



DESAÍOS PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Challenges to Respond to the Needs of Educational Training in Higher Education

JOSÉ DE LA LUZ SÁNCHEZ TEPATZI¹, MARÍA VALENTINA TÉLLEZ MONTES^{1, 2}, ALEJANDRO SÁNCHEZ GUZMÁN³

¹ Universidad Pedagógica Nacional, México

² Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

³ Instituto Tecnológico Superior de Tlaxco, México

KEY WORDS

*Educational Policy
Teaching and Training
Quality of Education
Teacher Training
Adolescence and Youth*

ABSTRACT

This paper analyzes the proposal of the Integral Reform of Higher Secondary Education (RIEMS) to meet the training needs of teachers of that educational level and the challenges for its implementation. To put this proposal in context, data from a study carried out in the state of Tlaxcala in 2014 are retaken. One of the fields that he was investigating were professional profiles and training needs. The results of the study indicate that their needs are mainly related to fields related to didactics, and the areas of greatest deficiency revealed by large-scale evaluations. Different studies emphasize problems in training: the scarce approach with teachers to identify their needs, the absence of a pedagogical system that responds to the conditions of teachers, and few studies of the impact of training on improving teaching and learning.

PALABRAS CLAVE

*Política educacional
Enseñanza y formación
Calidad de la educación
Formación de docentes
Adolescencia y juventud*

RESUMEN

Este trabajo analiza la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para atender las necesidades de formación de los profesores de ese nivel educativo y los retos para su implementación. Para poner en contexto dicha propuesta se retoman datos de un estudio realizado en el estado de Tlaxcala en el año 2014. Uno de los campos que indagaba eran los perfiles profesionales y las necesidades de formación. Los resultados del estudio señalan que sus necesidades versan principalmente en torno a campos relacionados con la didáctica, y las áreas de mayor deficiencia que revelan las evaluaciones de gran escala. Distintos estudios enfatizan como problemas en la formación: el escaso acercamiento con los docentes para identificar sus necesidades, ausencia de un sistema pedagógico que responda a las condiciones de los profesores, y pocos estudios del impacto de la formación en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Introducción

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) mexicana la formación de los docentes ocupa un sitio importante para mejorar la calidad de la educación. Esta es una aspiración justa y pertinente pero también complicada, tal como advierte Cantoral (2005) la racionalidad instrumental de las reformas, en cierta forma puede convertirse en un síntoma de la intolerancia que se enfrenta y confronta con la diversidad de expresiones culturales, cada una con su propia historia y dimensión de intereses, los cuales viven y se sostienen simbólicamente como experiencias significativas. En este sentido, cada profesor es autor de su propio argumento de enseñanza y relación con los alumnos, así como de sus necesidades y expectativas de la formación. Esta pluralidad de intereses y necesidades exige a los planificadores pensar en estrategias metodológicas de mayor eficacia que incluyan a los docentes para conocer sus necesidades, contextos y circunstancias y les ayuden a responder a estas, en el mediano y largo plazo (Oviedo, Hernández y Oviedo, 2016).

Estas reflexiones son la motivación de este trabajo cuyo primer apartado revisa los elementos más importantes de la RIEMS relacionados con la formación de los docentes y se realiza desde una perspectiva hermenéutica que en términos de Schleirmacher en Echeverría (2004) surge de preguntarse ¿cómo es entendida, una expresión, sea ésta escrita o hablada? ¿Cómo se entiende esa relación dialógica, donde alguien expresa algo con cierto sentido, y alguien que escucha lo reconfigura desde un nuevo sentido?

El segundo apartado se nutre y toma como referente contextual, los resultados de una encuesta realizada el año 2014 a un grupo de profesores de los distintos subsistemas de Educación Media Superior (EMS) en el estado de Tlaxcala, cuyo propósito principal fue conocer las necesidades prioritarias de formación, a fin de poder sustentar una propuesta que responda a sus intereses y las necesidades de sus contextos locales e institucionales.

En el marco de la RIEMS la mejora de la formación del profesorado toma sentido siempre que impacte a favor del aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, por ello en el último apartado se analizan algunos de los problemas principales que enfrentan los adolescentes y jóvenes en México, particularmente aquellos relacionados con el logro educativo que reportan algunas de las evaluaciones en gran escala que se realizan en EMS, pues es aquí donde quiere dirigirse el impacto de la formación docente. Desde el punto de vista de las teorías de los sistemas complejos, en el fenómeno educativo participan e interactúan múltiples agentes y elementos, al grado que pueden

cambiar sus estados internos y producir nuevas características, dependiendo de la interacción con otros agentes y el medio ambiente Holland, Miller (1991) en Quezada y Canessa (2008). En este sentido y de acuerdo con Casón (2002) en Navarro (2003), las calificaciones escolares son puntos de referencia para construir una idea de la eficacia y efectividad del sistema educativo, pero no son el punto que lo define y determina, y por ello esos datos deben tomarse con estas reservas y complementarse para su comprensión con otros elementos.

La formación de los docentes de Educación Media Superior; retos y alcances

En México, durante la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI se han implementado distintas reformas educativas a la educación obligatoria (Educación Preescolar a Media Superior). En el bachillerato esta se enuncia como Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), nivel escolar que idealmente debe cursarse de los 15 a 19 años de edad.

La conformación de la EMS se caracteriza por la gran diversificación de subsistemas que buscan extender la cobertura con programas que respondan a las necesidades económicas y sociales de los estudiantes en sus contextos. Cada subsistema ha desarrollado su plan de estudios, propósitos, requisitos de ingreso para docentes y estudiantes, incluso salarios y prestaciones económicas (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2014a), esta diversificación ha conformado una amalgama muy compleja Schmelkes (2014) en Oviedo, Hernández y Oviedo (2016) que reta la implementación de la RIEMS y la formación del profesorado. Tal diversificación conforma un todo (Lozano, 2015) y frente a esta condición la RIEMS intenta constituir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y un Marco Curricular Común (MCC) que respete tales diferencias y busque generar mejores condiciones de igualdad en los subsistemas y planteles. El desafío no es sencillo y reclama la participación de muchos actores y puntos de vista, tema no resuelto y que en posteriores apartados se aclara.

La RIEMS se inscribe en los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y comenzó a implementarse en el año 2008. Entre sus distintas pretensiones se encuentran: la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato, la adopción de un Marco Curricular Común, el enfoque educativo basado en competencias, la tutoría de los alumnos y certificación de los planteles, la evaluación de los docentes de nuevo ingreso para permanencia y promoción, así como la formación continua del

profesorado para mejorar su labor y el aprendizaje de los alumnos, de acuerdo a los retos del siglo XXI, en un marco de equidad e igualdad (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2014a).

Las aspiraciones de la RIEMS son necesarias y relevantes, sin embargo, su implementación enfrenta distintos retos de carácter político, económico, de formación del personal docente y administrativo, así como de operación en los centros escolares (Guzmán, 2018), estos retos generan tensiones en cuanto trastocan la cultura escolar en asuntos como: tradiciones en las formas de operación de los centros escolares, razón por la cual es necesario desarrollar nuevas formas de comunicación y negociación entre los actores de la escuela y del sistema educativo (Lozano, 2015; Oviedo, Hernández y Oviedo, 2016; Guzmán, Díaz y Soto, 2017) que ayuden a generar nuevas competencias para abordar el conflicto. Al respecto, Paredes (2004) menciona que

(...) el aparente consenso y la mala gestión del conflicto han hecho fracasar las reformas, venidas de fuera de los propios centros. Aprender a convivir en la discusión y el conflicto es un reto de gran envergadura para los profesionales de la educación (p. 134).

En el marco de la RIEMS parece que la garantía de sus buenos resultados en buena medida reside en la formación de los profesores y la transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje y trabajo a favor de la mejora de sus prácticas (SEP, 2016a). Por ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó una estrategia nacional de formación de los docentes que contempla la capacitación en modalidades virtual y presencial, así como la conformación de grupos de estudio y academias en los planteles, y la definición de una ruta de mejora del plantel y de aula (SEP, 2016b). La necesidad de formar mejor a los docentes es incuestionable e impostergable, sin embargo, habría que advertir que la planeación e implementación de la política exige acercarse y conocer a los docentes y sus contextos locales e institucionales, para acercar las distintas visiones sin enfrentar posiciones. La supervivencia de las reformas muchas veces se pone en riesgo porque no se supera la tensión que confronta la cultura de los diseñadores con la cultura de los docentes y sus prácticas (Van den Berg, 2002).

Una investigación coordinada por Pellicer (Pellicer, 2018) afirma que la mayoría de los directivos (72%) y docentes (51%) de EMS han realizado estudios de posgrado, sin embargo, no cuentan con la habilitación académica necesaria para la docencia y requieren formarse en el campo, pero no en cualquier tema, las necesidades son diversas y focalizadas, por ello es necesario mejorar los mecanismos para identificar sus necesidades y diseñar proyectos efectivos de formación.

A casi diez años de la implementación de la RIEMS, aún se requiere conocer con mayor precisión los criterios que orientan la definición de los campos de formación del profesorado. Tal parece que las decisiones se basan solo en los resultados de las evaluaciones de los docentes, en el perfil profesional y los campos disciplinares del programa de estudios, además de las competencias docentes que la RIEMS ha definido en el perfil ideal (SEP, 2016c). Esta ausencia se agudiza cuando se indagan dichos criterios a nivel local, como en este estudio.

La RIEMS se sostiene en un amplio basamento legal. El primer objetivo del Plan Sectorial de Educación 2007-2012 se propone elevar la calidad de la educación y mejorar el aprendizaje de los estudiantes en favor de su bienestar individual y el desarrollo nacional. Para concretar sus intenciones define distintas estrategias, sin embargo, para los fines de este estudio solo se presentan las siguientes:

La estrategia 1.8 pretende definir un perfil deseable del docente. Para ello elaboraría un padrón del nivel académico de los profesores de las escuelas públicas federales que orientaría las acciones de formación y la oferta pertinente.

El programa nacional de formación y actualización docente contempla apoyar la titulación, realizar diplomados y especializaciones de actualización, algunos esquemas para cursar estudios superiores, y también se propone monitorear el desempeño del profesorado en las distintas modalidades para identificar sus áreas de oportunidad.

La Estrategia 1.9 busca establecer distintos convenios con instituciones de educación superior para favorecer la titulación de los profesores. La estrategia es pertinente si consideramos que en el año 2006 la tercera parte de los profesores de EMS no tenía el grado de licenciatura (28.7%). En el año 2009 el 60% ya estaba titulado y para el ciclo escolar 2011-2012 la cifra aumentó al 79.1%, pero cabría preguntarse si esto resulta de la estrategia de titulación o responde a otras condiciones como pudieran ser la jubilación y el ingreso de nuevos profesores que ya tenían ese grado.

