



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN POLÍTICAS PÚBLICAS

TESIS DOCTORAL

**LA GESTIÓN ESCOLAR DE FACTORES ASOCIADOS AL
LOGRO DE LOS APRENDIZAJES EN PLANTELES
EFICACES DE LOS ODES-CECyTE's**

**Para obtener el grado de
Doctora en Políticas Públicas**

PRESENTA

M.G.D.R. Wendy Anilú Juárez Melo

Directora

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Comité tutorial

Dr. Juan Bacilio Guerrero Escamilla

Dr. Sócrates López Pérez

Pachuca de Soto, Hgo., México a, 31 de mayo de 2023.

Acta de revisión



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
School of Social Sciences and Humanities
Área Académica de Ciencia Política y Administración Pública
Department of Political Sciences and Public Management
Doctorado en Políticas Públicas

DPP/090/2023

Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

El Comité Tutorial de la tesis “La gestión escolar de factores asociados al logro de los aprendizajes en planteles eficaces de los ODES-CECyTE’s”, realizada por la sustentante Juárez Melo Wendy Anilú con número de cuenta 165160 perteneciente al programa de Doctorado en Políticas Públicas, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente
“Amor, Orden y Progreso”
Pachuca, Hidalgo a 03 de julio de 2023

El Comité Tutorial



Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa
Directora



Dra. Sócrates López Pérez
Lector



Dr. Juan Bacilio Guerrero Escamilla
Lector



C.C.P. Archivo
TMOM/lpc

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
Hidalgo, México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext.4213, 4235
cpolitica_icshu@uaeh.edu.mx



www.uaeh.edu.mx

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por ofrecer programas de posgrado de calidad.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo otorgado al proyecto "Construcción, diseño y articulación de un programa para la formación de especialistas para la gestión estratégica y las políticas del desarrollo" con clave HGO-2016-2016-02-01-274884 del fondo mixto Gobierno del Estado de Hidalgo-CONACyT y el apoyo para la realización y conclusión de la investigación y tesis como becario y beneficiario de las Becas Nacionales CONACyT 2019.

El trabajo de investigación fue posible gracias a la participación de muchas personas. Agradecemos especialmente a las autoridades educativas por facilitarnos el acceso a datos e información de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estados. A nivel federal en la Coordinación de ODES-CECyTE's, en las Direcciones Académicas de los Estados y en los planteles CECyTE se nos facilitó la participación de expertos directivos, de quienes recibimos muy valiosa información para enriquecer el proyecto. Así como el acceso a las prácticas e información de Enseña por México, organización afiliada en México a la red global de Teach For All.

A la Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa quien dirigió este trabajo con total entrega profesional y cariño, en el cual las aportaciones del Dr. Sócrates López Pérez y el Dr. Juan Bacilio Guerrero Escamilla son clave para dar continuidad y concluir este proyecto a través de sus conocimientos, valores y humanidad. A la Dra. Talina Merit Olvera que lidera este programa de posgrado por su invaluable visión y coordinación.

Espero sinceramente aportar a la reflexión y conocimiento sobre los procesos de mejora para hacer efectivo el derecho a la educación, a través de una gestión escolar que genere escuelas y subsistemas de Educación Media Superior donde se cumpla el derecho de aprender como herramienta para la construcción de bienestar individual y colectivo.



CVU 1012527

Dedicatoria

Dedico este trabajo a quienes han consagrado su vida y obra para incidir en el cumplimiento al derecho humano de aprender, como una tarea irrenunciable e impostergable que tienen los gobiernos, la academia y todas las personas como parte de la sociedad. El aprender, hace posible hacer frente a los problemas diarios del ser humano, transforma la vida de las personas y mejora la vida en sociedad.

México no merece que se prolongue por más tiempo –un escenario educativo con crisis en el logro de los aprendizajes- con un Sistema Educativo cuyos resultados mantienen y aumentan la inequidad de derechos y libertades. Por ello, también dedico este trabajo a quienes toman decisiones en el ámbito de la política educativa, para que sus acciones logren por causalidad hacer efectivo el derecho de aprender, donde cada escuela sea gestionada eficazmente y las y los jóvenes desarrollen habilidades para insertarse a plenitud en sociedad. Ambas metas como resultado de un trabajo integral de políticas, programas y procesos participativos; donde la voluntad política transmite la evaluación como medio y fin de la mejora del logro de los aprendizajes, más allá de posiciones de poder o de ranking político-educativo.

La obra aquí escrita, personalmente, la dedico a mis abuelas, mis padres, mi esposo, hijos, y a todas y todos mis maestros, compañeros de estudio y de trabajo. Así como a cada ser humano que con su coincidencia en mi vida ha contribuido a formarme.

Como Catón, espero tener al menos cuatro lectores que lean bien lo que yo escribo mal. Y desde esta aportación descriptiva y analítica de la gestión escolar en planteles con logros de aprendizaje significativamente superiores, sea una esperanza científica para visibilizar los desafíos de contar con una gestión escolar eficaz, como herramienta hacia el aprendizaje, bienestar y la justicia social.

Que los hallazgos aquí presentados con optimismo razonable incentiven políticas educativas integrales, así como nuevas investigaciones transdisciplinarias. Gracias a las autoridades y a todos los participantes en los instrumentos de investigación de los ODES-CECyTE´s.

En mi propia existencia la educación ha sido una puerta al mundo de infinitas posibilidades, un tesoro inacabable que al compartirse crece.

Por último y por ser el primero doy infinitas Gracias a Dios por estar a mi lado y sostenerme en este tránsito con desafíos no imaginados. Agradecida estoy por todo.

Sumario

Resumen

Abstract

Introducción

Capítulo 1 Planteamiento del Problema

Capítulo 2 Precisiones Teóricas que Sustentan el Estudio

Capítulo 3 La Gestión Escolar y los Factores Asociados al Logro de los Aprendizajes en Escuelas Eficaces

Capítulo 4 Fundamentos Metodológicos

Capítulo 5. Hallazgos y Análisis de Resultados

Conclusiones

Referencias bibliográficas

Anexos

Índice

Índice	6
Introducción.....	24
Capítulo I. Planteamiento del problema	28
1.1 Antecedentes.....	31
1.2 Descripción del problema objeto de estudio	36
1.2.1 La crisis del logro de los aprendizajes.....	41
1.2.2 Agenda política relacionada al logro de los aprendizajes	44
1.3 Preguntas de investigación	48
1.3.1 Pregunta general.....	48
1.3.2 Preguntas específicas.....	48
1.4 Objetivos.....	49
1.4.1 Objetivo general	49
1.4.2 Objetivos específicos	49
1.5 Hipótesis.....	49
1.6 Justificación de la Investigación.....	49
Capítulo II. Precisiones teóricas que sustentan el estudio.....	57
2.1 El propósito de las políticas públicas	57
2.2 Las políticas públicas, ciclo y proceso.....	61
2.2.1 El Marco normativo de las políticas públicas educativas en México	65
2.3 Retos del Sistema Educativo Nacional	67
2.4 ¿De qué hablamos cuando nos referimos a Educación Media Superior (EMS) en México?	72
2.4.1 Creación de los ODES- CECYTE.....	79
2.5 ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la RIEMS?	85
2.6 La Política Educativa de la modernización a la certificación en el PC-SiNEMS	91
2.6.1 Políticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.....	95
2.6.2 Políticas para mejorar la gestión escolar	97
2.6.3 Políticas para vincular la evaluación con la mejora educativa	98

2.6.4 Políticas marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la EMS	99
2.6.5 Políticas de organización escolar los rasgos de “Normalidad Mínima Escolar”	100
2.6.6 Políticas Educativas de la Cuarta Transformación	101
2.7 Programas para la evaluación de los aprendizajes.....	104
2.7.1 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos -PISA.....	108
2.7.2 Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)	111
2.8 Del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) al Sistema Nacional de Educación Media Superior (SiNEMS)	114
2.8.1 El Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C., COPEEMS.....	118
2.8.2 La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.....	127
Capítulo III. La gestión escolar y los factores asociados al logro de los aprendizajes en escuelas eficaces.....	129
3.1 La escuela importa en el logro de los aprendizajes	129
3.2 Las Escuelas Eficaces (EE), Mejora de la escuela (ME) y Mejora de la Eficacia Escolar (MEE) como tradiciones de investigación	131
3.2.1 Escuelas Eficaces.....	132
3.2.2 Mejora de la Escuela	136
3.2.3 Mejora de la Eficacia Escolar	138
3.3 La Gestión Escolar.....	145
3.3.1 La Gestión Escolar desde el enfoque de Políticas Públicas.....	149
3.3.2 La Gestión Escolar desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM)	151
3.3.3 La Gestión Escolar desde la Teoría General de Sistemas (TGS).....	152
3.3.4 La Gestión Escolar desde el Pensamiento Complejo de Edgar Morín.....	155
3.4 De la educación por competencias.....	156
3.5 El logro de los aprendizajes	158
Capítulo IV. Fundamentos metodológicos.....	162

4.1 La gestión escolar de los factores asociados al logro de aprendizajes, y su diseño de investigación.....	163
4.2 Diseño de investigación.....	165
4.2.1 Enfoque epistemológico.....	166
4.2.2 Enfoque metodológico.....	168
4.3 El proceso de investigación.....	172
4.3.1 Fase preparatoria.....	174
4.3.2 Fase de trabajo de campo.....	182
4.3.3 Recogida de datos.....	184
4.3.4 Análisis de los datos.....	186
4.3.5 Obtención de resultados.....	187
4.4 Los Planteles con resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANE A de los ODES-CECyTE´s, un estudio de caso.....	188
4.5 Unidades de análisis.....	189
4.6 Categorías y dimensiones de análisis.....	191
4.6.1 Categorías de análisis.....	192
4.6.2 Dimensiones de análisis.....	193
4.7 Métodos y técnicas que sustentan el estudio.....	194
4.7.2 Entrevista (modalidad semiestructurada).....	196
4.7.1 Cuestionario.....	197
4.7.3 Análisis de documentos.....	198
4.8 Consideraciones éticas.....	199
4.9 Validez metodológica.....	201
4.10 Acceso al campo y prueba piloto.....	202
4.11 Procedimiento de análisis de datos.....	203
4.12 Contexto de los planteles eficaces.....	204
4.12.1 Grado de marginación de localidad donde se ubica el plantel.....	204
4.12.2 Modelo organizacional del plantel.....	207
4.12.3 Inversión por alumno (federal y estatal).....	208

4.12.4 Acreditación en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior PC-SiNEMS	211
4.12.5 Resultados de los planteles eficaces ODES-CECyTE´s PLANEA EMS 2015	212
4.12.6 Resultados de los planteles eficaces ODES-CECyTE´s PLANEA EMS 2016	213
4.12.7 Resultados de los planteles eficaces ODES-CECyTE´s PLANEA EMS 2017	214
4.12.8 Evaluación de Servicios de Plantel Egresados	215
4.13 Reflexiones en torno al estudio de caso.....	219
Capítulo V. Hallazgos y Análisis de los resultados	221
5.1 Hallazgos en la fase cuantitativa- objetivo 1	222
5.2 Caracterización de los planteles eficaces de ODES-CECyTE´s.....	226
5.2.1 Experiencia Colegio y plantel	227
5.2.2 Inversión Total por alumno y Logro de los aprendizajes	229
5.2.3 Logro de los aprendizajes PLANEA, inversión y Nivel PC-SiNEMS	234
5.3 Hallazgos en la fase cualitativa	242
5.3.1 Factores escolares que propician un mejor logro de los aprendizajes	243
5.3.2 Factores asociados que acompañan la gestión escolar Objetivo 3	256
5.4 Hallazgos Generales- Objetivo Central.....	261
Conclusiones.....	263
La influencia de las políticas públicas relacionadas a la EMS y logro de aprendizajes .	272
La contribución de las políticas públicas en el logro de los aprendizajes	274
Nuevas líneas de investigación.....	276
Referencias.....	278
Anexos	297
Anexo 1. Acuerdos del Comité Directivo del PBC-SiNEMS	297
Anexo 2. Tabla1. Planteles Muestra Estudio Doctoral.....	299
Anexo 3. Cuestionario a Líderes de la Gestión Escolar y Logro de los Aprendizajes	300

Anexo 4. Guía en entrevista semiestructurada a expertos	303
Anexo 5. La Educación como un derecho humano en la agenda política.....	304
Anexo 6. Requisitos para ocupar el cargo de Director General en un Colegio ODES CECyTE.....	313
Anexo 7. Matriz de congruencia	316

Índice de Tablas

Número	Nombre	
T1	Política pública según autores	62
T2	Enfoques de planeación de la Política Pública	64
T3	Estructura de la Educación Obligatoria en México, edad típica y tasa de escolarización ciclo escolar 2018-2019. EMS Tipos de Bachillerato	73
T4	Matrícula de alumnos, docentes y escuelas por modalidad, tipo, servicio y sostenimiento	76
T5	Estructura de la Educación Media Superior en el Sistema Educativo Nacional	78
T6	Evolución de la Matrícula, Colegios y Planteles ODES-CECyTE's	80
T7	Planteles y Matrícula ODES-CECyTE's 2019-2020	82
T8	Colegios Estatales ODES-CECyTE's según % participación en la atención de la EMS de su Estado, bajo sostenimiento estatal	83
T9	Organismos internacionales con impacto en políticas internacionales en la educación	87
T10	Factores asociados al logro escolar en la Educación Media Superior	96
T11	Comparativa de temas eje en la Política educativa en dos reformas	102
T12	Aspectos de los resultados de PISA que se considera provocan un cambio en la política o práctica educativa de un país, de acuerdo a representantes de sistemas educativos.	110
T13	Definición y Objeto SNEE (2013) y SNMCE (2019)	114
T14	Distribución de planteles en el PC-SiNEMS por nivel y año 2012-2018	120
T15	Planteles en el PC-SiNEMS por sostenimiento, subsistema y tipo de bachillerato 2018	121
T16	Planteles en el PC-SiNEMS por sostenimiento, subsistema y tipo de bachillerato 2018	122

T17	Planteles ODES-CECyTE´s en el PC-SiNEMS por nivel, tipo de Bachillerato 2018	123
T18	Planteles de Bachillerato Tecnológico ODES-CECyTE´s por entidad y nivel en el PC-SiNEMS 2018	124
T19	Proporciones solicitadas para ingreso directo al PC-SiNEMS 2018	125
T20	Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones en Iberoamérica	133
T21	Modelo de Edmonds (1979)	134
T22	Factores claves observados en las escuelas eficaces Sammons (1995).	135
T23	Fases y factores asociados a la mejora	137
T24	Aportaciones de los movimientos de eficacia escolar (EE) y mejora de la escuela (ME) a la mejora de la eficacia escolar (MEE)	138
T25	Aportes de enfoque al MEE	140
T26	Características de eficacia escolar (MMEE)	143
T27	Investigaciones de la mejora y la eficacia, realizados por los miembros del International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)	144
T28	La Gestión Escolar, según autores	147
T29	Tradiciones de investigación sobre competencia	157
T30	Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato Acuerdo 442	158
T31	Porcentaje de alumnos de acuerdo a niveles de Logro en prueba PLANEA EMS	170
T32	Número de Planteles eficaces en Lenguaje y Comunicación	178
T33	Número de Planteles eficaces en Matemáticas	178
T34	Número de Planteles eficaces en Matemáticas y Lenguaje y Comunicación	180
T35	Planteles de la muestra no estadística que tienen logros de los aprendizajes en las ediciones PLANEA 2015,2016 y 2017	180
T36	Distribución de edades en muestra según sexo	186
T37	Categorías y dimensiones de investigación	194

T38	Paradigmas, metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en la investigación educativa MMM	195
T39	Método de recolección de datos y su posibilidad de codificación y análisis	196
T40	Nivel de estudios de los participantes en el cuestionario de investigación	198
T41	Concepciones del Análisis documental, según autores	199
T42	Esquema conceptual de la marginación	205
T43	Grado de marginación según localidad de los Planteles muestra	206
T44	Modelo organizacional, matrícula y años de creación	207
T45	Gasto por alumno de acuerdo a inversión estatal y federal 2018	210
T46	Nivel de PC-SiNEMS acreditado a diciembre 2018	212
T47	Número de estudiantes evaluados y resultados en PLANEA 2015, muestra de planteles eficaces de los ODES-CECyTE´s	213
T48	Número de estudiantes evaluados y resultados en PLANEA 2016, muestra de planteles eficaces de los ODES-CECyTE´s	213
T49	Número de estudiantes evaluados y resultados en PLANEA 2017, muestra de planteles eficaces de los ODES-CECyTE´s	214
T50	Distintos niveles de protagonismo de estudiantes en las iniciativas de participación	215
T51	Evaluación de Servicios del Plantel (Promedios) – Encuestas de Salida 2016, 2017 y 2018	216
T52	Evaluación de Servicios del Plantel (Alumnos) - Encuesta de Salida 2016, 2017 y 2018	217
T53	Perfil edad y sexo de los estudiantes de planteles de estudio de caso	218
T54	Perfil estado civil y sexo de los estudiantes de planteles de estudio de caso	218
T55	Planes al egreso por sexo de los estudiantes de planteles de estudio de caso	219
T56	Planteles ODES-CECyTE´s, según criterio de eficacia en PLANEA EMS	224
T57	Datos y Fuentes de los planteles muestra integrados a los datos PLANEA	226

T58	Planteles eficaces y grado de marginación (Estudio de caso)	227
T59	Planteles eficaces experiencia Colegio y Plantel (Antigüedad)	228
T60	Porcentaje de eficacia en Colegio CECyTE estatal según (matrícula y núm. de planteles)	229
T61	Porcentaje de cumplimiento en muestra de planteles eficaces PLANEA 2015, 2016 y 2017 según criterios de eficacia	239
T62	Planteles eficaces perfil de las y los expertos entrevistados	243
T63	Factores del centro escolar asociados a un mejor logro de los aprendizajes, de acuerdo a las y los expertos de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE´s	246
T64	Factores del aula asociados a un mejor logro de los aprendizajes de acuerdo a las y los expertos de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE´s	250
T65	Factores de la política asociados a un mejor logro de los aprendizajes, de acuerdo a las y los expertos de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE´s	254
T66	Principales factores asociados a un mejor logro de los aprendizajes, de acuerdo a las y los expertos ocho expertos entrevistados	257
T67	Actividades prioritarias ponderadas por las y los expertos encuestados de la muestra de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE´s	258

Índice de Figuras

Número	Nombre	
F1	Marco de Análisis de la Gestión Escolar	34
F2	Esquema básico de 5 etapas de la política pública (Jones 1970)	63
F3	Agenda, actores y dimensiones en el Sistema Educativo Nacional	67
F4	Estructura de la EMS según modalidad y tipo de modelo educativo	75
F5	México y OCDE, promedio de desempeño en PISA, 2000-2018	109
F6	Número de planteles en el PC-SiNEMS y porcentaje de la matrícula de EMS 2012-2018.	119
F7	Distribución de número de planteles en el PC-SiNEMS por nivel y año 2012-2018	120
F8	Factores que inciden en los logros de aprendizaje en países industrializados y en países en vía de desarrollo	131
F9	Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar, investigación europea ESI (1998)	141
F10	Modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar (MMEE)	142
F11	Esquema AGIL	154
F12	Enfoques epistemológicos	167
F13	Esquema del Diseño Explicativo Secuencial DEXPLIS	172
F14	El proceso de investigación	173
F15	Esquema guía de la investigación	192
F16	Inversión Total y % alumnos en nivel I PLANEA EMS Lenguaje y Comunicación	230
F17	Inversión Total y % alumnos en nivel I PLANEA EMS Matemáticas	231
F18	Inversión Total y % alumnos en nivel IV PLANEA EMS Lenguaje y Comunicación	232
F19	Inversión Total y % alumnos en nivel IV PLANEA EMS Matemáticas	234
F20	Porcentaje de Estudiantes en nivel I PLANEA 2015, 2016 y 2017 en Lenguaje y Comunicación Inversión Total por alumno y nivel de PC-SiNEMS	236

F21	Porcentaje de Estudiantes en nivel IV PLANEA 2015, 2016 y 2017 en Lenguaje y Comunicación Inversión Total por alumno y nivel de PC-SiNEMS	237
F22	Porcentaje de Estudiantes en nivel I PLANEA 2015, 2016 y 2017 en Matemáticas Inversión Total por alumno y nivel de PC-SiNEMS	238
F23	Porcentaje de Estudiantes en nivel IV PLANEA 2015, 2016 y 2017 en Matemáticas Inversión Total por alumno y nivel de PC-SiNEMS	240
F24	Objetivo y afinidad de las y los expertos de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE´s a las políticas educativas de EMS	255

Listado de siglas y acrónimos

APE	Agenda Política Educativa
AERA	Asociación Estadounidense de Investigación Educativa
BT	Bachillerato Tecnológico
BG	Bachillerato General
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAED	Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CETI	Centro de Enseñanza Técnica Industrial
CET	Centro de Estudios Tecnológicos
CETAC	Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales
CETMAR	Centro Tecnológico del Mar
CBTA	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CETIS	Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios
STEM	Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas
STEAM	Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas
CCT	Clave del Centro de Trabajo
COBACH	Colegio de Bachilleres
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CECyTE	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica,
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
ICSEI	Congreso para la Eficacia y Mejoramiento Escolar
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CONAPO	Consejo Nacional de Población
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior
CTE	Consejo Técnico Escolar
CTEEMS	Consejo Técnico Escolar de Educación Media Superior
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CDEE	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza

DUDH	Declaración Universal de Derechos Humanos
DOF	Diario Oficial de la Federación
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGECyTM	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
DGPPyEE	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
DGB	Dirección General del Bachillerato
DEXPLIS	Diseño Explicativo Secuencial
DEXPLOS	Diseño Exploratorio Secuencial
DITRAS	Diseño Transformativo Secuencial
EB	Educación Básica
EMS	Educación media superior
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
ES	Educación Superior
TALIS	Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje
EE	Escuelas Eficaces
TIMSS	Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias
PLANEA ELCE	Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares
PLANEA	
ELSEN	Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares
ELCE	Exploración del lenguaje Comprensivo y Expresivo
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
FMI	Fondo Monetario Internacional
FFAGPEMS	Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior
GE	Gestión Escolar
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
IIEPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INIFED	Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITACE	Instituto Tamaulipeco de Capacitación para el Empleo
LGSCMM	La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
LSPD	Ley del Servicio Profesional Docente
LGE	Ley General de Educación
LGIFE	Ley General de Infraestructura Física Educativa
MCC	Marco Curricular Común
MCCEMS	Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
MEE	Mejora de la Eficacia Escolar
ME	Mejora de la escuela
ESI	Mejoramiento Escolar Efectivo
MMEE	Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar
NNAJ	Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes
PLAAFP	Nivel Actual de Logros Académicos y Rendimiento Funcional
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NME	Nuevo Modelo Educativo
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
EUROSTAT	Oficina Europea de Estadística
ODES	Organismo Descentralizado de los Estados
ONU	Organización de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OMC	Organización Mundial de Comercio
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PBC-SiNEMS	Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior antes SNB o PC-SiNEMS

PC-SiNEMS	Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media antes SNB o PBC-SiNEMS
PAN	Partido Acción Nacional
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PPI	Perfiles, Parámetros e Indicadores
PMC	Plan de Mejora Continua
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PNEE	Política Nacional de Evaluación de la Educación
PREFECOS	Preparatorias Federales por Cooperación
PEEI	Procesos Escolares y Eficiencia Interna
PGR	Procuraduría General de la República
PROGRESA	Programa de Educación, Salud y Alimentación
PROFORDIR	Programa de Formación de Directores
PROFORDIR	Programa de formación de directores
PROFORDEMS	Programa de Formación Docente de Educación Media Superior
PROFYDDEMS	Programa de Formación y Desarrollo de Directivos de Educación Media Superior
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PME	Programa de Modernización Educativa
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
PSE	Programa Sectorial de Educación
PAAGES	Proyecto para el Avance de la Autonomía de Gestión Escolar
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SAGARPA	Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEDENA	Secretaría de la Defensa Nacional
SEMAR	Secretaría de Marina
SPD	Servicio Profesional Docente
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SIGEEMS	Sistema de Gestión de la Educación Media Superior
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
SE	Sistema Educativo

SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEN	Sistema Educativo Nacional
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato. Es una denominación anterior del PBC-SiNEMS o PC-SiNEMS
SiNEMS	Sistema Nacional de Educación Media Superior
SNMCE	Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación
SNB	Sistema Nacional del Bachillerato
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
TGS	Teoría General de Sistemas
UEMSTIS	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios
UNPE	Unidad de Normatividad y Política Educativa
USICAMM	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros
UE	Unión Europea
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

México tiene una crisis de aprendizajes a nivel nacional, diferentes pruebas y mediciones han demostrado que las y los jóvenes estudiantes de bachillerato en su gran mayoría no están aprendiendo habilidades matemáticas ni de comprensión lectora. Esta investigación se planteó entre sus objetivos identificar a los planteles de bachillerato que son la excepción de la crisis, centros escolares que la evidencia muestra que cumplen en el desarrollo de habilidades cognitivas en su alumnado a un nivel de desempeño significativamente mayor (mejor) de lo esperable teniendo en cuenta el desempeño nacional de la educación. Planteles que en el ámbito del centro escolar materializan el cumplimiento in situ de políticas internacionales como el objetivo 4 de la Agenda 2030 y de políticas nacionales como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

La investigación se diseñó bajo un enfoque mixto en dos fases. La primera consistió en un análisis documental de la RIEMS así como de los acuerdos y políticas de ella emanados. También se realizó un análisis de los datos de la prueba PLANEA de los años 2015, 2016 y 2017 para identificar dentro del subsistema de los ODES-CECyTE's a los planteles que tuvieran un máximo de 13% de los estudiantes en desempeño nivel I (insuficiente) y/o que en el nivel IV (sobresaliente) estuviera al menos 16% de su alumnado.

Una vez identificados a los doce planteles "eficaces", resultantes. Se inició la fase cualitativa en la cual se aplicaron 41 cuestionarios electrónicos y ocho entrevistas semiestructuradas a personal con funciones propias de gestión escolar. Los datos cuantitativos y cualitativos generados se analizaron por tablas de contingencia.

Dentro de los hallazgos centrales se identificó que los planteles eficaces poseen un ambiente escolar enriquecido de actividades culturales, artísticas y deportivas para el alumnado, que los gestores escolares forman una red de relaciones de confianza, cooperación y ejecutan un plan de trabajo hacia objetivos escolares comunes, también se identificó que entre el nivel de acreditación de calidad obtenido por plantel en el PC del SiNEMS no tiene relación con el desempeño en prueba PLANEA.

En los doce planteles eficaces se evidencian regularidades en la gestión escolar que coadyuvan al cumplimiento del derecho de aprender. Se visibiliza necesario el desarrollo de una política pública integral y transversal orientada al logro de los aprendizajes.

Palabras clave: Crisis de los aprendizajes, gestión escolar, logro de aprendizajes, escuela eficaz, mejora de la eficacia escolar.

Abstract

Mexico currently has a national "learning crisis". Different tests have shown that high school students are not learning math skills nor reading comprehension skills. One objective of this research was to identify high schools where evidence shows that they have developed cognitive skills in their students and that they have done so at a significantly higher level of performance than expected, when compared with national performance.

Analysis showed that certain schools were clearly identified as being exceptions to the "learning crisis."

These 12 schools have a low percentage of students with insufficient learning achievements. These schools made real implementation of the international policies such as objective 4 of The Sustainable Development Goals (SDGs) and national policies such as Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

The research was designed in two sequential phases. The first phase was to analyze RIEMS and policies emerging from it. In this phase, we made a quantitative analysis of the national exam PLANEA database for the years 2015, 2016 and 2017 to identify subsystem data ODES-CECyTE's which allowed identification of the schools that had a maximum of 13% of students in learning level I (insufficient) and had at least 16% of students in the level IV (excellence).

The analysis identified twelve "effective" schools. Then we sent 41 electronic questionnaires and gave eight semi-structured interviews to personnel with school management functions and teachers. Quantitative and qualitative data were analyzed by contingency tables.

The results of the research identified that effective schools have a school environment enriched with cultural, artistic and sports activities for students. The school managers have a network of relationships with confidence, cooperation and common work plans. Other results identified that the level of quality accreditation obtained by the campus in the census quality PC SiNEMS is not related to the learning achievement in exam PLANEA.

The effective schools have regularities in school management that contribute to the fulfillment of the right to learn. It is necessary to develop an integral and transversal public policy aimed at the achievement of learning.

Keywords: Learning crisis, school management, learning achievement, effective school, improvement of school effectiveness.

Introducción

Hablar de la escuela y su función es reconocer en los centros escolares a la institución que ha sido depositaria de las más altas aspiraciones contemporáneas. A la educación se le han atribuido efectos positivos, de tal manera que se espera pueda solucionar o aminorar casi todos los problemas de las personas y las sociedades, Briseño, (2011). De acuerdo a Sen en su trabajo “La teoría de las capacidades” (2000), las personas pueden formar su propio destino y también ayudarse unos a otros; “no necesitan ser considerados únicamente como los receptores pasivos de los beneficios de programas sociales” (p.28). Desde este enfoque, si se otorgan libertades reales a los individuos a través de la eliminación de barreras sistémicas como es la inequidad de oportunidades sociales, de infraestructura y de servicios públicos y por el contrario se generan políticas públicas para fomentar las capacidades humanas y garantizar derechos fundamentales como son: el acceso a servicios de educación y a oportunidades de participación política y económica; las libertades son entonces al mismo tiempo fin y medio para el desarrollo del bienestar.

Las perspectivas tradicionales de investigación e informes de los gobiernos, han hecho énfasis en dimensiones materiales de la escuela, del contexto cultural y socioeconómico de la familia de origen, así como de los factores del proceso enseñanza aprendizaje dentro del aula y propios del docente como en Andere, (2003); Flores Crespo, (2005); Flores Crespo, (2008). Originando políticas que enfrentan unilateralmente los resultados educativos, antes que las múltiples causas lo señala: Alcántara, (2008); Fierro y Tapia (2009); INEE (2015); INEE (2018). Sin embargo han surgido iniciativas internacionales, que indican que atender a la educación como un derecho humano habilitante va más allá de aumentar indicadores de cobertura, de población atendida, de inversión por alumno o de años de educación obligatoria PNUD (2015); UNESCO (2017). Sino que lo más importante es, no privar a nadie del desarrollo de capacidades básicas en su experiencia escolar exponen algunos como Nieves y Trucco (2014); Márquez Jiménez (2017); Székely, Miguel (2018). De tal manera que las intervenciones gubernamentales serán más efectivas en tanto implementen un abordaje multidimensional Del Castillo Alemán, (2012); Di Gropello, (2019); ONU (2020) que priorice la adquisición de capacidades y hacer de los individuos de acuerdo a Sen (2000) “agentes” que actúan en libertad y provocan cambios de acuerdo a situaciones que valoran del ser y hacer. (p.35).

El presente estudio forma parte de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) denominada “Problemas Públicos Contemporáneos” del programa de Doctorado en Políticas Públicas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Este documento busca aportar a la mejora de los centros escolares de Educación Media Superior (EMS) del Sistema Educativo Nacional (SEN), ya que en su gran mayoría cuando los alumnos han presentado evaluaciones internacionales como PISA y nacionales como ENLACE y PLANEA han obtenido bajo desempeño a lo largo del tiempo. Situación que se ha presentado por más de dos décadas. El sentido de la investigación es la comprensión de la gestión escolar de planteles “eficaces”, que obtienen resultados positivos en logros de los aprendizajes significativamente superiores en la prueba estandarizada PLANEA de los años 2015, 2016 y 2017. Pertenecientes al bachillerato tecnológico del subsistema de los Organismos Descentralizados Estatales (ODES) de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE´s).

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema de investigación, se expone los antecedentes de la crisis del logro de aprendizajes, la agenda política relacionada al tema, así como las preguntas, objetivos y la justificación que guían este estudio. El capítulo dos es amplio porque se mencionan se describen las precisiones teóricas que sustentan el estudio desde el enfoque de política pública, también algunas de las políticas educativas vinculadas a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) cuyo propósito fundamental establece que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo. Asimismo se explica las evaluaciones de los aprendizajes como la prueba internacional PISA y la nacional PLANEA. Se enuncia brevemente el marco normativo que da encuadre al contexto de este trabajo, el cual estaba en la meta tres del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 “México con Educación de Calidad”; la relevancia de que en el Programa Sectorial de Educación (PSE) en su indicador 2.1 establecía como meta que la mitad de la matrícula del nivel de EMS (50%) al ciclo escolar 2018-2019 estudiaría en planteles acreditados por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A. C. (COPEEMS). Por último se menciona a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) ya que es un organismo creado por la actual administración; el cual cuenta con diversas atribuciones vigentes, de las cuales algunas de ellas se relacionan con funciones vinculadas a atención de la problemática objeto de esta investigación.

Dentro del capítulo tres se exponen las tres principales tradiciones de investigación que sostienen la importancia de comprender lo que sucede en los centros escolares para el logro de los aprendizajes: los movimientos de las Escuelas Eficaces (EE), Mejora de la escuela (ME) y Mejora de la Eficacia Escolar (MEE), con un abordaje de que la escuela importa e incide en mayor proporción en los logros de aprendizaje en poblaciones vulnerables. Igualmente se desarrolla en este capítulo una sección dedicada a la Gestión Escolar (GE) desde la visión sistémica de la Teoría General de Sistemas (TGS), el enfoque desde el Pensamiento Complejo y de Política Pública, por último se toca a la Nueva Escuela Mexicana por ser un eslabón ideológico y operativo vigente bajo el que los hallazgos y conclusiones pueden o no coincidir con la nueva política educativa.

Los fundamentos metodológicos para realizar la investigación se exponen en el capítulo cuatro, desde un diseño de investigación que permita cumplir los objetivos planteados y aportar conocimiento sobre las regularidades en que las y los directores junto a su equipo directivo, subdirectores, coordinadores académicos de plantel y/o tutores gestionan el centro escolar respecto al logro de los aprendizajes. Se trazó un diseño no experimental de tipo descriptivo a través del método mixto porque contempla la utilización de datos cuantitativos y cualitativos, conocido como Diseño Explicativo Secuencial DEXPLIS.

En la fase documental se analizan las bases de datos PLANEA 2015, 2016, 2017, la base de planteles acreditados de COPEEMS y las encuestas de satisfacción de los alumnos egresados de los ODES-CECyTE's. En la fase de trabajo de campo los datos cuantitativos y cualitativos son resultantes de la aplicación de dos instrumentos diseñados para ese efecto: un cuestionario electrónico y entrevista semiestructurada a fin de conocer las acciones de gestión escolar en un plantel eficaz para el logro de los aprendizajes. Por medio de un análisis estadístico univariado y bivariado con apoyo de tablas de contingencia también llamadas tablas dinámicas, con la base de datos cuantitativos construida.

Los hallazgos y resultados obtenidos se muestran en el capítulo cinco, en donde los planteles determinados para este estudio como planteles eficaces del subsistema de Bachillerato ODES-CECyTE's se ubican en ocho entidades del país (Baja California, Coahuila, Durango, Estado de México, Jalisco, Oaxaca, Puebla y Veracruz). Así como en localidades con diferentes grados de marginación, al interior el factor tamaño del plantel también fue muy heterogéneo siendo el rango de matrícula atendida de 95 estudiantes a

1535 estudiantes. Hay regularidades que relacionan a los 12 planteles eficaces con la experiencia (años de creación) del Colegio estatal CECyTE al que están adscritos. Finalmente se presentan los resultados cualitativos resultado de ocho entrevistas semiestructuradas que nos permiten conocer las diferentes resignificaciones (valoraciones) que los actores ejecutores de la gestión escolar, dan a distintos aspectos de la vida diaria de un centro escolar eficaz. De acuerdo a los datos cuantitativos y cualitativos de caracteriza a los planteles eficaces ODES-CECyTE´s respecto a la política educativa vigente en aquel momento y los programas derivados de ella como son la prueba PLANEA y las discrepancias con los niveles de acreditación del PC-SiNEMS ante COPEEMS.

Las conclusiones, sugerencias y nuevas líneas de investigación surgen del análisis cuantitativo y cualitativo de los centros escolares eficaces, cada uno de ellos ha vencido desafíos a través de la puesta en práctica de las habilidades políticas, administrativas, pedagógicas y de liderazgo. Las sugerencias integran aportaciones prácticas emitidas por las y los expertos para llegar y permanecer en el camino de la mejora y la eficacia. La profesionalización de las y los directivos y la apertura a capacitaciones de enfoque transdisciplinar para estudiar el logro de los aprendizajes desde perspectivas que superen la multidisciplinaria, abriendo un diálogo incluyente como organización que aprende y que es depositaria de prestar el servicio público de la educación para fines de realización personal y de la nación.

Analizar y resolver la problemática de los bajos logros del aprendizaje, implica integrar aristas de orden social, organizacional, político y pedagógico, lo cual, va más allá de los alcances del presente trabajo. Sin embargo las teorías y método de investigación empleadas aquí van en alineación con aportar a la comprensión del fenómeno -en su complejidad- a través de analizar como estudio de caso la gestión escolar de los planteles determinados como eficaces dentro del subsistema ODES-CECyTE´s. En un contexto de las políticas educativas que han buscado mejorar el nivel del logro de los aprendizajes por más de veinte años, con innumerables investigaciones de corte pedagógico, normativo u organizacional y pocos trabajos nacionales de estudio de casos de planteles eficaces y de los agentes que tienen la responsabilidad de liderar un centro escolar, con todas las facetas operativas que implica y las capacidades de gestión pedagógica, emocional, política, normativa y administrativa, entre otras capacidades profesionales.

Capítulo I. Planteamiento del problema

Para la sociedad contemporánea mexicana el garante principal de la educación es el Estado y por tanto tiene entre sus responsabilidades garantizar el máximo logro de aprendizajes de los estudiantes CPEUM (2021), la prestación de este servicio público vinculado al derecho humano de la educación, se realiza en su mayoría a través de instituciones públicas. Ocho de cada diez alumnos del nivel de Educación Media Superior (EMS) estudia en una escuela de sostenimiento público.

Sin embargo por más de dos décadas, en evaluaciones del logro de los aprendizajes existe registro del bajo puntaje y poquísima mejora del Sistema Educativo Nacional (SEN) en el desarrollo del logro de los aprendizajes de los alumnos. En estadísticas internacionales obtenidas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del año 2018, las y los jóvenes mexicanos de 15 años que efectuaron la prueba obtuvieron en conjunto; el último lugar de desempeño de los sistemas educativos que son miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), estos resultados bajos han sido constantes desde el año 2000 y las generaciones subsecuentes tampoco han mejorado en los puntajes. (OCDE, 2019)

La realización del presente estudio de investigación coloca el centro educativo como unidad de análisis, por ser el lugar donde la –acción política y de políticas para el logro de los aprendizajes se materializan – Borrayo Rodríguez y Díaz Delgado (2014) señalan a los directores escolares como los principales operadores políticos del sistema educativo (pág. 137). Operadores que tienen en sus manos la gran responsabilidad de gestionar la educación y que en su gran mayoría no han logrado que los alumnos tengan resultados satisfactorios, ni en pruebas de evaluación nacionales ni internacionales.

En este trabajo se aborda el fenómeno de los bajos resultados en el logro de los aprendizajes en la Educación Media Superior (EMS) desde el reconocimiento de que es un problema público y por tanto social y gubernamentalmente abordable (Aguilar L. , 2016), a través de las políticas públicas. Cada centro escolar del país, se constituye en un territorio geográficamente situado donde se presentan simultáneamente como refiere Del Castillo Alemán (2012) más de una agenda en favor del aprendizaje, una agenda política (politics) y otra de políticas (policy), donde se opera y gestiona los interés de los grupos a través de la politics (política como proceso de competencia y negociación) y entonces dar paso de la

polity (política como principios que guían) a las policies (políticas como estrategias y cursos de acción) en el campo de la educación.

Con el deseo de que la continuidad de la política educativa pudiera impactar positivamente en la mejora de la educación de las y los jóvenes mexicanos en los últimos tres sexenios presidenciales hubo cierta continuación en la política cursan la Educación Medio Superior (EMS). Por ello la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y con la participación de autoridades de los diferentes subsistemas de bachillerato dio inicio en el año 2008 la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior conocida por sus siglas como RIEMS.

A 15 años de que el proceso de la RIEMS inició, aún no se ha cumplido con “el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (DOF, 2008, pág. 11). Los resultados de desempeño indican que los factores escolares asociados al logro de los aprendizajes requieren ser estudiados con mayor detalle desde distintos enfoques teóricos y desde diversas áreas de estudio, para conocer cómo podría darse el camino a la mejora así lo menciona Cornejo Chavez, (2007).

El uso del enfoque de política pública en la investigación doctoral, supone la formulación de una hipotética solución que contribuya a mejorar el mundo. Montesinos (2007) nos recuerda que la perspectiva de contribuir a la mejora y solución de situaciones que enfrentan las sociedades es la que inspiró las obras de Lasswel, Simon, Lindblom y Wildavsky. La investigación relacionada al logro de los aprendizajes es vasta, y ha producido evidencia relacionada a que los resultados de aprendizaje están asociados a múltiples factores: aquellos que involucran aspectos inherentes a las escuelas, los externos a las mismas, y aquellos que son resultado de las interacciones entre estos.

Nuestra propuesta de aportación al conocimiento es comprender la gestión escolar en planteles que pueden considerarse centros escolares eficaces o casos de éxito, por desarrollar en sus alumnos las competencias que les ha hecho obtener de manera consistente resultados significativamente superiores. Dicho de otro modo, ¿cómo al experimentar este estado no óptimo en la mayoría de los centros escolares, diseñamos una investigación para concentrarnos en descubrir y presumiblemente incidir en los factores y condiciones que se pueden controlar en la actuación de cada escuela y hacerla eficaz

aprendiendo de los mejores?, ¿cómo podemos aprovechar los retos en los resultados de los aprendizajes para crear oportunidades desde la política pública que permitan cumplir con el derecho a aprender a las juventudes mexicanas?, ¿qué acciones de gestión escolar realiza la comunidad educativa en los planteles donde los estudiantes obtienen desempeños globalmente competitivos en pruebas estandarizadas?, cuestionamientos que nacen de observar que en nuestro país enfrentamos una problemática educativa no resuelta. Las y los mexicanos desde nuestras respectivas responsabilidades debiéramos aportar para hacer efectivo el derecho a desarrollar el máximo logro de los aprendizajes de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) a través de competencias que favorezcan su inserción plena en las sociedades locales y competitivas a nivel global.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) reconoce en su artículo tercero el derecho a recibir educación y que NNAJ como sujetos de derecho del proceso educativo debieran desarrollar los aprendizajes pertinentes para relacionarse y ser parte del desarrollo (2021).

El presente estudio titulado “La gestión escolar de los factores asociados al logro de los aprendizajes en el marco del propósito fundamental de la RIEMS en los CECyTE´s se realiza en el contexto de la política educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), quien postuló en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 como meta nacional, “México con educación de calidad”, con una implementación de una reforma educativa controvertida que daría continuidad a la reforma modernizadora de los años ochenta y noventa; así como de proseguimiento a la RIEMS con propuestas de enfoque neoliberal cercano a las políticas educativas supranacionales dictadas por organismos como la OCDE. (Camacho, 2020)

Igual de controvertido ha sido tanto la casi nula mejora el logro de los aprendizajes como la acreditación de planteles de EMS por niveles de calidad a través del COPEEMS en niveles IV, III, II y I donde ser miembro del SNB posterior PC-SiNEMS supondría ir en un camino de mejora continua de las condiciones y procesos del centro escolar en sus factores físicos, humanos y directivos dentro Sistema Educativo Nacional. Las posturas directamente de análisis a favor o en contra de esta certificación únicamente se abordan desde la perspectiva de los agentes escolares entrevistados de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE´s. El tema de los resultados por niveles de logro de aprendizaje y niveles de calidad en pruebas PLANEA supera los objetivos de esta tesis.

1.1 Antecedentes

En la década de los años 60's en Estados Unidos y también en Francia se inician estudios para conocer como erradicar las injusticias de oportunidades en los sistemas escolares norteamericano y francés. En el año 1962, los sociólogos franceses Girard y Bastide presentaron las diferencias de acceso a la educación en base al origen social; en 1964 Bourdieu y Passeron en la obra *Los herederos* encontraron una significativa relación entre las probabilidades de acceso y éxito universitarios y el origen social. Postulando que el sistema educativo francés no contribuía a la movilidad social. Mientras tanto en Estados Unidos durante la administración del presidente Lyndon B. Johnson (1963 a 1969) se promulgó la Ley de Derechos Civiles en 1964 y se crea una Comisión de Igualdad de Oportunidades para todos más allá del género y la raza. En este ambiente social y político se puso en marcha el programa Great Society para luchar contra la injusticia racial y la pobreza por razones de origen étnico y racial. De tal manera que el Congreso encargó al comisionado en educación un informe sobre el estatus de equidad de oportunidades educativas para las personas más allá de las condiciones de raza, color, religión u origen nacional Perales (2016).

La tarea duró dos años y fue dirigida por Coleman quien con su equipo realizó una amplia investigación que involucró a 4 000 instituciones educativas públicas, 570 000 estudiantes y 60 000 docentes. Así en el año (1966) se da conocer la investigación conocida como Informe Coleman, cuya principal contribución fue señalar como principales factores explicativos del desempeño del aprendizaje a condiciones externas a la escuela, como son el nivel socioeconómico y contexto cultural de las familias de los estudiantes.

Las conclusiones del informe Coleman (Coleman Report: Equality of Educational Opportunity Survey) no agradaron a quienes esperaban una legitimación de las políticas educativas sobre desigualdades escolares que en ese momento contextualizaban la sociedad norteamericana. (Fernández, 2016). Lo que ha motivado reflexiones e investigación en las últimas décadas sobre el impacto de la escuela y de los factores inherentes al contexto escolar en el rendimiento académico, desde la visión sociología, pedagogía, investigación política y de políticas en educación. La gran mayoría como respuesta en oposición a la visión determinista de que poco pueden influir la escuela y sus recursos en el logro de los aprendizajes. (Castro, 2014)

En el momento histórico de su publicación, las aportaciones del informe Coleman detonaron el cuestionamiento del rol de la educación como mecanismo de nivelación social en la sociedad norteamericana. Como señala Fernández (2016) Si los recursos escolares no eran tan relevantes como se esperaba, ¿para qué seguir gastando en programas de educación compensatoria? Incluso ¿para qué intervenir desde el gobierno federal en las políticas locales? (p.39).

Para comprender las reacciones de aquel momento, brevemente resumimos las conclusiones del apartado 2 y del apartado 3 del documento en comentario:

a) se probó que la población blanca asistía mayoritariamente a escuelas con mejores recursos sin embargo, las pequeñas variaciones no implicaban fuertes desigualdades en términos de la mayoría de recursos de los que disponían las escuelas públicas estadounidenses. Las diferencias se daban en la composición socioeconómica, étnica y racial del alumnado, la familia y del profesorado que los atendía.

b) el rendimiento del alumnado era influido principalmente por el contexto socio económico y familiar, así como del efecto de los pares. Seguido por características del profesorado. Sin embargo, para el efecto del resto de factores escolares considerados era mínimo su impacto como predictores del desempeño escolar.

En esa misma época, Bourdieu y Passeron (1970) en Francia con su obra -La reproducción- expusieron que el sistema escolar posee una función cultural e ideológica que inculca, transmite y conserva la cultura dominante, de tal manera que proponen que las desigualdades en el logro escolar no son el fruto de las capacidades individuales, o de la simple distribución desigual de recursos entre grupos sociales, sino del funcionamiento de campos donde estos recursos (materiales y simbólicos), y las prácticas se condicionan a través de un sistema de disposiciones a ser y crear las condiciones para llevar un estatus de potencialidad a su realización (habitus), siendo la escuela el espacio para la materialización de estos procesos como lo menciona Blanco (2017).

Los trabajos de Coleman (1966), Bourdieu y Passeron (1970) son el antecedente que incentivó nuevas interrogantes a lo largo de las últimas cinco décadas, preguntas desde diversos enfoques y distintos grupos de interés como son: los gobiernos, los medios de comunicación, la academia, el sector productivo y la sociedad en general. Han dado

prolíficas investigaciones relacionadas a ¿Cómo mejorar y salir de esta crisis de aprendizajes? Barber, (2007); Castro, (2014); Abadía, L.K.; Bernal, G.L.; Muñoz, S. (2018); ¿Factores que impactan el logro de los aprendizajes de los estudiantes? Braslavsky, (2006); Brunner y Elacqua, (2003); Chaia, (2017); De Hoyos y Espino, (2012); Garbanzo, (2007); ¿De qué manera obtienen las escuelas mejoras en el desempeño en el logro de los aprendizajes de los estudiantes? Schmelkes, (2002); Bolívar, (2007); Blanco, (2011); Bravo, (2014) y a partir de los diferentes caminos y múltiples factores de mejora ¿Qué desafíos se gestionan en el ámbito del centro escolar?, Baez de la Fe, (1994); Zorrilla y Guadalupe, (2007); Conejeros (2020); ¿Qué factores y desafíos proponen deben resolverse a partir de las políticas públicas? Bolívar, (2005); Briseño, (2011); Vergara-Lope Tristán & Hevia de la Jara, (2018); UNESCO, (2017).

Estos cuestionamiento se les ha intentado responder desde diferentes enfoques donde una rama del saber guía el análisis, cómo es la pedagogía o la sociología de la educación, como el trabajo de Berstein (1971), mientras que otras investigaciones han sido desde la administración de la organización como el trabajo de Alvaríño, (2000) y también otras más desde visiones multidisciplinarias y como lo es la visión sistémica Gómez (1981); Gvirtz y Torre (2013) y la de la política educativa como fenómeno complejo es al mismo tiempo producto y productor de aquello que lo produce (Morin, 1994).

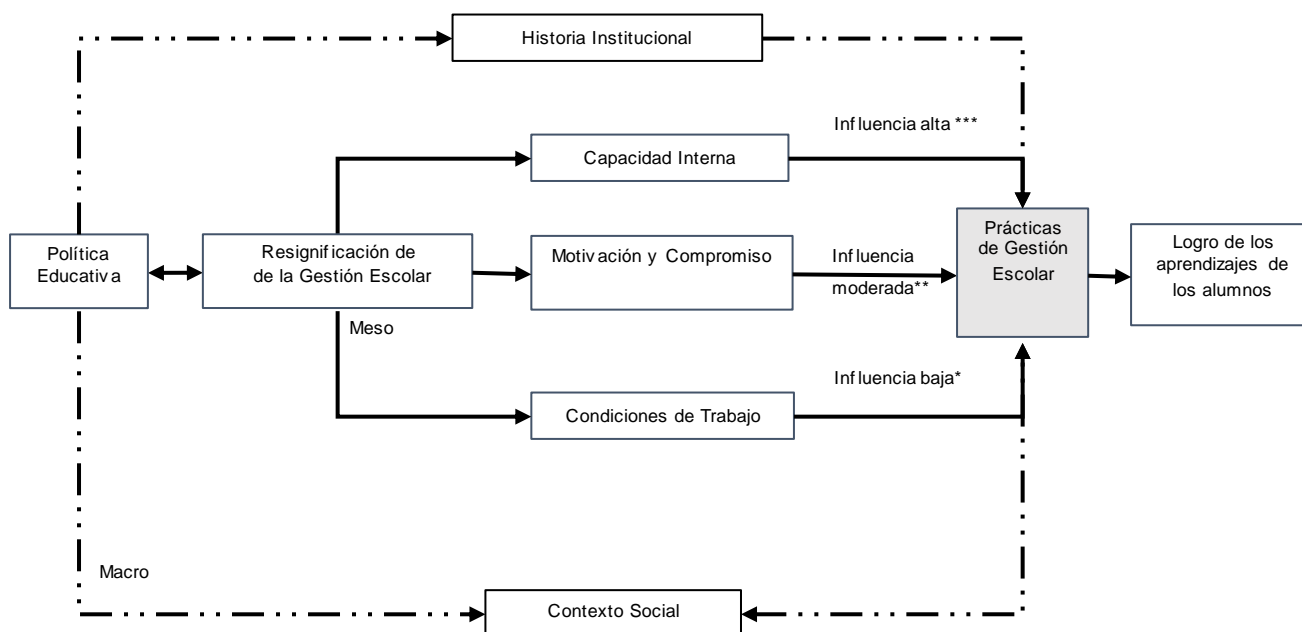
En este contexto de complejidad del sistema educativo mexicano existe un continuum de implementación de políticas (policy) educativas inmerso en un ambiente de política (politics), Benavidez (2010). En este ambiente la participación de autoridades educativas y escolares de los diferentes ámbitos tienen como finalidad legítima: el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Sin embargo “todo indica que ninguna de las reformas ha mejorado en absoluto la calidad de la educación que se imparte en el sistema escolar, es decir, lo que debería ser aprendido no se aprende o se olvida inmediatamente después de los exámenes” Vázquez Chagoyán (2005) citado en (Macías Narro, 2009, pág. 22)

Diferentes investigadores contemporáneos como Bolívar, (2007), (2010), (2017); Blanco (2009); Braslavsky (2006); Hargreaves y Fink (2008); Schmelkes (2002) y (Reimers, 2002) han señalado que es menester poner atención y dar luz a las acciones y procesos que materializan el logro de los aprendizajes, siendo el centro escolar la unidad preponderante de análisis para estudios sociológicos y organizacionales y el aula la unidad pedagógica por excelencia Bolívar (2007).

En la Figura 1 se muestra gráficamente el marco de análisis bajo el cual la presente investigación, toma a la escuela (centro escolar) como la unidad administrativa, pedagógica y política donde convergen y se materializa la política educativa a través de gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje con la capacidad interna, la motivación y compromiso y las condiciones propias del plantel. Reconociendo que no hay dos planteles iguales, cada centro escolar posee una capacidad y recursos diferentes entre ellos así como una diversidad de contextos culturales y socioeconómicos. Cada centro escolar a través de las prácticas de gestión resignifican la política educativa para dar sentido a su actuar y responder a las complejidades de los procesos pedagógicos, organizacionales y políticos Abreu Van Grieken (2018), para lo cual se requiere de la más alta capacidad técnica y política en la gestión de la escuela. Cornejo Chávez (2007)

Figura 1

Marco de Análisis de la Gestión Escolar



Nota. Adaptado de *Cómo mejorar los centros educativos* (pp. 56, 72) por A. Bolívar, 2007, de *Didáctica y Organización Escolar* y de *El liderazgo escolar y su papel en la mejora de los aprendizajes* (p.19), por A. Bolívar, 2010, *Psicoperspectivas* 9 (2)

A través de este marco de investigación dar cuenta de las experiencias de gestión exitosas y cuyos resultados contribuyan a producir conocimiento, generar teorías y delinear, con mayor pertinencia, políticas sobre la Gestión Escolar (GE) exitosa. Porque no deseamos, ni justificamos como escenario la realidad actual, donde sólo unas escuelas funcionen bien, como excepciones a la regla.

Dentro de la revisión de los antecedentes de estudios relacionados al nivel Medio Superior y a factores asociados al logro académico de estudiantes mexicanos Ramírez-Zambrano, Velasco-Arellanes, y Vera-Noriega, (2015) dentro de su investigación a 585 casos de bachillerato tecnológico de la DGETI 395 casos y de la DGETA 190, explicó que el logro académico se asocia significativamente con el indicador “Procesos Escolares y Eficiencia Interna” (PEEI), de acuerdo a su modelo hasta un 20% de la varianza del logro académico por los procesos escolares. Considerando que el indicador PEEI se compone por siete datos obtenidos del banco de datos estandarizado Sistema de Gestión de la Educación Media Superior (SIGEEMS): 1) deserción total, 2) promoción, 3) aprobación, 4) participación de alumnos en prácticas profesionales, 5) participación de alumnos en servicio social 6) alumnos por docente y 7) costo por alumno. Cabe aclarar que el SIGEEMS es alimentado por los directores de los subsistemas federales dependientes de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), los subsistemas ODES-CECyTE´s no integran sus estadísticas en este banco de datos, pese a que dentro del manual de organización de la DGETI la Coordinación Nacional de los ODES CECyTE´s es parte de su organigrama en su sostenimiento federal (50%) y 50% de cada entidad.

Ramírez-Zambrano, et al., (2015) cita a Martínez, Soto-Mendivil, Silva-Salazar, y Velasco-Arellanes (2013) quien usando datos del SIGEEMS para explicar el logro académico de las escuelas de EMS realizó el análisis del indicador “infraestructura básica” hallando que una menor cantidad de alumnos por grupo predice mejores niveles en logro académico, en el mismo sentido que la evidencia de Vera, Huesca y Laborin (2011) que sugiere que los índices de reprobación y bajo rendimiento académico se relacionan con deserción escolar. En sus conclusiones se debe tener cuidado al interpretar el número de alumnos promedio por aula o docente; ya que es muy distinto si este se da por planeación de los recursos de espacios de aula así este se da por el fenómeno de abandono escolar. Establece una relación inversa entre logro de habilidades lectoras y matemáticas con el nivel de deserción de estudiantes: A menor niveles de deserción mayor logro de los aprendizajes.

Romo (2005) y Vera (2011) también citados en Zambrano, et al., (2015) observaron en sus trabajos que el logro o rendimiento académico de los estudiantes es impactado por el indicador de rezago escolar, existiendo diferencial de logro para alumnos de alto y bajo desempeño escolar, de acuerdo a de tasas de riesgo de reprobación, repitencia o abandono escolar. En sus conclusiones menciona la necesidad de “programas de investigación educativa que comprendan a los procesos de enseñanza en un modelo socio político y educativo integral, en el cual se consideren múltiples niveles y factores de análisis como son la cultura, la familia, y las condiciones específicas de la escuela”. (p.17)

1.2 Descripción del problema objeto de estudio

En el siglo XXI el mundo está en constante cambio a velocidades antes no imaginadas, formando una sociedad global cada vez más competitiva en la cual de acuerdo a estadísticas hay una crisis educativa reflejada en jóvenes con niveles de logro de aprendizajes insuficientes. En la región de América Latina y el Caribe uno de cada tres niñas, niños, adolescentes y jóvenes NNAJ (36%), no puede leer de manera correcta y uno de cada dos (52%) tiene dificultades serias en matemáticas. (UNESCO, 2017)

Ante tales cifras, podemos encontrar en los diferentes sistemas educativos, entre ellos el de México, un discurso casi hegemónico de la importancia de superar los enormes desafíos que la educación enfrenta para desarrollar logro de aprendizajes en las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ).

Al respecto la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) ha incentivado a los gobiernos a implementar un enfoque integral de derechos y sugerido concluir doce años de estudio para el desarrollo de las habilidades, destrezas y conocimientos que ayuden a las personas a reducir su posibilidad de caer en situación de pobreza en la vida adulta. Enfatizando poner atención al periodo de la adolescencia y juventud como una etapa crucial en que las desigualdades sociales se pueden ampliar o abreviar. (CEPAL, 2017)

En ese sentido, Latapí Sarre (2009) sentencia que “no sería posible reparar el daño infligido a la persona en el curso de su vida por la falta de educación; quien carece de ella... queda expuesto a la pobreza y relegado en comparación con los demás ciudadanos” (p.258). Por consiguiente es ineludible la responsabilidad de que en cada escuela NNAJ desarrollen su potencial con el máximo logro de aprendizajes, para materializar los objetivos globales de una educación de calidad reconocida tanto en políticas internacionales como la

Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), signada en el año 2015 como una hoja de ruta transformadora para la humanidad con la promesa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Como parte de compromiso adquirido por el Estado mexicano a nivel internacional y con los antecedentes normativos desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su artículo tercero, Ley General de Educación (LGE), Programas Sectoriales de Educación (PSE), reformas y acuerdos secretariales a partir de la RIEMS en todos se reconoce explícitamente que la educación contribuye a disminuir la probabilidad de caer en pobreza, a reducir las desigualdades y coadyuva en lograr la igualdad de género. Asimismo al interior de estos instrumentos de política (policy) el logro escolar o logro de los aprendizajes cobra relevancia pues da sentido a la experiencia de la escolarización de NNAJ, dado que la justificación central de un sistema educativo nacional, es cumplir con el derecho a la educación, a través del desarrollo y mejora de los aprendizajes (Bolívar, 2007).

La cruda y persistente realidad de los bajos logros de aprendizajes en la EMS, invita a prestar atención al fenómeno: a los profesionales, a las autoridades en sus diferentes ámbitos y a la sociedad para hacer algo que ayude a estos estudiantes que cursan el último tramo de educación obligatoria en México. Más allá del reconocimiento discursivo o estadístico, en el cual las propias autoridades educativas mexicanas describen que el nivel de la EMS es “el eslabón más débil de la cadena educativa” INEE (2018, pág. 5) enunciando que la educación del nivel medio superior es el reto educativo del momento ya que “los mexicanos de entre 15 y 18 años están expuestos a distintas tentaciones y prácticas que pueden impulsarlos a una vida socialmente productiva y constructiva o hacia a la depresión y la vida antisocial” Moctezuma (2019)

En tal sentido la SEMS en voz del subsecretario Arroyo (2021) afirma como deseable que la transformación de la escuela mexicana habilite en las y los jóvenes las “capacidades de desarrollar proyectos de vida y de que egresen como ciudadanos integrales, responsables socialmente y deseosos de involucrarse en los procesos democráticos del país” (p. 2).

El reto es grande pues, de acuerdo a estadísticas del año 2018, México se situó en el último lugar de desempeño de los sistemas educativos miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el cual los estudiantes mexicanos de

15 años obtuvieron en lectura, matemáticas y ciencias un puntaje bajo en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Donde el 35% de los estudiantes en México no alcanzó un nivel mínimo de competencia (nivel 2) en las tres áreas evaluadas, en tanto el promedio obtenido por miembros de la OCDE fue de 13%. En esta misma prueba, apenas uno de cada cien (1%) estudiantes mexicanos obtuvo desempeño sobresaliente (niveles 5 o 6) en lectura y matemáticas, y casi ningún estudiante alta competencia en ciencias, mientras que los países participantes en promedio llegan al 16%. Cabe señalar que algunos sistemas educativos asiáticos y europeos obtuvieron un desempeño muy superior llegando a conseguir que el 21% al 44% de sus estudiantes logran niveles de competencia 5 o 6 en alguna de las áreas lo que en la práctica significa que 8 de cada diez de sus estudiantes alcanzan o superan los niveles mínimos de competencias (nivel 2) para su inserción y desarrollo en la sociedad global. (OCDE, 2019)

Resultados de desempeño bajo como los obtenidos en las diferentes ediciones de pruebas PISA indican que, en las últimas décadas, los centros escolares, tienen en sus manos la gran responsabilidad de gestionar la educación y no han obtenido resultados satisfactorios ni se ha mejorado en los puntajes nacionales. También es un reflejo de la eficacia y eficiencia del sistema educativo en conjunto en el desarrollo de capital social y humano, donde la educación se concibe como uno de los elementos sociales auspiciadores del desarrollo económico de las naciones de acuerdo a resultados de Rychen y Salganik, (2004); Schultz, (1961), citados en Ramírez- Zambrano, et al., (2015)

La evidencia empírica acumulada internacionalmente indica como necesaria una gestión escolar clara y eficiente al interior de cada centro escolar para lograr que los aprendizajes sean de calidad, el informe “Escuelas y Calidad de la Enseñanza” auspiciado por la OCDE en el año de 1991 afirmaba desde entonces que la calidad sería una de las prioridades de los gobiernos contemporáneos.

Para lograr una educación de calidad y equidad, cuyos resultados signifiquen la mejora del sistema educativo en su conjunto y el desarrollo integral de las capacidades de los estudiantes, es de suma importancia conocer diferentes aspectos. Benavidez (2010) afirma que destacan: qué aprenden los estudiantes, quiénes aprenden, cuáles son los contextos óptimos de aprendizaje y las áreas de oportunidad de mejora. Este conocimiento integral posibilita la definición de la política educativa, la toma de decisiones y la implementación de las estrategias idóneas de mejora.

No obstante, la visibilización de diferentes aspectos del problema público educativo, ocupando prioridad de atención de las autoridades el nivel medio superior por ser el proceso formativo donde se espera que al egreso las y los jóvenes estén preparados para insertarse a la sociedad y ejercer una ciudadanía plena. Y las instituciones expongan como “el principal objetivo de la educación media que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos, además de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y ser ciudadanos activos, participativos y productivos” INEE (2013)

Los resultados obtenidos con las reformas legales, institucionales y pedagógicas de las últimas décadas, han significado avances importantes en cobertura universal y aumento de los años obligatorios de escolarización. Sin embargo, las acciones de gestión de la política educativa se reinterpretan y se vuelven en la operación muy heterogéneas a partir de especificidades locales y del significado que los actores le dan a la consecución del logro de los aprendizajes, pues cada uno parte de su propia historia, laboral, institucional y personal. (Cruz Pineda, 2015)

De tal forma que en las últimas décadas se ha puesto de manifiesto, la importancia de la gestión escolar como elemento de mejora de la calidad de la educación. Donde se reconoce que quienes tienen a cargo la gestión escolar se ven enfrentados a una tarea de una complejidad como nunca antes se tuvo, donde las acciones de los equipos directivos que gestionan tienen impacto en el clima de la escuela, en la planificación, en las formas de liderazgo, el uso eficiente de los recursos y del tiempo, y por ende en la calidad de los procesos y la eficacia en el logro de los objetivos. (López, 2010)

En consecuencia analizar lo que sucede en los puestos de toma de decisiones de las organizaciones educativas y de los centros escolares es de interés para la investigación especializada de diferentes áreas del conocimiento, pedagogía, sociología, psicología organizacional, administración y política pública, entre otras. Particularmente a la gestión escolar como un concepto multidimensional en contacto con diferentes prácticas que seguramente impactan la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales.

El avance, cumplimiento de la agenda educativa y la implementación de la estrategia nacional, a través de la participación de agentes o gestores escolares, quienes enfrentan día a día grandes retos comunes en escenarios diversos, así como desafíos particulares

propios de la heterogeneidad de cultura local, recursos institucionales, capital social, habilidades políticas, pedagógicas, administrativas y otras capacidades emocionales y profesionales, hacen que “la lejanía que pueda mostrar una ruta de trabajo global con respecto a la realidad local es inmensa” (Vázquez, 2018).

Se tienen antecedentes de la implementación de los Planes de Mejora Continua (PMC) en centros escolares de EMS desde el año 2000, con el surgimiento del programa federal “Escuelas de Calidad”. Según Yzaguirre (2005) citado Tapia-Bernabé (2021) se certificaron en la norma ISO: 9001-2000, 74 organismos dependientes de la SEP, incluidos 18 planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP, subsistema del nivel medio superior. En el marco de la RIEMS (2008) en el acuerdo 442 se menciona que “la evaluación de la gestión institucional permite a nivel de cada plantel la posibilidad de elaborar planes de mejora continua en los que se involucre toda la comunidad educativa”, mientras que si el plantel deseaba ingresar, permanecer o acreditar un mejor nivel de calidad, se entiende como Plan de Mejora Continua (PMC) al instrumento producto de la participación de la comunidad escolar y académica realizado bajo los criterios de evaluación del COPEEMS (2018) para ser un plantel dentro del Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SiNEMS)

En síntesis, en el SEN mexicano la participación de los estudiantes de EMS en evaluaciones estandarizadas como PLANEA, así como el uso de herramientas que fomentan la participación a través de documentos tipo PMC tienen más de dos décadas de aplicación. En las cuales dependiendo del enfoque que prime ligado en la política educativa vigente, encontraremos conceptos, metodologías y procedimientos o certificaciones relacionados al ámbito empresarial, organizacional, pedagógico, de derecho humano, o de justicia social. Si lo que hacemos no logra el aprendizaje o no lo mejora parafraseando a Bravo (2014) ¿qué sentido tiene entonces la escolarización?

En las experiencias educativas exitosas, Tedesco (2016) enuncia que dentro las acciones y relaciones de los actores escolares existen variables determinantes en las dimensiones de confianza, responsabilidad por el resultado, expectativas de aprendizaje, así como un proyecto que explica el para qué y porque se hace lo que se hace en los centros escolares, insiste en la apertura de la investigación a variables subjetivas de la política como la confianza, motivación, la comunicación, y la creación de un clima de aprendizaje para toda la comunidad escolar. Enfatiza que las reformas se han centrado en

temas de políticas educativas normativas, organizacionales, presupuestales, laborales y de infraestructura ocupando preponderantemente la atención, tiempo y recursos de la agenda política “educativa”. En ese sentido Treviño (2015) define a las políticas de la subjetividad en la educación como aquellas que “articulan parcialmente las complejas dinámicas que emergen del encuentro entre procesos políticos y procesos subjetivos” (pág. 13).

En consecuencia, este estudio se delimita a conocer la gestión escolar a través de los agentes educativos en plantel y los factores asociados al logro de los aprendizajes de los alumnos que la teoría e investigaciones previas señalan. Reconociendo la limitación de lo complejo que es desarrollar y medir el aprendizaje en el trayecto escolar del bachillerato por pruebas estandarizadas así como las limitaciones que tiene una investigación que es un estudio de caso cuyos resultados no permitirán elaborar explicaciones generales.

En el siguiente apartado abundamos en lo que se le ha llamado “crisis de los aprendizajes” como un fenómeno educativo complejo en los sistemas educativos contemporáneos.

1.2.1 La crisis del logro de los aprendizajes

A nivel mundial, los sistemas educativos enfrentan un contexto de crisis de aprendizajes que ha mostrado principalmente tres dimensiones: un alto porcentaje de los estudiantes con resultados de aprendizaje bajos (insuficientes), altas desigualdades (inequidad) en los resultados de aprendizaje tanto a nivel de los estudiantes como entre centros educativos y lentas o inexistentes mejoras del desempeño. (Banco Mundial, 2018). Como muestra de la gravedad las estadísticas mundiales para el año 2017 señalaron que había una escolarización sin aprendizaje para 617 millones de niños y adolescentes quienes no lograron alcanzar los niveles mínimos de aprendizajes en lectura, ni en matemáticas. (UNESCO, 2017).

Para acercarnos al conocimiento del problema de la crisis del logro de los aprendizajes que aqueja a los sistemas educativos, centros escolares y estudiantes es necesario reconocer los hallazgos que la actividad investigativa ha señalado como factores que inciden en un proceso de enseñanza-aprendizaje, destacan los trabajos de (Barber, 2007), (Blanco E. , La desigualdad de los resultados educativos: Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar, 2009), (Braslavsky, 2006), (Cornejo Chávez, 2007),

(Garbanzo, 2007), (Gerstenfeld, y otros, 1995) (López, 2010), (Murillo J. , 2008) y (Quintana-Torres, 2018). Dentro de los múltiples factores asociados se ha señalado al contexto socioeconómico y cultural como el principal factor explicativo de los aprendizajes, seguido de los factores escolares: clima escolar, gestión del director, satisfacción y desempeño de los docentes; de tal forma que “la calidad del trabajo diario de docentes y directivos en las escuelas con foco en el aprendizaje es el ámbito más relevante para explicar el aprendizaje” (UNESCO-LLECE, 2010, pág. 112). Estos descubrimientos también relevan que estos factores se dan en varios ámbitos: desde el personal, familiar, de la organización escolar, hasta del contexto. De los factores en el ámbito de competencia hay evidencias en la investigación de que una buena gestión escolar potencia los efectos sobre los demás factores escolares asociados al aprendizaje (Bolívar, 2007) (Bolivar, 2010), (Bolívar & Murillo, 2017), (Hargreaves & Fink, 2008).

Unos de los estudios más citados a escala mundial, en los temas de analizar por qué algunos sistemas educativos tienen mejor desempeño y como hicieron sus gobiernos para mejorar los logros de aprendizaje en un corto periodo de tiempo, son los Informes McKinsey de los años 2007, 2010 y 2017. El primer informe McKinsey analizó a los veinticinco sistemas educativos de mejor desempeño en el mundo, dentro de los hallazgos destacan que todos los sistemas educativos estudiados lograron eficiencia en tres aspectos invariablemente: “conseguir gente muy talentosa que se interese por la docencia, desarrollar a sus docentes en activo para que sean mejores instructores y garantizar que todos los niños del sistema sean atendidos por los mejores docentes y líderes” todas actividades enmarcadas en un fuerte liderazgo con reconocimiento y compromiso social Barber, (2007); el segundo informe McKinsey versa acerca de las características de los veinte sistemas escolares con mayores mejoras a nivel mundial Mourshed, Chijioke, y Barber, (2010) en esta investigación se identifica a los elementos con posibilidad de ser replicables, impulsando la mejora continua gradual para pasar de un sistema escolar con desempeño pobre a regular, de regular a bueno y de bueno a excelente; el tercer informe McKinsey es un estudio regional que puso el enfoque de investigación en los factores de los estudiantes, destacando que “las mentalidades de los estudiantes tienen un poder predictivo (equivalente al 30 por ciento del total) que duplica al poder predictivo del entorno familiar y los factores demográficos juntos)” Chaia (2017, pág. 27)

La medición del logro de los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas tiene limitaciones. Una de las más importantes es que no permiten medir importantes habilidades

blandas o resultados no asociados a lo académico, como lo son las habilidades socioemocionales, las mentalidades de los estudiantes o el clima de aprendizaje del centro escolar. Sin embargo a pesar de las limitaciones, McKinsey (2017) expone porcentajes de factores con poder predictivo que influyen sobre el desempeño de los estudiantes destacando que el entorno familiar un valor de 16% con mismo nivel predictivo que el 16% de factores docentes, el mayor predictor fueron los factores escolares con un 23%, seguido de la mentalidad general 22% esta variable estaba compuesta por la mentalidad de sentido de pertenencia, la motivación y las expectativas del alumno, adicionalmente al 8% de mentalidad con orientación a la asignatura, el comportamientos propio de de los estudiantes 8% y otros factores 7%. Por lo las mentalidades de los estudiantes tienen un poder predictivo de hasta un 30%. Antecedentes como los estudios de Dweck, (2006) y Duckworth (2016) mencionados en Chaia (2017) han explorado la influencia de rasgos más generales del comportamiento como la perseverancia, la curiosidad, la meticulosidad, el optimismo y el autocontrol sobre el éxito escolar. En la evidencia estudiantes con una buena calibración de la motivación obtuvieron 55 puntos PISA o 14% más que otros estudiantes con mal calibración. Esta relación se mantuvo incluso después de clasificar los desempeños por nivel socioeconómico, tipo de escuela y localización. Una puerta científica esperanzadora, es que una motivación bien calibrada equivale a saltar a un nivel socioeconómico superior. Los datos analizados obtuvieron que alumnos del cuartil socioeconómico más bajo bien calibrados logran mejores resultados que los del cuartil superior con una calibración deficiente (p.32).

Los tres informes McKinsey han hecho aportaciones relevantes destacan: que los sistemas exitosos buscan contar con las personas más aptas para la docencia desde su selección e ingreso a la labor docente, también ofrecen desarrollo continuo a quienes ya son parte del sistema educativo. Simplifican en cuatro fases el recorrido de mejora escolar, a partir de contar con un diagnóstico integral del sistema educativo. De las evidencias de sus análisis a los sistemas que han mejorado, recomiendan seis intervenciones gubernamentales transversales para implementar mejoras: 1) revisar los planes de estudio y los estándares; 2) analizar la estructura de remuneraciones e incentivos; 3) desarrollar competencias técnicas; 4) evaluar a los estudiantes; 5) recopilar datos sobre el aprendizaje; y 6) dictar políticas y leyes sobre educación. Chaia (2017, pág. 15)

Los mejores Sistemas Educativos (SE), desarrollan acciones a diferentes escalas (sistema, escuela, aula, estudiante). Cada escala con procesos y metas definidos de

manera que la planeación, el monitoreo, la evaluación y las intervenciones se hacen con base en la evidencia (datos) y la mejora continua de los logros de los aprendizajes se da por causalidad en cada escuela del sistema educativo en las fases del recorrido de mejora.

Desde el ámbito internacional hay un interés porque la asistencia a la escuela permita desarrollar conocimientos a los jóvenes y surgen investigaciones para que los actores tomadores de decisiones puedan incidir en resolver la crisis del logro de los aprendizajes, Backhoff, Guevara, Hernández y Sánchez (2018) afirma que los estudiantes mexicanos consistente y reiteradamente logran niveles de aprendizaje muy bajos, con independencia de la edad, el grado o la asignatura citado en Vergara-Lope Tristán y Hevia de la Jara (2018, pág. 45)

Por ejemplo, referente al nivel educativo foco de esta investigación que es el bachillerato o EMS, en el año 2017 en la evaluación que corresponde al área de matemáticas de la evaluación PLANEA EMS, los desempeños de los estudiantes se distribuyeron en los niveles de logro de la siguiente forma: 66% se ubicó en el nivel I- insuficiente; 23%, en el nivel II- básico; 8%, en el nivel III-satisfactorio y 2.5%, en el nivel IV-sobresaliente; lo que significa que la crisis de aprendizajes es tan grave que nueve de cada diez alumnos de EMS en el SEM están con dominio de insuficiente a básico en el área de Matemáticas. INEE (2019)

Son muchas las voces que señalan que los gobiernos más allá de garantizar el acceso a los servicios para toda la población, también logren que los jóvenes egresen con aprendizajes básicos y que cada vez sea mayor el porcentaje de estudiantes con dominios satisfactorios y sobresalientes. Este tema crucial hace posible la construcción de una agenda política y de políticas internacional y nacional para enfrentar y resolver este gran problema público que visto desde cualquier enfoque es una alarma por sus consecuencias sociales, económicas, de salud y seguridad a corto y largo plazo.

1.2.2 Agenda política relacionada al logro de los aprendizajes

En alineación al interés común de autoridades de diferentes ámbitos a cerca de otorgar una educación de calidad a todos, se han llevado a cabo foros, convenciones y establecido acuerdos supranacionales, que hoy conforman una Agenda Política Educativa (APE) conjunta. Parte relevante de un plan de acción global aprobado en el año 2015 por 193 naciones en la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), el cual busca mejorar la

calidad de vida de las personas resolviendo problemáticas desde las causas estructurales. A esta guía internacional se le conoce como Agenda 2030, en ella se establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas de orden mundial. La educación es parte sustancial de la Agenda 2030, es el ODS número 4 el cual enuncia el objetivo de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas” (ONU, 2015).

A su vez cada país define políticas públicas en función de su propio contexto, necesidades, capacidades y prioridades para garantizar, respetar y proteger el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ). De modo que al interior de los Sistemas Educativos Nacionales se alinean los trabajos y esfuerzos en cumplimiento de las obligaciones y facultades – en materia educativa- influidas por los ODS y las metas adoptadas por la comunidad internacional en una agenda educativa global específica en favor del derecho a la educación.

Estas políticas educativas supranacionales en las últimas décadas se han enfocado hacia la obtención de una educación de calidad para todos, y una gestión más eficiente de los centros educativos, entre otros aspectos. De manera que la atención de los gobiernos y las sociedades ha ido cambiando hacia la calidad y la equidad de la educación como un tema de justicia social conforme se va alcanzando la meta de la cobertura universal.

