



EVALUACIÓN NÚMERO 1588
“EVALUACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA”

“La Reforma Educativa trata esencialmente de adaptar la estructura y el funcionamiento del sistema a las transformaciones producidas en la sociedad; pero los procesos de cambio educativo invitan, también, a analizar los problemas o las insuficiencias que el sistema tiene en sus distintos niveles, con el fin de adoptar las medidas que permitan solventarlos. Cualquier proceso de reforma apunta, en definitiva, hacia el logro de una enseñanza cualitativamente mejor y más ajustada a las demandas sociales”

Natalia Bernabeu Morón

Índice

Introducción	7
Comprensión de la Reforma Educativa en el nivel básico	13
1.1. Marco conceptual	13
1.1.1. La educación como un derecho, de lo internacional a lo nacional	13
1.1.2. Sistema Educativo Nacional: definición, estructura y componentes	15
1.2. Relevancia de la Reforma Educativa 2013	20
1.2.1. Modificaciones del SEN	20
1.2.2. Contribución a la calidad educativa	26
1.3. Evolución histórica de la política educativa en México	31
1.3.1. De la promulgación de la CPEUM al inicio de la descentralización (1917-1991)	31
1.3.2. Del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica a la Reforma Educativa (1992-2013)	34
1.4. Epítome de la comprensión de la Reforma Educativa	37
Análisis del problema público que dio origen a la reforma educativa	41
2.1. Conceptualización del problema	41
2.1.1. Definición del problema	41
2.1.2. Árbol del problema	60
2.2. Epítome del análisis del problema público que dio origen a la Reforma Educativa	63
Diseño de la reforma educativa	65
3.1. Diseño normativo	65
3.2. Diseño institucional–organizacional	99
3.3. Diseño programático	109
3.4. Diseño presupuestal	123
3.5. Diseño metodológico	148
3.6. Diseño de rendición de cuentas	159
3.7. Diseño de evaluación	168
3.8. Epítome del diseño de la Reforma Educativa	184
Implementación de la Reforma Educativa	187
4.1. Plan y programas de estudio de educación básica	187
4.1.1. Actualización del plan y los programas de estudio	187
4.1.2. Desarrollo de materiales educativos	217
4.1.3. Conclusión	220
4.2. Docentes	222
4.2.1. Formación inicial	222
4.2.2. Implementación del Servicio Profesional Docente	242

4.2.3.	Administración de la nómina educativa	330
4.2.4.	Conclusión	345
4.3.	Gestión escolar	348
4.3.1.	Fortalecimiento de la autonomía de gestión	349
4.3.2.	Prohibición de alimentos no favorables para la salud de los alumnos	375
4.3.3.	Conclusión	386
4.4.	Infraestructura y equipamiento	387
4.4.1.	Mejora	388
4.4.2.	Modernización	409
4.4.3.	Conclusión	423
4.5.	Evaluación	425
4.5.1.	Avances en la implementación del sistema nacional de evaluación educativa	425
4.5.2.	Evaluación del sistema educativo nacional	430
4.5.3.	Uso de los resultados de las evaluaciones de la calidad educativa	452
4.5.4.	Conclusión	459
4.6.	Epítome de la implementación de la Reforma Educativa	460
Resultados		465
5.1.	Contribución en la mejora del nivel de aprendizaje de los alumnos	465
Consideraciones finales		475
Bibliografía		495
Siglas y acrónimos		515
Glosario		517
Índices de cuadros, tablas, esquemas y gráficas		525
ANEXOS		531

Introducción

La educación es un derecho humano que constituye el principal insumo para que los individuos desarrollen sus capacidades y adquieran los conocimientos que les permitan mejorar su nivel de vida; asimismo, en el plano colectivo, contribuye al desarrollo económico y social de las naciones, mediante la formación de capital humano calificado, y la preparación intelectual y moral de ciudadanos responsables y participativos en la existencia democrática. Para ello, es menester que los servicios ofrecidos por el Estado, dirigidos a garantizar el derecho a la educación, sean de calidad.

El antecedente directo del derecho a la educación en México data de 1917, año en el que entró en vigor la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), que mandató en su artículo 3o. que la enseñanza sería libre, laica y gratuita. Desde entonces, se han impulsado distintas políticas educativas, acordes con la visión de Estado vigente a lo largo de la historia del país, para lo cual este artículo ha sido modificado en diversas ocasiones, así como sus leyes reglamentarias.

En 1921, se aprobaron las reformas que dieron pie a la creación de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, antecedente de la actual Secretaría de Educación Pública (SEP), quien orientó sus actividades a elevar los niveles de instrucción y, principalmente, de alfabetización de la población; en el periodo 1934-1945 se erigió el proyecto de educación socialista, que sostenía como premisa la exclusión de toda doctrina religiosa; durante su vigencia se pusieron en marcha medidas para el mejoramiento de contenidos y métodos de la educación, la construcción de escuelas y la profesionalización de los docentes.

A partir de 1946, y hasta 1991, dominó en la esfera de la política educativa el proyecto de unidad nacional, que propugnaba por la educación como un sistema integrado por componentes estructurados; en este periodo se retomó la expansión educativa de regímenes anteriores y se añadió el propósito del mejoramiento educativo; sin embargo, a mitad de la década de los ochenta, la situación de exclusión que padecían los niños de las zonas más alejadas de los centros urbanos mostraba que el proyecto de unidad nacional no se había consolidado. Ante esta situación, en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se descentralizó el sistema educativo, pero no se modificaron las normas básicas de operación del Sistema Educativo Nacional (SEN), ni de las escuelas.

En 2008, se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y la organización sindical del magisterio, con el objetivo de innovar el modelo educativo por medio de políticas públicas que impulsaran una mayor calidad y equidad de la educación; sin embargo, los cambios en la gestión del sistema educativo no fueron suficientes para impulsar una verdadera transformación educativa.

En suma, las tareas en materia educativa estuvieron concentradas, durante prácticamente todo el siglo XX, en la ampliación de la cobertura; así, se alcanzaron altas tasas de atención, sobre todo en educación básica; sin embargo, no se puso el mismo énfasis en su calidad. Ya en el siglo XXI se empezó a tomar más en cuenta el tema de la calidad, pero las tareas implementadas no se tradujeron en niveles suficientes de aprendizaje, tal como lo mostraron pruebas nacionales e internacionales del logro educativo; este contexto hacía evidente el problema de la baja calidad de la educación.

En un nuevo intento por garantizar la calidad de la educación, en 2013, se impulsó una serie de cambios normativos denominados Reforma Educativa, que incidieron en la operación de cada uno de los componentes del SEN, ya que el problema público de la baja calidad de la educación básica se entendía como el resultado de la suma de situaciones problemáticas en cada componente: planes y programas de estudio sobrecargados de contenidos y no pertinentes a las necesidades de los alumnos; docentes sin el perfil idóneo para el proceso de enseñanza de los alumnos; escuelas sin autonomía de gestión, con capacidad limitada para resolver las deficiencias de su funcionamiento; infraestructura y equipamiento inadecuados, e insuficiente acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, y un modelo de evaluación fragmentado, que no ofrecía información completa y confiable del SEN para apoyar la toma de decisiones orientada a mejorar la calidad en la educación.

Esta evaluación muestra los avances de la Reforma Educativa, a un lustro de su implementación (2013-2018), en la atención del problema público de la baja calidad de la educación básica; para ello, se analizan los cambios normativos relacionados con cada uno de los componentes del SEN, su operación con base en sus nuevas regulaciones, así como sus resultados en indicadores relacionados con la mejora educativa.

El alcance temporal de la evaluación abarca el periodo 2013-2018, puesto que la reforma constitucional de 2013, así como las modificaciones de la Ley General de Educación (LGE) y la expedición de

la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), representaron el hito en el desarrollo de la política educativa, al implicar diversas modificaciones en la conformación y, por tanto, funcionamiento del SEN. El alcance administrativo se integró por la revisión de las actividades desarrolladas por los entes responsables de la materialización de la transformación educativa: la Secretaría de Educación Pública, como ente rector de la política educativa; el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, encargado de la evaluación del SEN; el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, responsable de la mejora de la infraestructura y el equipamiento; el Consejo Nacional de Fomento Educativo, como organismo que debe brindar educación en localidades marginadas y con rezago social; la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, encargada de la operación del Servicio Profesional Docente (SPD), y la Coordinación General @prende.mx, que tiene que atender lo concerniente al equipamiento tecnológico en las escuelas. El alcance temático se definió en concordancia con el análisis del problema público y del diseño de la Reforma Educativa, lo que permitió identificar cinco hilos conductores para el análisis de la implementación acordes con los componentes del SEN: plan y programas de estudio; docentes; gestión escolar; infraestructura y equipamiento, y evaluación.

El análisis de la Reforma Educativa se estructuró en cinco capítulos, cuyo contenido se describe a continuación:

1. Comprensión de la Reforma Educativa. En este apartado se conceptualiza la Reforma Educativa, específicamente en lo relacionado con la educación básica; se contextualiza el tema, mediante la identificación de la relevancia de las modificaciones realizadas en la contribución a la calidad educativa, y se analiza su evolución histórica.
2. Análisis del problema público que dio origen la Reforma Educativa. Se define la baja calidad de la educación básica como un problema público, con un enfoque integral derivado de la revisión de los diagnósticos incluidos en la exposición de motivos de los instrumentos normativos modificados en la Reforma Educativa y en los documentos de planeación de mediano plazo; así como de la información disponible en diversas investigaciones, de organismos internacionales y académicos, a fin de dimensionar su magnitud o gravedad.
3. Diseño de la Reforma Educativa. Se determina si la Reforma Educativa se esbozó de forma pertinente y congruente para resolver el problema de la baja calidad en la educación básica, para lo cual se analizaron los diseños: normativo, institucional-organizacional, programático, presupuestal, metodológico, de rendición de cuentas y de evaluación; asimismo, se

valora la pertinencia del diseño de la Reforma Educativa con la atención del problema público, y se señalan las diversas deficiencias en los cambios impulsados, como la ambigüedad del marco normativo; la carencia de mecanismos de coordinación adecuados entre las autoridades educativas, federal y locales; la falta de una planeación estratégica y presupuestal de mediano y largo plazos, y la ausencia de un modelo adecuado de evaluación que articule la información de los componentes y resultados del SEN.

4. Implementación de la Reforma Educativa. Con base en el análisis de los cambios que implicó la Reforma Educativa, se evaluó la instrumentación y el funcionamiento de cada uno de los cinco componentes del SEN: en el plan y programas de estudio, su actualización y la elaboración de materiales educativos; en docentes, la formación inicial, el Servicio Profesional Docente y la administración de la nómina educativa; en gestión escolar, el fortalecimiento de la autonomía de gestión, mediante mecanismos, programas y sistemas de información, así como la regulación del expendio y distribución de alimentos en las escuelas; en infraestructura y equipamiento, la mejora de las condiciones físicas y la modernización del equipamiento, y en evaluación, el avance en la implementación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como el uso de los resultados de las evaluaciones en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación.
5. Resultados de la Reforma Educativa. A fin de dar cuenta de los efectos de la Reforma Educativa en la solución del problema, se valoró el comportamiento del aprendizaje de los alumnos a partir del análisis de resultados de la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en su modalidad de Evaluación del logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) 2015, 2017 y 2018 para alumnos de 6º grado de primaria y 3º de secundaria; se estudió el comportamiento de los indicadores de abandono escolar y eficiencia terminal en primaria y secundaria, en el ámbito nacional, en el periodo de implementación de la Reforma Educativa, y se comparó con la tendencia previa de un lapso de igual longitud. El análisis realizado mostró la falta de maduración de la Reforma Educativa, pues no se precisaron resultados contundentes, respecto de su implementación en los indicadores revisados; para ello se requiere de un periodo de tiempo más prolongado, por lo que los efectos serán visibles en el largo plazo.
6. Consideraciones finales. En este apartado los análisis del diseño, implementación y resultados se articulan entre sí, a fin de concluir sobre los avances de la Reforma Educativa en la atención del problema público de la baja calidad de la educación básica, y el posible rumbo

que podría tomar; con base en ello, se emiten sugerencias para atender las causas de la problemática.

Comprensión de la Reforma Educativa en el nivel básico

En este apartado se presenta el marco de referencia de la Reforma Educativa en el nivel básico, que sitúa a la educación como un derecho humano que el gobierno debe garantizar, al cual, a lo largo de la historia, se le han agregado distintas cualidades, desde ser laica y liberal hasta equitativa y de calidad; además, se analiza la relevancia de la reforma constitucional y se hace un recuento histórico de las condiciones que propiciaron el hito que representó la reforma de 2013 en el desarrollo de la política educativa, lo que implicó modificaciones en la conformación del Sistema Educativo Nacional (SEN) y en cada uno de sus componentes.

1.1. Marco conceptual

1.1.1. La educación como un derecho, de lo internacional a lo nacional

La educación, considerada el motor del desarrollo personal y social, es un derecho humano que se encuentra garantizado, al menos jurídicamente, por todos los países. Desde mediados del siglo XVIII, filósofos, parlamentarios y profesores, como Rousseau y Diderot, abogaban por una educación laica, con objetivos acordes con las necesidades de la sociedad; para lo cual era menester que el Estado se apropiara de la gestión de los servicios educativos.^{1/}

A finales del siglo XVIII, con la Revolución Francesa, el gobierno asumió la educación como una más de sus tareas, y la administró como un servicio público, arrebatándole esta actividad a la Iglesia. Con dicha revolución surgen dos modelos de educación: el liberal, que propone una instrucción elemental y gratuita para todos, y otra superior y onerosa, sólo para los que puedan pagar por ella, y el social, que plantea una instrucción igual para toda la población, y representa el antecedente de la educación como un derecho.^{2/}

^{1/} Puellas Benítez, Manuel de, “Estado y educación en las sociedades europeas”, en **Revista Iberoamericana de Educación**, número 1 – Estado y educación, Enero – Abril de 1993, Dirección URL: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm> [consulta: 4 de abril de 2018].

^{2/} Id.

A lo largo del siglo XIX, se intentó implementar la igualdad educativa, que propugnaba por la universalidad de la educación elemental o el derecho a la educación, e incluía su obligatoriedad, gratuidad, y la idea de ampliar su duración. A pesar de los obstáculos, esta corriente fue ganando terreno durante ese siglo en varios países de occidente, en los cuales fueron ocurriendo los primeros antecedentes de los sistemas educativos como se conocen actualmente.^{3/}

Durante el siglo pasado, el derecho a la educación fue incorporado al “derecho público internacional”, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en donde se estableció que toda persona debe tener asegurada su instrucción elemental, la cual debe ser gratuita y obligatoria, con la finalidad de lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a las libertades fundamentales.^{4/}

Este propósito ocasionó una mayor intervención de los poderes públicos para satisfacer lo que en las declaraciones de derechos se proclamaba ya como el “derecho a la educación”; el Estado se convertía, en la mayoría de los países, no sólo en garante, sino en el gestor de la educación. Estos nuevos planteamientos transformaron los sistemas educativos en realidades mucho más complejas, lo que obligó a emprender sucesivas reformas en distintos países, que afectaron tanto a su arquitectura como a sus sujetos principales.^{5/}

En 1990, se aprobó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, con el objetivo de renovar los compromisos que se asumieron en 1948, y de reconocer que, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, se necesitaba prestar atención a la adquisición de conocimientos mediante los planes de estudio; la aplicación de sistemas de evaluación de resultados; el mejoramiento del ambiente para el aprendizaje, y la ampliación de los medios de alcance que contribuyan a la transmisión de conocimientos.^{6/}

En el presente siglo, con la Declaración de Incheon, aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación, en 2015, se le encarga a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) dirigir y coordinar la Agenda 2030, en la cual se busca

^{3/} Id.

^{4/} Organización de las Naciones Unidas, **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, artículo 26, 1948, Dirección URL: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> [consulta: 4 de abril de 2018].

^{5/} Nasarre, Eugenio, **Los fines de la educación. El malestar educativo**, Nueva Revista de Política, Cultura y Arte, 2014, Dirección URL: <https://www.nuevarevista.net/revista-sociedad/los-fines-de-la-educacion-el-malestar-educativo/> [consulta el 15 de abril de 2018].

^{6/} