

# La Reforma Educativa a revisión:

apuntes y reflexiones  
para la elaboración de una  
agenda educativa 2018-2024

---

**Arcelia Martínez Bordón  
y Alejandro Navarro Arredondo**  
(Coordinadores)

---

Participan:

**Francisco Cabrera-Hernández**  
**Abelardo Carro Nava**  
**Pedro Flores-Crespo**  
**Jessica Flores Leyva**  
**Erika Yazmin Gómez Zamarripa**  
**Felipe J. Hevia de la Jara**  
**Rosa Guadalupe Mendoza Zuany**  
**Francisco Miranda López**  
**Carlos Rafael Rodríguez Solera**  
**Samana Vergara-Lope Tristán**  
**Úrsula Zurita Rivera**

---



# La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024

COORDINADORES:

*Arcelia Martínez Bordón*  
*Alejandro Navarro Arredondo*



Instituto  
**Belisario Domínguez**  
Senado de la República

SENADO DE LA REPÚBLICA  
INSTITUTO BELISARIO DOMÍNGUEZ

**Comité Directivo**

Sen. Manuel Bartlett Díaz  
PRESIDENTE

Sen. Marlon Berlanga Sánchez  
SECRETARIO

Sen. Rubén Antonio Zuarth Esquinca  
SECRETARIO

Sen. Daniel Gabriel Ávila Ruíz  
SECRETARIO

Secretaría Técnica

Onel Ortiz Fragoso  
SECRETARIO TÉCNICO

**Junta Ejecutiva**

Mtro. Juan Pablo Arroyo Ortiz  
COORDINADOR EJECUTIVO DE INVESTIGACIÓN

Mtro. Alejandro Encinas Nájera  
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN ESTRATÉGICA

Mtro. Noel Pérez Benítez  
DIRECTOR GENERAL DE FINANZAS

**La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones  
para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024**

*Coordinadores: Arcelia Martínez Bordón  
Alejandro Navarro Arredondo*

Primera edición: *Agosto, 2018*

ISBN: 978-607-8620-11-1

Diseño de portada: Ediciones La Biblioteca | Rodrigo Mazza  
Diseño de interiores: Ediciones La Biblioteca | Fernando Bouzas Suarez

D.R. © INSTITUTO BELISARIO DOMÍNGUEZ, SENADO DE LA REPÚBLICA  
Donceles 14, Colonia Centro, Delegación Cuauhtémoc  
06020, Ciudad de México.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA  
Impreso y encuadernado en México

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan, necesariamente, los puntos de vista del Instituto Belisario Domínguez o del Senado de la República.

# Índice

---

Prólogo . . . . .	9
PEDRO FLORES-CRESPO	
Introducción. . . . .	11
PRIMERA PARTE	
La Reforma y los temas pendientes en materia de aprendizajes, equidad, formación y capacitación docente, y participación social . . . . .	17
1. Para entender mejor la Reforma Educativa: . . . . .	19
estabilidad y cambio en el sistema educativo mexicano	
ERIKA GÓMEZ ZAMARRIPA Y ALEJANDRO NAVARRO ARREDONDO	
2. Rezago en aprendizajes básicos: el elefante en la sala de la Reforma Educativa . . . . .	45
SAMANA VERGARA-LOPE TRISTÁN Y FELIPE J. HEVIA DE LA JARA	
3. El modelo educativo y los aprendizajes clave: el camión y el vocho rojo. . . . .	67
ABELARDO CARRO NAVA	
4. Un tema siempre pendiente: la falta de inclusión de la población en condiciones de vulnerabilidad. . . . .	91
CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ SOLERA	
5. Educación intercultural bilingüe en la Reforma Educativa: marginalidad y desplazamientos . . . . .	109
ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY	
6. La formación de los docentes de educación media superior en México: el debate pendiente. . . . .	127
JESSICA FLORES LEYVA	
7. La participación social en la Reforma Educativa en México: otra oportunidad perdida. . . . .	145
ÚRSULA ZURITA RIVERA	
SEGUNDA PARTE	
Avances en materia de reducción de brechas, creación de capacidades locales, y evaluación y rendición de cuentas . . . . .	169

8. Efectos del Programa Escuelas de Tiempo Completo en la reducción de brechas educativas: un avance hacia la equidad . . . .	171
FRANCISCO CABRERA-HERNÁNDEZ	
9. El INEE: Un nuevo actor en la política educativa . . . . .	197
ARCELIA MARTÍNEZ BORDÓN	
10. Federalismo educativo y capacidades locales: el SPD y el SNEE, dos experiencias de política de la Reforma Educativa en México . . . . .	221
FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ	
11. Rendición de cuentas y educación en México: ¿cómo hemos avanzado? . . . . .	257
ALEJANDRO NAVARRO ARREDONDO	
Conclusiones . . . . .	281
Semblanzas de los autores . . . . .	287

## 2. Rezago en aprendizajes básicos: el elefante en la sala de la Reforma Educativa

---

SAMANA VERGARA-LOPE TRISTÁN Y FELIPE J. HEVIA DE LA JARA

### 1. Introducción: la Reforma Educativa y el rezago de aprendizajes

Cada vez que se presentan los resultados de las evaluaciones de logro educativo –tanto nacionales como internacionales–, los datos describen una problemática similar: los estudiantes mexicanos presentan bajos resultados en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas y en otros dominios, es decir, poseen carencias fundamentales de los aprendizajes clave del currículo, lo que les dificultará el aprendizaje futuro” (INEE, 2017, p.47) Backhoff, Guevara, Hernández y Sánchez (2018) refieren que en todas las evaluaciones internacionales los estudiantes mexicanos consistente y reiteradamente logran niveles de aprendizaje muy bajos, con independencia de la edad, el grado o la asignatura. Según los últimos resultados disponibles del INEE para la educación básica:

En México la mitad de los alumnos que estaban por concluir la educación primaria en 2015 (49.5 por ciento) [...] no comprendían la información contenida en textos expositivos y literarios, aunque sí interpretaban textos que se apoyaban en gráficos con una función evidente y lograban seleccionar información sencilla de textos descriptivos. Asimismo, 6 de cada 10 (60.5 por ciento) estudiantes no eran capaces de resolver problemas aritméticos con números naturales (incluyen operaciones de suma, resta, multiplicación y división) (INEE, 2016c, p. 3).

Más del 60 por ciento de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en Matemáticas, y el 49.5 por ciento de los estudiantes de sexto de primaria y el 29.4 por ciento de los de tercero de secundaria en el dominio de Lenguaje y Comunicación alcanzaron el nivel I o insuficiente de logro (INEE, 2016c).