El enfoque hacia la calidad y la equidad, pone en los reflectores al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), cada tres años que emite sus informes país y resultados (ranking) del desempeño de los estudiantes. En el año 2018 los resultados de logro de las y los estudiantes mexicanos ubicaron al Sistema Educativo Mexicano en el último lugar de desempeño de los sistemas educativos miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE, (2019)

La educación es esencialmente una responsabilidad compartida, liderada en México por el gobierno federal y normada desde la CPEUM, De acuerdo a la UNESCO (2017) Un entorno propicio para una gestión eficaz en el desarrollo del logro de los aprendizajes de los estudiantes tiene al menos cuatro características básicas:

- 1) Información clara, se conocen y comprenden las responsabilidades, metas a cumplir, el proceso de evaluación y los datos pertinentes a recabar y calcular.

- 2) Se dispone de los recursos necesarios para llevar a cabo las tareas, dentro de los límites de los recursos disponibles.
- 3) Se tiene la capacidad individual, colectiva e institucional de asumir responsabilidades formalmente y por ejercicio de capacidades de liderazgo
- 4) Existe motivación para cumplir con las responsabilidades.

Fullan (2000) y Olsen, (2014) coinciden en que la motivación incluye la confianza en la selección del método y en su finalidad, así como la voluntad política y personal para llevar a cabo las tareas, también pudiésemos usar el término de autonomía de gestión escolar, para dotar de flexibilidad a los agentes de acuerdo al contexto, económico, social y político del centro escolar. (p.15)

La educación es un derecho humano habilitante para el bienestar social, el impacto de los bajos logros de aprendizaje tiene a nuestro país de 2009 al 2019 en un nada honroso desempeño en el Índice de Justicia Social (SJI). En el año 2019, México ocupó el último lugar entre 41 naciones integrantes de la OCDE por su magro desempeño, en las seis dimensiones de la igualdad social con una puntuación global de 4.76. Tiene rezago en todas las áreas y una necesidad urgente de reformas políticas para: proporcionar una educación equitativa; facilitar el acceso al mercado laboral; prevenir la pobreza; promover la inclusión social y la no discriminación; garantizar la justicia intergeneracional, y proporcionar servicios de salud. Hellmann, Schmidt, y Heller, (2019).

El Estado mexicano ante la comunidad internacional y ante sus ciudadanos se ha comprometido en los últimos sexenios a garantizar el derecho a una educación de calidad, como expone Flores Crespo, (2005) “lo que se discute en foros mundiales sobre educación generalmente se incorpora en las agendas educativas nacionales” (p.963), el proceso de globalización crea estos escenario de compromisos, transferencia y adopción de políticas públicas.

Mientras tanto en México las autoridades en turno, en alineación de la agenda de política educativa internacional, han emitido, reformado y derogado: leyes, reformas, políticas, directrices, decretos, documentos ejecutivos y recomendaciones para que se cumpla el derecho a una educación de calidad y/o de excelencia para todos los NNAJ independientemente de las condiciones de origen de los estudiantes. Con variaciones conceptuales e ideológicas entre los gobiernos federales vigentes.

El INEE en el año 2019 expuso una agenda política para el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos, con trece temas relevantes de los cuales tres temas son afines a esta investigación (1, 5 y 13) dado que dan origen a políticas y directrices relacionadas al logro de los aprendizajes, la gestión escolar y la evaluación para la mejora que en su momento fueron políticas públicas que formaban el contexto de la EMS en el periodo de estudio:

- Políticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en México: Desarrollar acciones que incidan en el acceso, la permanencia y el logro de los estudiantes y, con ello, asegurar el aprendizaje escolar y la formación ciudadana como elementos inherentes al derecho a la educación. Es esencial garantizar el acceso y la permanencia, pero igualmente importante el cumplimiento del derecho de aprender y que lo aprendido favorezca el bienestar personal y social.
- Políticas para mejorar la gestión escolar en México: Fortalecer el marco normativo tendente a flexibilizar los esquemas de gestión escolar y a mejorar la asistencia técnica; para ello se deberán considerar respuestas apropiadas a la diversidad de la organización escolar en los servicios de educación obligatoria, así como asegurar que la centralidad de tareas de docentes y directivos sean de orden pedagógico, y que el personal de supervisión y asesoría apoye en el desarrollo de entornos favorables para la enseñanza y el aprendizaje.
- Políticas para vincular la evaluación con la mejora educativa en México: Fortalecer la evaluación del SEN como un insumo que permite medir los avances, detectar las brechas y los vacíos en la atención, y generar estrategias focalizadas que hagan más incluyente, equitativa y de calidad a la educación en México. Es necesario que la política educativa no pierda memoria y, por el contrario, que recupere, analice y fortalezca las acciones que aportan mayor valor a los objetivos del Sistema Educativo Nacional.
(pág. 120)

Por lo tanto estudiar que las políticas públicas son una herramientas para producir conocimiento aplicable para que problemas públicos definidos, social y

gubernamentalmente abordables a través de un diseño de acción colectiva intencional, donde el curso diseñado después de muchas decisiones e interacciones en consecuencia produce la solución, la mejora del estatus o la prevención del problema público. Nos incentivan al diseño y desarrollo de la investigación que en los siguientes apartados se presenta.

1.3 Preguntas de investigación

1.3.1 Pregunta general

¿Qué regularidades existen en la gestión escolar de los factores asociados al logro de los aprendizajes de los alumnos, en los planteles con resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´s, en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS?

1.3.2 Preguntas específicas

- 1) ¿Cuáles son los planteles de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´s que en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS obtienen resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017?
- 2) ¿Qué factores escolares propician un mejor logro de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a los gestores escolares de los planteles que han obtenido resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017?
- 3) ¿Qué factores asociados al logro de los aprendizajes acompañan la gestión escolar de los planteles que han obtenido resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Reconocer las regularidades de la gestión escolar de los factores asociados al logro de los aprendizajes de los alumnos, en los planteles con resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´s, en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS.

1.4.2 Objetivos específicos

- 1) Identificar los planteles de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´ que en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS obtienen resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017.
- 2) Sistematizar factores escolares que propician un mejor logro de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a los gestores escolares que han obtenido resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017.
- 3) Precisar los factores asociados que acompañan la gestión escolar de los planteles que han obtenido resultados significativamente superiores en los aprendizajes de los alumnos en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS.

1.5 Hipótesis

Hi: En los planteles del subsistema de bachillerato ODES-CECyTE´s con resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017, hay regularidades en la gestión escolar de los factores asociados al logro de los aprendizajes de los alumnos que favorecen el cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS.

Ho: En los planteles del subsistema de bachillerato ODES-CECyTE´s con resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017, no hay regularidades en la gestión escolar de los factores asociados al logro de los aprendizajes de los alumnos que favorecen el cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS.

1.6 Justificación de la Investigación

Giddens en el año (1995), postula que tanto la escuela y el aula son contenedores de poder, que forman los escenarios que utilizan los agentes dotados de autoridad (directivos y docentes), Foucault al respecto añade que si el alumnado goza de la capacidad de

comprender por qué deben ser educados, también serían agentes del sistema. De tal forma que los agentes individuales emplearían recursos sobre la base de precisos mecanismos de integración que da una organización escolar, en un espacio-temporal definido, para alcanzar las metas y fines que se adoptan en el escenario educativo.

Los centros escolares (también llamadas escuelas) desempeñan el rol irremplazable de la formación (masiva) de las nuevas generaciones, como señala el académico Reimers, (2002) “la escuela no puede ser un instrumento que reproduzca las desiguales oportunidades que tienen niños de distinto origen social, por el contrario debe convertirse en un puente de oportunidades y en un espacio de encuentro y de desarrollo” para todas y todos (pág. 150). Para la construcción del puente de oportunidades en cada escuela, es indispensable contar con cierto desarrollo de habilidades y dominio de aprendizajes, en los agentes que tienen a su cargo la gestión escolar. Para que los recursos y mecanismos de aprendizaje, coadyuven a brindar oportunidades de logro de aprendizajes independientemente al origen social, cultural o económico del alumnado.

Situando la presente investigación, en el escenario educativo nacional en la tercera edición de PLANEA EMS del año 2017, los resultados de desempeño, son evidencia de que una gran parte de estudiantes no desarrolla el logro de los aprendizajes o los desarrolla a un nivel muy bajo, poniendo en riesgo su inclusión social y laboral plena.

No desarrollar en las y los jóvenes los aprendizajes para una inserción plena a la sociedad, tiene consecuencias serias y efectos que se extienden a lo largo de la vida. Hoyos, Rogers, y Székely (2016) exponen que el efecto negativo de largo plazo de los jóvenes sin inclusión laboral, ni académica “tiende a perpetuar la transmisión de la disparidad de género y de ingresos de una generación a la siguiente, obstruyendo la movilidad social y la reducción de la pobreza y en algunos contextos, este fenómeno, está vinculado a la delincuencia y a la violencia”. (pág. 2)

Para comprender lo que nos señala la prueba PLANEA EMS, brevemente mencionamos que el desempeño del logro de los aprendizajes, se presenta en cuatro niveles, donde el nivel I es el más bajo e indica que porcentaje de los estudiantes, la escuela, el subsistema de bachillerato o de la entidad tienen dominio insuficiente, el nivel II refleja un dominio básico, mientras que el nivel III es un dominio satisfactorio de la habilidad evaluada y el nivel IV refiere al dominio sobresaliente. Estos niveles son acumulativos (I, II, III, IV) y quien posee un nivel III o IV se entiende tiene los dominios previos. En términos de

puntajes promedio la prueba tiene una escala de 200 a 800 puntos. Las áreas evaluadas en PLANEA son los aprendizajes que deben de tener los alumnos en los campos formativos de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

En 2017 los datos de desempeño de las y los jóvenes que estaban por concluir la EMS en la habilidad de Lenguaje y Comunicación la puntuación promedio de los alumnos de bachillerato se situó en 500 puntos a nivel nacional. Este puntaje los ubica en promedio en el nivel de logro II. Sin embargo al observar el desempeño por niveles de logro, observamos que aproximadamente un tercio de los alumnos se ubica en el nivel I (33.9%), lo cual implica que son capaces de comprender información explícita en textos sencillos con temas que les son familiares y con un orden de inicio, desarrollo y conclusión.

En el nivel II, se encontraba el (28.1%), en este nivel de logro los estudiantes: identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, además de que discriminan y relacionan información y la organizan a partir de un propósito. Otro tercio de la población estudiantil obtuvo en el nivel III o satisfactorio (28.7%), ellos adicional a las habilidades del nivel II, son capaces de reconocer en un artículo el propósito acuerdo con la finalidad comunicativa y las partes que lo constituyen (tesis, argumentos y conclusión); por último en el nivel IV o sobresaliente fue logrado por el (9.2%) de los estudiantes quienes en este nivel de logro tienen las habilidades requeridas en proyectos de investigación, planean escritos atendiendo a las propiedades textuales y a diferentes propósitos, e interpretan y valoran información de diferentes tipos de texto. INEE, (2019)

En la habilidad Matemática, los datos enfatizan una problemática más grave ya que el porcentaje de estudiantes en el nivel con dominio insuficiente de los aprendizajes es de 2 de cada 3 estudiantes (66.2%) quienes tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones, incógnitas o variables, en el nivel II o básico lo obtuvo el (22.3%) en este nivel de logro las y los alumnos de bachillerato realizan operaciones que incluyan incógnitas o variables sencillas, el nivel III adicional a las habilidades anteriores resuelven problemas que requieren el manejo de ecuaciones de primero y segundo grados y sistemas de dos ecuaciones con dos incógnitas aquí se encontró el (8%) de los estudiantes; para quienes se desempeñaron en el nivel IV o sobresaliente sólo (2.5%) del alumnado expresan en lenguaje matemático las relaciones que existen entre dos variables de una situación o fenómeno. INEE, (2019)

Al observar los resultados de logro de los aprendizajes en el desempeño de la subpoblaciones de estudiantes, encontramos importantes diferencias entre los diferentes tipos de bachilleratos del Sistema Educativo Nacional (SEN); de acuerdo a estadísticas por tipo de control administrativo (federal, estatal, autónomo y privado) en PLANEA EMS 2017 los bachilleratos autónomos son el subsistema que obtuvo los resultados globales de más alto desempeño tanto en Lenguaje y Comunicación (541 puntos), como en Matemáticas (535 puntos). Mientras que los subsistemas de control estatal (CECyTE´s, COBACH, CONALEP, Preparatoria estatal, Telebachillerato) obtuvieron en promedio 477 puntos en Lenguaje y Comunicación y 482 puntos en Matemáticas INEE, (2019) . Estas diferencias se dan entre subsistemas y al interior de los mismos (planteles), a pesar de que la medición del logro de los aprendizajes de acuerdo al INEE es relativamente estable en el tiempo con independencia de los cambios curriculares particulares entre los subsistemas, dado el marco curricular común propuesto por la RIEMS.

La importancia de buscar incidir en la solución de la crisis de logros de aprendizajes o desempeños –van más allá de los datos o una calificación de la persona, de la institución o del país- repercuten en la vida diaria y lo reconocen los mismo estudiantes, muestra de ello es que en las respuestas del cuestionario de alumnos PLANEA EMS 2017 a nivel nacional. Los alumnos expresaron que 1 de cada 10 estudiantes no se siente nada hábil para la lectura y 1 de cada 2 se sienten poco hábiles para leer avisos de periódico, noticias, textos académicos y novelas en inglés (de los estudiantes de los sostenimientos autónomo, estatal y federal) INEE, (2019); con las consecuencias que esto implica para el futuro desarrollo de las personas y los países.

Por el impacto habilitante de la educación y con la motivación de incentivar la reflexión científica sobre la problemática donde muchos estudiantes aprenden poco y pocos lo suficiente es relevante escudriñar en los centros escolares con mejores niveles de desempeño -en las pruebas que miden los logros de aprendizaje- a los factores asociados que los equipos directivos, desde su ámbito de competencia reconocen como determinantes del rendimiento académico que obtienen y que hacen que el desempeño de los estudiantes de un plantel tenga resultados significativamente superiores en pruebas estandarizadas nacionales o internacionales, es decir acercarnos a los casos de excepción que cumplen a cabalidad con el derecho a la educación y que para esta investigación denominamos como planteles eficaces (por los referentes teóricos bajo los cuales se realiza esta tesis doctoral).

La gestión escolar eficaz y el logro de los aprendizajes ambos están siendo investigados en factores socioemocionales de los agentes de la comunidad escolar, prueba de ello es que las intervenciones dirigidas a promover una mentalidad de crecimiento y un sentido de propósito han logrado resultados significativos. En McKinsey señalan que si interviniéramos para mejorar el 51% de los estudiantes con mala calibración mental asumiendo una relación constante entre calibración y puntaje, los resultados en la prueba estandarizada de PISA podrían incrementarse alrededor del 6.8% o 28 puntos PISA. Esto también equivale a los avances de tres cuartos de un año escolar. Tal nivel de intervención requiere del trabajo del Sistema Educativo Nacional en conjunto, o al menos trabajar en políticas en la EMS para que el nivel de Educación Media Superior desde sus respectivas autonomías y particularidades de origen y administrativas, vayan en una ruta de mejora en sus propios niveles del logro de los aprendizajes. Una mejora que no pilotee e implemente modelos educativos unidos a la duración de los gobiernos federales. Una ruta hacia la calidad y/o excelencia educativa gradual, que gestione cada escuela para convertirla en una comunidad que aprende y donde la evaluación es parte del proceso de mejora y no punitiva.

Las políticas de evaluación de los aprendizajes, las políticas de gestión escolar y las de políticas de la mejora del logro de los aprendizajes, debieran estar alineadas en la política pública educativa para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Bolívar (2010) cita a Printy (2010) al señalar que “si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes” (p.10). Por lo cual el mejoramiento de la educación, entre otros factores, pasa por cambios en el modelo de gestión de los establecimientos educacionales para garantizar a todos los alumnos el desarrollo de los aprendizajes.

La gestión escolar está representada por las funciones que realizan los directivos, administrativos y en algunos casos la participación docente colegiada; es decir una gestión centralizada, la investigación señala que en planteles donde el liderazgo activa a la comunidad escolar en sus áreas de competencia orientarán sus actividades en mejorar el aprendizaje de los alumnos, adoptando la meta colectiva de la mejora continua, como un proceso dinámico, participativo y de inclusión. Indagar y analizar a los planteles y sus gestores escolares que ya han tenido resultados exitosos en el logro de los aprendizajes,

podiera darnos a conocer particularidades del proceso, cuyos resultados son un desempeño significativamente alto en pruebas estandarizadas.

El desarrollo de esta investigación se realiza como estudio de caso en planteles del subsistema de EMS, de los Organismos Descentralizados Estatales (ODES) denominado Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE´s), la elección del subsistema está guiada por razones de conocimiento del subsistema y aproximación a sus actores, lo que abre la oportunidad de realizar investigación documental y la aplicación de instrumentos de campo.

Los ODES-CECyTE´s en los últimos 30 años, son el subsistema de EMS de mayor crecimiento nacional, en número de planteles y matrícula de alumnos. Para el ciclo escolar 2019-2020, atendía al ocho por ciento de la población estudiantil escolarizada del país en el nivel de EMS, la matrícula fue de más de 436 mil alumnos (436,040) inscritos en 1167 planteles dependientes en su parte estatal de 30 Organismos Descentralizados Estatales (ODES), llamados Colegios CECyTE´s y en su parte federal de acuerdo al Manual de Organización de la DGETI o UEMSTIS (2018) adscritos a la Coordinación de ODES-CECyTE´s.

La importancia de alcanzar niveles satisfactorios y sobresaliente, cuando hablamos del logro de los aprendizajes lo hacemos en el sentido más amplio de dotar de herramientas mediante las que se facilite alcanzar niveles de bienestar e inclusión como indica Camargo (2016) “no se trata solamente de que los alumnos obtengan buenas notas, sino que tengan éxito en la vida... para desarrollarse como seres humanos en el día a día, desarrollando todo su potencial como individuos”. (pág. 115)

De tal manera que:

...es instructivo revisar las grandes prioridades educativas nacionales, observar con desprendimiento las mezquindades del presente, alzando la vista hacia grandes ambiciones [en donde] los retos educativos pendientes para la educación media superior requerirán tareas colosales para los siguientes 30 o 40 años, para ofrecer a todos nuestros niños y jóvenes, experiencias educativas lo suficientemente decorosas bajo los estándares del mundo contemporáneo, para hacer justicia mínima al potencial de cada uno de ellos. (Zorrilla, Bracho, Miranda, & Martínez, 2012, pág. 19)

Desde esta perspectiva es una responsabilidad personal y académica conocer los factores causales asociados al logro de aprendizajes en las diferentes dimensiones de la gestión escolar que tienen oportunidad de incidir en la mejora y hacer realidad maximizar el logro de los aprendizajes, explorando la gestión escolar de los planteles que obtienen resultados significativamente superiores en condiciones similares a otros centros escolares de un mismo subsistema de EMS.

Zorrilla (2012), al respecto de la importancia adquirida de los aprendizajes en el nivel medio superior, señala que este es un asunto reciente donde convergen factores y condiciones del ámbito nacional e internacional, señalando los siguientes:

...el aumento de la escolaridad en México, la globalización económica y cultural, la internacionalización de los referentes educativos, el ingreso de México a la OCDE, los resultados de investigaciones a ese respecto, el impacto de PISA en las políticas y los debates sobre la educación en todos los países participantes, el creciente interés de la opinión pública mexicana por los aprendizajes logrados en la escuela secundaria y en la EMS, así como la creación en 2005 de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México. (p.18)

Pudiésemos agregar que sobran razones y evidencias, para que los profesionales y las autoridades, cada uno en su respectiva área, deberían apoyar de alguna manera con sus conocimientos, para que esta situación problemática, que en este estudio se ha detectado, pueda aminorarse y dentro de pocos años nuestro país pueda aspirar a mejorar sus logros de aprendizaje y en un tiempo llegar a ser líder en educación.

Por la trascendencia de aportar al conocimiento de los factores vinculados al logro de los aprendizajes y su gestión para asegurar que las escuelas provean oportunidades reales de aprendizaje a todos los estudiantes independientemente a su origen étnico, ubicación geográfica o condición socio económica (BID, 2006). Justifico la importancia de este estudio en que las políticas públicas pueden trazar el camino o los caminos para garantizar el logro de los aprendizajes que permitan que NNAJ desarrollen su potencial y contribuyan a un México con mayor equidad y bienestar social.

Briceño (2011) revela que la educación es un “proceso gradual de adquisición de conocimientos y habilidades, que permite potencializar las capacidades del individuo y

transformarlo en un agente productivo, en la medida en que crea valor agregado y mejora su entorno” convirtiéndose en un eje fundamental del desarrollo económico de una sociedad, donde mayores aprendizajes coadyuvan a las personas en su integración laboral, el ejercicio de la ciudadanía, el cuidado de la salud así como favorecer la cohesión y movilidad social, entre otros beneficios (p. 57).

De tal manera que la presente investigación toma el estudio de la gestión escolar como parte de los determinantes institucionales porque sus variables como señala Garbanzo (2007) “en cierta medida se pueden establecer, controlar o modificar por la institución educativa” (p.58). Poniendo de ejemplo: las condiciones institucionales, los criterios y procedimientos de ingreso, evaluación, asesoría, así como también los sistemas y servicios de becas, bibliotecas, el ambiente estudiantil, las condiciones de las aulas, plan de estudios, etc. También aclara que no son válidas las generalizaciones, sino que “los resultados pueden variar según el conjunto de interacciones entre si y de las poblaciones de estudio así como su contexto” (p. 61).

Hargreaves y Fullan (2014) estudiosos de la mejora educativa exponen que atender la problemática de los bajos logros del aprendizaje como un camino de mejora es una responsabilidad colectiva para responder a las necesidades y prioridades de los estudiantes y las que demanda los retos del siglo XXI. En la propia experiencia profesional en el campo de la gestión escolar, a través de la interacción cotidiana con equipos directivos en diferentes contextos, se ha observado como los actores, sus interacciones, experiencia entre otras características, son una pieza clave para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El acercamiento a equipos directivos, permitiría dimensionar y resignificar a estos grupos de actores escolares en relación a su función social que es coadyuvar al máximo logro de los aprendizajes.

Nos acercaremos a los planteles del subsistema de bachillerato ODES-CECyTE's cuyo desempeño en el logro de los aprendizajes de los estudiantes en la prueba PLANEA 2015, 2016 y 2017 durante tres ciclos escolares consecutivos se hayan desempeñado con resultados competitivos internacionalmente, alcanzando al menos el promedio del desempeño de los sistemas educativos de la OCDE.

Capítulo II. Precisiones teóricas que sustentan el estudio

De acuerdo a Daros (2002) los referentes teóricos cumplen la función de ser el eje integrador del proceso de investigación y al mismo tiempo el encuadre para describir, comprender, explicar e interpretar el problema de investigación. La construcción de esta estructura o sistema de conocimientos parte de reconocer un problema y del interés de buscar la construcción de una posible explicación al problema. De manera que la teoría sea “una luz que pretende guiar la práctica, aprender de ella y ofrecer una norma interpretativa para casos semejantes” (pág. 112). Esta investigación parte del enfoque de contribuir a la solución sobre los asuntos públicos desde el análisis científico.

2.1 El propósito de las políticas públicas

Las políticas públicas se constituyen en una disciplina académica a partir de los planteamientos de Lasswell en el año de 1951 con el ensayo "La orientación hacia las políticas" con el objeto de acerca la racionalización en la toma de decisiones de los asuntos gubernamentales. Se le considera el pionero de las ciencias de las políticas (policy sciences) su obra contribuyó a reflexionar desde y con la evidencia sobre los asuntos públicos.

Para Torgerson (1985) y Turnbull (2008) citados en (Carrillo, 2020) Lasswell asignó a las ciencias de las políticas la misión de estudiar y contribuir a la solución de problemas prácticos. Donde el enfoque interdisciplinario se interrelaciona para la selección de métodos y herramientas para producir conocimiento aplicable como define Aguilar (2016) a problemas públicos definidos, planteados y estructurados de manera que sean social y gubernamentalmente abordables en el contexto y con los recursos intelectuales, legales, fiscales, políticos y administrativos disponibles.

En este sentido Aguilar y Lima (2009) destacan ocho elementos que caracterizan a la política pública y en ellos podemos observar su propósito: 1) resolver problemas públicos acotados; 2) las decisiones implican conflicto; 3) se discute el problema, pero más aún, la manera de abordarlo; 4) participación de múltiples actores; 5) es un proceso; 6) No se desplaza al gobierno sino que se legitima; 7) la población afectada se involucra en la solución; 8) es un ciclo y no una secuencia lineal. (p.6)

Estas ocho características no son únicas, como tampoco lo es el enfoque de investigación de las políticas mismas. Asimismo Del Castillo Alemán (2017) y Del Castillo Alemán y Dussauge (2022) señalan que las dos más grandes aproximaciones al conocimiento de las políticas públicas es la perspectiva de análisis de políticas (policy analysis) y estudios de políticas (policy studies).

En el análisis de políticas el principal objeto de estudio son las decisiones de políticas (policies) generalmente como un análisis ex ante que apoya el proceso de toma de decisiones con evidencias científicas. Mientras que la perspectiva de los estudios de políticas el objeto de estudio es el proceso de políticas (policy process), entendido a grandes rasgos como la interacción entre los contextos y actores políticos (politics) y las políticas (policies).

Un estudio de políticas generalmente es un análisis ex post que busca comprender las relaciones e impacto entre las políticas, sus contextos y los resultados. Este trabajo va en este último sentido, comprender la política pública, su resignificación a nivel de la gestión escolar en plantel y el logro obtenido en programas de evaluación y certificación de la EMS como lo es la prueba PLANEA y la acreditación del nivel de calidad ante COPEEMS para pertenecer al PC-SiNEMS.

Theodoulou (1995) citada en Arias (2019) nos señala cinco elementos clave de lo que constituye a la política pública y en ellos su propósito: a) en la política lo que el gobierno intenta hacer y lo que en los hechos hace, es tan importante como lo que no hace; b) la política pública idealmente involucra a todos los niveles de gobierno y no está necesariamente restringida a los actores formales, los actores informales son extremadamente importantes; c) la política pública es penetrante y no está limitada solamente a la legislación, las órdenes ejecutivas, las normas y la regulación; d) la política pública es un curso intencional de acción con un objetivo final consumado como propósito; e) la política pública existe tanto en el corto como en el largo plazo (p. 141).

Una de las definiciones de políticas públicas que integra elementos básicos y a esta autora facilita la comprensión y exposición de las ideas, es la formulada por Tamayo (1997) y citada en Arias (2019) y que textualmente dice que la política pública es “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas

que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios”. Mientras que Cabrero, (2000) nos recuerda el enfoque de evidencia y aplicabilidad de las políticas públicas al mencionar que son “punto de encuentro entre el conocimiento científico y su aplicación a la solución de problemas públicos, del punto simultáneo de estudio *de las políticas y en las políticas*” (p. 190). Este mismo autor evoca aquellas interrogantes que a todo investigador nos hacen reflexionar respecto a la aplicabilidad de los hallazgos ¿hasta dónde los planteamientos, conservan su poder de análisis y explicación en realidades diferentes?, ¿hasta dónde este campo disciplinario deberá no sólo ser adaptado, sino redefinido, reinterpretado o incluso reconstruido en cada contexto específico?.

Ante estos cuestionamientos razonables, en contextos y realidades heterogéneas y cada vez con cambios más dinámicos; nos sugiere tener presentes las siguientes cuatro dimensiones: el tipo de régimen político, los tipos de modelos de gestión, los referentes institucionales y las tradiciones culturales y simbólicas de cada contexto. Con el fin de conocer las redes de organización, los mecanismos de regulación, los códigos de negociación y los actores tanto explícitos como sobreentendidos. En sectores como el de la educación, pese a contextos de transición política, en su mayoría existe un núcleo (core) de agentes de la comunidad educativa que da cuenta de la historia, procesos y prácticas de gestión de un centro escolar.

La educación, su obligatoriedad y su mejora son temas que ocupan la agenda institucional y de comunicación política. Sin embargo la meta de mejorar los resultados de los logros en los aprendizajes terminar por disiparse o incubarse en la agenda institucional al recrearse un “campo de batalla” para la fase de implementación, por las implicaciones presupuestales, organizacionales, sindicales, normativas y de profesionalización.

La política educativa de que las y los mexicanos desarrollemos aprendizajes y seamos capaces de incluirnos en el escenario global como agentes de cambio y desarrollo viene con distintas palabras, de acuerdo a la ideología y época de quienes administran el gobierno y gestionan las instituciones educativas y sus procesos. Del México independiente (1821) a la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, en el territorio hubo diferentes modos de organización de la gestión escolar a lo largo del territorio.

En la normativa mexicana de 1921 a la fecha, nuestra Carta Magna consagra la visión nacional sobre la educación, se reservan atribuciones al gobierno federal y señalan las

concurrentes. Así como en la Ley Reglamentaria del artículo 3ro Constitucional. CPEUM (2019). Las fracciones del artículo tercero de la CPEUM han sido modificadas de acuerdo a las políticas públicas prioritarias para las autoridades en turno y la Secretaría de Educación Pública (SEP) es impactada en su filosofía, estructura y modelo organizacional, la SEP ha ido evolucionando, adicionando, fusionando, concentrando y desconcentrando funciones en los niveles de gobiernos y agentes educativos.

Las y los niños que ingresaron a la escuela con 6 años de edad (primer grado de primaria) en 2018 serán ciudadanos mexicanos en 2030, las capacidades, habilidades, actitudes y valores adquiridos incidirá en su vida y en la sociedad en general.

Gobiernos como Corea, Finlandia y Singapur en los últimos años para salir de los bajos niveles de aprendizaje -reconocieron (actuaron)- sobre los obstáculos técnicos y políticos que se observaba evitaba centrar las acciones y recursos sobre el logro del aprendizaje en las escuelas. Más allá de atender las evaluaciones, plantearon políticas públicas que atendieran a resolver las causas.

Por ejemplo Yong (2018) enfatiza y resume sobre tres estrategias necesarias para hacer realidad el cumplimiento del derecho a la educación entendida como el desarrollo de los aprendizajes: 1) mejorar los sistemas y metodologías para hacer del aprendizaje un objetivo formal y medible, 2) basar el diseño de políticas en la evidencia para lograr que las escuelas estén al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes y 3) construir coaliciones y alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje. (p. VI)

Es inminente la necesidad de que durante el trayecto escolar las y los alumnos; las y los docentes; las y los administrativos; las y los directivos que gestionan la educación adquiera capacidades para vivir e insertarse en una realidad, con tecnologías y profesiones que aún no se han inventado y para gestionar sus emociones y conocimientos para aminorar y resolver problemas sociales que no hemos resuelto y otros que aún no experimentamos.

Ante este escenario las políticas públicas y su propósito científico y práctico para mejorar las decisiones y/o condiciones de problemáticas, será una herramienta relevante para el sector educativo y gubernamental.

En el siguiente apartado exponemos la política educativa como ciclo y proceso, para comprender que en los últimos sexenios la agenda educativa coloca temas prioritarios de acuerdo a los temas eje de la agenda de gobierno en turno. Por lo cual hay políticas educativas que se quedan en alguna fase del ciclo o en uno de los procesos internos (latentes) y otras que mantienen o cambian los objetivos, las acciones y/o los responsables de acuerdo a las facultades normativas.

2.2 Las políticas públicas, ciclo y proceso

Para definir qué es una política pública en la revisión del estado del arte encontramos una variedad de conceptos, algunos tienen similitudes entre sí, otros integran aspectos particulares. Para el presente trabajo es medular la definición que se emplea para el mismo por ello elaboramos la Tabla 1 donde recopilamos las conceptualizaciones de autores expertos del tema.

Con el propósito de ofrecer algunas orientaciones que permitan definir líneas metodológicas para el análisis de las políticas públicas es de suma utilidad el denominado el ciclo de la política (policy cycle), el cual como esquema es una herramienta que permite la descomposición de la política en etapas, ver Figura 2 en ella se muestra el primer esquema propuesto por Jones (1970) quien enuncia cinco etapas, fases o estadios: la identificación y definición de un problema, la formulación de alternativas de soluciones, la adopción de una alternativa o toma de decisión, la implementación de la alternativa elegida y la evaluación de los resultados obtenidos.

El esquema básico de Jones (1970) se ha visto enriquecido a lo largo de los años con aportaciones de autores como Méndez (1993), Álvarez (1994), Salamanca (1994), Bardach (2000), Kelly (2006) y Roth (2007), entre otros.

La idea conceptual de ciclo, es una categoría analítica fases cruciales de las vías de acción o estrategias para resolverlo problemas públicos con base a los criterios propuestos por Álvarez (1994), a saber: técnicos, racionalidad económica, racionalidad jurídica, racionalidad política y el propio sentido común Arias de la Mora. (2019)

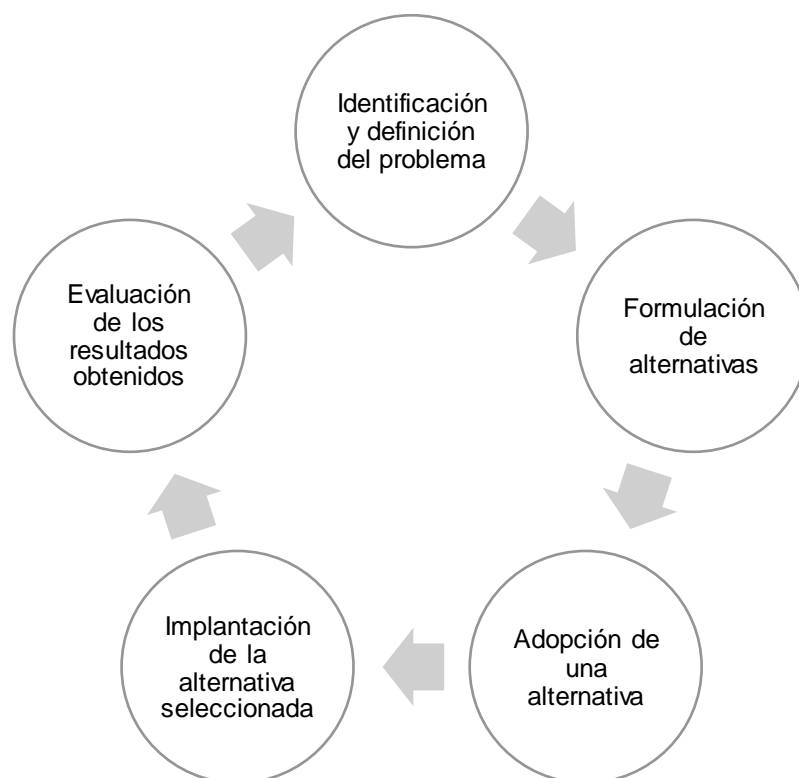
Tabla 1*Política pública según autores*

Autor y año	Definición de Políticas Públicas
Subirats, 1989 y 2010	Norma o conjunto de normas que existen sobre una determinada problemática, así como el conjunto de programas u objetivos que tiene el gobierno en un campo concreto para la resolución de un problema público reconocido como tal en la agenda gubernamental. Representa la respuesta del sistema político administrativo a una situación de la realidad social juzgada políticamente como inaceptable.
Meny y Thoenig, 1992	Es el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental. Son los actos y los no actos comprometidos de una autoridad pública frente a un problema en un sector relevante de su competencia y se presenta como un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico
Aguilar, 1996	a) el diseño de una acción colectiva intencional, b) el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, c) los hechos reales que la acción colectiva produce
Tamayo, 1997	Conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios
Flores, Tito, 2009	La acción o a la no-acción gubernamental, generada en respuesta a un determinado asunto (Issue) o problema público y en torno a la que además del gobierno, participan muchos otros actores que influyen o intentan influir sobre las decisiones gubernamentales, lo que configura un proceso político o de disputa de poder no exento de tensiones y conflictos, especialmente en relación a los valores y paradigmas que cada una de las diferentes opciones implica.
Velásquez, 2009	Proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades de la administración pública (o iniciativas de la sociedad civil) y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener". Se ubica así el génesis de la política tanto en las autoridades como en la sociedad civil, y tiene como propósito no sólo la solución de un problema sino la prevención de este.
Franco Corzo, 2013	Acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención efectiva de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones

Nota. Elaboración propia con datos de Arias de la Mora. (2019)

Figura 2

Esquema básico de 5 etapas de la política pública (Jones 1970)



Nota: Elaboración propia con información de Arias de la Mora (2019)

Relacionando el ciclo de la política pública y el tema educativo en la revisión de la literatura encontramos que en materia educativa, la planeación de la política pública educativa con tres enfoques fundamentales: el de demanda social como derecho, el de generar recursos humanos como factor del desarrollo económico y el de rentabilidad de la inversión invertida versus beneficios generados (Hamdan, 1986; Feroso, 1997; Villalobos y Pedroza, 2009). Resumidos en la Tabla 2.

En la realidad los enfoques se entremezclan y complementan, ya que cada vez es más visible la exigencia del aprendizaje como un derecho que al cumplirse cabalmente se obtienen beneficios sociales, de desarrollo económico y de bienestar.

Tabla 2

Enfoques de planeación de la Política Pública Educativa

Demanda social	Demanda de recursos humanos	Enfoque Inversión en Capital Humano
Es una respuesta a las exigencias de educación, formación y capacitación que los ciudadanos de un país o de grupos de la sociedad requieren, para que de esta manera se puedan lograr un conjunto de objetivos sociales, en el marco del contexto político, socio-cultural y económico que en las dimensiones específicas de tiempo y espacio condiciona el desarrollo de una determinada nación, región o localidad.	Como respuesta a las necesidades de recursos humanos requeridos para el desarrollo económico previsto para una nación, región o localidad, bajo la premisa de la existencia de una relación causa efecto entre la formación de los trabajadores y el desarrollo económico presente.	Como criterio orientador para la asignación de los recursos a los diferentes sectores o niveles del sistema educativo bajo el principio de rentabilidad de los mismos, utiliza las técnicas de análisis de costo beneficio y la tasa de retorno, con el objeto determinar y analizar la eficiencia de funcionamiento del sistema educativo, con miras a poder determinar el volumen de los insumos requeridos y la estimación de los beneficios que podrían obtenerse.

Nota. Elaboración propia con datos de Graffe, y Ramírez, (2013) Recursos teórico-metodológicos para el desarrollo de una línea de investigación sobre políticas públicas educativas.

De tal suerte que los tres enfoques de planeación expuestos en las líneas superiores, los encontramos interrelacionados en el proceso de gestión escolar de la educación mexicana, pues esta se encuentra inserta en un entorno de compromisos globales y nacionales. Contexto en el cual el marco normativo interrelaciona a una serie de actores y organizaciones de distintos niveles, quienes inciden en la planeación e implementación de reformas y programas para la transformación del ámbito educativo, así como el establecimiento de las metas y evaluación de los resultados de la política educativa, entre los indicadores más analizados de las últimas décadas han sido: la ampliación de la cobertura a la población, el desempeño de los logros de aprendizaje, la disminución del fenómeno de deserción, la inclusión de grupos históricamente excluidos, la mejora de la eficiencia terminal, entre otros.

De manera que para comprender la gestión del sistema educativo nacional, es necesario conocer a la educación y su normativa, pues en México la rectoría de la educación le corresponde al Estado a través de las instituciones y funciones que el marco normativo en turno tenga vigentes.

2.2.1 El Marco normativo de las políticas públicas educativas en México

El marco normativo del derecho a la educación a nivel mundial, es producto de un largo proceso social y jurídico donde los sistemas educativos de las distintas naciones toman elementos de aplicación general como los reconocidos en Tratados y acuerdos Internacionales como los asentados en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) del año 1948, los expuestos en la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (CDEE) del año de 1960, incluyendo políticas, metas e instrumentos más actuales como la Agenda 2030. La cual en su objetivo 4, insta a los gobiernos a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que materialice oportunidades de aprendizaje durante toda la vida; lo que implica el respeto de los derechos humanos, de las libertades fundamentales en un ambiente de inclusión, paz y sustentabilidad.

En México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) también llamada Carta Magna mandata en su artículo tercero lo relativo a la educación y en su artículo 26 trata de los fines del proyecto nacional bajo los cuales se recogen las demandas y las aspiraciones de la ciudadanía; para integrarlas a los planes y programas del gobierno en turno. Al marco normativo e institucional con el cual el Estado conduce la organización del Sistema Educativo Nacional se le define como a un conjunto orgánico y articulado de autoridades e instituciones educativas, procesos, instrumentos y elementos que coadyuvan al cumplimiento de los propósitos de la educación. Donde el Estado mexicano tiene la responsabilidad de ser el garante para que NNAJ alcancen el desarrollo del máximo logro de aprendizajes en durante su formación escolar obligatoria.

En el plano organizacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la dependencia coordinadora del sector educativo, cuyo objetivo es crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de excelencia y calidad. La persona con la titularidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) preside también el Sistema Educativo Nacional (SEN) en sus diferentes niveles educativos.

Específicamente para el nivel de EMS, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) es el órgano que propone y conduce las políticas y estrategias que propician el cumplimiento del derecho a la educación de jóvenes y adolescentes; trabaja

estrategias para lograr la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el desarrollo del logro educativo en sus diversas modalidades y subsistemas de EMS.

Esta investigación está enmarcada en el contexto de las leyes, instituciones, acuerdos y demás normativas que eran vigentes al momento de la aplicación de las pruebas PLANEA 2015, 2016 y 2017, sin las reformas constitucionales de la actual administración gubernamental, del presidente Andrés Manuel López Obrador.

Por lo cual mencionamos como marco normativo a:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su art. 3ero.
- Ley General De Educación con las modificaciones introducidas a ésta como resultado de la Reforma Educativa 2012-2013
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018
- Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a partir del Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato y demás Acuerdos Secretariales al año 2018: 444, 445, 447, 449, 480, 484, 486, 488, 653, 656, 657.
- Acuerdos de Creación y Funciones del Comité Directivo del PBC-SiNEMS.
- Convenios de coordinación con entidades federativas y de colaboración con instituciones educativas para ser miembro del PBC-SiNEMS
- Decretos de Creación y Convenios de Coordinación de los Organismos Descentralizados de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´s.
- Marco de Referencia del cuestionario del alumno PLANEA 2017 Educación Media Superior

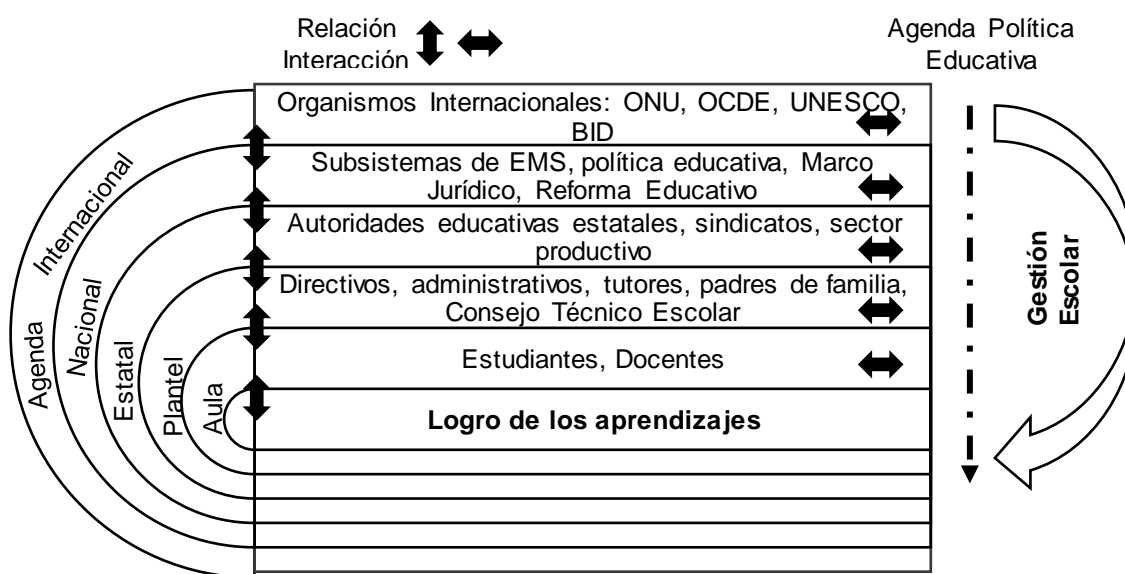
En la figura 3 se esquematiza la jerarquía entre agendas, actores y dimensiones que se relacionan e interactúan para la implementación de la agenda educativa en los diferentes ámbitos de acción y debieran hacer posible que se ejecute el derecho de aprender al lograrse el máximo logro de aprendizajes en los estudiantes.

Esta agenda de política educativa se materializa en cada uno de los centros escolares a través de acciones, desempeños e incluso satisfacción de la comunidad

educativa. Ningún centro escolar es igual a otro, cada centro escolar es una unidad compleja que enfrenta retos para el logro de los aprendizajes de sus alumnos. Algunos de los desafíos se dan por las características del territorio, el nivel de desarrollo o marginación de la población que atiende, el tipo de bachillerato y de subsistema, los recursos humanos, físicos, pedagógicos con los que cuenta, la cultura organizacional, los años de experiencia, los resultados educativos previos de los alumnos, las expectativas de desempeño futuro; así como factores intangibles como son estado de clima escolar y de aula, nivel de cooperación y confianza, habilidades socioemocionales, políticas y de gestión de quienes son parte de la comunidad escolar.

Figura 3

Agenda, actores y dimensiones en el Sistema Educativo Nacional



Nota: Elaboración propia a partir de la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner (1987)

2.3 Retos del Sistema Educativo Nacional

“Si tu plan es a un año, siembra arroz. Si tu plan es a diez años, planta árboles. Si tu plan es a cien años, educa a los niños”. Kuan Chung (s. VII A. C.)

El Estado mexicano para garantizar, el desarrollo de los aprendizajes en cumplimiento del derecho humano a una educación de todos los NNAJ, enfrenta importantes desafíos.

El primer gran reto del SEN es atender a la gran cantidad de población, ya que México por el número de habitantes, ocupa la posición número 11 a nivel mundial por debajo de Japón. Para el año 2020, éramos más 126 millones de habitantes en el país (126 millones 14 mil 24 personas), de los cuales alrededor de once millones (10 millones 827 mil 206) -el 8.6 por ciento-, se encuentran en el rango de edad de 15 a 19 años, de estos la mitad son hombres y la mitad son mujeres (INEGI, 2021)

Una población muy grande para escolarizar y a quienes cumplir el derecho al aprendizaje. Para dimensionar la magnitud del reto -de la población respecto al logro de los aprendizajes- consideremos que tenemos 96 veces la población de Estonia (país que en PISA 2018 ocupó el primer lugar en logro de los aprendizajes). Otra forma de dimensionar el desafío es pensar que, si sumamos los habitantes en el año 2019, de nueve de los diez países con los mejores sistemas educativos, (Singapur, Hong Kong, Estonia, Canadá, Finlandia, Irlanda, Polonia, Suecia y Nueva Zelanda) son un aproximado de 115 millones 665 mil habitantes, una cantidad menor si se compara con la población total de México la cual superó los 126 millones de habitantes de acuerdo al censo de INEGI 2020

Esta dimensión poblacional se traslada al SEN por lo que “con casi 37 millones de estudiantes, 2 millones 100 mil docentes y poco más de 265 mil escuelas, México tiene el quinto sistema educativo más grande del mundo” (ONU, 2020, pág. 1)

Al tamaño de la población, se suman otros factores como el fenómeno de concentración y dispersión poblacional, que hacen de la gestión escolar, todo un reto. Dentro del ranking de los mejores sistemas educativos hay países con muy baja densidad poblacional como Estonia (29 hab/km²), Finlandia (16 hab/km²) y Suecia (23 hab/km²), que enfrentarán seguramente, ciertas complejidades diferentes de gestión a los sistemas educativos de alto desempeño con una muy alta concentración de población como: Japón (6, 316 hab/km²), Singapur (7,797 hab/km²) y Hong Kong (6,733 hab/km²). (EUROSTAT, 2019)

Sin embargo, el territorio mexicano tiene presentes tanto zonas de alta y muy alta concentración poblacional como son: las zonas metropolitanas, las capitales de los estados, zonas industriales, fronterizas o portuarias. Como también hay territorios que tienen dispersión de los habitantes y muy baja densidad poblacional, como lo son las zonas serranas de diferentes estados como es Guerrero, Oaxaca, Michoacán, Zacatecas e Hidalgo; o aquellas que tienen baja densidad poblacional si tomamos en cuenta la magnitud

de su territorio como es el caso de Chihuahua, Sonora, Durango y Coahuila. Esta característica nos remite a lo que señala Edgar Morín (1994) de que en los fenómenos complejos se da un principio que él denomina principio hologramático y el cual a semejanza de un holograma físico, el menor punto de la imagen contiene características del todo, de esta manera el SEN se enfrenta a poblaciones con alta densidad o con población muy dispersa, así mismo el subsistema de los ODES- CECyTE´s.

Un punto adicional importante es el crecimiento del SEN en especial en las últimas décadas en el nivel Medio Superior, nivel educativo que es de interés para este trabajo y que prácticamente duplicó el tamaño de los servicios en los últimos 20 años. Se pasó de atender a casi tres millones de estudiantes (2 millones 955 mil 783), en casi diez mil escuelas (9 mil 761) a través de 210 mil maestros en el ciclo escolar 2000-2001; a dar el servicio a más de cinco millones de jóvenes (5 millones 144 mil 673), atendidos por 412 mil 353 docentes, en 21 mil escuelas para el ciclo escolar 2019-2020. (SEP/DGPPyEE, 2020)

Con la política educativa de expansión de la cobertura se ha reducido la brecha del acceso a la educación, sin embargo en el año 2020 de los 10 millones 836 mil jóvenes entre 15 a 19 años censados en la República Mexicana (INEGI, 2020) para el ciclo escolar 2018-2019 se atendió a una población de 5 millones 608 mil alumnos, lo que indica que seis de cada diez jóvenes entre 15 y 19 años estaban escolarizados (SEP/DGPPyEE, 2019) y cuatro de cada diez jóvenes no estaban estudiando; esto también tiene que ver con el fenómeno de abandono escolar, el cual de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) de los jóvenes que estudian la EMS aproximadamente 700 mil jóvenes al año abandonan sus estudios por los múltiples retos que enfrentan para su permanencia y ejercicio pleno de su derecho a recibir una educación de calidad.

En el sentido de esta problemática e investigación Flores Crespo (2008) afirma que “los resultados de las políticas educativas en México están lejos de reflejar las esperanzas de bienestar, cambio y transformación que sobre la educación y el conocimiento se ciernen” y también cuestiona la eficacia de la educación pública en México, “tan ineficaz pese a los logros y avances”. (p.5).

Con el hecho de que cuatro de cada diez jóvenes mexicanos, no estudia y por lo tanto está fuera del SEN se torna aún más complejo conocer la realidad de los conocimientos y competencias de los jóvenes mexicanos en edad de cursar la educación

obligatoria, como señala Andere (2003) cualquier indicador de desempeño académico para jóvenes en México está sobrestimado, dado que es de suponer que la población que no asiste a la escuela tiene menores aprendizajes y competencias académicas. Esta problemática no se abordará en esta investigación

La investigación se hace en el ámbito escolar mexicano, donde en las últimas décadas se desarrollaron políticas públicas educativas de inclusión en favor de favorecer y cumplir con el derecho a la educación a través de favorecer el ingreso, incrementar la asistencia y permanencia escolar, con algunos importantes avances en materia de escolarización. De acuerdo a datos de INEGI 2020 la población mexicana mostró un promedio de 9.7 años de escolarización a nivel nacional en contraste con los 3.4 años de escolarización en promedio del año de 1970 (INEGI, 2020). Mostrando avances sustanciales principalmente a partir del año 2012 que se emitió la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) en México, con la meta de lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022. (DOF, 2012)

De la obligatoriedad surge el carácter masivo que imprime retos de cobertura, operación y logro de los aprendizajes al sistema educativo. Sumamos al reto (no menor) de la dimensión por población atendida y por atender en el territorio, la heterogeneidad que se presenta en los servicios educativos de la EMS en México, a través de “33 subsistemas con 150 expresiones institucionales y organizacionales” los cual da un escenario de complejidad organizativa y normativa (INEE, 2018).

En reconocimiento de los diversos desafíos que encara una organización institucional no integrada, el 26 de septiembre del año 2008, a través de la Secretaría de Educación Pública, y de la Subsecretaría de Educación Media en el ciclo escolar 2008-2009 se da inicio a la Reforma Integral de la Educación Media Superior conocida por sus siglas como RIEMS, un conjunto de procesos para la implementación del Sistema Nacional de Bachillerato “con el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (DOF, 2008, pág. 11)

En un apartado siguiente se amplía información de la RIEMS y de los acuerdos nacionales alcanzados para el establecimiento del Sistema Nacional de Educación Media Superior, el cual busca ser “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 educación media superior” (DOF, 2018, pág. 2) y en este cumplimiento está implícito el derecho a la educación consagrado desde la máxima normativa en México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su artículo tercero y demás normativas vigentes.

En alineación ese principio constitucional, se establece la Ley General de Educación (LGE), en la cual se reconoce puntualmente que la educación en México: se considera un servicio público sujeto a la rectoría del Estado, que en el Sistema Educativo Nacional (SEN) se ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, que el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes por lo cual se garantizará el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo el ejercicio de su derecho a la educación. (LGE, 2019, págs. art. 1-5)

El último reto que enunciaremos (no porque no allá otros) sino por interés de esta investigación, está relacionado con la población que se atiende en el nivel de EMS la cual oscila entre 15 y 19 años, en su mayoría entre 15 y 18 años (SEP/DGPPyEE, 2020). Las y los jóvenes en el rango de edad de 15 a 19 años son 10 millones 806 mil y representan el 8.6 % del total de la población en México de ellos 5 millones 462 mil son hombres (51%) y 5 millones 344 mil mujeres (49%) con cifras del último Censo de Población y Vivienda 2020. (INEGI, 2021)

En estas edades se presentan uno o más de los siguientes sucesos como son: el ingreso al primer empleo, la elección de carrera profesional, el primer embarazo, el nacimiento del primer hijo, la migración del lugar de origen, la emisión del primer ejercicio del voto, entre otros. Es una etapa de la vida donde se toman decisiones trascendentes que pueden influir para la vida personal y para la vida en comunidad, pues se adquieren los derechos y también las obligaciones de la ciudadanía plena. Estos eventos influyen en la construcción del futuro adulto de la persona, por ello la importancia de tomar decisiones de manera informada y responsable. Y en conjunto las acciones de este grupo poblacional tienen impacto en la demografía, economía y desarrollo del país.

Al respecto Tedesco (2012) enfatiza que una educación de calidad para todos, es condición necesaria para insertarse en la vida a plenitud y en este carácter de necesaria se torna un derecho más allá de la definición de un proyecto educativo, como un proyecto colectivo que adhiere reflexivamente

a diferentes actores hacia el concepto de la justicia social como brújula que guía las acciones en favor de construir sociedades más justas.

El siguiente apartado es muy importante porque nos aclara el nivel educativo de la EMS y del subsistema elegido para la realización de este proyecto investigativo.

2.4 ¿De qué hablamos cuando nos referimos a Educación Media Superior (EMS) en México?

En México, se denomina Educación Media Superior (EMS) a la parte de la educación obligatoria que se cursa al concluir el nivel básico conformado por seis años de primaria y tres de secundaria. Ver Tabla 3.

La educación media superior tiene una duración de dos a cuatro años “comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes” (LGE, 2019, pág. art. 44). En el sistema educativo nacional mexicano este nivel educativo es el eslabón que une al nivel de la educación básica (EB) y la educación superior (ES).

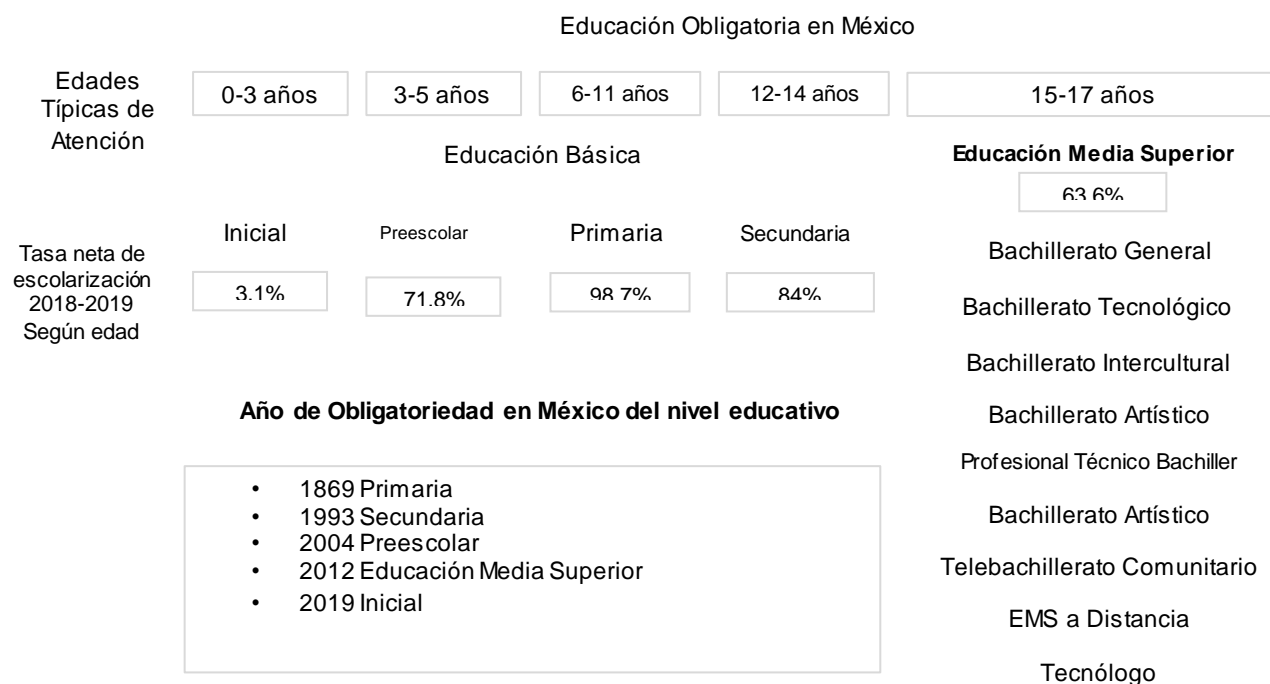
INEE (2013) en algunos países este nivel escolar y grupo etario atendido corresponde a la llamada secundaria alta y une a la educación elemental y la terciaria:

Después de la enseñanza elemental o primaria, los sistemas educacionales suelen incluir seis grados de enseñanza secundaria o media, que habitualmente corresponden a los grados 7 a 12 y a las edades 12 a 17. Estos grados suelen agruparse en dos ciclos: secundaria baja y secundaria alta o superior, con ofertas formativas y arreglos organizativos diversos (2-4, 3-3 o 4-2). (pág. 18)

En la Tabla 3 hemos esquematizado la educación obligatoria por edad de atención y porcentaje de cobertura así como los años en que se ha decretado su obligatoriedad.

Tabla 3

Estructura de la Educación Obligatoria en México, edad típica y tasa de escolarización ciclo escolar 2018-2019. EMS Tipos de Bachillerato.



Nota. Elaboración propia con datos de SEP (2021) Principales Cifras educativas 2019-2020.
Formato911 SEP/DEGPPyEE

De acuerdo a cifras del sistema educativo mexicano, para el ciclo escolar 2019-2020 la SEP atendía a 5 millones 544 mil 608 estudiantes de los cuales el 93% estudiaba en modalidad escolarizada y mixta, mientras que un 7 % lo hacía en modalidad no escolarizada. La modalidad escolarizada -previo a los cambios durante la pandemia por Covid- se caracterizaba por realizarse dentro de la infraestructura de un centro escolar, sujeto a un calendario y horario escolar, organizada por grupos donde los docentes imparten las asignaturas; mientras que la modalidad no escolarizada o abierta no se asistía de manera presencial a la escuela y por medio de tecnologías de la información y de comunicación se interactuaba con los docentes. La modalidad mixta es más flexible que el sistema escolarizado y como su nombre lo indica, combina características de las modalidades ya descritas. (INEE, 2018, pág. 41).

Debido a los cambios en la dinámica social en la sociedad del conocimiento, el aumento de la demanda de servicios educativos de EMS con la obligatoriedad emitida en el año 2012 para este nivel escolar y así como las limitantes de espacios en el sistema escolarizado, sumado a las condiciones y preferencias personales de los alumnos. La modalidad que mayor crecimiento ha tenido en los últimos años es la no escolarizada, de acuerdo a cifras oficiales entre los ciclos 2016-2017 y 2017-2018 pasó de atender 356 mil estudiantes a casi 404 mil (403,838) estudiantes, lo que representa un crecimiento de 13.4%, mientras que la modalidad escolarizada incrementó en un 2.1%. (INEE, 2018, pág. 41). Para fines explicativos y comparativos de esta tesis se tratará la modalidad escolarizada, sin embargo, es importante reconocer la dinámica que las opciones de bachillerato de Prepa abierta y Prepa en Línea tienen.

La conformación de los diferentes subsistemas que imparten la EMS se ha ido construyendo en distintos momentos de la historia educativa de nuestro país, por lo cual a diferencia de la educación básica y la superior, en la EMS su identidad y función ha variado de acuerdo a las políticas educativas generadas principalmente para los otros niveles educativos, de tal suerte que “su especificidad se encontraba diluida entre la formación profesional técnica, el bachillerato, la orientación propedéutica y la opción terminal como salida al mercado laboral”. (Zorrilla, Bracho, Miranda, & Martínez, 2012, pág. 10).

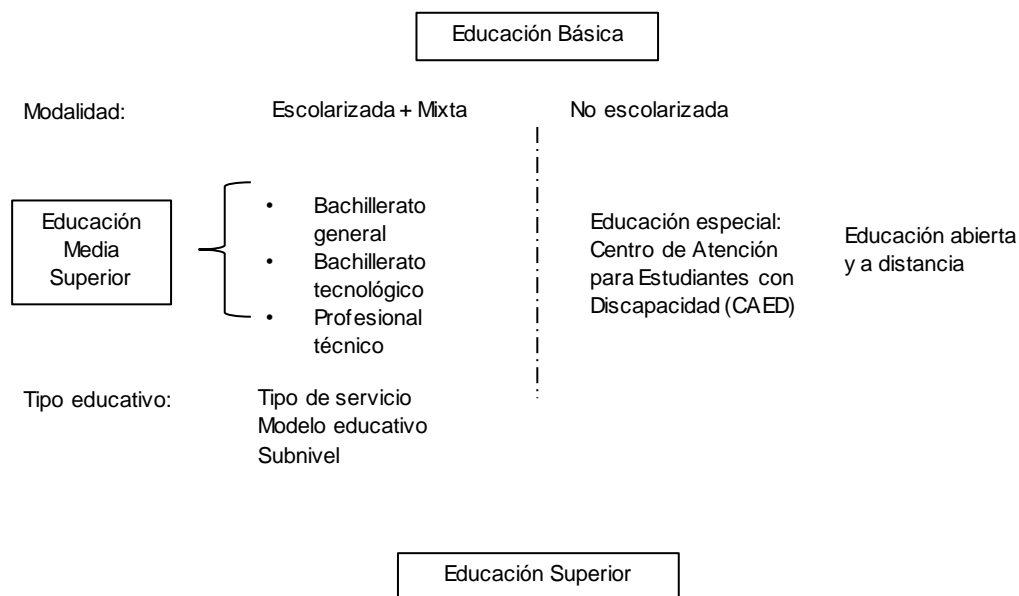
Podría decirse que de acuerdo a los objetivos que les dieron origen se reconocen tres tipos de servicio: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y el profesional técnico. En la figura 4 podemos observar la modalidad y los tipos de servicio en la EMS. De acuerdo al tipo de servicio seis cada diez (62.6%) estudiantes cursa el bachillerato general, uno de cada tres (36.2%) bachillerato tecnológico y uno de cada cien el servicio de profesional técnico. A partir del ciclo escolar 2013-2014 la matrícula de correspondiente al profesional técnico bachiller que imparte el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), se suma a la del bachillerato tecnológico y deja de formar parte de las estadísticas del nivel profesional técnico. Lo anterior con base en los Acuerdos 442 (2008) y 653 (2012). (INEE, 2018, pág. 48)

La duración de los planes de estudio del tipo educativo medio superior es variable; comúnmente es de tres años, pero algunos planes de estudio pueden cursarse en dos años. Este servicio tiene carácter propedéutico prepara a los estudiantes para cursar estudios superiores, aunque igual se puede encontrar variaciones que integran cursos de

capacitación para el trabajo. El bachillerato tecnológico integra tanto la formación propedéutica como una carrera técnica a partir del segundo semestre. Por último, la formación profesional técnica su enfoque es la inserción laboral.

Figura 4

Estructura de la EMS según modalidad y tipo de modelo educativo



Nota. Adaptado de Estructura del Sistema Educativo Nacional, (p.58), por MEJOREDU, 2020, Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México 2020.

Con la nueva Ley General de Educación (2019) las autoridades educativas, en el nivel medio superior, pueden ofrecer distintos servicios educativos como son: Bachillerato General; Bachillerato Tecnológico; Bachillerato Intercultural; Bachillerato Artístico; Profesional técnico bachiller; Telebachillerato comunitario; Educación media superior a distancia, y Tecnólogo (LGE, 2019, pág. art. 45), mismos que están organizados a partir de su control administrativo y presupuestal, modalidad, opción educativa o normativas, características que influyen para que los subsistemas actúen en muchos aspectos de manera independiente.

La educación en México es preponderantemente de carácter público en sus diferentes niveles (87.2% tiene sostenimiento público y 12.8% privado), para el caso de la EMS ocho de cada diez alumnos (84.5%) de este nivel estudia en alguno de los

subsistemas que sostiene el Estado mexicano como se puede ver en las cifras de la Tabla 4. Matrícula de alumnos, docentes y escuelas por modalidad, tipo, servicio y sostenimiento. (SEP/DGPPyEE, 2020)

Tabla 4

Matrícula de alumnos, docentes y escuelas por modalidad, tipo, servicio y sostenimiento

		Total Alumnos		Alumnos Mujeres	%M	Alumnos Hombres	%H	Docentes	Escuelas	
Educación Media Superior 2019-2020	EMS Escolarizada y mixta	93%	5,144,673	2,622,466	51%	2,522,207	49%	412,353	21,047	
	Bachillerato General		3,219,757	63%	1,682,943	52%	1,536,814	48%	219,942	21,047
	Bachillerato Tecnológico		1,864,341	36%	904,912	49%	959,429	51%	183,723	16,538
	Profesional Técnico		60,575	1%	34,611	57%	25,964	43%	8,688	3,893
	Público	82%	4,211,125		2,133,973	51%	2,077,152	49%	302,075	14,251
	Privada	18%	933,548		488,493	52%	445,055	48%	110,278	6,796
	EMS no Escolarizada	7%	Total Alumnos		Alumnos Mujeres	%M	Alumnos Hombres	%H		
			399,935		214,446	54%	185,489	46%		
	Bachillerato General		396,641	99%	212,759	54%	183,882	46%		
	Bachillerato Tecnológico		3,294	1%	1,687	51%	1,607	49%		
Público	94%	374,614		202,282	54%	172,332	46%			
Privada	6%	25,321		12,164	48%	13,157	52%			

Nota: Elaboración propia con datos de SEP (2021) Principales Cifras educativas 2019-2020.

Formato911 SEP/DEGPPyEE

Ahora bien el contexto normativo, organizacional y de operación va ligado al sostenimiento y a su vez determinan los alcances posibles de las gestión escolar, así los tipos de servicios educativos de la EMS de acuerdo a la SEP, tienen una instancia de control administrativo o sostenimiento, la cual es muy importante porque bajo este concepto, se identifica la fuente que proporciona los recursos financieros para el funcionamiento de los centros escolares, su normativa aplicable, estructura operativa, de responsabilidad y de coordinación con otras instancias de la administración pública.

Considerar las características del nivel de Educación Media Superior (EMS), su tamaño, dimensión y el entramado de su estructura conformada permite situar algunas precisiones del contexto y su heterogeneidad que en la gestión educativa son retos para cada nivel de responsabilidad.

Las autoridades educativas señalan a la EMS como el reto educativo del momento donde es menester en materia de políticas públicas, como señala Aguilar (2016) “tener gobiernos cuyas acciones directivas sean de impecable naturaleza pública y de probada eficacia es una justa exigencia ciudadana”(p.17) donde el gobierno y sus instituciones sean los expertos que gozan de conocimiento además de legitimidad directiva aplicado al rumbo educativo del máximo logro de los aprendizajes, implica si se está a la deriva o si existe el dominio y la estrategia de dirigir esta colosal tarea en la que está el bienestar de millones de NNAJ.

En la Tabla 5 es posible conocer la organización de la EMS según subsistemas, sostenimiento y control administrativo. Los sostenimientos en el SEN son: federal, estatal, municipal, autónomo, particular y subsidiado. (SEP/DGPPyEE, 2019)

Ahora bien, esta magna estructura que opera a lo largo y ancho del país, lo mismo en estados del norte que en el sur, está sujeta bajo normas y políticas orientadas por los principios de equidad y calidad, en sus diferentes tipos y modalidades (SEMS, 2021, p.1). Donde el Estado a través de “los planes y programas de estudio en educación media superior promoverán el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos...” (LGE, 2019, art. 24)

Se ha abundado en la estructura heterogénea a nivel macro de la EMS, porque al interior del subsistema de estudio, cual semejanza de un holograma físico, -en este caso los colegios de estatales CECyTE´s también se presenta el principio hologramático que Edgar Morín (1994) señala está presente en los fenómenos complejos y tanto el subsistema como los planteles contienen características del todo que es la organización de la EMS. Así el proceso de Descentralización de la Educación que dio origen a los ODES-CECyTE´s con la concurrencia del ámbito federal y estatal; señalan Fierro y Tapia (2009), “estuvo condicionado en su diseño e instrumentación por un conjunto de factores políticos: un régimen presidencialista, de partido único/hegemónico y con una estructura corporativa-clientelar donde las tramas comprometen la actuación pedagógica y ética de los agentes

educativos” (p.4) influyendo por tanto en los procesos y resultados del aprendizaje del servicio educativo de los centros escolares.

Tabla 5

Estructura de la Educación Media Superior en el Sistema Educativo Nacional

Centralizados del Gobierno Federal	Centralizados (SEMS)	DGETI	CETIS, CBTIS
		DGETA	CBTA, CBTF
		DGECyTM	CETMAR, CETAC
		DGB	CEB, PREFECOS, Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas
	Centralizados (SEP)	INBA	Bachillerato de Arte, Bachillerato Técnico de Arte
	Desconcentrado	IPN	CECYT, CET
	Otras Secretarías	SEDENA	Bachillerato Militar
		SEMAR	
		SAGARPA	
		PGR	
ISSSTE			
Descentralizados de la Federación	CONALEP		
	CETI Guadalajara		
	COBACH Ciudad de México		
Descentralizados de las Entidades Federativas	Coordinados por las Direcciones Generales de la EMS (Federal Estatal)	DGETI	CECyTE EMSaD
		DGB	COBACH, BIC, EMSaD
Estatales	Coordinados por los Gobiernos Estatales (AEEs)		Telebachillerato
			Preparatorias Estatales por Cooperación
			Bachillerato General y Tecnológico
			Profesional Técnico
Organismos del Gobierno de la Ciudad de México	Coordinados por el Gobierno de la Ciudad de México	Instituto de Educación Media Superior en la Ciudad de México	Bachillerato General
Autónomos		UNAM	CCH, ENP, Bachillerato a Distancia
		Universidades Autónomas Estatales	Bachillerato de las Universidades (General y Tecnológico)
Privados			Preparatorias/ Bachilleratos Particulares incorporados a la SEP-DGB
			Preparatorias/ Bachilleratos Particulares incorporados a los Gobiernos Estatales (AEEs)
			Preparatorias/ Bachilleratos Particulares incorporados a las Universidades Autónomas
			Preparatorias/ Bachilleratos Particulares no incorporados

Nota: SEP (2018) Principales Cifras educativas

De manera que hacer efectivo el derecho a la educación en su acceso, permanencia y logro de los aprendizajes, implica que los factores y actores de la educación se alineen en garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa. En otras palabras que la

gestión educativa cumpla con desarrollar el máximo logro de los aprendizajes, y se ejerza el derecho al aprendizaje.

2.4.1 Creación de los ODES- CECYTE

Con base en el Programa de Modernización Educativa 1990-1994 (DOF, 1990) se propuso la consolidación de los servicios federales existentes y el establecimiento de nuevas modalidades de servicio en su modalidad escolarizada del tipo bachillerato tecnológico bivalente con participación de las autoridades de los estados y para atender a comunidades sin cobertura de este nivel (Cap.6)

En este contexto en el ciclo escolar 1991-1992 nacen los ODES-CECyTE's (Organismos Descentralizados de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados) como un modelo descentralizado de educación media superior tecnológica. Los siete Colegios fundadores fueron: Guerrero, Hidalgo, Michoacán, San Luis Potosí, Sonora, Tamaulipas y Tlaxcala, en este primer ciclo escolar se crean los primeros Decretos de Creación de los Colegios y los Convenios de Coordinación para impartir bachillerato tecnológico bivalente en 14 planteles de 7 entidades, la matrícula nacional de inicio fue de 766 alumnos.

Los ODES-CECyTE's en sus primeros diez años de vida institucional tuvieron un crecimiento acelerado y en el ciclo escolar 2000-2001 ya existían 313 planteles en 29 entidades federativas y una matrícula de 81 mil 198 estudiantes. Es importante señalar que, a partir del año 1996, quince de los 30 Colegios estatales también gestionan los EMSaD CECyTE los cuales imparten Bachillerato General. Esta doble responsabilidad de servicio es una de las primeras grandes diferencias organizacionales y de operación que caracteriza al subsistema, ya que si bien nace como un subsistema de bachillerato tecnológico en la mitad de las entidades los ODES-CECyTE's tienen la responsabilidad de dos modelos educativos.

La Tabla 6 nos permite ver y comparar el crecimiento acelerado, mismo que para el ciclo escolar 2019-2020, la matrícula atendida por los ODES-CECyTE's fue de más de 436 mil alumnos (436,040), lo que representó en ese ciclo escolar, una participación en el servicio del ocho por ciento de la población estudiantil escolarizada del país en el nivel de EMS.

El estado de Sinaloa fue el último en integrarse al subsistema para el ciclo escolar 2015-2016, las entidades de Colima y la Ciudad de México no tienen representación de este subsistema en sus territorios. Al interior de las entidades estatales, la cobertura de este subsistema está presente más allá de los centros urbanizados, de tal forma hay planteles de los ODES-CECyTE´s en 486 municipios de 30 estados de la República Mexicana. (SEP, 2020).

Hay otras excepciones en la dinámica de gestión escolar y los tipos de bachillerato impartido, como lo es el caso del colegio estatal de CECyTE Sonora, el cual también es responsable del Telebachillerato en su entidad; o de la modalidad de preparatoria modular de CECyTE Quintana Roo, esquema impulsado por la Secretaría de Educación de Quintana Roo (SEQ) en el año 2018; o en Tamaulipas que opera el bachillerato tecnológico CECyTE en la institución denominada Instituto Tamaulipeco de Capacitación para el Empleo (ITACE) que también proporciona capacitación para el trabajo.

Tabla 6

Evolución de la Matrícula, Colegios y Planteles ODES- CECyTE´s

Ciclo escolar	Matrícula	Colegios Estatales	Planteles
1991-1992	766	7	14
1995-1996	25,107	22	134
2000-2001	81,198	29	313
2005-2006	165,572	29	537
2010-2011	255,771	29	791
2015-2016	407,836	30	1152
2019-2020	436,040	30	1167

Nota: Elaboración propia con datos de CECyTE (2018 y 2020) Coordinación Nacional de los ODES-CECyTE´s. Formato 911 SEP/DEGPPyEE

CECyTE en el ciclo escolar 2019-2020 era responsable de coordinar un total de 1,167 centros educativos a través de 30 Colegios estatales, donde se imparte principalmente dos modalidades de estudio: Bachillerato Tecnológico Bivalente y Bachillerato General EMSaD. De estas modalidades el 88.35 por ciento de los estudiantes (385,228) cursaban Bachillerato Tecnológico Bivalente en 668 planteles instalados en 486 municipios de 30 estados del país. Mientras que el 11.65 por ciento de su matrícula

(50,812) asistía al Bachillerato General EMSaD en 15 entidades del país con la cobertura de 497 centros educativos en 328 municipios (CECyTE, 2020).

Los ODES-CECyTE's (organismos descentralizados de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados) reciben asistencia académica, técnica y pedagógica de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), institución de educación media superior tecnológica, adscrita a la SEMS, responsable también del servicio educativo de 459 planteles de dependencia federal -168 Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios, conocidos por sus siglas como (CETIS) y 291 Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio (CBTIS)-. (SEP, 2018)

Hemos mencionado que a nivel nacional la matrícula atendida es en promedio del 8 por ciento, en la Tabla 7 se observan los colegios estatales con mayor matrícula atendida planteles CECyTE's así como el número de Centros escolares que administran de acuerdo a las Claves de Centro de Trabajo (CCT) autorizadas y registradas, queda fuera de los alcances de esta tesis el fenómeno de prestación de servicio a través de extensiones y únicamente cuando se señale plantel, centro escolar o centro de trabajo nos estaremos refiriendo al centro escolar con ubicación, plantilla y clave de registro emitida por las autoridades correspondientes.

En la Tabla 8 mostramos a través de la representatividad de la matrícula a cargo del subsistema ODES-CECyTE's con respecto al total de matrícula de los subsistemas de sostenimiento estatal, a los quince colegios estatales donde la matrícula que se atiende en esa entidad es muy representativa, por la cantidad de alumnos que atiende respecto al total de alumnos de la EMS bajo sostenimiento estatal. Destacan como en CECyTE Tlaxcala donde uno de cada tres estudiantes de bachillerato estudia en un centro escolar gestionado por CECyTE, en Baja California Sur uno de cada cuatro estudiantes de EMS es estudiante CECyTE –incluyendo todos los tipos de sostenimiento-. Cuando se calcula la proporción de alumnos CECyTE respecto a los bachilleratos con control estatal, en 21 entidades la matrícula atendida por los ODES-CECyTE's va del 20% al 52%. En los anexos se muestran a detalle la evolución de matrículas así como porcentajes de representación estatales al ciclo escolar 2019-2020. (SEP, 2020)

Tabla 7*Planteles y Matrícula ODES-CECyTE´s 2019-2020*

clave	Colegio/ Tipo de Bachillerato	Bachillerato Tecnológico		Bachillerato General		Total de Atención ODES-CECyTE´s	
		CCT	Matrícula	CCT	Matrícula	CCT	Matrícula
01	Guanajuato	49	43,328	7	1,535	56	44,863
02	México	60	36,888			60	36,888
03	Baja California	28	25,130			28	25,130
04	Hidalgo	41	24,707			41	24,707
05	Jalisco	31	23,449			31	23,449
07	Michoacán	34	16,384	59	6,140	93	22,524
08	Sonora	29	17,465	20	2,524	49	19,989
10	Chiapas	46	19,857			46	19,857
11	Coahuila	40	15,904	47	3,849	87	19,753
12	Oaxaca	41	10,834	65	7,382	107	18,216
13	Tlaxcala	32	13,542	26	3,577	58	17,119
14	Chihuahua	23	13,193	29	2,677	52	15,870
15	Nuevo León	15	11,684	15	1,917	30	13,601
16	Aguascalientes	14	10,986	17	1,796	31	12,782
17	Tabasco	21	12,254			21	12,254
18	Guerrero	10	3,603	92	7,878	102	11,481
19	Quintana Roo	9	10,855			9	10,855
20	Durango	20	5,949	42	4,281	62	10,230
21	San Luis Potosí	12	9,069			12	9,069
22	Querétaro	12	8,953			12	8,953
23	Veracruz	31	8,911			31	8,911
24	Baja California Sur	11	7,522	12	1,023	23	8,545
25	Zacatecas	13	4,388	44	4,029	57	8,417
26	Nayarit	11	6,179	14	1,484	25	7,663
27	Puebla	9	5,540	8	720	17	6,260
28	Tamaulipas	4	5,651			4	5,651
29	Campeche	7	5,107			7	5,107
30	Morelos	5	3,697			5	3,697
31	Yucatán	7	3,191			7	3,191
32	Sinaloa	4	1,008			4	1,008
	Total	669	385,228	499	50,812	1,167	436,040

Nota: Elaboración propia con datos CECyTE (2020) Con datos del sistema de estadísticas continuas. Formato 911 SEP/DEGPPyEE

Tabla 8

Colegios Estatales ODES-CECyTE´s según % participación en la atención de la EMS de su Estado, bajo sostenimiento estatal

Colegio/ Tipo de Bachillerato	Sostenimiento Estatal	Matrícula	
		ODES-CECyTE´s	% Participación
Aguascalientes	24,546	12,782	52%
Tlaxcala	36,516	17,119	47%
Nayarit	17,170	7,663	45%
Coahuila	46,674	19,753	42%
Baja California Sur	20,221	8,545	42%
Jalisco	61,690	23,449	38%
Hidalgo	69,111	24,707	36%
Baja California	70,928	25,130	35%
Guanajuato	129,385	44,863	35%
Sonora	63,747	19,989	31%
Durango	36,143	10,230	28%
Nuevo León	51,234	13,601	27%
Campeche	19,733	5,107	26%
Michoacán	87,856	22,524	26%
Quintana Roo	43,753	10,855	25%
Zacatecas	34,591	8,417	24%
Chihuahua	74,486	15,870	21%
Oaxaca	87,055	18,216	21%
Guerrero	57,264	11,481	20%
Querétaro	46,480	8,953	19%
San Luis Potosí	48,228	9,069	19%
Morelos	20,919	3,697	18%
Tabasco	85,848	12,254	14%
Tamaulipas	39,714	5,651	14%
Chiapas	178,620	19,857	11%
México	456,228	36,888	8%
Yucatán	54,332	3,191	6%
Veracruz	212,625	8,911	4%
Puebla	206,032	6,260	3%
Sinaloa	49,242	1,008	2%
Totales/promedio	2,430,371	436,040	18%

Nota: Elaboración propia con datos CECyTE (2020) Con datos del sistema de estadísticas continuas. Formato 911 SEP/DEGPPyEE

En PLANEA-EMS 2017¹ los ODES CECyTE's en promedio tuvieron un desempeño de 460 puntos en Lenguaje y Comunicación y 474 puntos en Matemáticas, el tercer nivel más bajo de los bachilleratos sólo por encima de los telebachilleratos y telebachilleratos comunitarios. De acuerdo a los niveles del logro, un alto porcentaje de alumnos de CECyTE se desempeñaron en el nivel I (el más bajo) tanto en Lenguaje y Comunicación (47.2%), como en Matemáticas (74.2%). En contraste en los niveles de alto desempeño con logros de aprendizaje en el nivel IV únicamente se tiene a 4 de cada cien estudiantes (3.7%) y 1 de cada cien (0.9%) en Matemáticas. (INEE, 2019)

Conocer que el entorno organizacional del fenómeno de estudio del logro de los aprendizajes nos permite, identificar los límites y/o niveles del fenómeno, para tener en cuenta lo que es propiamente el subsistema ODES-CECyTE's. En el capítulo de marco teórico conceptual abundaremos justamente los conceptos en el marco de las teorías y fines de la investigación.

En el siguiente apartado abordaremos lo que se conoce como Reforma Integral de la Educación Media Superior o RIEMS. De la cual existen bibliografía extensa con informes e investigaciones desde diferentes ámbitos de abordaje como son pedagógico, etnográfico, de la administración pública, normativo, histórico, etc. Nosotros elaboramos un modesto resumen de aspectos que involucran a la gestión escolar, el logro de los aprendizajes y datos de avances en la implementación. Hablar de la RIEMS y los diferentes Acuerdos publicados nos da los marcos de cumplimiento y actuación vigentes, así como el conocimiento de la evolución y cambios. También el apartado de la RIEMS nos sirve de introducción a la política de educación de calidad ejecutada en la administración 2012-2018 la cual opero para la concreción de la RIEMS un mecanismo de acreditación de planteles – según nivel de calidad- por el Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior por sus siglas COPEEMS y sustituyó la prueba estandarizada conocida como Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) por la medición del logro

¹ las subpoblaciones de los CECyTE's cumplió con el criterio de una tasa de participación de alumnos de 85%, tuvo 90.6% de participación sin embargo incumplió con el criterio de precisión, en términos de la razón del error estándar del estimador de la media (ee) entre la desviación estándar poblacional (SD) donde ee/SD debe ser menor o igual a 15%, debido a que, a partir de ese punto, el intervalo de confianza del estimador tiene una longitud de aproximadamente 60% de la desviación estándar o más (al 95% de confianza), lo que implica una precisión baja como para hacer inferencias confiables a partir de los datos de la muestra. Los ODES- CECyTE's tuvieron una precisión final de 18.7% en lenguaje y comunicación y 15.3% en matemáticas.

de los aprendizajes a través de Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), entre otras medidas.

2.5 ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la RIEMS?

La Educación Media Superior en México previo a la RIEMS se caracterizaba por “tres rasgos fundamentales: desarticulación, dispersión y heterogeneidad de modalidades y carreras; b) predominio de programas académicos inconexos y rígidos, y c) existencia de regulaciones excesivas” Bracho y Miranda (2012, pág. 148).

En un contexto de políticas públicas neoliberales donde la competitividad y el desarrollo se anclaba al proceso de la globalización, el SEN en el año 2008 puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) “con el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (DOF, 2008, pág. 1) en alineación al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y las políticas establecidas.

Una reforma denota la decisión de cambiar lo establecido y que el curso de acción propuesto posibilite el logro o meta que da origen a la reforma. En el ámbito educativo en función del propósito de una reforma, de acuerdo con Hess (1999) las reformas pueden ser: de currículo (lo que se debiera aprender), de organización del calendario y jornada (del tiempo para aprender), de la docencia (estrategias, mecanismos, efectividad de aprendizaje en el aula), de la gestión escolar (de la organización, función y responsabilidad para el aprendizaje desde escuela hasta el sistema) y de evaluación (de las formas y mecanismos para medir el desempeño) citado en Razo (2018, pág. 91).

La RIEMS es amplia en su propósito de acuerdo a los aspectos citados por Razo (2018) y plantea el establecimiento de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad con cambios a partir de tres principios básicos:

- I. El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, donde todos los sistemas o modalidades deben alcanzar estándares mínimos de dominio (competencias) a desarrollarse en el tránsito en este nivel, independientemente de la modalidad o subsistema.

- II. La pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio que atiendan las necesidades en sus diferentes ámbitos considerando la dinámica actual y que lo que aprendan los jóvenes posibilite la participación y construcción de una vida donde participen del desarrollo regional y nacional.
- III. Tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas, haciendo posible la portabilidad y culminación de los estudios, independientemente de posibles cambios de domicilio o de cambios en preferencias académicas. (DOF, 2008)

En este contexto Bracho y Miranda (2012) exponen que la RIEMS es:

Un acto de reconocimiento público de las insuficiencias de este nivel educativo y, al mismo tiempo, una toma de posición congruente, para refrendar el compromiso del Estado mexicano con los jóvenes a efecto de mejorar las oportunidades de acceder a las escuelas del nivel, permanecer en ellas, terminar adecuadamente sus estudios y concluir con niveles adecuados del logro educativo. (pág. 147) del origen Global de la RIEMS.

En el periodo de gobierno de 1988-1994 se inició una agenda política abierta hacia la internacionalización, el ámbito educativo no es la excepción, de tal forma que en el marco de la modernización educativa de la década de los 90's se inicia un proceso de apertura hacia estrategias, indicadores y prácticas internacionales, como parte de la nueva dinámica global. México es miembro de la OCDE – a partir del 18 de mayo de 1994- y contrasta las políticas públicas en los distintos ámbitos, sus resultados y se compara con la experiencia de las mejores prácticas (OCDE, 2006).

Al respecto del ámbito educativo Zorrilla (2012) refiere que de 1994 a 1996 la OCDE realizó una evaluación externa que incluyó 600 entrevistas a la comunidad educativa mexicana de los niveles de educación media superior y superior, a partir de las cuales por primera vez se cita en un informe internacional a la equidad y la calidad de la educación como desafíos por resolver. Se hicieron recomendaciones para establecer marcos claros de actuación y normativos que permitan a docentes y alumnos la movilidad entre instituciones; así como para favorecer la pertinencia de la oferta educativa, y una cultura de la evaluación entre otros aspectos relevantes.

La estadística e indicadores que la OCDE publica en el documento Education at a Glance o Panorama Educativo es considerada “la fuente autorizada de información sobre el estado de la educación alrededor del mundo. Proporciona información sobre la estructura, financiamiento y desempeño de los sistemas educativos en los países miembros de la OCDE y en los países asociados” (OCDE, 2019, pág. 1)

Así desde los análisis externos, la política supra nacional influyó (e influye) en las metas nacionales en materia educativa mismas que permean a través de informes, recomendaciones, programas, acuerdos y tratados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y otros organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) entre otros. En la Tabla 9 exponemos de manera sintética elementos importantes de los dos actores clave en los temas políticas públicas de evaluación de logro de los aprendizajes en la educación por competencias, así como del desarrollo de la agenda educativa y las políticas educativas supranacionales.

Tabla 9

Organismos internacionales con impacto en políticas internacionales en la educación

	UNESCO	OCDE
Misión	Alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad.	Diseñar mejores políticas para una vida mejor.
Visión/Objetivo	Un mundo en el que se asegure a cada persona una educación de calidad y pertinente y un aprendizaje a lo largo de la vida.	Promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas.
Países Miembros	204 países al 1 de enero de 2020 (193 miembros y 11 países asociados)	53 países (38 países miembros, más 15 no miembros participantes), a septiembre de 2020
Participación actual en el tema de la Educación	Coordina la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Una Educación de Calidad para todos en cinco ámbitos prioritarios: fortalecer las capacidades docentes, transformación de los entornos de aprendizaje, empoderamiento de las juventudes, aceleración de acciones locales, promoción de políticas.	Brindar asistencia para la planificación y gestión de los sistemas educativos, así como para la implementación de reformas. Mide y genera indicadores y estadísticas internacionales, donde los países contrastan sus resultados al generar los conocimientos, competencias, actitudes y valores que brinden la inclusión a una vida plena. Coordina del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y TALIS

Nota: Elaboración propia con datos de <http://portal.unesco.org/> y de <https://www.oecd.org/>

De tal manera que Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) 2008 obedece un tiempo y espacio donde la política nacional tuvo sustento en abrir a México al mundo y acercarse a ser uno de los países desarrollados, insertarnos en el proceso de la globalización en los diferentes sectores, económica, laboral, educativa y social.

La RIEMS al interior del SEN se propuso con el objeto de dar una identidad compartida a los diferentes subsistemas del nivel educativo de EMS respetando su diversidad, pero integrándolos a un proceso común y articulado de gestión de la educación y mejora de los aprendizajes. Como se menciona en el acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato. (DOF, 2008). Con esta reforma se da inicio a la educación por competencias y a su medición por pruebas estandarizadas. De acuerdo a Mulder (2008) que cita a DeSeCo/Rychen, 2003 “la estructura de PISA puede ser descrita como un enfoque genérico a la competencia con especial enfoque sobre las competencias clave” (p. 6).

El cómo fue elaborada la Reforma, quienes participaron y quienes no, las resistencias de algunos grupos y apoyo de otros es un tema extenso y complejo que no se trata en este documento. Sin embargo, si es importante hacer mención que la política educativa, las reformas y los cambios que de ella emanan se llevan a cabo en un sistema con un entramado de prácticas formales y no formales. Donde:

Avanzar hacia la consolidación de un sistema educativo capaz de universalizar el derecho a la educación implica operar sobre un espectro muy variado de elementos que lo configuran, pero que pueden ser estructurados en torno a grandes dimensiones: a) el currículo y los modelos de gestión curricular; b) la infraestructura, el equipamiento y la tecnología; c) los docentes, y d) el estudiantado. (UNESCO I.-I. , 2018, pág. 12)

De tal forma que en los años siguientes a la publicación del acuerdo 442 del Sistema Nacional de Bachillerato se buscaría a través de diferentes acuerdos normar los elementos que mantienen en funcionamiento el sistema de EMS del país y que lo irían transformando positivamente para hacer efectivo el ejercicio del derecho a una educación de calidad, hasta su abrogación en agosto del año 2022.

Estos cambios normativos y de política educativa mexicana, se dan en el contexto sociopolítico del triunfo del 1 de julio en las elecciones presidenciales para el periodo 2018-

2024, del Lic. Andrés Manuel López Obrador. Los equipos de transición gubernamental comienzan una serie de análisis sectoriales y trabajos de diagnóstico ciudadano. En el caso de la educación media superior y superior en agosto 2018 iniciaron los “Foros Estatales por un Acuerdo Nacional sobre la Educación”, se integraron mesas de trabajo con padres de familia, representantes sindicales, académicos, docentes, autoridades de los distintos niveles y la sociedad en general. Finalmente el 11 de enero de 2019 se presentó el documento “Líneas de política pública para la educación media superior” el cual establece seis ejes: Calidad y equidad; Contenidos y actividades para el aprendizaje; Dignificación docente y revalorización de las condiciones laborales; Gobernanza en la escuela; Infraestructura educativa, y Financiamiento y recursos. En palabras de las autoridades es un acuerdo flexible, abierto y participativo que orienta las políticas, estrategias y acciones para enfrentar los desafíos de la educación de los jóvenes entre 15 y 18 años. SEP (2019)

En las líneas de política pública descritas en el documento referido en el párrafo anterior, destaca la propuesta de replantear el modelo educativo surgido en 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y de las posteriores modificaciones constitucionales de 2012, 2013 y 2017 señalando que los proyectos no tuvieron resultados positivos dado que faltó una estrategia pertinente para su implementación.

Los cambios iniciados en 2018 continuaron durante el año 2019 replanteando el escenario de la EMS y la RIEMS. En una muy breve reseña destacamos que en mayo de 2019 se reforman los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa; en septiembre de ese mismo año se expiden la Ley General de Educación (LGE), La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación; derivándose normas y reglamentos secundarios aplicables.

Es relevante destacar los vinculados al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización y a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, porque el primero trata del derecho a la formación, capacitación y actualización de quienes ejercen funciones docentes, directiva o de supervisión; mientras que en el segundo establece que la mejora continua de la educación implica el desarrollo y fortalecimiento permanente del Sistema Educativo Nacional para el incremento del logro académico de los educandos.

En seguimiento a la implementación de la política pública educativa del sexenio, el día primero de octubre del mismo año 2019 se crea la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) para coordinar el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) y cumplir con la función de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para poner al centro de la acción del Estado el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Una vez más el diseño de la política pública en materia de educación, reconoce en sus diferentes ámbitos normativos que la razón de ser del quehacer educativo.

Ejercer el derecho a la educación es un proceso centrado en el educando y de acuerdo al artículo quinto de la LGE (2019), este es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte.

Los cambios propuestos de acuerdo a la fundamentación halladas en cada una de las publicaciones normativas en el DOF, es porque las últimas tres décadas Media Superior (EMS), ahondaron la inequidad, el acceso, permanencia y tránsito por el SEN mexicano; detonando que la política de mejora continua de la educación sea entendida por el desarrollo y fortalecimiento permanente del SEN para el incremento del logro académico de los educandos, así como la búsqueda de la excelencia en la educación, sea expresada por el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Finalmente en septiembre del año 2022, se establece y regula un nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), acorde a los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana para contribuir al desarrollo de un perfil de egreso que dote a través del MCCEMS a los estudiantes de EMS de una formación integral y desarrollo de conocimientos que les habilite a conducir su vida hacia un futuro con bienestar y satisfacción, así como de aprender a aprender en el trayecto de su vida, ejerciendo su ciudadanía en las soluciones de las problemáticas personales y de la sociedad en conjunto.

Lengua y comunicación y Pensamiento matemático, son parte de los recursos sociocognitivos del currículum fundamental junto con Conciencia histórica y Cultura Digital. La función de estos recursos será coadyuvar en el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores. El MCCEMS se propone para fortalecer la excelencia

educativa, mediante el mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de Aprendizaje de las y los estudiantes. Las fechas que la autoridad educativa ha señalado oficialmente marcan que la implementación del MCCEMS iniciará en el ciclo escolar 2023-2024 y una vez que concluya el primer periodo escolar se hará la valoración para implementar, de ser el caso, ajustes aplicables al siguiente ciclo escolar. La valoración de desempeño del MCCEMS se realizará al quinto año de entrada en ejecución. Esta reforma educativa se da en su implementación al final de un sexenio gubernamental, similar a la implementación en 2017 del NME de aquella administración. Lo que suceda es incierto, deseable es que se logren los fines propuestos y el ejercicio pleno del derecho a la educación, entendida como el derecho al aprendizaje más allá que sólo la escolarización.

Hacemos referencia a este nuevo escenario y contexto político, normativo y pedagógico dado que una vez que quede implementado el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), quedaran abrogados los Acuerdos números: 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General; así como los acuerdos 488, 447; 653 y 656. DOF (2022)

2.6 La Política Educativa de la modernización a la certificación en el PC-SiNEMS

Para responder a los desafíos de los momentos históricos las administraciones federales y/o estatales y municipales en turno, crearon: acuerdos, políticas e instituciones, actualmente algunas permanecen otras no. Los retos que contextualizaron las acciones del Estado en materia de educación de los últimos 50 años siguen vigentes: cobertura, equidad; procesos educativos integrados, pertinencia de currículo, eficiencia del gasto y logro de los aprendizajes, entre los más importantes.

En 1992, con la implantación del Programa de Modernización Educativa (PME), de acuerdo a la investigación de Arredondo López (2004) comenzó a revertirse el proceso de centralización. “La descentralización educativa, normada desde la cúpula del gobierno federal, ha sido llamada federalización educativa, queriendo significar con ese concepto el paso del control administrativo desde las manos del gobierno federal hacia las manos de los gobiernos estatales” (p.92). Si bien el trabajo de investigación que Arredondo en 2004

titulado “La construcción del sistema educativo en México a través del caso de Chihuahua”; es una investigación de estudio de caso para una sola entidad de la República Mexicana, nos deja dos reflexiones:

- 1) que la percepción de las comunidades y autoridades locales, al ejecutar recuperar la memoria histórica de ¿Cómo se construyó y se gestionó el sistema educativo local? Reconocerán que el proceso actual de descentralización de la administración de las instituciones educativas públicas en manos de los gobiernos estatales no es inédito y la injerencia de los municipios en los asuntos escolares tampoco algo novedoso.
- 2) a partir de la consolidación de un sindicato único magisterial, se eliminaron o neutralizaron (negociaron) los elementos de oposición que las reformas educativas fueran considerados opuestos a la línea política magisterial dominante.

Los últimos veinte años la evaluación, rendición de cuentas y la mejora en el logro de los aprendizajes es tema secundario a las negociaciones de asignaciones presupuestales, funciones y derechos sindicales. Para conocer el contexto que dio antecedentes, origen y seguimiento a la Reforma Integral de la Educación Media Superior RIEMS, enunciaremos puntos importantes de la política educativa de los mandatos presidenciales de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), Vicente Fox Quesada (2000-2006), Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) y Enrique Peña Nieto (2012-2018).

Partimos de que cada periodo de gobierno tiene de acuerdo a Moreno (2004) “un conjunto de planteamientos teóricos, programáticos, enunciativos, declarativos y de concepción o visión educativa que se plasman en líneas centrales de acción manifestados en documentos, declaraciones y actividades a desarrollar sobre el sector educativo en un corto, mediano o largo plazo” (p.10) lo que podemos comprender como Política Educativa.

Así en el periodo salinista la propuesta de política educativa está inserta una visión de eficiencia y productividad del ámbito empresarial y el concepto de calidad permea en toda la administración pública. En materia educativa se propuso presentar un programa de mediano plazo cuya tarea principal afirmó sería “asegurar cantidad y cobertura en materia educativa y que la prioridad será alcanzar la calidad que requieren la sociedad y la economía” (1990, pág. 3). Haciendo frente a un sistema educativo insuficiente en cobertura

y calidad, con desvinculación entre los ciclos y niveles escolares, una alta concentración administrativa, condiciones desfavorables en infraestructura y hacia los docentes.

En el sexenio en comento, el 5 de marzo de 1993 se establece la educación secundaria como obligatoria y cuatro meses más se decreta la Ley General de Educación que rigió la educación nacional por más de 25 años desde el 13 de julio de 1993 hasta el 30 de septiembre de 2019. El Programa de Modernización Educativa 1990-1994 fue firmado por Carlos Salinas de Gortari siendo presidente y por Ernesto Zedillo Ponce de León entonces Secretario de Educación Pública posterior titular del ejecutivo expone la necesidad de un cambio de las políticas nacionales de prescripción por el diseño de modelos de organización flexibles que consideren los contextos competitivos internacionales, de libre mercado y heterogéneos (Alcántara, 2008)

En el periodo sexenal de Ernesto Zedillo Ponce de León en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la educación se señala como un factor estratégico del desarrollo bajo lineamientos de equidad, calidad y la pertinencia. La política educativa está de manera transversal en el primer programa de transferencias condicionadas denominado Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), en el cual condicionaba el apoyo monetario al cumplimiento de la asistencia escolar y revisiones médicas periódicas de los hijos de las familias, la mujer jefa de familia es quien recibe, administra y cumple con las reglas de operación Martínez Espinosa, (2020)

Vicente Fox Quezada, emanado del partido conservador Acción Nacional (PAN) fue el primer presidente en México de un partido político diferente al Partido Revolucionario Institucional (PRI), durante su gobierno se originan diferentes instituciones con la finalidad de dar un servicio educativo pertinente y de calidad, como la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el año 2002 con el objetivo de evaluar la calidad, el desempeño del sistema educativo y los resultados del Sistema Educativo Nacional en los tipos de educación básica y media superior, tres años más tarde, en 2005 se establece la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Es un periodo de establecimiento de estándares educativos, basados en las recomendaciones del Banco Mundial, OCDE, Unión Europea, CEPAL, OMC, FMI, etcétera, para evaluar la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad educativa. En un principio de equidad que da atención preferencial a las escuelas y poblaciones en desventaja. Moreno, et al., (2004).

A partir del año 2006 se aplicó la prueba diseñada bajo estándares internacionales de calidad ENLACE (por las siglas de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), y tocante al tema de la gestión la SEP propuso en el año 2001:

Reformar el funcionamiento del sistema educativo con el fin de asegurar la eficacia en el diseño y puesta en marcha de las políticas, su evaluación continua, la eficiencia y transparencia en el uso de los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar una política centrada en el aula y la escuela. (pág. 129).

Su sucesor el presidente Felipe Calderón, fue el segundo presidente procedente del partido conservador Acción Nacional (PAN), en su periodo de gobierno se dio continuidad a la visión de hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales del desarrollo afirmando que “en la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos” DOF, (2007).

En el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) se definen objetivos e indicadores para elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, en este sexenio se inicia la Reforma Integral de la Educación Media Superior RIEMS (2008) y se firma con respaldo de SNTE la Alianza por la Calidad de la Educación y se emite el decreto de obligatoriedad de la Educación Media Superior a partir del ciclo escolar 2012-2013, con la meta de dar cobertura universal en el año 2022 DOF, (2012).

Después de dos administraciones panistas al frente del ejecutivo federal, Enrique Peña Nieto de extracción priísta asume la presidencia de México el tema de la educación ocupó su discurso de manera central desde el primer día, en su toma de cargo: señaló “nuestras escuelas deben formar individuos libres, responsables y comprometidos; ciudadanos de México y del mundo, solidarios con sus comunidades... los jóvenes mexicanos, creativos y emprendedores, desarrollen sus aptitudes, conocimientos y capacidad innovadora para competir, con éxito, en el mundo moderno” (Peña Nieto, 2012)

El tercer eje de gobierno del sexenio 2013-2018 fue México con educación de calidad para todos, en acciones se llevó acabo la anunciada Reforma Educativa 2013, el establecimiento del Servicio Profesional de Carrera Docente, la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, a través del INEGI la realización de un censo de

escuelas, maestros y alumnos, el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), DOF (2015), la puesta en marcha a lo largo del sexenio de la certificación de la calidad de los planteles de EMS a través de COPEEMS y su incorporación al SNB-PC-SiNEMS.

Como parte final de este apartado citamos observaciones vertidas en el estudio titulado “La política educativa de México desde una perspectiva regional” realizado por la Oficina Regional para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el marco de un convenio de cooperación técnica con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a fines del sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN) se promulgaron una serie de normativas y políticas para profesionalizar la docencia y la gestión escolar como parte de la Reforma Educativa de 2013, la cual no concluyó su implementación.

La expansión de la cobertura, la reducción de brechas en el acceso o la mejora en los indicadores de graduación son el resultado de decisiones de política educativa que se han ido tomando en el transcurso de las últimas décadas, y que han podido mejorar su funcionamiento. UNESCO (2018)

2.6.1 Políticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes

El INEE al cierre del periodo de gobierno afirmó en los documentos de política generados por la Unidad de Normatividad y Política Educativa (UNPE) que México había avanzado en el diseño e implementación de políticas dirigidas a mejorar el logro de los aprendizajes. Sin embargo, todavía existe la necesidad de impulsar programas que focalicen a los estudiantes en desventaja y los tipos de servicios educativos con resultados menos favorables (p.7)

De la revisión de la bibliografía realizada por De Hoyos (2012) concluye que no existe consenso entre los estudios para determinar cuáles son los determinantes del logro cognitivo, lo cual dificulta la elaboración de políticas. En la Tabla 10 se muestran algunas variables explicativas que la investigación obtuvo al utilizar los resultados de la prueba estandarizada de educación media superior ENLACE. Donde los resultados muestran que las características individuales de los alumnos son el componente más importante en la explicación del logro cognitivo (25%), en segundo lugar el componente de los recursos

escolares (8%), el entorno institucional (6%) en tercera posición y, por último, los antecedentes familiares (2.5%).

Tabla 10

Factores asociados al logro escolar en la Educación Media Superior.

Componente	Variable explicativa	Valor explicativo de la variable
Características de los alumnos	Promedio de matemáticas de secundaria	0.823
	Promedio general de primaria	0.790
	Escolaridad máxima que dese alcanzar	0.714
	Tiene trabajo	0.702
	Beca por desventaja económica en EMS	0.702
	Horas dedicadas al estudio fuera de la escuela	0.700
Recursos escolares	Proporción de profesores con posgrado	0.910
	Relación entre alumnos	0.883
	Tasa de alumnos por maestro	0.878
	Tamaño de la escuela	0.872
	Proporción de profesores sin licenciatura	0.868
	Relación con autoridades de la escuela	0.867
	Relación entre alumnos y autoridades de la escuela	0.867
	Director por concurso de oposición	0.866
Proporción de profesores de tiempo completo	0.863	
Entorno institucional	Marginación de la localidad de la escuela	0.962
	Subsistema de EMS	0.961
	Entidad federativa	0.961
Antecedentes familiares	Escolaridad del padre	0.956
	Marginación del hogar	0.941
	Número de libros en el hogar	0.932
	Escolaridad de la madre	0.928

Nota. (De Hoyos & Espino, Determinantes del logro escolar en México. Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior., 2012).

Las pruebas estandarizadas han sido un insumo de investigación con fines y objetivos de llevar la racionalidad y la evidencia a la operatividad y agenda de la política educativa.

Por último, listaremos las ocho políticas que el INEE en su agenda de políticas para mejorar el aprendizaje enuncia: orientación hacia el cierre de brechas, desarrollar estrategias pedagógicas dirigidas a alumnos que presentan menores logros de aprendizaje,

mejorar la gestión escolar, fortalecer la autonomía escolar, impulsar la participación comunitaria, fomentar el uso de resultados de las evaluaciones y fortalecer la gestión estatal. (INEE, 2018)

Recomendaciones que los estudios de experiencias de casos exitosos tanto del ámbito internacional como nacional mencionan como relevantes. Estos estudios y políticas también cuentan diversas críticas una de la más relevantes de acuerdo a De Hoyos (2012) es que el logro escolar está en función de los insumos pertinentes durante toda la vida de una persona y no sólo de los insumos actuales.

2.6.2 Políticas para mejorar la gestión escolar

El fortalecimiento de la gestión escolar ha sido un tema presente en los últimos periodos gubernamentales, aunque principalmente en la educación básica donde desde el año 1990 con Proyecto Escolar se buscó fortalecer la gestión para cumplir con la normalidad mínima de las escuelas y con el aprendizaje de los estudiantes, después en el año 2001 con el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y en el año 2013 como parte de la Reforma Educativa “La Escuela al Centro” y el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior (FFAGPEMS), estas últimas dos con implementación en la EMS.

- La política de la escuela al centro de acuerdo a las autoridades su objetivo fue establecer las condiciones adecuadas para que cada escuela, independientemente de su contexto pueda garantizar una educación de calidad.
- El FFAGPEMS incentivó que cada escuela realizara un Proyecto para el Avance de la Autonomía de Gestión Escolar (PAAGES) con la participación de alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, directora o responsables del servicio, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.

Estas políticas fueron parte del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), coordinadas a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), desde su ámbito de atribuciones tuvo el objeto de mejorar las capacidades de evaluación de los principales actores de las escuelas (directores, supervisores, docentes) con el objetivo de que los

gestores educativos diseñen sus propias intervenciones de acuerdo a su contexto y evidencias.

Listamos las nueve recomendaciones de políticas que el INNE en su agenda de políticas para mejorar la gestión escolar enuncia como conducentes: reorientar la organización y funcionamiento del sistema educativo hacia las áreas clave de la autonomía escolar, desarrollar programas de igualdad escolar, impulsar relaciones intergubernamentales concurrentes federación-estados-municipios, fortalecer los colectivos docentes y los Consejos Técnicos Escolares, concretar la descarga administrativa e impulsar el desarrollo de capacidades en las escuelas, profundizar la formación de los directivos escolares, fortalecer la gestión de las escuelas rurales y geográficamente dispersas, resignificar la participación social en las escuelas, fortalecer los servicios de apoyo y acompañamiento técnico a las escuelas. (INEE, 2018)

2.6.3 Políticas para vincular la evaluación con la mejora educativa

Una evaluación integral del sistema educativo y sus componentes está en construcción, de acuerdo a Perassi (2008) a partir de la década de 1990 el tema de evaluación educativa se hizo presente en las agendas públicas de educación de América Latina. Sin embargo, sólo casos excepcionales han logrado pasar del discurso político a ser prácticas educativas cotidianas para la mejora.

En México durante el sexenio de gobierno 2012-2018 la normatividad en materia de planeación y evaluación educativa señala que los proyectos y acciones que se realicen se lleven a cabo conforme a la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE) para cada una de las autoridades educativas con atribuciones en evaluación, (INEE, 2015). Con el fin de que las evaluaciones de acuerdo a Schmelkes (2015) pasen de ser mandato de ley a ser el garante de la calidad educativa en México por el diseño y operación de un cuerpo institucional en las escuelas y el sistema educativo.

Ya que las evaluaciones del sistema, de la escuela y de los alumnos son necesarias aunque no suficientes para el mejoramiento de la calidad de la educación. Entendida la calidad de la educación donde se garantiza al menos: el acceso, la permanencia y se maximiza un nivel de logro de aprendizajes relevantes, útiles y significativos.

Ante ello se proponen nueve recomendaciones de política pública: impulsar proyectos y acciones de evaluación que respondan a la diversidad de contextos, desarrollar un sistema integral de evaluación, diversificar procesos de evaluación, generar estrategias de difusión y uso de resultados de evaluación, impulsar acciones de generación de recursos y herramientas de apoyo para la evaluación, impulsar programas de desarrollo de capacidades, fortalecer la coordinación interinstitucional, impulsar mecanismos de asistencia técnica y acompañamiento, y vincular la evaluación con las prioridades de gasto público. (INEE, 2018)

2.6.4 Políticas marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la EMS

A fin de promover y asegurar el máximo logro de aprendizaje de NNAJ en cada aula, plantel, subsistema y comunidad, en los diferentes niveles educativos. El modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la EMS, el cual destaca que para el logro de los propósitos educativos, tanto del currículum, como de las metas y objetivos de cada uno de los planteles de la EMS es indispensable también mejorar y llevar a la excelencia la práctica, las habilidades, conocimientos, actitudes y valores de los actores educativos, principalmente docentes y directivos; esto es posible a través del ejercicio de un sistema permanente formación continua, y de la restitución o institución de una gobernanza liderada en cada centro escolar. USICAMM (2021)

Se identificó la necesidad de actualizar, los perfiles profesionales (dominios, criterios e indicadores) de lo que deben saber y ser capaces de hacer quienes ejecutan las funciones docente, directiva y de supervisión. Identificar los rasgos ideales con que debe contar quien ejerce o aspira a ejercer estas funciones en la EMS.

La política de la NEM busca:

- a) desarrollar y atraer a los mejores perfiles a través de procesos de selección para la admisión, la promoción y el reconocimiento.
- b) orientar los programas de capacitación y actualización.
- c) se conozca y revalorice la labor de quienes se desempeñan en la educación.

2.6.5 Políticas de organización escolar los rasgos de “Normalidad Mínima Escolar”

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) impulsó la Normalidad Mínima junto con el nuevo modelo educativo (NME) tomando para el nivel de EMS los lineamientos emitidos en el Diario Oficial año (2014) acuerdo 717 para la educación básica, en alineación al Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en el cual las comunidades escolares como una organización, gradualmente adquieren capacidades que les permiten ejercer una mayor autonomía que impulse los aprendizajes de las y los jóvenes estudiantes.

De tal forma que se enlistan ocho condiciones básicas necesarias en cada plantel para el logro de aprendizajes del alumnado, las cuales no garantizan un desempeño de calidad per se. A estas condiciones también se les conoce como los ocho rasgos de Normalidad Mínima en planteles escolares, a continuación brevemente mencionamos el rasgo y el estatus de acuerdo a Tuirán (2016):

- Primer rasgo: Todas las escuelas brindan el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar. En EMS los eventos académicos, las reuniones de docentes y las reuniones sindicales son algunas de las causas importantes de la pérdida de clases.
- Segundo rasgo: Todos los grupos disponen de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar. Entre el 30 y el 55% de planteles de EMS tiene al menos una asignatura sin docente, este porcentaje no incluye la pertinencia del perfil del docente en la asignatura.
- Tercer rasgo: Todo el personal docente inicia puntualmente sus actividades. Los directores de EMS perciben que sí hay un problema de ausentismo e impuntualidad en más del 15% al mes de los docentes
- Cuarto rasgo: Todo el alumnado asiste puntualmente a todas las clases. No cada semana, pero sí una vez al mes, por lo menos, los directores de EMS perciben que sí hay un problema de ausentismo e impuntualidad en más del 18% al mes de las y los alumnos.
- Quinto rasgo: Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los alumnos/as y se usan sistemáticamente.
- Sexto rasgo: Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje. Los docentes de la EMS utilizan la mayor parte del tiempo en actividades de enseñanza en promedio el 71%.

- Séptimo rasgo: Las actividades que propone el personal docente logran que todo el alumnado participe en el trabajo de clase. Falta mejorar las tres dimensiones en aula: apoyo emocional, organización del aula y el apoyo pedagógico
- Octavo rasgo: Todo el alumnado consolida, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y el razonamiento lógico matemático, de acuerdo con su grado educativo. Las pruebas PLANEA indican diferencias significativas por entidad, subsistema, género existiendo brechas de aprendizaje y altos niveles de alumnado con aprendizajes insuficientes o básicos.

La política de cumplimiento de la normalidad mínima busca que el logro de los aprendizajes en los alumnos de cada plantel tenga condiciones operativas, organizacionales y pedagógicas mínimas bajo las cuales se puedan desarrollar acciones progresivas para favorecer la mejora.

2.6.6 Políticas Educativas de la Cuarta Transformación

Este corto apartado enunciará algunas de las políticas educativas del Gobierno presidencial de Andrés Manuel López Obrador vinculadas a la evaluación, gestión escolar dentro del nivel de EMS; se emite el documento “Líneas de política pública para la educación media superior” donde abordaron problemáticas relacionadas con los diversos aspectos de la gestión escolar, tales como: la administración de los planteles, la gestión directiva, la especificidad y el tamaño de los subsistemas, la infraestructura, la coordinación entre autoridades educativas, y la relación con los padres de familia.

En Conferencia de prensa en vivo, desde Palacio Nacional el 29 de marzo 2019, en voz del Secretario Esteban Moctezuma compara la Reforma Educativa 2013 y la propuesta de abrogación 2019. En la Tabla 11 podemos observar los 15 puntos (textuales) que presentó y expuso en la comparativa de ambas políticas educativas.

En la comparativa presentada no encontramos textual el tema de la mejora de logro de los aprendizajes ni los tópicos relativos al derecho de la educación de calidad de la agenda 2030, a menos que la expresión de mandatos y moda extranjera aplique a este punto. Sin embargo se observa en el material de apoyo visual y en la propia exposición verbal, que al menos la mitad de las comparativas tocan temas de seguridad laboral docente.

Tabla 11

Comparativa de temas eje en la Política educativa en dos reformas

15 Temas Comparativos de Reforma en la Política Educativa	
Reforma Educativa 2013	Iniciativa de Abrogación 2019
Evaluación punitiva ligada a la permanencia en el empleo. Evaluación estandarizada y homogénea a nivel nacional.	Prohibición de ligar cualquier proceso a la permanencia en el empleo. Enfoque regional y local de la educación.
Creación del INEE para la evaluación coercitiva de los maestros y maestras.	Desaparece el INEE y se revalora al magisterio como agente de transformación nacional como un nuevo derecho: un sistema voluntario para la mejora continua, a través de la formación.
Búsqueda de una educación orientada sólo al mercado.	Educación pública, gratuita, integral, para todos los niveles, humanista, enfocada para la vida y el desarrollo nacional.
Servicio profesional docente impuesto por la autoridad.	Servicio de promoción de las maestras y los maestros que se creará con la participación de ellos, con escalafones vertical y horizontal.
Visión centralizada de la educación.	Enfoque con carácter regionalizado, pluricultural, pluriétnico.
Invasión de derechos, afectando la certeza y estabilidad laborales. El anterior gobierno creó un sistema perverso que ni él mismo cumplió y le dio vuelta con muchos recursos por debajo de la mesa, burlando la ley que ellos mismos emitieron.	Se garantizan los derechos laborales y la estabilidad del trabajo. Se transparentarán plazas y recursos para fortalecer la lucha contra la corrupción.
La anterior reforma se calificó de mal llamada reforma educativa fue parcial y de corte administrativo.	Esta iniciativa es integral porque por primera vez en la historia de la educación se abarca desde el nivel inicial hasta el superior.
Se ignora la educación especial, indígena y la normal.	Se prioriza la educación especial, se impulsa la educación para pueblos indígenas y sus lenguas y se fortalecerá la educación normal pública, a quienes se dará prioridad para el ingreso.
Sólo alude a la calidad.	No hay calidad posible sin equidad, que se constituye como uno de los nuevos principios pilares de la educación
Ignora la educación superior.	Se crea la educación superior obligatoria y se logrará evitar el rechazo.
Se centró en lecto- escritura, matemáticas y ciencias.	Además de esas asignaturas, se incorpora con fuerza el civismo, la educación física, la música, derechos humanos, educación ambiental y la historia, entre otras.
Se obedecía a mandatos y modas extranjeras preponderantemente.	Se crea la Nueva Escuela Mexicana
Se llegó a la represión para imponer la reforma.	Se tiene un diálogo permanente, profundo e incluyente con maestras y maestros y sus representantes.

Nota. Transcripción de material expuesto en vivo por el Secretario de Educación Pública (SEP) Moctezuma, (2019).

Los cambios propuestos se han llevado a cabo desde el año y con diferentes cambios normativos en el año 2019, como lo es la publicación y entrada en vigor de la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, en la cual el capítulo II titulado “Del ejercicio del derecho a la educación” en el artículo 5 se reconoce y vincula el derecho a la educación con la adquisición de aprendizajes.

Artículo 5. Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte. Con el ejercicio de este derecho, inicia un proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando, que contribuye a su desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad; es factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral para la vida de las personas con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, y es medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria. LGE (2019)

Así mismo la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación; en esta segunda ley se exponen los temas aquí investigados en los principios I y II del artículo 6 que señalan:

- I. El aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, como centro de la acción del Estado para lograr el desarrollo armónico de todas sus capacidades orientadas a fortalecer su identidad como mexicanas y mexicanos, responsables con sus semejantes y comprometidos con la transformación de la sociedad de que forman parte;
- II. La mejora continua de la educación que implica el desarrollo y fortalecimiento permanente del Sistema Educativo Nacional para el incremento del logro académico de los educandos; (DOF, 2019)

Esta Ley Reglamentaria tiene como objeto regular el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, así como el organismo que lo coordina, y que se denomina Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y el Sistema Integral de

Formación, Actualización y Capacitación que será retroalimentado por evaluaciones diagnósticas.

El propósito de integrar apartados de normativas del presente sexenio, nos permite que los hallazgos y conclusiones podamos darles orientación y vigencia dentro del marco normativo actual, relacionando las propuestas con las nuevas instituciones y disposiciones del presente gobierno.

2.7 Programas para la evaluación de los aprendizajes

Dentro de las políticas clave para conocer los logros de los aprendizajes y como herramienta de mejora se encuentra la participación, difusión y uso de estudios y evaluaciones de los sistemas educativos a través de pruebas estandarizadas internacionales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, por sus siglas en inglés), TIMSS (Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias, por sus siglas en inglés). Así como pruebas nacionales como ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) y PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes).

En el contexto internacional, una de las pruebas con mayor participación en relación a la medición evaluación de aprendizaje de los jóvenes, es organizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde el año 2000. Misma que se lleva a cabo cada tres años, se denomina Programa de Evaluación Internacional de Alumnos -conocido como PISA- por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment) tiene como objeto medir, cuánto saben los jóvenes de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y qué pueden hacer con estos aprendizajes. En la edición del año 2018, participaron como muestra alrededor de 600 mil alumnos de 15 años, quienes representaron a 32 millones de jóvenes estudiantes de 79 países. Lamentablemente los resultados en esta prueba indican que uno de cada dos estudiantes latinoamericanos (51 %) no puede identificar la idea principal en un texto por lo cual no alcanzan el nivel de competencia básico en lectura, sin este aprendizaje definitivamente se limitan las posibilidades de desarrollo de adquirir más capacidades. (Di Gropello, Vargas, & Yanez-Pagans, 2019)

La brecha entre los desempeños de las naciones que alcanzan en PISA muestra grandes diferencias en el rendimiento de los estudiantes y de las naciones. Por ejemplo, al

comparar el promedio de resultados de desempeño de los jóvenes estudiantes de los diez países latinoamericanos participantes (Chile, Uruguay, Costa Rica, México, Brasil, Colombia, Argentina, Perú, Panamá, República Dominicana) con el promedio de los diez sistemas educativos de las naciones que ocupan los primeros lugares (Estonia, Canadá, Finlandia, Irlanda, Corea, Polonia, Suecia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Reino Unido) hay más de 100 puntos de diferencia entre ellos, Latinoamérica obtuvo en promedio 399 puntos mientras que los mejores sistemas educativos puntuaron 510. Con poco avance en el desempeño mostrado en los últimos diez años, a la región de América Latina le tomaría varias décadas alcanzar los 489 puntos que es el promedio actual de la OCDE y no se ve un umbral de tiempo cercano para alcanzar los niveles de estudiantes de economías asiáticas como China y Singapur que promedian 552 puntos.

Los puntajes de estas pruebas están relacionados con niveles del logro de los aprendizajes, estos niveles son acumulativos y reflejan el dominio de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello los jóvenes que no alcanzan el nivel básico de competencia, no cuentan con habilidades básicas para continuar aprendiendo, enfrentando un alto riesgo de abandonar la escuela. (Bos, Viteri, & Zoido, 2019)

En lo que se refiere al sistema educativo de México, este ha participado desde el año 2000 en cada una de las siete ediciones trienales de PISA (lugar 53 en PISA 2018), sin tener mejoras significativas en el desempeño general. En el año 2018, 7 mil 299 estudiantes mexicanos completaron PISA, siendo la muestra que representó a 1 millón 480 mil 904 estudiantes de 15 años (66% de la población total de 15 años). Se obtuvo un promedio de 416 puntos (420 en Lectura, 409 Matemáticas y 419 Ciencias), ocupando como país el último lugar de desempeño de la OCDE. (MEJOREDU, 2020)

En el sistema educativo mexicano no tiene resultados en el logro de los aprendizajes que indiquen que las y los jóvenes mexicanos al concluir su educación obligatoria pueden ser competitivos. Los jóvenes estudiantes mexicanos consistentemente a lo largo de más de dos décadas han tenido bajo desempeño y gran inequidad en el logro de los aprendizajes, con alto porcentaje de estudiantes con apenas niveles básicos y un mínimo porcentaje de estudiantes con desempeño sobresaliente. PISA (2018)

En PISA de 2018, cinco de cada diez estudiantes (55%) alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura. Esto significa que pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, reflexionar y encontrar información explícita. En contraste sólo

uno de cada cien (1 %) de los estudiantes mexicanos obtuvo un desempeño sobresaliente (nivel 5 o 6) en al menos un área: en lectura, matemáticas y ciencia, cuando el promedio es del 16% de los sistemas educativos miembros de la OCDE (2019). En tanto los sistemas educativos asiáticos que lideran PISA el porcentaje de estudiantes con logro de Aprendizaje sobresalientes se encuentra en un rango que va del 21% al 44%. (2018)

En México a partir del año 2015, se llevó a cabo la evaluación denominada Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes conocida como PLANEA en el nivel de EMS. La prueba PLANEA es realizada por el Sistema Educativo Nacional (SEN) para conocer con base en evidencias el estado de la educación en México, en términos del logro de los aprendizajes de estudiantes en dos áreas de conocimiento, Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. (INEE, 2018). En su edición del año 2017 participaron 117 mil 700 alumnos que cursaban el último grado de educación media superior del ciclo escolar 2016-2017 pertenecientes a 2 mil 310 escuelas de todo el país. PLANEA-EMS presenta sus resultados en términos de puntajes promedio en una escala de 200 a 800 puntos, y esa misma escala se divide en cuatro niveles de logro de los aprendizajes (NI, NII, NIII y NIV), los cuales son acumulativos: lo que significa que aquellos estudiantes que han adquirido los aprendizajes de un determinado nivel poseen también los del anterior. (INEE, 2018)

En los resultados en materia de Lenguaje y Comunicación, a nivel país uno de cada tres alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (33.9%), son capaces de comprender textos sencillos. Sin embargo, no pueden formular inferencias de contenidos implícitos o comprender textos extensos y complejos. En cambio, el nivel IV de logro de los aprendizajes, el más alto obtuvo que 9 de cada 100 estudiantes (9.2%) tienen las habilidades requeridas para desarrollar e interpretar escritos atendiendo a diferentes propósitos. Los datos presentan que en Matemáticas, la situación es más severa, ya que 66.2% de los estudiantes tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones, incógnitas o variables, lo que significa que dos de cada tres se encuentran en nivel más bajo, el nivel I, adicional a esta gran proporción de estudiantes con resultados insuficientes se tiene muy pocos alumnos con desempeño sobresaliente, la evidencia señala que: sólo 2 estudiantes de cada 100 (2.5%) dominan reglas y el lenguaje matemático para expresar una situación o fenómeno por medio de las relaciones de variables. (INEE, 2019)

Debido a la complejidad del concepto y para fines operacionales, cuando se habla en esta investigación de logros de los aprendizajes se hará con los datos del Logro de los

Aprendizajes en el nivel de Educación Media Superior (EMS) obtenidos a través de la evaluación Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes conocido como PLANEA.

Las bases de datos analizadas en los desempeños obtenidos por los centros escolares analizados en esta investigación corresponden a los puntajes de la evaluación Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) analizadas en un período de tres años, en sus ediciones 2015, 2016 y 2017.

Si bien es de interés de la sociedad, las autoridades y de la autora de este trabajo que en cada una y todas las escuelas de la EMS los estudiantes desarrollen el logro de los aprendizajes, para fines de investigación se eligió por cuestiones académicas y posibilidades personales a planteles del subsistema de bachillerato tecnológico denominado Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE´s), subsistema que nace como un Organismo Descentralizado (ODES) en el año de 1991 con el fin de ofrecer Bachillerato Tecnológico con la participación tanto de autoridades federales como estatales en las últimas dos décadas ha tenido el mayor crecimiento tanto en número de planteles como en matrícula atendida. De tal forma que para el ciclo escolar 2019-2020 es responsable de 1167 centros escolares en 30 entidades del país dando atención a más de 436 mil alumnos. (SEP/DGPPyEE, 2020)

Para el caso puntual del bachillerato ODES-CECyTE´s, este es responsable de servicios de EMS a lo largo y ancho del país tanto en poblaciones con diferentes grados de marginación y de densidad poblacional. En el apartado de contexto se amplía la información correspondiente al subsistema elegido, y en el apartado de metodología se explica los elementos que se consideraron para la selección de la muestra denominada planteles con mejor desempeño en pruebas estandarizadas 2015-2017.

Esta obra comparte argumentos con (Bravo, 2014): quien señala:

- 1) La acuciante necesidad de integrar los conocimientos provenientes de los mecanismos del nivel meso (escuela) y los efectos y regulaciones del nivel macro (sistema), que a su vez, nos permitan diseñar estrategias para mejorar la calidad educativa: diálogo escuela – sistema.

- 2) La esencia del cambio y de una escuela eficaz radica en las relaciones, procesos, dinámicas e innovaciones que implementan las personas que conforman las escuelas, no de los programas. (Pag.15)

Para este trabajo investigativo se hará uso de los aportes teóricos y conceptuales de la corriente de estudios denominada Escuelas Eficaces (EE), cuya interrogante central es en torno a conocer –respuestas- a la pregunta “¿Qué hace que una escuela, que recibe alumnos de similares características que otra, obtenga mejores resultados?” (Pérez, Bellet, Raczynski, & Muñoz, 2004). Desde ese punto de partida se plantean las aportaciones que de esta investigación resulten.

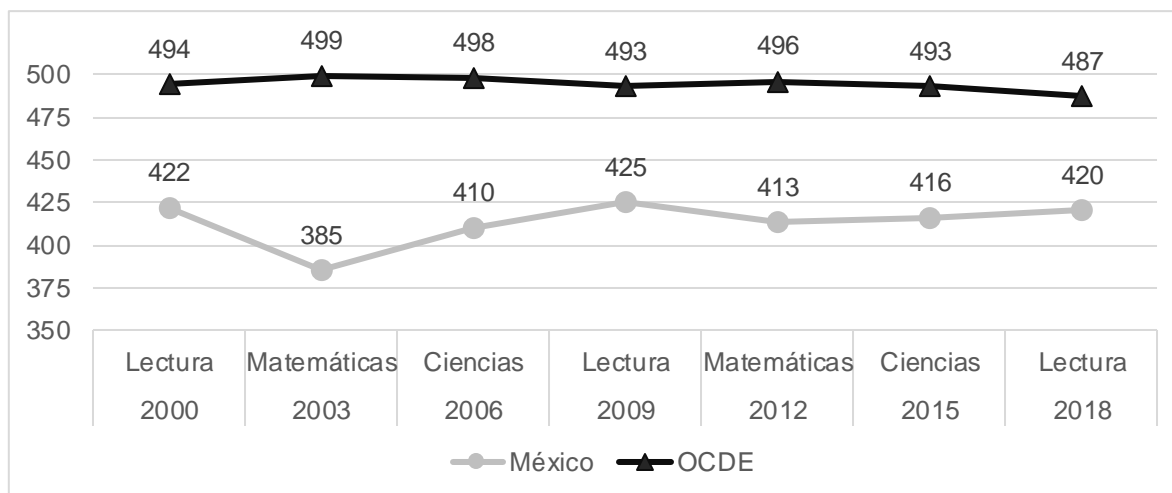
2.7.1 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos -PISA

Entre los años 1991 y 1999 la OCDE diseñó el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, conocido como PISA por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment) con el objeto ofrecer evidencia del estado de la educación en los países participantes y con base en el autoconocimiento y la comparación con otros sistemas educativos de alto desempeño, aprender y mejorar sus políticas educativas (OCDE, 2019). La evaluación tiene un carácter trienal, su primera aplicación fue en el año 2000 con siguientes ediciones en los años: 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018. Su aceptación creció muy rápido alrededor del mundo, en el año 2000 participaron 32 países entre ellos México y para el año 2009 participaban 67 países que representaban al 87% de la economía mundial. (OCDE, 2010). Para la edición del año 2018 participaron 79 países y 600 mil estudiantes en la evaluación. En México la muestra del año 2018 que realizó la prueba fueron 7299 estudiantes en un rango de edad de 15 años tres meses y 16 años dos meses al momento de la evaluación (OCDE, 2019).

La prueba se diseña con atención a tres áreas centrales: lectura, matemáticas y ciencias, bajo un enfoque de competencias que permita identificar los niveles en que los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en su trayecto escolar para resolver problemas y situaciones de la vida en una sociedad globalizada. Ver Figura 5 para conocer la evolución del desempeño de México comparado con el desempeño promedio de la OCDE en PISA, en el periodo 2000-2018.

Figura 5

México y OCDE, promedio de desempeño en PISA, 2000-2018.



Nota. INEE, Informes PISA (2000-2015), Mejoredu Informe PISA (2018).

Los aportes de PISA van más allá de ser una fuente sistemática de datos, informes, análisis y recomendaciones -ampliamente difundidos- ya que sus pronunciamientos inciden en la política educativa. En una investigación de 37 sistemas educativos nacionales que participan en PISA, Breakspear en el año (2012) preguntó ¿Qué tan influyente han sido los resultados y análisis específicos de PISA en el proceso de elaboración de políticas a nivel país que representan? encontró que para tres de ellos: Reino Unido, Dinamarca y Japón calificaron PISA como "extremadamente" influyente (8%); 17 representantes más consideraron "muy influyente" (46%), otros 11 señalaron que PISA tiene una "influencia moderada"(30%), mientras que para Finlandia, Francia, Indonesia, Luxemburgo y Turquía "poco influyente" (13.5%) y Bélgica contestó que no sabía (2.5%). (pág. 11)

Los aspectos de PISA considerados que más han provocado un cambio en la política o la práctica de la política educativa, están relacionados con el ranking o clasificación internacional y la medición del desempeño o rendimiento de las tres áreas evaluadas y la tendencia de este rendimiento. El 51.4% de los sistemas educativos consideró que ser parte de una comparativa con los mejores si inspira un cambio, el aspecto relacionado con los estudiantes –su interés, compromiso, motivación y actitudes- de acuerdo a los datos 56.8% considera es parcialmente influido, este aspecto y respuesta es la que concentró el mayor consenso de los sistemas educativos. Con la lectura de la Tabla

12 donde se muestran algunos de los resultados sintéticos obtenidos. Se abrirán interrogantes desde el enfoque de lectura que se realice, si impacta el cambio y conocer la dinámica del mismo o por el contrario enfocar la atención en que dinámica y sistemas educativos el cambio no ha sucedido o es parcial.

Tabla 12

Aspectos de los resultados de PISA que se considera provocan un cambio en la política o práctica educativa de un país, de acuerdo a representantes de sistemas educativos.

Aspecto de PISA	Si % (Núm.)	Parcialmente % (Núm.)	No % (Núm.)
Clasificación internacional	51.4% (19)	29.7 % (11)	18.9% (7)
Rendimiento en Lectura	54.1% (20)	40.5% (15)	5.4% (2)
Rendimiento en Matemáticas	43.2% (16)	43.2%(16)	13.5% (5)
Rendimiento en Ciencias	32.4% (12)	54.1% (20)	13.5% (5)
Tendencia del Rendimiento	40.5% (15)	29.7% (11)	29.7% (11)
Equidad	29.7% (11)	43.2% (16)	27.0% (10)
Interés de los estudiantes, compromiso, motivación y actitudes	8.1% (3)	56.8% (21)	35.1% (13)
Otros aspectos	8.1% (3)	8.1% (3)	83.8% (31)

Nota. Adaptado de The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance (p.12), por Breakspear, S., 2012.

En México y en América Latina algunas de las recomendaciones ligadas a mejorar el desempeño en la prueba, están ligadas al tiempo que el estudiante pasa en la escuela, en promedio la jornada es de 5 horas al día con evidencia de que en los resultados PISA en ciencias aumentan el 3,7% o 14 puntos PISA, por cada 30 minutos adicionales de instrucción en clase, con el límite de siete horas diarias. Sin embargo habrá que leer con reserva ya que el indicador de tiempo efectivamente utilizado con fines de aprendizaje para Latinoamérica y la región es el 65% del tiempo en la escuela en contraste con el 85% OCDE de productividad en términos de puntos PISA por hora de clase.

Con relación a nuestro objetivo estos impactos y cambios de las políticas públicas se ven materializados en los desempeños materializados en los niveles aula y escuela. Buscamos en este marco analizar el modo en el que los factores causales asociados al

logro de los aprendizajes de los alumnos se configuran entre sí y haciéndolo en los planteles con mejor desempeño en pruebas estandarizadas para aprender de la experiencia de quienes han mejorado en el desarrollo de las competencias en la EMS.

2.7.2 Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)

En México desde el 8 de agosto 2002 hasta su extinción por decreto el 15 de mayo de 2019 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tuvo la tarea de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional para conocer el dominio de los aprendizajes clave que tienen los estudiantes mexicanos.

El INEE y la SEP aplicaron la prueba conocida como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), a partir del año 2015, en a los alumnos del último grado de preescolar, primaria, secundaria y EMS, en dos modalidades de la prueba: PLANEA SEN y PLANEA Escuelas. Ambas tienen a Matemáticas y Lenguaje y Comunicación como los dos campos principales de formación que se evalúan. Sin embargo, por su importancia se han agregado alternadamente las evaluaciones de Formación Cívica y Ética y Ciencias Naturales, así como una exploración de las habilidades socioemocionales. (INEE, 2018)

La estructura de la prueba PLANEA 2017, se integró por 148 reactivos de Lenguaje y Comunicación los cuales evaluaron cuatro contenidos temáticos como son: manejo y construcción de la información (52 reactivos), habilidades en texto argumentativo (33), expositivo (30) y literario (33). Mientras que en el área de Matemáticas los 148 reactivos evaluaron cuatro contenidos temáticos como son: sentido numérico y pensamiento algebraico (52 reactivos), cambios y relaciones (51), forma, espacio y media (13) y manejo de la información (32).

PLANEA va acompañada de cuestionarios de contexto que se aplican a los estudiantes, maestros, directores y padres de familia para conocer a cerca de las condiciones personales, familiares y escolares que enmarcan el logro de aprendizajes como son: el nivel de estudios de los padres, los recursos familiares de apoyo a la educación, la trayectoria profesional de las y los docentes y directivos, así como las condiciones de infraestructura de la escuela, clima escolar, liderazgo del director, todos ellos factores asociados al logro de los aprendizajes.

De manera que los datos del desempeño en las evaluaciones de logro de aprendizaje son un elemento central para crear el puente entre la evaluación y la mejora, porque permiten contar con datos para desarrollar políticas públicas en educación que estén basadas en la evidencia del grado en que se cumple o incumple el derecho a una educación de calidad para todos los jóvenes del país. (INEE, 2018)

Las cuatro funciones de PLANEA están íntimamente ligadas a la política pública educativa del complejo sistema educativo, estas son de acuerdo al INEE:

- a) Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación del país en términos del logro de aprendizaje de sus estudiantes de educación básica y media superior.
- b) Aportar a las autoridades educativas información relevante para el monitoreo, la planeación, la programación y la operación del sistema educativo y de sus centros escolares. Esto es, que las autoridades, desde el ámbito de sus competencias, deberán promover el logro efectivo de los aprendizajes en los distintos niveles educativos de la educación obligatoria y mejorar las condiciones de los centros escolares.
- c) Ofrecer información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes que ayude a mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.
- d) Contribuir al desarrollo de directrices para la mejora educativa con información relevante. Los resultados de PLANEA también pueden aprovecharse para orientar las decisiones de política educativa de las autoridades. (INEE, 2015)

Los resultados de PLANEA se presentan en términos de puntajes promedio en una escala de 200 a 800 puntos, dividida en cuatro niveles del logro incrementales, donde el nivel I es el que indica dominio insuficiente, el nivel II dominio básico, nivel III dominio satisfactorio y nivel IV dominio sobresaliente. Estos niveles son acumulativos (I, II, III, IV) y quien posee un nivel III o IV se entiende tiene dominio de los aprendizajes previos.

Para los ciclos escolares del periodo de análisis la participación fue:

- Ciclo escolar 2014-2015, prueba PLANEA 2015 EMS participaron 1 millón 37 mil 775 estudiantes del último grado de EMS de 14 mil 548 centros escolares. De ellos se tomaron en cuenta para el análisis del porcentaje de sus logros tanto en nivel I como el nivel IV a 514 escuelas y 77 mil 125 alumnos del bachillerato ODES-CECyTE´s. Prueba del logro referida a los centros escolares (ELCE).
- Ciclo escolar 2015-2016 prueba PLANEA 2016 EMS participaron 579 mil 923 alumnos del último grado de EMS de 14 mil 784 instituciones educativas públicas, autónomas y privadas del país. De ellos se tomaron en cuenta para el análisis del porcentaje de sus logros tanto en nivel I como el nivel IV a 45 mil 558 estudiantes de 555 centros escolares dependientes de bachillerato ODES-CECyTE´s. Prueba del logro referida a los centros escolares (ELCE).
- Ciclo escolar 2016-2017 en PLANEA EMS 2017 participaron 117 mil 700 estudiantes del último grado de EMS de 2 310 escuelas de todo el país, con una media de 500 puntos. Del bachillerato de los ODES-CECyTE´s se tomaron en cuenta para el análisis del porcentaje de sus logros tanto en nivel I como el nivel IV a 8 mil 395 estudiantes de 137 planteles obtuvieron los cuales obtuvieron en promedio 460 puntos, un desempeño menor al nacional. Los resultados de Planea ELSÉN permiten tener una fotografía de los niveles de logro, en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, de los estudiantes que terminan la Educación Media Superior (EMS) Esta prueba evaluación de logro fue referida al Sistema Educativo Nacional (ELSÉN) (INEE, 2019)

Con la reforma educativa de 2019 hubo cambios normativos y organizacionales; el INEE y el SNEE se extinguieron por decreto presidencial y fueron reemplazados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE). Ver Tabla 13, donde presentamos la definición y objeto de ambos sistemas. Es importante mencionar que como contexto de nuestro periodo de estudio es 2015-2018, y que la aplicabilidad actual reconoce que la eliminación de organismos y procesos, no implica la extinción responsabilidad y función de garantizar el logro de los aprendizajes en los servicios educativos prestados por el Estado.

Se ha llamada por el gobierno en turno educación de calidad o de excelencia, el derecho a que las y los NNAJ maximicen su aprendizaje.

Tabla 13

Definición y Objeto SNEE (2013) y SNMCE (2019)

	SNEE	SNMCE
Definición	Conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y demás elementos que contribuyen al cumplimiento de sus fines, establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la presente Ley.	Conjunto de actores, instituciones y procesos estructurados y coordinados, que contribuyen a la mejora continua de la educación, para dar cumplimiento a los principios, fines y criterios establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación y en la presente Ley.
Objeto	Contribuir a garantizar la calidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios (art.11)	Contribuir a garantizar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, para contribuir al desarrollo integral del educando. (art. 5)

Nota: Elaboración propia con datos de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013), Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la CPEUM (2019)

2.8 Del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) al Sistema Nacional de Educación Media Superior (SiNEMS)

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) incluyó como una de sus cinco metas nacionales, elevar la calidad de la educación, meta que se instrumentó principalmente a través de los seis objetivos del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) el cual su objetivo señala: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México , se estableció el indicador 2.1 denominado índice de incorporación al Sistema Nacional del Bachillerato (IISNB), a partir de la línea base 2012-2013 de 4.2% se establece la meta de que en el ciclo 2018-2019 el 50% de la matrícula de educación media superior inscrita en

planteles sea atendida en planteles incorporados al Sistema Nacional del Bachillerato (SNB). (pág. 84)

Por lo cual durante los siguientes cinco años se realizaron diferentes acciones desde la SEP federal y también en cada subsistema de EMS para que previa evaluación del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), los planteles ingresaran al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Los planteles incorporados al SNB, serían aquéllos que habrían dado evidencias de la adopción del marco curricular común; de contar con instalaciones adecuadas, tener una planta docente suficiente y con las competencias para el logro del perfil del egresado del SNB. (pág. 84)

En este apartado resumimos los cuatro ejes establecidos en la RIEMS por ser esta la reforma y política de mayor impacto en la EMS en la que se sustenta el SNB para la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje y de los procesos de gestión escolar.

- I. Marco curricular común (MCC) basado en competencias que permita un consenso en las competencias desarrolladas en quienes egresan y el currículo con el cual se desarrollan.
- II. Definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS a través del reconocimiento y normatividad establecida no dejar a ningún subsistema fuera del SNB.
- III. Seis Mecanismos de Gestión de la Reforma: mediante los cuales se definen estándares y procesos comunes que acompañan el trabajo docente e impactan en factores coyunturales como la generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; la formación y actualización de la planta docente, el mejorar las instalaciones y el equipamiento; la profesionalización de la gestión; el evaluar el sistema de forma integral y facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas.

Estos tres ejes son los tres grandes procesos de la RIEMS, el primero de los ejes expuestos es el relacionado directamente con las competencias y logro de los aprendizajes de los alumnos, el segundo eje nos da el contexto normativo y el tercer eje es el acompañamiento indispensable para el logro con éxito medidas porque crean las

condiciones necesarias para lograr el desempeño académico de los alumnos, y para mejorar la calidad de las instituciones. Por último, el cuarto eje:

- IV.** La Certificación Nacional Complementaria del SNB sería la expresión oficial documental y tangible de que se han logrado con éxito los procesos de la RIEMS que involucran los tres primeros ejes y que si una institución ya otorga esta certificación complementaria (elementos gráficos en el certificado oficial, título adicional o cédula) estaría como su nombre lo indica certificando que los estudiantes han desarrollado las competencias establecidas en el MCC en una institución (independientemente a su modalidad y tipo) es reconocida y está certificada porque reúne y ejecuta procesos estándares mínimos que acompañan el proceso educativo

La certificación de los planteles se planteó como la materialización de la RIEMS donde la evaluación integral a través de evidencias documentales y visitas a planteles para conocer la operación de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación así como los perfiles de los docentes y los directivos, todo en conjunto para asegura un nivel de calidad de la educación (COPEEMS, 2018).

El SNB posteriormente denominado Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC del SiNEMS) fue planteado como resultado de la concreción de la RIEMS acuerdo 442 desde una identidad, procesos, estándares y metas compartidas; independientemente de la opción educativa de EMS elegida. Porque estar dentro de procesos de auditoría y certificación comprometía al cumplimiento y solventación de observaciones rumbo a la calidad de la educación entendida como un proceso continuo, dado que el nivel de calidad de ingreso se tenía que mejorar con el ideal de llegar al nivel I (el más alto) entre los planteles miembros.

Con la construcción del Sistema Nacional de Bachillerato se dio atención a algunos de los desafíos de este nivel educativo, como es un consenso en las competencias a desarrollar y la medición del logro de los aprendizajes, así como competencias docentes, directivas y hasta el establecimiento de evaluaciones integrales que hicieron posible la certificación de los planteles en niveles de calidad (con enfoque de mejora) por el Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior por sus siglas conocido como COPEEMS.

El COPEEMS señaló que la acreditación y nivel obtenido estaría vinculado al logro de los aprendizajes estudiantiles obtenidos en la prueba PLANEA en las últimas tres generaciones, de manera que aquellos planteles con al menos 50% de sus estudiantes en niveles III y IV podrían acreditar el nivel I, con 40% de sus estudiantes en niveles III y IV el nivel II y con el 30% de su estudiantado en niveles III y IV estarían en Nivel III y IV. Una línea de investigación sería saber si existe este nivel de correspondencia entre los porcentajes obtenidos en los niveles en PLANEA y el nivel obtenido en el Padrón de Calidad del SiNEMS.

Puede darse una confusión entre conceptos dado que en un inicio para designar al padrón de planteles inscritos se usará la denominación de Sistema Nacional de Bachillerato y las siglas SNB suele confundirse respecto al Sistema Nacional de Educación Media Superior (SiNEMS), porque bachillerato y educación media superior se ha usado como sinónimo en diversos estudios, programas y políticas. Por ello reiteramos que en esta tesis SNB es únicamente para referirnos al padrón de planteles que COPEEMS evaluó y que obtuvieron la acreditación de un nivel de calidad.

Mientras que el Sistema Nacional de Educación Media Superior (2018) es el 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 educación media superior. DOF, (2018)

En el artículo 4 del decreto por el que se establece el SiNEMS se enlistan catorce propósitos, de los cuales a continuación enunciamos el I, IX y XII por la importancia para esta investigación.

I. Sentar las bases para la organización, coordinación y desarrollo de la Educación media superior, mediante principios, directrices, estrategias, programas y acciones que permitan el fortalecimiento de la misma y la ampliación de su cobertura con calidad, pertinencia y equidad;

IX. Consolidar la práctica de la evaluación como un instrumento para la mejora continua de la Educación media superior, a partir de los lineamientos, directrices y políticas que emita el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación conforme a las disposiciones aplicables;

XI. Fortalecer la autonomía de gestión escolar, promover la participación de las comunidades escolares, y favorecer la transparencia y rendición de cuentas de las Instituciones educativas;

Conocer el marco normativo contextual en el cual se desarrolló la política de acreditación de los planteles en niveles de calidad, nos permitirá tener el antecedente para realizar propuestas que puedan anclarse a la política de excelencia educativa, que ha propuesto el gobierno del sexenio 2018-2024.

En el siguiente apartado se expone al organismo responsable de llevar a cabo la evaluación y acreditación del 2012 al 2018 que se extinguió por decreto el COPEEMS.

2.8.1 El Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C., COPEEMS

El COPEEMS fue la institución responsable de los procesos de evaluación a centros educativos del nivel medio superior, se creó agosto del 2009 a partir del acuerdo 3 del Comité Directivo del SNB, más adelante en el año 2010 se constituyó bajo la figura de una asociación civil. Dentro de sus fines estuvo coadyuvar con la autoridad educativa en el propósito de elevar y asegurar la calidad de la EMS, hasta su disolución el 16 de enero de 2019. (COPEEMS, 2019)

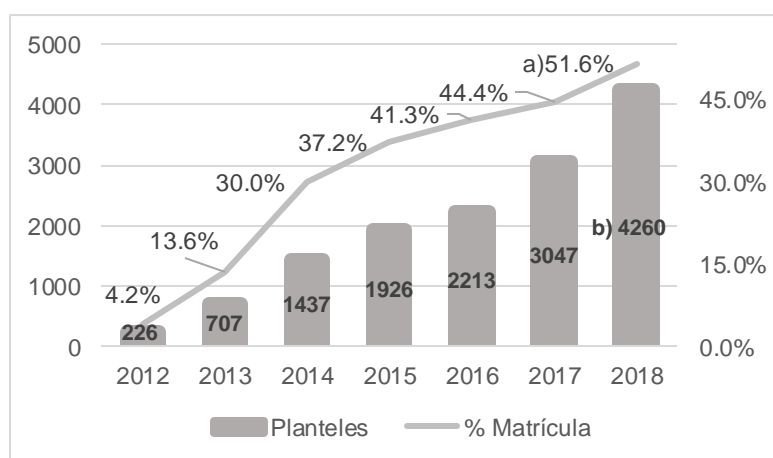
Mientras estuvo en funciones el COPEEMS emitía acreditaciones a instituciones educativas de conformidad con los criterios y lineamientos vigentes, para formar parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual a partir del año 2016 se nombró Padrón de Calidad del Sistema Nacional del Bachillerato de la Educación Media Superior (PC-SiNEMS) dejándose la expresión Sistema Nacional de Educación Media Superior (SiNEMS) para denominar al “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 educación media superior” (DOF, 2018, pág. 1)

Para ingresar y permanecer en el PBC-SiNEMS los planteles debían ser evaluados integralmente y cumplir con los acuerdos secretariales 442, 444, 445, 447, 449, 653, 656, solventar las observaciones emitidas por la evaluación. Hemos colocado en anexos el listado de acuerdos emitidos en el marco de la RIEMS y aplicables al proceso del PC-SiNEMS para consulta del objeto de cada uno de los acuerdos.

Esta revisión para las instituciones educativas representaba grandes esfuerzos de gestión escolar en diferentes ámbitos: pedagógico, operativo político y económico. Siendo la acreditación a la vez la parte tangible de la implementación de la RIEMS y a la vez mecanismo que incentiva la adopción (materialización) de los cambios propuestos en la reforma. Los niveles a los que se acreditaba el centro escolar conforme al cumplimiento de parámetros y evidencias eran: I, II, III, IIIa, IV y IVa; de los cuales la mayor calidad estaba representada por el nivel I. Un plantel que tuviese acreditado alguno de estos niveles se infería estaba en un camino de mejora continua. Ver Figura 6 la evolución de planteles y matrícula que en cumplimiento de la estrategia de certificación acreditó un nivel de calidad entre 2012 y 2018.

Figura 6

Número de planteles en el PC-SiNEMS y porcentaje de la matrícula de EMS 2012-2018.



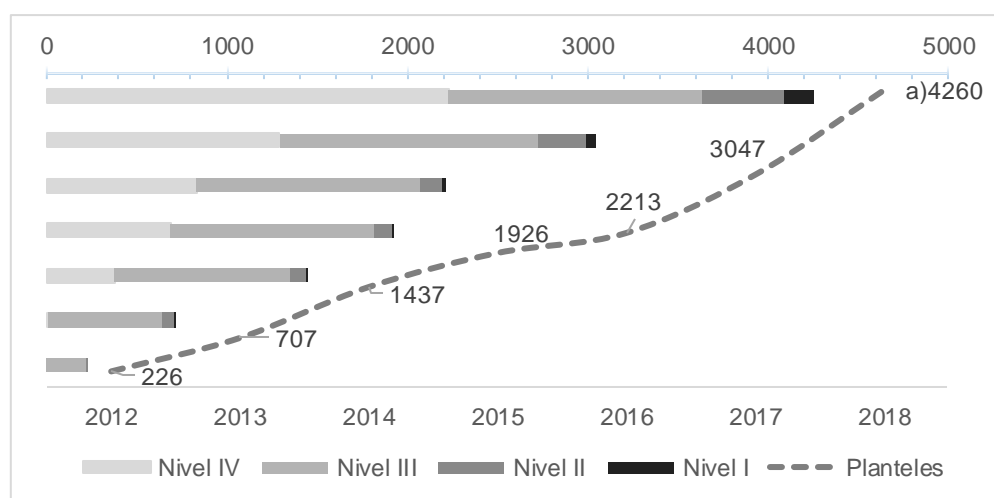
Nota. Adaptado de Avances en la educación media superior, 2012-2017 (p.51), por Tuirán, Rodolfo., 2018, a) dato del Informe de Avance y Resultados del Programa Sectorial de Educación 2018 (p.41) y b) dato de COPEEMS al 26 de noviembre de 2018.

En el año 2012, el padrón muy en sus inicios había certificado a 226 planteles de EMS los cuales atendían al 4.2% de la matrícula escolarizada total de EMS, cinco años después en marzo de 2017 el 44.4% de los estudiantes de EMS estudiaba en uno de los 3,047 planteles acreditados en uno de los niveles de calidad (Tuirán R. , Avances en la educación media superior 2012-2017, 2018) y con cifras al 26 de noviembre de 2018 que fue el último pronunciamiento del COPEEMS, la lista de los planteles que formaban parte del PC del SiNEMS integraba a 4260 planteles de la EMS con más del 51% de matrícula

del país superando la meta establecida en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en su indicador 2.1 que señalaba como meta al año 2018 atender al 50% de la matrícula inscrita en planteles incorporados al Sistema Nacional de Bachillerato SNB posteriormente denominado PC-SiNEMS. Se adjunta Figura 7 y Tabla 14 para visibilización de la dinámica de certificación en los años 2012-2018.

Figura 7

Distribución de número de planteles en el PC-SiNEMS por nivel y año 2012-2018.



Nota. Adaptado de Avances en la educación media superior, 2012-2017 (p.51), por Tuirán, Rodolfo., 2018, y a) dato de Listado de planteles miembros, por COPEEMS al 26 de noviembre de 2018.

Tabla 14

Distribución de planteles en el PC-SiNEMS por nivel y año 2012-2018.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Nivel IV	0	11	373	685	830	1291	2227
Nivel III	216	631	971	1128	1236	1430	1410
Nivel II	10	62	89	106	131	267	449
Nivel I	0	3	4	7	16	59	174
Total Planteles	226	707	1437	1926	2213	3047	4260

Nota. Adaptado de Avances en la educación media superior, 2012-2017 (p.51), por Tuirán, Rodolfo., 2018, y a) dato de Listado de planteles miembros, por COPEEMS al 26 de noviembre de 2018.

La certificación de los planteles, como se ha mencionado en apartados anteriores es la materialización de la RIEMS al otorgarse un nivel de calidad al plantel, a través de la evaluación integral que analiza evidencias documentales y de operación, observa y evalúa las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que prevalecen, así como que se cumplan el perfil de los docentes y los directivos, las normativas y acuerdos aplicables.

Ante la política educativa de certificación los diferentes subsistemas de bachillerato implementaron acciones para ser parte del PC-SiNEMS. Destacando los subsistemas Federales de la DGETI, DGTA, DGB y CONALEP y Estatales CECyTE´s quienes integraron a más del 70% de sus planteles al padrón de calidad. Ver Tabla 15.