El diseño y las bases normativas de la RIEMS vislumbran un proceso de formación lineal sin contingencias y no se advierte alguna posibilidad de rediseño. De esta manera la Estrategia 1.10 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 plantea instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos para la certificación de competencias docentes (SEP, 2007d). Esto supondría que los profesores ya se formaron y podrían evaluar sus logros para certificarlos.

La implementación de la RIEMS y del proceso de formación del profesorado son temas complejos de

múltiples retos que en el plan ideal siguen su lógica, pero esta debe probarse en el campo empírico y por sus resultados. En este sentido, en el año 2011 la Auditoría Superior de la Federación evaluó el cumplimiento de los compromisos acordados por la RIEMS y observó la ausencia de una evaluación del impacto de la formación en el fortalecimiento del perfil y las competencias de los docentes, así como la indefinición de indicadores de la cobertura, la ausencia de una evaluación del impacto de la formación en el aprendizaje de los alumnos; Tampoco había informado el número de egresados de cada programa de formación y no había realizado el padrón nacional que pretendía elaborar para definir la ruta de formación (Lozano, 2015).

La Ley General del Servicio Profesional Docente se sustenta en los Acuerdos Secretariales 442, 444, 447, 488 y 656. Específicamente, en el capítulo II del Acuerdo 447 se establecen las competencias para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. El artículo 3º define las competencias docentes y el artículo 4º los atributos de las mismas.

Competencias docentes

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (Secretaría de Gobernación. Acuerdo Secretarial 447. DOF: 29/10/2008).

En un sentido hipotético, se esperaría que la estrategia nacional de formación contribuyera sustancialmente a fortalecer estas competencias y sus atributos, además de que pudiese responder en su implementación y contenido, a los distintos contextos y condiciones, como ejemplo se menciona el tipo de contratación. No se puede asumir que todo el profesorado tiene tiempo completo, para el ciclo escolar 2006-2007, un año antes del inicio de

la implementación de la RIEMS solo el 16.6% del profesorado de EMS en México ocupaba plazas de tiempo completo, 12.6% de medio tiempo y 62.3% de asignación por horas. Esta situación, dificulta establecer proyectos de largo plazo en la escuela y reduce las posibilidades de dedicar mayor tiempo a los trabajos de academia, y resta oportunidades para incidir en la mejora de la calidad de los servicios (Guzmán, Díaz, y Soto, 2017). En un sentido hipotético, se esperaría que la estrategia nacional de formación contribuyera sustancialmente a fortalecer estas competencias y sus atributos, además de que pudiese responder en su implementación y contenido, a los distintos contextos y condiciones, como ejemplo se menciona el tipo de contratación. No se puede asumir que todo el profesorado tiene tiempo completo, para el ciclo escolar 2006-2007, un año antes del inicio de la implementación de la RIEMS solo el 16.6% del profesorado de EMS en México ocupaba plazas de tiempo completo, 12.6% de medio tiempo y 62.3% de asignación por horas. Esta situación, dificulta establecer proyectos de largo plazo en la escuela y reduce las posibilidades de dedicar mayor tiempo a los trabajos de academia, y resta oportunidades para incidir en la mejora de la calidad de los servicios (Guzmán, Díaz, y Soto, 2017).

De acuerdo con Oviedo, Hernández y Oviedo (2016) en las intenciones de la RIEMS se percibe cierta desconfianza por parte de la autoridad respecto de la eficacia del sistema educativo y el trabajo del docente, por ello es necesario intensificar la investigación relacionada con el quehacer docente y su formación en los contextos regionales y locales, además de generar un modelo de evaluación de las necesidades de formación y su eficacia y efectividad en el logro de sus objetivos.

El reducido número de estudios a nivel local e institucional colabora a generar mayor desigualdad y diferenciación en los contextos, puesto que las decisiones de planeación educativa se sustentan en datos que en el mejor de los casos representan los promedios generales y no alcanza a discriminar las particularidades de los contextos locales y de cada institución. De esta manera, la formación parece alejarse de su anhelo de mejora de las prácticas para convertirse en una acción de estado que privilegia la certificación más que la mejora de las prácticas pedagógicas.

La Estrategia Nacional de Formación inició el 2008 con dos programas que se ofrecieron a nivel nacional: a) Del 2008 al 2014 se ofreció el Diplomado de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), con duración de 200 horas, que impartieron distintas universidades públicas y privadas avaladas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). b) Un segundo programa fue una Especialidad y Diplomado ofertada en línea por la Universidad Pedagógica

Nacional. A partir del 2009 se inició con el proceso de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS), realizado por un comité externo al proceso de formación docente y dirigido a docentes que aprobaron el proceso de formación (Lozano, 2015). De esta manera se han llevado a cabo distintos cursos nacionales de formación que buscan lo siguiente:

- Apoyo a la evaluación docente
- Fortalecimiento de la práctica docente
- Fortalecimiento del contenido y dominio por campo disciplinario
- De especialización
- Fortalecimiento de la función directiva

Inducción al nuevo modelo educativo en la EMS (SEP, s./f. e).

Necesidades de formación de los docentes de EMS en el estado de Tlaxcala

Un trabajo realizado por Pérez (2017) refiere que en México el tema de los profesores de EMS cada vez adquiere mayor relevancia en la investigación, y destacan por su frecuencia la RIEMS, la percepción de los contextos y sus actividades cotidianas, el perfil profesional de los docentes y su práctica, la forma en que evalúan los aprendizajes, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza.

Con el fin de contextualizar el tema de los docentes de EMS en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) informó que en el ciclo escolar 2013-2014, del total de docentes que laboraban en EMS, el 65% pertenecía al Bachillerato General, el 31.7% al Bachillerato Tecnológico y el 3.3% al Profesional Técnico. Con relación a la participación por sexo, en los planteles federales, estatales y autónomos la participación de las mujeres fue menor, hecho que se invierte en el Bachillerato de sostenimiento privado. Respecto a la escolaridad de los docentes de EMS, casi dos terceras partes tenían licenciatura concluida y el 12.3% tiene la maestría completa, este criterio predomina en los profesores de planteles autónomos (23%), en cambio, en el extremo opuesto se encuentran los profesores de planteles privados con el 11.5%. Por otra parte, el 7% contaba con algún grado de especialidad o maestría incompleta.

Otro elemento que ayuda a comprender al profesorado es su condición de contratación. Entre 1998 y el año 2013, la mayoría de la planta docente ocupaba plazas de tiempo parcial. En el Bachillerato General el 66% y en el Profesional Técnico el 76%. Los docentes de tiempo completo representaban menos del 13%, y en los Bachilleratos Tecnológicos el 24%, (INEE, 2015).

En el caso particular de este estudio, en junio de 2014 en el estado de Tlaxcala se realizó una encuesta orientada a conocer las necesidades de formación de los docentes de EMS, esta se realizó en línea por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 y con el apoyo de la SEP en el estado. No hubo una selección muestral de los participantes, la intención era contemplar la mayor cantidad de docentes y el principal criterio de participación fue que estuvieran en activo. Los datos estadísticos que se emplean para este trabajo son principalmente las medidas de tendencia central.

La población que participó fue de 553 docentes de los diferentes subsistemas (COBAT, CBTIS, CBTA, CETIS, CECYTE, CONALEP, EMSAD). El instrumento utilizado incluyó cinco rubros: Datos generales, Actualización y profesionalización, Problemas para la actualización y la profesionalización, Competencias e indicadores de desempeño docente y Utilización de materiales, medios y recursos didácticos. 58 reactivos conforman el cuestionario. Los datos pertinentes para este trabajo son los siguientes.

El 54.6% de quienes contestaron fueron mujeres, y el 45.4% hombres. En cuanto a la edad, el 42.5% se ubicó en el rango de 20 a 35 años, el 43.2% entre 36 y 50, y el 14.3% restante era mayor a 51 años. El 59.3% dijo estar casado y de ese grupo el 71.4% tenía en promedio 2 hijos. Respecto a la antigüedad en el servicio docente en EMS, el 72% tenía menos de 15 años, y en términos del ingreso salarial, poco más del 50% percibía entre 5 y 10,000 pesos mensuales.

Actualización y Profesionalización

A la pregunta “¿Durante los últimos cinco años, en cuál de las siguientes opciones de Profesionalización usted ha participado?” 112 Profesores han estudiado alguna especialización, 257 han cursado algún diplomado, 106 han realizado estudios de maestría y 7 han cursado un doctorado, tres en Ciencias de la Educación, dos en Ciencias Sociales y uno en Ciencias Exactas e Ingeniería (un docente no especificó el campo).

En cuanto a las áreas de formación continua en que han participado, el 43.38% refirió tener una especialización en campos de las Ciencias de la Educación, el 34.30% en el área de Ciencias Exactas e Ingenierías, el 21.19% en Pedagogía. El resto se distribuye en: Ciencias Sociales, Ciencias de la salud, Ciencias Biológico Agropecuarias y Ciencias Económico Administrativas.

De los 106 docentes que han realizado estudios de maestría, las preferencias se enfocan a cuestiones educativas, seguidas por las Ciencias exactas y la Pedagogía.

El interés por las áreas relacionadas con las ciencias de la educación tiene sentido si se considera que los profesores de EMS, en su mayoría

egresan de carreras universitarias sin relación directa con la docencia. Hasta hace una década el ingreso al servicio profesional docente en EMS no se centraba en el mérito académico, sino que se basaba principalmente en acuerdos institucionales, de igual manera, la asignación de los cursos no siempre eran los más cercanos a su perfil profesional, sino más bien a los espacios laborales existentes. Actualmente, en el marco de la RIEMS se pretende que el ingreso sea por evaluación abierta y que los perfiles correspondan a las necesidades de los subsistemas, pero falta mejorar más el modelo de formación docente continuo.

Problemas para la actualización y necesidades particulares de formación

Al preguntarles “¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los Profesores de Educación Media Superior para actualizarse?” los docentes podían elegir varios problemas, para el análisis de las respuestas se usó un diagrama de Pareto que permitió distinguir cuatro principales problemas: el costo de los cursos, las dificultades de tiempo, la distancia entre las instituciones y su lugar de residencia y una oferta educativa que no respondía a sus intereses. También se les preguntó cuáles eran las estrategias pedagógicas y habilidades más urgentes para su formación y destacan las siguientes: manejo de grupo, enfoques epistemológicos, habilidades de lectura y redacción, metodologías y didácticas para la enseñanza y el aprendizaje, construcción de unidades de aprendizaje (planeación didáctica), diseño y elaboración de materiales didácticos, elaboración de proyectos de investigación, enseñanza de una segunda lengua.

Como se puede apreciar, la formación docente es una pretensión incuestionable y pertinente; nadie duda de su beneficio en la mejora de la educación, sin embargo, su implementación enfrenta muchos retos y sus resultados aún no se logran vislumbrar con claridad. Mientras tanto, el escenario socioeducativo de los adolescentes y jóvenes mexicanos permanece con grandes problemas por enfrentar, en un sentido integral.

Retos de los jóvenes en México

El interés actual de la política educativa por la formación de los estudiantes de bachillerato responde a múltiples factores. De acuerdo con (Guzmán, Díaz, y Soto, 2017) uno es el factor demográfico; los adolescentes y jóvenes constituyen un grupo poblacional numeroso que requiere desarrollar nuevas competencias que incidan a favor de sus condiciones de vida, del desarrollo social, y la competitividad de las economías. A esto se suman la creciente cobertura en Educación Básica y mayor demanda de acceso a la EMS,

además de los acuerdos internacionales a los cuales México se ha sumado para garantizar la universalización del acceso a la EMS (Pérez, 2017).

En términos demográficos, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) refiere que en el año 2014 había 29.9 millones de personas de 15 a 29 años de edad (casi un cuarto de la población nacional total). De este grupo, el 36.8% tenía entre 15 y 19 años de edad, y múltiples necesidades en su aprendizaje (SEMS, 2014) no solo curricular sino en otras áreas como la convivencia y formación ciudadana, temas que son relevantes si consideramos lo siguiente.

Según la OCDE, entre los miembros de este organismo México se sitúa entre los países con mayor índice de bullying en alumnos de secundaria, además, ocurren 95.6 muertes por cada 100 mil personas de 15 a 19 años de edad, y la violencia que se vive en el país ha llegado a la escuela, (Ayala-Carrillo, 2015; 495). En este escenario, no sorprende que un atributo de la competencia genérica no. 8 del perfil de egreso del estudiante de EMS destaque que el alumno privilegie el diálogo como mecanismo de solución de conflictos (SEP, 2008f).

Los problemas que enfrentan los adolescentes y jóvenes mexicanos son múltiples y el vínculo entre nivel socioeconómico y desarrollo educativo tiene fuerte conexión. Trucker y Harden (2012); Donlan et al. (2016); Erickson y Goldthorpe, (2010) y Maxwell et al. (2016) en (Palomar-Lever y Victorio-Estrada, 2017) mencionan que el bajo nivel económico, educativo y el desempleo de los padres se relaciona con el logro educativo de los hijos. Los adolescentes y jóvenes que proceden de hogares con estas condiciones, tienen menos oportunidades de vivir experiencias escolares que apoyen su desarrollo intelectual y trayectoria escolar. Esta situación vulnera su derecho humano de acceder, permanecer y su aprendizaje como fin último (UNICEF, 2008).

El esfuerzo del gobierno por acercar a los jóvenes a la escuela se observa en el crecimiento progresivo de la matrícula y cobertura, pero es necesario que permanezcan y aprendan, como se muestra en la siguiente tabla, la matrícula desciende conforme incrementa el nivel educativo. Esto obliga a preguntar qué herramientas tiene la escuela para conservar a los estudiantes y que su aprendizaje sea efectivo, sobre todo en contextos de diversidad y desigualdad (ver tabla 1).

Tabla 1. Matrícula nacional de Educación Media Superior 2005-2014

CICLO ESCOLAR	MATRÍCULA		
	SECUNDARIA	MEDIA SUPERIOR	EDUCACIÓN SUPERIOR
2005-06	5,979,256	3,658,754	2,446,726
2006-07	6,055,467	3,742,943	2,528,664
2007-08	6,116,274	3,830,042	2,623,367
2008-09	6,153,416	3,923,822	2,705,190
2009-10	6,127,912	4,054,709	2,847,376
2010-11	6,137,546	4,187,528	2,981,313
2011-12	6,167,424	4,333,589	3,151,195
2012-13	6,340,232	4,443,792	3,300,348
2013-14	6,571,358	4,582,336	3,419,391
2014-2015	6,825,046	4,813,165	3,515,404
2015-2016	6,835,245	4,985,080	3,648,945
2016-2017	6,710,845	5,128,518	3,762,679

Fuente: SEP, (s/f, e), escuelas, alumnos y maestros, según nivel educativo 1970-2013

La desigualdad de condiciones para acceder, permanecer y concluir satisfactoriamente su educación afecta principalmente a “Los sectores sociales más desfavorecidos son los que enfrentan mayores dificultades para desarrollar una trayectoria educativa adecuada, lo cual se refleja en mayor rezago académico y abandono escolar” Ezcurra (2011) en (Miranda et al., 2017;9).

Con el fin de garantizar el acceso a la EMS, el 9 de febrero de 2012 el Gobierno Federal reformó el artículo 3º constitucional y en su segundo artículo transitorio menciona lo siguiente:

La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país, a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democrática del Desarrollo. Gobierno de México. (Art. 3º. Constitución Mexicana, 2012)

El Acuerdo 442 que establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, señala que debe garantizarse el acceso de las y los jóvenes a la educación como derecho para alcanzar los objetivos educativos, en pro de su bienestar individual y social (DOF, 26 de septiembre de 2008), y se propone alcanzar la cobertura total para el ciclo escolar 2021-2022. Las metas son ambiciosas y para alcanzarlas se requiere modificar factores diversos y no solo abrir nuevos planteles escolares. Entre esa multiplicidad de requerimientos, aquí se quiere destacar los significados de la propia escuela, Filmus, *et al.*, 2001, citado en Corica (2012; 75) refieren:

Transitar por el sistema educativo ya no representa garantía de movilidad social ascendente como lo pensaban los sectores medios. Tampoco garantiza una mejor inserción laboral, pero la educación sigue siendo el medio necesario para acceder a un trabajo. Los sectores populares, por otra parte, han valorado tradicionalmente la educación sobre todo en relación con el trabajo. Pero cuando hay pocas posibilidades de empleo, cuando se deteriora el mercado de trabajo y las credenciales educativas se devalúan, la valoración de la educación muchas veces solo queda en el imaginario de estos grupos sociales.

La atribución de significados positivos a la escuela depende en buena medida de la trayectoria y la relación que establecen sus actores, la satisfacción que sienten en dicho espacio, los beneficios y logros que obtienen. Por ello la RIEMS en sus propósitos busca dotar de mayor pertinencia y relevancia a los planes de estudio, intenta que los procesos formativos logren responder a las características y condiciones psicosociales, personales, sociales y laborales de los adolescentes del siglo XXI, que se enmarcan en un contexto global, en la sociedad del conocimiento, la transformación científico-tecnológica y de transferencia de información, así como en los profundos cambios socioculturales en un escenario plural (Guzmán, Díaz, y Soto, 2017).

Cuando los significados de la escuela son devaluados la permanencia se vulnera, Miranda (2017) menciona que el abandono escolar revela múltiples problemas como la segmentación entre los distintos subsistemas, los problemas para implementar y hacer más efectiva la formación docente, las relaciones pedagógicas en el aula, la tutoría académica, el currículum, la infraestructura y equipamiento escolar, además de la poca pertinencia de la oferta educativa.

De acuerdo con Rodríguez y Hernández (2008), en el abandono escolar participan múltiples factores de tipo emocional, geográfico, económico, de salud, familiares; otros se originan en la operación y organización de la escuela, pero al final conducen al estudiante a interrumpir sus estudios. Guzmán, Díaz y Soto (2017) agregan la escasa pertinencia de los procesos formativos y baja calidad del servicio educativo que desatiende las deficiencias académicas que preceden a los estudiantes, la alta reprobación y pocos incentivos para retener a los alumnos en la escuela.

Matemáticas y Lenguaje y Comunicación: dos áreas de particular interés en las evaluaciones

En México, en las dos últimas décadas se intensificado la evaluación del aprendizaje, tanto

con pruebas nacionales como internacionales, y distintos estudios manifiestan serios problemas en el logro de los aprendizajes. En el ámbito nacional la evaluación conocida como PLANEA constituye un referente importante del logro de los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados de las aplicaciones en el año 2015 y 2017 refieren cifras importantes de alumnos con bajo nivel de competencia en Matemáticas y, Lenguaje y Comunicación. Esta situación es seria si se toma en consideración que estas habilidades son prioritarias para acercarse al currículum y transitar por sus distintos contenidos, pero también para el desarrollo de otras competencias para la vida cotidiana.

En la estructura de la evaluación PLANEA, los niveles de logro se ordenan en un rango que asciende del (N I) el más bajo, al (N IV) que representa el nivel más alto de dominio. En el año 2015, en matemáticas, el 80.2% de los evaluados tuvieron logros correspondientes a los niveles I y II. Por su parte, la cifra estatal fue 87%, es decir, hay más alumnos con niveles bajos que a nivel nacional. Este problema creció, en el año 2017 la cifra nacional fue 89.5% en los niveles bajos (I y II). Para el caso del estado de Tlaxcala, la cifra estatal fue 92.6%.

En Lenguaje y Comunicación, la evaluación del año 2015 en su cifra nacional refiere que el 64% de los evaluados se ubica en los niveles I y II. A nivel estatal la cifra fue 71.9%. En la evaluación de 2017, la cifra nacional fue 62% de alumnos con resultados bajos (niveles I y II). A nivel estatal la cifra fue mayor 65.8% (SEP, SEMS, PLANEA, 2015 y 2017).

El problema en el logro de los aprendizajes tiene relación con la reprobación, datos de la SEP y el Sistema Nacional de Información y Estadística Educativa, (s/f) dan cuenta de la magnitud del problema, (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Tasa nacional de reprobación en educación media superior. Ciclos: 2005-2013



Fuente: Elaboración con datos de SEP (2013), Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013(p. 47).

Como se puede apreciar, los problemas educativos que enfrenta la EMS son complejos y multifactoriales, consecuentemente, su atención dependerá de múltiples factores, y aunque el rol del docente es importante, no basta con mejorar su formación para transformar todo el sistema

educativo, mucho menos si tales procesos formativos desconocen y no toman en cuenta sus historias, contextos y culturas.

A manera de conclusión

La Educación Media Superior en México, por muchos años representó un nivel educativo poco atendido por la autoridad educativa federal, la presión del crecimiento demográfico de la población de adolescentes y jóvenes en México, así como las inercias políticas y económicas internacionales obligaron a intervenir en este grupo de personas y nivel educativo. En este escenario el esfuerzo del gobierno federal por revisar la EMS y proponer una reforma es pertinente para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Igualmente es necesario mejorar la formación de los docentes, actores que en el marco de la RIEMS se asumen como elementos clave para detonar la mejora de la calidad educativa, sin embargo, la implementación de la estrategia de formación parece ser el punto de mayor cuestionamiento y fragilidad.

Tal parece que la implementación de la RIEMS se concibió como una instrucción a cumplir por ordenamiento jurídico y se restó importancia a la cultura y las condiciones de los docentes en sus contextos institucionales. Las resistencias no se hicieron esperar y los objetivos de la RIEMS aún no se logran concretar o al menos, no existen informes de la autoridad que revelen dicho ánimo.

Llama la atención la manera en que se identifican las necesidades de formación y se seleccionan los cursos, los medios que determina la autoridad para su desarrollo, la pertinencia de los mismos, la determinación de las instituciones formadoras, así como el desconocimiento de quiénes son los docentes de EMS en un sentido amplio que reconozca la diversidad de perfiles, contextos, subsistemas, programas de estudio, tipos de contratación, recursos materiales e instrumentales de los docentes para formarse. El hecho de proponer cursos nacionales en línea da por hecho que todos los docentes, sin distinción del tipo de contratación y número de horas contratadas, tienen computadora e internet, ni que decir del desconocimiento que se asume de las competencias digitales y la cultura del aprendizaje en línea de los docentes.

Todos estos elementos afectan la efectividad de la propuesta de formación del profesorado y agudizan el malestar y la resistencia, aunados al hecho de que no existe un modelo de evaluación multimetodológico que analice la eficacia y efectividad de la estrategia de formación y su impacto en las prácticas de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

En este complicado escenario que vive la EMS se inscribe un grupo poblacional muy importante de

adolescentes y jóvenes, en quienes, al menos en términos del discurso del gobierno, se ha depositado la esperanza de ser agentes del cambio para las futuras generaciones y del destino de México en el futuro cercano. Ante esa expectativa cabría preguntarse si la política educativa y las prácticas en la escuela les ofrecen las herramientas necesarias para construir las competencias pertinentes. Además, como se ha mencionado, los jóvenes con menores niveles de escolaridad se enfrentan a mayores dificultades de acceso al trabajo, a la escuela, a concluir sus estudios, y tienen mayor probabilidad de recibir salarios bajos, realidad que se aleja de la narrativa plasmada en las intenciones de la RIEMS y de la formación docentes.

Adicionalmente y no menos importante, en el tema escolar enfrentan graves problemas en la permanencia y el logro de los aprendizajes, esto se refleja en los altos niveles de reprobación y deserción escolar, así como en los bajos puntajes obtenidos en las evaluaciones nacionales, principalmente en matemáticas, lenguaje y comunicación, todo ello se circunscribe en un clima de convivencia social y escolar que cada vez presenta mayores retos. Esta problemática cuestiona el cumplimiento de la educación como Derecho Humano. No basta con ampliar la cobertura y el número de planteles si los aprendizajes no abonan al beneficio individual y social.

Los resultados de este estudio permiten afirmar que los profesores encuentran en la actualización, un camino que los conduce a un lugar de mejora, sin embargo, no es cualquier sitio pues tienen claramente identificadas sus preocupaciones pedagógicas. En sentido metafórico, la formación continua es un vehículo que puede conducirlos a un puerto específico con nombre propio. Ahora es pertinente conocer la ruta por la cual debe transitar dicho vehículo de formación y la manera más efectiva de conducirlo para que cada vez más profesores se sumen con genuino interés de transitar. En este caso, los profesores encuentran en los Diplomados y en la Especialización aquella ruta que puede ayudarles a abordar los problemas que han identificado. Los temas que señalan como prioritarios apuntan hacia la didáctica y la enseñanza.

No sorprende que sean las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento de métodos de evaluación, la elaboración de materiales didácticos, el diseño de proyectos de investigación; la construcción de unidades de aprendizaje (planeación), y el aprendizaje de una segunda lengua, las áreas urgentes que requieren en su formación. Además, estas necesidades coinciden con la afirmación asentada en páginas anteriores: los docentes en EMS tienen conocimiento de su disciplina, sin embargo, requieren formarse en temas propios del campo educativo, de esta forma,

el qué del saber disciplinar, y el cómo enseñar requieren conjugarse mejor.

El conocimiento de las necesidades y expectativas de formación del profesorado es importante para las instituciones formadoras y los tomadores de decisiones en la formación. Estos insumos pueden orientar el diseño de propuestas que respondan con mayor exactitud a las necesidades, habilidades, contextos escolares y locales, recursos intelectuales y materiales; y en la definición de otros asuntos como la calendarización de los cursos, la divulgación de la oferta temática, la diversificación de modalidades y periodos para efectuar un mismo curso, por mencionar algunos.

En este sentido resulta comprensible que los programas de maestría y doctorado no se perciban como las principales alternativas de formación continua, en parte porque dichos estudios tienen otra finalidad, y en seguida por la multiocupación que les impediría combinar exitosamente estudios de posgrado y atender la docencia. No debe olvidarse que en EMS la enseñanza es la actividad principal que realiza y que los grupos son cada vez más numerosos. Aunado a esto, la obtención de grados superiores no se traduce directamente en mejoras sustanciales a su salario ni en el incremento del número de horas contratadas.

En este mismo sentido, las modalidades de estudio semipresencial o los programas en línea representan opciones funcionales que les permiten actualizarse y al mismo tiempo les ayuda a enfrentar los problemas de tiempo, distancia y gasto económico. En la formación en línea, es necesario considerar que es más reciente y no todos los profesores tienen las habilidades digitales necesarias, ni en todos los hogares del país existe una computadora e internet.

Por otra parte, los Profesores son concedores del alto índice de deserción, reprobación, y de las múltiples dificultades que los alumnos enfrentan para aprender, así como de los bajos resultados que han obtenido en las distintas evaluaciones, y las condiciones psicológicas y sociales que viven en esa etapa del desarrollo, por ello, la formación continua no sólo es un espacio de habilitación, también representa una oportunidad de reinventarse como profesional de la docencia en un sentido amplio. Por ello al exponer cuáles son las estrategias de mayor urgencia en las que desean formarse, incluyen los enfoques epistemológicos como algo importante. En este campo identifican una oportunidad para confrontar sus representaciones y creencias relacionadas con su quehacer.

Finalmente, los profesores valoran la importancia de mejorar su formación para incidir en la formación de los estudiantes en un sentido integral, esto supera el reduccionismo de la habilitación para la enseñanza de alguna asignatura. Por ello es valiosa la reflexión y autoevaluación de la implementación de la reforma y la formación del

profesorado con amplios espacios de comunicación entre todos los actores; en tanto esto no se cumpla, la actualización seguirá siendo un intento de profesores que desde lo particular buscan los medios para favorecer su desarrollo docente para

incidir en la problemática de los estudiantes, situación que no es suficiente para atender los graves problemas enunciados, y que aquejan a un grupo importante de la población.

Referencias

- Acuerdo 442. Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. México, 26 de septiembre de 2008. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- Acuerdo No. 444. Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Secretaría de Educación Pública. México, 16 de octubre de 2008. Recuperado de <http://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/ACUERDO%20444.pdf>
- Acuerdo No. 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada. Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación de México, 29 de octubre de 2008. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Artículo 3º Constitucional, 2º Art. Transitorio. Diario Oficial de la Federación. México, febrero 9 de 2012.
- Ayala-Carillo, M. R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *RA XIMHAI*. 11(14), p. 495. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/461/46142596036/>
- Cantoral, U., S. (2005). *Identidad, cultura e identidad*. México: UPN, Mastextos, p. 163.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 20(36). p. 75. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art04.pdf>
- Echeverría, R. (2004). *El búho de minerva*. (4a. ed.). Santiago: Ed. Lom. P. 107. Recuperado de: <http://liceo1.k12.cl/icore/downloadcore/144781/CURRENT/BuhodeMinerva.pdf>
- Guzmán, G., C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. México: INEE, p. 11.
- Guzmán, M., F. Díaz, O., G. Soto, M., B. (2017). El desarrollo de la planta docente propuesto por la RIEMS. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII(2). pp. 137-164. Recuperado de: http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2017/02/t_2017_2_07.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud. 2015*. México: INEGI. pp. 1-5.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2015). *Los docentes en México, Informe 2015*. México: INEE. P. 18-47. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/1/240/P11240.pdf>
- Lozano, M., A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, 37(spe), 108-124. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008&lng=es&tlng=es.
- Miranda et. al. (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE, pp. 9-27, 495. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdf>
- Navarro, R. E. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), p. 3. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Oviedo, E., Hernández, D., y Oviedo, J. (2016). La RIEMS y la formación docente: Retos y oportunidades de frente a la Ley del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. (04), pp. 1-27. Recuperado de: www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/446/485.
- Palomar-Lever y Victorio- Estrada, (2017). Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza. *REVISTA DE PSICOLOGÍA* 2017, 26(1), pp. 1-11. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revpsicol/v26n1/0719-0581-revpsicol-26-01-00054.pdf>
- Pellicer, U., M. (Coord.). (2018). *Implementación del MEPEO en la EMS y su vínculo con el funcionamiento de los grupos de trabajo colaborativo. Informe preliminar de un estudio exploratorio-descriptivo*. México: Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior A. C. p. 23.
- Pérez, L., J. (2017). Los docentes de Educación Media Superior. Análisis de una década de investigaciones en México. Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México.
- Quezada, D., Canessa, E. (2008). La complejidad en los procesos educativos en el aula de clases. *Educación em Revista*, (32). p. 107. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a09.pdf>
- Rodríguez, J. y Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México: La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), p. 13. Recuperado de <file:///C:/Users/joaco/Downloads/Deserci%C3%B3n%20en%20el%20nivel%20medio%20superior.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (2007d). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. pp. 25-26. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- Secretaría de Educación Pública (s./f. e). Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior*. México. Recuperado de: <http://www.sistemanacionaldeformacioncontinua.sems.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (s./f.). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación *PLANEA. Resultados Nacionales 2017*. <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- Secretaría de Educación Pública, (2015). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, 2012-2013*. México: SEP. p. 47. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2016a). *Maestros y Formación docente*. México: Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior. ¿En qué consiste la Formación Continua Docente en la Educación Media Superior? México: Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61252/narrativa-formacion_docente_4.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2016b). *Maestros y Formación docente*. México: Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior. Componentes del modelo de formación. México: Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63018/componentes_del_modelo_de_formacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2016c) ¿En qué consiste la formación continua en la Educación Media Superior? México: Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61252/narrativa-formacion_docente_4.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (s./f.) *PLANEA, Estadística de Resultados 2015*. Gobierno de México. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/ba/base_de_datos_2015/
- Secretaría de Educación Pública. (s./f.). *Escuelas, alumnos y maestros, según nivel educativo 1970-2013*. Recuperado el 18 de julio de 2016, de http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior*. México: Documento de Trabajo, enero 2008. Recuperado de: http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Competencias_genericas_perfil_egresado.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2014). *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior REPORTE TEMÁTICO*. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2014a). *Educación Media Superior. Antecedentes*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb
- UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación basado en los Derechos Humanos*. New York: UNICEF. pp. 27-30.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, (72). pp. 577-625. doi.org/10.3102/00346543072004577
- Paredes, L., J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas*. (9). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1843>