Resultados similares arrojó la prueba PISA. En 2015, 47.8 por ciento de los alumnos de 15 años que cursaban el último año de secundaria o el primero de bachillerato no contaba con los conocimientos y habilidades para desempeñar las tareas más básicas en Ciencia. En Matemáticas, más de la mitad de los estudiantes del país obtuvo un desempeño bajo (56.6 por ciento). Y en Lectura el 41.7 por ciento de los alumnos tenía bajo desempeño (INEE, 2016b).

Inclusive en aprendizajes básicos, existe un rezago pronunciado entre los niños y adolescentes mexicanos. Los datos del proyecto Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) muestran que en el ciclo escolar 2015-2016, en la región sureste de México, 38.1 por ciento de los estudiantes de quinto de primaria no podían responder una pregunta de comprensión inferencial, y 31.5 por ciento no podían resolver restas de un nivel de complejidad de segundo de primaria (Vergara-Lope y Hevia, 2016).

Estos bajos resultados, junto con la necesidad de recuperar la rectoría de la educación, sirvieron como argumento de la administración del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) para diseñar una serie de cambios legales, administrativos y pedagógicos conocidos como la Reforma Educativa de 2013, dentro del denominado Pacto por México (Góngora & Jiménez, 2015; Pacto por México, 2015). Según el tercer secretario de Educación de dicha administración, Otto Granados:

[...] la Reforma partió del reconocimiento de tres problemas sustantivos. El primero, que a pesar de haber alcanzado niveles muy elevados de cobertura, el sistema educativo mexicano no estaba generando logros sustanciales ni en la calidad de la enseñanza, ni en los aprendizajes de los alumnos, ni en su impacto en el desarrollo social del país; el segundo, que la gobernanza del propio sistema [...] había ingresado a una fase de agotamiento, y, tercero, que como política pública, y específicamente de economía política, la relación entre educación y desarrollo estaba produciendo resultados contrastantes (Granados, 2018, p. 19).

Esta Reforma tuvo dos grandes etapas: la primera enfocada a la modificación de la gestión del sistema educativo y la recuperación de la “rectoría del Estado”, que se centró en la creación del Servicio Profesional Docente y la implementación de políticas de evaluación docente (Granados, 2018; Igartúa, 2016), que fue cuestionada por diversos sectores a nivel federal y estatal (Góngora y Jiménez, 2015; Hevia y Antonio, 2016). Una segunda etapa, a partir de 2016, se centró en el diseño y discusión del Nuevo Modelo Educativo.

El NME, que entró en vigor en 2018, gira en torno a aprendizajes clave, considerados como “un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela.” (SEP, 2017a, p. 72). Los tres componentes curriculares esenciales son: aprendizajes clave, desarrollo personal y social, y autonomía curricular. Y los ejes fundamentales en los que se basa son: el planteamiento curricular, que establece el perfil de egreso y considera el desarrollo integral; la estrategia de escuela al centro, que pretende dotar de mayor autonomía a los planteles y promover la participación social en educación; el eje de la formación y desarrollo profesional docente, basándose

en un sistema meritocrático a partir de evaluaciones; el eje de inclusión y equidad que asegure el acceso, participación activa, permanencia y egreso, promoviendo la no discriminación; y por último, la estrategia de la gobernanza del sistema, por medio de la coordinación de los diversos actores e instituciones (Cuenca, 2018). Sin embargo, tal como se desarrolla en este capítulo, no queda claro qué tipo de alternativas específicas ofrece esta Reforma a un problema fundamental de calidad y equidad educativa: el rezago de aprendizajes.

## 2. El rezago de aprendizajes

El rezago de aprendizajes puede definirse de manera general como la carencia de aprendizajes esperados respecto a la edad y grado escolar de los educandos. Este concepto se relaciona de manera estrecha con el “rezago educativo”, aunque guarda algunas diferencias importantes.

En México, existe un sólido consenso respecto a la definición del rezago educativo como la condición en la que se encuentra una persona mayor de 15 años cuando no ha concluido su enseñanza básica (Martín del Campo, 2017; Narro, Martuscelli y Barzana, 2012; Núñez, 2005). Así, por ejemplo, para el INEE el rezago educativo define al número de personas con 15 años de edad o más que no tienen educación secundaria completa, es decir, la población que no tiene la escolaridad obligatoria, a pesar de tener la edad correspondiente para haberla concluido. Se parte del supuesto de que todas las personas durante su infancia tendrían que ingresar a tiempo a la escuela y tener un avance regular (INEE, 2016d). También define rezago en términos de incumplimiento de la Normatividad de Escolarización Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM) (INEE, 2016a).

A diferencia de esta idea de rezago educativo, ligado con cobertura, el concepto que tratamos de evidenciar tiene que ver con el problema de los rezagos de aprendizajes, incluyendo los aprendizajes más básicos y fundamentales. Este concepto define a la condición de los niños y adolescentes que, aun yendo a la escuela, no adquieren los aprendizajes esperados según su edad y año escolar. En este sentido, la definición propuesta de rezago tiene que ir más allá y puede ser análoga a la que da Santizo respecto del rezago escolar:

[...] se refiere a los estudiantes que no están aprendiendo lo que deberían según su edad y grado escolar [...] es un problema acumulado: se van acumulando deficiencias en enseñanza y aprendizaje desde el ingreso al primer grado de primaria [...] no lo resuelve un docente de manera individual (Santizo, 2017, s/p).

Tal como plantea Muñoz, el rezago educativo “es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educa-



cional; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario, y el abandono prematuro de los estudios emprendidos” (Muñoz Izquierdo, 2009b, p. 29). Ambos tipos de rezago —educativo y de aprendizajes— están íntimamente relacionados con la *desigualdad* y *exclusión* que caracteriza al sistema educativo mexicano (Arnaut & Giorguli, 2010).

Como sugiere la literatura, la *desigualdad* en el ámbito educativo no sólo está vinculada a las diferentes condiciones y recursos de las escuelas (infraestructura, equipo, mobiliario, calidad y pago de los profesores, violencia, etc.), sino a otros muchos aspectos relacionados con la educación, incluyendo condiciones familiares (nivel socioeconómico, capital cultural, violencia) y comunitarias (servicios, espacios públicos, bibliotecas, entorno de violencia) de precariedad. Así, los niños llegan a la escuela en condiciones muy desiguales (Bautista Martínez y Briseño Maas, 2014), pero también pasan por una escuela muy desigual, y por lo tanto salen de la escuela con aprendizajes muy desiguales (Muñoz Izquierdo, 2009a; Solana, 2005).

Por otro lado, una de las hipótesis sobre la deserción escolar, parte importante del rezago educativo, es que está directamente relacionada con el atraso educativo en sus dos formas: 1) diferencia entre el grado que debería cursar el alumno de acuerdo con su edad y el que realmente cursa y 2) diferencia entre sus aprendizajes adquiridos y los que tienen otros miembros del grupo escolar (rezago en los aprendizajes). Este atraso impide adquirir nuevos conocimientos, provoca descenso de la autoeficacia y aumenta el riesgo de deserción (Muñoz Izquierdo, 2009a).

Por tanto, este mismo autor propone que las políticas orientadas a disminuir este fenómeno deberían empezar por reducir los retrasos pedagógicos, además de que esto ayudaría también a la reprobación y repetición. Según su investigación, algunos de los factores asociados a este problema son: indiferencia de los maestros ante el atraso pedagógico y reforzamiento del aprendizaje de los alumnos más avanzados; falta de implementación de estrategias para compensar deficiencias o estrategias inadecuadas; actitudes indiferentes e incluso amenazantes ante los alumnos que presentan dificultades; el sistema no actúa como amortiguador de las diferencias en los aprendizajes, ni considera las diferencias culturales y contextuales (Muñoz Izquierdo, 2009a). En este sentido, la igualdad educativa implicaría por lo menos tres grandes rubros: igualdad de oportunidades de ingreso, igualdad en los resultados educativos e igualdad en las habilidades para el aprendizaje (emparejar) (Muñoz Izquierdo, 2003)

En este sentido, el problema de investigación en este capítulo se centra en el análisis del rezago de aprendizajes, y en cómo la Reforma educativa define esta problemática y genera alternativas para su abatimiento. ¿Qué tan generalizado es el rezago de aprendizajes? ¿Cómo se asocia con el nivel socioeconómico de los estudiantes? ¿Qué hay con respecto al atraso en relación

con los aprendizajes mínimos esperados y deseados? ¿Qué respuestas tiene la Reforma Educativa a esta problemática?

Los dos supuestos o hipótesis centrales de las que partimos son: 1) el rezago en los aprendizajes es un problema generalizado a pesar de afectar de manera desproporcionada a los más desfavorecidos y 2) el NME otorga una limitada importancia al rezago en los aprendizajes, ya que no presenta soluciones claras al problema.

Además, en la Reforma educativa se presenta una limitada visión del rezago de aprendizajes, pues se le define como un signo de alerta de abandono escolar y no como un problema permanente, generalizado y que requiere urgente atención.

### 3. Metodología

Se utilizó una metodología mixta de análisis. Por un lado, se realizaron análisis respecto a la caracterización más detallada del rezago de aprendizajes, y por otro, se hizo un análisis de los documentos que componen la Reforma Educativa, en particular del NME. Para llevar a cabo el primer tipo de análisis se tomaron las bases de datos de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA), que dan cuenta de los resultados levantados en los estados de Puebla, Quintana Roo, Yucatán y Veracruz (Vergara-Lope y Hevia, 2016) en conjunto y las del estado de Puebla por otro lado (MIA, 2016).

Los datos fueron recolectados con muestras polietápicas durante el ciclo escolar 2015-2016, mediante la metodología de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos (*Citizen Led Assessment*), la cual consiste en que voluntarios ciudadanos, previamente capacitados, realizan aplicaciones en hogares seleccionados por medio de muestras representativas por estado, con instrumentos muy simples que miden aprendizajes básicos de Lectura y Matemáticas. Se entrevistan a todos los niños y niñas que vivan en el hogar y tengan entre 5 y 16 años. La administración de los instrumentos se realiza niño por niño en forma de entrevista (Banerji, Bhattacharjea, & Wadhwa, 2013; Ruto, 2013; Vergara-Lope, Hevia, & Rabay, 2017).

Los instrumentos de medición utilizados fueron los de MIA Lectura y Matemáticas (Hevia y Vergara-Lope, 2016), que constan de cinco reactivos de Lectura (sílabas, palabras, enunciado, historia y comprensión) con contenidos hasta segundo de primaria, y cinco de Matemáticas (números 10-99, suma de decenas con acarreo, resta de decenas con acarreo, división de centenas y resolución de un problema que implica el uso de dos operaciones) con contenidos hasta cuarto de primaria.

Los datos fueron analizados por medio del software estadístico SPSS, con estadística descriptiva, paramétrica y no paramétrica, según el nivel de medida de las variables. La muestra total de los cuatro estados consiste en

8 248 niños que fueron encuestados en 6 022 hogares, aproximadamente mitad hombres y mitad mujeres (Vergara-Lope y Hevia, 2016), pero para los fines del presente documento, sólo se consideraron los alumnos de quinto grado de primaria (807) y segundo de secundaria (603).

En la muestra de Puebla participaron 2 920 sujetos en total, entrevistados en 2 082 hogares, también aproximadamente mitad hombres y mitad mujeres (Vergara-Lope, Hevia, y Loyo, s/f), pero para los fines de este análisis solamente se utilizaron los alumnos de quinto de primaria (315) y de segundo de secundaria (311).

El análisis de la Reforma Educativa incluyó la construcción de un corpus de diferentes documentos que componen el Nuevo Modelo Educativo, presentado en 2016-2017. Este corpus se analizó identificando cómo se definió el problema del rezago educativo y del rezago de aprendizajes, y qué tipo de estrategias se diseñaron para enfrentarlo.

#### 4. Resultados

Los resultados se ordenan en dos apartados. En el primero se presentan los rezagos de aprendizajes básicos en el sureste mexicano, analizando específicamente dos grados escolares quinto de primaria y segundo de secundaria, de acuerdo con el nivel socioeconómico y sostenimiento de escuela. En el segundo se analiza el trato que se le da a esta problemática en la Reforma Educativa, en particular el NME, y las acciones para remediarla.

##### *Rezago de aprendizajes en el sureste mexicano (Puebla, Quintana Roo, Yucatán y Veracruz)*

Tal como se estableció en la introducción, PLANEA, PISA y MIA coinciden en que existe una serie de rezagos de aprendizaje severo entre los estudiantes mexicanos. La investigación educativa centrada en factores asociados al bajo desempeño coincide en que los niveles socioeconómicos y el bajo capital cultural son factores fundamentales (Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García, 2007; Blanco, 2013; UNESCO, 2015). Sin embargo, ¿qué sucede cuando se analiza por niveles socioeconómicos y culturales? ¿Los más privilegiados sí cuentan por lo menos con los aprendizajes mínimos esperados?

Los niveles socioeconómicos fueron calculados a partir de la presencia o ausencia de agua entubada y drenaje en sus domicilios y el número de cuartos que tenían sus hogares. De esto se crearon tres niveles socioeconómicos: alto, medio y bajo (Vergara-Lope y Hevia, 2016).

Tomando sólo el quinto grado de primaria, que son alumnos que deberían poder leer un texto de segundo grado de primaria y responder a una pregunta de comprensión inferencial acerca de él, de un total de 807 sujetos se observa que, si bien van creciendo los porcentajes según aumentan los

niveles socioeconómicos, sigue siendo alarmante que aun en los niveles socioeconómicos superiores sólo el 68 por ciento haya podido leer y responder a la pregunta. Esto quiere decir que aproximadamente 32 por ciento se quedan en cualquier nivel anterior (15 por ciento que leen la historia, pero no la comprenden y 17 por ciento que no pueden leer la historia) (Tabla 1).

**Tabla 1. Porcentajes de logro en Lectura, específicamente en Historia y Comprensión, por categorías de nivel socioeconómico. Cuatro estados del sureste mexicano. Sólo 5º de primaria.**

NSE	Historia	Comprensión
Bajo	71.6%	48.9%
Medio	83.9%	65.0%
Alto	84.7%	68.2%
Total	82.20%	61.80%

Fuente: Resultados de la investigación.

Cuando se analiza la misma muestra, pero por tipo de sostenimiento (escuela pública y privada), contrario a los resultados esperados, las escuelas públicas obtienen un porcentaje más elevado. En las privadas vemos que casi uno de cada dos no pudo terminar satisfactoriamente la prueba de segundo de primaria (Tabla 2). Las diferencias entre las medias obtenidas en la sumatoria total de Lectura, entre escuela pública (Media= 4.34, DE= 1.060) y privada (Media= 4.21, DE= 1.081), no resultan estadísticamente significativas.

**Tabla 2. Porcentajes de logro en Lectura, específicamente en Historia y Comprensión, por escuela pública y privada. Cuatro estados del sureste mexicano. Sólo 5º de primaria.**

Sostenimiento	Historia	Comprensión
Pública	82.30%	62.00%
Privada	76.80%	53.50%

Fuente: Resultados de la investigación.

En Matemáticas, también sólo considerando niños y niñas de quinto de primaria, podemos observar que aproximadamente uno de cada dos en niveles más bajos y uno de cada tres en niveles socioeconómicos más altos no pueden resolver la resta de segundo de primaria y cuando se llega al problema perteneciente al cuarto de primaria, aún en los participantes más privilegiados, sólo 16 por ciento logra completarlo correctamente (Tabla 3).

**Tabla 3. Porcentajes de logro en Matemáticas, específicamente en Resta, División y Problema, por categorías de nivel socioeconómico. Cuatro estados del sureste mexicano. Sólo 5º de primaria.**

NSE	Resta	División	Problema
Bajo	54.0%	23.4%	5.8%
Medio	70.9%	44.4%	13.7%
Alto	70.8%	50.4%	16.4%
Total	67.6%	42.8%	12.7%

Fuente: Resultados de la investigación.

Las diferencias mayores, tanto en Lectura como en Matemáticas, se dan al comparar el bajo nivel con el resto de los niveles, lo cual evidencia la desigualdad. En los resultados de Matemáticas por escuela pública y privada en participantes de quinto grado, las escuelas privadas obtienen porcentajes más elevados en el Problema, pero aun así sólo uno de cada cuatro logra contestarlo correctamente (Tabla 4). La diferencia entre las medias de la sumatoria total de Matemáticas, obtenidas en escuelas públicas (Media= 3.16, DE= 1.165) y privadas (Media= 3.53, DE= 1.369), sí resultan estadísticamente significativas ( $t = -2.041$ , sig. Al .05, gl= 810).

**Tabla 4. Porcentajes de logro en Matemáticas, específicamente en Resta, División y Problema, por escuela pública y privada. Cuatro estados del sureste mexicano. Sólo 5º de primaria.**

Sostenimiento	Resta	División	Problema
Pública	67.80%	42.70%	12.40%
Privada	79.10%	62.80%	25.60%

Fuente: Resultados de la investigación.

De manera análoga, tomando sólo participantes de segundo de secundaria (N=603), los porcentajes entre los diferentes niveles socioeconómicos no varían tanto. Puede observarse que los porcentajes de quienes no pueden responder correctamente a la pregunta de comprensión de segundo de primaria corresponden a casi uno de cada cinco (Tabla 5).

**Tabla 5. Porcentajes de logro en Lectura, específicamente en Historia y Comprensión, por categorías de nivel socioeconómico. Cuatro estados del sureste mexicano. Sólo 2<sup>o</sup> de secundaria.**

NSE	Historia	Comprensión
Bajo	89.2%	80.5%
Medio	96.8%	79.3%
Alto	96.3%	83.5%
Total	95.2%	80.9%

Fuente: Resultados de la investigación.

Con la misma muestra, pero haciendo comparaciones entre alumnos de escuela pública y privada, observamos que los alumnos de secundaria de escuela pública, al igual que los resultados de los de quinto de primaria, obtienen porcentajes mejores de comprensión, aunque existan un 19 por ciento y 26 por ciento, uno de cada cuatro, en privada que no están logrando responder a la pregunta de comprensión de segundo de primaria (Tabla 6). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Lectura entre las medias obtenidas en escuela pública (Media= 4.76, DE= .582) y privada (Media= 4.73, DE= .508).

**Tabla 6. Porcentajes de logro en Lectura, específicamente en Historia y Comprensión, por escuela pública y privada. Cuatro estados del sureste mexicano. Sólo 2<sup>o</sup> de secundaria.**

Sostenimiento	Historia	Comprensión
Pública	95.40%	81.20%
Privada	94.80%	73.70%

Fuente: Resultados de la investigación.

En Matemáticas, los datos de los adolescentes de segundo de secundaria, como en quinto de primaria, varían principalmente entre el nivel socioeconómico bajo y el resto, pero aún vemos que en los niveles más elevados hay un 18 por ciento de adolescentes que no pueden resolver ni la División ni el Problema, y sólo 36 por ciento logra completar el problema de cuarto de primaria correctamente (Tabla 7).

**Tabla 7. Porcentajes de logro en Matemáticas, específicamente en Resta, División y Problema, por categorías de nivel socioeconómico. Cuatro estados del sureste mexicano. Sólo 2º de secundaria.**

NSE	Resta	División	Problema
Bajo	66.5%	49.1%	27.5%
Medio	82.9%	68.6%	36.3%
Alto	81.9%	69.3%	37.5%
Total	81.3%	66.7%	36.1%

Fuente: Resultados de la investigación.

Con los mismos alumnos, pero haciendo comparación entre escuela pública y privada, observamos mejor desempeño en la privada, pero la diferencia no es tan amplia como en quinto de primaria. Aun así, vemos que, en los alumnos de secundaria privada, 60 por ciento no pudieron responder al Problema de cuarto de primaria (Tabla 8). Entre las medias de Matemáticas obtenidas en escuela pública (Media= 3.82, DE= 1.159) y privada (Media= 4.17, DE= .971), sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $t = -2.063$ , sig. Al .05,  $gl = 41.756$ ).

**Tabla 8. Porcentajes de logro en Matemáticas, específicamente en Resta, División y Problema, por escuela pública y privada. Cuatro estados del sureste mexicano. Sólo 2º de secundaria.**

Sostenimiento	Resta	División	Problema
Pública	80.80%	65.70%	36.30%
Privada	89.10%	83.70%	40.50%

Fuente: Resultados de la investigación.

### *El caso del rezago de aprendizajes en Puebla*

Para analizar más de cerca la distribución del rezago educativo, y su relación con el nivel socioeconómico, se presentan los resultados específicos del estado de Puebla. Para ello, se desarrolló un estimador de la situación económica y el capital cultural (ESECC) a partir de las variables disponibles de la medición Puebla (Vergara-Lope *et al.*, s/f). Se calculó un valor al que se denominó Razón de hacinamiento (división del número de habitaciones adicionales al baño y la cocina con que cuenta la vivienda, entre el número de habitantes por hogar); se calcularon los valores Z de ésta y las variables: si el hogar contaba con servicios de agua potable, drenaje e internet; la cantidad de libros en el hogar; la frecuencia con la que asistían al cine; la escolaridad y ocupación de ambos padres; la escolaridad esperada para los hijos; si los

participantes habían asistido a guardería y preescolar; si tenían acceso al uso de PC, TV y celular; si asistían a la escuela, y si ésta era de financiamiento público o privado. Los valores Z de estas 18 variables involucradas se promediaron, y el valor resultante se reescaló a media 10, para obtener una clasificación de la estimación socioeconómica y capital cultural (ESECC) a partir de las Desviaciones Estándar (s) por encima y debajo de la media aritmética ( $\bar{x}$ ). Con ellas se clasificó en cuatro niveles: baja, intermedia baja, intermedia alta y alta.

Cuando observamos los porcentajes obtenidos en Puebla, utilizando esta otra vía de cálculo de nivel socioeconómico e incluyendo capital cultural, además de sostenimiento de la escuela, encontramos que entre los niños de quinto de primaria, en promedio, considerando nivel bajo e intermedio bajo, 70.6 por ciento pueden leer pero no comprenden, mientras que en promedio de alto e intermedio alto, 80.4 por ciento logran leer, pero no responder a la pregunta de comprensión de segundo de primaria. Esto quiere decir que aún en los dos niveles más altos de nivel socioeconómico y capital cultural, uno de cada cinco no pueden comprender lo que leen en la prueba. Cuando vemos quienes pudieron completar la prueba, sólo 52 por ciento (uno de cada dos) en promedio, en niveles bajos y 64.4 por ciento (dos de cada tres) en niveles altos (Tabla 9).

**Tabla 9. Porcentajes de logro en Lectura, específicamente en Historia y Comprensión, por categorías de nivel socioeconómico. Puebla. Sólo 5º de primaria.**

ESECC	Historia	Comprensión
Baja	63.1%	52.6%
Intermedia baja	78.1%	51.4%
Intermedia alta	87.0%	65.6%
Alta	73.7%	63.2%

Fuente: Resultados de la investigación.

En Matemáticas, en promedio, en los niveles bajos casi 30 por ciento no pueden responder la resta, mientras que, en promedio, en los niveles altos casi 24 por ciento no pueden resolver la resta de segundo de primaria. Sólo 11.4 por ciento de los niveles bajos logran completar la prueba y sólo 22 por ciento de los altos lo consiguen.



**Tabla 10. Porcentajes de logro en Matemáticas, específicamente en Resta, División y Problema, por categorías de nivel socioeconómico. Puebla. Sólo 5<sup>o</sup> de primaria.**

ESECC	Resta	División	Problema
Baja	73.7%	36.9%	15.8%
Intermedia baja	67.2%	36.4%	7.0%
Intermedia alta	73.8%	51.5%	17.7%
Alta	79.0%	57.9%	26.3%

Fuente: Resultados de la investigación.

Para la muestra de Puebla de segundo de secundaria, en promedio, 77.5 por ciento logran completar en los niveles bajos y el 84.2 por ciento, en promedio, en los altos. El nivel de la lectura que se les presenta es tan básico que es alarmante que en segundo de secundaria aún existan porcentajes, entre 16 y 23 por ciento, que no puedan leer y comprender un texto de segundo de primaria (Tabla 11).

**Tabla 11. Porcentajes de logro en Lectura, específicamente en Historia y Comprensión, por categorías de nivel socioeconómico. Puebla. Sólo 2<sup>o</sup> de secundaria.**

ESECC	Historia	Comprensión
Baja	100.0%	77.8%
Intermedia baja	93.3%	77.1%
Intermedia alta	95.9%	78.4%
Alta	95.0%	90.0%

Fuente: Resultados de la investigación.

En Matemáticas, las desigualdades entre niveles socioeconómicos y culturales son mayores. Sin embargo, aun en los niveles altos, es preocupante que, en segundo de secundaria, en promedio, sólo 44.6 por ciento logre completar la prueba con contenidos de cuarto de primaria, y sólo 22.9 por ciento, en promedio, en niveles bajos (Tabla 12).

**Tabla 12. Porcentajes de logro en matemáticas, específicamente en Resta, División y Problema, por categorías de nivel socioeconómico. Puebla. Sólo 2º de secundaria.**

ESECC	Resta	División	Problema
Baja	72.3%	44.5%	16.7%
Intermedia baja	80.6%	64.1%	29.1%
Intermedia alta	87.5%	74.0%	41.7%
Alta	94.8%	94.8%	47.4%

Fuente: Resultados de la investigación.

De esta forma, es posible concluir que el problema del rezago en los aprendizajes, a pesar de estar impregnado de desigualdad, es un asunto generalizado y no se limita a un nivel socioeconómico específico, aunque sí se distribuye desproporcionadamente entre los niveles más bajos. El tema del rezago en los aprendizajes no es en lo absoluto nuevo, ni novedoso. Lo preocupante y asombroso es que el trato que se le da es de un problema aislado o exclusivo de los grupos menos favorecidos. Y aunque la desigualdad en el sistema es innegable y afecta todos los procesos y resultados, el problema del rezago en los aprendizajes atraviesa todos los sectores de la población. Frente a esta realidad, ¿qué ofrece la Reforma Educativa, en particular el NME? ¿Qué propone para disminuir estos rezagos de aprendizajes?

## 5. El Nuevo Modelo Educativo y el rezago de aprendizajes

El NME está desarrollado en una serie de documentos que describen los fines de la educación en el siglo XXI, la ruta de implementación, el modelo para la educación obligatoria, los aprendizajes clave para la educación integral y los planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, donde se desarrollan las principales estrategias: equidad e inclusión, salud en tu escuela, cultura en tu escuela, inglés, escuelas normales y formación continua (SEP, 2018).

Tres resultados sobresalen de la lectura de estos documentos en su relación con los rezagos de aprendizaje.

1. No existe una estrategia clara y precisa para definir y abatir el rezago de aprendizajes presentes y futuros.
2. En el NME el rezago educativo se define como un problema de equidad, por lo que el mayor desarrollo se encuentra en la estrategia de equidad e inclusión.
3. Los bajos resultados de aprendizajes se limitan a ser un indicador más de abandono escolar, sin generar estrategias dada la escala del rezago.

Respecto al primer punto, no encontramos en los documentos alusión alguna al rezago de aprendizajes tal como lo definimos en este capítulo. Los fines de la educación, o los planes y programas de estudio asumen que, una vez implementado el modelo, todos los educandos podrán desarrollar los aprendizajes esperados. Las potenciales barreras a estos aprendizajes se encontrarían del lado de las desigualdades y la exclusión, por lo que, una vez implementadas las estrategias de inclusión y equidad, los educandos podrán alcanzar los fines de la educación. El “deber ser” marca la narrativa de presentación del NME. Así, por ejemplo, se plantea que:

El sistema educativo en su conjunto debe proponerse eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes. Debe ofrecer las bases para que todos los estudiantes, independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus potencialidades, y reconocer su contexto social y cultural. La inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema al mismo tiempo que se toman medidas compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad (SEP, 2017d, p. 2)

Para llegar a esta meta, el NME establece una “hoja de ruta” para la implementación del mismo, donde se explica, en la primera parte, cómo se realizará el reemplazo de los planes y programas de estudios, la integración del programa de inglés o la estrategia “educación y cultura” (SEP, 2017e). Sin embargo, no establece qué hacer con los millones de niños que en el ciclo 2018-2019 presentan y en los siguientes ciclos presentarán rezago de aprendizajes. ¿Qué hacer mientras este modelo educativo se implementa? ¿Qué hacer con ese gran porcentaje de educandos –un problema generalizado– que no alcanza los aprendizajes básicos?

En lo concerniente al segundo punto, el rezago educativo se identifica en el NME como una temática prioritaria:

[...] es obligación constitucional proporcionar una educación que conjugue calidad con equidad. Con la diada calidad-equidad se buscó reforzar la idea de que ambas son prioridades fundamentales e inseparables de la política y la acción educativas. Al respecto, se entiende que una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para integrarse y participar activamente en la sociedad. Así, si el sistema educativo no es capaz de asegurar este propósito, las desigualdades educativas actuarán como mecanismo reproductor de las desigualdades sociales (SEP, 2017b, p. 13).

Bajo este modelo, la idea tradicional de equidad en el acceso a los servicios educativos se amplía a buscar también la equidad en los recursos y la cali-

dad de los procesos educativos –buscando igualdad de acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos– y a la equidad en los resultados –buscando que los educandos alcancen aprendizajes equiparables, más allá de su origen social y cultural (SEP, 2017b).

Para lograr esta igualdad de oportunidades se plantean políticas de equidad e inclusión que implican la adaptación a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.

[...] se inicia una adaptación de la enseñanza a la diversidad de las necesidades educativas de todos los estudiantes, fruto de su procedencia social, su cultura y características individuales. Así, ya no son ellos quienes tienen que adaptarse a la escuela, sino que ésta se adapta a sus necesidades y características para garantizar el derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito (SEP, 2017b, p. 59).

Así, se desarrollan estrategias como intensificar la movilidad educativa intergeneracional –dando énfasis al desarrollo infantil temprano y educación inicial–; enfocarse en la terminación de ciclos y transiciones entre niveles educativos; elevar la calidad de la oferta educativa –mejorando infraestructura y equipamiento, libros de texto y materiales educativos, con jornadas extendidas–; fortalecer la demanda educativa –intensificando transferencias condicionadas–; propiciar experiencias de reincorporación educativa y/o de capacitación, enfocada en la educación de jóvenes y adultos, así como generar diversas acciones preventivas para que los educandos no abandonen la escuela, como vigorizar la integración social de las escuelas, y la implementación de una serie de acciones para luchar contra el abandono.

En efecto, diversas partes del NME hacen mención del rezago de aprendizajes relacionado con el riesgo de abandono. Así, por ejemplo, en la estrategia “Hacia una escuela que favorezca la cultura del aprendizaje” se plantea que sean los Consejos Técnicos Escolares los espacios de construcción colectiva que permitan, entre otras cosas, dar seguimiento y evaluar una Ruta de Mejora que se enfoque en los aprendizajes de los estudiantes y la convivencia escolar “con énfasis en aquéllos en rezago y riesgo de quedar excluidos” (SEP, 2017c, p. 100). Así, los CTE son centrales para identificar el rezago de aprendizajes, a fin de prevenir el abandono escolar (rezago educativo). Entre estas acciones también se encuentra el desarrollo de un sistema de alerta temprana para identificar a los educandos que se encuentran “en situación de rezago en algunas asignaturas, con el fin de proveerles de un apoyo regular y oportuno [...]. Con esto se puede identificar a alumnos en riesgo de abandono escolar y apoyarlos con acompañamiento de la comunidad escolar y becas para evitar que dejen la escuela” (SEP, 2017b, pp. 74–75).

De hecho, este sistema es el que más se acerca a identificar y abatir el rezago de aprendizajes. Según el NME:

El sistema de alerta temprana se conforma de los siguientes indicadores: el alumno requiere apoyo en lectura y escritura, así como en cálculo mental; el educando no se involucra en clase en forma reiterada; hay una percepción negativa del clima escolar; identificación de alerta en el reporte de evaluación del alumno; e inasistencia reiterada del educando en un bimestre. Como parte de la implementación de este sistema, se llevan a cabo supervisiones que comprenden visitas al aula para determinar el uso efectivo del tiempo lectivo, detectar a los alumnos no involucrados en clase, analizar el clima de convivencia en la escuela y la evaluación de las prácticas docentes (SEP, 2017b, p. 75).

Pero como vimos en la primera parte de los resultados, no todos los educandos en situación de rezago de aprendizajes necesariamente se encuentran en situación de riesgo de abandono escolar. Para los que están en esta situación, este sistema puede ser muy útil, pero ¿qué hacer con esos miles de niños que requieren apoyo en lectura, escritura y cálculo, y que seguirán requiriendo apoyo una vez “implementado” el NME, dadas las enormes desigualdades existentes en México?

## **6. Conclusiones**

Como se revisó en el apartado de resultados, más allá de las estrategias de inclusión y alerta de abandono escolar –absolutamente necesarias–, cuando dimensionamos la escala del problema, se advierte que el NME tiene pocas respuestas y estrategias para abatir el rezago de aprendizajes.

En efecto, los resultados muestran que el rezago en los aprendizajes es la regla más que la excepción. Como vimos, este tipo de rezago no está focalizado solamente en los niños y niñas en condiciones más desfavorables o grupos vulnerables, aunque sí los afectan de manera diferenciada. El aprovechamiento escolar deficiente es generalizado y característico de nuestro país desde hace décadas.

Según los datos de MIA analizados aquí, recopilados y levantados en los estados de Puebla, Quintana Roo, Yucatán y Veracruz, con las diferentes estimaciones de nivel socioeconómico, la desigualdad es imperante sobre todo en Matemáticas, tanto en los participantes de primaria como en los de secundaria. Sin embargo, los contenidos de la prueba MIA son tan básicos que los resultados obtenidos, tanto en niveles altos como bajos, en escuelas públicas y privadas, resultan alarmantes.

Los resultados muestran que las deficiencias en los aprendizajes son graves y se presentan incluso en las clases privilegiadas, en los alumnos y alumnas que asisten a escuelas privadas. Las causas que generan estos rezagos requieren aún de mucha investigación para ser dilucidadas y separadas.

El que los niños y niñas no cuenten con los aprendizajes básicos mínimos, sabemos que genera dificultades para seguir aprendiendo y desarrollán-

dose en todas las áreas. Por ello es grave la ausencia en el NME de planes directos para abatir el problema. Los programas y la hoja de ruta del NME plantean mejorar la educación de los alumnos en cada uno de sus niveles, pero ¿qué sucede con los aprendizajes que no se obtuvieron en su momento y que los niños y niñas van acarreado por años, incluso hasta llegar a la educación superior? ¿En qué momento estos aprendizajes serán emparejados o nivelados? ¿En qué programas o planes se considera esta nivelación o emparejamiento de los aprendizajes? ¿Cuáles son las estrategias para atacar este rezago? Éstas son las preguntas que no se formulan de manera explícita en el NME, y por lo tanto tampoco encuentran respuestas.

El aprovechamiento escolar deficiente interviene en el déficit educativo y por lo tanto debe combatirse en primer término. Para ello Muñoz Izquierdo (2009) propone estrategias en cuatro vertientes: pedagógica, administrativa, política y financiera.

Dentro de la vertiente pedagógica, para asegurar la eficacia de los aprendizajes, propone que los contenidos y métodos se adecúen a las posibilidades y condiciones de los alumnos (Muñoz Izquierdo, 2009a, pp. 51-52):

1. Establecer modelos educativos diferenciados.
2. Desarrollar estrategias metodológicas para atender las distintas necesidades y niveles de rendimiento de los alumnos al interior del salón de clases.
3. Promover la innovación educativa para atender las necesidades particulares que se presentan en los diferentes ámbitos de la educación.
4. Implementar programas que, además de contemplar los recursos, atiendan a los procesos para mejorar los resultados del aprovechamiento y la formación integral.
5. Implementar innovación educativa que incida en los procesos educativos y tome en cuenta la heterogeneidad de la población atendida.
6. Actualización de maestros.
7. Asignar los maestros más experimentados a los grados inferiores de la educación básica.

Nos interesa hacer énfasis en el segundo punto. Se considera que la desatención a estas diferentes necesidades y niveles de rendimiento, entre otras cosas, es lo que abona para que los niños y niñas avancen en grados y niveles escolares, conservando grandes vacíos en los aprendizajes más elementales y básicos, y acarreado dificultades esenciales que no son detectadas o atendidas en el sistema a lo largo su historia académica.

Una de las principales características que menciona Izquierdo (sintetizando a Barber y Mourshed, 2008) de los sistemas educativos del mundo con mejor desempeño académico, está vinculada con el énfasis en la igualdad de resultados académicos, es decir, “garantizan con eficiencia que cada alumno

reciba la instrucción que necesita para compensar las deficiencias de su entorno” (pp. 57). Y también implementan un monitoreo intenso que permite diseñar intervenciones efectivas para apoyar personalmente a los alumnos. Esta es la idea del Sistema de Alerta Temprana que propone el NME. Sin embargo, al ser la norma el rezago de aprendizajes, es necesario promover otras acciones que aseguren mayores acciones para lograr adquirir los aprendizajes clave. En ese sentido, como afirma Santizo,

[...] se necesitan estrategias diseñadas por equipos de expertos y, además, se requieren recursos económicos y, particularmente, de tiempo para dedicarlo a la docencia que permita abatir el rezago. Es decir, se requieren recursos económicos para capacitar a los docentes en estrategias específicas para abatir el rezago y se requiere de tiempos para que los niños recuperen los conocimientos que debieran tener y, también, para que aprendan lo que corresponde en el grado en que cursan. [...] el tiempo y los recursos para recuperar el rezago son adicionales a los recursos asignados para la enseñanza en cada ciclo escolar (Santizo, 2017, s/p).

Esto permite pensar en el diseño e implementación de intervenciones que abonen a la igualación de los aprendizajes, dentro y fuera de la escuela. Por la escala del problema, y su severidad, consideramos urgente diseñar, implementar y evaluar intervenciones focalizadas para abatir el rezago de aprendizajes, tanto en el momento de “transición” al NME como cuando esté en pleno proceso de consolidación.

La intensidad del rezago también permite pensar que las intervenciones, innovaciones, programas y políticas tendrán que considerar y atender las desigualdades y disminuir la exclusión, intensificando la estrategia de equidad e inclusión, pero necesariamente deberán extenderse a todos los sectores de la población. De igual manera, consideramos que es imposible que en México pueda atacarse el rezago de los aprendizajes con la sola incidencia del sistema educativo. La evidencia de los pasados 20 años muestra que no lo ha logrado.

Creemos que ha llegado el momento de que los demás actores intervengan en la solución, y que cualquier estrategia que no llame a la participación a los padres y madres de familia, la comunidad, las organizaciones de la sociedad civil y los ciudadanos en general no puede tener éxito en el contexto mexicano.

## Referencias bibliográficas

- ARNAUT, A. y Giorguli, S. (eds.) (2010). *Educación. Los grandes problemas de México* (Vol. 7). México: El Colegio de México.
- BACKHOFF, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E. y García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/imagenes/>

- stories/Publicaciones/Reportes\_investigacion/Factores\_escolares/Completo/factores\_escolares\_completo.pdf
- BACKHOFF, E., Guevara Niebla, G., Hernández, J. y Sánchez Moguel, A. (2018). “El aprendizaje al término de la educación media superior en México”. *El Cotidiano*, 33(208), pp. 7-19.
- BANERJI, R., Bhattacharjea, S. y Wadhwa, W. (2013). The Annual Status of Education Report (ASER). *Research in Comparative and International Education*, 8(3), p. 387. Recuperado de: <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.387>
- BAUTISTA Martínez, E. y Briseño Maas, M. L. (2014). “El derecho a la educación ante la desigualdad y la pobreza: el caso de Oaxaca, México”. *El Cotidiano*, (183), pp. 83-90.
- BLANCO, E. (2013). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México.
- CUENCA, S. (2018). “Los desafíos y avances de la educación en México en el siglo XXI”. *El Cotidiano*, 33(208), pp. 93-101.
- GÓNGORA, J. y Jiménez, J. (eds.) (2015). *La reforma educativa en el Pacto por México*. México: UAM.
- GRANADOS, O. (2018). *Reforma educativa*. México: FCE.
- HEVIA, F. J. y González, O. (2016). “Ni voto de castigo ni acarreo masivo. Fragmentación e incertidumbre en el voto magisterial en Veracruz en las elecciones de 2015”. En H. Tejera Gaona, E. Rodríguez y P. Castro Domingo (eds.), *El momento que vivimos en la democracia mexicana. Procesos locales y nacionales a partir de las elecciones 2015* (pp. 150-171). México: UAM-I/ Juan Pablos Editores.
- HEVIA, F. J. y Vergara-Lope, S. (2016). “Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: validación de la Medición Independiente de Aprendizajes”, *Innovación Educativa*, 16(70), 85-110.
- IGARTÚA, S. (2016, febrero 16). Reforma educativa tuvo carácter administrativo y laboral, reconoce Nuño. Recuperado de: <http://www.proceso.com.mx/430362/reforma-educativa-tuvo-caracter-administrativo-y-laboral-reconoce-nuno>
- INEE (2016a). *Incidencia en el incumplimiento de la Normatividad de Escolarización Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM) (2012)* (Banco de Indicadores Educativos No. CS06). México: INEE. Recuperado de: [http://www.inee.edu.mx/bie\\_wr/mapa\\_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS06/2013\\_CS06\\_\\_bA.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS06/2013_CS06__bA.pdf)
- INEE (2016b). *Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo desempeño en las competencias evaluadas por PISA (2015) Indicador RE01* (Banco de Indicadores Educativos No. RE01). México: INEE. Recuperado de: [http://www.inee.edu.mx/bie\\_wr/mapa\\_indica/2016/PanoramaEducativoDeMexico/RE/RE01a\\_b/2016\\_RE01\\_\\_a.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2016/PanoramaEducativoDeMexico/RE/RE01a_b/2016_RE01__a.pdf)



- INEE (2016c). *Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel I de logro educativo (insuficiente) en los dominios evaluados en las pruebas de PLANEA-ELSEN (2015)* (Banco de Indicadores Educativos No. RE01a). México: INEE. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/bie\\_wr/mapa\\_indica/2015/PanoramaEducativoDeMexico/RE/RE01/2015\\_RE01\\_\\_ab.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2015/PanoramaEducativoDeMexico/RE/RE01/2015_RE01__ab.pdf)
- INEE (2016d). *Tasa de rezago en la escolarización de la población (2010 y 2015)* (Banco de Indicadores Educativos No. CS05). México: INEE. Recuperado de: [http://www.inee.edu.mx/bie\\_wr/mapa\\_indica/2016/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS05-A/2016\\_CS05\\_\\_A.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2016/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS05-A/2016_CS05__A.pdf)
- MARTÍN del Campo, A. (2017). “El rezago educativo total y su atención en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=27052400003>
- MIA (2016). *Medición Independiente de Aprendizajes. Resumen ejecutivo Puebla 2015*. México: CIESAS/ UV.
- MUÑOZ Izquierdo, C. (2003). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: FCE.
- MUÑOZ Izquierdo, C. (2009a). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación*. México, D.F: Universidad Iberoamericana.
- MUÑOZ Izquierdo, C. (2009b). “Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 28–45.
- NARRO, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (eds.) (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de <http://www.planeducativonacional.unam.mx/>
- NÚÑEZ Barboza, M. (2005). “El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=457545128002>
- PACTO por México. (2015). Pacto por México. Recuperado de: <http://pacto-pormexico.org/>
- RUTO, S. (2013). “Information on learning outcomes as a catalyst to spur citizens to act: examples from Tanzania, Uganda and Kenya”. En *The Right to Learn. Community Participation in Improving Learning* (pp. 19–21). Westport: Save The Children.
- SANTIZO, C. (2017). El Modelo Educativo de 2017: ¿qué propone para resolver el rezago escolar? Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/>

- el-modelo-educativo-de-2017-que-propone-para-resolver-el-rezago-escolar/
- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2017b). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E\\_Equidad-e-inclusion\\_0717.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf)
- SEP (2017c). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- SEP (2017d). *Nuevo Modelo Educativo. Resumen ejecutivo*. México: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-\\_Resumen\\_Ejecutivo\\_\\_1\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-_Resumen_Ejecutivo__1_.pdf)
- SEP (2017e). *Ruta de implementación del Nuevo Modelo Educativo*. México: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10\\_Ruta\\_de\\_implementacio\\_n\\_del\\_modelo\\_educativo\\_DI-GITAL\\_re\\_FINAL\\_2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacio_n_del_modelo_educativo_DI-GITAL_re_FINAL_2017.pdf)
- SEP (2018). *Nuevo Modelo Educativo*. Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- SOLANA, F. (ed.) (2005). *Educación y desigualdad*. México: Siglo XXI.
- UNESCO (2015). *Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. Santiago: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- VERGARA-LOPE, S. y Hevia, F. J. (2016). “La Reforma Educativa: ¿Ha dado resultados? Construcción de línea base para una evaluación independiente de aprendizajes y factores asociados al logro educativo”. En *Premio Nacional de Investigación Social y de Opinión Pública 2016* (pp. 49–95). México: CESOP-Cámara de Diputados.
- VERGARA-LOPE, S., Hevia, F. J. y Loyo, D. (s/f). El doble peso del contexto: efectos directos e indirectos del nivel socioeconómico y capital cultural en la adquisición de aprendizajes básicos en México. *En dictamen*.
- VERGARA-LOPE, S., Hevia, F. J. y Rabay, V. (2017). “Evaluación alternativa de competencias básicas de lectura y aritmética y análisis de factores asociados en Yucatán, México”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/rie2017.10.1.XXX>