Tabla 15

Planteles en el PC-SiNEMS por sostenimiento, subsistema y tipo de bachillerato 2018.

2018-2019	Subsistema/ Dependencia Administrativa	Bachillerato	Total de Planteles	Planteles dentro PC- SiNEMS 2018	%	Planteles fuera de PC- SiNEMS 2018	%
Federal-SEMS	DGECyTM	Tecnológico	51	31	61%	20	39%
Federal-SEMS	DGTA	Tecnológico	314	234	75%	80	25%
Federal-SEMS	DGETI	Tecnológico	456	400	88%	56	12%
Federal- Conalep	CONALEP	Tecnológico	308	260	84%	48	16%
Federal-SEMS	DGB	General	43	37	86%	6	14%
Estatad	COBACH	General	1883	1149	61%	734	39%
Estatad	CECyTE´s	Tecnológico	669	468	70%	201	30%
Estatad	CECyTE´s EMSaD	General	497	114	23%	383	77%

Nota. Elaboración propia con datos de Listado de planteles miembros, por COPEEMS al 26 de noviembre de 2018.

De acuerdo a la SEP (2014) ser un plantel con nivel I dentro de las dentro del SNB o PC-SiNEM's, significaba que el plantel acreditó con evidencias haber cumplido cabalmente con la RIEMS y que se encuentra en un proceso de mejora institucional continua. Ante ello las autoridades de planteles y de los subsistemas buscaban llevar en sentido ascendente a sus centros escolares.

Un camino de acreditaciones que se asumía de pasando a través de cuatro niveles, del IV al I, siendo el de mayor categoría el nivel I. Cabe aclarar que no todos los planteles iniciaban en el nivel menor.

En la Tabla 16 mostramos los resultados al año 2018 del trabajo de incorporación y acreditación de los subsistemas de EMS. De los 1,493 planteles de bachillerato tecnológico

que acreditaron un nivel de calidad, los 568 centros escolares del subsistema de ODES CECyTE's representaban el 38 % de ellos, de los 568 planteles 20 eran nivel I, 81 nivel II, 217 nivel III y 250 nivel IV. Al observar a los subsistemas con planteles con mejores logros (el nivel I lo era de acuerdo al COPEEMS), a nivel nacional existían 45 planteles cuyos resultados los situaba como planteles que materializaban la RIEMS y en el camino de la mejora continua.

Tabla 16

Planteles en el PC-SiNEMS por sostenimiento, subsistema y tipo de bachillerato 2018.

Sostenimiento 2018-2019	Subsistema	Tipo Bachillerato									Total por Subsistema %	
			I	II	III	IV						
Federal-SEMS	DGECyTM	Tecnológico	1	2.2%	4	1.5%	17	2.5%	9	1.8%	31	2.1%
Federal-SEMS	DGTA	Tecnológico	8	17.8%	62	23.1%	122	18.2%	42	8.3%	234	15.7%
Federal-SEMS	DGETI	Tecnológico	4	8.9%	30	11.2%	205	30.5%	161	31.7%	400	26.8%
Federal-Conalep	CONALEP	Tecnológico	12	26.7%	91	34.0%	111	16.5%	46	9.1%	260	17.4%
Estatad	CECyTE's	Tecnológico	20	44.4%	81	30.2%	217	32.3%	250	49.2%	568	38.0%
Total por nivel PC-Sinems en B. Tecnológico			45		268		672		508		1493	100.0%
%			3.0%		18.0%		45.0%		34.0%		100	%
Sostenimiento 2018-2019	Subsistema	Tipo Bachillerato									Total por Subsistema %	
			I	II	III y IIIa	IV y IVa						
Federal-SEMS	DGB	General	0	0.0%	17	17.3%	14	2.9%	6	0.9%	37	2.8%
Estatad	COBACH	General	22	100.0%	81	82.7%	415	86.1%	631	90.4%	1149	88.4%
Estatad	CECyTE's EMSaD	General	0	0.0%	0	0.0%	53	11.0%	61	8.7%	114	8.8%
Total por nivel PC-Sinems en B. General			22		98		482		698		1300	100.0%
%			1.7%		7.5%		37.1%		53.7%		100	%

Nota. Elaboración propia con datos de Listado de planteles miembros, por COPEEMS al 26 de noviembre de 2018.

Ser un plantel nivel I era un reto y una aspiración, para las comunidades escolares, padres de familia y alumnos, a este nivel sólo llegaron 174 escuelas de las 4 mil 260 del padrón de calidad, lo que significa cuatro de cada cien planteles acreditados. Por ello para fines de esta tesis también pudiéramos señalar como escuelas eficaces a los niveles I, por la serie de evidencias en los aspectos escolares que debían cumplir. El bachillerato

tecnológico aportaba 45 planteles nivel I al total lo que representa 25.86% es decir 1 de cada 4 planteles nivel I. De este subtotal, al interior de los subsistemas de bachillerato tecnológico los ODES-CECyTE´s contribuían con 20 planteles (44.4%), seguido 12 planteles de CONALEP (26.7%), 8 de la DGTA (17.8%), 4 de la DGETI (8.9%) y un plantel de la DGECyTM (2.2%)

Tabla 17

Planteles ODES-CECyTE´s en el PC-SiNEMS por nivel, tipo de Bachillerato 2018.

Bachillerato	I		II		III y IIIa		IV y Iva		Total por Subsistema %	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tecnológico	20	3.5%	81	14.3%	217	38.2%	250	44.0%	568	83.3%
General	0	0.0%	0	0.0%	53	46.5%	61	53.5%	114	16.7%
Planteles	20		81		270		311		682	100.0%
		2.9%		11.9%		39.6%		45.6%		

Nota. Elaboración propia con datos de Listado de planteles miembros, por COPEEMS al 26 de noviembre de 2018.

Los ODES-CECyTE´s como subsistema de EMS en total al año 2018 al integrar tanto a los bachilleratos tecnológicos como los bachilleratos generales acreditaron 682 planteles de los cuales sólo 20 llegaron al nivel I, la gran mayoría (85%) estaba en los niveles III y IV, Ver Tabla 17. Los 20 planteles nivel I de los ODES-CECyTE´s estaban en diferentes regiones del país, en CECyTE Chihuahua 4, en CECyTE Durango 1, en CECyTE Hidalgo 7, en CECyTE Jalisco 2, en CECyTE Nuevo León 2 y CECyTE Querétaro 4. En la Tabla 18 se exponen los planteles por entidad y por nivel acreditado en el PC-SiNEMS.

Los niveles de acreditación se asumieron vinculados a los niveles del logro de los aprendizajes PLANEA al grado de que se mencionaba en las reglas de COPEEMS como mecanismo de acceso directo. (2018). En el apartado de hallazgos se muestra que al menos en lo referente a esta muestra de planteles eficaces no existe relación entre nivel obtenido y desempeño en el logro de los aprendizajes en PLANEA.

Tabla 18

Planteles de Bachillerato Tecnológico ODES-CECyTE's por entidad y nivel en el PC-SiNEMS 2018.

Colegio ODES-CECyTE's/ Nivel	I	II	III	IV	Total general
Aguascalientes	0	1	7	4	12
Baja California	0	4	14	8	26
Baja California Sur	0	0	0	5	5
Campeche	0	7	0	0	7
Chiapas	0	1	1	7	9
Chihuahua	4	4	8	1	17
Coahuila	0	3	11	13	27
Durango	1	2	13	4	20
Estado de México	0	3	24	12	39
Guanajuato	0	2	30	16	48
Guerrero	0	0	2	2	4
Hidalgo	7	12	0	22	41
Jalisco	2	9	12	3	26
Michoacán	0	0	14	4	18
Morelos	0	2	2	1	5
Nayarit	0	0	3	6	9
Nuevo León	2	5	3	3	13
Oaxaca	0	5	11	7	23
Puebla	0	3	5	0	8
Querétaro	4	3	1	4	12
Quintana Roo	0	2	6	1	9
San Luis Potosí	0	4	1	1	6
Sonora	0	0	23	0	23
Tabasco	0	0	2	7	9
Tamaulipas	0	2	2	0	4
Tlaxcala	0	1	12	5	18
Veracruz	0	0	3	14	17
Yucatán	0	1	5	0	6
Zacatecas	0	5	2	0	7
Total Bachillerato Tecnológico	20	81	217	150	468

Nota. Elaboración propia con datos de Listado de planteles miembros, por COPEEMS al 26 de noviembre de 2018.

De tal forma que los niveles de certificación de un plantel también se vincularían a los logros de los aprendizajes, al menos en dos fases trascendentes: la primera como mecanismo de ingreso directo al PC-SiNEMS a través del desempeño de los estudiantes obtenido en la prueba PLANEA en las últimas tres generaciones (COPEEMS, 2018), acorde a las siguientes proporciones mostradas en la Tabla 19:

Tabla 19

Proporciones solicitadas para ingreso directo al PC-SiNEMS 2018.

Nivel otorgado por mecanismo directo	Resultado PLANEA en las últimas tres generaciones, tanto en Matemáticas como en Comunicación
Nivel I	50% de sus estudiantes en niveles III y IV
Nivel II	del 40% de sus estudiantes en niveles III y IV,
Nivel III y IV	30% de su estudiantado en niveles III y IV

Nota. Elaboración propia con datos de Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema de Educación Media Superior, por COPEEMS 2018, p. (101)

Y la segunda para la fase de permanencia en el nivel I donde el tema de “mayor relevancia en la evaluación... es el que concierne al escrutinio y juicio de los resultados, logros e impactos alcanzados en los aprendizajes” (pág. 221) se indica que se esperaría al menos el mantenimiento de lo conseguido en los componentes y procesos para alcanzar el nivel I (deseable la superación), y que esto se materialicen en los resultados e impactos obtenidos por el plantel en cada una de las tres últimas generaciones de estudiantes.

La socialización y difusión del logro de pertenencia, permanencia y promoción de los niveles de calidad visibilizaba ante los actores del sistema educativo y sociedad la calidad del plantel en cuestión: con evidencias de las evaluaciones y logros de los aprendizajes, impulsar el impacto, la pertinencia y la toma de decisiones de la comunidad educativa en su sentido más amplio estudiantes que egresan de educación básica y padres de familia, autoridades educativas y de la comunidad; académicos, iniciativa privada y comunidad educativa.

La política educativa de la evaluación y certificación se fundamentó en la hipótesis de que la existencia necesaria de componentes y condiciones para ser parte del PBC-SiNEMS, inciden positivamente en el aprovechamiento esperado de los alumnos. Sin embargo, el ingreso a la acreditación estaba condicionado también al pago de los servicios de COPEEMS.

El proceso de acreditación tenía costo, y este representaba para los colegios estatales de los ODES-CECyTE´s erogaciones importantes a lo largo de todo el desarrollo. Previo a la evaluación con inversiones en rubros como infraestructura, equipamiento,

capacitación, bibliografía, materiales, etc. y la acreditación misma. Posterior a la evaluación seguían los costos por solventar las observaciones, así como para prepararse para las revisiones a 2, 3 o 4 años.

Los costos variaban según el tipo y tamaño de plantel, así como el nivel solicitado oscilaban desde \$32,100 pesos hasta \$233,830.71 pesos incluyendo el IVA según el procedimiento A, C, D, o E. En el último tercio del sexenio para favorecer las acreditaciones y que el costo no fuese una barrera, el COPEEMS creó el procedimiento B y los niveles IV y IVa que no tenía costo y eran evaluaciones de tipo documental.

De acuerdo al “Manual para evaluar planteles que solicitan Ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior, versión 4.0”, de mayo de 2018 la Asamblea General del COPEEMS autorizó los siguientes procedimientos:

- Procedimiento A: destinado a planteles que solicitaban ingreso al PC-SINEMS con opción a lograr cualquier nivel menos el nivel IV, nivel IIIa y nivel IVa. Se lleva a cabo en la modalidad en sitio. Las cuotas de este procedimiento variaban entre \$48,634.34 y \$233,830.71 pesos incluyendo el IVA en función de la complejidad y magnitud del plantel, ya que impactaba en la cantidad de evaluadores que participan durante los tres días de las verificaciones, encuestas y demás actividades en el plantel.
- Procedimiento B: destinado a planteles que solicitan ingreso al PC-SINEMS en el nivel IV o nivel IVa, así como a planteles que tienen derecho a solicitar prórroga y prórroga IIIa en el nivel en que se encuentran. No implicaba pago de cuota.
- Procedimiento C: destinado exclusivamente a planteles cuyas características corresponden a la condición de alterno y solicitan ingreso al nivel IIIa al Padrón o promoción IIIa. La cuota única era de \$36,497.86 pesos IVA incluido.
- Procedimiento D: destinado exclusivamente para planteles convencionales que ingresaron al PC-SINEMS en el nivel IV y requieren promoción al vencerse los dos años de la vigencia de su permanencia en este nivel. La

cuota era variable según el número de evaluadores que participaban en la evaluación y oscilaba entre \$42,297.86 y \$183,138.91 pesos IVA incluido.

- Procedimiento E destinado a planteles que están en nivel III o en nivel II y querían o estaban obligados a promoverse por haberse vencido incluso la vigencia de su prórroga. También estaba dirigido a planteles del nivel I y debían solicitar su permanencia en el Padrón. La cuota única de este procedimiento era de \$32,100 pesos IVA incluido. (p.42)

A lo largo de este capítulo se mencionaron algunos de los desafíos en el logro de los aprendizajes, de manera enunciativa más no limitativa. La vertiente bajo la cual se desea contribuir en esta investigación es el abordaje de la gestión escolar de la EMS. Dado que en los procesos pedagógicos, administrativos, organizacionales y políticos de un plantel se enfrentan vicisitudes que contextualizan la gestión escolar de los centros educativos plantel también tiene múltiples desafíos de contexto por los distintos grados de desarrollo económico de las comunidades y familias, la vasta diversidad cultural y étnica, las diversas Reformas educativas en especial la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la planeación de corto plazo con cambio de políticas educativas sexenales, la rapidez de la generación de conocimiento, la globalización y hasta las restricciones ante catástrofes o pandemias.

2.8.2 La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) a partir del 30 de septiembre del año 2019, es un organismo público descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propio. MEJOREDU tiene diversas atribuciones de las cuales algunas de ellas se relacionan con la problemática objeto de esta investigación, los alcances y/o propuestas que se deriven de los hallazgos.

De acuerdo al artículo 28 de la Ley reglamentaria del artículo 3º de la CPEUM está facultada para:

- I. Realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional;
- II. Determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación;
- III. Establecer los criterios que

deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación; IV. Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar; V. Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas, para la atención de las necesidades de las personas en la materia; VI. Sugerir elementos que contribuyan a la mejora de los objetivos de la educación inicial, de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior, así como para la educación inclusiva y de adultos; VII. Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional, y las demás que se establezcan en otras disposiciones legales. DOF (2019)

En el siguiente capítulo se exponen precisiones teóricas a cerca de la gestión escolar y el logro de los aprendizajes.

Capítulo III. La gestión escolar y los factores asociados al logro de los aprendizajes en escuelas eficaces

Expondremos que nos dice la literatura especializada, referente a la Gestión Escolar (GE) desde el enfoque de políticas públicas, también se realiza brevemente una revisión de las teorías y modelos del cambio educativo, en particular en aquellas donde se sitúa a la escuela como la unidad estratégica de análisis, así como los antecedentes teóricos y de investigación de los factores asociados a las escuelas eficaces, de mejora de la escuela y de la mejora de la eficacia escolar como enfoques cuyo fin ha sido cumplir el objetivo de desarrollar aprendizajes de los alumnos.

3.1 La escuela importa en el logro de los aprendizajes

La relevancia del estudio Coleman (1966) descrito en líneas superiores, radica en que por primera vez se expuso ampliamente el tema de la influencia de la escuela sobre el logro de los aprendizajes. La investigación en comento se realizó para el Senado de los Estados Unidos dentro de un contexto sociopolítico derivado de la promulgación de la Ley de Derechos Civiles de 1964. Entre sus principales hallazgos fue que el sistema escolar norteamericano presentaba y representaba al interior de cada centro escolar las inequidades de la sociedad americana y que los factores escolares tenían un impacto menor como predictor del logro de los aprendizajes, si se comparaban con la influencia de las variables del nivel socioeconómico y cultural de la familia de origen de los estudiantes.

Por lo cual a partir de la década de los 70's se detonó que emergieran diferentes reflexiones académicas y políticas con el objetivo de descubrir lo que el estado a través del efecto de la escuela puede hacer para revertir las inequidades. Como el estudio de Jencks (1972) quien concluyó que en el rendimiento escolar lo más importante son las características de los propios estudiantes, y que todo lo demás es secundario e irrelevante. Visto de esta manera la vida escolar es un reflejo de aspectos de la estructura social e institucional de un país, es un aparato al servicio de la reproducción social, que poco hace por compensar las diferencias en los aprendizajes los cuales se explican por las diferencias del origen familiar y/o la clase social Polanyi (1997) citado en Marqués. (2016)

En el mismo sentido Bolívar y Murillo (2017) citan los estudios de Bourdieu y Passeron (1977), Baudelot y Establet (1987) y Bernstein (1989) trabajos en los cuales se expone que la escuela no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, las diferencias de inequidad, pues tiene efectos mínimos en los aprendizajes.

En el lado opuesto del debate surgieron estudios para reivindicar a la escuela como el espacio que posibilita el aprendizaje y coadyuva a lograr la justicia social en las sociedades contemporáneas. Ya que como refiere Blanco (2009) las desventajas tempranamente adquiridas, son difíciles de remover posteriormente. Por ello a través de la evidencia empírica se fortalece el enfoque de que las escuelas si aportan a la vida de los individuos y las sociedades, más allá de la clase social de origen de los estudiantes o del nivel de ingreso de sus familias como señalan Moreno (2004) y Bolívar y Murillo (2017).

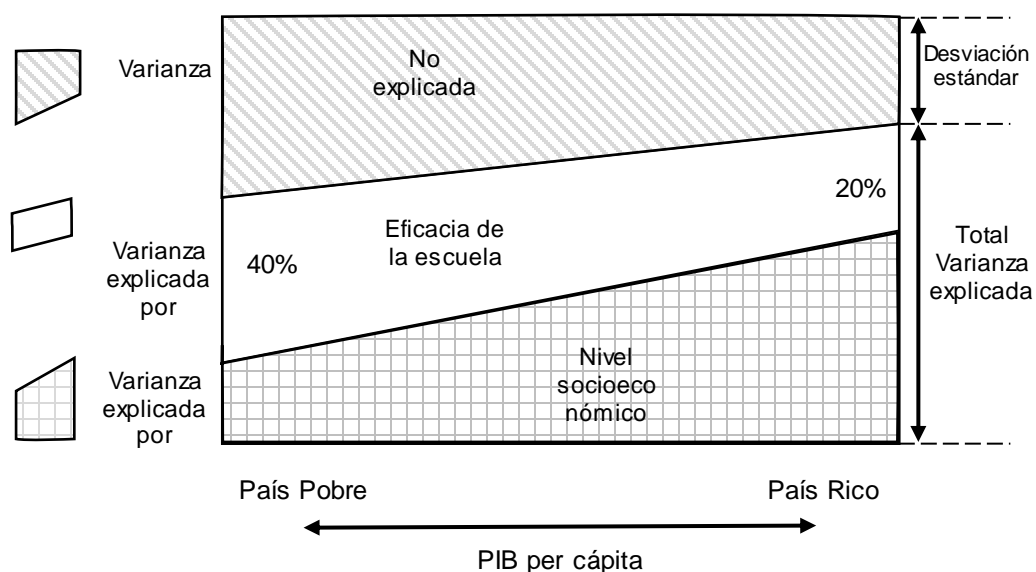
Los hallazgos en uno y otro sentido continúan abriendo interrogantes entre la comunidad académica, los políticos y la sociedad en general; algunas de las principales preguntas que buscan respuestas de acuerdo a Báez de la Fe (1994) son: ¿en qué medida determina la escuela el rendimiento académico del alumno?, acaso ¿es posible diferenciar entre escuelas más eficaces y menos eficaces en el desarrollo de los aprendizajes?, ¿cuáles serían los criterios a tomar en cuenta?, luego entonces estos criterios ¿pueden utilizarse para mejorar los resultados de otras escuelas?. En el siguiente apartado exponemos brevemente los principales movimientos de investigación que han sido motivados por estos y otros cuestionamientos afines como también lo expresa Moreno (2004) en las siguientes requisitorias: ¿existen rasgos institucionales u organizativos que marcan, demarcan, definen y configuran a un centro escolar excepcional?, ante ello ¿es posible articular una política educativa que facilite el desarrollo de centros escolares excepcionales? (p. 3)

Blanco (2011) expone diversos estudios cuyos hallazgos han demostrado que el margen de acción explicativo del logro de los aprendizajes está entre un 20 al 25% de la varianza total, dependiendo de la asignatura y del nivel de desarrollo del país de la muestra. De tal manera que los centros escolares y los procesos en su interior tienen un margen de acción para incidir en los aprendizajes que no logra compensar las diferencias asociadas al origen socioeconómico de los alumnos. Sin embargo, las evidencias señalan que cuando hay más pobreza la escuela tiene mayor relevancia. En el mismo sentido Cohen, 2002; Banco Mundial, 1995; Gerstenfeld, 1995 citados en Brunner y Elecqua (2003) trabajos de investigación en el contexto latinoamericano señalan que la escuela explica alrededor de

un 40% de la varianza de los resultados entre escuelas, lo que significa el doble, que en países industrializados. Ver figura 8 (p.47)

Figura 8

Factores que inciden en los logros de aprendizaje en países industrializados y en países en vía de desarrollo



Nota: Modificado de Brunner y Gregory (2003) que citan a Heynemann (1986)

3.2 Las Escuelas Eficaces (EE), Mejora de la escuela (ME) y Mejora de la Eficacia Escolar (MEE) como tradiciones de investigación

En las últimas seis décadas se han realizado investigaciones sobre los factores de eficacia escolar y de las variables de proceso que producen o conducen a la mejora de la escuela con el centro escolar como la unidad de estudio. Estas investigaciones de acuerdo a Murillo y Krichesky (2015) han ido evolucionando en fundamentos teóricos y metodológicos que diferencian entre sí a dos principales tradiciones de investigación: el movimiento de escuelas eficaces (en inglés effective schools research) y los trabajos sobre mejora de la escuela (school improvement research).

Entre los trabajos destacan Rutter (1979), Purkey y Smith (1983), Cremers (1990), Arencibia y Guarro (1999), Bolívar (1999), Teddlie y Reynolds (2000), Hopkins y Reynolds (2001) y Murillo (2001) citados en Baez de la Fe et al., (2004).

Si bien ambos enfoques de estudio tienen en común que versan sobre los factores escolares y su impacto en el desempeño de los aprendizajes, las posturas analíticas difieren. En relación a esto, Murillo (2005) y (2011) señala que la eficacia escolar (EE) es una línea de investigación empírica que tiene como objetivo acercarse al conocimiento sobre las características que poseen los centros escolares y las aulas –considerados eficaces-y con ello fortalecer aspectos teóricos; en cambio el movimiento de mejora de la escuela (ME) tiene un carácter predominantemente práctico para conocer el porqué del cambio con el foco de atención en los recursos y capacidades del centro educativo considerado en su totalidad.

Ambos movimientos son subsidiarios en el camino para mejorar los procesos educativos desde bases científicas Murillo et al., (2011) señala que en los estudios de principios de los años noventa se expone la necesidad de un enfoque que integrara de manera complementaria la tradición de eficacia escolar (EE) y la de la Mejora Educativa ME.

3.2.1 Escuelas Eficaces

De los principales aportes de la eficacia escolar destacan invariablemente las listas de factores asociados y los modelos para la comprensión del fenómeno. Donde la escuela eficaz poseedora de una dirección con liderazgo, personal docente y de apoyo a la educación cualificado, políticas en cada nivel pertinentes y alineadas, un clima de trabajo en equipo, así como una comunidad educativa donde todos, alumnos, padres y profesores, se implican en el logro de metas comunes.

En la Tabla 20 podemos observar los factores que diferentes investigaciones aportan a la eficacia escolar e estudios realizados en Iberoamérica.

Los aportes del movimiento de escuelas efectivas podemos hallarlos catalogados en alguna de las dos olas reconocidas: siendo la primer ola una serie de investigaciones centradas en estudios descriptivos y correlacionales del desempeño de los alumnos y las características de la escuela y el aula; como el análisis de Murillo (2003) que en su revisión destaca los trabajos de Weber (1971), Ellis (1975), Brookover y Lezotte (1977), Venezky y Winfield (1979), y el reconocido Modelo de los cinco factores de Edmonds (1979) Ver tabla 21.

Tabla 20

Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones en Iberoamérica.

Investigación	Año	Clima escolar	Infraestructura	Recursos de la escuela	Gestión económica	Autonomía	Trabajo en equipo	Planificación	Implicación de la comunidad	Metas compartidas	Liderazgo
Himmel, Maltes y Majluf	1984	X	X	X	X					X	
Muñoz-Repiso y otros	1995	X	X		X		X		X	X	X
Herrera y López	1996	X		X		X	X	X		X	X
Concha	1996	X	X	X	X		X	X		X	X
Castejón	1996	X		X				X	X	X	X
Cano	1997	X	X	X	X		X	X	X		X
Piñeros y Rodríguez Pinzón	1998	X	X	X	X	X			X	X	
Muñoz-Repiso y otros	2000	X	X		X	X	X	X	X	X	X
LLECE	2001			X					X		
Barbosa y Fernández	2001	X	X	X					X	X	
Bellei y otros	2003	X	X	X	X			X	X	X	X
UNICEF	2004	X					X	X	X	X	X
Murillo	2007	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Murillo	2008	X					X		X	X	X

Nota: Elaboración propia con datos de: Himmel, Maltes y Majluf (1984); Muñoz-Repiso y otros (1995); Herrera y López (1996); Concha (1996); Castejón (1996); Cano (1997); Piñeros y Rodríguez Pinzón (1998); Muñoz-Repiso y otros (2000); LLECE (2001). Barbosa y Fernández (2001); 11. Bellei y otros (2003); 12. unicef (2004); 13. Murillo (2007); Murillo (2008) citados en (Murillo J. F., 2011).

Otros trabajos como los de Reynolds (1982), Deal (1985) y Purkey y Smith (1985) empezaron a considerar aspectos más allá de los organizacionales y demostraron que el contexto y cultura inciden los resultados a través del lenguaje, los rituales y las tradiciones.

Tabla 21

Modelo de Edmonds (1979)

Las escuelas eficaces poseen:

1. Un liderazgo fuerte.
 2. Un clima de altas expectativas del rendimiento de los estudiantes.
 3. Un ambiente ordenado sin ser rígido, tranquilo sin ser opresivo.
 4. Como objetivo prioritario la adquisición de destrezas y habilidades básicas, y a este objetivo alinean sus acciones
 5. Una evaluación constante y regular del progreso de los alumnos
-

Nota: Elaboración propia con datos de Murillo (2003) en: El movimiento de investigación de Eficacia Escolar

Posteriormente vieron la luz, otros modelos teórico explicativos como el de Sammons (1995), quien proporciona una lista de once factores claves observados en las escuelas eficaces y las características de los mismos. Ver Tabla 22 en la misma década también se publicó la propuesta de Creemers (1994) quien designó cuatro niveles de análisis: estudiante, aula, escuela y contexto; más adelante Mortimore (1998), Opdenakker y Van Damme (2000) incluyeron en sus trabajos conceptos como autoconfianza, el comportamiento de sus estudiantes, la asistencia a clase, las actitudes y entre otras variables. Las investigaciones, publicaciones y políticas tenían presente el problema a resolver y se nutrían de las diferentes visiones.

Años después, el conocido Informe Mckinsey (2007), expuso el por qué algunas escuelas tienen éxito y otras no, reconociendo los factores que comparten en común los sistemas educativos que han alcanzado un alto desempeño en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes (Barber, 2007), abriendo nuevamente una nueva producción investigativa como las de Abadía, Bernal y Muñoz (2018); Castro-Morera (2015) centradas en aportar en los factores que son posibles de intervención en las escuelas y que llevan a los centros escolares a lograr niveles altos de rendimiento donde otras escuelas con entornos similares obtienen menores desempeños, dentro de los logros de aprendizajes obtenidos en pruebas estandarizadas como PISA a nivel internacional y PLANEA a nivel nacional.

Tabla 22*Factores claves observados en las escuelas eficaces Sammons (1995).*

	Factor	Características
1	Liderazgo Profesional	Profesional, firme y dirigido, enfoque participativo
2	Visión y objetivos compartidos	Unidad de propósito, consistencia en la práctica, colaboración y trabajo en equipo
3	Ambiente de aprendizaje	Ordenado, clima de trabajo
4	La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar	Optimización del tiempo de aprendizaje, enfoque en el aprovechamiento de recursos hacia lo académico
5	Enseñanza con propósito	Organización eficaz, claridad en los propósitos, enseñanza estructurada, adaptación curricular
6	Expectativas elevadas	Expectativas globales elevadas, comunicación de expectativas, desafío intelectual
7	Refuerzo positivo	Normas claras y justas, retroalimentación con propósito
8	Seguimiento de progreso	Seguimiento de los logros del estudiante y del centro escolar en conjunto
9	Derechos y deberes de los estudiantes	Elevar la autoestima de los estudiantes, posiciones de co-responsabilidad, control del trabajo
10	Colaboración entre el centro y las familias	Participación de las familias en el aprendizaje de los estudiantes
11	La escuela como una organización de aprendizaje	formación y desarrollo del profesorado basados en la escuela

Nota: Elaboración propia con información de Stoll y Fink, (1999), en (p. 73)) citado en Conejeros (2020) Factores relevantes en la mejora de la eficacia escolar en escuelas vulnerables de Santiago de Chile (p.29)

Para el concepto de escuela efectiva nos referiremos a la capacidad de la escuela de generar resultados significativamente superiores a los factibles de acuerdo a las condiciones de contexto, socioeconómicas y culturales del alumnado. En el mismo sentido que Pedroza Zúñiga, Peniche Cetzal, y Lizasoain Hernández (2018) citan a Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens y Townsend, 2000, concepto muy cercano al acuñado por Murillo (2005): una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias (p.25).

Cabe aclarar que escuela eficaz y escuela efectiva en este documento estarán definidas ambas por los conceptos del párrafo inmediato anterior, de manera indistinta.

En pocas palabras, la investigación sobre eficacia escolar ha aportado evidencias a las características al nivel centro y de aula que resultan esenciales para mejorar el logro de los aprendizajes del alumnado. En el siguiente apartado abordaremos la tradición de investigación de Mejora de la Escuela.

3.2.2 Mejora de la Escuela

El movimiento de la mejora escolar es contemporáneo al de la eficacia y nace a finales de los años 60 motivado por dar mejores resultados en los sistemas educativos, las escuelas y las aulas. Aportando a la demanda cada vez más sentida de que sea real el derecho a la educación con aprendizaje. Si bien ambos movimientos analizaban el mismo fenómeno, utilizaban un enfoque diferente. En la mejora de la escuela se ha analizado preponderantemente los procesos que lleva en su interior un centro escolar para lograr la mejora.

En esta concepción de que la mejora es un proceso Miles (1986) y Fullan (1991) hablan de un proceso con tres fases: iniciación, desarrollo e institucionalización. Ver Tabla 23.

La visión de proceso se recupera en algunas definiciones de lo que para los investigadores es mejora educativa:

Para Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer, y Robin (1985) la mejora escolar constituye: un esfuerzo continuo y sistemático destinado a conseguir un cambio en las condiciones de aprendizaje y en otras ocasiones internas relacionadas con éstas en una o más escuelas, con el objetivo último de cumplir las metas educativas de manera más efectiva. (p.48)

En Hopkins, Ainscow y West (1994) se le señala como un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio”, (p3).

Y en Stoll y Fink, (1999) se afirma que su objetivo final es aumentar el progreso, el logro y el desarrollo del alumno. (p. 88)

Muñoz-Repiso (2000) enfatiza que la mejora escolar no es tanto una situación final y si es un medio de cambio planificado el cual requiere habitualmente un apoyo de tipo externo; ejecutando estrategias que fortalecen la capacidad de la escuela para gestionar el cambio a la par que mejora los resultados de los estudiantes.

Tabla 23

Fases y factores asociados a la mejora

Fases	Factores asociados a la mejora
Fase uno: Iniciación	<ul style="list-style-type: none"> • La relevancia de la mejora, la innovación en términos necesidad, calidad, factibilidad, claridad y complejidad. • La disposición del personal a implicarse • La disponibilidad de recursos y apoyo, incluyendo el tiempo
Fase dos: Desarrollo, implementación	<ul style="list-style-type: none"> • La responsabilidad clara de instrumentación • El control compartido de la puesta en marcha • Una combinación de presión y apoyo. • Un continuo desarrollo del personal • Compensaciones para los profesores desde el comienzo
Fase tres: institucionalización	<ul style="list-style-type: none"> • La movilización de un amplio apoyo • El compromiso de la dirección • La inserción dentro de las prácticas del aula mediante cambios estructurales y su incorporación a la política del centro. • La capacidad y el compromiso de una masa crítica del personal. • Los procedimientos para una ayuda continuada, en especial para los recién llegados. • La eliminación de prioridades en competencia. • La evaluación inherente • La ayuda, el apoyo de los compañeros y el establecimiento de una red

Nota: Elaboración propia con información de Miles (1986), Fullan (1991), Muñoz-Repiso (2000) citados en Conejeros (2020). Factores relevantes en la mejora de la eficacia escolar en escuelas vulnerables de Santiago de Chile (p.39)

Hopkins y Lagerweij (1997) proporcionan un marco para el análisis de la mejora, la cual es resultado de una interacción dinámica de diez factores: la política de innovación de la escuela; las intervenciones del director; el apoyo interno y externo; la estructura organizativa del centro; la cultura escolar; la organización educativa (currículo y pedagogía); los miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones; los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo; los resultados de los alumnos; la posición de la

escuela en el ámbito local y nacional; y las condiciones, medios e instalaciones, donde la capacidad de cambio como un sistema complejo es a la vez productor y producto.

Tanto el enfoque de investigación de Eficacia Escolar, y de Mejora de la Escuela han se han mutuamente aportado desde sus orígenes. Exitosos procesos de mejora en las escuelas y sistemas escolares se han implementado con el conocimiento sobre factores asociados con el rendimiento. Y también muchos de los resultados de eficacia han sido obtenidos a partir del análisis de programas de mejora escolar, de tal forma que ya en diferentes propuestas se había mencionado, la pertinencia de su complementariedad Blanco (2008).

En este sentido Stoll y Fink (1999) enuncian que una serie de investigaciones realizadas por los miembros del International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) integran la mejora y la eficacia. En la Tabla 24 se indican las principales aportaciones de los movimientos de eficacia escolar y mejora de la escuela a la construcción de la mejora de la eficacia escolar.

Tabla 24

Aportaciones de los movimientos de eficacia escolar (EE) y mejora de la escuela (ME) a la mejora de la eficacia escolar (MEE)

Eficacia Escolar (EE)	Mejora de la Escuela (ME)
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a los resultados • Énfasis en la equidad • Utilización de los datos para la toma de decisiones • Comprensión de que la escuela es el centro del cambio • Orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a los procesos • Orientación hacia la acción y el desarrollo • Énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro • Comprensión de la importancia de la cultura escolar • Importancia de centrarse en la instrucción • Visión de la escuela como el centro del cambio • Orientación hacia la metodología de investigación cualitativa

Nota: Elaboración propia con información de Stoll y Wikeley (1998) citados en Blanco (2008). Eficacia Escolar y Factores asociados en América Latina y el Caribe (p.29)

3.2.3 Mejora de la Eficacia Escolar

En la década de los años 90's, en diferentes foros internacionales se impulsó la idea de asociar los movimientos de mejora y eficacia escolar en uno solo que maximice tanto el

conocimiento de cómo son las mejores escuelas que aporta EE, como el aportado por ME de cómo se llega a serlo dirigido a cambiar la realidad existente más que a estudiarla. Murillo. (2011)

El Movimiento conocido en inglés como Effective School Improvement (ESI) o movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar (MEE), surge en 1998 con la participación de ocho equipos investigadores con la finalidad de acercar las corrientes de investigación de Eficacia Escolar y la de Mejora escolar, bajo una mirada de complementariedad en un estudio de diseño mixto con enfoque cualitativo y cuantitativo así lo señalan Creemers y Reezigt (2001). Effective School Improvement (ESI) explora la relación entre la eficacia y la mejora con el objeto de maximizar la posibilidad práctica de mejorar la educación de las escuelas, así como aportar para la formulación una teoría de la eficacia escolar.

Aguerrondo (2008) menciona como principales representantes de este movimiento a Scheerens y Creemers quienes con sus trabajos han avanzado en la comprensión del problema del cambio y la mejora de la escuela. Scheerens (1996) se enfoca en la importancia que tienen tres principios relevantes para asegurar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar la escuela. Ver Tabla 25.

La Mejora de la Eficacia Escolar, en palabras de Muñoz Repiso (2001) es: un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa (p.71).

El concepto de mejora de la eficacia escolar utilizado en esta investigación es el de Creemers 2007: Un cambio educativo planificado que incrementa los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio (p. 826).

Derivado de ESI (1998) en las escuelas de países europeos, surgió el interés académico de validar el Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar (MMEE) para contextos de países de Iberoamérica, para ello se llevó a cabo la investigación titulada: "Cambiar las escuelas para mejorar la educación. Validación y optimización de un modelo de mejora de

la eficacia escolar para Iberoamérica” en ella participaron equipos de investigadores de Chile, España, México, Perú y Venezuela para la validación del modelo a la realidad de las escuelas de esta región. Zorrilla y Ruiz (2007).

Tabla 25

Aportes de enfoque al MEE

Scheerens (1996)	Creemers (2001)
<p>Tres principios fundamentales</p> <ul style="list-style-type: none"> a) la estructuración clara de las actividades de enseñanza y de aprendizaje b) el fomento sistemático del aprendizaje institucional mediante instrumentos tales como la evaluación y la retroalimentación c) la búsqueda del consenso y de la cohesión acerca de los fines y los valores básicos de la escuela 	<p>Tres cuestiones importantes a lograr en educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> a la eficacia educativa b la mejora educativa c las escuelas como organizaciones que aprenden

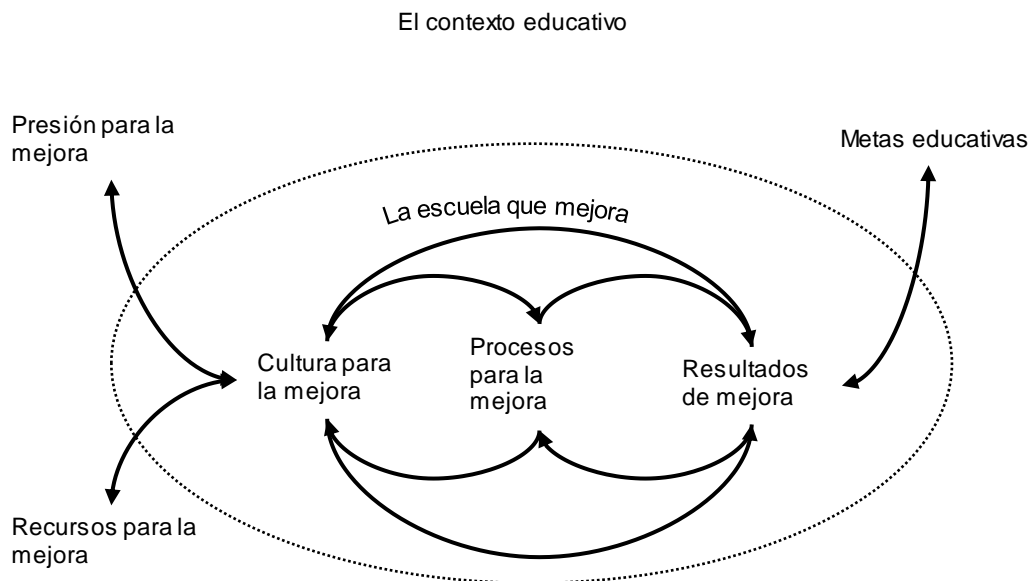
Nota: Elaboración propia con información de Scheerens (1996) y Creemers (2001) citados en Blanco, Aguerro y otros (2008). Eficacia Escolar y Factores asociados en América Latina y el Caribe (p.69)

La Figura 9 expone gráficamente el marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar elaborado en la investigación europea ESI (1998), se destaca que la mejora de la escuela no se puede estudiar separándola de su entorno. A nivel del centro educativo, tres conceptos son clave: a) la cultura de mejora es la base en el que los procesos acontecen, b) los resultados de mejora son el objetivo de los centros que mejoran y c) los procesos de la mejora de la eficacia escolar están en un continuo movimiento, sin un comienzo o un final claramente marcados. Mientras que dentro del contexto escolar: la presión para la mejora, los recursos y los resultados.

El objetivo final del proyecto ESI consistió en desarrollar, por un lado, un modelo y/o estrategia para la mejora de la eficacia escolar y, por otro, elaborar un marco comprensivo que contribuyera en la creación de una teoría de la eficacia escolar.

Figura 9

Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar, investigación europea ESI (1998)



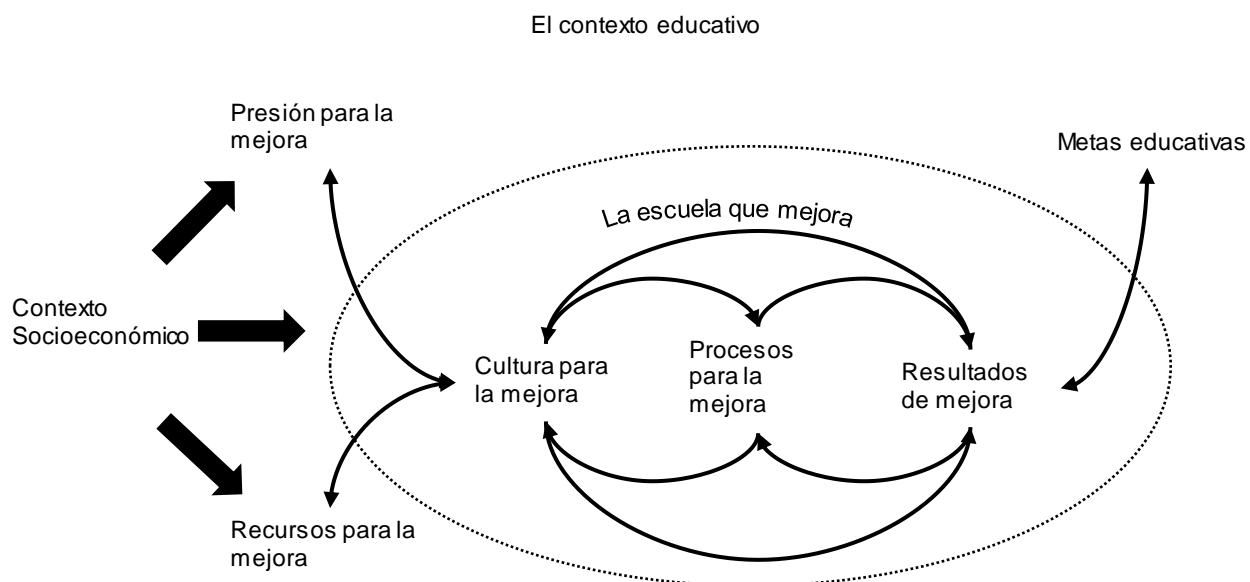
Nota. Adaptado de Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica (p. 54), por Murillo, 2011.

El MMEE en la Figura 10 se presenta gráficamente el MMEE propuesto y validado por Murillo (2011) para Iberoamérica, a través de tres estudios en paralelo: un estudio comparado de la legislación que regulan la educación en cada uno de los países participantes; un segundo estudio documental del estado del arte de las investigaciones desarrolladas del estudio sobre eficacia en los cinco países y como tercer estudio una validación por expertos 54 especialistas: 17 de México, 10 de España, 9 de Perú, 11 de la República Bolivariana de Venezuela y 7 de Chile. De los 54 expertos 23 de ellos con un perfil Investigador 13 de Inspector y 18 Directivos.

De las aportaciones relevantes a incluir en el modelo es la influencia del contexto socioeconómico, el cual influye en tres elementos centrales del MMEE porque repercute en la escuela y también en la presión para la mejora y en los recursos para la mejora. Adicional señala Murillo (2011) aunque los demás conceptos globales del modelo son perfectamente válidos para la realidad iberoamericana, no implica que los elementos concretos que conforman cada concepto sean los mismos.

Figura 10

Modelo iberoamericano de mejora de la eficacia escolar (MMEE)



Nota. Adaptado de Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica (p. 67), por Murillo, 2011

El MMEE como herramienta tiene potencial para uso en la mejora de las escuelas de la región de Iberoamérica, dentro de sus aportaciones nos comparte 21 características de eficacia de centro y de aula que resultan de la validación del MMEE. Ver Tabla 26

Los hallazgos y conclusiones de cuerdo Murillo et al., (2011) no son prescriptivos; y no pretende reglamentar ni dirigir la forma de actuación de un determinado centro escolar sino aporta ideas para la participación de las comunidades educativas desde los diferentes ámbitos de influencia y responsabilidad.

Al día de hoy se tiene evidencia para reconocer que el mejoramiento de las escuelas es un proceso de largo plazo, que tiene una serie de singularidades donde las escuelas diseñan su propio camino, sus objetivos, medios y actividades para conseguirlo, y se ve influido por el contexto donde se encuentre.

En el ámbito internacional derivado del auge mediático, investigativo y político del movimiento de escuelas eficaces se pusieron en marcha reformas de políticas educativas

desde hace casi tres décadas, con la finalidad mejorar ante los retos de aprendizaje contemporáneos, donde el problema no son las reformas, sino más bien la presencia de muchas iniciativas ad hoc, con políticas descoordinadas e innovaciones fragmentadas Fullan (2000) citado en Bolívar (2005)

Tabla 26

Características de eficacia escolar (MMEE)

Del centro	Del aula/profesorado eficaz
Visión y objetivos compartidos	Altas expectativas de los alumnos
Orientación hacia los resultados y altas expectativas	Tiempo de aprendizaje eficaz / dedicado a la enseñanza y al aprendizaje
Liderazgo profesional	Enseñanza con propósito
Compromiso y trabajo en equipo del profesorado	Entorno de aprendizaje
Clima escolar	Clima del aula
Potencial evaluativo	Seguimiento del progreso
Calidad del currículo	Retroalimentación y refuerzo positivo
Buena gestión del tiempo	Instrucción estructurada
Desarrollo profesional de los docentes	Procedimientos de diferenciación y agrupamiento
Implicación de las familias / colaboración escuela-familias	Aprendizaje independiente
Buena gestión de las instalaciones y recursos	

Nota. Adaptado de Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica (p. 67), por Murillo, 2011

También al día de hoy se cuenta con la evidencia de muchos programas exitosos que han coordinado la mejora y la eficacia escolar en la Tabla 27 de los cuales de acuerdo a Murillo y Krickesky (2015) el éxito de estos programas se enmarca en los albores de una nueva concepción sobre el proceso de mejora escolar, en el que los niveles de aula y escuela comienzan a interrelacionarse y a enriquecerse a partir de una perspectiva conjunta. (p.76)

Hoy en día, en el panorama internacional conviven simultáneamente distintas formas de afrontar los retos de la educación y el aprendizaje. Hargreaves y Shirley (2012) refieren la existencia de políticas que responden a una lógica de mercado, apelando a la competencia como motor de mejora y a los incentivos económicos como instrumento de presión; mientras que otras reformas se basan, en cambio, en la dotación de niveles

equilibrados de presión y apoyo por parte de la administración pública en la que coexisten evaluaciones externas estandarizadas y aún perduran reformas que promueven la mejora de manera estandarizada a través de la imposición de estándares, diseños curriculares uniformes y evaluaciones externas.

Tabla 27

Investigaciones de la mejora y la eficacia, realizados por los miembros del International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)

Año	País	Programa
1994	Canadá	El Programa para la Mejora de la Escuela Saskatchewan de Canadá (Canada's Saskatchewan School improvement program)
1994	Gran Bretaña	Mejorar la Calidad de la Educación para Todos (Improving the Quality of Education for all, IQEA), establecido por el instituto de educación de la Universidad de Cambridge en Gran Bretaña (Cambridge University's Institute of education in Britain)
1995	Holanda	El Proyecto para la Mejora de la Escuela Holandesa (The Dutch National School Improvement Project)
1995	Israel	El Proyecto de las 30 Comunidades de Israel (Israel's 30 communities project)
1995	Suecia	Mejora de la Eficacia de la investigación de Suecia (Sweden's Reasearching Effective Improvement)
1995	Hong Kong	Movimiento para una Escuela Mejor de Hong Kong (Hong Kong's Towards a Better School Movement)

Nota: Elaboración propia con información de Conejeros (2020). Factores relevantes en la mejora de la eficacia escolar en escuelas vulnerables de Santiago de Chile (p.46)

A este respecto Bolívar, et al., (2005) enuncia al menos tres “olas” de las políticas de mejora de la educación durante las últimas décadas: “la primera ola” con los gobiernos conservadores de los ochenta con estrategias de arriba-abajo, una “segunda ola” enfocada a rediseñar la organización de las escuelas y el ejercicio de la profesión docente. Y por último la “tercer ola”, con foco en el aprendizaje de los alumnos y en el rendimiento de la escuela.

Una aportación más reciente es la adición de un nuevo nivel de reflexión sobre la efectividad de la escuela, proponiéndose cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela

y sistema educativo. (Murillo, 2007). Reconociendo en el sistema escolar a una organización compleja donde se pueden reconocer niveles que van –de lo micro a lo macro– desde el aula, el centro escolar, la o las autoridades intermedias y el sistema educativo nacional. Siendo necesario una teoría para cambiar el sistema la cual debe cumplir tres criterios de acuerdo a Fullan (2008) citado en Barrientos Mollo (2008) la teoría en primer lugar debe tener un criterio de sistema, es decir debe ser aplicable a todo un sistema y no solo a una escuela; en segundo lugar, debe de llevar a resultados positivos y por último debe ser capaz de mover a todas las personas, es decir, motivar realmente (p.39).

Del Castillo Alemán (2012) señala que: México no ha sido la excepción y hacia el final de la década de 1980 se iniciaron cambios con el propósito de revertir situaciones indeseables en factores que el movimiento de escuelas eficaces (MEE) ha señalado que inciden de forma positiva o negativa en el mejoramiento del logro educativo (descentralización, profesionalización docente, diseño curricular, gestión basada en la escuela, clima escolar y liderazgo, entre los más importantes) (p.540)

Abordaremos la Gestión escolar en el siguiente apartado con un optimismo compartido con Barrientos Mollo et al., (2008) en que todos los alumnos logren el máximo de sus capacidades y posibilidades más allá de razones de tipo productivo y ante todo, por razones de tipo ético y moral (p.27). Como un acto de justicia en el marco de derechos humanos y sin dejar de ser un acto de eficiencia económica por la gestión de recursos en el proceso.

3.3 La Gestión Escolar

Se suele usar gestión escolar y otros conceptos para definir al “conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la enseñanza en las escuelas” Bolívar (2019, pág. 4). De tal manera que cuando se hace referencia al quehacer, funciones y acciones de los directivos en los centros escolares se encuentra una amplia variedad de términos de uso.

En algunas investigaciones, normativas y políticas educativas las expresiones como conducción escolar, dirección escolar, administración escolar, gobierno escolar y gestión escolar llegan a utilizarse de manera equivalente; en fechas recientes también se han sumado los vocablos: gerenciamiento escolar, gobernanza escolar, función directiva,

liderazgo escolar y liderazgo directivo (Viñao, 2016); para algunos autores no son sinónimos y explicitan lo que define el concepto, su ámbito de acción y demás implicaciones.

Sin entrar a un debate polisémico aceptamos que no existe un consenso en la definición y alcances de lo que es gestión escolar. No obstante, subrayamos la importancia de clarificar lo que entendemos por gestión escolar en este trabajo investigación, dado que los factores asociados a esta serán analizados dentro de un contexto donde este tema ha sido medular en las políticas educativas de las últimas tres décadas.

En los distintos niveles de concreción, la política educativa, para tener una incidencia en la mejora, se debe compartir la visión sistémica y el enfoque en el aprendizaje sostenido en el tiempo.

Schmelkes (2002) resalta que cuando se habla de gestión escolar se denota acción, creatividad y un liderazgo para el logro de metas educativas. Este liderazgo suele ser ejercido en el ámbito del plantel por figuras con funciones directivas en el sistema educativo como son: el director, subdirector, coordinador y/o supervisor, con un ejercicio tanto en lo individual y también en conjunto a través de un liderazgo compartido, colegiado o distribuido.

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J.J., Recart, M.O., y Vizcarra, R. (2000) enfatizan que dentro los hallazgos sobre escuelas efectivas y/o eficaces, el factor de la gestión escolar es trascendental para la mejora y sostenimiento del desempeño en el logro de los aprendizajes. Dado que:

...incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales. (p.15)

Los sistemas escolares con más alto desempeño son más eficientes para garantizar que cada alumno reciba la instrucción que necesita para compensar las deficiencias de su entorno

En la Tabla 28 compartimos algunas aportaciones teórico conceptuales, de la revisión de autores.

Tabla 28*La Gestión Escolar, según autores*

Autor	Año	Conceptualización
Martínez Rizo	1996	La gestión escolar es logos (la definición racional de la finalidad y el modo), ethos (la cultura de la colectividad expresada fundamentalmente en las interrelaciones, pero también en la forma de tomar decisiones), y pathos (la identidad institucional y la identificación con la institución y con las personas que la integran).
Bolívar, Antonio	2019	actualmente se ha llegado a considerar que el núcleo del cambio educativo se sitúa, no a nivel micro de la sala de clase ni en el macro de las estructuras del sistema, sino en ese nivel meso o intermedio de la estructura del sistema que son las condiciones organizativas del establecimiento escolar. La gestión de cada escuela, se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora.
Hopkins	2001	La mejora escolar, como enfoque de cambio educativo, ampliamente entendida, “se refiere tanto al incremento de aprendizajes de los estudiantes, como a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” Como función la gestión escolar es responsable de organizar los recursos humanos, materiales y pedagógicos como son: el docente, el grupo, el espacio, la duración, el tipo de conocimiento, entre muchos otros aspectos
Alvariño	2000	La gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas
Garant, M.	1997	Consiste en guiar a la organización de manera tal que pueda desempeñar eficazmente su misión atendiendo los objetivos que le dan poder y que a su vez la encuadran socialmente

Nota: Elaboración propia con datos de los autores citados en esta tabla.

La gestión y el liderazgo escolar pueden de acuerdo a Pont, Nusche, y Moorman (2009) no residir exclusivamente en posiciones formales, sino más bien puede distribuirse entre varios individuos en la escuela. Los directores, adjuntos y subdirectores, equipos de liderazgo, consejos escolares de las escuelas y otro personal profesional de nivel escolar pueden contribuir como líderes... estas contribuciones de liderazgo puede variar dependiendo de factores como el gobierno y la estructura administrativa, los niveles de autonomía y rendición de cuentas, el tamaño de la escuela, la complejidad y los niveles de rendimiento de los estudiantes. (p.18.)

Bolívar (2010) subraya que la capacidad de cambio de una escuela dependerá de que el liderazgo... –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple... en los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje que puedan posibilitar el aprendizaje a través del trabajo conjunto”. (p.29) ya que el liderazgo educativo ha sido el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, únicamente detrás de la acción en aula de los docentes (p.11). Pont, Nusche, y Moorman (2009) señalan que el liderazgo escolar es ahora una prioridad en la política educativa mundial. (p.3.)

Al analizar las tareas referidas a la gestión escolar, podemos hallar diferentes constructos, entre los que destaca el modelo de cuatro dimensiones: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social SEP (2010). Así mismo a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su Objetivo 6 expresa “Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas” DOF, (2008). Como seguimiento a la implementación de la RIEMS, se publicó el acuerdo 449, para definir las competencias de quien tiene a su cargo llevar la gestión escolar, en este caso el perfil de la o el director de EMS, se estableció un perfil integral de las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debiera reunir, para los desafíos de dirigir un centro escolar de EMS.

El acuerdo 449 que reconoce que quienes asumen el liderazgo como principales gestores de la RIEM en sus planteles, son agentes clave que se enfrentan a implementar la política educativa poniendo en el centro de las actividades el aprendizaje del alumnado y liderando el trabajo pedagógico para la mejora del logro de los aprendizajes. Por ello se requiere de un perfil profesional y de experiencia amplio en manejo de planificación, coordinación, administración y ante los desafíos de la educación y los retos de competitividad que enfrentan las y los jóvenes en la vida cotidiana moderna DOF, (2008)

A nivel internacional en el mismo sentido, Pashiardis en el año (2015) aporta través del estudio de 182 directivos escolares y 910 maestros en Chipre que la motivación y clima escolar de aprendizaje están influidos por la inteligencia emocional y la habilidad política de los liderazgos de un centro escolar, resalta la importancia de que estas habilidades se adquieren a través de la experiencia laboral en el ejercicio así como de la tutoría por

gestores con mayor experiencia, destacando que el liderazgo puede ser ejercidos con diferentes estilos de liderazgo e instrucción.

Para el ingreso al PC- SiNEMS el COPEEMS el indicador de la calidad de gestión está explícitamente inscrito en los indicadores de logro de los aprendizajes de los estudiantes. Donde a través de los “indicadores y referentes que dan cuenta del logro de los aprendizajes (eficacia, eficiencia, trascendencia, etc.)” son el mecanismo que permite valorar la pertinencia de la acción directiva”. (p.226). En el Manual 4.0 de COPEEMS (2018) se define como:

8.1.4 Evaluación de la gestión directiva y administrativa del plantel centrada en el logro de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes: cúmulo de responsabilidades y tareas que el liderazgo del proyecto educativo de un plantel debe acometer, supone la procuración de insumos y dinámicas propiciatorias de prácticas que faciliten el logro de aprendizajes y el desarrollo de competencias en los estudiantes. Conseguir lo indispensable para que ocurra la normalidad necesaria que posibilite lo anterior, es la función primordial del director de un centro educativo. (p.226)

Todas las habilidades y actividades mencionadas para ser aplicadas ante una variedad de contextos culturales locales a lo largo de México, independientemente del subsistema de EMS o de las condiciones socioeconómicas del entorno en el que está arraigado el centro escolar.

Para esta investigación nos referiremos a gestión escolar en el sentido ya expuesto por Bolívar (2019). “conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la enseñanza en las escuelas” (p.4). Siendo el eje articulador de cualquier esfuerzo de mejora al crear las condiciones para que junto a la labor docente impacte en el logro de los aprendizajes.

3.3.1 La Gestión Escolar desde el enfoque de Políticas Públicas

Asegurar la justicia educativa y la enseñanza de alta calidad para todos, al menos en el discurso es una prioridad compartida por las naciones y requiere el esfuerzo colectivo tanto de los gobiernos como de la sociedad (Gvirtz & Torre, 2013) porque millones de estudiantes carecen de las competencias básicas de lectura, escritura y aritmética de acuerdo a los

resultados recabados por organismos supranacionales como el Banco Mundial (2018) los cuales informan que en muchos de los sistemas educativos, se aprende muy poco aún después de varios años de escuela.

Actualmente la mayoría de los sistemas educativos tiene una deuda de resultados de la política educativa, son más los países donde “los sistemas educativos les están fallando a las escuelas y las escuelas les están fallando a los estudiantes” y este fenómeno se da en mayor proporción en poblaciones desfavorecidas por ingreso, etnia o geografía (Banco Mundial, 2018, pág. 9). Los sistemas que han mejorado su desempeño han seguido caminos y estrategias muy distintas, con evidencias consistentes en elementos como es contar con un liderazgo permanente, comprometido y capaz en cada escuela que gestionen la educación del sistema educativo de tal forma que los cambios en la “gestión de un sistema podría, ser un prerrequisito para la mejora” (Barber, 2007, pág. 71).

Así el interés de gobiernos y de la sociedad abre líneas de investigación y acción respecto a qué hacen bien los gobiernos donde hay avances positivos, qué se hace bien en las escuelas y los salones de clase. En las actuales condiciones los gobiernos siguen siendo la instancia necesaria para cumplir las funciones para resolver los asuntos de interés público como lo es el estado de la educación de un país.

De acuerdo con Aguilar (2016) la naturaleza bidimensional (técnica y política) de una política pública se articula bien cuando las acciones decididas por el gobierno son suficientemente aceptadas socialmente y se producen los resultados esperados. En el caso de la educación los logros alcanzados en pruebas de desempeño escolar como PISA, ENLACE y PLANEA nos lleva a la valoración de que es un problema que requiere solución. De tal forma que es instructivo analizar desde el enfoque de políticas públicas los resultados obtenidos en la Educación Media Superior y acercarnos al análisis de la eficacia de las decisiones gubernamentales, dado que “se requiere un gobierno conocedor, experto además de legítimo” (p.21).

Aguilar et, al (2016) señala que los resultados en la educación en el sistema educativo – principalmente en su tramo obligatorio- son al mismo tiempo efecto y resultado de las relaciones sociales y políticas existentes. Siendo estas relaciones las que definen, enmarcan y condiciona el proceso educativo inmerso tanto en el sistema social como en el sistema político. De tal manera que es imposible abarcar todas las causas e integrar todos los componentes y factores en juego para el logro de los aprendizajes.

3.3.2 La Gestión Escolar desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La gestión escolar en la NEM impulsa nuevas formas de interacción entre los distintos actores de las comunidades educativas: docentes, personal administrativo, directivos, madres y padres de familia, autoridades locales y comunidad. Con la finalidad de crear sinergias desde el trabajo colaborativo y llegar al desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Para que a través de la organización del plantel se generen condiciones orientadas a la excelencia, y para la mejora continua. En la gestión escolar se realizan la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable.

En la EMS estas funciones las realizan los directores; subdirectores académicos, jefes de departamento académico o equivalentes de la estructura ocupacional autorizada. Por medio de actividades en cinco dominios para el logro de los propósitos educativos:

- 1) Asume su función directiva como agente de cambio en la formación integral del estudiantado con base en el marco normativo y del enfoque de derechos humanos, interculturalidad e inclusión, con la finalidad de contribuir al logro de la excelencia educativa.
- 2) Favorece ambientes sanos y seguros de aprendizaje, considerando las características y contexto.
- 3) Emplea los recursos a su cargo en un marco de legalidad, transparencia y rendición de cuentas considerando los fines de la educación
- 4) Dirige el trabajo colaborativo en la comunidad escolar, con enfoque de derechos humanos, interculturalidad e inclusión para contribuir al logro de la excelencia educativa.
- 5) Define su trayectoria de formación, capacitación y actualización para la mejora del ejercicio de su función, tanto de su formación académica como socioemocional USICAMM (2021)

3.3.3 La Gestión Escolar desde la Teoría General de Sistemas (TGS)

Dado que la gestión escolar y el proceso de aprendizaje implican múltiples actividades y procesos educativos articulados entre sí. Será útil apoyarnos en lo que se ha llamado enfoque sistémico o visión sistémica. Gómez (1981) cita a Bertalanffy respecto a la necesidad de estudiar “no sólo procesos aislados, sino considerar los problemas dentro de la organización y estructura en la que se definen como resultado de la interacción dinámica de sus componentes, por cuanto su comportamiento difiere según se analicen aisladamente o en conjunto”. (p.6)

Gómez Dacal en 1973, reconoce que el logro de los aprendizajes en los individuos, en cada aula y cada escuela se da inmerso en contextos pedagógicos, sociales, políticos que interactúan y se influyen unos y otros. El pensamiento sistémico puede ayudarnos a desarrollar una agenda incluyente para que la educación y el logro de los aprendizajes funcione mejor para NNAJ, en la medida que comprendemos al sistema educativo y la interacción de la gestión escolar con otros sistemas y niveles de sistemas.

La TGS es una herramienta para analizar, explicar y entender la realidad, a través de relaciones y patrones de interacción entre los elementos constitutivos del complejo o sistema. La TGS se ha afianzado como un paradigma multidisciplinario de investigación científica. De tal forma que los aportes conceptuales de la TGS se han incorporado a diferentes disciplinas naturales y sociales, tal es el caso de la educación, la administración, el análisis político, etc. (Arnold & Osorio, 2008). La Teoría General de Sistemas (TGS), la cual ha sido aplicada a la educación, por diferentes estudios y propuestas:

El antecedente conceptual de que el todo es más que la suma de las partes se le atribuye al filósofo Aristóteles en el siglo IV a. C. y, en una visión más contemporánea al biólogo Ludwig von Bertalanffy quien en el año de 1937 da a conocer que existe un “Sistema General de Leyes” o “Teoría General de Sistemas” (TGS) afirmando que:

Existen modelos, principios y leyes aplicables a sistemas generalizados o a sus subclases, sin importar su género particular, la naturaleza de sus elementos componentes y las relaciones o fuerzas que imperan entre ellos. Parece legítimo pedir una teoría... de principios universales aplicables a los sistemas en general” (Bertalanffy, 1976, 32 citado en Flórez y Thomas 1993) (pág. 116)

Arnold y Osorio (2008) recuperan las principales aportaciones de la TGS a los sistemas sociales, para nuestro objeto de estudio destaca las aportaciones del sociólogo estadounidense Talcott Parsons quien en 1937 utilizó los conceptos de estructura, función, y sistema, en su obra “La estructura de la acción social”, años más adelante en 1951 en su libro “El sistema social”, aplicó la teoría de sistemas a la sociedad, donde estableció que la interacción continua de los sistemas genera la base del equilibrio de la sociedad y que el concepto de sistema como esquema conceptual es al mismo tiempo guía de la investigación y principio organizador, dentro de los cuales la educación y la propaganda son las principales formas de afectar los sentimientos y las pautas de referencia de los sujetos.

En el siglo XX la propuesta teórica de Parsons permeó por más de cuatro décadas diferentes trabajos, siendo uno de los principales exponentes de la corriente sociológica conocida como estructural funcionalismo donde: una de las aportaciones más conocidas es el modelo conceptual conocido por el acrónimo AGIL (compuesto por los conceptos en inglés Adaptation, Goal, Attainment, Integration y Latency).

De manera sintética en la Figura 11 del esquema AGIL propone para entender la totalidad (sistema) a cuatro subsistemas funcionales: el subsistema adaptativo (A), el subsistema de logro de metas (G), subsistema de integración (I) y el subsistema de latencia (L). Cada uno con una función en particular para el mantenimiento del sistema en su conjunto.

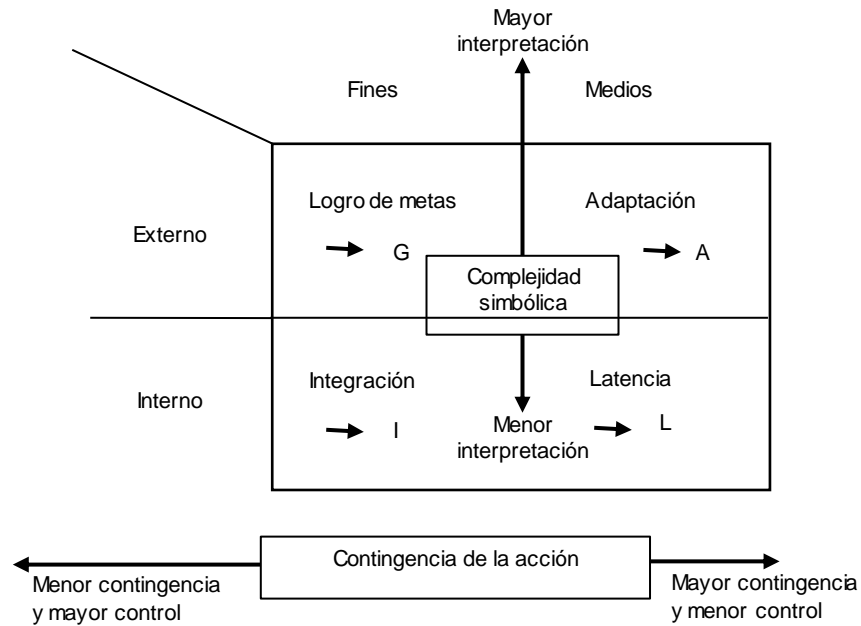
De tal forma que el sistema adaptativo despliega sus componentes y mecanismos para ejecutar la función para la adaptación al entorno, el subsistema de procuración de metas facilita alcanzar los fines u objetivos, el subsistema de integración se ocupa de la cohesión de los componentes, mientras que el subsistema de latencia busca mantener los patrones, la identidad y la cultura.

Parsons en el análisis del sistema social caracterizado como un sistema abierto con cuatro subsistemas diferenciados, intenta ofrecer una explicación al orden social donde “la acción autointeresada del individuo se limita por las normas compartidas y su efectividad” (Cantamuto, 2018, pág. 37).

La Figura 11 nos permite esquematizar la acción en relación al grado de control y nivel de interpretación:

Figura 11

Esquema AGIL



Nota. Adaptado de Génesis y tensiones en la comunidad societal de Parsons (p. 8), por F. Cantamutto, 2017, Revista Espiral

- En la adaptación (A) la necesidad de interpretar es mayor y también lo es la contingencia, porque existe un menor control del sistema. A través de los medios y recursos variables se trata de alcanzar ciertos fines también variables.
- En logro de metas (G) son los procesos de organización de las actividades concertadas donde los objetivos y metas socializadas han sido definidas como prioritarias, la interpretación para generar acción sigue siendo alta y por tanto con alta variabilidad.
- En integración (I) se organiza el ambiente interno del sistema, hay existencia de normas a cumplir, por lo tanto, la interpretación de la acción es baja porque existe y se conoce las prioridades, y se tienen normas para cumplirse y mecanismos de control social.

- En Latencia (L) se tienen valores compartidos que sirven de marco de referencia para la acción, hay baja interpretación de lo esperado pero alta variabilidad en los cursos de acción posibles.

Dentro de las diferentes aportaciones teóricas, los conceptos y propuestas metodológicas de los clásicos de la sociología contemporánea Durkheim, Weber y Parsons son al mismo tiempo punto de partida y marco de análisis de los fenómenos que se analizan en las sociedades contemporáneas. Los seres humanos, de acuerdo con Giddens, “están comprometidos con la sociedad y activamente participan en su constitución. La construyen, la sostienen y la cambian... la acción social tiene lugar frente a la reflexión de la propia conducta, la de otros actores y la de las circunstancias” (Girola, 1999, pág. 29)

Más adelante, Walter Buckley publica “La Sociología y la Teoría Moderna de Sistemas” (1973), donde se da una nueva transferencia de la TGS hacia las ciencias sociales, Buckley señala que los elementos de los sistemas socioculturales poseen una organización y que esta es más compleja e inestable que la que presentan los modelos de sistemas mecánicos y orgánicos, a esa cualidad la denomina complejidad organizada. (Arnold y Osorio, 2008)

3.3.4 La Gestión Escolar desde el Pensamiento Complejo de Edgar Morín

Las políticas públicas educativas de mejora escolar, en su implementación se materializan en planteles heterogéneos con metas comunes en el logro de los aprendizajes. Analizar la Gestión Escolar bajo la mirada de la teoría del pensamiento complejo permite un análisis fuera de lo prescrito y más allá de una explicación lineal y casual única entre la GE y el logro de los aprendizajes y viceversa derivado de la implementación de la política educativa en los centros escolares.

La teoría de la complejidad surge como una nueva explicación integradora en la formulación de políticas, propone tomar en cuenta además de los hechos y datos, los valores, las actitudes y las conductas de las personas. William Hynes (OCDE, 2020) menciona que considerar nuevas ciencias y enfoques de pensamiento favorecería el crear mejores políticas para una vida mejor. De acuerdo a Morín (1994) quienes aprenden, quienes enseñan y quienes gestionan la educación están en una interacción que al mismo tiempo son producto y productores del fenómeno que se estudia, en este caso la crisis de los aprendizajes en NNAJ.

La sociedad misma, como un todo organizado y organizador, retroactúa para producir a los individuos mediante la educación, el lenguaje, la escuela. Así es que los individuos, en sus interacciones, producen a la Sociedad, la cual produce a los individuos que la producen. (Morin, 1994, pág. 78).

Marcelo Pakman cuando se expresa acerca del pensamiento complejo en la obra de Edgar Morín (1994) lo describe como una aventura para entender al mundo físico, biológico, cultural en el que nos encontramos, donde el descubrir es un desafío de auto descubrimiento. Morín filósofo propone investigar desde el pensamiento complejo porque la complejidad “induce a una ética de la comprensión, e induce a no ver más las cosas en modo maniqueísta: por un lado el bien, y por el otro el mal; no ver más las cosas simplificadas que no son verdaderas” (Morín, 2006) de manera que en el tratamiento de la complejidad se visibiliza las relaciones del complejo de estudio donde los cambios empiezan de un modo muy modesto como desviaciones, mismas que si toman fuerza se transforman en una tendencia y al ser respaldados por una fuerza social importante, cambian el paradigma de pensamiento y explicación.

3.4 De la educación por competencias

La incorporación de la educación por competencias está vinculada actualmente a una serie de conceptualizaciones cercanas al mundo del trabajo. Donde la competencia se realiza generalmente a partir del análisis de tareas para alcanzar el estado de “ser capaz de”. Mulder, Weigel y Collings (2008) citan el primer uso del concepto de competencia en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC). De la raíz de la palabra “ikano”, la cual se traduce como la cualidad de ser ikanos (capaz), es decir tener la habilidad o destreza de conseguir algo. Por lo cual desde una perspectiva histórica el concepto de competencia no es nuevo, si lo es su uso institucionalizado en la educación, con una diversidad de enfoques y también críticas hacia el fenómeno de la educación con base en competencias. Sin embargo es un tema vigente en las políticas educativas internacionales donde aparece con un objetivo ampliado porque determina las habilidades o la capacidad de hacer efectiva la inclusión a la sociedad.

En consecuencia, se afirma que el concepto de competencia es multidimensional y se contextualiza su significado de acuerdo a los usuarios, en la Tabla 29 resumimos lo que caracteriza o define a la competencia según principales tradiciones de investigación.

Tabla 29

Tradiciones de investigación sobre competencia

Rasgo/ Tradición	Conductista	Genérica	Cognitiva
Se encuentran a través de:	Observación de los trabajadores exitosos para conocer qué es lo que los diferencia de aquellos menos exitosos.	Identificar a través de análisis estadísticos elementos asociados a las variaciones en los distintos desempeños con énfasis en los desempeños más eficaces.	Distinguir el conocimiento (competencia cognitiva) y la destreza (competencia funcional)
Se adquieren	Las competencias se adquieren a través de la formación y el desarrollo (McClelland, 1973 y 1998)	Se adquieren en un contexto particular y pueden modificarse según el contexto laboral. (Mulder, 1989; Nijhof y Mulder, 1989; Mulder y Thijssen, 1990)	Se adquieren en el ejercicio simulado o real de contextos, la acción está relacionada con el pensamiento, la comprensión y la reflexión. (Achtenhagen, 2005).
Se define como	La demostración de conductas relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo	Un desempeño global apropiado a un contexto particular	Recursos mentales que los individuos emplean para realizar tareas importantes, adquirir conocimientos y conseguir un buen desempeño

Nota. Elaboración propia a partir de “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico”, por Mulder, Weigel y Collings (2008), p. (2-8)

En el ámbito nacional, cuando se habla de competencias en el contexto de la EMS, es obligatorio hacer referencia al Acuerdo 442 el cual indica una serie de desempeños terminales expresados como competencias comunes a toda la oferta parte del SNB o PBC-SiNEMS las cuales constituyen el perfil del egresado y se desarrollan a través del Marco Curricular Común (MCC). (DOF, 2008)

Donde el MCC tiene un rol de mecanismo integrador para el desarrollo del currículo y las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato con base en los cinco tipos de competencias propuestos por la Reforma y que se esquematizan en la Tabla 30. (DOF, 2008)

Entendiéndose en este escenario como competencia al “conjunto articulado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se manifiestan en la

capacidad observable de su aplicación en los ámbitos académico, personal y profesional” (COPEEMS, 2018, pág. 72)

Tabla 30

Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato Acuerdo 442

Competencias		Descripción	Ejemplos
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS	Participa en intercambios de información basados en la correcta interpretación y emisión de mensajes mediante la utilización de distintos medios, códigos y herramientas
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS	Realiza la conversión de notación científica a notación ordinaria y viceversa
	Extendidas	Específicas de los distintos subsistemas de la EMS	Obtiene las derivadas sucesivas de una función
Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo	Opera equipo de oficina conforme a los manuales y requerimientos establecidos
	Extendidas	Para el ejercicio profesional	Aplica medidas de control contable, financiero y fiscal interno de una empresa u organización, conforme a principios y normatividad establecidos

Nota. Adaptada a partir del Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.”, DOF (2008), p. (31)

3.5 El logro de los aprendizajes

Al hacer mención a la educación, seguramente abordaremos una variable que esté relacionada a determinar, medir o evaluar; el estado, progreso, la variación o el cambio del desempeño o resultado del proceso de enseñanza- aprendizaje.

El primer desafío para un enmarcar una aportación a este campo de investigación, es la multiplicidad de conceptualizaciones que hay para esta variable. Conceptualizaciones que en la vida diaria o en los medios de comunicación pudieran ser equivalentes, sin embargo en los estudios del tema es necesario precisar.

En la revisión se ha encontrado al respecto: logro de aprendizaje, logro académico, logro de desempeño, logro educativo, logro de competencia, rendimiento escolar,

rendimiento académico, desempeño académico, éxito escolar, resultado de aprendizaje, resultado escolar, notas o calificaciones de los alumnos.

Al respecto Navarro (2003) señala “la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar... generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente... son utilizadas como sinónimos.”(p.2).

Navarro (2003) cita a Jiménez (1994), el logro académico es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico”. (p.2)

Pozo Llorente (2012) realiza un estudio respecto al concepto de logros educativos o logro de los aprendizajes mediante una revisión de las aportaciones teóricas y la integración de las opiniones de distintos actores de la comunidad educativa: directivos, docentes, alumnos, padres de familia y otros agentes relacionados con la educación como la academia y la iniciativa privada. Algunas de las conceptualizaciones citadas es la de López Salmorán (2011) que al hablar de logro educativo señala se alude al conjunto de variables que dan cuenta de las probabilidades que tienen las niñas, niños y los jóvenes para: a) permanecer en la escuela; b) lograr los aprendizajes esperados, y c) realizar trayectorias escolares continuas y completas.

Las conceptualizaciones tienen cada una un bagaje amplio de investigaciones al respecto, así como de políticas e instrumentos para medir, evaluar y mejorar. Una de las vertientes de investigación y en la que se enmarca este trabajo son los factores que pueden influir en el logro de aprendizaje. De manera que el logro de los aprendizajes es el desarrollo sistémico y global de la persona, y que son útiles para la vida, pues vinculan el plano académico con el propio contexto, personal, familiar y social Zorrilla y Ruiz, (2007); Suárez, (2011), citados en Pozo Llorente (2012) p. 62

Identificamos que el uso del acrónimo PLAAFP (Present Levels of Academic Achievement and Functional Performance), en Texas Project FIRST (*) va en un sentido similar a la pregunta que la OCDE mide en PISA 2009 para conocer lo que los estudiantes saben y pueden hacer con lo que saben.

En estudio de caso, cuando nos referimos al logro de los aprendizajes es el dominio que se tiene de los aprendizajes clave del currículo de la EMS en México, medidos por la prueba PLANEA en cuatro niveles genéricos (INEE, 2019):

- a) Nivel I: insuficiente
- b) Nivel II: básico o suficiente
- c) Nivel III: satisfactorio
- d) Nivel IV: sobresaliente.

Estos niveles de logro son acumulativos, lo que significa que los alumnos quienes obtienen un nivel poseen el dominio propio del nivel y el nivel o niveles inferiores. Así los niveles IV y III también poseen los del II y los del I.

De manera cuando nos referimos a planteles altos porcentajes con logros en el nivel I indica que los aprendizajes desarrollado son insuficientes, los planteles con logros eficaces estarían desarrollando bajos porcentajes en el nivel I y II en PLANEA y por el contrario alcanzan niveles III y IV en un importante porcentaje de estudiantes. En el ámbito internacional de los sistemas educativos participantes en la prueba PISA promovida por la OCDE en el nivel más bajo de logros de los aprendizajes es en promedio del 13%, mientras que el promedio en los niveles más sobresalientes se encuentran al menos el 16% del alumnado. Sin embargo existen sistemas educativos asiáticos y europeos con desempeños superiores al promedio donde han llegado a que el 44% de sus estudiantes tengan resultados sobresalientes OCDE (2019)

De acuerdo a la revisión de la literatura existe consenso en considerar al logro de los aprendizajes como un constructo multifactorial, sin un convenio teórico en el conjunto de factores que lo influyen. Como hemos mencionado que diferentes investigaciones los resultados muestran que las características individuales de los alumnos son el componente más importante en la explicación del logro cognitivo (25%), en segundo lugar el componente de los recursos escolares (8%), el entorno institucional (6%) en tercera posición y, por último, los antecedentes familiares (2.5%) De Hoyos (2012). Así como la gran relevancia que tiene la escuela en los ambientes más vulnerables donde se ha explicado la varianza en el logro de los aprendizajes hasta en un 40% Blanco (2011).

En resumen este capítulo nos permite conocer los aportes teóricos que han las tres vertientes de investigación conocidas como el movimiento de escuelas eficaces (EE), el de

la Mejora de la Escuela (ME) así como el de la Mejora de la Eficacia Escolar. Cada uno a través de investigaciones teóricas y empíricas han postulado modelos y enfoques de variables asociadas por al logro de los aprendizajes en cada una de las escalas: aula, escuela y sistema educativo.

Con base en el enfoque de reconocer los bajos logros de aprendizajes de los estudiantes como una problemática pública, donde el estado es el primer garante de la educación en el SEM. Se diseñó este estudio para ubicar planteles cuyos logros fuesen sobresalientes (significativamente superiores) en la prueba estandarizada PLANEA a fin de conocer los factores que los responsables de la escuela (gestores escolares) asociaban al logro de los aprendizajes atípico de los alumnos. Si esos planteles obtienen logros de aprendizajes a nivel de competitividad internacional, quienes están a cargo y forman parte de la comunidad educativa estén dando cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS y con su gestión ser garantes de que las y los estudiantes ejerzan su derecho a una educación que desarrolle su máximo potencial. Por el momento son planteles atípicos y excepciones en un universo de planteles de EMS con crisis de aprendizajes.

En el siguiente capítulo exponemos el diseño y proceso de investigación que nos permitió conocer la forma en que las y los directores junto a su equipo directivo resignifican el trabajo de la gestión escolar, en una muestra de planteles con resultados iguales o mejores que el promedio de la OCDE en las tres bases de datos PLANEA 2015, 2016 y 2017.

Capítulo IV. Fundamentos metodológicos

Aunque el método científico es uno, existen diversas formas hacer investigación científica. En este capítulo presentamos los referentes y conceptos que acompañan el desarrollo de esta tesis.

De acuerdo a Booth (2001) investigar es simplemente recoger información que se necesita para responder un interrogante y de este modo, contribuir a resolver un problema. Entonces todos de alguna forma realizamos un proceso cotidiano de investigación en la vida diaria, sin embargo este conocimiento no es conocimiento científico ya que responde únicamente a propósitos personales, ante ello Ortega aclara que (2010) en el orden intelectual, el individuo debe reprimir sus convicciones espontáneas, que son sólo 'opinión' –doxa–, y adoptar en vez de ellas los pensamientos de la razón pura, que son el verdadero 'saber' –episteme– citado en Balager (2020) (p.22)

Dicho así, entonces la búsqueda de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sean parte de un estudio científico, como lo menciona Bisquerra et al., (2009) debe ser a través de un proceso organizado, sistemático y empírico que siga el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad; en este caso indagar en la gestión escolar de los planteles con logros significativos en PLANEA 2015,2016 y 2017, como base para construir la ciencia y desarrollar conocimiento científico que aporte a la mejora del desempeño del aprendizaje en la educación (p.37).

De manera que, para abordar científicamente el estudio de la crisis de los aprendizajes, y que los hallazgos sirvan de base tanto para la comprensión del proceso de gestión escolar en los centros escolares eficaces “muestra” como para sacar conclusiones y proponer acciones o nuevos caminos de investigación. El proceso investigativo debe poseer tres características esenciales: a) desarrollarse a través de los métodos de investigación, b) tener el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico c) está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido. (p.38)

En este cuarto capítulo por lo tanto, se presenta el diseño de investigación mediante el cual se busca contribuir a la comprensión del fenómeno de la crisis de aprendizaje en la educación media superior, desde un enfoque de políticas públicas y mediante el uso de la investigación mixta: el análisis cuantitativo de las bases de datos en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015, 2016 y 2017 seguido de la exploración cualitativo de la de

los agentes con funciones de gestión escolar en planteles con resultados significativamente superiores por lo cual les denominamos muestra de planteles eficaces con logros de los aprendizajes en PLANEA.

Una vez que hemos expuesto en el capítulo 1, el planteamiento del problema, los objetivos, la hipótesis y justificación; el contexto y las precisiones teóricas en los capítulos II y III, se hace necesario exponer el plan para obtener la información que permita dar respuesta a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos fijados.

4.1 La gestión escolar de los factores asociados al logro de aprendizajes, y su diseño de investigación.

De acuerdo a expertos en investigación, el enfoque se elige de acuerdo al planteamiento del problema (lo que queremos indagar y el tipo de fenómeno) y al contexto que acompaña la investigación (conocimientos y creencias del investigador, recursos disponibles, lugar y tiempo). Hernández Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio (2014)

Desde el punto de vista de la política pública, De Hoyos y Espino (2012) con los resultados de la primera prueba estandarizada en educación media superior (ENLACE-MS), realizaron un modelo basado en técnicas estadísticas para identificar las variables pertinentes, el cual puede explicar más de 40% de las diferencias observadas en las calificaciones de matemáticas, otro de los hallazgos relevantes en el grupo de jóvenes de 17 o más años de edad, que están por concluir su bachillerato, fue que los antecedentes familiares como escolaridad de la madre fueron poco relevantes para explicar el logro de aprendizajes en contraste a lo que la literatura señala.

Por lo cual hay temas específicos y perspectivas desde la cual abordar el problema multidimensional que nos mantiene como país con resultados en logros de los aprendizajes que en la realidad global compleja que nuestros jóvenes viven y que desde la escuela podamos incidir en su aprendizaje, bienestar

En esta investigación lo que queremos conocer constituye nuestra problemática central y lo describimos en el siguiente cuestionamiento:

¿Qué regularidades existen en la gestión escolar de los factores asociados al logro de los aprendizajes de los alumnos, en los planteles con resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 de los Colegios de Estudios

Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´s, en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS?

Interrogante construida por el interés de incidir positivamente para contribuir en cambiar el fenómeno de bajos logros de aprendizaje, a través de explorar la gestión escolar de planteles cuyo buen desempeño son excepciones a la regularidad de la realidad de las escuelas de EMS mexicanas.

El contexto que acompaña esta investigación como conocimientos, creencias y oportunidad de acceso a recursos documentales y práctica de campo, influyó para que los planteles a explorar fuesen del subsistema de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (ODES-CECyTE´s). Respecto a la temporalidad, en un primer inicio se planteó fuese dentro del sexenio de gobierno 2013-2018, para construir el contexto normativo y socio político que dio origen a diversas políticas públicas, estrategias y programas en la educación mexicana.

Sin embargo, dada la disponibilidad de los recursos documentales (tres bases de datos públicas de las pruebas PLANEA 2015, 2016 y 2017), se acotó al periodo 2015-2017.

Exponemos en las siguientes líneas nuestro diseño:

El objetivo de este estudio explicativo secuencial es conocer las regularidades de la gestión escolar en los planteles con resultados significativamente superiores en el desempeño de los alumnos, en el marco de las políticas públicas derivadas de la RIEMS implementadas en el periodo de gobierno 2013-2018, como son la política de Evaluación de los aprendizajes materializada en la prueba PLANEA-EMS y la concreción a través de la acreditación de calidad por COPEEMS. La primera fase cuantitativa consistió en identificar entre los 697 planteles de bachillerato tecnológico del subsistema ODES-CECyTE´ aquellos planteles eficaces mediante la revisión de bases de datos 2015, 2016 y 2017. Los datos de los planteles resultantes fueron complementados con datos cuantitativos a nivel plantel de las bases de datos de Seguimiento de Egresados del periodo 2015-2018 y datos del Padrón de Calidad del SiNEMS, con la finalidad de caracterizar la muestra.

En una segunda etapa de enfoque cualitativa se realizó investigación de campo a través de dos instrumentos: un cuestionario electrónico dirigido a los doce planteles de la muestra determinados como estudio de caso, para ser contestado por los agentes que desarrollan la gestión escolar en plantel (director, subdirector, coordinador académico, líder

de academia) y entrevistas semi estructuradas a los directores de plantel y a quien él o ella determinará clave en el proceso de logro de los aprendizajes del plantel.

El sentido del diseño de esta fase es conocer cuestiones particulares de la gestión escolar para el logro de los aprendizajes y los procesos narrados los agentes llevan in situ y que ellos definen pudieran explicar la eficacia escolar de estos planteles para lograr un desempeño de los alumnos de manera que ante una evaluación estandarizada como PLANEA, el porcentaje de alumnos con aprendizajes insuficientes fuese el menor posible (nivel I para ser parte de la muestra igual o menor al 13%). Así mismo favorecer mayores porcentajes en los niveles básico, satisfactorio (II y III) y sobresaliente (IV igual o mayor al 18%).

Así mismo esta etapa está diseñada para que la o el gestor escolar explicara como prioritarios: las fortalezas y los desafíos (internos y externos) que enfrentan para llegar y mantener este desempeño eficaz atípico. Se invitó a 48 agentes de los cuales se obtuvieron 41 cuestionarios (85.41%) correspondientes a 12 planteles y se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a gestores escolares (expertos). Con los resultados de ambas fases, se exploran los factores escolares que inciden en logros de aprendizajes esperados mayores a lo que sería esperable teniendo en cuenta el desempeño de escuelas del mismo estado, subsistema y/o contextos similares.

Por lo cual dentro del diseño explicado a mayor detalle en los siguientes apartados se compararon los resultados con los planteles 20 de los ODES-CECyTE´s acreditaron la certificación de COPEEMS el nivel I, lo que indicaría que las condiciones y procesos del centro escolar es sus factores físicos, humanos y directivos serían de los mejores en la EMS del Sistema Educativo Nacional.

4.2 Diseño de investigación

En la opinión de Besse (2009) el diseño de investigación, es la guía central o el plan maestro de investigación que intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas. Donde el diseño es un componente indisoluble de la problemática y los objetivos de la investigación, más allá de un dispositivo técnico de producción de verdad en sí mismo.

Esta investigación en su diseño citamos a Bisquerra (2009), Hernández-Sampieri (2014) (2018) para señalar tipologías de esta investigación:

- No experimental también llamada ex post-facto observa variables y relaciones que ya pasaron en su contexto natural.
- De acuerdo a la ruta de investigación es mixta por emplear, recopilar, analizar e integrar tanto investigación cuantitativa como cualitativa para comprender el fenómeno de estudio
- Por la temporalidad de la ocurrencia de los hechos estudiados, el estudio es retrospectivo por estudiar los datos ocurridos en el pasado en cuanto al desempeño del logro de los aprendizajes en los años 2015, 2016 y 2017.
- Por analizar el estado del fenómeno en un tiempo determinado (periodo corto) donde las observaciones analizadas y de recopilación de la información, responde a obtener una imagen particular de la prevalencia del fenómeno de interés la investigación es de tipo transversal
- En relación a las fuentes de recolección de datos se empleó el estudio de fuentes de datos secundarias como lo son las bases de datos de PLANEA, del PC-SiNEMS y de sistema de Egresados ODES-CECyTE´s también se realizó estudio de campo a través de medios remotos como son la entrevista semiestructurada a expertos y el cuestionario electrónico para obtener datos de las personas en su entorno natural
- Según su alcance o propósito es exploratorio porque explorar el fenómeno del desempeño significativamente superior de los alumnos y los factores de gestión escolar en los centros escolares que presentan casos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta el desempeño de escuelas en contextos similares
- De acuerdo al enfoque epistemológico es empírico-realista
- Mientras que el enfoque metodológico es un Diseño Mixto Explicativo Secuencial.

4.2.1 Enfoque epistemológico

Como exponen De Berrios y Briseño (2009) se puede orientar la investigación científica bajo cuatro enfoques epistemológicos producto del cruce de las distinciones

epistemológicas (empírico-racional) y ontológicas (realismo-idealismo) enfoque que exponemos brevemente y podemos ubicar en la Figura 12.

En el primer cuadrante (superior izquierdo) es el que se refiere al enfoque empírico-idealista, se realiza trabajo de campo como, diseños de convivencia, inducción reflexiva, la etnografía, la investigación acción participativa.

El segundo cuadrante corresponde al enfoque empírico-realista (inferior izquierdo), en este también es posible hacer trabajo de campo, aunque domina la evidencia sobre el sujeto que investiga. Bajo este enfoque desarrollamos el presente trabajo. La variable de la gestión escolar (empirismo), el conocimiento se origina de la experiencia mientras que en el logro de los aprendizajes (realismo) los objetos existen independientemente de quien los conozca.

Figura 12

Enfoques epistemológicos

		Variable gnoseológica	
		Empirismo	Racionalismo
Variable Ontológica	Idealismo	<p>1er. Empírico-idealista Etnografía, diseños de convivencia, inducción reflexiva</p>	<p>3er. Racional-idealista Interpretaciones libres, lenguajes amplios, argumentación reflexiva</p>
	Realismo	<p>2do. Empírico-realista Mediciones, experimentaciones, inducción controlada</p>	<p>4to. Racional-realismo Abstracciones, sistemas lógico-matemáticos, deducción controlada</p>

Nota: Modificado con información de: De Berríos y Briseño (2009) p.51 que cita a Padrón (2007)

En el tercer cuadrante se halla el enfoque racional-idealista (superior derecho), no necesariamente admite trabajo de campo, el fundamento de este enfoque son las expresiones vivenciales interpretativas, así como todo lo que se fundamente en conocimientos que ya se poseen.

El cuarto cuadrante se encuentra el enfoque racional-realista (inferior derecho), según el cual el conocimiento se concibe como explicación verosímil y provisional de un mundo al que se accede mediante referencias o conjeturas amplias y universales de las que se deducen los casos particulares. Este enfoque está vinculado con la construcción de abstracciones, la expresión de sistemas lógico-matemáticos y la deducción controlada.

4.2.2 Enfoque metodológico

Hernández-Sampieri y Mendoza et al., (2018) afirma que tener información precisa, verificable y confiable a cerca de un fenómeno es el principal objetivo de la investigación científica, para ello existen los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto como las tres rutas posibles para resolver problemas de investigación y generar conocimiento (p.2)

En el presente trabajo es de enfoque mixto secuencial es importante señalar como las bondades de aplicar el enfoque cualitativo o cuantitativo enriquece las diferentes fases de investigación y los hallazgos en general como un proceso integral de exploración. Iniciamos con la exposición del enfoque cuantitativo y su aporte a esta investigación.

La aproximación multimetodológica al problema planteado, se van a llevar a cabo tres fases de forma secuencial:

a) investigación cuantitativa de fuentes secundarias a través estudio de la recopilación y análisis de las bases de datos, de los resultados de las pruebas PLANEA disponibles al año 2018, para hallar a planteles cuyos logros de aprendizajes sea significativamente superior (eficaces) a otros planteles similares. Así como la integración documental para la conformación del marco teórico y contextual que acompañan al fenómeno de la gestión escolar y el logro de los aprendizajes con datos del PC-SiNEMS y del Seguimiento de Egresados de los ODES-CECyTE's.

b) en un segundo momento la aplicación de un cuestionario o encuesta digital a expertos de los planteles eficaces de la muestra obtenida, bajo los criterios de eficacia establecidos de la revisión de la literatura. El instrumento desarrollado contiene preguntas para tratamiento cuantitativo y preguntas abiertas.

c) en un tercer momento la realización de entrevistas semiestructuradas (cualitativas) a expertos (director o directora de plantel, subdirector (a), coordinador (a)

académico, líder de academia. No como un caso individual, sino como representación de un grupo de expertos específicos de la gestión escolar. En el mismo sentido que Flick (2018) cita a Meuser y Nagel (1991) y comenta que en la entrevista a expertos prevalece el entrevistado en su calidad de experto para cierto campo de actividad sobre su información o experiencia como persona completa. (p. 104)

4.2.2.1 Enfoque, Método o ruta cuantitativa

Dentro de la investigación educativa el método cuantitativo se ha empleado en los fenómenos estudiados en los niveles meso y macro que corresponden al de centro escolar, comunidad escolar o sistema educativo, según el diseño y fenómeno estudiado.

Con el método cuantitativo señala Hernández-Sampieri y Mendoza et al., (2018) se pretende describir, explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos (variables) p.4

Se planificó la revisión de los resultados las Bases de Datos de PLANEA 2015, 2016 y 2017 para EMS tanto en Matemáticas como en Lenguaje y Comunicación. Bajo los criterios de hallar a planteles de Educación Media Superior con resultados significativamente superiores a los obtenidos a nivel nacional en PLANEA 2015, 2016 y 2017. En la Tabla 31 podemos observar el comportamiento en el tiempo (3 años) para los cuatro niveles de logro de los aprendizajes y las dos áreas del conocimiento Matemáticas y Lenguaje y Comunicación.

De acuerdo a los datos agrupados a nivel nacional para EMS se observa un gran porcentaje de alumnos en el nivel insuficiente, en matemáticas prácticamente 1 de cada dos alumnos en 2015 el 51.3%, para 2016 el 49.2% y 2017 con un incremento importante que refleja el 66.2% esto en la realidad de una escuela significa una proporción de 6 de cada 10 alumnos. Estar en este nivel significa que los estudiantes tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables (representadas con letras), así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables. En el apartado de muestra y capítulo de hallazgos profundizaremos más al respecto de los resultados históricos y cómo a partir de ello obtuvimos la muestra de planteles eficaces INEE. (2015), (2016) y (2019)

Tabla 31*Porcentaje de alumnos de acuerdo a niveles de Logro en prueba PLANEA EMS*

Matemáticas				
%Nacional	% NI Insuficiente	% NII Básico	% NIII Satisfactorio	% NIV Sobresaliente
2015	51.3	29.9	12.4	6.4
2016	49.2	30	14.4	6.3
2017	66.2	23.3	8.0	2.5
Lenguaje y comunicación				
%Nacional	% NI Insuficiente	% NII Básico	% NIII Satisfactorio	% NIV Sobresaliente
2015	43.3	20.7	23.8	12.2
2016	45	26.1	19.9	9
2017	33.9	28.1	28.7	9.2

Nota: Elaboración propia con información de Resultados PLANEA en Educación Media Superior INEE (2015), (2016) y (2019)

4.2.2.2 Enfoque, Método o Ruta cualitativa

Mertens (2012) señala que los métodos cualitativos están asociados a la comprensión, el contexto, la exploración, el descubrimiento y la lógica inductiva. En su ejecución se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías Hernández-Sampieri y Mendoza et al., (2018).

Dentro de la investigación educativa el método cualitativo es propio de los fenómenos estudiados a nivel del nivel aula y centro escolar. Este tipo enfoque cualitativo, nos permitirá que, a través de las entrevistas semiestructuradas a los participantes, se pueda conocer, comprender e interpretar las experiencias de quienes son responsables de realzar los procesos de gestión escolar a nivel plantel, a través del dialogo y la comunicación de sus discursos, reflexionar e interpretar sus propias cotidianidades, reinterpretaciones para comprobar la hipótesis de estudio de esta investigación.

Mientras que el cuestionario en las preguntas abiertas puede recabar el conocimiento o la opinión de los participantes y las preguntas cerradas nos permiten conocer características generales de los participantes como son sexo, nivel de estudios, años de experiencia, etc. Unas de las herramientas a utilizar para explorar nuestro fenómeno de estudio será el análisis bivariado y las tablas de contingencia ya que como

menciona Sánchez Ramos (2005) existe evidencia de que son una herramienta adecuada al realizar una investigación de exploración inicial de los posibles factores que influyen en la manifestación de un fenómeno político que después sea explicado a través del análisis multivariado. (p.81)

En cada uno de los enfoques se ha revisado aportaciones de los mismos al campo de las ciencias sociales aplicado a fenómenos educativos y de políticas.

4.2.2.3 Enfoque, Método o ruta mixta

Para Chen (2006) con la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio se obtiene una “fotografía” más completa del fenómeno investigado. El tercer método o ruta mixta de investigación utiliza la evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias así lo señalan Creswell, (2013) y Lieber y Weisner, (2010) citados en Hernández-Sampieri et al., (2018). Mientras que Mertens (2007) afirma que el enfoque mixto de investigación es de utilidad en entornos culturalmente complejos.

De tal manera que la investigación científica con enfoque mixto, ha sido utilizada para explorar y explicar fenómenos complejos como son: las elecciones de gobierno, los valores de los jóvenes, la pobreza y también en problemáticas relacionados al fenómeno de la enseñanza y aprendizaje, o incluso para enriquecer la comprensión de la realidad estudiada.

Dado que el logro de los aprendizajes es un fenómeno complejo inserto dentro de un sistema educativo también complejo, y que ambos coexisten con características y elementos objetivos (tangibles) y subjetivos (no tangibles). Con base en la revisión de las posibles rutas investigativas, se elige al método mixto para el desarrollo de este trabajo.

Al interior de este enfoque investigativo elegido, existen tipologías de diferentes diseños mixtos. De acuerdo a Pereira (2011) es posible encontrar: diseños en paralelo, diseños secuenciales, diseños de conversión y diseños de integración. Dentro de los diseños secuenciales la literatura señala tres tipos: el diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) resultados cuantitativos se usan en la explicación de datos los cualitativos, su énfasis es explorar un fenómeno; el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) resultados cualitativos se utilizan para explicar resultados cuantitativos, este diseño busca explicar e

interpretar relaciones y el diseño transformativo secuencial por sus siglas (DITRAS) con énfasis está en la transformación.

El explicar cada uno de los métodos a detalle y sus variantes, está fuera de los alcances de este apartado. No obstante, puntualizaremos lo relacionado a este trabajo de investigación.

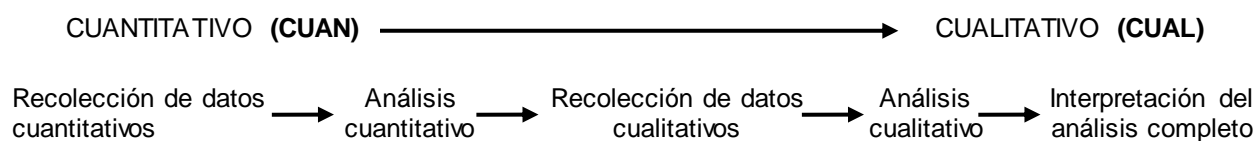
Diseño explicativo secuencial (DEXPLIS)

En nuestro caso de estudio, es un diseño no experimental de tipo descriptivo a través del método mixto porque contempla la utilización de datos cuantitativos y cualitativos.

El cual sigue la secuencia del Diseño Explicativo Secuencial DEXPLIS. Dado que inicia con la recolección de datos cuantitativos (datos de la prueba PLANEA, del PC-SiNEMS y de la base de Seguimiento de egresados de los ODES-CECyTE's), posteriormente un análisis cuantitativo de los datos recolectados, seguido de la recolección de datos cualitativos a través de trabajo de campo (cuestionario y entrevista semiestructurada de expertos de gestión escolar de los planteles muestra), para finalizar con una interpretación que integra ambos enfoques, Ver Figura 13.

Figura 13

Esquema del Diseño Explicativo Secuencial DEXPLIS



Nota. Esquema DEXPLIS de Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (p.634), por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018.

4.3 El proceso de investigación

En este trabajo nos apoyamos de la propuesta de Rodríguez y Gil (1999) de cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa y de los procesos esenciales de Bisquerra (2009) como son: la selección del tema o área, la identificación del problema, la

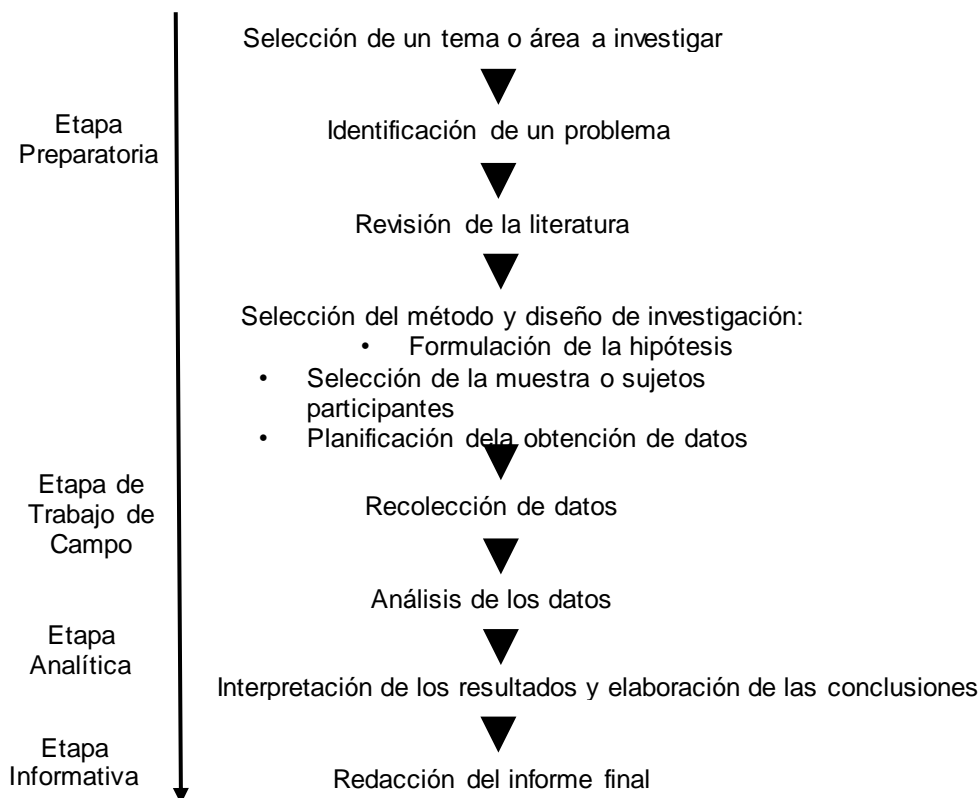
revisión de la literatura para la construcción del estado del arte, el diseño de la investigación hasta la redacción del informe.

La evidencia sugiere que en la realidad del investigador, suele ser necesario redefinir los problemas, reformular las hipótesis y revisar el planteamiento inicial, al avanzar en la revisión de la literatura y/o en la recolección de datos. Tornándose el proceso de investigación en un proceso iterativo e interactivo entre las diversas etapas y procesos que lo componen. Ver Figura 14

A partir de este diseño daremos respuesta a la pregunta de investigación desde una visión multidimensional, para que desde el entendimiento del fenómeno podamos plantear una posibilidad de intervención no prescriptiva (universal) de las políticas públicas educativas locales (en la gestión escolar del plantel).

Figura 14

El proceso de investigación



Nota: Elaboración propia con datos de Rodríguez y Gil (1999) p.64 y Bisquerra (2009) p.90

4.3.1 Fase preparatoria

Se hizo una revisión del contexto institucional del subsistema de ODES-CECyTE´s. En esta parte de la investigación se revisa sus decretos de creación y convenios de coordinación así como gacetas y periódicos oficiales para conocer datos estructurales y organizativos de los planteles, como son los años de creación del Colegio CECyTE y del o los planteles muestra. Los recursos asignados en presupuestos estatales y federales.

Se exploró en esta fase recursos electrónicos de sitios especializados en aspectos comunes a nuestra investigación, así como materiales de jornadas y ponencias de diferentes instituciones públicas y privadas que aborden los temas de este trabajo.

De igual forma para complementar el estudio en esta fase se diseñó el cuestionario o encuesta electrónica y el guión de la entrevista a expertos, para la realización del trabajo de campo, se hicieron solicitudes formales a las instancias de los ODES-CECyTE´s para la autorización de la aplicación del instrumento digital (cuestionario) y también la autorización de contactar a los expertos - directivos de los planteles muestra con el fin de agendar un encuentro para la realización de la entrevista semiestructurada por medio de plataformas electrónicas como zoom y google meet.

Se determinaron los criterios del perfil de los participantes de los planteles que serían invitados contestar el cuestionario e integrar la muestra de agentes escolares en planteles eficaces. Tras el diseño de los instrumentos cuestionario electrónico con las preguntas específicas con acceso a través de una liga (link) electrónico, se realizó también el guión para la entrevista semiestructurada a expertos gestores.

La selección de la muestra de planteles estuvo determinada en un primer momento por los resultados de aplicar a los datos de PLANEA, 2015-2016 y 2017 el criterio de eficacia establecido para hallar a los planteles con resultados significativamente superiores.

El perfil al interior de los planteles muestra, debían ser personas que ocuparon puestos con atribuciones directivas en el plantel eficaz, mandos medios o líderes académicos en el periodo comprendido de 2014-2018 (la primera aplicación PLANEA EMS fue del 17 al 20 de marzo de 2015, y se aplicó a alumnos del último grado de educación media superior del ciclo escolar 2014-2015) asimismo era necesario que estuvieran en

activo en el plantel eficaz ocupando puestos relacionados con la gestión escolar a nivel plantel (director (a), subdirector (a) o líder académico vinculado al logro de los aprendizajes.

También se tomó en cuenta el perfil el Coordinador (a) académico o encargado del programa de acreditación de la calidad del plantel ante el COPEEMS.

4.3.1.1 La muestra

Como se introdujo en líneas superiores la muestra de estudio (planteles) se obtiene del análisis cuantitativo del desempeño en las pruebas PLANEA 2015, 2016 y 2017, mientras que los participantes de la fase cualitativa se eligen bajo criterios de experiencia en actividades de gestión escolar y de liderazgo de programas relacionados al logro del aprendizaje como PLANEA y PC-SiNEMS por lo que se puede describir como un muestreo no probabilístico determinado por el investigador.

De acuerdo a Otzen y Manterola (2017) el muestreo no probabilístico intencional permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos, son muestras muy pequeñas.

En el mismo sentido Casal y Mateu (2003) afirma que el método por selección intencionada o muestreo de conveniencia es aquel se refiere a elegir una muestra cuyas características sean similares a las de la población de estudio, en este caso lo similar es la función a través del cargo que ocupan en plantel y/o las funciones de gestión escolar de los logros de los aprendizajes desde roles de liderazgo formal como son director, subdirector, coordinador académico y responsable de proyecto de PLANEA y/ PC-SiNEMS.

Se inició la obtención de la muestra a partir del análisis de las Base de datos de PLANEA 2015, 2016 y 2017 se tomaron en cuenta 514, 555 y 137 centros escolares respectivamente del bachillerato ODES-CECyTE's (se contabilizó la Clave de Centro Escolar CCT del turno matutino).

De las revisiones de las pruebas estandarizadas PLANEA y PISA, como estándar de desempeño significativamente alto para esta investigación se eligió a los promedios de la OCDE en PISA 2018 que es 16% de sus estudiantes en el nivel más alto de dominio de los aprendizajes; y en el nivel más bajo un promedio de 13% de los alumnos. Por lo cual se halló a los planteles con desempeño de los estudiantes en el nivel IV sobresaliente que

tuvieran igual al 16% o mayor y/o con estudiantes con logros de los aprendizajes insuficientes iguales o menores al 13% de los alumnos.

Pese a que PISA es una prueba internacional y PLANEA es una prueba nacional, son consistentes en señalar un gran porcentaje de estudiantes en niveles de aprendizajes insuficientes o bajos en PISA 2018 los resultados a nivel país 9 de cada 20 estudiantes en México no mostraron las competencias mínimas esperadas y, por su bajo rendimiento, se encuentran en riesgo de desarrollo.

También existe similitud en los porcentajes en el nivel más alto de los porcentajes donde en promedio se ubica el 1% de los estudiantes. No significa que las pruebas sean comparables entre ellas, sino que sus resultados al medir las habilidades de los alumnos son espejo de una misma realidad y reflejan en sus generalidades consistencia.

Por lo tanto, para la muestra de planteles del subsistema de ODES- CEyTE´s se determinó de acuerdo a los siguientes pasos.

a) Hallar a los planteles con porcentaje de alumnos con alto desempeño (más es mejor), para ello se filtró a los planteles que obtuvieron en PLANEA 2015, 2016 y 2017 en el nivel más alto de logro de los aprendizajes (nivel IV) en al menos un área, un porcentaje igual o superior al 16% (Promedios en PISA 2018 OCDE: 16%, México: 1%). De acuerdo a los niveles del logro quienes se ubican en este nivel (IV) “tienen un dominio sobresaliente de los aprendizajes clave del currículo” (INEE, 2019, pág. 18)

b) Determinar planteles con porcentajes bajos de alumnos con bajo desempeño (menos es mejor), para ello se filtró a los planteles que obtuvieron en PLANEA 2015, 2016 y 2017 en el nivel más bajo de logro de los aprendizajes (nivel I) en al menos un área un porcentaje igual o menor de alumnos al 13% (Promedios en PISA 2018 OCDE: 13%, México: 35%). De acuerdo a los niveles del logro quienes se ubican en este nivel (I) “indica que los estudiantes tienen un dominio insuficiente de los aprendizajes clave del currículo, lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro.” (INEE, 2019, pág. 18).

c) Este criterio de análisis de eficacia (puntos a y b) implicaría que un plantel eficaz tendría al menos uno de los siguientes criterios: a) poca población (porcentaje) de los alumnos en los niveles inferiores de rendimiento en otras palabras el nivel I de PLANEA

con menor o igual porcentaje al 13%; b) un porcentaje de alumnos en el nivel IV que corresponde a un desempeño sobresaliente igual o mayor al 16% en cada una de las pruebas PLANEA 2015, 2016 y 2017. En el 2017 hubo un universo de menor de centros escolares, por lo que algunos de los planteles que tanto en PLANEA 2015 y 2016 fueron eficaces en sus logros de los aprendizajes y no tener participación en 2017, quedaron fuera de la muestra del estudio de caso (no podemos inferir si hubiesen también mantenido su eficacia en 2017).

A partir del cumplimiento de los puntos antes mencionados en el diseño surgiría la muestra de planteles de estudio con logros de aprendizaje significativamente superiores.

Cabe aclarar que el nivel de calidad otorgado por la acreditación de COPEEMS para la determinación de la muestra no fue factor de elección, sin embargo en el proceso de análisis si está considerado comparar a los planteles eficaces muestra con los planteles nivel I del PC- SiNEMS.

El criterio establecido se podría explicar comparativamente de la siguiente manera: un centro escolar promedio se caracterizaría en tener 1 de cada 2 alumnos con nivel insuficiente y 1 de cada 100 alumnos con nivel sobresaliente (%promedios nacionales); mientras que en un centro escolar eficaz como los de la muestra diseñada en ellos se esperaría 13 alumnos de cada 100 o menos con nivel insuficiente y 16 alumnos de cada cien con nivel sobresaliente, el resto del alumnado estaría en niveles II y III (suficiente y satisfactorio).

En el contexto general de los resultados en México al momento de establecer el criterio, se desconocía si habría planteles que cumplieran los criterios de eficacia planteados y cuántos planteles dentro del subsistema de ODES CECyTE´s cumplirían estándares significativamente superiores a un nivel promedio de la OCDE.

El análisis identificó doce planteles en 8 colegios estatales ODES-CECyTE´s cuyo desempeño en las tres pruebas PLANEA 2015, 2016 y 2017 fueron significativamente superiores tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas.

El criterio general se desglosa en las siguientes tablas tanto en los niveles de logro I y IV, el nivel de desempeño debe cumplirse consecutivamente en los años 2015, 2016, 2017.

Tabla 32*Número de Planteles eficaces en Lenguaje y Comunicación*

Nivel de logro PLANEA	de Conocimiento de los aprendizajes clave	Porcentaje establecido de eficacia	Número de Planteles ODES-CECyTE en Lenguaje y Comunicación			Planteles con logros Sostenidos PLANEA 2015,2016,2017
			2015	2016	2017	
Nivel I:	Insuficiente	Menor o igual al 13%	17	17	47	5
Nivel IV:	Sobresaliente	Mayor o igual al 16%	41	34	41	11

Nota: Elaboración propia con datos PLANEA 2015, 2016 y 2017

En la Tabla 32 podemos dar lectura a que para el área de Lenguaje y Comunicación se detectaron a 17 planteles con un porcentaje igual o menor de alumnos en el nivel I – insuficiente en PLANEA 2015 y 2016, para 2017 el resultado fueron 47 los centros escolares con esa característica un incremento muy notable a pesar de que hubo reducción de la muestra de planteles en total, sin embargo cuando se revisó a los planteles que aparecen en las tres ediciones son únicamente 5 escuelas las que son consistentes.

En el nivel IV o con logros de los aprendizajes de los alumnos en un nivel sobresaliente durante los tres años, en 2015 fueron 41 planteles, en 2016 un descenso importante a 34 escuelas y finalmente en el año 2017 41 centros escolares tuvieron 16% o más de sus estudiantes de la prueba PLANEA EMS en nivel IV. Cuando se compara a quienes lograron este porcentaje durante las tres pruebas PLANEA, se obtuvo que fueron once los planteles con un porcentaje igual o mayor 16% en Lenguaje y Comunicación.

Tabla 33*Número de Planteles eficaces en Matemáticas*

Nivel de logro PLANEA	de Conocimiento de los aprendizajes clave	Porcentaje establecido de eficacia	Número de Planteles ODES-CECyTE en Matemáticas			Planteles con logros Sostenidos PLANEA 2015,2016,2017
			2015	2016	2017	
Nivel I:	Insuficiente	Menor o igual al 13%	23	41	21	5
Nivel IV:	Sobresaliente	Mayor o igual al 16%	20	42	17	3

Nota: Elaboración propia con datos PLANEA 2015, 2016 y 2017

En el área de Matemáticas durante esta fase preparatoria de detección de la muestra de planteles eficaces, se ubicaron a 23 planteles con un porcentaje igual o menor de alumnos al 13% en el nivel I – insuficiente en PLANEA 2015, 41 escuelas en 2016, mientras que para el año 2017 el resultado fueron 21 los centros escolares tuvieron un decremento muy notable (50%) posiblemente vinculado a una menor muestra de los ODES-CECyTE´s, al revisar a los planteles que aparecen en las tres ediciones PLANEA son únicamente 5 escuelas las que durante las tres evaluaciones obtuvieron un porcentaje de 13% o menor en nivel de insuficiente. Mientras que al analizar el nivel sobresaliente IV de PLANEA se observa un comportamiento muy similar al obtenido en el análisis del nivel I. En el año 2015 son 20 centros escolares los que logran que 16% o un porcentaje mayor de sus alumnos se ubique en el nivel de sobresaliente, en el año 2016 fueron 42 escuelas, si embargo en 2017 únicamente fueron 17 centros escolares; nuevamente señalamos que el año 2017 parte de una participación menor de planteles. Por lo cual cuando se analiza a los planteles que durante los tres años podemos decir hay evidencia del porcentaje de que sus alumnos alcanzan el porcentaje de logros en matemáticas de 16% o mayor, fueron 3 centros escolares. Ver tabla 33

En esta fase de preparación previa al trabajo de campo se empiezan a ver algunos hallazgos, mismos que se explicarán con mayor profundidad en el capítulo correspondiente, se observa que si bien algunos planteles llegan a tener resultados significativamente superiores son muy pocos quienes logran mantener los resultados en cada generación de estudiantes – al menos los tres años analizados-.

Hay consideraciones que mencionar que no se tomaron en cuenta al inicio del diseño, con el criterio de eficacia de que sea un logro de aprendizajes consistente al menos en los tres años que existen bases anuales de PLANEA EMS, se pudieron dar casos de planteles de reciente creación que en el año 2015 no participaron por no tener alumnos reportados por ser su primer ciclo y no fueron considerados, por lo que aunque en 2016 y 2017 fuesen eficaces no entraron en la muestra.

Se observó igual planteles que aparecen con eficacia en 2015 y 2017, pero no en el año 2016 y tampoco están en la muestra. Así como casos donde únicamente el o los centros escolares aparecen en uno de los tres años y no son tampoco parte de la muestra. Mención especial es PLANEA 2017 donde desde el diseño de aplicación se dejó fuera a un importante número de planteles participantes, la participación fue menor por disposición

oficial, existe la posibilidad de que algún plantel pudo quedar fuera por este cambio de muestra general.

Tabla 34

Número de Planteles eficaces en Matemáticas y Lenguaje y Comunicación

Número de Planteles ODES-CECyTE Matemáticas o Lenguaje y comunicación en al menos 1 criterio de eficacia en logro de los aprendizajes			Planteles con logros Sostenidos Matemáticas o Lenguaje y comunicación en al menos 1 criterio PLANEA 2015,2016,2017
2015	2016	2017	
52	55	59	12

Nota: Elaboración propia con datos PLANEA 2015, 2016 y 2017

Tabla 35

Planteles de la muestra no estadística que tienen logros de los aprendizajes en las ediciones PLANEA 2015,2016 y 2017.

Colegio CECyTE	CCT	Plantel
Baja California	02ETC0007Y	Plantel "Compuertas"
Coahuila	05ETC0001A	Plantel "Francisco Coss"
	10ETC0001M	Plantel No. 01 "Las Nieves"
Durango	10ETC0006H	Plantel 05 "Guanaceví"
	10ETC0019L	Plantel 18 "Ciénega de Nuestra Señora"
Jalisco	14ETC0004F	Plantel "Cocula"
Estado de México	15ETC0011O	Plantel "Coacalco"
	15ETC0051P	Plantel "Tultepec"
Oaxaca	20ETC0002S	Plantel núm. 2 "Cuicatlán"
Puebla	21ETC0014W	Plantel Chignahuapan
	30ETC0005W	"Unidad Vega de Alatorre"
	30ETC0019Z	Plantel "La Camelia"

Nota: Elaboración propia con base de datos de PLANEA 2015,2016, 2017

Finalmente, en la revisión de planteles eficaces en ambas áreas del conocimiento y durante los tres años se hallaron a doce planteles (Ver Tabla 34).

En las revisiones anuales se encuentra una tendencia positiva de mejora dado que en 2015 fueron 52 planteles, en 2016 se ubicaron a 55 y en 2017 se hallaron a 59, sin embargo sólo 12 planteles de los ODES-CECyTE´s están en cada una de las tres ediciones.

En la Tabla 35 se encuentra el listado de planteles, su clave de centro de trabajo, nombre y el Colegio estatal de los ODES-CECyTE´s del que dependen financiera y administrativamente. Los doce planteles eficaces muestra dependen de ocho Colegios ODES-CECyTE´s ubicados en las diferentes zonas de la República Mexicana.

De acuerdo al Colegio Estatal dependiente: CECyTE Durango con tres planteles, CECyTE Estado de México con dos planteles lo mismo que CECyTE Veracruz, mientras que CECyTE Oaxaca, CECyTE Puebla, CECyTE Baja California, CECyTE Coahuila y CECyTE Jalisco con un plantel cada uno.

La muestra de la parte cualitativa se propone la aplicación de una encuesta (cuestionario electrónico) no probabilística a 12 directores de plantel y 36 profesionales con el perfil de subdirector académico, coordinador académico o profesional de plantel que estuvo relacionado con acciones cercanas a PLANEA o PC-SINEMS.

4.3.1.2 Los recursos

La muestra se ubica en lugares muy distantes unos de otros, dado el uso flexible de la tecnología y de vivirse las disposiciones de sana distancia social propias de la pandemia COVID-19, establecidas por las autoridades. La recolección de datos documentales y de trabajo de campo fue con recursos propios de la autora de la tesis doctoral como el uso del equipo de cómputo propio, internet para realizar entrevistas por las plataformas de zoom y google meet para las entrevistas semiestructuradas y el cuestionario por cuestionarios de google.

4.3.1.3 Documentación del proceso

Para facilitar la documentación de todo el proceso de toma de datos, se generó físicamente un registro de contactos y acciones de seguimiento y electrónicamente el respaldo de la comunicación con autoridades donde se solicita el acceso para poder contactar a los planteles muestra. Tanto a la autoridad federal la Coordinación de los ODES-CECyTE's

como a los Colegios estatales CECyTE. Así como a las áreas académicas correspondientes de sus respectivos niveles: federal (Coordinación), estatal (Colegio) y local (Plantel).

Así como una serie de carpetas en la nube (drive) con los documentos, bases de datos y evidencias de cada fase.

4.3.2 Fase de trabajo de campo

4.3.2.1 El proceso de comunicación

Dado que la muestra de planteles es nacional, se contactó a la representación nacional de los ODES-CECyTE´s, la comunicación y autorización de contacto desde la Coordinación Nacional de los ODES de los CECyTE´s a cargo de la Mtra. Margarita Rocío Serrano Barrios así como del responsable área académica de la misma Mtro. Gabriel Hilario Marcelino fue relevante para el contacto formal con los ocho Colegios ODES-CECyTE´s de la muestra y a su vez los Directores de Academia y en algunos casos del área de Planeación fueron quienes apoyaron los procesos para la participación de cada uno de los doce planteles eficaces hallados, para que fuese contestado el cuestionario electrónico. También se nos proporcionó a los datos de contacto para agendar con cada director las entrevistas semiestructuradas a expertos.

Las respuestas fueron favorables con la aceptación a formar parte de esta investigación, sin embargo por actividades diversas de los Colegios y planteles estas se reagendaron en diferentes ocasiones. El estar con clases y trabajos vía remota en todo el mundo por la pandemia ocasionaba que las autoridades tuvieran una agenda de reuniones en línea cada día, como nunca antes había sucedido. Agradezco la paciencia y experiencia de cada minuto brindado para hacerlo posible.

4.3.2.2 Las incidencias

De acuerdo a Vidal (2006) las incidencias llegan a ser el punto más débil de la investigación con trabajo de campo, y pueden poner en tela de juicio la representatividad de los resultados obtenidos (p.8). Con el fin de conseguir en el trabajo de campo una “adecuada representatividad de los expertos en gestión escolar” se solicitó la colaboración de las Coordinación Nacional de ODES-CECyTE´s y de los Colegios CECyTE´s con planteles con resultados significativamente superiores en PLANEA 2015,2016 Y 2017.

En el ámbito de la investigación Vidal et al., (2006) se entiende por incidencia a los acontecimientos que tienen lugar entre la planificación de la recogida de información y lo que realmente se obtiene. Es decir, sería la diferencia entre lo planificado y lo obtenido; entre la muestra teórica y la realmente conseguida. (p.3)

En la primera versión del proyecto de investigación se consideró trabajar en planteles ODES-CECyTE´s con resultados significativos superiores al promedio nacional ya sea en PLANEA o PISA por trabajos derivadas de la política de la RIEMS y también planteles con intervenciones en favor del logro de los aprendizajes como lo es la organización Enseña por México. En ese escenario se había planificado un fuerte trabajo de campo in situ. Para el ciclo escolar 2019-2020 y 2020-2021, para visitar planteles con intervenciones de mejora educativa en aula adicional al trabajo documental y de entrevistas a los gestores educativos.

Prueba de ello son las visitas realizadas en el año 2019, durante el mes de julio los días 12 al 24 de se realizaron visitas a bachilleratos en las ciudades de México y Monterrey para acercarme a conocer a través de la asociación civil Enseña por México, intervenciones específicas y deliberadas en planteles con el objetivo de mejorar los resultados educativos. Enseña por México es la organización afiliada en la red global de Teach For All cuya metodología recluta jóvenes con estudios a profesionales y aptitudes promesa de liderazgo para que enseñen en escuelas de bajo desempeño.

Previo al ciclo escolar 2019-2020 los jóvenes que serían insertados en los planteles de bachilleratos son capacitados, así que visitamos los trabajos de las escuelas de verano de Enseña por México y también realizamos entrevistas previas de contexto a los directivos de los planteles y de personal académico que lideraban PLANEA, COPEEMS. Las mediciones para la tesis se programaron para los periodos julio- agosto 2020 y julio-agosto 2021. Sin embargo la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) provocó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos, incluyendo el educativo hubo cierre masivo de las actividades presenciales con el fin de disminuir la propagación del virus. Esto condujo al establecimiento de un tiempo de espera que se alargó en diferentes momentos. No había certeza para la realización del trabajo de campo, finalmente se decidió el rediseño de la investigación y el resultado final es el presente diseño el cual describimos a lo largo del documento y de este capítulo en particular.

El relato de la incidencia es con el fin de que lectores futuros conozcan más del contexto vivido durante los dos años de actividades fuera de las escuelas para quien

estábamos realizando investigación. En esos meses de aislamiento físico, las tecnologías de información y comunicación (TIC) se hicieron indispensables para llevar a cabo los procesos de los centros escolares en todos sus ámbitos.

A través de comunicación electrónica en el primer semestre del año 2022 con el apoyo ya de las autoridades de los ODES-CECyTE´s se hicieron pruebas y correcciones de los instrumentos (cuestionario electrónico y guión de entrevista) con la participación de los directores académicos de CECyTE Querétaro, CECyTE Tlaxcala, quienes cuentan con experiencia en gestión escolar de más de 20 años en el subsistema ODES-CECyTE´s. Se solicitó el apoyo a estos dos expertos por su perfil y porque ninguno de los dos colegios mencionados tenía planteles a su cargo dentro de la muestra.

4.3.3 Recogida de datos

Los datos de la presente investigación fueron recogidos en tres momentos, en el primero de ellos para la fase cuantitativa fue la búsqueda e integración de bases de los resultados de los logros académicos PLANEA 2015, 2016 y 2017, la base de planteles del PC-SiNEMS de COPEEMS, la base de seguimiento de egresados de los ODES-CECyTE´s Encuesta de Salida 2016, 2017 y 2018 y la fase cualitativa en dos momentos el del cuestionario electrónico y el de la entrevista semiestructurada a expertos.

Las bases de datos públicas de las prueba PLANEA 2015, 2016 y 2017 fueron descargadas de los portales oficiales en marzo 2021 el de la SEP http://planea.sep.gob.mx/ms/resultados_anteriores/ y del INEE <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/media-superior-ciclo-2016-2017/> y seguían disponibles a noviembre del año 2022.

Posterior al análisis y con la muestra obtenida se enriqueció la data con datos a nivel plantel de la base de planteles del padrón de calidad de la última base de PC-SiNEMS de COPEEMS se publicó en 2018 en el portal oficial, con su extinción dejó de existir la página y el dominio del que se hizo la descarga. Asumimos que las autoridades de los diferentes subsistemas tendrán en sus históricos respaldos de la misma. En el caso de los ODES-CECyTE´s existe en la Dirección de Academia de la Coordinación Nacional, mientras que los datos del Sistema de Seguimiento de Egresados del CECyTE Encuesta de Salida 2016, 2017 y 2018 se obtuvieron a nivel plantel para completar de manera cuantitativa el grado

de satisfacción de los estudiantes la fuente es la Dirección de Vinculación de la Coordinación Nacional de los ODES- CECyTE's.

La segunda fase cualitativa se construyó sobre los resultados de la primera, ya obtenidos los planteles con logro de los aprendizajes destacados y sostenidos al menos durante las tres pruebas PLANEA. Utilizando los medios disponibles de la muestra se recibieron un total de total de 41 cuestionarios contestados de los 48 esperados, hubo participación de los doce planteles, algunos de ellos no completaron 4 los cuestionarios por plantel. Es relevante señalar que todos los participantes tenían experiencia sobre las cuestiones planteadas, de acuerdo al tamaño de la muestra en esta fase según Hernández Sampieri (2014) para estudios cualitativos sugiere de seis a 10 y si son en profundidad, tres a cinco. (p.385). La presente tesis toma a los doce planteles muestra con el conjunto de los 41 cuestionarios como el universo, para conocer las particularidades de las y los agentes de planteles eficaces. No es objeto de esta investigación la descripción particular de cada plantel como caso de estudio único. Sino encontrar las particularidades de quienes son ejecutores fundamentales en la implementación de la mejora educativa a través de las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la enseñanza en el plantel a su cargo como señala Bolívar, (2009).

En esta investigación, la muestra de los agentes participantes del cuestionario estuvo compuesta por 26 hombres y 15 mujeres, en la Tabla 36 podemos ver que la distribución de edades según sexo. En nivel de estudio en promedio es maestría, del total de 41 participantes 5 cuentan con nivel doctorado (lo que representa 12.20%), 1 en con doctorado trunco (2.44%), 19 con maestría completa (46.34%) y 4 con maestría sin concluir (9.76%) y 12 con licenciatura (29.27%).

Asimismo se llevaron a cabo 8 entrevistas videograbadas para la obtención de la información referente a los procesos en torno al logro de los aprendizajes en los planteles tipo seleccionados. La entrevista comenzaba con una introducción informativa del objetivo de la investigación, se aseguraba al participante la confidencialidad de sus datos y se le solicitaba su consentimiento para grabar la entrevista. Las ocho entrevistas fueron realizadas en varias sesiones de forma individual; agendaba con cada uno de los directivos, una sesión remota vía las plataformas zoom o meet para llevar a cabo la entrevista semiestructurada a cada uno como experto de la gestión escolar, dialogar con ellos, escucharlos atentamente y tomar algunas notas.

Tabla 36*Distribución de edades en muestra según sexo*

Sexo	Edades	Participantes	Porcentajes
	Total Hombre	26	63%
	31-35 años	2	5%
	36-40 años	3	7%
Hombre	41-45 años	9	22%
	46-50 años	3	7%
	51-55 años	6	15%
	más de 56 años	3	7%
	Total Mujer	15	37%
	31-35 años	3	7%
	36-40 años	2	5%
Mujer	41-45 años	3	7%
	46-50 años	1	2%
	51-55 años	3	7%
	más de 56 años	3	7%
Total general		41	1

Nota: Elaboración propia con base en el cuestionario electrónico aplicado a gestores de planteles eficaces 2022.

Cada entrevista ha sido grabada (audio) y 5 de ellas igual en video, la duración de las grabaciones aproximadamente son de una hora cada una. Un paso posterior fue la transcripción de las entrevistas. Después de cada entrevista se hizo un informe con datos respecto al desarrollo de la misma el tiempo que duró la entrevista, las características y actitudes del entrevistado, las ideas centrales, entre otros aspectos relevantes.

De manera que los datos cualitativos se recogieron sobre la base de dos instrumentos: una encuesta a profesionales involucrados directamente en la gestión escolar de los planteles de la muestra y una serie de entrevistas a los directores de plantel como expertos y líderes de la gestión escolar. Al final, los hallazgos de ambas etapas se integrarán en la interpretación y resultados del estudio.

4.3.4 Análisis de los datos

En el método científico a partir de la observación de una situación o problemática específica en una población determinada se recopila información, se ordena y se prepara para el

análisis. En este estudio de caso se hace uso de las tablas de frecuencias para describir las al fenómeno y las características de los expertos y también de la herramienta de las tablas de contingencia como herramienta de las técnicas de análisis bivariado.

Sánchez Ramos (2005) cita a Rodríguez (2000) y menciona que el análisis estadístico se divide en tres grandes tipos: univariado, bivariado y multivariado (p.65)

El análisis univariado se utiliza para describir una variable, para ello utiliza la distribución de frecuencias se puede presentar en tablas o gráficas, medidas y cálculos como su mediana, moda, desviación estándar, valores mínimos y máximos, su rango, su coeficiente de variación.

En tanto para el análisis bivariado la herramienta es la tabla de doble entrada, también nombrada en estadística como tabla de contingencia. Las tablas de contingencia, ofrecen información más precisa que las tablas de frecuencia para explicar un fenómeno dado que enfrentan cada variable independiente contra la variable dependiente. La tabla de contingencia suele mostrarse como una tabla con columnas y renglones, esta se construye a partir de las frecuencias observadas por cada una de las variables que se quieren analizar, teniendo una intersección de frecuencias que corresponden a las categorías de cada variable. Las frecuencias observadas para cada celda o intersección entre las categorías de las variables se obtienen de manera ágil con el uso de paquetes software como SPSS, las tablas dinámicas de Excel y otros paquetes estadísticos de apoyo del científico social Sánchez Ramos et al., (p. 79)

Tanto las bases de datos de PLANEA 2015, 2016, 2017, PC-SiNEMS, de egresados ODES-CECyTE y datos de estadística 911 de los planteles muestras se integraron a las generadas por el cuestionario electrónico de datos y la base de la participación de los expertos se analizó con bajo el análisis univariado y bivariado. En el capítulo siguiente se muestran los hallazgos.

4.3.5 Obtención de resultados

Los resultados obtenidos a través de las tablas de contingencia permiten una exploración inicial de los posibles factores que influyen en la manifestación de un fenómeno político que después sea explicado a través del multivariado. Sánchez Ramos et al., (p.81)

Solo es preciso decir que esta técnica de análisis los datos son un recurso para conocer un fenómeno a la luz de la teoría, con la función de facilitar la comprensión de problemas. Las tablas de contingencia se han usado ampliamente para conocer la intención del voto y quién vota, los resultados electorales y las condiciones geográficas de los votantes, la situación económica de los pueblos y su nivel de desarrollo político, las condiciones de una comunidad y el tipo de demanda para elaborar una política pública, el nivel de rendimiento escolar y la situación económica de los estudiantes, entre otros ejemplos de investigación social.

4.4 Los Planteles con resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA de los ODES-CECyTE´s, un estudio de caso

El estudio de caso es un método que permite conocer fenómenos sociales y organizacionales de causalidad compleja, según Yin (1994, p. 13) citado en Yacuzzi (2005), una investigación de estudio de caso tiene múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación en el cual, las proposiciones teóricas guían la recolección y el análisis de datos.

Yin (1994) describe las fases iterativas de un estudio de caso:

- 1) realizar una afirmación teórica inicial o proposición inicial sobre política o comportamiento social.
- 2) comparar los hallazgos de proposición un caso inicial
- 3) revisar la afirmación o proposición.
- 4) comparar otros detalles del caso con la revisión.
- 5) revisar nuevamente la afirmación o proposición.
- 6) comparar la revisión con los hechos de con tal afirmación o un segundo, o tercer caso, o posterior.
- 7) repetir este proceso tantas veces como sea necesario. (p.111)

En este estudio de caso, se definió con base en el comportamiento atípico de planteles pertenecientes a los ODES-CECyTE´s que tuvieron un alto desempeño en comparación con el resto de los planteles de este subsistema a nivel nacional. Cuando se revisó el histórico de resultados de PLANEA en Media Superior, se encontró que en general como subsistema de EMS y como planteles existía una variabilidad de resultados entre áreas evaluadas, bajo desempeños inferior al promedio de la OCDE y también al promedio Nacional, con retrocesos o pocos avances en el desempeño de los planteles entre los años

2015, 2016 y 2017. No obstante, había planteles ODES-CECyTE's que registraron desempeños superiores al promedio nacional y registraron avances no solo continuos sino sostenidos, esto nos motivó a investigar ¿qué regularidades existen en los procesos de gestión escolar de los planteles del tipo que logran resultados del logro de los aprendizajes significativamente superiores en evaluaciones estandarizadas?

Para tal efecto, esta investigación decide estudiar más de un caso de forma conjunta, Rodríguez et al., (1999) como un caso múltiple o colectivo bajo un enfoque holístico donde las regularidades de los procesos de gestión sean identifiquen a un conjunto y no a subunidades, es decir desde una tipología de planteles y procesos de acuerdo al logro del aprendizaje de sus alumnos evitando la caracterización particular de un plantel o individuo.

Eligiendo el método idóneo para el análisis del escenario educativo de nivel medio superior en su fenómeno de crisis de logros de los aprendizajes en el sentido de la siguiente consideración:

El estudio de caso permite analizar de forma exhaustiva la experiencia y complejidad ya sea de programas o políticas, siendo interpretados en contextos socioculturales distintos, donde convergen múltiples perspectivas, interactúan diversos actores clave, que explican cómo y porqué ocurren ciertas cosas, principalmente en situaciones de cambio, transformación o reformas y permite que los participantes se impliquen en el proceso de investigación. (Simons, 2011)

4.5 Unidades de análisis

La unidad de muestreo es el tipo de caso que se escoge para estudiar. Normalmente coincide y esta unidad es la misma que la unidad de análisis, aunque en ocasiones es distinta (Thompson, 2012; Lepkowski, 2008; y Selltiz, 1980), citados en notas de Hernández Sampieri et al., (2014) (p.172)

Para esta investigación mixta se propone como unidad de análisis a los planteles de bachillerato tecnológico ODES- CECYTE que hayan obtenido resultados significativamente superiores en conjunto con los responsables de la gestión escolar de estos planteles, considerando que el proceso de aprendizaje es un proceso complejo en el que inciden factores personales, de la práctica pedagógica, de las características del plantel, del

contexto socioeconómico, de la resignificación de la política educativa etc. Siendo el espacio del centro educativo donde la gestión escolar como fenómeno complejo tiene influencia en múltiples ámbitos dentro de la escuela y del aula desde los que se puede intervenir como lo han mencionado Braslavsky (2006), Barrientos Mollo (2008), Bolívar (2010), Hargreaves y Fullan (2014), Bolívar y Murillo (2017), Abréu Van Grieken (2018) entre otros estudios.

En esta unidad de análisis se parte de reconocer que los resultados de la evaluación de los logros del aprendizaje y las acciones dentro de la escuela debieran confluír para cumplir con el derecho humano a la educación. En ese sentido Murillo, Román y Hernández (2011) señalan que de manera inevitable, en el ejercicio de la investigación social nos motiva y compromete identificar y discutir una educación que contribuya de forma determinante a la disminución de las injusticias sociales para, desde allí, proponer algunos criterios, componentes y condiciones que ha de reunir la evaluación de las políticas, los sistemas y las escuelas. (p.8)

Así la construcción de políticas públicas coadyuve a dar el giro de la visión y actual condición de ser un servicio ofrecido, orientado y regulado al enfoque de un derecho ejercido en plenitud a quienes están en formación que efectivamente sea la puerta de entrada a una sociedad inclusiva, igualitaria y democrática, que señale y muestre el camino y las prioridades para recorrerlo con éxito, es como nunca un proceso conjunto con al menos las siguientes tres características:

- Calidad alta y justa distribución. Una educación pertinente, relevante e igual en objetivos para todos, en la que se les dedique más esfuerzo y recursos a aquellos que por origen, cultura, lengua materna o capacidades más lo necesitan.
- Reconocimiento e identidad. Una educación que no sólo instala condiciones, sino que promueve el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales de los y las estudiantes.
- Plena participación. Una educación que fomente y asegure no sólo el aprendizaje, sino la participación de todos y todas en un ambiente de libertad y sana convivencia. Murillo, Román y Hernández et, al (p.11)

Analizando de manera exploratoria y cuantitativa las características de los planteles que han obtenido porcentajes de resultados , iguales o mejores al promedio del desempeño general internacional, en la prueba estandarizada conocida como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) en sus ediciones 2015,2016 y 2017 enfocando la su atención en un número reducido de planteles y quienes operan en ellos los procesos de gestión escolar para que en conjunto desde el análisis como unidad de las acciones que hacen y como hacen, para obtener resultados sobresalientes. A partir de las evidencias se pueden dar luz a la mejora del logro de los aprendizajes de los estudiantes y dar cumplimiento a la RIEMS.

4.6 Categorías y dimensiones de análisis

Para organizar, estructurar la práctica investigativa se establecen las categorías y dimensiones de análisis que serán los focos y ejes de la problematización y que permiten construir los instrumentos que se utilizan en esta investigación.

Desde la visión de la complejidad las categorías y dimensiones de un fenómeno estudiado pueden llegar a presentar límites difusos o existir cruce entre ellos. La realidad y naturaleza del fenómeno de la crisis de los aprendizajes con un enfoque de política pública y por tanto abordable desde un diferentes disciplinas incluso un marco transdisciplinar.

En la Figura 15 esquematizamos nuestro objeto de estudio para los conceptos que hay detrás del fenómeno que deseamos observar, en donde se quiere observar y la relación o configuración que se desea observar a través de ello.

Nuestros casos empíricos son: la crisis de aprendizajes de la EMS y dentro de la existencia de planteles con resultados atípicos y significativamente superiores.

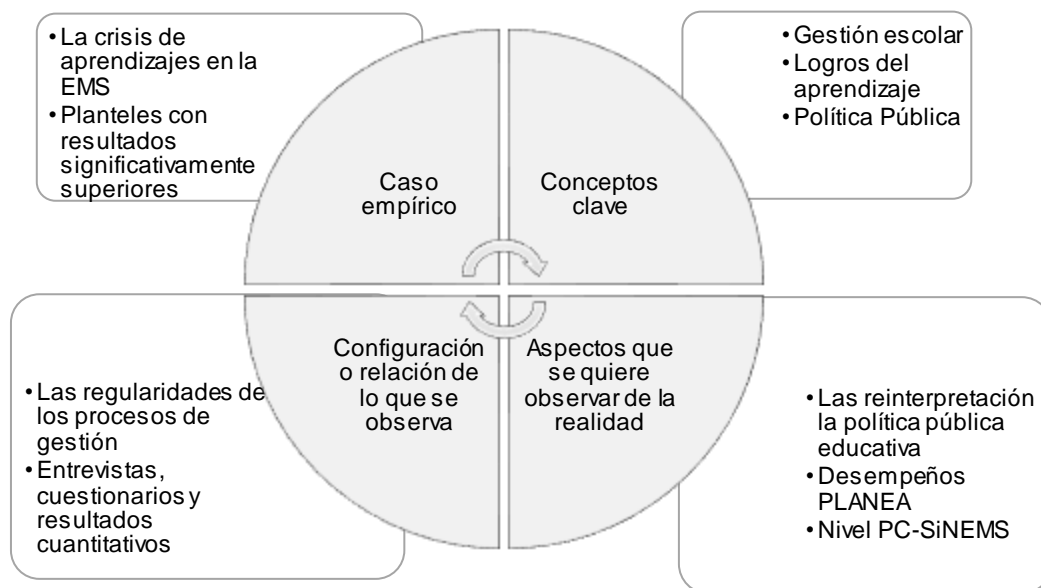
Los conceptos clave son: gestión escolar, logro de los aprendizajes y política pública

Mientras los aspectos que se quiere observar de la realidad: son los desempeños en las pruebas PLANEA, si existe relación con el PC-SiNEMS y la reinterpretación de la política educativa.

En la Configuración o relación de lo que se observa serán las regularidades de la gestión en los planteles eficaces en datos cualitativos y cuantitativos a través de los instrumentos diseñados.

Figura 15

Esquema guía de la investigación



Nota: Elaboración propia con información de Mariscal Orozco (2019)

4.6.1 Categorías de análisis

Categorías establecidas desde el principio de complejidad del fenómeno estudiado:

- 1) Condiciones institucionales en los ODES-CECyTE´s que contribuyen a logros del aprendizaje significativamente superiores de los estudiantes.
 - Experiencia del Colegio CECyTE´s a través de los años de creación,
 - Experiencia del plantel CECyTE´s a través de los años de creación,
 - Inversión Federal por alumno, Inversión Estatal
 - Porcentaje de cumplimiento estatal en Convenio de Coordinación
 - Años de experiencia y nivel educativo de los gestores escolares a cargo de los planteles.
 - Contexto del plantel con la variable del grado de marginación de la localidad donde se ubica el centro escolar
 - Percepción del servicio educativo a través del punto de vista de los estudiantes egresados que obtuvieron el logro de los aprendizajes estudiados. (satisfacción de los egresados)

- 2) Gestión interna de las Políticas para gestionar programas como la prueba PLANEA y el PC- SiNEM's en el marco del propósito fundamental de la RIEMS a través de las
- Porcentajes de alumnos en nivel I insuficiente en PLANEA
 - Porcentaje de alumnos en nivel IV sobresaliente en PLANEA
 - Nivel PC-SiNEM's
 - Prioridades de las funciones de la gestión escolar
 - Percepción sobre la Influencia de las políticas para la mejora de la gestión escolar y del logro de los aprendizajes con la variable percepción de los gestores del impacto de PLANEA y el PC-SiNEM's en el logro de los aprendizajes
 - Prácticas relevantes con enfoque del logro de los aprendizajes

Las dos grandes categorías aquí presentadas son los elementos constitutivos del objeto de estudio, pero estos elementos están definidos a la luz del diseño explicativo del marco teórico construido para el caso empírico de la crisis del logro de los aprendizajes y modelados por los conceptos clave de gestión escolar y logro de los aprendizajes.

4.6.2 Dimensiones de análisis

Las dimensiones del análisis son elementos generalmente transversales a las categorías de análisis, mismas que pueden tomarse como principios de complejidad Morín (1999) conectados entre educación y la metodología de la investigación.

Se han reconocido tres grandes dimensiones: una dimensión cognoscitiva que tiene que ver con las formas de conceptualizar y dar sentido y sus procesos de construcción, la segunda gran dimensión es la institucional donde se puede analizar la configuración del SEN, EMS y ODES- CECyTE's por último la dimensión sociocultural es decir los contextos y procesos sociales políticos y económicos tanto nacionales e internacionales Ver tabla 37.

De manera tal que las dimensiones en cruce con las categorías de la investigación responden a principios de complejidad nos enfocan en elementos que se tendrán presentes para entender integralmente y vencer la fragmentación analítica.

Tabla 37*Categorías y dimensiones de investigación*

Categorías / Dimensiones	Cognoscitiva	Institucional	Sociocultural
Logro de los aprendizajes	Concepciones del propósito fundamental de la educación/ evaluación	Políticas, programas, discurso y evaluaciones, certificaciones, indicadores	Informes, publicaciones, normativas, visibilización del problema, grupos de interés
Gestión escolar	Resignificación de las políticas escolares de la EMS	Políticas y formas de organización implementadas	Concepciones y reformas de la gestión escolar en su contexto

Nota: Elaboración propia con información de Mariscal Orozco (2019)

4.7 Métodos y técnicas que sustentan el estudio

En la revisión de la literatura Bisquerra (2009) expone los tres principales paradigmas o enfoques de la investigación educativa de acuerdo a su objetivo son: positivista, interpretativo y crítico, en la Tabla 38 comparamos brevemente sus aportaciones en el ámbito educativo, sus metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en la investigación educativa.

Los instrumentos diseñados se anexan al presente documento en la sección de anexos (3 y 4) y fueron diseñados dentro de un paradigma crítico de investigación y una axiología que respeta las normas de cada contexto, tomando en cuenta las categorías y dimensiones expuestas en líneas superiores y las posibilidades de análisis en estudios de diseño mixto como lo expone Hernández Sampieri (2014) (p.569). Ver Tabla 39.

Tabla 38

Paradigmas, metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en la investigación educativa.

Paradigmas:	Positivista	Interpretativo	Crítico
Objetivo	Explicar, relacionar, predecir fenómenos y variables, verificar leyes y teorías.	Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Cambiar, transformar. Analizar la realidad, emancipar, concienciar e identificar el potencial para el cambio.
Aportaciones en el ámbito educativo	Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico. Creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de la práctica educativa.	Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa.	Aporta la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento.
Limitaciones en el ámbito educativo	Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica. Se cuestiona su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa.	Incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas. Subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida.	Falta de objetividad por el partidismo que se puede tomar. Es más una acción política que investigadora.
Metodología	Empírico-analítica Cuantitativa Experimental	Humanístico-Interpretativa Cualitativa Hermenéutica y dialéctica	Sociocrítica, participativa, orientada a la acción.
Métodos	Experimental Cuasi-experimental Ex-post-facto	Etnográfica Estudio de casos Teoría fundamentada Investigación fenomenológica	Investigación-acción: participativa, colaborativa Investigación evaluativa
Técnicas para la obtención de información	Instrumentos (cuantificación de datos): tests, cuestionarios, escalas de medida, observación sistémica. Experimentación.	Estrategias para la obtención de información cualitativa: observación participante, entrevista en profundidad, diario, análisis documental. El investigador(a) es el principal instrumento de obtención de la información.	Compagina los instrumentos y las estrategias de naturaleza cualitativa.

Nota: Elaboración propia con datos de Bisquerra (2009) p.72 y p.79

Tabla 39*Método de recolección de datos y su posibilidad de codificación y análisis*

Método de recolección de datos	Posibilidad de codificación numérica	Posibilidad de análisis como texto
Encuestas (cuestionarios con preguntas abiertas)	Si	Si
Entrevistas semiestructuradas o no estructuradas	Si	Si

Nota: Elaboración propia con datos de Hernández Sampieri p.569

4.7.2 Entrevista (modalidad semiestructurada)

Una entrevista es un procedimiento mediante el cual un entrevistador (usualmente el investigador) realiza un conjunto de preguntas a uno o varios sujetos. Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011). De acuerdo a Hernández Sampieri (2018) la estructurada los temas son específicos y el margen de flexibilidad para modificar es mínimo o no existe; en la entrevista semiestructurada (es la que este estudio aplicó) se presentan temas a tratarse, el investigador tiene libertad para modificar de acuerdo al desarrollo de la sesión, por último en la entrevista abierta se plantean puntos generales para cubrirse con libertad durante la sesión.

La recolección de los datos se realizó a través una entrevista en la modalidad semiestructurada con el uso la plataforma zoom y meet, previa autorización de los participantes se videograbó las entrevistas. Mencionando los fines de la información y la confidencialidad de los datos. En el anexo 4 se integran las ocho preguntas guía que se realizaron a los ocho expertos entrevistados, de acuerdo a sus características el 75% tiene más de 18 años en el subsistema de los ODES-CECyTE´s y el 100% más de 7 años en el subsistema.

4.7.1 Cuestionario

El cuestionario es un instrumento de recopilación de información en el cual a través de un conjunto de preguntas el entrevistador obtiene datos, las preguntas en el cuestionario por diseño pueden ser cerradas o abiertas. Si hay un conjunto de respuestas predeterminado son preguntas cerradas en cambio en las preguntas abiertas se le pide al entrevistado (a) que emita su propia respuesta en sus palabras y términos las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, infinito, y puede variar de población en población. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) cita a Bourke, Kirby y Doran, (2016) y Brace, (2013) el diseño del cuestionario debe ir alineado con el planteamiento del problema e hipótesis p.250

Se diseñó el cuestionario para ser aplicado vía electrónica y gracias al apoyo de la Coordinación Nacional de los ODES-CECyTE´s los planteles de la muestra elegida participaron desde sus respectivas sedes a través de la liga <https://forms.gle/79PjGd681bptVHQj9>

El cuestionario se puede conocer en el anexo 3, este estuvo compuesto por preguntas abiertas y cerradas en las secciones de datos generales, la sección de gestión escolar, la de logros de los aprendizajes, la sección de indicadores del plantel y una última sección opcional.

Se estimaba cuatro respuestas por plantel las cuales serían del director(a) y subdirector(a) de plantel, coordinador(a) académico, responsable de PLANEA y/o SNB/PC-SiNEMS, también podía ser el presidente de academia o quien el director de plantel hubiese asignado para actividades y proyectos relacionados con el logro de los aprendizajes.

De las 48 respuestas esperadas se recibieron 41, donde 26 participantes (63.41%) fueron hombres y 15 eran mujeres (36.58%). El 83% de los participantes tiene 7 años o más en el subsistema ODES-CECyTE´s, de hecho 15 encuestados (36.59%) refirió 18 años o más en el subsistema. Relacionado al nivel de estudios 17 personas manifestaron estudios de maestría (65.38%) de ellos 14 con el grado concluido y 3 trunco. Ver Tabla 40

Tabla 40*Nivel de estudios de los participantes en el cuestionario de investigación*

Sexo	Nivel Estudios	Respuestas	%
Hombre 26 63.41%	Doctorado	2	7.69%
	Licenciatura	7	26.92%
	Maestría	14	53.85%
	Maestría Trunca	3	11.54%
Mujer 15 36.59%	Doctorado	3	20.00%
	Doctorado Trunco	1	6.67%
	Licenciatura	5	33.33%
	Maestría	5	33.33%
	Maestría Trunca	1	6.67%
Total general		41	100.00%

Nota: Elaboración propia (2022) con datos de cuestionario electrónico de la investigación

En la sección de hallazgos expondremos los demás resultados tanto de las características como los hallazgos del análisis por tablas de contingencia.

4.7.3 Análisis de documentos

El concepto de Análisis Documental ha sido tratado por muchos autores, Clausó (1993) integra diferentes concepciones referentes a la descripción y tratamiento del contenido de los documentos consultados. Las principales en Tabla 41

De las conceptualizaciones compartidas en líneas antecedentes retomamos la visión de proceso, pasos u operaciones con el fin de mostrar información de condensada al usuario, entre los documentos posibles a revisar encontramos: archivos y estadísticas, periódicos y revistas, registros, informes internos y externos, manuales escolares, grabaciones, documentos de exámenes, fichas de trabajo, fotografías, evaluaciones escritas, planes de clases, etc.

Tabla 41*Concepciones del Análisis documental, según autores*

Autor	Concepciones del Análisis documental
Courrier	es la esencia de la función de la documentación porque pone en contacto al documento con el usuario de una manera condensada y distinta al original
Gardin	operaciones conducentes a representar un documento dado bajo una forma diferente a la original, mediante su traducción, resumen e indización
Chaumier	operación enfocada a representar el contenido de un documento bajo una forma distinta de la original, a fin de facilitar su consulta o referencia en fase posterior
Cunha	el conjunto de procedimientos efectuados con el fin de expresar el contenido de textos o documentos sobre formas destinadas a facilitar la recuperación de la información
López Yepes	el conjunto de operaciones que permiten desentrañar del documento la información en el contenida
Pinto	Conjunto de operaciones (unas de orden intelectual y otras mecánicas y repetitivas) que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, reelaborándolos y transformándolos en otros de carácter instrumental o secundarios, que faciliten al usuario la identificación precisa, la recuperación y la difusión de aquellos. No obstante esta transformación es el resultado no sólo de una fase de análisis, previa e imprescindible, sino también de un proceso de síntesis, que conduce a la conformación definitiva del documento secundario

Nota: Elaboración propia con información de Clausó (1993) pp.11-13

4.8 Consideraciones éticas

No debiera diseñarse un proyecto de investigación con objetivos que tenga efectos negativos sobre la sociedad o la naturaleza se esperaría que la ciencia y está al servicio de la humanidad y del bien común. Hernandez- Sampieri (2018), En Bisquerra et al., (2004) encontramos que en el ámbito de la investigación educativa se tiene como antecedente que en el año de 1992 la American Educational Research Association (AERA) desarrolló las primeras normas éticas de la asociación estadounidense de investigación educativa, como una guía para que la investigación sea un acto responsable en los distintos momentos del proceso investigador. A través de los códigos profesionales de ética se expresa las obligaciones, conductas, y prácticas a seguir, para que mediante normar moralmente a los profesionales se prevenga la falta de conducta ética en el desarrollo profesional, Salazar

Raymond, Icaza Guevara, y Alejo Machado (2018) citan a Komić, D., Marušić, S. y Marušić, A. (2015)

Existe consenso en reconocer postulados éticos generales dentro de la investigación científica Osorio Hoyos (2000) menciona cuatro: integridad, respeto a las personas, búsqueda del bien y la justicia. Dentro de los códigos éticos podemos encontrar aquellos con enfoque en los participantes y aquellos que tratan del proceso del trabajo investigativo y de la difusión de resultados.

Respecto a los participantes se destaca el consentimiento informado de los fines que se persiguen con el desarrollo del proyecto, para contar con la manifestación voluntaria de su participación con pleno conocimiento del objeto, el proceso y posibles derivaciones de la investigación; un segundo aspecto es garantizar la privacidad y confidencialidad de los participantes; el tercero es no ejercer ningún tipo de coacción económica o de poder, por último evitar posibles daños a lo que se pudiera exponer directamente o por no haber considerado valores intangibles.

En relación al proceso Bisquerra et al., (2004) distingue el respeto a la propiedad intelectual, por lo que se no se debe plagiar, ni mentir informando erróneamente de las fuentes ni destruir datos. Aunque parece obvio tampoco se debe presentar datos cuya veracidad es dudosa, en el informe de investigación se debe usar un lenguaje claro que permita comprender los hallazgos y el camino metodológico por el cual se obtuvieron.

En este estudio especial cuidado se tiene para que la información vertida sea integrada al constructo denominado -planteles eficaces- no buscamos evidenciar las carencias o aciertos de un plantel y/o sus equipos de trabajo individualmente sino abonar a la mejora desde el estudio de quienes obtienen resultados significativamente superiores. Los cuestionarios fueron anónimos y la liga para su acceso fue compartida por la vía institucional por la Coordinación Nacional de ODES-CECyTE's, mientras que las entrevistas se coordinaron con los propios directivos de los planteles gracias a los datos facilitados por los Colegios estatales CECyTE's.

4.9 Validez metodológica

Relevante es que las investigaciones al final de su realización los hallazgos sea conocimiento del cual se pueda asegurar la validez y confiabilidad de sus resultados. Hernández-Sampieri (2014)

Se han desarrollado procesos que conduzcan a contrastar si los instrumentos aplicados en las investigaciones generan después del proceso investigativo resultados pudieran estimarse como consistentes. El proceso de investigación pierde fortaleza y no es válido como referencia si no se cuenta con validez en la investigación, esta puede clasificarse, en validez de contenido, de criterio y de constructo. Para algunos autores relacionada a la validez de contenido se puede considerar la validez de expertos “voces calificadas” Gravetter y Forzano, 2011; Streiner y Norman, 2008; y Mostert, 2006 citados en Hernández-Sampieri et al., (2014).

En el presente estudio mixto en la parte de los instrumentos cuestionario y entrevista semiestructurada reconocemos la mirada hacia el pasado lo que hace esta investigación un estudio retrospectivo. Las bases de datos del INEE, SEP, COPEEMS y de los ODES-CECyTE´s no son afectadas por el transcurso del tiempo, sin embargo los datos que se extraen de los recuerdos de los participantes pueden presentar alguna de las siguientes debilidades de acuerdo a Cohén y Manion, (2002) citado en Bisquerra.(2004) p.256:

- El recuerdo de la información puede estar incompleto o distorsionado.
- Los sujetos interpretan sus recuerdos a partir de los acontecimientos actuales.
- Es difícil separar las causas reales y las percepciones personales.
- No se puede confirmar ni contrastar

La calidad y cantidad de información a partir de una muestra retrospectiva se ve afectada por información inexacta, para fortalecer la información se solicitó el apoyo de un segundo informante (entrevistado del mismo plantel) y que a juicio del director (a) pudiese dar datos al periodo de estudio y en referencia a la gestión del logro de los aprendizajes, prueba PLANEA y/o proceso SNB posterior PC-SiNEMS.

4.10 Acceso al campo y prueba piloto

La prueba piloto contó con la participación de cuatro expertos, todos del nivel medio superior, del subsistema de ODES-CECyTE´s los directores académicos de CECyTE Querétaro y CECyTE Tlaxcala, ambos con más de 20 años de experiencia en el subsistema ODES-CECyTE´s como docentes y directivos. También en la prueba piloto se contó con el apoyo del subsistema CONALEP y de la DGETA.

Su participación es remota a través de la tecnología por las distancias entre los participantes y por las incidencias de pandemia, de manera previa se les dio a conocer el objetivo de la tesis y del instrumento, les pidió contestar y evaluar el instrumento a aplicar, las observaciones se recibieron vía correo electrónico y comunicación telefónica.

Del cuestionario inicial derivado de las observaciones, se agregaron la pregunta de experiencia en el ámbito escolar (independiente a la de EMS, dado que a nivel directivo los expertos señalaron que con seguridad son más años en la labor educativa), en las preguntas de la sección de logro de los aprendizajes donde la indicación señala que hay un dos enunciados en cada renglón uno a la derecha y otro la izquierda de la escala y que después de leer se elija del 1 al 4 indicando con cuál enunciado usted identifica más. Dos de los expertos señalaron deseable fuese una escala impar argumentando que una postura (central) no podrían manifestarla. Los otros dos expertos no mencionaron nada de este ítem. Sin embargo, para los objetivos de la investigación es relevante que se elija entre las dos propuestas la de mayor peso.

En la primera pregunta porque nos señalaría la prioridad de interés hacia el desarrollo de niveles sobresalientes con los estudiantes avanzados, o hacia lograr menores niveles de alumnos con logros insuficientes. Para conocer el cuestionario y sus secciones, en el anexo 3 se ha incluido íntegramente.

Misma situación cuando se le confrontó la participación en pruebas estandarizadas como PLANEA versus programas de acreditación PC-SiNEMS para mejora el logro de los aprendizajes.

Agregar al cuestionario la sección de indicadores educativos de matrícula, eficiencia terminal y reprobación fue sugerencia del comité doctoral posterior a una presentación de avance de tesis.

4.11 Procedimiento de análisis de datos

El acercamiento a la realidad de los planteles que tienen resultados significativamente superiores en condiciones similares a otros planteles que pueden catalogarse como escuelas eficaces y ser luz en el camino de otros planteles, se realizó a través de una investigación con diseño en un método mixto. Hernández Sampieri (2014) expresa del método mixto o híbrido que utiliza las fortalezas de la investigación cualitativa y cuantitativa, combinándolas a través de los procesos empleados de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos.

Como se mencionó en líneas superiores la recolección de datos se efectuó por medio de bases de datos cuantitativas de las pruebas PLANEA 2015, 2016 y 2017, un cuestionario a quienes realizan la gestión escolar de planteles cuyos resultados son significativamente superiores en el logro de los aprendizajes de los alumnos realizado en modalidad electrónica, entrevistas semiestructuradas a expertos.

Adicional a que para el análisis general mediante tablas de contingencia también llamadas tablas dinámicas, la base de datos cuantitativos construida se enriqueció con información de COPEEMS y de los ODES-CECyTE's

De la base de datos construida por el cuestionario se analiza la priorización de acciones de la gestión escolar en plantel, así como la afinidad hacia el desarrollo de niveles de logros de los aprendizajes sobresalientes o disminución de porcentaje de alumnos con logros insuficientes.

Para la entrevista semiestructurada a los directores de plantel y coordinador académico o perfiles similares y de acuerdo a la guía de entrevista lo más importante era conocer los desafíos y logros y los procesos a los que se los atribuyen, conocer del contexto escolar y que expusieran las acciones y sus procesos a los que les atribuyen el logro significativamente superior en pruebas estandarizadas como PLANEA, con el análisis reconocer regularidades de la gestión así como desafíos actuales y futuros

Este estudio de casos Stake (1999) que en los estudios de caso se puede hacer uso de dos estrategias para alcanzar significados: la suma de ejemplo hasta que se pueda establecer coincidencias en conjunto y la interpretación directa de ejemplos individuales que son particulares de un contexto o persona, y que por esa misma razón son relevantes

para la interpretación. El objetivo medular es llegar a entender el caso en su complejidad y subordinado a este objetivo descubrir relaciones, indagar en los temas y agregar datos

4.12 Contexto de los planteles eficaces

Para presentar el contexto y principales atributos de los 12 planteles muestra de este estudio de caso múltiple, a partir de la información que se obtuvo en el análisis de bases de datos y documentos oficiales disponibles, se abre la interrogante sobre la diversidad de atributos y la disparidad de condiciones de origen que los caracteriza. Por ejemplo, existe evidencia de que entre más alta sea la marginación de la localidad donde se ubica el plantel, el entorno es más adverso para el desarrollo de los logros de los aprendizajes.

4.12.1 Grado de marginación de localidad donde se ubica el plantel

La marginación está relacionada con desventajas que excluye del desarrollo a personas, grupos sociales y/o territorios al configurar escenarios desfavorables y vulnerables CONAPO, (2016). Sin embargo, el conocimiento de nivel e intensidad de la marginación permite que autoridades a través de políticas públicas busquen disminuirla.

De acuerdo al INEE (2017) el grado de marginación por municipio o localidad permite ordenar jerárquicamente las zonas geográficas que requieren esfuerzos especiales de política educativa, dirigida a elevar la equidad de acceso a una educación obligatoria de calidad.

En las poblaciones pequeñas, menos pobladas y/o con mayor marginación suele haber planteles de sostenimiento estatal como son el telebachillerato, la educación media superior a distancia, los bachilleratos interculturales, bachilleratos estatales y los ODES-CECyTE's , mientras los planteles de sostenimiento federal, autónomo suelen estar en localidades más pobladas y con menor marginación.

Ver Tabla 42 para conocer las cuatro dimensiones y 9 indicadores que la CONAPO utiliza para el cálculo del indicador sintético conocido como Índice de marginación.

Tabla 42

Esquema conceptual de la marginación

Concepto de marginación	Dimensión	Forma de exclusión	Indicadores para medir la intensidad de la exclusión	Índice de Marginación
Fenómeno estructural múltiple que valora dimensiones, formas e intensidades de exclusión en el proceso de desarrollo y en el disfrute de sus beneficios.	1. Educación	Analfabetismo.	a) Porcentaje de población de 15 años o más analfabeta.	Intensidad global de la marginación socioeconómica.
		Población sin primaria completa.	b) Porcentaje de población de 15 años o más sin primaria completa.	
		Viviendas particulares sin agua entubada.	c) Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares sin agua entubada.	
		Viviendas particulares sin drenaje ni servicio sanitario exclusivo.	d) Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares sin drenaje ni servicio sanitario exclusivo.	
	2. Vivienda	Viviendas particulares con piso de tierra.	e) Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares con piso de tierra.	
		Viviendas particulares sin energía eléctrica.	f) Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares sin energía eléctrica.	
		Viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento.	g) Porcentaje de viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento.	
	3. Ingresos monetarios	Población ocupada que percibe hasta 2 salarios mínimos.	h) Porcentaje de población ocupada con ingresos de hasta 2 salarios mínimos.	
	4. Distribución de la población	Localidades con menos de 5 mil habitantes.	i) Porcentaje de población en localidades con menos de 5 mil habitantes.	

Nota: Adaptada de CONAPO 2016.

El grado de marginación está ligado al índice de marginación, el cual tiene cinco intervalos de acuerdo con la Técnica de Estratificación Óptima de Dalenius y Hodges: muy bajo (-1.52944 , -1.15143); bajo (-1.15143, -0.39539); medio (-0.39539, -0.01738); alto (-0.01738, 0.73866); y muy alto (0.73866, 2.25073). Ver Tabla 43 para conocer el grado de marginación de la localidad en la que están situados los planteles de los ODES-CECyTE's

con resultados significativamente superiores. De la muestra de doce planteles: 4 de ellos (33%) se ubican en localidades con muy bajo grado de marginación, 3 planteles (25%) en bajo, otros 3 planteles (25%) en grado medio y 2 (17%) planteles en alto grado de marginación.

Tabla 43

Grado de marginación según localidad de los planteles muestra

Entidad	CCT	Plantel CECyTE	Municipio	Localidad	Grado de Marginación según localidad
Baja California	02ETC0007Y	Plantel "Compuertas"	Mexicali	Mexicali	Muy bajo
Coahuila	05ETC0001A	Plantel "Francisco Coss"	San Buenaventura	San Buenaventura	Muy bajo
Durango	10ETC0001M	Plantel No. 01 "Las Nieves"	Ocampo	Villa las Nieves	Muy bajo
Durango	10ETC0006H	Plantel 05 "Guanaceví"	Guanaceví	Guanaceví	Medio
Durango	10ETC0019L	Plantel 18 "Ciénega de Nuestra Señora"	Santiago Papasquiaro	Ciénega de Nuestra Señora	Bajo
Jalisco	14ETC0004F	Plantel "Cocula"	Cocula	Cocula	Bajo
Estado de México	15ETC0011O	Plantel "Coacalco"	Coacalco	Coacalco	Muy bajo
Estado de México	15ETC0051P	Plantel "Tultepec"	Tultepec	Tultepec	Bajo
Oaxaca	20ETC0002S	Plantel Núm. 2 Cuicatlán	San Juan Bautista Cuicatlán	San Juan Bautista Cuicatlán	Alto
Puebla	21ETC0014W	Plantel "Chignahuapan"	Chignahuapan	Chignahuapan	Medio
Veracruz	30ETC0005W	"Unidad Vega de Alatorre"	Vega de la Torre	Vega de la Torre	Medio
Veracruz	30ETC0019Z	Plantel "La Camelia"	Alamo Temapache	Alamo Temapache	Alto

Nota: Elaboración propia (2022) con datos de PLANEA 2015, 2016 y 2017.

Se requiere de políticas públicas integrales para disminuir el índice y grado de marginación por ser un fenómeno multidimensional, en el cual la educación es una de las cuatro dimensiones, junto a vivienda, ingresos y distribución de la población en el territorio.

En las siguientes tablas que exponemos explicando el contexto de los planteles, colocaremos únicamente la Clave de Centro de Trabajo (CCT) y no el nombre para fines de exposición sintética y dar prioridad a los datos que dan origen a las tablas y figuras.

4.12.2 Modelo organizacional del plantel

El contexto escolar también es influido por características propias del plantel como la matrícula (número de estudiantes) a los que se les brinda el servicio educativo, los ODES-CECyTE's de acuerdo al número de estudiantes atendidos tienen tres modelos organizacionales a nivel plantel los cuales son: modelo A plantel pequeño que atiende entre 80 a 240 alumnos, modelo B plantel mediano que da servicio entre 241 a 600 alumnos y modelo C para planteles con más de 601 alumnos.

En la Tabla 44 exponemos la matrícula, así como los años de creación tanto del colegio estatal del que dependen los planteles como de los planteles mismos.

En la muestra de planteles eficaces construida 1 de cada 2 (50%) es un plantel C con matrícula igual o superior a 601 estudiantes, 2 (16.67%) son planteles entre 241 a 600 alumnos y 4 (33%) son planteles pequeños con una matrícula entre 80 y 240 jóvenes.

Tabla 44

Modelo organizacional, matrícula y años de creación

CCT	Matrícula 2018	Modelo Organizacional CECyTE's (alumnos) A (80 – 240) B (241-600) C (más de 601)	Año de Creación Plantel	Año de Creación Colegio	Núm. de Planteles que coordina el Colegio al 2018
02ETC0007Y	1233	C	2003	1998	20
05ETC0001A	753	C	1994	1994	87
10ETC0001M	175	A	1994	1994	62
10ETC0006H	163	A	1997	1994	62
10ETC0019L	96	A	2011	1994	62
14ETC0004F	834	C	1997	1996	31
15ETC0011O	1535	C	1996	1994	60
15ETC0051P	740	C	2002	1994	60
20ETC0002S	253	B	1994	1993	106
21ETC0014W	959	C	1996	1996	17
30ETC0005W	504	B	1997	1994	31
30ETC0019Z	95	A	2011	1994	31

Nota: Elaboración propia (2022) con datos de ODES- CECyTE's

Los planteles al año 2018 tenían una antigüedad que iba de los 7 a los 24 años, con una media de 18.6 años, es relevante mencionar que la media de años de los colegios

estatales CECyTE´s a cargo de los planteles muestra es de 23.41 años, es decir surgieron a los pocos años de la creación del subsistema en el año 1991.

Se tomó el dato de años de creación como un indicador de experiencia dado que se construye y constituye física y humanamente los planteles a lo largo del tiempo. Los modelos organizacionales por número de matrícula implican una corresponsabilidad en la inversión, por lo que de acuerdo a la matrícula un centro escolar pudiese estar operando por matrícula en un modelo, sin la autorización del modelo oficialmente. Ya que este proceso va ligado al presupuesto y Convenio de Coordinación entre las autoridades estatales y federales. Así como por el presupuesto autorizado desde la Secretaria de Hacienda Federal.

4.12.3 Inversión por alumno (federal y estatal)

De acuerdo a los hallazgos de estudios como los de Farrell, (1993) y Heyneman y Loxley, (1983) citados en Brunner y Elacqua (2003) en sociedades latinoamericanas pequeños cambios en los recursos de la escuela pueden tener efectos dramáticos en el logro académico de los estudiantes.

La evidencia internacional muestra que el gasto en educación sobre los resultados que obtienen los alumnos en la escuela puede impactar de diferentes formas dada la cultura y la eficiencia del gasto. Woessman (2001) observa que a nivel internacional existe un selecto grupo de países que logran altos resultados con bajo gasto en el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (del inglés Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) TIMMS. El fenómeno se da en los países de asiáticos de Corea, Malasia, Singapur, Taiwán y Hong Kong y países de Europa central y del este que previamente estuvieron dentro del bloque comunista. Las otras posibilidades son ser una nación con alta inversión y altos logros como Canadá o Bélgica, o como Italia con alta inversión y bajos logros, finalmente están los países con baja inversión y bajos logros en los cuales se encuentran los países latinoamericanos.

Los colegios en sus decretos de creación para prestar servicios a través de los planteles autorizados bajo Convenio de Coordinación de apoyo financiero en modalidad *pari passu* entre la autoridad federal y estatal, es decir que tanto la autoridad federal como estatal convienen en aportar el 50% del presupuesto de operación. Sin embargo por el los registros históricos muestran diferencias.

El cálculo de gasto por alumno para la muestra de los planteles estudiados se realizó con datos estatales de los servicios del subsistema de ODES-CECyTE´s se obtuvo de dividir la inversión federal establecida en el anexo de ejecución 2018 entre la matrícula 2018, la misma operación se hizo con la inversión estatal autorizada en las gacetas o periódicos oficiales 2018 con la matrícula total del Colegio ODES-CECyTE´s del mismo año. El porcentaje de cumplimiento se calculó al dividir lo publicado en las gacetas o periódicos oficiales entre lo esperado a razón del *pari passu* y se presenta como porcentaje.

En promedio de acuerdo a datos de los anexos de ejecución 2018 las autoridades federales asignaron \$14,645.72 pesos mexicanos por alumno, mientras que las autoridades estatales cumplieron en promedio \$10,787.90 pesos mexicanos de inversión por alumnos. En la normativa del decreto de creación los Convenios de Coordinación entre autoridades estatales y federales se indica que es una responsabilidad concurrente al 50% y 50%. El cumplimiento del *pari passu* entre autoridades afecta directamente el gasto total por alumno, en la Tabla 45 se muestra la variabilidad de gasto por alumno y sumando la inversión federal con la estatal obtenemos que el gasto total por alumno en promedio es de \$25,433.62 pesos mexicanos, donde el monto menor total por alumno es de \$17,993.65 y el máximo es de \$37,875.01 pesos mexicanos.

En otras palabras, planteles eficaces con resultados en el logro de los aprendizajes significativamente superiores, tienen importante diferencia en el gasto por alumno de hasta el 100%. El mayor porcentaje del total del gasto en muchas ocasiones es absorbido por el capítulo 1000 que corresponde a las remuneraciones del personal al servicio, conceptos tales como: sueldos, salarios, prestaciones y gastos de seguridad social, obligaciones laborales y otras prestaciones derivadas de una relación laboral.

Si la eficiencia del gasto educativo, al estar fuertemente comprometido con el gasto operativo del recurso humano, Como señalan Campos y Jarillo (2010) “existe la posibilidad que destinar aún a mayores niveles de gasto no necesariamente se consigan mejoras en los resultados del logro de los aprendizajes” (p.4). Los siguientes comentarios de la evaluación que Campos y Jarillo et al. (2010) señalan del gasto son describiendo el escenario previo a la Reforma de 2013, y a la contrarreforma posterior al año 2018, respecto a los mecanismos de evaluación a docentes y directivos que se menciona en diferentes escenarios de la política educativa nacional. Donde la gestión institucional no está orientada

a resultados o al menos como años antes vinculada en lo laboral a dar resultados en el ejercicio profesional:

En México... resulta prácticamente imposible sancionar o despedir a un maestro incompetente. Más aún, resulta difícil detectar a un maestro incompetente, dados los pobres mecanismos de evaluación docente que existen en el país. Un caso similar sucede con los directores de plantel.

Bonilla, (2008) hace énfasis en que el gasto que se destina a inversión física, equipamiento, materiales, programas educativos, etc., es un porcentaje mucho menor al total del presupuesto ejercido en todos los niveles educativos y que aún entre subsistemas podemos encontrar que la política educativa se caracteriza muchas veces por acciones aisladas, sin planificación ni coordinación entre ellas citado en Campos y Jarillo (2010).

Tabla 45

Gasto por alumno de acuerdo a inversión estatal y federal 2018

CCT	Inversión Federal por alumno Anexo de Ejecución 2018	Inversión Estatal por alumno Gaceta Oficial 2018/ matrícula 2017-2018	Porcentaje de cumplimiento estatal en Convenio de Coordinación
02ETC0007Y	\$12,652.47	\$10,235.39	80.90%
05ETC0001A	\$10,981.86	\$7,011.79	63.85%
10ETC0001M	\$16,222.89	\$4,445.78	27.40%
10ETC0006H	\$16,222.89	\$4,445.78	27.40%
10ETC0019L	\$16,222.89	\$4,445.78	27.40%
14ETC0004F	\$10,660.10	\$9,838.04	92.29%
15ETC0011O	\$12,402.93	\$10,866.30	87.61%
15ETC0051P	\$12,402.93	\$10,866.30	87.61%
20ETC0002S	\$20,162.90	\$17,712.11	87.85%
21ETC0014W	\$12,704.34	\$12,610.76	99.26%
30ETC0005W	\$17,556.23	\$18,488.38	105.31%
30ETC0019Z	\$17,556.23	\$18,488.38	105.31%

Nota: Elaboración propia (2022) con datos de ODES- CECyTE's y gacetas oficiales 2018

Exponemos en este capítulo las grandes diferencias en inversión por alumno, entre los planteles muestra como parte del contexto, el cruce con los logros de educación en las pruebas PLANEA y con las otras bases de datos como el nivel de COPEEMS y de Satisfacción de los Egresados se muestra en hallazgos.

4.12.4 Acreditación en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior PC-SiNEMS

Dentro de las acciones de política educativa del sexenio 2007-2012 fue creado el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como mecanismo para asegurar los principios de calidad, pertinencia y equidad en la educación media superior, posteriormente en 2017 cambia de nombre a Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SiNEMS) el último reporte del COPEEMS se publicó en 2018. En el apartado 2.8 de esta tesis expusimos antecedente del mismo. Así como un resumen de los niveles que se acreditaron por este subsistema.

Respecto a la muestra de planteles eficaces y el PC-SiNEMS Ver Tabla 46 se expone de acuerdo a las evidencias que tres planteles (25%) tuvieron acreditado el nivel II, cinco planteles (41.67%) el nivel III, dos el nivel IV (16.67%) y dos planteles más no hay dato de que hubiesen ingresado al padrón.

Al integrar los datos de la base del COPEEMS a la base construida con los datos de PLANEA 2015, 2016 y 2017 se observa que en la muestra de estudio no hay ningún plantel con acreditación nivel I, la cual recibían los planteles como certificación de la más alta calidad. Contestar por qué no tenemos planteles nivel I en la muestra de planteles eficaces, o comparar los desempeños promedio entre estos y nuestra muestra construida, va más allá del diseño de la presente investigación. Sin embargo es relevante dejar expuesto el contexto general.

La política de evaluación externa para el ingreso de nuevos planteles, y para la permanencia de los ya inscritos al PC-SINEMS, con el cambio de gobierno para el periodo 2019-2024, por decisiones de política educativa desaparecen el Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS) y el Instituto Nacional para la Evaluación (INEE), dando lugar a Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).

En el capítulo de hallazgos señalaremos con mayor detalle lo que a través de esta exploración de contexto han revelado los datos.

Tabla 46

Nivel de PC-SiNEMS acreditado a diciembre 2018

CCT	Nivel PC-SiNEMS	Solicitud otorgada	Emisión del pronunciamiento	Estatus vigencia a diciembre 2018
02ETC0007Y	II	Promoción	8 de mayo de 2018	Hasta 7 de mayo de 2021
05ETC0001A	III	Prórroga	7 de junio de 2016	Vigencia vencida
10ETC0001M	II	Promoción	8 de mayo de 2018	Hasta 7 de mayo de 2021
10ETC0006H	III	Prórroga	26 de octubre de 2015	En proceso de permanencia
10ETC0019L	IV	Ingreso	16 de diciembre de 2015	En proceso de permanencia
14ETC0004F	III	Prórroga	17 de noviembre de 2016	En proceso de permanencia
15ETC0011O	III	Promoción	7 de noviembre de 2017	Hasta 6 de noviembre de 2019
15ETC0051P	III	Prórroga	16 de diciembre de 2015	En proceso de permanencia
20ETC0002S	sin dato	sin dato	sin dato	sin dato
21ETC0014W	II	Promoción	18 de marzo de 2016	Hasta 17 de marzo de 2019
30ETC0005W	IV	Ingreso	7 de noviembre de 2017	Hasta 6 de noviembre de 2019
30ETC0019Z	sin dato	sin dato	sin dato	sin dato

Nota: Elaboración propia con datos de COPEEMS 2018

4.12.5 Resultados de los planteles eficaces ODES-CECyTE's PLANEA EMS 2015

Dentro del diseño investigativo y los criterios para determinar el perfil de lo que denominamos plantel eficaz se definió que el desempeño en la prueba PLANEA tuviera resultados en matemáticas y lenguaje y comunicación con un bajo porcentaje de alumnos en el nivel I (insuficiente) y con alto porcentaje de alumnos en el nivel IV (sobresaliente) adicional a que estos logros (al menos uno) esté presente invariablemente en las tres pruebas PLANEA analizadas. Para mayor información se describe el proceso en el apartado 4.3.1.1 La muestra.

Por ello presentamos las Tabla 47, Tabla 48 y Tabla 49 con los resultados de los años 2015, 2016 y 2017 respectivamente. Es importante señalar que algunos porcentajes presentan negritas (son aquellos que cumplen el criterio de muestra), adicional se puso en

cursivas negritas las cifras significativamente altas, las cuales presentan una o varias dudas razonables por presentar desempeños muy superiores incluso a los de las economías asiáticas. Se infiere la necesidad de examinar los hechos a mayor profundidad o un estudio en particular de los planteles 10ETC0001M, 10ETC0019L y 30ETC0019Z, este es una nueva línea de investigación cuyas interrogantes en un futuro pueda dar inicio a un nuevo proceso de investigación.

Tabla 47

Número de estudiantes evaluados y resultados en PLANEA 2015, muestra de planteles eficaces de los ODES-CECyTE's

CCT	Estudiantes evaluados PLANEA 2015	% E ILyC OCDE < = 13%	%E IVLyC OCDE > = 16%	% E IMAT OCDE < = 13%	%E IVMAT OCDE > = 16%	Criterios de muestra en PLANEA 2015
02ETC0007Y	223	16.1	21.5	19.5	18.1	2
05ETC0001A	199	9.5	30.7	41.7	4	2
10ETC0001M	50	24	22	0	54	3
10ETC0006H	57	10.5	35.1	3.5	52.6	4
10ETC0019L	23	8.7	30.4	0	0	3
14ETC0004F	277	25.5	19.5	25	15.6	1
15ETC0011O	306	6.6	39	4.9	25.2	4
15ETC0051P	132	14.5	21.4	0.8	40.9	3
20ETC0002S	56	10.7	30.4	23.2	14.3	2
21ETC0014W	210	4.3	54.3	7.1	50	4
30ETC0005W	168	14.9	31	14.9	19.6	2
30ETC0019Z	45	22.2	11.1	0	91.1	2

Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015

4.12.6 Resultados de los planteles eficaces ODES-CECyTE's PLANEA EMS 2016

Tabla 48

Número de estudiantes evaluados y resultados en PLANEA 2016, muestra de planteles eficaces de los ODES-CECyTE's

CCT	Estudiantes evaluados PLANEA 2016	% E ILyC OCDE < = 13%	%E IVLyC OCDE > = 16%	% E IMAT OCDE < = 13%	%E IVMAT OCDE > = 16%	Criterios de muestra en PLANEA 2016
02ETC0007Y	69	7.2	36.2	8.7	18.8	4
05ETC0001A	70	8.6	35.7	24.3	2.9	2

10ETC0001M	35	0	68.6	0	100	4
10ETC0006H	35	11.4	45.7	2.9	20	4
10ETC0019L	32	3.1	65.6	0	93.8	4
14ETC0004F	63	17.5	23.8	7.1	30	3
15ETC0011O	70	7.1	22.9	4.3	21.4	4
15ETC0051P	70	18.6	10	10	12.9	1
20ETC0002S	35	31.4	17.1	20	17.1	2
21ETC0014W	69	10.1	34.8	5.8	42	4
30ETC0005W	70	14.3	30	20	21.4	2
30ETC0019Z	35	2.9	37.1	0	94.3	4

Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2016

4.12.7 Resultados de los planteles eficaces ODES-CECyTE´s PLANEA EMS 2017

Tabla 49

Número de estudiantes evaluados y resultados en PLANEA 2017, muestra de planteles eficaces de los ODES-CECyTE´s

CCT	Estudiantes evaluados PLANEA 2017	% E ILYC OCDE	% E IVLYC OCDE	% E IMAT OCDE	% E IVMAT OCDE	Criterios de muestra en PLANEA 2017
		< = 13%	> = 16%	< = 13%	> = 16%	
02ETC0007Y	74	1.40	21.60	29.70	5.40	2
05ETC0001A	73	6.80	16.40	30.10	6.80	2
10ETC0001M	38	7.90	21.10	0.00	52.60	4
10ETC0006H	40	5.00	20.00	10.00	12.50	3
10ETC0019L	23	0.00	60.90	4.30	0.00	3
14ETC0004F	69	10.10	15.90	27.50	8.70	1
15ETC0011O	72	2.60	22.40	29.20	12.50	2
15ETC0051P	71	2.90	18.60	26.80	1.40	2
20ETC0002S	38	7.90	31.60	50.00	10.50	2
21ETC0014W	75	2.60	35.50	17.30	12.00	2
30ETC0005W	79	5.00	21.30	10.10	8.90	3
30ETC0019Z	38	0.00	5.30	0.00	97.40	3

Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2017

Para mayor información se describe el proceso en el apartado 4.3.1.1 La muestra.

4.12.8 Evaluación de Servicios de Plantel Egresados

De acuerdo a la OCDE (2010) poner la eficacia de las escuelas y el logro de aprendizaje de los estudiantes mexicanos en el centro del diseño de política educativa, ayuda a establecer una agenda práctica de la política con el fin de que las escuelas, directores y docentes reciban un mayor apoyo para realizar sus tareas en México.

La participación de los estudiantes en los procesos de mejora ha sido estudiada por diferentes profesionales Ver Tabla 50, quienes describen la participación como un proceso de menor a mayor protagonismo. Generalmente los estudiantes han sido receptores de las reformas, estrategias y programa con poco margen de participación real en su proceso de educativo como actores centrales que son. Sachs, 2002; Susinos y Ceballos, (2012); Thompson, (2009).

Tabla 50

Distintos niveles de protagonismo de estudiantes en las iniciativas de participación

Menor Protagonismo		←—————→		Mayor Protagonismo	
Hart (1992)	Asignado a proyectos informados	Consultado	Se comparten decisiones	Inicia y dirige propuestas	Toma decisiones y comparte
Shier (2000)	Es escuchado	Es invitado a expresarse	Se toma en cuenta la opinión	Participa en la toma de decisiones	Comparte poder y responsabilidad
Brown (2001)	Fuente de datos	Participante activo	Participante activo y coinvestigador		Investigador
Fielding (2001) y Fielding y Mcgregor (2005)	Fuente de datos	Agente activo	coinvestigador		Investigador
Los Mitra (2007)	Se escucha al alumnado		Colaboración		Lidera los cambios
Martínez Rodríguez (2010)	Fuente de datos		Colabora y retroalimenta		Investiga y evalúa
Fielding (2011)	Fuente de información	Agente de respuesta activa	co investigador	coautor	democracia participativa
Susinos y Ceballos (2012)	No existe auténtica participación	Fuente de información		coinvestigador	Aprendizaje intergeneracional

Nota: Modificado a partir de Susinos y Ceballos (2012, p. 28) citado por Hidalgo y Haylen (2018) p.(5).

Los datos recopilados en la encuesta de salida corresponden a respuestas de los alumnos que cursaban sexto semestre, próximos a graduarse. Se aplicó durante el periodo de mayo a junio de los años 2016,2017 y 2018, a las generaciones 2013-2016, 2014-2017 y 2015-2018. Mismas generaciones que contestaron las pruebas PLANEA EMS, 2015, 2016 y 2017 que se estudian en esta tesis. Para este trabajo el alumno próximo a egresar es la fuente de datos para evaluar la satisfacción de los servicios del plantel. Ver tabla 51.

En la columna de experiencia general es la respuesta a la pregunta ¿En general como calificas tú experiencia en CECyTE?, mientras las siguientes columnas son respuestas a la solicitud de que valúe los servicios educativos que recibió en enseñanza, aulas, laboratorios, talleres, sanitarios, área de juegos y áreas verdes. En el cuestionario las respuestas son las opciones: excelente, buena, regular y mala. Para estimar un promedio se realizó la equivalencia de manera que excelente es 4, buena sería 3, regular correspondería un 2 y finalmente si el alumno evalúa los servicio como malos sería 1.

De acuerdo a los registros las áreas de juego, los talleres, laboratorios y sanitarios tienen importantes desafíos de mejora, mientras que las aulas, la enseñanza y la experiencia general del alumno en su trayecto es consistente en todos los planteles de la muestra con promedios superiores a tres (bueno).

Tabla 51

Evaluación de Servicios del Plantel (Promedios) – Encuesta de Salida 2016, 2017 y 2018

CCT	Experiencia en general	Enseñanza	Aulas	Laboratorios	Talleres	Sanitarios	Área de juegos	Áreas verdes
02ETC0007Y	3.37	3.45	3.31	2.91	2.97	2.17	1.44	2.96
05ETC0001A	3.47	3.41	3.47	3.31	3.22	2.80	2.78	3.61
10ETC0001M	3.36	3.42	3.50	3.33	2.19	3.11	2.74	3.21
10ETC0006H	3.53	3.69	3.61	3.05	3.13	2.88	3.03	2.86
10ETC0019L	3.45	3.65	3.52	0.40	0.49	1.95	1.71	0.81
14ETC0004F	3.52	3.55	3.53	3.27	3.18	3.14	2.96	3.32
15ETC0011O	3.37	3.48	3.46	3.04	2.58	2.87	2.40	3.43
15ETC0051P	3.35	3.38	3.48	3.05	2.97	2.90	2.64	3.47
20ETC0002S	3.62	3.66	3.62	3.34	3.28	3.12	2.31	3.05
21ETC0014W	3.32	3.53	3.43	3.33	3.24	3.00	2.35	3.58
30ETC0005W	3.42	3.55	3.41	3.13	3.04	2.86	2.44	3.32
30ETC0019Z	3.39	3.45	3.44	0.28	0.27	3.31	2.54	2.68
Promedio	3.43	3.52	3.48	2.70	2.55	2.84	2.45	3.03

Nota: Elaboración propia con datos del Sistema de Seguimiento de Egresados CECyTE 2015-2018, para el plantel **05ETC0001A se usaron datos 2013-2016 por no tener registros en 2015-2018.

Para once de los doce planteles el promedio presentado es resultado de las tres encuestas de salida, excepto para 05ETC0001A del cual únicamente se obtuvo información de la encuesta de salida de 2016. De acuerdo a las respuestas de los estudiantes (un total de 5855 encuestas) de sexto semestre los servicios de CECyTE están evaluados de regular a bueno. La distribución de la muestra de egresados la podemos conocer en Tabla 52, se comparte información de acuerdo a sexo, edad, estado civil y planes de estudio trabajo como un acercamiento al perfil del alumnado atendido en estos planteles muestra, considerando dato muy importante visibilizar a quienes están obteniendo los desempeños en PLANEA.

Tabla 52

Evaluación de Servicios del Plantel (Alumnos) – Encuesta de Salida 2016, 2017 y 2018

CCT	2013-2016	2014-2017	2015-2018	Egresados
02ETC0007Y	331	158	408	897
05ETC0001A	153	sd	sd	153
10ETC0001M	51	55	43	149
10ETC0006H	56	64	55	175
10ETC0019L	28	23	33	84
14ETC0004F	295	275	316	886
15ETC0011O	499	481	501	1481
15ETC0051P	200	199	147	546
20ETC0002S	58	56	56	170
21ETC0014W	226	236	275	737
30ETC0005W	142	135	153	430
30ETC0019Z	63	36	48	147
Total por generación	2102	1718	2035	5855
	35.9%	29.3%	34.8%	

Nota: Elaboración propia con datos del Sistema de Seguimiento de Egresados CECyTE 2015-2018, para el plantel **05ETC0001A se usaron datos 2013-2016 por no tener registros en 2015-2018 (sd).

4.12.8.1 Perfil de egresados CECyTE´s

De acuerdo a datos sociodemográficos, nueve de cada diez estudiantes de sexto semestre está entre los 17 y 18 años de los cuales 50.5% son hombres y 49.5% son mujeres, en el caso del factor extra edad es mayor en los hombres que las mujeres, en los planteles muestra. Ver tabla 53.

Tabla 53*Perfil edad y sexo de los estudiantes de planteles de estudio de caso*

%	Edad Años	Hombre		Mujer	
		Núm.	%	Núm.	%
0.09%	16	2	40.0%	3	60.0%
35.90%	17	1061	50.5%	1041	49.5%
56.53%	18	1671	50.5%	1639	49.5%
6.22%	19	220	60.4%	144	39.6%
0.85%	20	35	70.0%	15	30.0%
0.20%	21	5	41.7%	7	58.3%
0.14%	22	6	75.0%	2	25.0%
0.07%	23	4	100.0%		0.0%

Nota: Elaboración propia con datos del Sistema de Seguimiento de Egresados CECyTE 2015-2018, para el plantel **05ETC0001A se usaron datos 2013-2016 por no tener registros en 2015-2018.

En los estudiantes por egresar de los planteles muestra la gran mayoría de mujeres y hombres son solteros 97.2% y 98.1% respectivamente Ver Tabla 54.

Tabla 54*Perfil estado civil y sexo de los estudiantes de planteles de estudio de caso*

	Casado		Soltero		Unión Libre	
Hombre	9	0.30%	2946	98.1%	49	1.6%
Mujer	14	0.49%	2772	97.2%	65	2.3%
	23	0.39%	5718	97.7%	114	1.9%

Nota: Elaboración propia con datos del Sistema de Seguimiento de Egresados CECyTE 2015-2018, para el plantel **05ETC0001A se usaron datos 2013-2016 por no tener registros en 2015-2018.

Respecto a los planes que los estudiantes manifestaron uno de cada dos indicó tener planes de continuar estudiando y cerca de uno de cada tres estudiando y trabajando. En los hombres uno de cada diez al concluir el bachillerato iba a ingresar a la fuerza laboral. Ver Tabla 55.

Tabla 55*Planes al egreso por sexo de los estudiantes de planteles de estudio de caso*

	Hombres		Mujeres	
	Núm.	%	Núm.	%
Estudiar	1480	49.27%	1535	53.84%
Estudiar y Trabajar	999	33.26%	843	29.57%
Aún no sé	170	5.66%	208	7.30%
Trabajar	296	9.85%	196	6.87%
Sin Respuesta	11	0.37%	14	0.49%
Otra	48	1.60%	55	1.93%

Nota: Elaboración propia con datos del Sistema de Seguimiento de Egresados CECyTE 2015-2018, para el plantel **05ETC0001A se usaron datos 2013-2016 por no tener registros en 2015-2018.

Los hallazgos entre perfil del egreso como planes de estudio y logros académicos se observan a detalle en el capítulo de hallazgos.

4.13 Reflexiones en torno al estudio de caso

Una vez que se ha presentado los doce planteles eficaces por obtener resultados significativamente superiores en las pruebas PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017 que constituyen la unidad de análisis para esta investigación, es pertinente realizar algunas precisiones referentes a partir de la información que se obtuvo en el análisis de bases de datos y documentos oficiales. Los doce planteles ODES-CECyTE´s coinciden en algunos atributos mientras que en otros son incluso contrarios, los hallazgos desde esta fase de exploración están abriendo preguntas que están más allá de los alcances de la presente investigación, sin embargo, se estarán exponiendo y documentando para que la autora u otros interesados en el tema continúen aportando al conocimiento.

La evidencia señala que no existe un modelo único de gestión escolar a favor del logro de los aprendizajes que pueda servir para guiar a todos los gestores escolares y todos los esfuerzos de cada plantel de EMS, Mourshed, Chijioke, y Barber, (2010). Las condiciones locales, los desafíos, limitaciones y oportunidades a las que se enfrentan los actores a diferentes niveles en el sistema educativo para garantizar el pleno ejercicio del derecho a aprender, nos lleva al interés esperanzador para conocer la experiencia de los planteles eficaces.

Planteles que más allá de cuáles son sus características, los hallazgos en su práctica de gestión y desde el enfoque de políticas públicas nos permitan incentivar, la reflexión, el debate, la vinculación para un cambio de paradigma urgente y necesario en la política educativa con reformas educativas con resultados tangibles para el beneficio de las y los NNAJ, ya que trabajos de investigación en el contexto latinoamericano han mostrado que la escuela explica alrededor de un 40% de la varianza de los resultados entre escuelas, a diferencia del 25% hallado en investigaciones de contextos norteamericano y europeo. Blanco (2011) Cohen, 2002; Banco Mundial, 1995; Gerstenfeld, 1995 citados en Brunner y Elecqua (2003).

Una importante reflexión en torno a la investigación de este estudio de caso, se da por el contexto que rodeó el desarrollo del análisis documental y de campo a través del uso de herramientas tecnológicas, en medio de la pandemia mundial de COVID-19. Los sistemas educativos, las escuelas y las personas nos enfrentamos del 2020 al 2022 a una serie de desafíos de dimensión global. El hoy y el mañana en los diferentes sectores parte de mirar lo vivido, como una parteaguas de experiencia para prepararnos a una escala de respuesta planetaria.

Por lo cual, los hallazgos explicados en el siguiente capítulo estarán vinculados, bajo una mirada del bajo logro de los aprendizajes pre-pandemia, desde el reconocimiento de los problemas en desempeño y equidad como una gran oportunidad de co-crear escenarios de recuperación pos-pandemia. Las políticas públicas como nunca tienen un contexto para incidir y orientar ex ante, durante y ex post en la gestión escolar.

Capítulo V. Hallazgos y Análisis de los resultados

A quince años de que inició la Reforma Integral de la Educación Media Superior -RIEMS 2008-, cumplir con el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, como un medio para tener acceso a un mayor bienestar y por ende contribuyan al desarrollo nacional, para la mayoría de las y los jóvenes mexicanos escolarizados en EMS está lejos de ser una realidad.

Las precisiones teóricas revisadas procedente de investigaciones referentes al logro de los aprendizajes parecen mostrar que el peso del entorno dibuja una estabilidad condicionante del futuro al que pueden acceder las y los NNAJ, la cual se autoafirma con resultados de desempeño alarmantemente insuficientes en pruebas estandarizadas como PISA y PLANEA por la gran mayoría de los planteles de EMS. Los estudios confirman invariablemente la gran influencia de los factores personales, familiares y del contexto socioeconómico sobre el logro alcanzado. Sin embargo, ante un estatus general inmerso en la crisis de los aprendizajes, se hacen notar planteles que son casos cuyos logros del aprendizaje son significativamente superiores y, en ese sentido dan cumplimiento efectivo al derecho de aprender de los NNAJ.

Es imprescindible señalar que los hallazgos del estudio de caso aquí presentados no son generalizables, no obstante si son una abierta invitación al diálogo, reflexión y conocimiento para la mejora. Pues, crear y desarrollar centros escolares eficaces depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela, que se pueden nutrir a partir del estudio de las experiencias de los factores en los que las gestión escolar en planteles de EMS puede incidir.

Se presentan los hallazgos considerando los objetivos y las preguntas de investigación iniciales, asimismo, aquellas que surgieron durante el desarrollo del trabajo de acuerdo a la fase piloto de los instrumentos con los expertos. De la base de datos original se tomaron en cuenta aquellas Claves de Centro de Trabajo (CCT) del turno matutino que cumplieran la condición de que al menos el 80% de los alumnos programado fue evaluado, por lo que se eliminaron aquellos CCT's que tuvieron menos del 80%, así como también se eliminaron las extensiones.

Para los ciclos escolares del bachillerato ODES-CECyTE´s del periodo de análisis la participación fue:

- Ciclo escolar 2014-2015, prueba PLANEA 2015 EMS referida a los centros escolares (ELCE) se tomaron en cuenta 514 escuelas y 77 mil 125 alumnos
- Ciclo escolar 2015-2016 prueba PLANEA 2016 EMS referida a los centros escolares (ELCE) se tomaron en cuenta 555 centros escolares y 45 mil 558 estudiantes.
- Ciclo escolar 2016-2017 en PLANEA EMS 2017 prueba evaluación de logro fue referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) se tomaron en cuenta 137 planteles y 8 mil 395 estudiantes (INEE, 2019)

A partir de las revisiones, como estándar de desempeño significativamente alto para esta investigación se eligió a los promedios de la OCDE en PISA 2018 que es 16% de sus estudiantes en el nivel más alto de dominio de los aprendizajes; y en el nivel más bajo un promedio de 13% de los alumnos. Por lo cual se halló a los planteles con desempeño de los estudiantes en PISA con el nivel IV sobresaliente que tuvieran igual al 16% o mayor y/o con estudiantes con logros de los aprendizajes insuficientes iguales o menores al 13% de los alumnos en PLANEA nivel I.

5.1 Hallazgos en la fase cuantitativa- objetivo 1

De acuerdo a nuestro diseño de investigación el objetivo uno establece: identificar los planteles de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´s que en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS obtienen resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017.

Para dar cumplimiento al objetivo uno de esta investigación se recabaron las bases de datos de PLANEA EMS de los años 2015, 2016 y 2017. Una vez filtrados los resultados correspondientes al subsistema de ODES-CECyTE´s, se aplicó el criterio de elegir a los planteles que tuvieran en Matemáticas y/o en Lenguaje y Comunicación:

- a) Porcentaje igual o menor a 13% en el nivel I de PLANEA EMS, lo que significa que al menos el 87% de los alumnos evaluados obtuvieron el nivel II y superiores.

- b) Porcentaje igual o mayor a 16% en el nivel IV de PLANEA EMS, lo que significa que en una proporción de cien alumnos evaluados, al menos 16 tuvieron un desempeño sobresaliente en al menos alguna de las dos áreas del conocimiento evaluadas.

El análisis se hizo tanto para Matemáticas como para Lenguaje y Comunicación, en cada edición anual de la prueba PLANEA EMS. Al cotejar qué planteles estaban invariablemente en las tres ediciones, en el área de Lenguaje y Comunicación, para el año 2015, seis de los doce planteles muestra tuvieron en las pruebas 13% o menos estudiantes con Nivel I (insuficiente), en el año 2016 fueron ocho de los doce planteles y para el año 2017 el total 100% de los planteles muestra presentó un desempeño de los alumnos en PLANEA con 13% o menos con nivel de habilidades insuficiente.

En la Tabla 56 podemos ver los criterios y su cumplimiento por área del conocimiento y por año. Esta tendencia de mejora en disminución del porcentaje de alumnos con logro de los aprendizajes insuficientes, no es compartida con el área de Matemáticas la cual en PLANEA del año 2015 siete de los doce planteles presentan 13% o menos de estudiantes con desempeño insuficiente, al año 2016 fueron nueve de ellos, sin embargo al 2017 apenas cinco de los doce presentaron porcentajes iguales o menores al 13% de estudiantes en nivel insuficiente. En desempeño general el avance positivo en el área de Lenguaje y comunicación es superior al de Matemáticas.

La importancia de que menos estudiantes estén en el nivel I, es caminar hacia lograr centros escolares cuyo desempeño y acciones coadyuven a revertir los actuales determinismos que predicen logro de los aprendizajes según el grupo cultural o nivel socioeconómico al cual pertenecen los NNAJ: de manera que en los resultados actuales, aprenden más y alcanzan mejores resultados quienes pertenecen a los grupos y segmentos con mayores recursos económicos y capitales socioculturales.

Entonces, se espera como afirman Murillo y Román (2011) que desde el espacio escolar, la educación ha de promover y dar prioridad a la participación plena e igualitaria de los estudiantes en su proceso de aprender y ser. p. 12

Tabla 56

Planteles ODES-CECyTE´s, según criterio de eficacia en PLANEA EMS

1=cumple
0=no cumple

CCT	Lenguaje y Comunicación						Matemáticas					
	Nivel I igual o menor a 13%			Nivel IV igual o mayor a 16%			Nivel I igual o menor a 13%			Nivel IV igual o mayor a 16%		
	PLANEA	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016
02ETC0007Y	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0
05ETC0001A	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
10ETC0001M	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10ETC0006H	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
10ETC0019L	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
14ETC0004F	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0
15ETC0011O	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
15ETC0051P	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0
20ETC0002S	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0
21ETC0014W	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
30ETC0005W	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0
30ETC0019Z	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
	6	8	12	11	11	10	7	9	5	8	10	2
	50%	67%	100%	92%	92%	83%	58%	75%	42%	67%	83%	17%

Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017. Los desempeños de los planteles 10ETC0001M, 10ETC0019L y 30ETC0019Z, en los años y áreas del conocimiento resaltadas en **negritas**, presentan en las bases obtenidas, resultados cercanos al 0% en nivel I o superiores al 50% en nivel IV ambas situaciones se deben tomar con reserva ya que no existe otra fuente de cotejo oficial.

En otras palabras si la escuela de EMS centra su actividad en el logro de aprendizajes será relevante que el porcentaje de alumnos con desempeño de aprendizajes insuficientes, disminuya y sea el menor porcentaje posible como se ha propuesto en la normativa referente a la educación desde el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las que de ella derivan como la Ley General de Educación, así como la RIEMS y demás acuerdos nacionales y políticas de educación aplicable. El desafío es mayúsculo como se ha explicado en la sección de justificación de la investigación (1.6) y en el capítulo 3.

En el otro extremo del desempeño, se refiere al desarrollo de alumnos cuyos logros de aprendizaje estén en el nivel más alto, en PLANEA esto corresponde al nivel de logro IV; este nivel implica el dominio sobresaliente de prácticamente todos los aprendizajes clave que se evalúan en las áreas del conocimiento (INEE, 2019).

Es importante visualizar que el mayor logro será cuando la juventud mexicana al egreso de la EMS a través de sus capacidades tenga una inserción plena al mundo y, para ello hoy son necesarias una serie de habilidades, conocimientos y destrezas a nivel de competencia internacional.

De los doce planteles muestra durante los años 2015 y 2016 en el área de Lenguaje y comunicación, once de ellos en su prueba PLANEA lograron que el 16% o más del estudiantado evaluado se ubicara en el nivel IV, para 2017 se disminuyó a diez planteles. Matemáticas es un desafío aún en los planteles eficaces, muy pocos logran llegar a proporciones de nivel sobresaliente en 16% o más de su alumnado evaluado.

Los resultados eficaces en un área del conocimiento no son replicables en otra área, por lo que surgen interrogantes diferenciadas respecto a ¿Qué políticas escolares favorecen ser un plantel eficaz en el logro de los aprendizajes de los alumnos en el área de Lenguaje y Comunicación?, ¿Qué políticas escolares favorecen ser un plantel eficaz en el logro de los aprendizajes de los alumnos en el área de Matemáticas? ante un escenario diferenciado, ¿Las políticas de mejora del logro educativo diferenciadas por área en su implementación debieran ser secuenciales o simultáneas? , interrogantes que superan los alcances de esta tesis, sin embargo se expresan para incentivar posteriores trabajos.

Después del primer análisis, la base de planteles generada de PLANEA 2015, 2016 y 2017 se enriqueció con los datos y fuentes que exponemos en la Tabla 57, la información adicional agregada está en alineación a los estudios previos comentados en el marco teórico y su objetivo es caracterizar el contexto institucional dentro del cual se da la relación entre alumnos y escuelas y por tanto estimar la importancia de éste en el proceso de aprendizaje.

Se construyó una base más amplia de datos y a través de las Tablas de Contingencia en un ejercicio exploratorio dar luz a cerca de los planteles eficaces y su singular desempeño.

Tabla 57*Datos y Fuentes de los planteles muestra integrados a los datos PLANEA*

Dato	Fuente
Decretos de creación ODES, CECyTE´s	Año de Creación Colegio Núm. de Planteles que coordina el Colegio al 2018
Informe de Coordinación Nacional de ODES CECyTE´s 2018	Inversión Federal por alumno Anexo de Ejecución 2018 Inversión Estatal por alumno Gaceta Oficial 2018
Gaceta o Periódico Oficial de las entidades	Años antigüedad Plantel al año 2018
Dirección de Planeación ODES CECyTE´s 2018	Matrícula 2018 % Eficiencia Terminal 2015-2018 Modelo Organizacional CECyTE´s (por número de alumnos) Nivel PC-SiNEMS
Base de datos de COPEEMS	Emisión del pronunciamiento Estatus vigencia Experiencia General ESP Enseñanza ESP Aulas
Encuestas de Seguimiento de Egresados ODES CECyTE´s Evaluación de Servicios del Plantel (ESP)	ESP Laboratorios ESP Talleres ESP Sanitarios ESP Área de Juegos ESP Áreas Verdes

Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017.

5.2 Caracterización de los planteles eficaces de ODES-CECyTE´s

Los planteles determinados para este estudio como planteles eficaces del subsistema de Bachillerato ODES-CECyTE´s en el año 2018 en conjunto atendieron a una matrícula de 7 mil 340 estudiantes, en ocho entidades del país (Baja California, Coahuila, Durango, Estado de México, Jalisco, Oaxaca, Puebla y Veracruz).

La política pública emanada del Programa de Modernización Educativa bajo la cual se crean los ODES-CECyTE´s, fue llevar el bachillerato tecnológico a comunidades sin cobertura, bajo un convenio para la creación operación y apoyo financiero entre las autoridades federales y con participación de las autoridades de los estados. Por ello a diferencia de los subsistemas federales que se encuentran asentados principalmente en áreas urbanas, los planteles CECyTE´s existen tanto en ciudades como en comunidades rurales con distintos niveles de desarrollo y marginación. Ver Tabla 58 observaremos que cuatro planteles dan servicio en asentamientos poblacionales con un grado muy bajo de

marginación, tres planteles contextos de baja y media marginación, finalmente dos planteles se ubican en localidades de alta marginación.

Tabla 58

Planteles eficaces y grado de marginación (Estudio de caso)

Entidad	Localidad	Grado de Marginación según localidad	CCT
Baja California	Mexicali		02ETC0007Y
Coahuila	San Buenaventura	Muy bajo	05ETC0001A
Durango	Villa las Nieves		10ETC0001M
Estado de México	Coacalco		15ETC0011O
Durango	Ciénega de Nuestra Señora		10ETC0019L
Jalisco	Cocula	Bajo	14ETC0004F
Estado de México	Tultepec		15ETC0051P
Durango	Guanaceví		10ETC0006H
Puebla	Chignahuapan	Medio	21ETC0014W
Veracruz	Vega de la Torre		30ETC0005W
Oaxaca	San Juan Bautista Cuicatlán	Alto	20ETC0002S
Veracruz	Álamo Temapache		30ETC0019Z

Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017.

En los doce planteles muestra, la matrícula promedio atendida por centro escolar fue de 612 alumnos, en el plantel más pequeño se atendió a 95 estudiantes y el de mayor tamaño a 1535 estudiantes. De acuerdo al modelo organizacional CECyTE´s de los doce planteles, cuatro están en el rango del modelo A (80 – 240 alumnos), dos en el modelo B (241-600 alumnos) y seis en el modelo C (más de 601 alumnos).

Existe diversidad en cuanto al grado de marginación y tamaño de plantel (matrícula) entre los planteles muestra, los planteles eficaces de un mayor tamaño se encuentran en localidades de menor marginación.

5.2.1 Experiencia Colegio y plantel

Al año 2018 los planteles de este estudio de caso tenían una antigüedad en promedio de 18.6 años, no obstante dos de estos centros escolares tenían apenas siete años de creación, sin embargo la gestión estatal de estos estaba a cargo de colegios estatales CECyTE´s con 24 años de antigüedad. La experiencia en la gestión de nivel meso en autoridades de la Dirección Académica supera la antigüedad en la mayoría de los planteles,

en seis de ellos en dos años o menos al ser planteles fundadores del Colegio estatal, en cuatro de ellos el rango es de 3 a 8 años y por último los dos planteles restantes por 17 años. Ver Tabla 59.

Para la gestión de los planteles de nueva creación de acuerdo al cuestionario y entrevista se toma en cuenta a personal con experiencia en el subsistema y para estos planteles se transfirieron de otros planteles o desde la Dirección General de esa entidad. Este hallazgo es una regularidad de los procesos de gestión en planteles con resultados significativamente superiores. Sin embargo a pesar de que existe experiencia a nivel Colegio, los planteles eficaces lamentablemente también son la excepción de la gestión estatal de los Colegios y no una regla, dado que a que a nivel estatal coordinan 17 o más planteles cada uno de ellos. Por lo cual tener un plantel eficaz bajo la gestión representa entre el 1% y el 6.5% de los planteles a su cargo.

Tabla 59

Planteles eficaces experiencia Colegio y Plantel (Antigüedad)

CCT	Matrícula 2018	Año de Creación Plantel	Año de Creación Colegio	Núm. de Planteles que coordina el Colegio al 2018	Años antigüedad Plantel al año 2018	Años antigüedad Colegio al año 2018
02ETC0007Y	1233	2003	1998	20	15	20
05ETC0001A	753	1994	1994	87	24	24
10ETC0001M	175	1994	1994	62	24	24
10ETC0006H	163	1997	1994	62	21	24
10ETC0019L	96	2011	1994	62	7	24
14ETC0004F	834	1997	1996	31	21	22
15ETC0011O	1535	1996	1994	60	22	24
15ETC0051P	740	2002	1994	60	16	24
20ETC0002S	253	1994	1993	106	24	25
21ETC0014W	959	1996	1996	17	22	22
30ETC0005W	504	1997	1994	31	21	24
30ETC0019Z	95	2011	1994	31	7	24

Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017 y estadística 911.

De la muestra de doce planteles, el mayor número de planteles eficaces por entidad lo obtuvo CECyTE Durango con tres centros escolares de los 62 planteles y 10,230 alumnos; en CECyTE Durango los tres planteles eficaces representan 4.8% de sus planteles y 4.7% de su matrícula; CECyTE Estado de México en la muestra participa con

dos planteles de los 60 que atiende lo que representa un 3.3% de planteles a su cargo y 5.8% de sus estudiantes atendida (36,888 alumnos); CECyTE Veracruz también contribuye con dos planteles 6.5 % de los 31 a tu cargo y 6.7% de sus matrícula atendida (8,911 estudiantes). Destaca CECyTE Puebla con el plantel Chignahuapan ya que aunque es un plantel de los 17 que atiende representa (la atención del 15% (6,260 alumnos) porque los resultados eficaces del total de la matrícula de ese Colegio. Ver tabla 60

Tabla 60

Porcentaje de eficacia en Colegio CECyTE estatal según (matrícula y núm. de planteles)

CCT	Matrícula Atendida 2018		Núm. de Planteles que coordina el Colegio al 2018	% Eficacia	
	Colegio	Plantel		según núm. de planteles atendidos	según matrícula atendida
02ETC0007Y	26540	1233	20	5.0%	4.6%
05ETC0001A	23109	753	87	1.1%	3.3%
10ETC0001M		175			
10ETC0006H	9279	163	62	4.8%	4.7%
10ETC0019L		96			
14ETC0004F	22515	834	31	3.2%	3.7%
15ETC0011O		1535			
15ETC0051P	39020	740	60	3.3%	5.8%
20ETC0002S	17316	253	106	0.9%	1.5%
21ETC0014W	6273	959	17	5.9%	15.3%
30ETC0005W		504			
30ETC0019Z	9004	95	31	6.5%	6.7%

Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017 y estadística 911.

5.2.2 Inversión Total por alumno y Logro de los aprendizajes

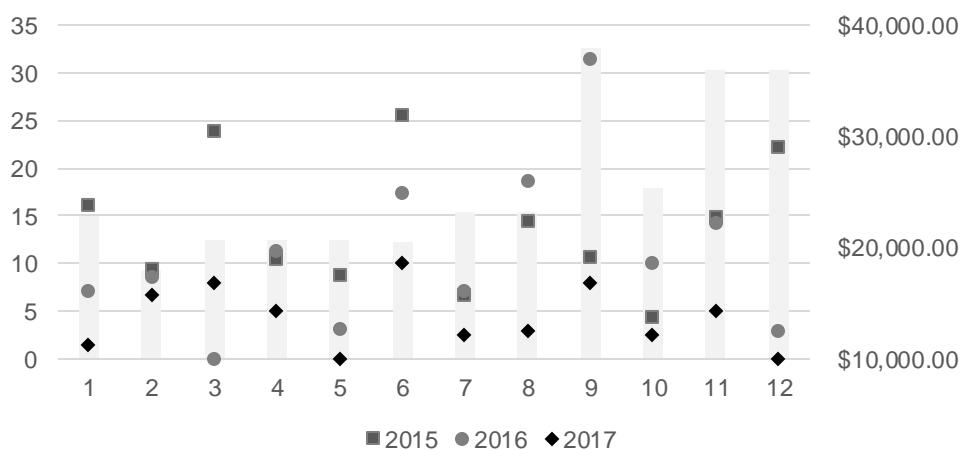
En la muestra de los planteles eficaces la inversión anual promedio de acuerdo a los datos es de \$25,433.62 pesos mexicanos, monto que tiene una importante variabilidad en la muestra, el monto menor por alumno es de \$17,993.65 y el máximo es de \$37,875.01 pesos mexicanos. En otras palabras hay planteles eficaces con resultados en el logro de los aprendizajes significativamente superiores en PLANEA 2015-2017 más allá del monto anual de inversión total por alumno.

Durante el periodo 2015-2017 referente a las habilidades de Lenguaje y Comunicación en el nivel I (insuficiente), ver figura 16. Los planteles eficaces disminuyeron el porcentaje de alumnos con desempeño insuficiente, los datos señalan que en el año 2015

el 50% (6) de la muestra de planteles eficaces tuvo desempeños iguales o menores al 13% en nivel I, para PLANEA 2016 el 67% (8) de la muestra y en 2017 el total 100% (12) de los planteles muestra mantuvieron o disminuyeron la proporción de alumnos con bajos desempeños igual o menor al 13%, independientemente al nivel de inversión anual por alumno.

Figura 16

Inversión Total y % alumnos en nivel I PLANEA EMS Lenguaje y Comunicación



Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017 y datos de los gacetas estatales y Convenios de Coordinación ODES-CECyTE 2018.

Cuando se observa en conjunto a los planteles eficaces estudiados, estos pasaron de presentar en conjunto que: 14 de cada cien alumnos no tuvieron los aprendizajes suficientes a tener un promedio de 4 de cada cien. Mientras que a nivel nacional el promedio en nivel I es de 34 de cada cien alumnos, esto es más de ocho veces menor al indicador nacional.

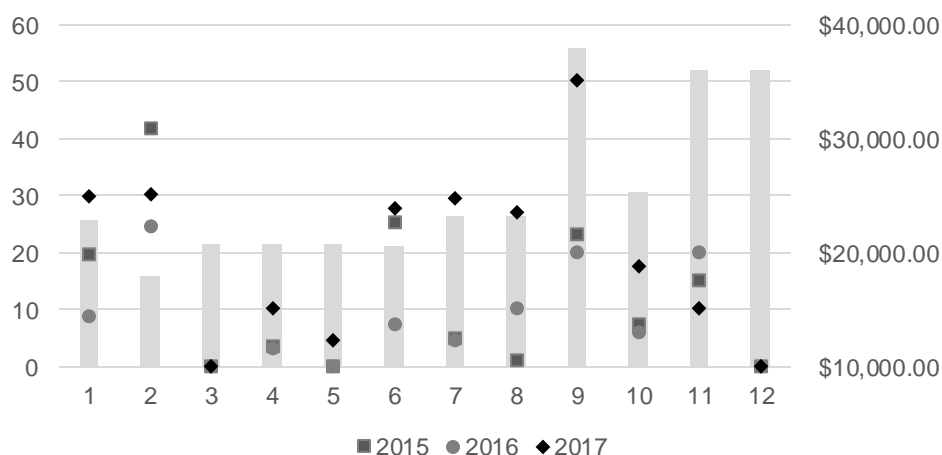
De acuerdo a los datos PLANEA 2017 en un plantel eficaz, 96 de cada 100 de los estudiantes al menos identifica ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, discrimina y relaciona información y la organiza a partir de una finalidad lo que corresponde a un Nivel II PLANEA y superiores. Mientras que a nivel nacional el promedio es de 66 de cada cien estudiantes en el rango de niveles II al IV.

Para el caso de Matemáticas en el periodo 2015-2017 los planteles eficaces en la prueba PLANEA en el año 2015, 58% (7) de los planteles eficaces tuvo un nivel I-insuficiente con desempeños iguales o menores al 13%, para PLANEA 2016 el 75% (9) planteles de la muestra y en 2017 se presentó que un 42% (5) de los planteles muestra mantuvieron o disminuyeron la proporción de alumnos con bajos desempeños, independientemente al nivel de inversión recibida, ver figura 17.

Es decir, en relación a los logros de aprendizaje de las habilidades de matemáticas aún en los planteles eficaces, no se logran resultados sostenidos en nivel de suficiencia, al menos a lo largo de las tres generaciones estudiadas. De acuerdo a PLANEA 2017 los alumnos no aprenden lo básico en matemáticas y tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas, así como analizar las relaciones entre variables; a nivel nacional es una realidad de 66 de cada 100 estudiantes mientras que en los planteles muestra en promedio estuvo en 20 de cada 100 (19.58%), esto es tres veces menor al nacional.

Figura 17

Inversión Total y % alumnos en nivel I PLANEA EMS Matemáticas



Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017 y datos de los gacetos estatales y Convenios de Coordinación ODES-CECyTE 2018.

Es de destacar que la crisis de aprendizajes de matemáticas es mayor y que también puede estar vinculada a la falta de determinadas habilidades lectoras necesarias para la comprensión, la identificación, interpretación, inferencia, jerarquización, evaluación y

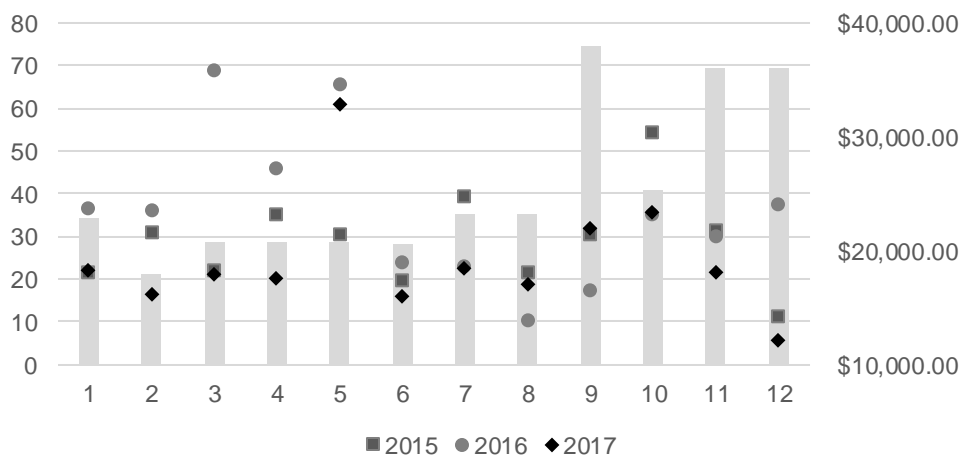
resumen de resultados para hallar las posibles soluciones de problemas matemáticos planteados.

Que más estudiantes logren los aprendizajes al menos básicos implica disminuir en cada centro escolar la proporción y cantidad de estudiantes con niveles insuficientes (Nivel I en PLANEA), con el fin de impulsar la equidad y la inclusión, así como aumentar los porcentajes en niveles de logro de los aprendizajes superiores trazados por la política educativa de EMS. Así como impulsar que los niveles II, III y IV cuenten con mayor porcentaje y matrícula de alumnos. Por ello, en los hallazgos también se analizó el desarrollo máximo del potencial en el logro de los aprendizajes también a través del nivel IV – sobresaliente de la prueba PLANEA.

De acuerdo a PLANEA 2017 en Lenguaje y comunicación, a nivel nacional 9 de cada 100 estudiantes se ubican en el nivel IV es decir, que las y los estudiantes de este rango cuentan con habilidades para desarrollar, interpretar y valorar información de diferentes tipos de texto, según los propósitos planteados como lo es un proyecto de investigación.

Figura 18

Inversión Total y % alumnos en nivel IV PLANEA EMS Lenguaje y Comunicación



Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017 y datos de los gacetas estatales y Convenios de Coordinación ODES-CECyTE 2018.

En cambio los doce planteles eficaces muestra durante el periodo 2015-2017 obtuvieron un porcentaje de alumnos con desempeño sobresaliente en 30 de cada 100

alumnos en promedio (29.66%), lo que muestra resultados tres veces mayores en el logro de aprendizaje nivel IV- sobresaliente, independientemente al nivel de inversión recibida. Ver figura 18.

Adicionalmente de acuerdo a datos de PLANEA 2017, en el nivel IV- sobresaliente en matemáticas a nivel nacional se ubica 2.5% de los estudiantes de EMS, quienes dominan las reglas para expresar y operar en lenguaje matemático las relaciones que existen entre dos variables de un fenómeno. En tanto los planteles eficaces durante el periodo 2015-2017 en la prueba PLANEA relativa a las habilidades matemáticas tuvieron un desempeño en promedio del 30%, independientemente del nivel de inversión por alumno. En 2015 ocho de los doce planteles (66%) cumplieron con el criterio de tener 16% o más de los alumnos evaluados en el nivel IV – sobresaliente de PLANEA con un promedio del 32% de sus alumnos evaluados, en la edición 2016 el criterio fue cumplido por diez de los doce planteles (83%) con un promedio del 40% de los evaluados.

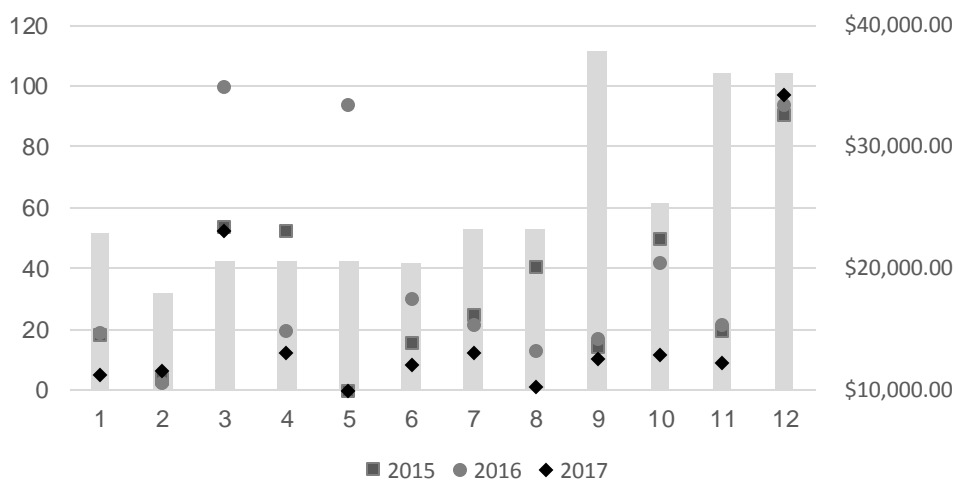
Sin embargo en la prueba 2017 sólo dos (17%) de planteles de la muestra cumplieron con un desempeño igual o superior al 16% de alumnos en nivel IV. Aún en planteles eficaces podemos observar que el desarrollo de las habilidades matemáticas tiene un mayor rezago, lo que tiene fuertes implicaciones en el desarrollo profesional, laboral y personal de las y los jóvenes que cursan la EMS. Ver figura 19.

Conocer los orígenes y factores de una mayor crisis de aprendizajes en matemáticas en las y los jóvenes es una tarea pendiente dentro de la problemática educativa. La atención desde las políticas públicas enfrenta desafíos multi causales que involucran acciones pedagógicas, presupuestales y hasta culturales pues a pesar de existir paridad de mujeres y hombres en la matrícula atendida.

Dentro del rezago en habilidades matemáticas existe evidencia en los datos que este es mayor en mujeres. En PLANEA 2017 los hombres obtuvieron una puntuación promedio de 513 puntos, en contraste, las mujeres obtuvieron 488, lo cual indica una diferencia estadísticamente significativa de 25 puntos, 7 de cada 10 mujeres en EMS no obtiene el nivel I suficiente y menos de dos de cada cien el nivel IV sobresaliente. Históricamente existe un menor ingreso de mujeres a carreras que tienen núcleo relacionado a las Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) tanto en nivel medio superior y superior.

Figura 19

Inversión Total y % alumnos en nivel IV PLANEA EMS Matemáticas



Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017 y datos de los gacetas estatales y Convenios de Coordinación ODES-CECyTE 2018.

Nota 2: Todos los datos se tomaron de las bases oficiales y públicas del portal de INEE, hacemos mención que el caso de plantel número 12 a pesar de presentar durante las tres ediciones PLANEA comportamiento similar en sus evaluaciones es muy atípico y debiera tomarse para estudio a detalle que 9 de cada diez alumnos obtuvieron el nivel IV de sobresaliente, así como en PLANEA 2016 los casos 3 y 5.

5.2.3 Logro de los aprendizajes PLANEA, inversión y Nivel PC-SiNEMS

En el marco del seguimiento del propósito fundamental de la RIEMS tanto la política pública de acreditación en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SiNEMS) como la política de evaluación del Logro de los Aprendizajes por la prueba PLANEA en el sexenio 2013-2018 en su PND y PSD y documentos derivados dan cuenta de política pública educativa imperante.

De acuerdo a los datos revisados al determinar la muestra de los planteles eficaces se observa que ninguno de los doce planteles tiene el certificado por COPEEMS en el nivel I, el cual es el mayor nivel en el PC- SiNEMS. La importancia de la acreditación de un nivel de calidad se señala como un proceso de mejora continua las acciones emprendidas por

la comunidad escolar les incentiva a transformar su desempeño al alinear y articular prácticas, recursos y procesos en beneficio del logro máximo de los aprendizajes en sus estudiantes, elevando la calidad de los planteles del nivel medio superior.

En la figura 20 y figura 21 podemos observar las habilidades de Lenguaje y comunicación en el nivel I – insuficiente y nivel IV- sobresaliente dentro de los planteles eficaces, comparando la inversión anual total por alumno y el nivel del padrón de calidad acreditado en el PC- SiNEMS, mismos que no están relacionados con los resultados de los logros de los aprendizajes de PLANEA.

De la muestra de los planteles eficaces, dos (16.66%) de ellos no presentaron ante COPEEMS el proceso de acreditación y por tanto no tienen un nivel acreditado, en nivel IV acreditaron dos planteles (16.66%), en nivel III cinco planteles (41.66%), en nivel II tres planteles (25%) y en nivel I ningún plantel (0%).

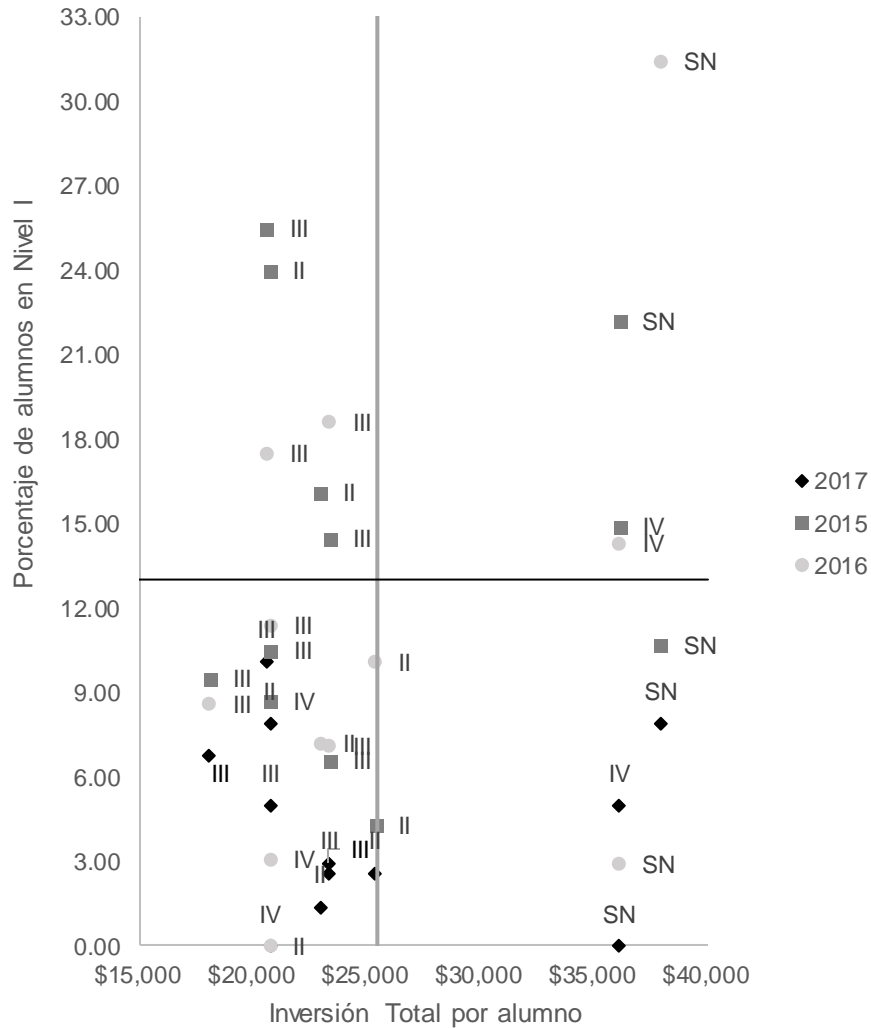
La acreditación tenía un costo monetario que no se encontraba muchas veces presupuestado y por ello ingresar al padrón representa un gran esfuerzo de planeación y erogación económica que no todos los planteles y entidades tenían la viabilidad de gestionar y/o realizar. Esta es una de las razones por las que algunos planteles pospusieron su ingreso al PC-SiNEMS mientras que otros ingresaron impulsados por el interés de las autoridades estatales de tener la mayor cantidad de planteles acreditados, sobre todo los niveles I y II eran bien recibidos por las comunidades escolares, así como por los medios de comunicación.

La figura 20 en los cuadrantes inferiores, debajo de la línea horizontal situada en 13% nos señala a los planteles y el año de PLANEA que cumplieron con el criterio de eficacia establecido para este estudio investigativo.

Mientras que la línea vertical está situada en el promedio de inversión total por alumno que es \$25,433.62 pesos mexicanos. En el lado derecho se sitúan los planteles que superan el promedio, los cuadrados gris oscuro son planteles eficaces en PLANEA 2015, los círculos gris claro en PLANEA 2016 y los rombos en color negro en PLANEA 2017.

Figura 20

Porcentaje de Estudiantes en nivel I PLANEA 2015, 2016 y 2017 en Lenguaje y Comunicación Inversión Total por alumno y nivel de PC-SiNEMS



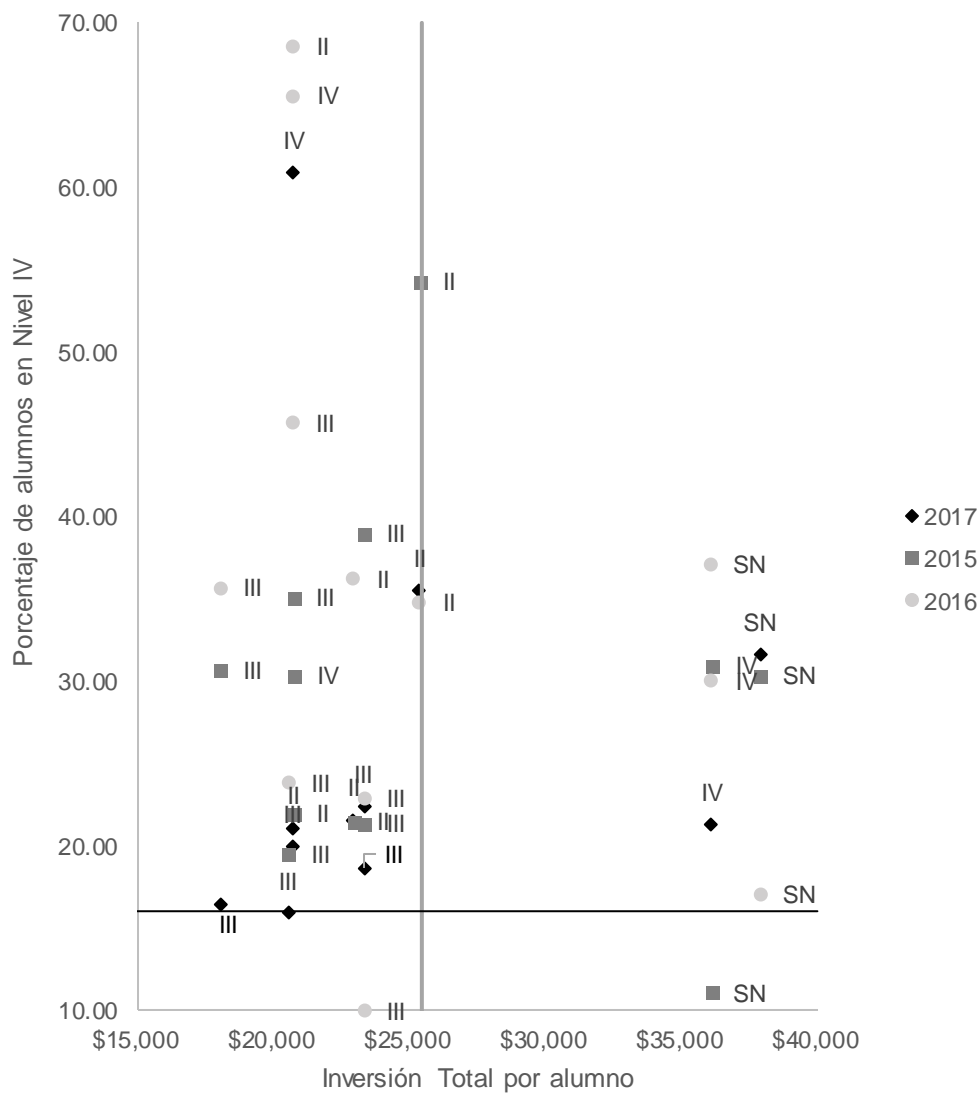
Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017, datos de los gacetas estatales 2018 y Convenios de Coordinación ODES-CECyTE 2018, Base del PC-SiNEMS 2018.

En la figura 21 se muestra el nivel IV-sobresaliente con la línea horizontal situada para señalar el 16% criterio mínimo con muy diferentes niveles de inversión por alumno. Los planteles eficaces con nivel IV del PC SiNEMS y los que no tienen un nivel presentan mayor inversión total por alumno tres de ellos superaron los \$36,000 pesos mexicanos

anuales, excepto Durango que contó con un porcentaje del 27% en el cumplimiento estatal, de cumplirse el *pari passu* del Convenio de Coordinación, también superaría al promedio.

Figura 21

Porcentaje de Estudiantes en nivel IV PLANEA 2015, 2016 y 2017 en Lenguaje y Comunicación Inversión Total por alumno y nivel de PC-SiNEMS

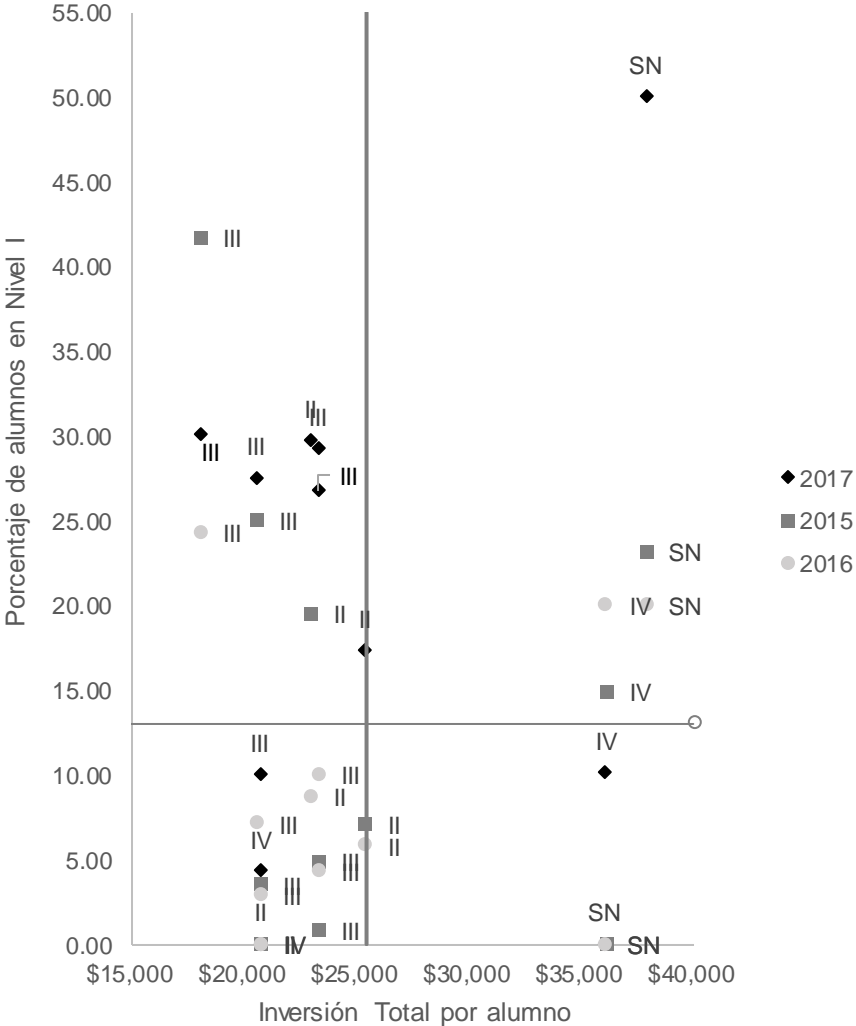


Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017, datos de los gacetas estatales 2018 y Convenios de Coordinación ODES-CECyTE 2018, Base del PC-SiNEMS 2018.

Para Matemáticas como observamos en la figura 22 el cumplir con el criterio de eficacia de que un porcentaje igual o menor al 13% se situó en nivel insuficiente lo cumplieron siete, nueve y cinco planteles de los doce planteles muestra en las ediciones de PLANEA 2015, 2016 y 2017 respectivamente.

Figura 22

Porcentaje de Estudiantes en nivel I PLANEA 2015, 2016 y 2017 en Matemáticas Inversión Total por alumno y nivel de PC-SiNEMS.



Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017, datos de los gacetas estatales 2018 y Convenios de Coordinación ODES-CECyTE 2018, Base del PC-SiNEMS 2018.

Los criterios de eficacia que menor cumplimiento tuvieron los planteles eficaces están relacionados con los resultados en el logro de los aprendizajes de Matemáticas (M) tanto en reducir el porcentaje de alumnos con nivel I insuficiente, como con un mayor desafío en el desarrollo de alumnos en un nivel IV sobresaliente. Al ver la Tabla 61 también observamos que los avances en el logro de las habilidades de Lenguaje y Comunicación llegando a un cumplimiento del 100% en la muestra de planteles en PLANEA 2017.

En la figura 23 destaca que en los resultados de PLANEA 2017, sólo dos de los planteles eficaces obtuvieron un porcentaje superior al 16% y de ellos el plantel caso 12 durante las tres ediciones de análisis PLANEA obtuvo 91%, 94% y 97 %, de acuerdo a las bases de datos oficiales, asimismo en la edición 2016 los datos del caso 3 señalan al 100% de los alumnos en el nivel sobresaliente. Hallazgos que abre una interrogante para conocer la fiabilidad de los casos a nivel plantel. Se formuló solicitud de entrevista al plantel en cuestión para conocer más al respecto del fenómeno en el plantel caso 12, sin obtener respuesta.

Resultados afectados por factores estructurales y/o condiciones del tipo de institución (subsistema), de la escuela, de la comunidad, así como socioeconómicos, familiares y personales. De tal manera que los diversos factores positivos y negativos que impactan el logro de los aprendizajes, se entrelazan y potencian los resultados en la mayoría de los planteles.

Tabla 61

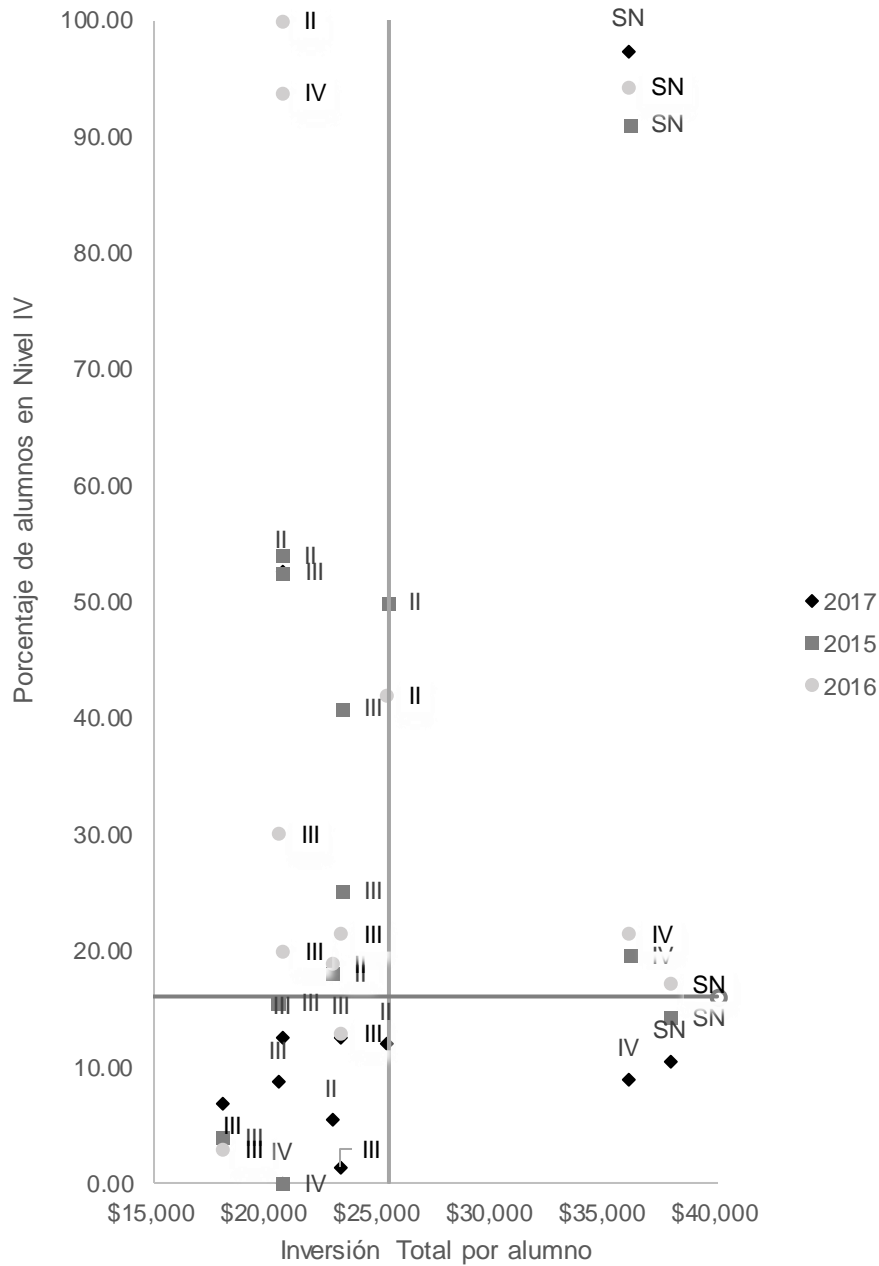
Porcentaje de cumplimiento en muestra de planteles eficaces PLANEA 2015, 2016 y 2017 según criterios de eficacia.

Criterio de eficacia	Nivel I igual o menor a 13%						Nivel IV igual o mayor a 16%					
	2015		2016		2017		2015		2016		2017	
PLANEA Área	LyC	M	LyC	M	LyC	M	LyC	M	LyC	M	LyC	M
Cumple	6	7	8	9	12	5	11	8	11	10	10	2
No Cumple	6	5	4	3	0	7	1	4	1	2	2	10
Porcentaje	50%	58%	67%	75%	100%	42%	92%	67%	92%	83%	83%	17%

Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017,

Figura 23

*Porcentaje de Estudiantes en nivel IV PLANEA 2015, 2016 y 2017 en Matemáticas
Inversión Total por alumno y nivel de PC-SiNEMS*



Nota: Elaboración propia con datos de PLANEA EMS 2015, 2016 y 2017, datos de los gacetas estatales 2018 y Convenios de Coordinación ODES-CECyTE 2018, Base del PC-SiNEMS 2018.

En todo plantel, el logro educativo está influido por la condición social y por el capital cultural de las familias así como por los déficits acumulados del logro educativo a lo largo de la trayectoria escolar en el nivel básico y el tránsito del nivel medio superior.

Los resultados publicados de PLANEA EMS en sus diferentes emisiones son un esfuerzo nacional de evaluación para que las autoridades de gobierno y educativas así como la sociedad conozcamos lo que las y los estudiantes logran aprender al término de la educación obligatoria. Los alcances de la prueba y las observaciones técnico metodológicas buscan mayor precisión para ser aprovechada como evidencia para la mejora de la política educativa. Sin embargo resalta la consistencia de bajos resultados con pruebas internacionales y nacionales previas, así como con evidencia acumulada en investigaciones relacionadas, como señala Tuirán (2018).

De tal manera que el sistema educativo mexicano tiene el gran desafío de garantizar en términos de equidad, calidad y competitividad que las y los jóvenes independientemente a las circunstancias heterogéneas personales, familiares y de contexto puedan desarrollar su máximo potencial y se inserten con éxito en el nivel superior y/o en el mercado laboral así como en el ejercicio de su ciudadanía plena.

Los criterios de eficacia propuestos para el análisis consideran que los planteles eficaces cumplen con el desarrollo de habilidades y conocimientos en la mayoría de los estudiantes a partir del nivel II-básico PLANEA y superiores al igual como los niveles III-satisfactorio y IV-sobresaliente, como los datos de la prueba PISA evidencian sucede en sistemas educativos competitivos como son Corea del Sur, Estonia, Singapur, Finlandia, entre otros, donde la calidad de la formación que reciben a lo largo del trayecto educativo la política educativa busca desmontar desventajas de orden de orden social.

Al reconocer la crisis de aprendizajes con una visión innovadora donde el reto de la mejora de los resultados como señala el Aguilar (2019), se convierte en un eje estratégico de la solución de los problemas sociales cívicos y políticos. Donde los problemas del proceso de educación pública son reconocidos como complejos, y por tanto al mismo tiempo resultado y efecto de relaciones sociales y políticas donde la solución de los problemas de los problemas del sistema social y político contribuye a la solución del proceso educativo y viceversa por la interdependencia causal de los intereses, necesidades y posibilidades.

El análisis cuantitativo expuesto en el siguiente apartado nos permite abundar el estudio de caso donde los planteles tienen resultados de aprendizaje más allá de lo esperado al ser comparados con planteles de similares condiciones estructurales, organizativas y/o presupuestales dentro de un mismo subsistema de EMS y con sostenimiento federal 50% y estatal al 50%.

5.3 Hallazgos en la fase cualitativa

Para cumplir nuestro segundo objetivo consisten en: sistematizar factores escolares que propician un mejor logro de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a los gestores escolares que han obtenido resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017, se instrumentó dentro de la fase cualitativa la realización de una entrevista a expertos con perfil de gestores educativos, quienes en los instrumentos de la entrevista semi estructurada y el cuestionario electrónico vertieron los factores escolares que en su experiencia propician un mejor logro de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a los gestores escolares que han obtenido resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017.

En la tabla 62 se muestra el perfil de ocho expertas y expertos entrevistados, se toman en cuenta los años de experiencia en el subsistema de los ODES-CECyTE's y los años de experiencia directiva en plantel y/o colegio CECyTE's, así como el cargo y la fecha y duración de entrevista. En promedio las entrevistas semiestructuradas tuvieron una duración de 43 minutos, quienes fueron entrevistados tuvieron una media de 19 años de experiencia en el subsistema de los ODES-CECyTE's y once años de experiencia como directivo con actividades relacionadas a la gestión escolar.

El cuestionario guía aplicado se encuentra en el Anexo 4, su diseño tuvo el objetivo de recuperar factores escolares que la experiencia de las y los expertos relacionan con el desempeño en el logro de los aprendizajes de los planteles a cargo. En cada entrevista se manifestó el compromiso de que las experiencias vertidas serían únicamente con fines de investigación y que la participación en la fase cualitativa se daba porque durante los hallazgos cuantitativos se obtuvo que doce planteles cumplieron con los parámetros definidos en esta investigación como plantel eficaz, por lo cual encontrar a los factores a partir de la vida escolar en la gestión de estas doce comunidades educativas son imprescindibles para cumplir los objetivos de esta investigación que busca abonar en el conocimiento de los factores asociados que acompañan la gestión escolar de los planteles

que han obtenido resultados significativamente superiores en los aprendizajes de los alumnos en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS.

Tabla 62

Planteles eficaces perfil de las y los expertos entrevistados

Clave Entrevista	Cargo	Fecha	Duración Entrevista (minutos)	Años de experiencia CECyTE/EMS	Años de experiencia directiva
A	Dirección de Plantel	02/06/2022	45	14	10
B	Dirección Académica	03/07/2022	36	18	12
C	Coordinación Académica	13/06/2022	72	18	11
D	Dirección de Plantel	18/05/2022	24	12	1
E	Subdirección Académica	17/05/2022	31	19	7
F	Dirección de Plantel	19/05/2022	53	28	28
G	Subdirección de Plantel	18/05/2022	56	20	7
H	Coordinación Académica	18/05/2022	29	25	12

Nota: Elaboración propia con datos de expertos entrevistados

5.3.1 Factores escolares que propician un mejor logro de los aprendizajes

En cada entrevista a experta (o) se realizaron siete preguntas con la finalidad de conocer cómo se atiende el logro de los aprendizajes, las creencias, prácticas y políticas implementadas en el plantel para obtener logros de aprendizaje consistentes en las pruebas PLANEA 2015,2016 y 2017.

Es importante señalar que al ser semiestructurada la entrevista, en algunos de los casos el orden de las preguntas se rompió dado que el experto de manera narrativa abordaba el punto en una pregunta previa, esto nos sucedió principalmente con la pregunta 1 y 4. En las preguntas abiertas al narra su propia experiencia e interpretación, aludieron es decir hacen referencia a alguno(s) de los factores sin nombrarlos específicamente. Por

lo que contar con las entrevistas grabadas y transcribirlas fue vital para la construcción de las tablas analíticas.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. Desde la posición de responsable de la gestión de un centro escolar ¿Cómo promueve un alto desempeño de los alumnos de la escuela en el logro de los aprendizajes?
2. ¿Qué políticas, procesos, programas o acciones exitosas realizan en el plantel para el logro del aprendizaje?
3. Nos puede hablar de las fortalezas y debilidades del centro escolar, así como de las oportunidades y amenazas
4. Dado los contextos internos y externos ¿Cómo se aborda el bajo desempeño en el centro escolar a su cargo?
5. Desde su experiencia de gestión del plantel ¿qué factores impactan el logro de los aprendizajes? Se leyó un listado de factores del centro, del aula y de la política
6. Qué experiencias, desafíos o logros nos puede compartir respecto a las pruebas PLANEA
7. Qué experiencias desafíos o logros nos puede compartir respecto al proceso de acreditación en el PC-SiNEM's

Siguiendo la base que establecimos en el marco teórico respecto a dividir en tres niveles la multiplicidad de factores de la gestión escolar: los del centro, los del aula y los de la política se exponen en las tablas 63, 64 y 65 respectivamente, de manera general:

Las y los directivos en los planteles eficaces reconocen que los aspectos intangibles de cooperación, confianza y comunicación son medulares tanto en las relaciones de corte pedagógico como administrativo y directivo. En la narrativa señalan existen grupos de maestros con lazos de trabajo y personales que los lleva a trabajar ciclo escolar tras ciclo escolar mejoras transversales.

También fue común la referencia de la presencia activa de las familias en la educación, con comentarios de que las y los jóvenes de estos planteles pertenecen a núcleos donde los temas de valores y tradiciones tienen arraigo. Las figuras de padres, madres, abuelos, y/o tutores que frecuentan la escuela y participan en actividades es elemento clave para campañas educativas, deportivas de prevención de adicciones, recaudación de fondos, etc. Incluso en casos donde existe migración, se indica han existido grupos de padres de familia que más allá de las fronteras que se comprometen a las

aportaciones y actividades de mejora. Por los años de estos planteles, se da el caso de que los alumnos son hijos o hijas de exalumnos y se han armado colectivos de participación aprovechando el sentido de pertenencia.

Las y los docentes así como administrativos y directivos, en el 90% de los casos tienen a sus familias en la comunidad del plantel donde trabajan, por lo que los objetivos de crecimiento profesional están asociados a la mejora del lugar donde viven. Comparten como comunidad escolar temas de aprendizaje pero también temáticas sociales como drogadicción, empleabilidad en la región y de aspecto cultural-comunitario.

Las y los docentes han desarrollado diversas planeaciones de ciclo escolar, bajo diferentes políticas educativas, por lo que cuentan con experiencia de lo implementado. Existe especialización en las tareas y procesos reiterativos, por lo que señalan buena comunicación y gestión del tiempo eficiente.

Las reuniones de evaluación comprenden seguimiento de metas de mejorar indicadores como son: asistencia, aprobación, participación en actividades extraescolares desde la primera semana. En todos los casos señalaron que el éxito de la prevención, detección y recuperación temprana de los alumnos en riesgo de bajos aprendizajes es que exista una comunidad de soporte educativo y emocional, que no es un trabajo individual sino comunitario. En la tabla 63, se muestran los factores del centro escolar de acuerdo a las entrevistas realizadas.

Las y los recursos de las instalaciones son señaladas con desafíos para mejorar las instalaciones tecnológicas como computadoras e internet, así como el equipamiento de talleres, laboratorios y bibliotecas; también las aulas y los espacios de deporte. Sin embargo mencionan que sus fortalezas son el capital humano que han ido construyendo a lo largo del tiempo. Expresan que las y los alumnos que han egresado en su gran mayoría son ejemplo y referencia para otros bachilleratos y para la comunidad.

Durante el diálogo en diferentes momentos narran experiencias profesionales en las que se observa un fuerte autoconcepto institucional del subsistema CECyTE´s y un orgullo por ser parte del plantel eficaz.

Tabla 63

Factores del centro escolar asociados a un mejor logro de los aprendizajes, aludidos por las y los expertos de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE's

Entrevista	A	B	C	D	E	F	G	H
Factores del centro aludidos	11	8	10	10	12	10	8	8
1 Visión y objetivos compartidos (Comunicación)	1	1	1	1	1	1	1	0
2 Orientación hacia los resultados y altas expectativas	1	1	0	1	1	1	0	1
3 Liderazgo profesional	1	0	1	1	1	1	1	0
4 Compromiso y trabajo en equipo del profesorado (Cooperación)	1	1	1	1	1	1	1	1
5 Clima escolar (Confianza)	1	1	1	1	1	1	1	1
6 Potencial evaluativo, metas (Mejora continua)	1	1	1	1	1	0	1	1
7 Calidad del currículo	0	0	1	0	1	1	0	1
8 Buena gestión del tiempo	1	0	1	0	1	0	1	0
9 Desarrollo profesional de los docentes	1	1	1	1	1	1	0	1
10 Implicación de las familias / colaboración escuela-familias	1	1	1	1	1	1	1	1
11 Buena gestión de las instalaciones y recursos	1	0	0	1	1	1	0	0
12 Enfoque de valores, habilidad socioemocional	1	1	1	1	1	1	1	1

Nota: Elaboración propia con datos de expertos entrevistados

En las siguientes líneas expresamos hallazgos adicionales con regularidades narrados por las y los expertos cuando se les pedía hablar (pregunta abierta) de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que ellos gestionan en su actividad y contexto del centro escolar:

Fortalezas (factores positivos internos):

- 1) Actividades de educación integral a lo largo del ciclo escolar; los planteles eficaces se han especializado en al menos un arte o deporte y lo han permeado hacia la comunidad del subsistema o de la localidad. Todos los planteles eficaces tienen actividades culturales y deportivas permanentes. Entre los ejemplos señalados son: la conformación del grupo de mariachi, la práctica de concursos literarios, el liderazgo regional de pruebas deportivas, las conferencias y visitas de egresados destacados. En general se observa que él o la directora de plantel promueve actividades

extraescolares que han sido relevantes históricamente en el plantel y/o en las que se tiene experiencia propia por el perfil profesional, deportivo o artístico. De acuerdo a la experiencia las actividades artísticas, culturales y deportivas hacen que los alumnos mejoran su rendimiento escolar al mejorar su estado de ánimo, su atención y su autoconcepto en habilidades que se aprenden a través del arte o deporte como son la tenacidad, el trabajo en equipo, el respeto a las normas y la superación de los logros. De manera que el ambiente escolar enriquecido desarrolla de emociones positivas como: la alegría, el sentido del logro, la esperanza y permite gestionar emociones negativas como son: el agobio, la ansiedad, el aburrimiento, entre otros.

- 2) Clima de cooperación y confianza; las y los gestores escolares de la comunidad escolar se conoce por más de 15 años, las y los gestores mencionan existe un ambiente de trabajo en el centro escolar donde la cooperación y confianza se ha construido a través de las interacciones y convivencia durante diferentes ciclos escolares. Se han acompañado en procesos profesionales y personales, existen entre ellos redes de apoyo que permite que las variaciones del día a día en plantel se solventen. Entre planteles del mismo Colegio existe reconocimiento de buena reputación del equipo de trabajo que lidera los procesos educativos en el plantel eficaz.
- 3) Orgullo histórico; las y los gestores escolares afirman que la comunidad escolar conoce ampliamente: los logros de los aprendizajes en años anteriores, de egresados exitosos, de premios recibidos y competencias ganadas, etc. Por lo que ser parte del plantel es el equivalente a un reconocimiento público de respeto y admiración, a nivel Colegio se conoce que el plantel eficaz está listo para las supervisiones, acreditaciones, eventos y concursos.

Debilidades (factores internos negativos):

- 1) Un plantel eficaz es sede de más eventos públicos y más trabajo; las y los gestores escolares afirman que la comunidad escolar toma relevancia para ser sede y liderar eventos de corte académico, cultural, deportivo y social. Sin embargo todo esto no va de la mano de mayor asignación de personal o presupuesto por lo que se transita en una línea muy fina de equilibrio para mantener la prioridad en actividades de orden académico y cumplir con las actividades de representación asignadas

- 2) Ciclo de vida y carrera: las y los docentes así como administrativos y directivos del área académica que tienen la edad y/o la antigüedad en el servicio y que conforme a ley se jubilan influyen en el subsecuente desarrollo de trabajos transversales dado que previamente han ejercido un rol activo para preparar a las y los estudiantes para pruebas estandarizadas como ENLACE y PLANEA. Entre las amenazas manifestadas por los directivos, se relaciona a que grupos de maestros con antigüedad mayor a 20 años liderando estos procesos sin la integración de relevos generacionales pudiese incidir en resultados de las ediciones posteriores. En el mismo sentido las prácticas exitosas de detección y recuperación de estudiantes en riesgo donde participan las y los administrativos y directivos del área académica son socializadas y lideradas por personal con experiencia mayor a los 18 años. Afirman que no existe una capacitación entre quien llega y quien se va, la o el docente, administrativo y/o directivo nuevo, se incorpora hasta que el docente y/o administrativo experto se ha retirado de la actividad. El presupuesto no considera una doble asignación presupuestaria para la transición y el retiro de la vida educativa de capital humano eficaz, altera la dinámica del trabajo en equipo, por la experiencia, materiales y metodologías desarrolladas en ciclos escolares previos.
- 3) En la mayoría de los planteles incluidos los planteles eficaces; las y los estudiantes tienen un rol de receptores (pasivos) del proceso de enseñanza aprendizajes.

Oportunidades (factores externos positivos):

- 1) La transparencia y rendición de cuentas, que diferentes organismos internacionales promueven en la evaluación de la educación como la ONU, OCDE, UNESCO, BM, BID, CEPAL y a nivel nacional la estadística oficial SEP, del INEGI así como informes oficiales del subsistema de los ODES- CECyTE's, de centros de investigación y organizaciones de la sociedad civil incentiva que los sistemas de control escolar y bases de datos sean fidedignos.
- 2) La profesionalización docente y directiva se visibiliza como necesarias para intercambiar prácticas, experiencias, desafíos resueltos y pendientes como lo son temas de gestión educativa y educación integral (liderazgo, salud e inteligencia emocional, gestión financiera y procuración de fondos, nutrición y vida saludable, nuevas tecnologías e inteligencia artificial, neuroeducación, planeación de vida y carrera entre otros.

- 3) La vinculación con el nivel básico de educación (las secundarias de las comunidades) y el subsistema de los ODES CECyTE´s ha construido canales operativos entre los procesos normativos y administrativos de egreso de la secundaria y el ingreso al nivel medio superior. En algunos Colegios como en el estado de Puebla se realizó vinculación transversal entre subsistemas de EMS y vinculación vertical con la educación básica, como parte de la política pública estatal se creó un grupo colegiado estratégico conformado por un colegiado de directores de educación secundaria y de nivel bachillerato quienes con operación similar a un consejo de alta dirección diseñaron estrategias para mejorar el logro de los aprendizajes. Tanto la vinculación promovida por la Coordinación nacional de los ODES CECyTE´s y las signadas por los Colegios ODES CECyTE´s brindan oportunidades de mejorar y ampliar las redes de apoyo en los planteles.

Amenazas (factores externos negativos):

- 1) La política educativa cambia a una velocidad que la implementación en plantel llega a ser parcial o simulada. Dado el desfase y la desarticulación entre los cambios normativos, teóricos o de paradigma pedagógico del marco curricular y la formación - capacitación de quienes gestionan y educan a la comunidad escolar.
- 2) Las subvenciones (becas) en la EMS no están acompañadas de educación financiera y socioemocional, ni condicionadas al logro de los aprendizajes. Su objetivo es lograr que las y los jóvenes permanezcan y concluyan su educación obligatoria, sin embargo las y los gestores han observado un aumento de conductas donde las y los jóvenes en periodo de recepción del estipendio se incrementa la ingesta de alcohol y la ausencia de alumnos, entre otras conductas contrarias al objetivo a cumplir. Por ejemplo la beca Benito Juárez fue la mayormente mencionada por los gestores de plantel, misma que de acuerdo a su objetivo en las reglas de operación es ser apoyo para gastos del estudiante beneficiario (a) relacionados al transporte, alimentación, útiles y materiales escolares que le faciliten permanecer y concluir el nivel de EMS.
- 3) El presupuesto de un plante eficaz en el subsistema de ODES CECyTE´s es administrado por el Colegio de la entidad estatal, por lo que a nivel plantel no existe una partida presupuestal interna que apoye el desarrollo de talentos educativos, deportivos, artísticos o científicos y que asegure la participación en concursos o

eliminadoras al acreditar las fases nacional e internacional, limitando la asistencia y motivación por participar.

El ejercicio anterior nos permitió resumir los factores señalados por las y los gestores de los planteles eficaces en fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades de acuerdo la importancia de los factores asociados al logro de los aprendizajes en el nivel del centro escolar.

La totalidad de las y los gestores entrevistados reconoce que desde los puestos directivos se construye el clima de confianza, los mecanismos de seguimiento y retroalimentación de los logros de las y los educandos, así como se visibiliza las estrategias de retroalimentación hacia docentes y a su vez estos a los alumnos. Hacen mención de la importancia de la red de apoyo a lo largo del tiempo que ofrecen los cuerpos de las academias y grupos colegiados como una de las herramientas que permanece entre un ciclo escolar y otro, aun cuando hay cambios en puestos de liderazgo de la dirección y subdirección de plantel.

Tabla 64

Factores del aula asociados a un mejor logro de los aprendizajes aludidos por las y los expertos de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE's

Entrevista	A	B	C	D	E	F	G	H
Factores del aula/profesorado aludidos	10	9	8	8	10	9	8	10
1 Altas expectativas de los alumnos	1	1	1	1	1	1	1	1
2 Tiempo de aprendizaje eficaz / dedicado a la enseñanza y al aprendizaje	1	1	1	0	0	1	1	1
3 Enseñanza con propósito	1	1	1	1	1	1	1	0
4 Entorno de aprendizaje	1	1	0	1	1	1	1	1
5 Clima del aula (confianza, respeto)	1	1	1	1	1	1	1	1
6 Seguimiento del progreso	1	1	1	1	1	1	1	1
7 Retroalimentación y refuerzo positivo	1	1	1	1	1	1	1	1
8 Instrucción estructurada	1	0	1	0	1	0	1	1
9 Procedimientos de diferenciación y agrupamiento	1	0	0	0	1	0	0	1
10 Aprendizaje independiente	0	1	0	1	1	1	0	1
11 Empatía con el contexto	1	1	1	1	1	1	0	1

Nota: Elaboración propia con datos de expertos entrevistados

El siguiente nivel de análisis es a nivel de aula, en la tabla 64 se expone la matriz de los factores que los expertos indicaron tiene prevalencia de gestión de las y los docentes, por la labor pedagógica.

Las y los gestores mencionaron que el dominio de la materia que enseñan las y los docentes es imprescindible, así como la congruencia de la conducta en la asistencia, puntualidad. Las conductas deseables surgen de valores y objetivos compartidos; por ejemplo cuando se llega tarde se afecta al desarrollo de las actividades provocando retrasos y pérdida de concentración en el aula, por tanto el respeto y la responsabilidad se ve al estar puntual en el salón. En la parte tangible se observan conductas asociadas a diversos factores intangibles como son confianza, cooperación, propósito, empatía, motivación.

En los planteles eficaces además de las capacitaciones que plantean la federación y el estado existe el acercamiento a nuevos temas como son las habilidades socioemocionales y prácticas pedagógicas tanto por indicaciones del subsistema como por iniciativa propia.

En el nivel de la política educativa un hallazgo relevante y no esperado es la importancia de la planeación de vida y carrera de los profesionales dedicados a la educación en los planteles eficaces, tanto docentes como administrativos y directivos (gestores). En los planteles de los ODES-CECyTE investigados el recurso humano que ha vivido la promulgación y derogación de diversas reformas, así como las transiciones operativas de cada implementación y observado en el tiempo los resultados en diferentes generaciones de estudiantes. De tal forma que los equipos de trabajo que se construyen por la operación y convivencia de muchos ciclos escolares, es una construcción constante.

Quienes fueron entrevistados tienen en promedio 19.5 años en un subsistema de EMS, por lo que han construido relaciones entre los docentes y la comunidad educativa en general. Tanto con sus pares del plantel como en el ámbito estatal con otros planteles del subsistema ODES-CECyTE's; a su vez con quienes operan en la Coordinación Nacional de los ODES-CECyTE's.

De acuerdo a los gestores contar en plantel con mandos medios a profesionales con experiencia en la operación de seguimiento a los aprendizajes es una oportunidad por la destreza desarrollada y un desafío para la plasticidad de nuevas políticas o requerimientos. Hicieron mención que existen procedimientos administrativos implementados que nacen de

una política y que cuando esta se sustituye, elimina o pausa los reportes siguen permaneciendo; aumentando y superponiendo trabajos de orden operativo no pedagógico.

En la tabla 65 se muestran los factores aludidos por los expertos, en el cual los aspectos de vinculación vertical con la educación básica y la integración horizontal con grupos de trabajo con otros subsistemas son mencionados como parte de las acciones que impulsa o limita cada Colegio CECyTE´s (autoridades educativas de la entidad) según las prioridades de la agenda político educativa federal en coyuntura con la agenda estatal.

Entre los años 2013 y 2018 los temas de profesionalización del cargo (selección, formación y promoción) estuvieron enmarcados por la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) y las disposiciones contenidas en las leyes secundarias reglamentos, acuerdos y disposiciones hasta el decreto del 15 mayo de 2019 que fue abrogada y seis meses posteriores se publicó la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) el 30 de septiembre de 2019 en la cual el los gestores escolares definidos para esta investigación serían los definidos en esa ley como personal con funciones de dirección, que a la letra señala que son quienes realizan la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable.

El personal denominado como gestor escolar por lo tanto comprende a subdirector académico, subdirector administrativo, jefe de departamento académico y jefe de departamento administrativo o equivalentes en la educación media superior, y a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones semejantes de acuerdo a la estructura ocupacional autorizada DOF, (2019). Ambas leyes hacen mención de los perfiles de directores de plantel sin embargo existe un vacío normativo para puestos de gestión escolar estatal y federal. Hasta 2019 el perfil de los cargos de direcciones generales y de direcciones de área del colegio estatal, quedan normadas por las leyes orgánicas de cada organismo descentralizado ODES-CECyTE´s.

Resaltamos que las leyes orgánicas de los ODES-CECyTE´s en general no se han actualizado y difieren entre sí en temas medulares de los perfiles idóneos de las y los gestores escolares en puntos como son los mecanismos de nombramiento y mecanismos de remoción del director general de un Colegio ODES CECyTE, la duración en el cargo, el nivel de estudios requerido, la edad y otros requisitos relevantes como la experiencia docente y administrativa.

A nivel Federal el subsistema de los ODES-CECyTE tiene un vacío normativo y presupuestal de vital importancia, ya que no existe una estructura orgánica y financiera autorizada por la Secretaría de Hacienda. El único cargo autorizado que existía hasta el año 2019 era el de titular de la Coordinación de ODES-CECyTE puesto que se encuentra descrito en el Manual de la DGETI -UEMSTIS con diez funciones substantivas sin ningún puesto adicional de apoyo. (2018, pág. 60) Esto es en la parte normativa, sin embargo en la parte operativa existe una estructura que realiza la función de coordinar y de ser enlaces con las autoridades federales, puestos que son atendidos por personal de la DGETI y comisionados por los Colegios CECyTE´s de las entidades. Estos puestos operativos de la Coordinación en la práctica son gestores escolares en el nivel federal y con alcances nacionales en áreas administrativa, jurídica, académica y de vinculación entre otras. Por lo que mejorar los logros de un subsistema de alcance nacional, requiere de ser posible se analice, subsane y actualice las problemáticas que obstaculicen la gestión escolar en sus diferentes ámbitos de acción.

En la Coordinación Nacional de los ODES-CECyTE´s se da seguimiento y rinde cuentas de la implementación de las políticas públicas educativas del PSE, de la actualización de carreras, la autorización y creación de nuevos planteles, se autorizan los cambios de oferta educativa así como calendarios escolares, se da seguimiento para la participación de los planteles en PLANEA o PISA, se realizan gestorías ante la Dirección General de Profesiones es importante hacer visible porque en estos puestos se gestionan temas que impactan la cobertura y logro de los aprendizajes como es el presupuesto, la capacitación, los grupos colegiados y academias, así como las actividades deportivas, culturales a nivel nacional que motivan a los jóvenes de diversos planteles, como se observó en los doce planteles eficaces analizados.

En el anexo 6 se incluye una tabla de la revisión normativa vigente para el periodo de estudio de esta investigación. Destaca que sólo en una entidad (CECyTE Durango) se especifica estudios de maestría, mientras que la experiencia solicitada en nueve de las entidades va de 3 a 5 años, en nueve se indica experiencia sin mencionar el tiempo y en doce entidades no se solicita de manera explícita.

El perfil del máximo cargo directivo o de gestoría escolar en una entidad no es homogéneo en los requisitos a nivel nacional, ni en los parámetros a cumplir ni existe claridad del perfil idóneo que la o el principal gestor escolar de la política educativa del

subsistema en cada entidad debiera tener. Lo anterior es relevante porque para llevar a cabo las tareas asociadas en el nivel de política educativa, son necesarias la experiencia en docencia y administración de la educación, así como el contar con un capital relacional que coadyuve a la gestión administrativa y política del Colegio y sus planteles. En un escenario donde el liderazgo del titular no tiene certeza de la duración en el cargo o encargo de funciones, los cuadros de trabajo operativo en colegio y plantel cobran importancia por su permanencia en el tiempo. Así las y los entrevistados destacaron que la inducción, acompañamiento y evaluación a las y los gestores escolares de planteles es hasta el momento más iniciativa local que política nacional.

Tabla 65

Factores de la política asociados a un mejor logro de los aprendizajes, aludidos por las y los expertos de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE's

Entrevista	A	B	C	D	E	F	G	H
Factores de la política/ subsistema aludidos	6	7	6	3	6	3	6	4
1 Vinculación con la Educación Superior, y con la Educación Básica (secundaria)	1	1	1	0	1	1	1	0
2 Con la Profesionalización del cargo (selección, formación y promoción)	1	1	1	1	1	0	1	1
3 Planeación de ciclo vida y transición	1	1	1	1	1	1	1	1
4 Política de Desarrollo Social Transversal	0	1	1	0	0	1	0	1
5 Equipos de Mejora multi nivel y multi subsistema	1	1	1	1	1	0	1	1
6 Reconocimiento al aporte y construcción de resultados	1	1	0	0	1	0	1	0
7 Inducción, inmersión y tutorías a la EMS a designaciones directivas	1	1	1	0	1	0	1	0


Nota: Elaboración propia con datos de expertos entrevistados


Un ejemplo de lo que los gestores de los planteles eficaces interpretan entorno a la política de EMS y aplicación, lo obtuvimos en la sección 4 del cuestionario electrónico donde se pedía asignar a través de una escala de Likert entre 1 y 4 lo siguiente, ver figura 24:

De acuerdo al logro de los aprendizajes si identificaba más su labor en plantel con desarrollar el potencial de los estudiantes más avanzados elija 1 o 2 si se identificaba con la actividad de emparejar a los estudiantes más rezagados con el resto de la clase elija un 3 o 4, según su grado de acuerdo con las declaraciones.

Figura 24

Objetivo y afinidad de las y los expertos de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE's a las políticas educativas de EMS

Respuesta	Número de gestores	%	
1	2	1.50%	
2	5	7.52%	
3	15	33.83%	
4	19	57.14%	
			Desarrollar el potencial de los estudiantes más avanzados
			Emparejar a los estudiantes más rezagados con el resto de la clase

Respuesta	Número de gestores	%	
1	9	8.41%	
2	10	18.69%	
3	10	28.04%	
4	12	44.86%	
			Participar en pruebas como ENLACE, PLANEA y PISA mejora el logro de los aprendizajes
			Acreditar un nivel de calidad como el SNB, PBC SiNEMS mejora el logro de los aprendizajes

Nota: Elaboración propia con datos de cuestionario electrónico

Se obtuvo que 19 de los 41 gestores escolares eligió el número 4 estando muy de acuerdo que lo más importante era emparejar a los estudiantes más rezagados con el resto de la clase, 15 eligió el 3 por lo que en conjunto representan que el 90.98% que ve prioritaria la mejora de los logros de los estudiantes de niveles más atrasados con logros de

aprendizajes insuficientes. En contraste dos de los gestores seleccionaron el número uno por estar de acuerdo con desarrollar el potencial de los más avanzados como prioritario y cinco eligieron el número 2, en conjunto representan el 9.02% de los gestores encuestados.

La segunda pregunta de esa sección tiene que ver con dos políticas educativas que buscan evaluar y acreditar la educación de EMS, así que la pregunta fue que a través de una escala de Likert al leer dos enunciados se escoja del 1 al 4 para indicar con cuál enunciado se identifica más. Y los enunciados fueron

- a) Participar en pruebas como ENLACE, PLANEA y PISA mejora el logro de los aprendizajes
- b) Acreditar un nivel de calidad como el SNB, PBC SiNEMS mejora el logro de los aprendizajes

El 1 y 2 eran para señalar mayor identificación con las políticas de evaluación de pruebas estandarizadas mientras que el 3 y 4 eran para el mecanismo de acreditación de calidad ante COPEEMS. Se obtuvo que el 72.90% de los gestores 41 eligió que la política de acreditación de un nivel de calidad mejora el logro de los aprendizajes, mientras que un 27.10% estuvo de acuerdo con que la participación en pruebas de evaluación mejora el logro de los aprendizajes.

5.3.2 Factores asociados que acompañan la gestión escolar Objetivo 3

Como lo señalamos al inicio de esta investigación y en nuestro marco el conocimiento de los factores asociados y los hallazgos en planteles coadyuvan a conocer factores puntuales para la construcción de una agenda política y de políticas que ayude a cumplir con el derecho de aprender de las y los jóvenes estudiantes de bachillerato.

Los gestores escolares de acuerdo a su experiencia señalaron la importancia de ver el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes con un enfoque de sistemas y multifactorial. Donde están presentes aspectos no tangibles como lo son las expectativas y la confianza, las cuales se traducen en acciones locales que a decir de los expertos sientan las bases “clima” para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Murillo (2011) a través del MMEE nos compartió 21 características de eficacia de centro y de aula de los cuales los expertos indicaron los 13 factores asociados principales

de acuerdo a su experiencia relacionada con el logro de los aprendizajes en los niveles de aula, centro escolar y se completaron con tres principales factores de la política o subsistema.

En la Tabla 66 se exponen en columnas con la finalidad precisar de manera sintética los 16 factores asociados que acompañan la gestión escolar de los planteles que han obtenido resultados significativamente superiores en los aprendizajes de los alumnos en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017.

Tabla 66

Principales factores asociados a un mejor logro de los aprendizajes, de acuerdo a las y los expertos ocho expertos entrevistados

Del aula/profesorado eficaz	Del Centro escolar	De la política/ subsistema
1. Altas expectativas de los alumnos	1. Compromiso y trabajo en equipo del profesorado (Cooperación)	1. Profesionalización del cargo (selección, formación y promoción)
2. Clima del aula (Confianza, respeto)	2. Clima escolar (Confianza)	2. Planeación de ciclo vida y transición
3. Seguimiento del progreso	3. Implicación de las familias / colaboración escuela-familias	3. Vinculación con la Educación Superior, y con la Educación Básica (secundaria)
4. Retroalimentación y refuerzo positivo	4. Enfoque de valores, habilidad socioemocional	
5. Enseñanza con propósito	5. Visión y objetivos compartidos (Comunicación)	
6. Empatía con el contexto	6. Desarrollo profesional de los docentes	
	7. Buena gestión del tiempo	

Nota: Elaboración propia con datos de expertos entrevistados

En el mismo sentido en la aplicación del cuestionario electrónico se les solicitó a las y los expertos la jerarquización de 16 actividades que de acuerdo a la literatura permiten desarrollar un ambiente de aprendizaje que coadyuva a logro de los aprendizajes a un nivel de eficacia internacional. En la tabla 67 se muestran los resultados (promedios) de las 41 respuestas recibidas. Para la obtención del promedio de cada actividad se les solicito calificar cada enunciado de actividad se le asignara un valor de uno si la actividad es de relevancia alta, con un dos si es media y un tres si es considerada baja prioridad. Por lo que se presentan en el orden de mayor a menor jerarquía de importancia otorgada.

Algunas de las coincidencias de resultados entre los instrumentos de trabajo de campo son: ponderar como prioridad alta el propiciar un ambiente de trabajo favorable, de diálogo y mejora del aprendizaje y con menor impacto los temas relacionados a la vinculación del plantel.

Se distingue en este apartado la importancia que le dieron a la inclusión de las y los estudiante en el diálogo de procesos de mejora escolar de sus propios aprendizajes. Así como a la comunicación e implicación de la familia y/o cuidadores primarios, tanto para la conducta hacia los aprendizajes como para acciones preventivas de ausentismo y comportamientos de riesgo para el desarrollo de las y los estudiantes.

Tabla 67

Actividades prioritarias ponderadas por las y los expertos encuestados de la muestra de los planteles eficaces de los ODES-CECyTE's

Prioridad	Actividad del gestor escolar	Promedio
1	Propiciar un ambiente de trabajo a favor de la enseñanza y el aprendizaje.	1.12
2	Favorecer el diálogo con los estudiantes e integrarlos en los procesos de establecimiento de actividades de mejora escolar.	1.2
3	Promover la mejora de las prácticas docentes para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	1.24
4	Acompañar el trabajo pedagógico de los docentes.	1.29
5	Conocer las formas de organización y funcionamiento de la escuela y del subsistema.	1.29
6	Integrar a las familias su compromiso y responsabilidad con la educación de sus hijas e hijos.	1.32
7	Analizar los desempeños históricos y proponer estrategias de mejora.	1.32
8	Acercar recursos, mejoras en instalaciones y materiales.	1.32
9	Cumplir con los trámites administrativos y rendición de cuentas con las autoridades.	1.32
10	Diseñar actividades que favorezcan la valoración de los aprendizajes de las y los estudiantes.	1.34
11	Establecimiento y comunicación de metas compartidas.	1.34
12	Conocer la cultura, tradiciones y costumbres del contexto.	1.34
13	Identificar áreas de mejora administrativas.	1.37
14	Propiciar diálogos con colegas de otros planteles o escuelas de la zona o cercanas para intercambiar ideas y acciones que hayan puesto en marcha con buenos resultados.	1.44
15	Vincular la escuela con la iniciativa privada.	1.51
16	Dar seguimiento a los egresados para conocer su desarrollo.	1.68

Nota: Elaboración propia con datos de 41 expertos que contestaron el cuestionario, 1 es relevancia alta, 2 media y 3 baja.

La ponderación e importancia aportada no es una “prueba” universal para conocer los aspectos intangibles como la confianza, la empatía, las expectativas, la curiosidad entre otros; ponderar las actividades es simplemente un acercamiento no generalizable en un momento y circunstancias dadas. No son condiciones inamovibles, por el contrario el dinamismo escolar de los factores asociados al logro de los aprendizajes es permanente.

Algunas de las expresiones de identificación que las y los expertos de los centros escolares eficaces vertieron son las siguientes:

- Nos gusta observar a los alumnos y sus docentes, en los recorridos y vistas al salón de clases uno se da cuenta en sus formas de comportarse, en la forma del lenguaje corporal cuándo no se está dando el mejor rendimiento y ese es un foquito rojo, donde se debe ver qué está pasando.
- La asistencia regular es el primer indicador de interés del alumno en su aprendizaje, antes aún que lleguen las evaluaciones. Hay salones completos y salones medio vacíos incluso misma materia y horario.
- El ser parte de este plantel es un orgullo en la comunidad, tanto profesores como alumnos saben que esta es una escuela con nivel e instalaciones de escuela privada, sólo que es un bachillerato público.
- Antes de iniciar los cursos el grupo de profesores se reúne y hace una planeación y materiales que mejore a la generación que va a presentar las pruebas PLANEA, incluso buscan patrocinios para hacer eventos lúdicos tipo rally con pequeños incentivos.
- Se detecta a quienes están con calificaciones bajas o reprobaron materias, se establecen metas e incluso se llega a visitar las casas de los alumnos para saber cómo acompañarles. La familia es crucial para la comunidad escolar.
- Las empresas nos solicitan egresados con valores de respeto y responsabilidad, buenos chicos y chicas, más que sepan dominar las máquinas que sean capaces de dominar sus conductas y así son conocidos nuestros egresados.
- Las diferencias de oportunidades entre planteles instalados en zonas rurales o periféricas y los de zonas urbanas impacta en la migración y la motivación de las y los jóvenes para su continuidad escolar o laboral.
- Participar transversalmente con otros directivos requiere también de recursos, incentivos y descarga administrativa.

- La pasión por la educación y el amor por la juventud es sentido por las y los estudiantes, convirtiendo a la escuela en un espacio seguro donde pueden soñar, correr, cantar, crear. A los jóvenes no se les engaña, saben si ellos son importantes para nosotros.
- En planteles de comunidades vulnerables el apoyo de transporte, alimento, y beca hace posible la culminación del bachillerato.
- Un gestor educativo no puede dar por hecho que hay metas y cultura compartida, hay que crear una cultura de aprendizaje cada día.
- Las evaluaciones PLANEA y anteriores como ENLACE también se les explica a las familias y a los alumnos, no sólo es el puntaje sino lo que significa dominar esas habilidades en la actualidad y lo que les ayuda en sus exámenes al nivel superior.
- Cuidar los detalles tradicionales de limpieza del espacio escolar, pulcritud en cada joven, lenguaje adecuado, asistencia y puntualidad de todos desde la dirección, docentes, administrativos, servicio y alumnos los hace parte de una comunidad escolar de clase mundial.
- El gestor (director) es quien pone el ritmo en la revisión de metas e indicadores y da seguimiento al avance del mismo, es quien motiva y alienta, crea un primer equipo con quien planea el trabajo colegiado, delega y confía. Respalda a su equipo con conocimiento jurídico, pedagógico, político, administrativo.
- Las y los estudiantes cuando practican regularmente una disciplina extracurricular como es canto, danza, música, un deporte se desempeñan de mejor manera porque su estrés disminuye y aumenta su atención.
- El ambiente familiar y las problemáticas propias de los alumnos pueden compensarse, si brindamos un espacio enriquecido y seguro para el autoconocimiento y aprendizaje.
- Adaptar los programas de estudio a las necesidades actuales y futuras del entorno, más que imponer asignaturas, reaprender, cambiar el sistema tradicional de enseñanza y promover la participación activa de los alumnos en su proceso de formación.
- Tener un compromiso docente para evitar en lo posible los paros laborales, que la actualización y evaluaciones periódicas sean para resarcir debilidades académicas y psicoemocionales.
- La estrategia nacional de la mejora de los aprendizajes deber ser enfocada a un plazo largo para ser constantes en la mejora.

5.4 Hallazgos Generales- Objetivo Central

En los planteles con resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE's, el propósito fundamental de la RIEMS de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, como un medio para tener acceso a un mayor bienestar y por ende contribuyan al desarrollo nacional, se cumple.

A diferencia de la realidad nacional aprender es una realidad para la mayoría de las y los jóvenes que se matriculan en estos planteles analizados, el cumplimiento se da en condiciones de heterogeneidad en cuanto a tamaño de plantel, condiciones de infraestructura y niveles inversión, así como diferentes niveles de acreditación del PC del SiNEMS. Existen regularidades en factores tangibles e intangibles del capital humano que forma parte de la comunidad escolar como son años de experiencia en el ámbito educativo, liderazgo con experiencia y trayecto profesional en la EMS, equipos y redes consolidadas de trabajo in situ con reconocimiento histórico de buenos resultados, entre otros aspectos a continuación resumidos.

Los hallazgos generales en los doce centros escolares eficaces del subsistema de los ODE-CECyTE's son consistentes y regulares en cuanto a mostrar siete factores relevantes que inciden en el logro de los aprendizajes:

- El compromiso de la dirección del centro escolar para ser testimonio vivencial de las actitudes y valores a desarrollar: confianza, respeto, puntualidad, pulcritud, empatía, amor por la educación, gusto por las artes y el deporte, administración eficiente del tiempo y recursos, conciencia ecológica y social.
- La capacidad y empeño de una masa crítica del personal docente y administrativo que trabaja en red, con metas y experiencia compartidas haciendo uso de una metodología práctica de comunicación, cooperación y seguimiento como: un calendario y/o pizarra de metas, reuniones y avances del Consejo Técnico Escolar de Educación Media Superior (CTEEMS) y/o guiados por el Plan de Mejora Continua (PMC).
- Beneficiarse de un ambiente de aprendizaje (clima escolar) enriquecido con actividades deportivas, culturales, artística y de convivencia a lo largo del ciclo escolar, las cuales coadyuvan al desarrollo de emociones positivas y con la gestión de las emociones negativas.
- Identidad institucional y alto sentido de orgullo del personal por pertenecer al plantel y empeño por mantener y continuar el reconocimiento público del desempeño histórico

para sembrar el sentido de logro de altas expectativas en el alumnado y también en el personal de nuevo ingreso.

- Comunicación e implicación parental y/o familiar activa en las actividades escolares y extraescolares con enfoque de la corresponsabilidad en el desarrollo de una vida sana y del bienestar futuro en lo laboral, lo profesional, lo familiar y su inserción política y social en la comunidad de origen.
- La infraestructura establecida en los planteles eficaces tiene condiciones de regulares a buenas, existen campañas de mejora y uso adecuado de las instalaciones y materiales, para contar con un espacio digno de aprendizaje.
- Existen iniciativas locales para dar un rol más activo a las y los estudiantes en su propio aprendizaje y en las metas globales de la comunidad escolar al involucrar a los alumnos destacados con quienes tienen menor desempeño escolar.
- Hallazgos transversales que acompañan a los factores asociados:
- El nivel de acreditación otorgado por COPEEMS y el nivel de eficacia con el logro de aprendizajes en pruebas como PLANEA no están relacionados, en los planteles que se prepararon para la acreditación mencionaron que la puesta en marcha de lograr un nivel de acreditación, visibilizó los procesos de trabajo, abrió oportunidades de dialogo sin embargo el trabajo documental aumenta la carga administrativa incluso en docentes quitando tiempo al diálogo pedagógico.
- Las diferencias en el nivel de inversión total y del cumplimiento del pari passu en las entidades no determina el nivel de eficacia con el logro de aprendizajes, dado que muy poco presupuesto corriente llega a ser inversión. La infraestructura crece con inversiones extraordinarias de proyectos públicos o privados.
- El relevo generacional de las docentes y/o administrativos con alto compromiso y experiencia no está presupuestado para que se tutoré y rescate la experiencia acumulada en al menos un ciclo escolar compartido entre quien se va y quien llega.

De tal forma que en los planteles eficaces existe un núcleo (core) de agentes de la comunidad educativa que da cuenta de la historia, procesos y prácticas de gestión de un centro escolar con antecedentes de desempeño superior al que en promedio obtienen planteles de su tipo y contexto. Estos grupos de docentes y administrativos son quienes pese a los diversos contextos de transición política y de políticas dan continuidad a prácticas exitosas previamente implementadas.

Conclusiones

Las y los jóvenes mexicanos que estudian el bachillerato en su gran mayoría no están aprendiendo, el bajo nivel del logro de los aprendizajes constituye una problemática recurrente y no resuelta del sistema educativo nacional en lo general y de los centros escolares en lo particular. De manera que en México como en otros países, las autoridades de gobierno y educativas tienen un desafío reconocido por solventar.

Al respecto las investigaciones en las últimas décadas han dado evidencias principalmente en dos sentidos: la primera vertiente, afirma de acuerdo a sus hallazgos que los factores escolares tienen un impacto menor como predictores del logro de los aprendizajes y que al interior de cada centro escolar el logro de aprendizajes está influido en mayor medida por variables de orden socioeconómico y cultural de la familia origen de los estudiantes, en este sentido han aportado los estudios de Coleman (1966), Jenkcs (1972), Passeron (1977), Baudelot y Establet (1987); Bernstein (1989) y Polanyi (1997) entre otros, los cuales validan que el contexto social y la disponibilidad de recursos no solo económicos, sino de tiempo, emocionales, relacionales y cognitivos impactan en el nivel de desarrollo de los aprendizajes.

Por el contrario existen estudios vindicando a la escuela como el espacio que posibilita compensar las desventajas tempranamente adquiridas por el entorno de origen y los factores del contexto familiar, cultural y socioeconómico,; Báez de la Fe (1994), Gerstenfeld (1995), Heynemann (1986), Brunner y Gregory (2003), Moreno (2004), Blanco (2009), Blanco (2011), Bolívar y Murillo (2017) refieren que la eficacia de escuela tiene efectos positivos en la compensación de las desigualdades sociales de partida y que si bien el logro de los aprendizajes está influido por las características de los propios estudiantes y por su contexto de origen hay un margen importante en el cual el Estado a través de la escuela puede mejorar las posibilidades de bienestar de los estudiantes.

Ambas vertientes de investigación han aportado para conocer los factores de impacto en el logro de los aprendizajes y por tanto han contribuido para la definición de políticas educativas que se concretan a nivel centro escolar. Lo vemos en trabajos de Creemers (1994), Sammons (1995), Scheerens (1996), Mortimore (1998), Braslavsky (2006) y De Hoyos (2012). Impulsando la proliferación de las investigaciones que deseaban conocer porque unos sistemas educativos y sus escuelas tienen éxito y otros no, como lo señaló el Informe McKinsey (2007) y otros estudios como el de Murillo (2011), Castro-

Morera (2015), Abadía, Bernal y Muñoz (2018) y Conejeros (2020) los cuales buscaban modelar la realidad para orientar y explicar las acciones de mejora a los tomadores de decisiones.

Por el enfoque intrínseco de aplicabilidad que caracteriza a la política pública como lo señalan Tamayo (1997) y Cabrero (2000) esta ciencia toma importancia ya que en ella radica que el conocimiento científico sea aplicado para la mejora o solución de un problema público. En tal sentido, a partir del año 2008 la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y los diferentes acuerdos de ella derivados han guiado por más de 15 años la agenda de la política educativa de la EMS para cada uno de los más de 30 subsistemas de bachillerato, con el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo.

Para comprensión más amplia de las conclusiones de esta tesis es importante recordar tres conceptos de los referentes teóricos que la construyen:

1. Se define como escuela efectiva al centro escolar del subsistema de bachillerato tecnológico ODES-CECyTE´s que consigue desarrollar en los estudiantes que atiende, un logro de los aprendizajes significativamente mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta el desempeño del promedio nacional de los bachilleratos en la prueba estandarizada PLANEA, concepto muy cercano al acuñado por Murillo (2005).
2. Con gestión escolar nos referimos a los trabajos de planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de la escuela; suelen llevar a cabo estas actividades quienes tienen los cargos de director de colegio, director de plantel, director académico, director de planeación, subdirector académico, jefe de departamento o equivalentes en la educación media superior, de acuerdo a la estructura ocupacional autorizada DOF, (2019).
3. El logro de los aprendizajes se remite a los cuatro niveles de dominio que se tiene de los aprendizajes clave del currículo de la EMS medidos por la prueba PLANEA en niveles acumulativos que van de nivel creciente I, II, III y IV y los cuales indican en el orden dado: un dominio insuficiente, básico, satisfactorio y sobresaliente de las habilidades. INEE, (2019).

Una vez que tenemos presente la triada conceptual central, avanzamos en la exposición de las conclusiones. Afirmamos que en líneas generales, los tres objetivos particulares y el objetivo general que se plantearon en el diseño de la investigación han sido respondidos.

Veamos las conclusiones por cada uno de los objetivos particulares propuestos. Ya que al irse alcanzando cada uno de los tres los objetivos específicos, se fue integrando y alcanzan los elementos para conseguir el objetivo general planteado.

Para el cumplimiento del objetivo particular uno, se requirió de trabajo documental por la revisión de la normativa y por el análisis cuantitativo de las bases de datos PLANEA en sus ediciones 2015, 2016 y 2017. De la exploración se halló que doce centros escolares han obtenido resultados significativamente superiores en la prueba estandarizada durante tres años consecutivos. Los planteles en comento de acuerdo a las precisiones teóricas marco de esta investigación se denominaron planteles eficaces, cabe resaltar que este nivel de desempeño alcanzado lo obtuvo el uno por ciento de planteles en el universo de los 1160 centros escolares a cargo del subsistema ODES- CECyTE´s.

Los doce centros escolares identificados como planteles eficaces son diferentes entre sí, estos se encuentran asentados en ocho entidades del país con condiciones y realidades locales heterogéneas. Condiciones que difieren en distintos aspectos como el número de estudiantes atendidos, grado de marginación de la comunidad, nivel de inversión por alumno, años de experiencia del centro escolar, entre muchos otros aspectos. Sin embargo existe evidencia de que esta muestra de análisis determinada han obtenido resultados significativamente superiores en la prueba estandarizada PLANEA durante tres años consecutivos 2015, 2016 y 2017 a un nivel competitivo dado que en porcentaje de alumnados sobresalientes y el porcentaje de alumnado con conocimientos al menos básicos está cercano al promedio que la OCDE obtiene en PISA.

Por ejemplo, en los doce planteles eficaces muestra identificados se cumple que al menos 16% de sus estudiantes se ubica en el nivel IV de PLANEA con el dominio de los aprendizajes de forma sobresaliente en al menos un área Lenguaje y Comunicación y/o Matemáticas. Cuando a nivel nacional el promedio en el nivel más alto se ubica el 9.2% y 2.5% de los estudiantes de EMS en el área de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas respectivamente.

En tal sentido el objetivo de identificar a estos planteles eficaces como primer paso, es determinar metodológicamente a aquellos centros escolares en los cuales se materializa el propósito fundamental de la RIEMS, dado que al menos 87% de los estudiantes logra los aprendizajes a un nivel de logro suficiente en otras palabras, como máximo el 13% de las y los alumnos se sitúa en el nivel I (insuficiente) y no alcanza los conocimientos básicos. Si ejemplificamos el porcentaje en un universo de diez alumnos diríamos que nueve de ellos están aprendiendo.

Mientras que a nivel nacional en promedio en el nivel I de PLANEA 2017 para el área de Lenguaje y Comunicación se ubicó el 33.9% de los estudiantes y en Matemáticas el promedio nacional llega ser del 66% de alumnos quienes no logran las competencias al menos en un nivel básico por lo que el logro de los aprendizajes es insuficiente. Lo que significa que uno de cada tres alumnos no está aprendiendo habilidades de lenguaje y dos de cada tres no aprenden matemáticas.

Es relevante señalar que los planteles eficaces identificados por su desempeño en PLANEA fueron contrastados con el nivel de acreditación de calidad obtenido por el COPEEMS para ser parte del Padrón de Calidad del SiNEMS. Ya que la certificación de los planteles se planteó como la materialización de la RIEMS, donde la evaluación formal aseguraría un nivel de calidad de la educación y el cumplimiento del propósito fundamental de mejorar el logro educativo, para dar acceso a un mayor bienestar siendo actor del desarrollo nacional.

En el periodo de estudio, ser un plantel de bachillerato con nivel I acreditado dentro del SNB o PC-SiNEM's, significaba que el plantel presentó evidencias de cumplir el objeto de RIEMS y que se encontraba en un proceso de mejora continua. Sin embargo los datos cuantitativos analizados en este trabajo doctoral, muestran que ninguno de los doce centros escolares identificados por su desempeño sobresaliente en PLANEA 2015,2016 y 2017 pertenece al selecto grupo de planteles acreditados con el nivel I (nivel de calidad más alto) del PC-SiNEMS. En cambio los expertos señalaron que la política pública de acreditación a nivel plantel se enfocó en la documentación de evidencia de procesos operativos así como en el cumplimiento de un indicador que buscó ingresar al mayor número de planteles y alumnos, por lo que las acciones priorizaron aquellos centros escolares que contaban con mayor recursos físicos y con el apoyo de autoridades estatales y/o recursos financieros para invertirse tanto en el proceso de obtención de un nivel en el PC-SiNEMS como en la

solventación de las observaciones. De manera que el número de planteles acreditados tuvo que ver con el interés de las autoridades estatales por cumplir el mayor porcentaje de servicios incorporados (casos Hidalgo y Guanajuato), como por la participación de la autoridad de cada subsistema de EMS (casos COBACH y ODES-CECyTE´s).

Dados los hallazgos, concluimos en este primer objetivo que ingresar al padrón calidad representó un gran esfuerzo nacional en cada plantel de EMS, con diversos desafíos para cumplir los criterios establecidos en cada nivel de calidad, las auditorías y niveles acreditados no lograron que un nivel de calidad fuera evidencia del desempeño escolar en aprendizajes que logra en conjunto esa comunidad escolar.

El segundo objetivo establecido de esta investigación fue: sistematizar factores escolares que propician un mejor logro de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a la experiencia de los gestores escolares de los centros escolares eficaces identificados en el primer objetivo particular. Los hallazgos se organizaron por fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, así como por ámbito de actuación: se señalaron once factores del aula, doce factores de la escuela y siete del subsistema.

Entre las fortalezas identificadas destaca que los planteles eficaces tienen actividades culturales, artísticas y/o deportivas permanentes a lo largo del ciclo escolar, otorgando un ambiente escolar enriquecido a los estudiantes para el desarrollo de actitudes y emociones positivas y favoreciendo la gestión de las emociones negativas, por lo que los procesos de atención y memoria mejoran. Así mismo se menciona que la construcción del clima de cooperación y confianza entre quienes laboran se ha construido a través de las interacciones y convivencia durante diferentes ciclos escolares.

La experiencia de los gestores entrevistados tuvo una media de 19 años de experiencia en el subsistema de los ODES-CECyTE´s y once años de experiencia como directivo con actividades relacionadas a la gestión escolar: Los factores asociados al logro de los aprendizajes mayormente aludidos fueron: una comunicación que ha logrado que los valores y objetivos sean compartidos por la comunidad escolar; la orientación hacia los resultados y altas expectativas tanto de quienes prestan el servicio (docentes, gestores escolares y personal de apoyo a la educación) como de quienes lo reciben (estudiantes, padres de familia, sector empresarial); un clima escolar de cooperación y confianza; la eficiente gestión de tiempo y recursos: la implicación de los padres y las familias de los estudiantes, así como de las autoridades locales; etcétera.

Una debilidad identificada es que la experiencia acumulada está en las redes de trabajo colaborativo de las cuales no se prevé el relevo por jubilación. Tampoco existe una capacitación entre quien llega y quien se va. Quien se incorpora lo hace hasta que el docente y/o administrativo experto se ha retirado de la actividad. El presupuesto no considera una doble asignación presupuestaria para la transición con tutoría.

Los factores expuestos por los gestores escolares aquí descritos, están en el contexto de la política educativa del sexenio 2013-2018 con un marco normativo y organizacional que hoy ha cambiado radicalmente. No obstante esta limitación, los hallazgos y propuestas están en alineación de Hopkins y Lagerweij (1997), Fullan (2000), Bolívar (2007), Olsen, (2014), Bolívar y Murillo (2017) y Conejeros (2020).

El objetivo particular número tres quedó establecido como: precisar los factores asociados que acompañan la gestión escolar de los planteles que han obtenido resultados significativamente superiores en los aprendizajes de los alumnos en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015, 2016 y 2017 en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS, este objetivo se alcanzó con el hallazgo de 16 factores escolares los cuales seis corresponden al ámbito del aula, siete de la escuela y tres del subsistema o de la política educativa.

En los factores del aula resultaron relevantes: tener altas expectativas de las y los alumnos, dentro de un ambiente de aula de respeto y confianza, dar seguimiento al progreso de los aprendizajes desde el inicio del ciclo escolar y no esperar hasta evaluaciones; hacer uso del reforzamiento positivo que motive al alumno; preparar los temas del currículo de manera que los aprendizajes tengan un propósito para la vida de los alumnos, más allá del cumplimiento de temas; alta empatía con el contexto cultural.

A nivel de plantel, los siete factores identificados que acompañan la gestión de un centro escolar eficaz son: un equipo docente que trabaja en equipo; un clima escolar de confianza; la alta implicación familiar en asuntos de la escuela; trabajo liderado con enfoque a valores humanos y desarrollo integral; una visión comunicada, que se traduce en planificación, seguimiento y evaluación clara; proyecto de vida y carrera para los docentes; buena gestión de los recursos entre ellos del tiempo.

Los tiempos de cambio actuales pueden ser favorables para replantear políticas públicas integrales con objetivos compartidos por los diferentes subsistemas de EMS y una

visión nacional que conduzca la educación del bachillerato, de manera que el logro de los aprendizajes sea un constructo integral y claro para todo el sistema educativo. Porque actualmente cuando se trata el tema de logro de los aprendizajes este parece un tema implícito en la labor docente, pero en un segundo plano para la gestión escolar. No obstante que los gestores escolares, a nivel centro escolar realizan funciones con operación tanto en aula como plantel para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

La actividad central de cada miembro en cada plantel de EMS es lograr que todo el alumnado aprenda y desarrolle su potencial máximo, en la práctica los planteles y quienes lideran la gestión se ven involucrados en infinidad de labores administrativas, ejecución de eventos públicos o dando respuesta a solicitudes de información de diferentes instancias y autoridades. Actividades, eventos y solicitudes de corte tan diverso como son colectas de recursos, campañas de vacunación, de reforestación, de alfabetización, de salud bucal, de seguridad y protección civil hasta actividades de coordinación con autoridades electorales por que el plantel en cuestión será sede de casillas en las diferentes votaciones. Cada uno de estos eventos suele acompañarse de protocolos, requerimientos materiales e informes que aumentan la carga administrativa, ya de por si vasta para quienes son gestores escolares. La simplificación administrativa es una solicitud recurrente y no resuelta, donde la tecnología de los sistemas de información y recientemente la inteligencia artificial bien podrían emplearse para tareas repetitivas y de captura, consolidación de datos o desagregación de datos si existieran sistemas de gestión de datos nacionales.

Casi siempre estas acciones adicionales, no están consideradas ni en el presupuesto ni en el calendario escolar, y por tanto minan el tiempo y recursos pre asignados a otras actividades y objetivos. Distraen el enfoque de dar cumplimiento al derecho de aprender de las y los educandos, lo cual es la razón de ser de la experiencia educativa.

A nivel plantel, en los planteles eficaces estudiados se destaca el señalamiento al buen uso del factor del recurso tiempo, un líder de un plantel eficaz procura que su equipo de trabajo participe y tenga reuniones efectivas, y que las y los docentes y gestores puedan realizar otras actividades en su tiempo libre. Dado que es muy común que el personal de un plantel estudie cursos, especialidades, diplomados, o los grados de maestría y doctorado para profesionalizarse en las funciones inherentes al cargo que ostentan. Los gestores manifiestan que en sus equipos de trabajo existe un alto sentido de conciencia sobre la

responsabilidad que implica coadyuvar en la construcción del futuro de las y los adolescentes y jóvenes bachilleres.

Destacan en el alcance del objetivo tres, la identificación de factores no tangibles como son el clima de trabajo de cooperación, confianza y respeto; para desarrollar un ambiente de aprendizaje que coadyuve al logro de los aprendizajes a un nivel de eficacia internacional. Así como a la comunicación e implicación de la familia y/los padres o cuidadores primarios, tanto para la conducta hacia los aprendizajes como para acciones preventivas de ausentismo y comportamientos de riesgo para el desarrollo de las y los estudiantes.

Como consecuencia de alcance progresivo de cada uno de los tres objetivos particulares, se cuenta con la información y elementos que permiten explorar y alcanzar el objetivo general establecido para esta investigación, mismo que se cumple al identificar la regularidad de siete factores generales asociados a la gestión escolar en doce planteles eficaces de bachillerato tecnológico del subsistema ODES-CECyTE's, planteles que destacan por dar cumplimiento al propósito fundamental de la RIEMS que es el desarrollar el máximo logro de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Se reconoce que en el bachillerato como en toda la educación obligatoria su mayor justificante de existir es el logro de los aprendizajes, consagrado en el artículo tercero constitucional y leyes secundarias derivadas de este. Por lo que la función primigenia de quien lidere la gestión de un centro escolar de EMS es cumplir con los alumnos en su derecho de aprender.

En cada uno de los doce planteles eficaces de los ODES-CECyTE's analizados, se vive una realidad que contrasta con la realidad nacional. En sus aulas de estos centros escolares el derecho de aprender se cumple y es una realidad para la mayoría de las y los jóvenes que se matriculan en ellos. Este desempeño eficaz se da en condiciones de heterogeneidad en cuanto a tamaño de plantel, condiciones de infraestructura y niveles inversión promedio por alumno, así como diferentes niveles de acreditación del PC del SiNEMS obtenidos. En este mar de diversidad, son distinguidas ciertas regularidades en factores tangibles e intangibles asociados al logro de los aprendizajes.

Los factores escolares que esta investigación identificó son relevantes para que el logro de los aprendizajes se alcance a un nivel sobresaliente, de manera sostenida en el

tiempo son: que exista un liderazgo de la gestión escolar que lleve en su actuar las actitudes y valores que la comunidad educativa determina como ejes rectores por su valía para el contexto sociocultural del plantel; que se haya desarrollado un equipo (core) que integre al personal docente y administrativo de manera que sea una masa crítica para que el fenómeno del aprendizaje tenga lugar; que el ambiente escolar esté enriquecido con actividades deportivas, culturales, artística y de convivencia a lo largo del ciclo escolar; una implicación parental y/o familiar con la óptica de la corresponsabilidad de los estudiantes; altas expectativas sociales por la comunidad con base en logros históricos que han dado identidad institucional o el anhelo de hacer historia y tener reconocimiento social por el destacado desempeño del lugar en que se labora; una infraestructura física en condiciones de regulares a buenas; y una metodología para el establecimiento, seguimiento y evaluación de metas y de experiencia compartidas a través de más de uno de los siguientes formatos: un calendario y/o pizarra de metas, el Plan de Mejora Continua (PMC) reuniones y avances del Consejo Técnico Escolar de Educación Media Superior (CTEEMS), etcétera.

Por lo tanto después de la revisión documental y del acercamiento a la experiencia de los expertos se tiene la evidencia de que ser un centro escolar con alumnos cuyos resultados en el logro de los aprendizajes sean significativamente superiores en pruebas estandarizadas como PLANEA, es una tarea compleja para cualquier escuela. Requiere una gestión escolar capaz de diseñar e implementar una estrategia que tome en cuenta muchos de los factores posibles escolares asociados al desempeño educativo. Ya que ningún factor o proceso es suficiente por sí mismo, y los elementos están interconectados formando un sistema complejo donde el nivel de desempeño en el aprendizaje es el resultado (también insumo) de múltiples y complejas influencias del bienestar individual y social.

Por todo lo antes expuesto, afirmamos que de acuerdo a la evidencia, vencer la crisis de aprendizajes es quizá por mucho un reto que la sociedad y el gobierno están llamados a resolver, pues las implicaciones que el bajo logro de los aprendizajes tiene en otorgar posibilidades de bienestar va más allá de mejorar para estar en la cúspide de los resultados en una prueba estandarizada tipo PLANEA o PISA. El logro de los aprendizajes habilita a quienes hoy están formándose en las aulas para tomar las decisiones y oportunidades en los ámbitos profesionales, laborales, familiares, de trascendencia, entre otros.

Nutrirse de la experiencia de los planteles eficaces y de los procesos de mejora exitosos que han liderado y conducido equipos de gestión es una posibilidad para hacer propuestas de mejora basadas en las evidencias. Son experiencias en múltiples contextos mexicanos que demuestra que no existe un modelo único de gestión escolar que sigan los planteles de alto desempeño. La trayectoria para la mejora del logro de los aprendizajes ha sido diferente entre los planteles muestra. Sin embargo, existen regularidades fundamentales, estos hallazgos pueden guiar a quienes ejercen la gestión escolar en sus diferentes ámbitos y a los tomadores de decisiones para generar nuevas políticas públicas para establecer y fortalecer el perfil de quien realiza las funciones de gestión escolar y políticas escolares para que sean más los planteles que desarrollan en sus alumnos el logro de los aprendizajes a un nivel sobresaliente.

La influencia de las políticas públicas relacionadas a la EMS y logro de aprendizajes

En la EMS el desempeño en las evaluaciones del logro académico de los estudiantes es un indicador de la concreción de la implementación de la RIEMS y da luz sobre el cumplimiento o incumplimiento del propósito fundamental por el cual fue diseñada. Sin embargo a partir del movimiento de transformación política en el escenario nacional, la normativa y filosofía de la política pública educativa ha sufrido cambios estratégicos los cuales hay que conocer para continuar participando de manera crítica.

La administración actual (4T) ha señalado seis prioridades en materia educativa: Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás; Educación de excelencia para aprendizajes significativos; Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa; Entornos educativos dignos y sana convivencia; Deporte para todas y todos; y Rectoría del Estado en la educación y consenso social. (DOF, 2020)

Este periodo presidencial inicio el 1 de diciembre del año 2018, bajo este gobierno se han promulgado e implementado cambios en el marco legal del Sistema Educativo Nacional, destacando las reformas en el años 2019 a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en sus artículos 3, 31 y 73, de la promulgación de la nueva Ley General de Educación también en el año 2019 y al Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública en el año 2020.

También el 15 de mayo de 2019 fueron abrogadas la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, y se creó la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Derivado de lo anterior, se modificaron las fuentes de información que conformaban el Sistema de Información y Gestión Educativa: se eliminó el Servicio Profesional Docente; se suspendió el Padrón de Calidad del SiNEMS; se discontinuó el Registro Nacional de Emisión, Validación e Inscripción de Documentos Académicos, y extinguieron el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS).

Por otro lado, se crea el Sistema Nacional de Información de la Infraestructura, el Instituto Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJORED) y la Unidad de Sistema para la Carrera de las y los docentes. (USICAMM)

El nuevo modelo educativo NME de la reforma del año 2013, es remplazado en el año 2019 por el modelo de la Nueva Escuela Mexicana NEM; en el año 2022 se establece un nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) el cual una vez que quede implementado quedaran abrogados el marco curricular común (MCC) del 2008 establecido en la RIEMS en los Acuerdos números: 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General; 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447; 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico; 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444, y 27/10/21 por el que se modifica el diverso número 653, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre y 21 de octubre de 2008, 30 de abril y 23 de junio de 2009, 4 de septiembre y 20 de noviembre de 2012 y 12 de octubre de 2021. DOF (2022) dando un viro a la RIEMS y los avances de ella derivados.

Uno de los últimos cambios sustanciales a tomar en cuenta para investigaciones futuras se da en el mes de abril del año 2023, de acuerdo a la Ley del Sistema Nacional de

Información Estadística y Geográfica (Ley del SNIEG) se revoca la determinación como información de interés nacional de la información estadística del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) con implicaciones directas a la disponibilidad, detalle y acceso de datos educativos del SEN.

En esta coyuntura de transformación habrá conflicto y negociación en todos los ámbitos pues la resolución de la crisis de aprendizaje es un problema público añejo cuya no resolución afecta nuestro futuro, el de las generaciones que actualmente estudian y de las que están por ingresar a su trayecto educativo. La política pública educativa habrá de ser resignificada por las comunidades escolares locales en cada uno de los 33 subsistemas del nivel de Educación Medio Superior.

Cada centro escolar tendrá diferentes grados de avance en la implementación de estas políticas por los diversos desafíos políticos, pedagógicos, normativos, financieros y estructurales que enfrentan. Sin embargo todos y cada uno de los planteles encierra la posibilidad de ser un plantel eficaz para beneficio de las y los NNAJ.

La comunidad académica, la iniciativa privada, las familias, los jóvenes y la sociedad en general estamos obligados a informarnos y participar en los canales de mejora actuales así como en proponer nuevas formas de participación, dando voz a mujeres y hombres que por la crisis de aprendizajes, hoy no participan de un diálogo que demanda el cumplimiento del derecho a la educación más allá de la escolarización. Los retos actuales implican dominio de habilidades propias del siglo XXI, logros de aprendizajes que desarrollen habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

La contribución de las políticas públicas en el logro de los aprendizajes

El logro de los aprendizajes en la experiencia educativa es un derecho que no se ha cumplido especialmente con los jóvenes ni con los más pobres, de acuerdo a Schmelkes (2009) en México los más pobres, acceden menos a la escuela, permanecen menos en ella, transitan de manera más atropellada, aprenden menos y lo que aprenden les sirve menos para su vida actual y futura. (p.48)

Tener estudios y modelos explicativos nacionales sobre factores asociados al logro de los aprendizajes y sobre centros escolares que obtienen resultados satisfactorios y significativamente superiores a los esperados conforme a las tendencias dadas las

condiciones estadísticas nacionales. Abre un camino de investigación para la mejora y transformación de los esfuerzos y resultados de liderazgos locales en metodologías y modelos que logren resultados por causalidad más allá de coyunturas y cambios de administración federal y/o estatal.

Las conclusiones generales de este trabajo no constituyen únicamente cifras en números que ubiquen a un determinado plantel por encima de otro, sino que por la conjunción del análisis tanto cualitativo como cuantitativo se llega a una serie de reconocimiento de factores asociados presentes con regularidad en planteles eficaces de los ODES-CECyTE's.

Creemos que a la fecha no existe política nacional que incorpore activamente las voces de los gestores escolares, que sea integral, de largo plazo, instrumental e institucional y que reconozca la complejidad de los procesos que se llevan a cabo en plantel. Política que a través de programas coadyuve para el desarrollo de gestiones escolares eficaces que permitan cumplir por causalidad con el derecho de aprender. En particular con las poblaciones de estudiantes que sufren mayores inequidades en su entorno y que tienen mayores desafíos para integrarse a un mundo competitivo y globalizado.

En este contexto, se propone necesario abrir el diálogo en los siguientes puntos:

- Se requiere de manera imperante a los mejores perfiles para que lideren la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de los centros escolares y del sistema educativo de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable. Por lo que se requiere del diseño e implementación de una política educativa integral para la selección, desarrollo y permanencia de cuadros directivos idóneos, que contemple la capacitación de quienes ingresan, permanecen o se promueven en el ámbito de la gestión escolar para que estén formados para atender situaciones estratégicas desde un enfoque de profesionalización integral que vaya desde los aspectos normativos, pedagógicos, organizacionales, culturales y presupuestales hasta nuevas temáticas del siglo XXI como son los relacionados con la inteligencia emocional, el pensamiento complejo, la gestión de habilidades socioemocionales, la inteligencia artificial y la neuroeducación entre otros.
- Se lleve a cabo una política nacional de difusión y socialización de los alcances y mecanismos actuales de participación para la solución de la crisis de aprendizajes donde

las y los jóvenes, padres de familia, investigadores, iniciativa privada y sociedad en general adoptemos una visión de la problemática con enfoque de corresponsabilidad sobre el bienestar presente y futuro para actuar en su justa dimensión por una solución de gran calado.

- Revisión y análisis crítico del currículo de EMS junto con la asignación presupuestal para integrar personal y recursos para el desarrollo de actividades permanentes relacionadas al arte, cultura, deporte y salud emocional en todo plantel de bachillerato por el impacto en el desarrollo integral actual y futuro de los adolescentes y jóvenes de la EMS.
- Revisión, actualización y alineación de estructuras autorizadas en los Organismos Descentralizados ODES CECyTE´s que realizan funciones de gestión escolar a nivel nacional, estatal o local.
- Análisis y actualización de normativas que favorezcan la designación de perfiles idóneos en puestos de gestión escolar relevantes como lo es el de la Dirección General de un Colegio ODES-CECyTE´s y las direcciones de área que acompañan en el nivel estatal en la gestión escolar.
- Establecimiento de mecanismos que recuperen experiencias exitosas en la EMS en relación al logro de los aprendizajes, que permita a otros centros escolares aprender de los mejores en cuanto a la gestión de los factores que pueden impactarse desde el ámbito del centro escolar.
- La propuesta de un instituto nacional de investigación, profesionalización y actualización de quienes fungen en tareas de alta dirección y de mandos de gestión escolar para transitar a organizaciones eficaces con liderazgos transformadores, profesionales y humanos.
- Abrir líneas investigativas transdisciplinarias con enfoque de investigación aplicada que nos acerque a mejorar las escuelas mexicanas.

Nuevas líneas de investigación

Las demandas de la dinámica mundial y el compromiso profesional hace cuestionarnos sobre ¿Cómo podemos aprovechar los retos en los resultados de los aprendizajes para crear oportunidades desde la política pública que permitan cumplir con el derecho a aprender a las juventudes mexicanas?

Con este trabajo doctoral, se busca incentivar nuevas líneas de investigación que vayan más allá del diálogo crítico de la mejora del máximo logro de los aprendizajes en la prueba estandarizada PLANEA.

Los doce planteles hallados como planteles eficaces sitúan logros de aprendizajes de sus alumnos muy por encima del desempeño promedio nacional y de lo obtenido por planteles de su tipo y características. Al menos en su plantel, han resuelto de manera local la crisis de aprendizajes que prevalece en la Educación Media Superior de nuestro país.

Los hallazgos particulares detectados nos invitan a mirar una esperanza en las posibilidades que brinda la oportunidad de integrar acciones de mejora en una política pública que visibilice e integre a los factores asociados intangibles como:

1. Fortalecer el conocimiento, capital social y relacional de quienes están a cargo del funcionamiento de las escuelas donde hoy NNAJ descubren sus talentos y adquieren saberes. El factor humano es el que desarrolla la cooperación, la confianza, los valores y teje la red de agentes en una comunidad educativa eficaz.
2. La práctica de actividades deportivas, artísticas, culturales y de recreación de manera permanente en la Educación Media Superior en la evidencia empírica mejoran la atención, fortalecen las emociones positivas y ayudan a gestionar las emociones negativas, de manera que las y los jóvenes se integran entre ellos y con la comunidad escolar, estas actividades extracurriculares fortalecen el autoconcepto y autoestima al desarrollar valores y actitudes de responsabilidad, logro, empatía, tenacidad, trabajo en equipo, competitividad entre otras.
3. Fomentar la transversalidad y la participación transdisciplinaria de las y los mejores profesionales en la atención urgente para la creación de políticas públicas, programas, proyectos y acciones en favor de adolescentes y jóvenes. Particularmente por quienes convencionalmente cursan la secundaria y el bachillerato entre los 12 a 18 años, cada joven tiene los mayores desafíos, el compensar los conocimientos, habilidades y destrezas no adquiridas en los niveles previos, es sólo uno de ellos. El bajo logro de los aprendizajes no es asunto menor tiene impacto en las elecciones de proyecto de vida y de incursión plena a la vida ciudadanía. Los temas de salud reproductiva, emocional, financiera, prevención de adicciones y violencia en esta etapa son el último escalón en prevención.

Referencias

- Abadía, L., Bernal, G., & Muñoz, S. (2018). Brechas en el desempeño escolar en PISA: ¿Qué explica la diferencia de Colombia con Finlandia y Chile? *Analíticos de Políticas Educativas*. doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3423>
- Abréu Van Grieken, C. (2018). Resignificar el sentido de la gestión educativa: un desafío pendiente. *Temas De Educación*, 69–84. Obtenido de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1003/1158>
- Aguilar, A., & Lima, F. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas? *Contribuciones a las ciencias sociales*, 1-15. Obtenido de www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm
- Aguilar, L. (2016). *Política Pública*. México: Siglo XXI.
- Alcántara, A. (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, 147-165. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.htm>
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O., & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*,. Obtenido de https://orion2020.org/archivo/educacion/00_4_gestionescolar.pdf
- Andere, E. (2003). *La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?*
- Arias de la Mora, R. (2019). El ciclo de las políticas en la enseñanza de las políticas públicas. *Opera*, 137-157. doi:<https://doi.org/10.18601/16578651.n25.08>
- Arnold, M., & Osorio, F. (2008). La Teoría General de Sistemas y su aporte conceptual a las ciencias sociales. En *La nueva teoría social en Hispanoamérica: introducción a la teoría de sistemas* (págs. 17-44). UNAM. Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122268>
- Arredondo López, M. A. (2004). La construcción del sistema educativo en México a través del caso de Chihuahua. *Perfiles educativos*, 77-94. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000200005
- Arrieta, J., Buendía, G., Ferrari, M., Martínez, G., & Liliana, S. (2003). Las Prácticas Sociales como Generadoras del Conocimiento Matemático. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 418-422. Obtenido de <http://funes.uniandes.edu.co/6327/>
- Arroyo, J. P. (01 de septiembre de 2021). *Nuestra realidad demanda la construcción de un nuevo paradigma educativo*. Obtenido de

- http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Nuestra_realidad_demand_a_la_construccion_de_un_nuevo_paradigma_educativo_Arroyo_Ortiz
- Báez de la Fe, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 93-116. doi:<https://doi.org/10.35362/rie40435>
- Balager, E. (2020). Doxa y Paradoxa: el concepto de opinión pública en Ortega y el papel del filósofo. *Doxa Comunicación*, 19-36.
- Banco Mundial. (2018). *El Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la Educación, cuadernillo del "PanoramaGeneral"*. doi:[doi:10.1596/978-1-4648-1096-1](https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1)
- Barber, M. y. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey. Obtenido de https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20schools%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Barrientos Mollo, R. (2008). La reforma esperada: una educación para todos y para cada uno de ellos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 24-46.
- Benavidez, V. (mayo-agosto de 2010). Evaluación de la educación: ¿producción de información para orientar y sustentar las políticas educativas? *Revista Iberoamericana de Educación*(53). Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a04.htm>
- Besse, J. (2009). El diseño de la investigación como signifiicante: exploraciones sobre el sentido. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Obtenido de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-148.htm>
- BID. (septiembre de 2006). Un sexenio de oportunidad educativa México 2007-2012. *Nota de Política*, págs. 1-27. Obtenido de http://investigadores.cide.edu/aparicio/BID_NotaPolitica_Educacion_06.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de los resultados educativos: Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1019-1049.

- Blanco, E. (2011). Efectos escolares sobre los aprendizajes en México: una perspectiva centrada en la interacción escuela-entorno. *Papeles de población*, 219-256. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252011000300008
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 751-781. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00751.pdf>
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., & Cervini, R. (2008). *Eficacia Escolar y Factores asociados en América Latina y el Caribe*. UNESCO/ LLECE.
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., & Cervini, R. (2008). *Eficacia Escolar y Factores asociados en América Latina y el Caribe*. UNESCO/ LLECE.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? política educativa, escuela y aula. *Educação & Sociedade*, 859-888.
- Bolívar, A. (2007). *Cómo mejorar los centros educativos*. España: Síntesis.
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. doi:<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2019). Políticas de Gestión Escolar desde una perspectiva comparada: La “excepción ibérica”. *Jornada sobre Economía de la Educación y Política Educativa*. Obtenido de https://www.fedea.net/wp-content/uploads/2019/06/01-W-EDU20190624-BOLIVAR_jornada_economia_educacion_fedea.pdf
- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17524/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf?sequence=1>
- Borrayo Rodríguez, C., & Díaz Delgado, M. Á. (2014). Gestionar la formación de directores de escuela: del modelo inductivo a la construcción de una política pública. En L. M. Ibarra Uribe, & J. Mercado Yebra, *Política educativa en México, análisis y prospectiva* (págs. 117-140). Ediciones mínimas.
- Bos, M., Viteri, A., & Zoido, P. (diciembre de 2019). PISA 2018 en América Latina ¿Cómo nos fue en Lectura? *IADB.org*(18), 4. Obtenido de https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_PISA_18_PISA_2018_en_Am%C3%A9rica_Latina_C%C3%B3mo_nos_fue_en_lectura_es.pdf

- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 84-101. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/660816>
- Bravo, M. R. (2014). *¿Existen algunas combinaciones de programas educativos que distingan a las escuelas eficaces?* Tesis. México: Universidad Iberoamericana.
- Breakspear, S. (2012). *The Policy Impact of PISA. An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. París: OCDE. doi:<https://doi.org/10.1787/5k9fdfqfr28-en>
- Briseño, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, 30(51), 45-49., 30(51), 45-59. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3724527>
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional. *La Educación en Chile Hoy*, 45-54. Obtenido de <http://www.opech.cl/bibliografico/evaluacion/Brunner%20OEA.pdf>
- Cabrera, I., & Vázquez, J. (2012). La Educación, un fenómeno social complejo. *Revista Digital Sociedad de la Información*(38), 6. Obtenido de <http://www.sociedadelainformacion.com/38/complejo.pdf>
- Cabrero, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. *Gestión*, 189-229.
- Camacho, S. (2020). La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro? *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, VIII(16), 122-139. doi:<https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i16.282>
- Camargo, M. P. (2016). La importancia de la educación en el desarrollo de las competencias para la vida. En J. A. Trujillo, & J. García, *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (págs. 109-116). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Obtenido de <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro2/2-6Camargo.pdf>
- Campos, M., & Jarillo, B. y. (2010). Gasto en Educación: La eficiencia del financiamiento educativo en México. *México Evalúa, Centro de Análisis de Políticas Públicas*, 36.
- Cantamuto, F. (2018). Génesis y tensiones en la comunidad societal de Parsons. *Espiral*, 9-38. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/138/13857153001/html/>
- Cantoral, R. (2016). Teoría socioepistemológica de la matemática Educativa. 380.
- Carrillo, V. (2020). Lasswell y las políticas públicas: el origen de una disciplina. *Debates IESA*, 34-38.

- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev.*, 3-7.
- Castro, M. (2014). 50 años del movimiento de “Escuelas Eficaces”: Lecciones Aprendidas para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 9-14. doi:DOI 10.4438/1886-5o97-PE
- Castro-Morera, M., García-Medina, A., Pedroza-Zúñiga, H., & Caso-Niebla, J. (2015). Escuelas de enseñanza media y valor añadido bajo. Perfiles diferenciales de escuelas secundarias en Baja California. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-30. doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1917>
- CEPAL. (2017). *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo*. Santiago: Naciones Unidas. Obtenido de https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/brechas_ejes_y_desafios_en_el_vinculo_entre_lo_social_y_lo_productivo.pdf
- Cerquera, O. (2014). Estado del arte del rendimiento académico en la educación media. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 197-220. Obtenido de ISSN-e 2422-2348
- Chaia, A., Cadena, A., Child, F., Dorn, E., Krawitz, M., & Mourshed, M. (2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: Perspectivas de América Latina*. McKinsey.
- Clausó García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 11-19.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics.
- Conejeros, S. (2020). *Factores relevantes en la mejora de la eficacia escolar en escuelas vulnerables de Santiago de Chile*. Universidad de Barcelona: Tesis de Doctorado.
- CONEVAL. (2019). Sistema de Monitoreo de la Política Social . Obtenido de <http://sistemas.coneval.org.mx/SIMEPS/>
- COPEEMS. (2018). *Manual para evaluar planteles que solicitan Ingresar o permanecer en el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior, versión 4.0 Manual abreviado*. Obtenido de http://prepa5.sems.udg.mx/sites/default/files/manual_4.0_abreviado_0.pdf
- COPEEMS. (16 de enero de 2019). La Asamblea General del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A. C. (Copeems), determinó la disolución de este Consejo. *Comunicado*.

- Cornejo Chávez, R. y. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos*, 155-175. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134009>
- CPEUM. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- CPUM. (14 de mayo de 2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Creemers, B., & Reezigt. (2001). *Capacity for Change and Adaptation of Schools in the case of Effective School Improvement*. GION Institute for Educational Research.
- Cruz Pineda, O. O. (2015). Reforma educativa y subjetividad. Reflexiones para el debate educativo. En E. Treviño, & C. J. (Coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (págs. 39-52). Servicios Editoriales/ Balam. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/303819492>
- Daros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, 73-112. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/259/25914108.pdf>
- De Berríos, O. G. (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. nivel. *Visión Gerencial*, 47-54. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545882009>
- De Hoyos, R., & Espino, J. M. (2012). Determinantes del logro escolar en México. Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior. *El trimestre económico*, 79(316), 783-811.
- De Hoyos, R., Rogers, H., & Székely, M. (2016). *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*. Banco Mundial. Obtenido de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/22349/K8423.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Del Castillo Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848007>
- Del Castillo Alemán, G. (2017). El estudio de cambio de políticas en el campo de política pública. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 53-66.
- Del Castillo Alemán, G., & Mauricio, D. (2022). *Enfoques teóricos de políticas públicas: desarrollos contemporáneos para América Latina*. FLACSO.

- DGETI. (2018). *Manual de organización*. Obtenido de <http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php/normateca/103-categoria-manualesdgeti/139-manual-de-organizacion-de-la-dgeti>
- Di Gropello, E., Vargas, M. J., & Yanez-Pagans, M. (6 de diciembre de 2019). ¿Qué lecciones nos dejan los últimos resultados de PISA 2018 para América Latina? *Banco Mundial.org*. Obtenido de <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/que-lecciones-nos-dejan-los-ultimos-resultados-de-pisa-2018-para-america-latina>
- DOF. (29 de enero de 1990). Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994. pág. 57. Obtenido de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990
- DOF. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. 160.
- DOF. (26 de septiembre de 2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. pág. 11. Obtenido de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- DOF. (2 de diciembre de 2008). Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. pág. 4.
- DOF. (12 de febrero de 2012). Obligatoriedad de la EMS. *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- DOF. (7 de marzo de 2014). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014#gsc.tab=0
- DOF. (23 de junio de 2015). ACUERDO por el que se determina Información de Interés Nacional a la información estadística del Sistema de Información y Gestión Educativa. Obtenido de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5397624&fecha=23/06/2015
- DOF. (15 de enero de 2018). Acuerdo número 01/01/18 por el que se establece y regula el Sistema Nacional de Educación Media Superior. pág. 6. Obtenido de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5510587&fecha=15/01/2018

- DOF. (20 de marzo de 2018). Acuerdo número 07/03/18 por el que se emiten los Lineamientos generales del Sistema de Información y Gestión Educativa. *Diario Oficial*, pág. 19. Obtenido de https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/marco_legal.html
- DOF. (30 de 09 de 2019). ECRETO por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. pág. 12.
- DOF. (30 de septiembre de 2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Obtenido de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm/LGSCMM_orig_30sep19.pdf
- DOF. (6 de julio de 2020). Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0
- DOF. (02 de 09 de 2022). ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 19. Obtenido de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022&print=true
- DOF. (10 de abril de 2023). Acuerdo por el que se revoca la determinación como Información de Interés Nacional de la Información Estadística del Sistema de Información y Gestión Educativa. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5685165&fecha=10/04/2023#gsc.tab=0
- Fernández, M. (2016). El Informe Coleman: Una lección de sociología -y de política. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 37-45. Obtenido de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8402/7995>
- Fernandez, S. (2011). *Teoría, sociedad y poder en Talcott Parsons, C. Wright Mills, Jurgen Habermas y Anthony Giddens*. Pontificia Universidad Católica Argentina. Obtenido de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/teoria-sociedad-poder-talcott.pdf>
- Fierro, C., & Tapia Guillermo y Rojo, F. (2009). *Descentralización educativa en México. Un recuento analítico. Implementación de políticas educativas: México*. OCDE. Obtenido de <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>

- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores Crespo, P. (2005). La Política Educativa en México. *RMIE*, 957-964. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n26/1405-6666-rmie-10-26-957.pdf>
- Flores-Crespo, P. (2008). Análisis de la política pública en educación. *Iberoamericana*, 5-47. Obtenido de PENDIENTE
- Floréz, A., & Thomas, J. (1993). Teoría General de Sistemas. *Revista Colombiana de Geografía*, 111-137. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6581658>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios: una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 43-63. doi:DOI 10.15517/REVEDU.V31I1.1252
- Gerstenfeld, P., Franssen, A., Salinas, A., Cerda, A. M., Edwards, V., & Gómez, M. (1995). Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6017/S9500003_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu Editores.
- Girola, L. (1999). Una introducción al pensamiento de Anthony Guiddens. UAM. Obtenido de https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Una_introduccion_al_pensamiento_Giddens.pdf
- Gómez, G. (1981). La teoría general de sistemas aplicadas al análisis del centro escolar. *Revista de Educación*, 5-40. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18357>
- Gutierrez, A., Herrera, L., De Jesús, M., & Hernández, J. S. (2016). Problemas de Contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 227-239. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194015>
- Gvirtz, S., & Torre, E. (2013). Asegurar la justicia educativa en los sistemas educativos latinoamericanos. En M. Janc, *El rumbo de la transformación educativa* (págs. 126-131).
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible, siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. España: Morata.

- Hellmann, T., Schmidt, P., & Heller, S. (2019). *Social Justice in the EU and OECD Index Report*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi:10.11586/2019033
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc GrawHill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill. Obtenido de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abu_so/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Hidalgo, N., & Haylen, P. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*,, 1-19. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>
- INEE. (2013). La Educación Media Superior en México. 155.
- INEE. (2015). *¿Qué es PLANEA? PLANEA: Una Nueva Generación de Pruebas, fascículo 1*.
- INEE. (2015). *Política Nacional de Evaluación de la Educación. Documento rector*.
- INEE. (2015). *Publicación de Resultados Primera Aplicación 2015*.
- INEE. (2016). *Publicación de Resultados 2016 PLANEA EMS*.
- INEE. (2018). *Documentos ejecutivos de política educativa. Políticas para mejorar la permanencia escolar de los jóvenes*. Obtenido de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento10-permanencia-escolar.pdf>
- INEE. (1 de julio de 2018). *Logro de aprendizaje y evaluación*. Obtenido de <https://historico.mejoredu.gob.mx/logro-de-aprendizaje-y-evaluacion/>
- INEE. (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- INEE. (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*.
- INEE. (2018). *Políticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en México*. Unidad de Normatividad y Política Educativa.
- INEE. (2018). *Políticas para mejorar la gestión escolar en México*. Unidad de Normatividad y Política Educativa.
- INEE. (2018). *Políticas para vincular la evaluación con la mejora educativa en México*. Unidad de Normatividad y Política Educativa.

- INEE. (2019). *Informe de resultados PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México, Lenguaje y comunicación y Matemáticas.*
- INEE. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe.*
- INEE. (2019). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2019.*
- INEE. (8 de abril de 2019). Perspectivas de la política educativa en México. (C. t. Dr. Luis Aguilar, Ed.) Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=5IDmyL4wkh0&t=5s>
- INEE. (2019). PLANEA-EMS Resultados Nacionales 2017. 41. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/Resultados2017.pdf>
- INEGI. (2018). *Estadística Educativa del Formato 911. Estadística de Educación Inicial, Especial, Básica, Media Superior, Superior y Capacitación para el Trabajo 2017-2018.* Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/539>
- INEGI. (2021). Censos de Población y Vivienda 2020. Obtenido de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=B>
- Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *RMIE Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 255-287. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>
- LGE. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. *DOF*, 67. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos*, 147-158. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- Macías Narro, A. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo revista electrónica de pedagogía*, 1-43. Obtenido de <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>
- Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la Difícil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 109-126. doi:<http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.2092>
- Marqués, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la Difícil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 104-126. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3171/317146294002.pdf>
- Marqués, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la Difícil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual. *Revista Internacional de Sociología de*

- la *Educación*, 104-126. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3171/317146294002.pdf>
- Márquez Jiménez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles educativos*, 3-15. doi:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58280>
- Martínez Espinoza, M. I. (2020). Cinco sexenios de política social en México. *Revista de Estudios Políticos*, 159-196. doi:<https://doi.org/10.18042/cepc/rep.188.06>
- Martínez, V. H. (1996). Las políticas públicas desde la perspectiva de las redes sociales: un nuevo enfoque metodológico. *Política y Cultura*(7), 37-60. doi:ISSN: 0188-7742
- MEJOREDU. (2020). Repensar la evaluación para la mejora educativa. Resultados de México en PISA 2018. *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 159. Obtenido de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/pisa-final.pdf>
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 212-225. doi:10.1177/1558689807302811
- Moctezuma, E. (11 de enero de 2019). Presenta SEP las seis líneas de políticas públicas para ese nivel educativo. *Educación Media Superior reto educativo del momento*. Obtenido de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Educacion_Media_Superior_reto_educativo_del_momento_Esteban_Moctezuma_Barragan
- Monroy-Gómez-Franco, L., Vélez, R., & López-Calva, L. (2021). The potential effects of the COVID-19 pandemic on learning. *Centro de Estudios Espinosa Yglesias*, 1-42. Obtenido de <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2021/10/08-Monroy-Gomez-Franco-Velez-y-Lopez-Calva-2021.pdf>
- Montesinos, E. E. (2007). Límites del enfoque de las políticas públicas para definir un “problema público”*. *SCielo*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-35922007000100014
- Moreno Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, 9-35. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf>
- Moreno, J. M. (2004). Mejora de la escuela y escuelas eficaces: Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la Organización Escolar. En *Organización y Gestión de Centros Educativos*. UNED. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/311727362>
- Moreno, J. M. (2004). Mejora de la escuela y escuelas eficaces: Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la Organización Escolar. En

- UNED, *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/311727362>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Obtenido de http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morín, E. (13 de enero de 2006). Conferencia inaugural Complejidad e interdisciplina en las Ciencias y las Humanidades XI aniversario del CEIICH-UNAM. 1:11-1:12. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=fSDi8YFX3Cw>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Mckinsey.
- Mulder, M. W. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1-25. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875007.pdf>
- Muñoz Repiso, M., Murillo, F., Barrio, R., & Briosó, J. (2001). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista española de pedagogía*, 69-84.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F., Barrio, R., Briosó, M., Hernández, M., & Pérez-Albo, M. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. CIDE Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar para la mejora de la calidad y la equidad educativas. En *Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe* (págs. 18-47).
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 69-102. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55133776005>
- Murillo, F. J., & Román, M. y. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8-23. Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>

- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia sobre las escuelas españolas. *REICE*, 4-28.
- Murillo, J. F. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49-83. doi:10.35362/rie550525
- Nieves, M., & Trucco, D. (2014). Adolescentes. Derecho a la Educación y al bienestar futuro. *Series Políticas Sociales*. Obtenido de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/35950/S2014097_es.pdf
- OCDE. (2006). *Políticas públicas para un mejor desempeño económico. Experiencias del mundo para el desarrollo, México 10 años en la OCDE*. Obtenido de <https://www.oecd.org/mexico/36577222.pdf>
- OCDE. (19 de octubre de 2010). <https://www.oecd.org>. Obtenido de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/implementaciondepoliticaeducativamexico.htm>
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. Obtenido de <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- OCDE. (2019). *Panorama de la Educación OCDE*. Obtenido de https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Resultados -Nota país México*. Paris: OCDE. doi:<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OCDE. (2020). Un enfoque de complejidad a los retos económicos. En *Complejidad y formulación de políticas públicas. Análisis de temas de actualidad* (pág. 120). Obtenido de <http://ru.iiec.unam.mx/5358/1/Complejidad%20pdf.pdf>
- ONU. (2015). *Agenda 2030*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- ONU. (5 de Diciembre de 2018). *Noticias ONU*. Obtenido de <https://news.un.org/es/story/2018/12/1447521#>
- ONU. (4 de agosto de 2020). El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso. *Noticias ONU*. Obtenido de <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302#:~:text=sobre%20Noticias%20ONU-,El%20impacto%20del%20COVID%2D19%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20>

- podr%C3%ADa%20desperdiciar,y%20revertir%20d%C3%A9cadas%20de%20progreso&text=La%20pandemia%20del%20coronavirus%20ha,la
- ONU. (20 de 10 de 2020). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ONU. (23 de enero de 2020). *ONU México*. Obtenido de <https://www.onu.org.mx/en-el-dia-internacional-de-la-educacion-unesco-convoca-a-trabajar-por-una-educacion-para-los-pueblos-el-planeta-la-prosperidad-y-la-paz/>
- Osorio Hoyos, G. (2000). Principios éticos de la investigación en seres humanos y en animales. *Simposio del Comité de Ética durante la reunión anual de la Sociedad Argentina de Investigación Clínica*, (págs. 255-258).
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 227-232.
- Pedroza Zúñiga, L. H., Peniche Cetzal, R. S., & Lizasoain Hernández, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuelas eficaces de nivel medio superior. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14-25. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100014&lng=es&tlng=es.
- Peña Nieto, E. (01 de 12 de 2012). Discurso íntegro del Presidente Peña Nieto a la Nación. *Excelsior*. Obtenido de <https://www.excelsior.com.mx/2012/12/01/nacional/872692>
- Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la Difícil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 104-126. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317146294002>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15-29.
- Pérez, E. (2020). *Escuelas eficaces en el contexto mexicano: estudio configuracional, Tesis de Maestría*. México: FLACSO.
- Pérez, L. M., Bellet, C., Raczynski, D., & Muñoz, G. (2004). *Escuelas Efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2111>
- Petros Pashiardis, N. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political leadership and their effects to teachers job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 642-666. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0025>
- PND. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Gobierno de la República. Obtenido de

- https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- PNUD. (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Obtenido de <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>
- Pont, B., & Nusche, a. H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. OCDE. Obtenido de <https://doi.org/10.1787/9789264074026-es>.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires: UNESCO IPE. Obtenido de <http://pilarpozner.com/biblioteca/modulo01.pdf>
- Pozo Llorente, M. T., Suárez, M., & García Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 59-84. doi:DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-183
- PSE. (6 de Julio de 2020). Programa Sectorial de Educación. *Diario oficial*, págs. 194-320. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Quintana-Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 259-281. doi:<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Ramírez-Zambrano, A., Velasco-Arellanes, F., & Vera-Noriega, J. (2015). Procesos escolares y eficiencia interna: ¿Cuál es la relación con el logro académico en la educación media superior mexicana? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-24. doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1735>
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula. *Perfiles educativos*, 90-106. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-90.pdf>
- Reimers, F. (2002). Argumento luego que es necesario desarrollar ideas públicas sobre cómo avanzar en las oportunidades educativas. Estas ideas requieren claridad sobre las razones por las que es necesario hacer de la igualdad de oportunidades educativas una prioridad, una i. *Revista Iberoamericana de Educación*, 131-155. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/954/1810>
- Reyes, D. (2016). *Empoderamiento docente desde una visión socioepistemológica: una alternativa para la transformación y mejora educativa*. Tesis de grado. México: Cinvestav. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/306394854>
- Rodríguez, G., & Gil, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

- Salazar Raymond, M. B., Icaza Guevara, M. d., & Alejo Machado, O. J. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 305-311. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100305&lng=es&tling=es
- Sánchez Ramos, M. Á. (2005). Uso metodológico de las tablas de contingencia en la ciencia política. *Espacios Públicos*, 60-84.
- Sánchez Ramos, M. Á. (2005). Uso metodológico de las tablas de contingencia en la ciencia política. *Espacios Públicos*, 60-84. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67681605>
- Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. En R. Ramírez, *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria*. (págs. 125-134).
- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, 48-49.
- SEMS/COSDAC. (2019). *Encuesta perfil de alumnos de Educación Media Superior*.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. *Gaceta Ecológica*, 14-20. doi:ISSN: 1405-2849
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. Obtenido de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*.
- SEP. (2014). *E067 Sistema de Información y gestión educativa, Diagnóstico 2014*.
- SEP. (11 de 01 de 2019). Boletín núm. 3. *Educación Media Superior reto educativo del momento: EMB/ Presenta SEP las seis líneas de políticas públicas para ese nivel educativo*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-3-educacion-media-superior-reto-educativo-del-momento-emb>
- SEP/DGPPyEE. (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Obtenido de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- SEP/DGPPyEE. (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Obtenido de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

- SILG Sistema de Información Legislativa. (2019). *Dictamen de las comisiones unidas de puntos constitucionales, de educación y de estudios legislativos de los artículos 3o., 31 y 73 de la CPUM, en materia educativa.*
- Somehide. (16 de diciembre de 2016). Conferencia Magistral Dr Juan Carlos Tedesco Educación y Justicia Social en América Latina [video]. Youtube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=3BpwkZUPJbg>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Morata.
- Székely, Miguel. . (Noviembre de 2018). Educación y desarrollo en México: una historia de baja capacidad de aprovechamiento del capital humano . (B. I. Desarrollo, Ed.) Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educaci%C3%B3n-y-desarrollo-en-M%C3%A9xico-Una-historia-de-baja-capacidad-de-aprovechamiento-del-capital-humano.pdf>
- Tapia-Bernabé, I. (2021). Evaluación de planes de mejora continua en escuelas de la educación media superior. *Revista RedCA*, 20-42.
- Tedesco, J. C. (2012). Educación, tecnología y justicia social en la sociedad del conocimiento. *E-curriculum*, 7-31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76624994002>
- Tuirán, R. (2016). Normalidad mínima en los planteles de la educación media superior., (pág. 52). Pachuca. Obtenido de https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/congreso-normalidad-minima-ems
- Tuirán, R. (2018). *Avances en la educación media superior 2012-2017.* Ciudad de México: SEMS. Obtenido de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/images/noticias/avances.pdf>
- Tuirán, R. y. (2017). Desafíos de la educación media superior en México. Obtenido de http://prepacihuatlan.sems.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/01desafios_ems_mexicorodolfotuiran_0.pdf
- UNESCO. (2017). *Informe de seguimiento a la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación.* Francia: UNESCO.
- UNESCO. (september de 2017). More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide. *Institute for Statistics*(46), 25. Obtenido de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>

- UNESCO, I.-I. (2018). *La política educativa en México, desde una perspectiva regional*.
Obtenido de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>
- UNESCO-LLECE. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186769>
- USICAMM. (2021). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación media superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. Obtenido de <http://usicamm.sep.gob.mx/compilacion/acuerdos/>
- Vázquez, P. (2018). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación: retos y prospectiva. *Gaceta*. Obtenido de <https://historico.mejoredu.gob.mx/agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-en-educacion-retos-y-prospectiva/>
- Vergara-Lope Tristán, S., & Hevia de la Jara, F. J. (2018). Rezago en aprendizajes básicos: el elefante en la sala de la Reforma Educativa. En A. Martínez Bordón, & A. Navarro Arredondo, *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024* (págs. 45-66). Obtenido de <https://docplayer.es/136005592-La-reforma-educativa-a-revision.html>
- Vidal, D. d. (2006). Incidencias en el trabajo de campo. *Metodología de Encuestas*, 3-10.
- Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España. Morata.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Econstor*, 1-38. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10419/84390>
- Zorrilla, J. F., Bracho, T., Miranda, F., & Martínez, F. (2012). *La educación media superior en México. Balance y Perspectivas*. (M. A. Martínez, Ed.) México: FCE.
- Zorrilla, M., & Guadalupe, R. (2007). Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 200-204. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025028>

Anexos

Anexo 1. Acuerdos del Comité Directivo del PBC-SiNEMS

- Acuerdo número 1 del 26 de agosto de 2009 y modificado el 19 de agosto de 2011, por el que se emite el Manual de procedimientos del CD-PBC-SiNEMS.
- Acuerdo número 2 del 26 de agosto de 2009, modificado por el Acuerdo 14 del 12 de abril y el dos de septiembre de 2013 y modificado por última vez el 27 de junio de 2014, por el que se establecen las reglas para el ingreso, permanencia y salida del PBC-SiNEMS.
- Acuerdo número 14 del 12 de abril de 2013, reformado el 2 de septiembre de 2013, con una última modificación el 27 de junio de 2014, del CD-PBC-SiNEMS.
- Acuerdo número 3 del 26 de agosto de 2009, por el que se determina la creación del Consejo para la evaluación de la educación de tipo medio superior (COPEEMS).
- Acuerdo número 4 del 26 de agosto de 2009, por el que el CD-PBC-SiNEMS, en el desarrollo del marco de diversidad de la EMS, presentará a consideración de las autoridades educativas, competencias disciplinarias básicas y extendidas por ámbito específico del conocimiento, en las que se brindarán orientaciones para los modelos educativos correspondientes.
- Acuerdo número 5 del 21 de septiembre de 2009, por el que el CD-PBC-SiNEMS presenta a consideración de las autoridades educativas, las competencias disciplinarias para el ámbito de conocimiento de las Humanidades, que proporcionarán orientaciones para los modelos educativos correspondientes.
- Acuerdo número 6 del 21 de septiembre de 2009, por el que el CD-PBC-SiNEMS presenta a consideración de las autoridades educativas, carreras que para el tipo medio superior demande el sector productivo en campos específicos del quehacer laboral y sus respectivas competencias profesionales básicas y competencias profesionales extendidas, que podrán constituir orientaciones para los modelos educativos correspondientes.
- Acuerdo número 7 del 22 de octubre de 2009, por el que CD-PBC-SiNEMS presenta a consideración de las autoridades educativas, carreras que para el tipo medio superior demanda el sector productivo. Las competencias profesionales objeto del presente Acuerdo son un referente para las DIM que imparten EMS y, en consecuencia, serán éstas quienes decidan su adopción. Es así que se requiere la articulación de la oferta de formación profesional, para transitar hacia una organización e integración flexible en los distintos campos de formación profesional.

- Acuerdo número 8 del 17 de diciembre de 2009, por el que el CD-PBC-SiNEMS presenta a consideración de las autoridades educativas orientaciones sobre la evaluación del aprendizaje bajo un enfoque de competencias
- Acuerdo número 9 del 17 de diciembre de 2009, por el que el Comité presenta a las autoridades educativas orientaciones para la acción tutorial en los planteles que pertenecen al PBC-SiNEMS.
- Acuerdo número 10 del 17 de diciembre de 2009, por el que se determina el Manual para Evaluar Planteles que Solicitan Ingresar al PBC-SiNEMS.
- Acuerdo número 11 del 28 de octubre de 2010, modificado el 18 de enero de 2011, por el que se extiende la invitación a las DIM federales, estatales, particulares y autónomas, a solicitar al COPEEMS, previo a la evaluación de planteles para el ingreso y la permanencia al PBC-SiNEMS, la evaluación de sus PPE.
- Acuerdo número 12 del 19 de agosto de 2011, por el que se modifican diversos números de los acuerdos 1/CD y 2/CD, por el que se emite el Manual de procedimientos del Comité Directivo del Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior y por el que se establecen las Reglas para el ingreso, permanencia y salida del PBC-SiNEMS respectivamente.
- Acuerdo número 13 del 1 de noviembre de 2012, por el que se establecen los lineamientos para el uso del nombre, identidad gráfica y documentación que se expida en el marco del PBC-SiNEMS.
- Acuerdo número 14, reformado por última vez el 27 de junio de 2014.
- Acuerdo número 15, reformado por última vez el 13 de junio de 2013, por el que se establecen los lineamientos para el reconocimiento de programas de formación docente y de directores de plantel.

Anexo 2. Tabla1. Planteles Muestra Estudio Doctoral

Colegio CECyTE	CCT	Plantel	Encuestas para Estudio	Perfil de encuestado Plantel
Baja California	02ETC0007Y	Plantel "Compuertas"	4	
Coahuila	05ETC0001A	Plantel "Francisco Coss"	4	*Director(a) de Plantel
	10ETC0001M	Plantel No. 01 "Las Nieves"	4	*Subdirector(a) Académico
Durango	10ETC0006H	Plantel 05 "Guanaceví"	4	*Coordinador (a) Académico
	10ETC0019L	Plantel 18 "Ciénega de Nuestra Señora"	4	*Presidente de Academia
Jalisco	14ETC0004F	Plantel "Cocula"	4	*Responsable de PLANEA
	15ETC0011O	Plantel "Coacalco"	4	*Responsable SNB* / PC-SiNEMS*
Estado de México	15ETC0051P	Plantel "Tultepec"	4	*Figura que apoye a la Dirección de plantel en la gestión escolar y logro de aprendizajes
	20ETC0002S	Plantel núm. 2 "Cuicatlán"	4	
Puebla	21ETC0014W	Plantel Chignahuapan	4	
	30ETC0005W	"Unidad Vega de Alatorre"	4	*Cuando estuvo vigente COPEEMS
Veracruz	30ETC0019Z	Plantel "La Camelia"	4	

Anexo 3. Cuestionario a Líderes de la Gestión Escolar y Logro de los Aprendizajes

Sección	Contenido
Saludo	<p>Gracias por aceptar la invitación para crear conocimiento en favor de la Educación Media Superior.</p> <p>Este cuestionario corresponde a un trabajo de Tesis Doctoral, su propósito es obtener datos contextuales y de opinión en relación a los ámbitos de actuación para favorecer el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Tiempo estimado 25 minutos.</p>
Instrucciones	<p>Por favor dedique unos minutos a completar este cuestionario; la información que nos proporcione será utilizada con fines de estudio, sus respuestas serán tratadas con absoluta confidencialidad y no serán utilizadas para ningún propósito distinto al académico. ¡Gracias!</p> <p>1. Datos Generales</p> <p>Clave del Centro de Trabajo (CCT): Entidad: Género: Edad: Nivel de escolaridad:</p>
1	<p>2. Experiencia</p> <p>1. ¿Cuántos años de experiencia tiene en el sector educativo? incluyendo otros niveles educativos. (Respuesta rango a elegir, opción múltiple)</p> <p>2. ¿Cuántos años de experiencia docente en el nivel medio superior tiene usted? Favor de no contar este ciclo escolar. Incluyendo cualquier subsistema de EMS. (Respuesta rango a elegir, opción múltiple)</p> <p>3. ¿Cuántos años de experiencia directiva en el nivel medio superior tiene usted? Favor de no contar este ciclo escolar. Incluyendo cualquier subsistema de EMS. (Respuesta rango a elegir, opción múltiple)</p>
2	<p>4. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene dentro del subsistema CECyTE´s? Por favor, no contar este ciclo escolar. (Respuesta rango a elegir, opción múltiple)</p> <p>5. ¿En su vida laboral dentro del subsistema de bachillerato CECyTE´s qué funciones ha desempeñado? Por favor, señale todas las que apliquen. (Respuesta opción múltiple)</p> <p>6. Las funciones que ha desempeñado en el subsistema de bachillerato CECyTE han sido: (Respuesta opción múltiple)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nivel local (plantel) • A nivel de Dirección General (Colegio Estatal) • A nivel de Coordinación Nacional • Otro <p>7. Considera que las actividades que usted desempeña en el subsistema CECyTE´s ¿son tareas o funciones de un gestor escolar? <i>La gestión escolar implica liderar y organizar recursos humanos y materiales para enfrentar los desafíos cotidianos de la tarea escolar, así como impulsar propuestas para alcanzar los mejores resultados de aprendizaje para todas y todos los estudiantes.</i></p>
	<p>Nunca 1 2 3 4 Totalmente</p>

8. Usted cuenta con alguna certificación o acreditación relacionada con el desarrollo de habilidades de la Función Directiva en la Educación Media Superior.

Si No Cursando

3. Gestión Escolar

Lee cuidadosamente, por favor responda todo lo que se pide. Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas y que su honestidad es necesaria para generar conocimiento.

3.1 De acuerdo a su experiencia y conocimiento ¿Qué características tiene una gestión escolar eficaz?

Respuesta Abierta

3.2 De acuerdo a su experiencia. Asigne un número de prioridad del 1 al 3 en función de la relevancia de la actividad. Siendo 1 el valor más alto.

1 Alta 2 Media 3 Baja

3

Actividad Prioridad

Acompañar el trabajo pedagógico de los docentes.
Diseñar actividades que favorezcan la valoración de los aprendizajes de las y los estudiantes.
Propiciar diálogos con colegas de otros planteles o escuelas de la zona o cercanas para intercambiar ideas y acciones que hayan puesto en marcha con buenos resultados.
Integrar a las familias su compromiso y responsabilidad con la educación de sus hijas e hijos.
Establecimiento y comunicación de metas compartidas.
Conocer las formas de organización y funcionamiento de la escuela y del subsistema.
Promover la mejora de las prácticas docentes para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
Propiciar un ambiente de trabajo a favor de la enseñanza y el aprendizaje.
Identificar áreas de mejora administrativas.
Analizar los desempeños históricos y proponer estrategias de mejora.
Acercar recursos, mejoras en instalaciones y materiales.
Vincular la escuela con la iniciativa privada.
Dar seguimiento a los egresados para conocer su desarrollo.
Favorecer el diálogo con los estudiantes e integrarlos en los procesos de establecimiento de actividades de mejora escolar.
Cumplir con los trámites administrativos y rendición de cuentas con las autoridades.
Conocer la cultura, tradiciones y costumbres del contexto.

4. Logro de los Aprendizajes

El logro de los aprendizajes es parte fundamental del cumplimiento del derecho a la educación, por ello se desarrollan diferentes estrategias de política educativa.

4.1 A continuación hay dos enunciados en cada renglón. Lea ambos enunciados y escoja del 1 al 4 indicando con cuál enunciado usted identifica más su labor en plantel.

Desarrollar el potencial de los estudiantes más avanzados	1	2	3	4	Emparejar a los estudiantes más rezagados con el resto de la clase
---	---	---	---	---	--

4.2 Por favor, lea ambos enunciados y escoja del 1 al 4 indicando con cuál enunciado usted se identifica más.

4	Participar en pruebas como ENLACE, PLANEA y PISA mejora el logro de los aprendizajes	1	2	3	4	Acreditar un nivel de calidad como el SNB, PBC SiNEMS mejora el logro de los aprendizajes
---	--	---	---	---	---	---

4.3 Esta pregunta está relacionada con la anterior respuesta. Por favor nos quiere compartir ¿por qué se mejora/o no se mejora el logro de los aprendizajes con pruebas como PISA, ENLACE o PLANEA?
Respuesta Abierta

4.4 ¿Tiene algún comentario adicional que desee compartir relacionado al logro de los aprendizajes? Favor de anotarlo a continuación
Respuesta Abierta

5. Sección Libre. Experiencias y Aportaciones

Reconociendo su gran compromiso y experiencia con la educación agradeceremos si nos puede contribuir un par de consejos en favor de lograr mejores aprendizajes en nuestros jóvenes mexicanos.

5

5.1 Si le pidieran escribir una recomendación relevante a quien está siendo nombrado Director (a) de un plantel ¿Qué consejo que le daría a este nuevo Director (a) de Plantel?
Respuesta Abierta

5.2 En su experiencia ¿Qué es necesario para que los jóvenes en México desarrollen las habilidades y conocimientos al nivel de los mejores sistemas educativos del mundo?
Respuesta Abierta

Agradecimiento Agradezco mucho su tiempo y experiencia compartidos.

Anexo 4. Guía en entrevista semiestructurada a expertos

Sección	Contenido
Saludo	<p>Gracias por aceptar la invitación para crear conocimiento en favor de la Educación Media Superior.</p> <p>Esta entrevista corresponde a un trabajo de Tesis Doctoral, su propósito es obtener datos contextuales y de opinión en relación a los ámbitos de actuación para favorecer el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes. Sus respuestas serán tratadas con absoluta confidencialidad y no serán utilizadas para ningún propósito distinto al académico. ¡Gracias!</p>
Preguntas	<p>Tiempo estimado 30 minutos.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Desde la posición de responsable de la gestión de un centro escolar ¿Cómo promueve un alto desempeño de los alumnos de la escuela en el logro de los aprendizajes?2. ¿Qué políticas, procesos, programas o acciones exitosas realizan en el plantel para el logro del aprendizaje?3. Nos puede hablar de las fortalezas y debilidades del centro escolar, así como de las oportunidades y amenazas Fortalezas Oportunidades Debilidades Amenazas4. En esos contextos internos y externos ¿Cómo se aborda el bajo desempeño en el centro escolar a su cargo?5. Desde su experiencia de gestión del plantel ¿qué factores impactan el logro de los aprendizajes? Se leen un listado de factores del centro, del aula y de la política (subsistema) para su ponderación 1, 2, 36. Qué experiencias, desafíos o logros nos puede compartir respecto a PLANEA7. Qué experiencias desafíos o logros nos puede compartir respecto a PC-SiNEM's8. Alguna recomendación o experiencia que deseé compartir (libre)
Agradecimiento	<p>Agradezco mucho su tiempo y experiencia compartidos.</p>

Anexo 5. La Educación como un derecho humano en la agenda política

El tema de educación ha ido cobrando importancia en la agenda política internacional, se han redactado y firmado una serie de documentos jurídicos donde los Estados nación reconocen la obligación de respetar, proteger y garantizar el derecho a la educación. Entre los documentos internacionales más relevantes se encuentra a partir del año 1948, La Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se reconoce en el artículo 26 a la educación como un derecho humano de gran importancia, por ser habilitante para entender, ejercer y exigir los demás derechos humanos.

Doce años después se elaboró el primer instrumento internacional que abarca el derecho a la educación y es vinculante con las leyes internacionales desde el año de 1960 durante la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza realizada en París misma que entró en vigor en mayo de 1962.

A nivel mundial la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza como instrumento jurídico ha sido aceptado y ratificado por 106 Estados nación ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En América Latina sólo 15 países sus autoridades han ratificado y se han comprometido para asegurar la posibilidad de educación para todas las personas evitando todas las discriminaciones en la enseñanza, y procurar la igualdad de posibilidades y de trato para todas las personas en la esfera educativa. Enunciando también que se entenderá como “enseñanza” a los diversos tipos y grados, y comprenderá los procesos del acceso, permanencia, el nivel y la calidad de esta, así como las condiciones en que se da. México no ha ratificado al mes de septiembre del año 2020, pese al señalamiento e invitación a realizarlo.

A finales de 1966 en la ciudad de Nueva York se llevó acabo la Asamblea General de las Naciones Unidas en las cuales se adoptaron en su resolución 2200 A (XXI): Dos Pactos Internacionales como un refuerzo a la Declaración de los Derechos humanos de 1948. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Los Pactos, a diferencia de la Declaración Universal, son jurídicamente vinculantes para los Estados, por consiguiente, están obligados a respetar los mecanismos instituidos para su puesta en práctica, e informar sobre el cumplimiento de los mismos, ambos pactos entraron en vigor en 1976 y ratificados en México en 1981.

El PIDCP en su artículo 2 establece que el Estado debe “respetar y garantizar” los derechos del Pacto de Derechos Civiles y Políticos sin discriminación, así como la necesidad de que exista un recurso eficaz frente a las violaciones del tratado. Mientras que en el PIDESC los Derechos Económicos, Sociales y Culturales son derechos humanos considerados como obligaciones, donde el Estado tiene que intervenir y tomar las medidas adecuadas para garantizar su aplicación, dado que promueven la mejora continua de las condiciones de vida a través de los derechos a la salud, la educación, el trabajo y la seguridad social. La transición de los derechos como discurso e ideario hasta su formulación como reglas exigibles ha sido larga y menos tersa y triunfal de lo que quisiéramos admitir así lo señala Barrena G. (2012:14).

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) dedica dos artículos al derecho a la educación, los artículos 13 y 14. El artículo 13, la disposición más extensa del Pacto, es el artículo de alcance más amplio y más exhaustivo sobre el derecho a la educación de toda la litigación internacional sobre los derechos humanos los Estados nación reconocen el derecho de toda persona a la educación. (ONU, 1999:1)

Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. ONU (1966, p.5)

Urrutxi M. (2005, p.6) señala que para participar plenamente y de manera activa en la sociedad se deberán desarrollar las capacidades y habilidades de toda persona siendo la educación el medio principal, asimismo Contreras, R. (2019, p.11) propone a la educación como un proceso para formar mujeres y hombres en plenitud, con capacidad para captar, sentir y entender el conocimiento con una visión crítica y humanista.

En la Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, establece: “Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades”. ONU (1999, p.1)

Así en su tesis doctoral Contreras R. (2019, p. 232) ofrece el argumento de que los Estados en el discurso de las políticas a ejecutar “cada vez ha sido más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que cualquier Estado puede hacer”.

Vista de esta manera la educación, se vincula como instrumento de equidad social e igualdad de oportunidades... La educación a través del derecho, asegura opciones educativas para todas las personas, con independencia de su condición económica, social, ideológica, género, etnia o religión (Toledano pp. 321-322)

El Derecho a la Educación ha sido reconocido en otros instrumentos internacionales como es la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada el 20 de noviembre de 1989 en la ciudad de Nueva York EUA, ratificada en México el 20 de noviembre de 1989 y promulgada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 25 de enero de 1991, es importante para esta investigación que en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño, las mujeres y hombres que estudian la Educación Media Superior en edad normativa típica entre los 15 a 17 años, son reconocidos en materia de Derechos Humanos niñas y niños.

Otros de los documentos en materia educativa importantes a nivel internacional se redactaron en la primavera de 1990 en Jomtien, Tailandia al celebrarse la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT), fueron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. En ellos se reafirma el derecho de todos a la educación como fundamento de la determinación individual y colectiva, en cada uno de los diez artículos que integran la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), se argumenta a favor de la equidad y aprendizaje. En su artículo 4 expone que se debe dar atención prioritaria al aprendizaje y lo puntualiza en dos argumentos centrales:

a) Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo... que verdaderamente adquiera conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

b) Será necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimiento y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados. UNESCO (1992).

En consecuencia, el derecho a la educación va más allá de la cobertura, ingreso, permanencia y conclusión de los niveles educativos. Deben centrarse las políticas, recursos y acciones en la adquisición y los resultados efectivos del aprendizaje.

En el primer artículo de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) (1990) a la letra dice: Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (OIE, 1990)

Así es como a partir del año 1990, con estos acuerdos asumidos a nivel internacional se va estableciendo una agenda mundial de política educativa, misma que años siguientes ha sido evaluada, enriquecida, consensuada y ratificada. Durante los siguientes diez años se realizaron otras conferencias mundiales y regionales celebradas con el fin de impulsar la EPT, la cooperación internacional para el logro en el aprendizaje de los alumnos, compartir conocimientos y experiencias e implementar la agenda educativa de Jomtien, donde se marcó el inicio de un trabajo a escala internacional, en la búsqueda a universalizar la educación básica y a erradicar el analfabetismo.

En la transición del siglo XX al XXI, en el mes de abril del año 2000 en Dakar, Senegal se celebró el Foro Mundial sobre la Educación, donde se promulgó el Marco para la Acción de Dakar “Educación para Todos”: cumplir nuestros compromisos comunes”, en este Foro se trató la cuestión de que este derecho se convirtiera en realidad, pues a diez años de la Conferencia de Jomtien en el informe final de la década de lo logrado para la EPT en el periodo 1990-2000 ninguna meta se cumplió aunque si se reportan avances. El análisis de una década de trabajo en favor del cumplimiento del Derecho a la Educación, bajo metas comunes y contextos diferentes, llevó a la reflexión a muchas autoridades, organismos, instituciones, académicos y educadores. La educación, y en particular la educación impartida en escuelas, “se basa firmemente en la situación histórica, cultural, social, económica y política de los países y sus regiones. Estos son entornos que afectan profundamente no sólo las políticas, leyes, normas y recursos, sino también la calidad de los programas de estudio, la capacidad de los profesores y las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Ni los países, ni las regiones, grupos, familias o individuos se ven afectados en igual forma” Skilbeck, M. (2000)

Las conclusiones de Dakar 2000 fue un recuento, de retos, brechas, así como un refrendo y reconocimiento de objetivos y metas. Durante las participaciones y evaluaciones de los organismos en su conjunto destaca el discurso de James D. Wolfensohn, Presidente del Banco Mundial quien pronunció:

“Subestimamos las dificultades y los costos del proceso para lograr la EPT. Subestimamos el tiempo que demora introducir cambios. A ello se suman los desafíos inesperados que surgieron en la década de los noventa: las crisis económicas, las transiciones sociales y políticas, la devastación que ha significado el VIH/SIDA, la expansión de la brecha en el ámbito digital, los conflictos civiles y las catástrofes naturales. Además, el crecimiento demográfico para lograr la meta de la EPT”. Wolfensohn (2000)

En un mensaje evaluativo y a la vez impulsor de lo sucedido de Jomtien a Dakar. James D. Wolfensohn señaló dos lecciones clave para avanzar y mejorar los resultados de los sistemas educativos y lograr mejores aprendizajes, en cumplimiento de este derecho humano.

a) Un firme compromiso político es la clave para asegurar el uso eficaz de los recursos, para movilizar un apoyo sólido a políticas difíciles y frecuentemente controvertidas, y para crear la capacidad institucional necesaria... La política educacional es eficaz si se encuentra enmarcada en políticas sectoriales globales.

b) Lo más importante, aprendimos que la calidad no es menos importante que la cantidad, el acceso no es suficiente.

Y como el resultado de aprendizajes de calidad es multifactorial enunció que la preocupación en los sistemas educativos debe estar en lo que llamó elementos esenciales: profesores dedicados y bien capacitados, salarios razonables, materiales didácticos buenos, uso de la tecnología de la información en favor de la formación y el perfeccionamiento del profesorado y de un aumento del acceso y de la calidad. Así como un entorno propicio y una gestión. Por último se comprometió a destinar recursos dentro de un plan de acción genuinamente global para apoyar a aquellos gobiernos que se han comprometido con las metas de la EPT. Wolfensohn, J. (2000)

“Si no se avanza rápidamente hacia la Educación para Todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad”.

Así 164 gobiernos nacionales hicieron un compromiso colectivo para reconocer la obligación por alcanzar y hacer realidad los objetivos y finalidades de la educación para todos (EPT) en el año 2015, a través de planes nacionales de acción que muestren políticas

y acciones concretas como son: un aumento en los recursos destinados a la inversión en educación, fomentar la participación de la comunidad educativa y de la sociedad civil en estrategias de desarrollo sostenible.

La educación en este escenario ratificó su posición como derecho humano fundamental, y al mismo tiempo como elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país en el mundo globalizado del siglo XXI. Cuando los Estados han ratificado los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos, se comprometen, sea cual fuere gobierno que ejerza el poder, a respetar los derechos consignados en esos instrumentos. UNICEF (2008, p.39).

A fin de garantizar la puesta en práctica los Estados tienen tres clases de obligaciones en materia del derecho a la Educación para todos (EPT) los niños y niñas: hacer efectivo el derecho a la educación, respetar el derecho a la educación, proteger el derecho a la educación.

Con estos foros donde acuden tanto ministros, secretarios de educación como directivos de los principales organismos internacionales, representantes de la comunidad académica, investigadores y ONG'S, se compartió a nivel global el ideario y reconocimiento del derecho humano a la educación, también metas y objetivos comunes a cumplir al año 2015. Retomando y mejorando el seguimiento internacional al cumplimiento de los objetivos y fines a través de generar reportes de avances, evaluaciones, instrumentos, indicadores y estadísticas así como la integración e intercambio de buenas prácticas y de intervenciones exitosas. "La comparación de sistemas educativos es una manera de intervención en las sociedades nacionales, o incluso en la sociedad mundial" (Sobe, 2011, p. 293).

A través de instituciones supranacionales que tejen la red mundial de la educación se tiene una mayor comunicación e intercambio de información entre los diferentes sistemas educativos nacionales, y se ve influenciada la educación contemporánea por procesos institucionales y sociales, hay posturas que analizan también la EPT desde el regionalismo, ejemplo es que en el mismo escenario de Dakar (2000) se presentó una iniciativa titulada "Pronunciamiento Latinoamericano sobre Educación para Todos (EPT), integrada por educadores e investigadores latinoamericanos, Pablo Latapi y Sylvia Schmelkes de México, y Rosa María Torres de Ecuador.

Latapí, P. Schmelkes S, y Torres R. presentaron en la sesión plenaria una propuesta de rectificaciones en torno a la EPT en nuestra región. Invitando a la ratificación de las mismas, tres de ellas son:

a) Las políticas que norman el desarrollo educativo deben estar inspiradas por valores humanos fundamentales, los actuales indicadores utilizados para evaluar dicho desarrollo, centrados en el avance de la cobertura y de la eficiencia de los sistemas escolares, no revelan la contribución de la educación a esos valores fundamentales: el desarrollo integral de los educandos, la formación de su conciencia, el ejercicio responsable de su libertad, su capacidad para relacionarse con los demás y para respetar a todos. Tampoco revelan si las respuestas que están dando los sistemas educativos a la población son las más adecuadas y significativas para estas.

b) Los decisores de políticas deben plantear su tarea en el plano ético, pues los sistemas educativos no son sólo piezas al servicio de la economía, del consumo o de la política. Los sistemas educativos, debe inscribirse en este horizonte de integralidad y responsabilidad.

c) Mientras no se ofrezca mejor educación a los que menos tienen, y se asegure una educación igualitaria a hombres y mujeres, difícilmente podremos avanzar en la meta de lograr equidad educativa. Señalando que la verdadera medida de una política de justicia educativa es mejorar e igualar los resultados de aprendizaje.

En este documento solicitan a los organismos internacionales revisar su papel en la definición de políticas educativas y en su concreción a nivel regional y nacional enfatizando la revisión del actual el modelo de cooperación internacional, sobre todo en el campo de la educación. Al mismo tiempo que convoca a gobiernos y sociedades nacionales a recuperar el liderazgo y la iniciativa en materia educativa, para recuperar la capacidad para pensar y actuar a partir de lo mejor del conocimiento acumulado y de las especificidades de cada contexto nacional y local. Latapí P., Schmelkes S., y Torres R. (2000).

Así se vive una internacionalización en el campo educativo, donde para conocer y comprender el estatus de cómo nos encontramos hoy en México en términos educativos, es preciso entender el proceso de evolución en el pensamiento de la política educativa a través de conocer sus normas, acuerdos y reformas, para fines de este estudio al llegar al apartado de política educativa mexicana y sus reformas contemporáneas, iremos acotando referencias en el ámbito nacional a la Educación Media Superior (EMS) de las y los niños - jóvenes entre 14 y 17 años.

Continuando en el ámbito internacional Javier Valle (2012) en su publicación “La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas públicas en un mundo globalizado” señala que las unidades de análisis se han desplazado centrífuga y centrípetamente, rebasando las fronteras nacionales para abordar

unidades internacionales y al mismo tiempo promueven una comparativa dentro de la propia nación (intranación).

Estas comparaciones dan lugar a la aparición de una Política Educativa Supranacional (Valle, 2012, p.113) impulsada por fenómenos variados como son la globalización. En la obra “La Sociedad Post Capitalista” Peter Druker (1999) citado por María Victoria Flores (2016, p.31) se refiere a la globalización, las naciones y el conocimiento y al flujo y estatus que se podría dar en la “sociedad post capitalista o sociedad del conocimiento” donde “la sociedad que ostente el mayor conocimiento es la que tendrá el dominio mundial sobre el resto de países”. Proponiendo un escenario donde el conocimiento lleva al liderazgo, y a que las organizaciones internacionales pueden llegar a tener influencia y dominio político superior a los Estados. En el plano individual también propuso que los individuos talentosos (competitivos) serían solicitados por economías mejores ypreciados por el conocimiento. Flores M. (2016, p.31).

Rodolfo Cerdas, profesor en ciencias políticas, se refiere a la globalización como “el acelerado proceso de cambio que, a nivel mundial, se ha venido desarrollando en todos los ámbitos del quehacer humano, pero muy particularmente en lo referente a lo militar, lo económico, el comercio, las finanzas, la información, la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura”. Cerdas, R. (1997, p.27)

Enunciando cinco características del fenómeno de la globalización:

- a) Mundial o planetaria: el o los fenómenos que suceden en un lugar se expanden al resto del mundo.
- b) Universal o Transversal: el o los fenómenos abarca múltiples esferas del quehacer humano.
- c) Polisémica o Asimétrica: tiene diferente significación según el hecho y el lugar.
- d) Inequidad o Desigual: la influencia y los mecanismos se distribuyen desigualmente en atención a los recursos económicos, poder militar, experiencia, etcétera.
- e) Impredecible: no se tiene certeza del alcance, efectos y consecuencias y muchas veces también se desconoce sus causas origen. Cerdas, R. (1997, p.27-30)

En materia de Educación dentro del proceso de la globalización se observan acciones y efectos dentro de los ámbitos tecnológicos, económico, político, laboral y social, con cambios en las formas de tanto de ideario como de procesos, métodos, y metas con un origen global, no obstante, el impacto y ejecución local estará desarrollándose en un escenario particular de activos, actores, benefactores y por ende resultados contextualizados.

En un universo heterogéneo de escenarios locales, los organismos nacionales e internacionales, buscan mediciones regulares en el tiempo de evaluaciones del estado de la Educación y Aprendizajes en los diferentes Sistemas Educativos Nacionales.

En el año 2015 durante el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en la República de Corea más de 1600 participantes de 160 países aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030 en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años.

“La educación es tal vez la herramienta más poderosa para sacar a los niños, jóvenes y adultos marginalizados de la pobreza y la exclusión, haciendo posible que jueguen un papel activo en los procesos y las decisiones que les afectan” (ONU, p.2018)

Así como hemos mencionado a la ONU, UNESCO y la OCDE reconocemos que en el tema educativo existen más actores institucionales supranacionales como el Banco Mundial (BM), que es una de las mayores fuentes externas de financiamiento para la educación en los países en desarrollo y que colabora con las metas educativas de 80 países de diferentes latitudes. En la revisión de los programas el Banco Mundial refiere que “ayuda a los países a evaluar sus políticas e instituciones educativas sobre la base de las mejores prácticas mundiales”, nuevamente organizaciones supranacionales juegan un rol central en la implementación de políticas y programas educativos, financiamiento y supervisión de la implementación de las subvenciones; de manera análoga el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) subvenciona a países de América Latina y el Caribe, a promover la enseñanza efectiva y el aprendizaje a través de asistencia técnica y financiera, realización de estudios comparativos y/o propuestas de políticas educativas. Por poner un ejemplo de un apoyo técnico y financiero recibido en México durante nuestro periodo de estudio, y relacionado con la evaluación educativa de la Educación Media Superior, fue el proyecto ME-T1280 con apoyo de 415 mil dólares en el año 2015, solicitado para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el objeto de : “apoyar en el fortalecimiento de políticas de evaluación educativa para avanzar la agenda de calidad y equidad educativa [...] realizar estudios comparativos de políticas docentes y estrategias para el abandono escolar en Educación Media Superior (EMS)...”

Anexo 6. Requisitos para ocupar el cargo de Director General en un Colegio ODES CECyTE

Colegio	Designación		Duración en el cargo		Ratificación		Remoción			Edad (años)			
	Gobernador	Terna/Gobernador	Junta Directiva	Indica (años)	No indica	(años)	No indica	Gobernador	Junta Directiva	No indica	mayor de	menor de	No indica
Aguascalientes	1				1		1	1			23		
Baja California		1		4		4			1		30	70	
Baja California Sur	1				1		1			1	30	70	
Campeche		1		4		4		1			30	60	
Chiapas	1			4		4				1	18		
Chihuahua	1			4		4				1	18		
Coahuila	1			3		3				1			1
Durango	1			4		4				1	30		
Guerrero			1	4		4			1		30	70	
Guanajuato	1			4		4		1			30		
Hidalgo	1			4			1			1	18		
Jalisco		1		3		3				1			1
México	1			4		4		1			30	65	
Michoacán	1			4		4				1	18		
Morelos	1			4		4		1			25		
Nayarit		1		4		4			1		30		
Nuevo León	1			4		4		1					1
Oaxaca		1		4		4			1		30	70	
Puebla			1	4		4			1		30	60	
Querétaro	1			4		4		1			18		
Quintana Roo		1		4		4		1			18		
San Luis Potosí			1	4		4				1	30		
Sinaloa	1			4		4		1			30	70	
Sonora	1			4		4			1		30	70	
Tabasco	1			3		3		1			30		
Tamaulipas	1				1		1	1					1

Tlaxcala	1		4		4		1	30	65
Veracruz	1		4		4		1	30	70
Yucatán	1		4		4		1	25	
Zacatecas		1	4		4		1	30	70

Nota: Elaboración propia con datos de las leyes orgánicas de cada Colegio estatal ODES-CECyTE 's

Colegio	Estudios		Experiencia (años)			Otros		
	Licenciatura	Maestría	Años	No señala tiempo	No indica sea necesaria	Solvencia Moral	Prestigio profesional	Otro
Aguascalientes	1				1		1	
Baja California	1			1		1	1	No haber sido condenado
Baja California Sur	1				1	1	1	
Campeche	1			1		1	1	Capacidad de Conducción
Chiapas	1		5				1	
Chihuahua	1				1	1	1	No encontrarse con impedimento
Coahuila	1			1		1		
Durango	1	1	5			1	1	Ratificación con base en desempeño
Guerrero	1				1	1	1	
Guanajuato	1				1	1	1	
Hidalgo	1			1		1		
Jalisco	1			1		1		
México	1				1	1	1	
Michoacán	1		5			1		
Morelos	1			1				Estar en pleno goce de derechos
Nayarit	1		5				1	Estar en pleno goce de derechos
Nuevo León	1		5			1	1	
Oaxaca	1				1	1	1	
Puebla	1			1		1		No ser servidor público, ni dirigente de partido
Querétaro	1		3					Haber desempeñado cargos de alto nivel decisorio

Quintana Roo	1		1	1	1	Estar en pleno goce de derechos
San Luis Potosí	1	1		1	1	Haber destacado en EMS tareas académicas o investigación, no ser ministro , militar, dirigente tener cédula profesional
Sinaloa	1		1	1	1	
Sonora	1		1	1	1	
Tabasco	1	5		1	1	No ser ministro de culto religioso
Tamaulipas	1		1	1	1	No haber sido procesado delito doloso
Tlaxcala	1	5		1		No pertenecer al cuerpo Directivo administrativo ni docente
Veracruz	1		1	1	1	
Yucatán	1	5			1	
Zacatecas	1	1		1	1	No ser miembro de Junta Directiva en su gestión

Nota: Elaboración propia con datos de las leyes orgánicas de cada Colegio estatal ODES-CECyTE 's

Anexo 7. Matriz de congruencia

LA GESTION ESCOLAR DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES EN PLANEA 2015-2017 EN PLANTELES EFICACES DE LOS CECyTE´s

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Instrumentos
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable dependiente Variable independiente	Investigación Mixta Cuantitativa-Cualitativa
¿Qué regularidades existen en la gestión escolar de los factores asociados al logro de los aprendizajes de los alumnos, en los planteles con mejor desempeño en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´s, en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS?	Reconocer las regularidades de la gestión escolar de los factores asociados al logro de los aprendizajes de los alumnos, en los planteles con mejor desempeño en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´s, en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS.	En los planteles del subsistema de bachillerato ODES-CECyTE´s con resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017, hay regularidades en la gestión escolar de los factores asociados al logro de los aprendizajes de los alumnos que favorecen el cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS.	<p><u>VD= Nivel del logro de los aprendizajes de los alumnos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • % de estudiantes en nivel I en Comunicación • % de estudiantes en nivel IV en Comunicación • % de estudiantes en nivel I en Matemáticas • % de estudiantes en nivel IV en Matemáticas 	<p>Fase I: Investigación Cuantitativa</p> <p>Logro de aprendizaje= Bases de datos de PLANEA EMS 2015,2016 y 2017 Fuente: INEE, 2018 Base de Datos del PC-SiNEMS Fuente: COPEEMS 2018 Base de datos de seguimiento de egresados ODES CECyTE´s</p>

Problemas específicos

Objetivos específicos

1) ¿Cuáles son los planteles de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´s que en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS obtienen resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017?
2) ¿Qué factores escolares propician un mejor logro de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a los gestores escolares de los planteles que han obtenido resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017?
3) ¿Qué factores asociados acompañan la gestión escolar de los planteles que han obtenido resultados significativamente superiores en el logro de los aprendizajes de los alumnos en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS?

1) Identificar los planteles de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados ODES-CECyTE´ que en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS obtienen resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017.
2) Sistematizar factores escolares que propician un mejor logro de los aprendizajes de los alumnos de acuerdo a los gestores escolares que han obtenido resultados significativamente superiores en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017
3) Precisar factores asociados que acompañan la gestión escolar de los planteles que han obtenido resultados significativamente superiores en los aprendizajes de los alumnos en las pruebas estandarizadas PLANEA 2015-2017 en el marco del cumplimiento del propósito fundamental de la RIEMS.

VI= Factores asociados al logro en la Gestión Escolar

- Características del plantel
- Características del contexto
- Liderazgo educativo
- Clima escolar y de aula
- Altas expectativas
- Calidad del currículo/ estrategias de enseñanza
- Seguimiento y evaluación de los alumnos
- Desarrollo profesional docente y directivo
- Involucramiento de las familias
- Recursos
- Acreditaciones externas

**Fase II:
Investigación**

Cualitativa:

- *Cuestionario Electrónico
- *Entrevista semiestructurada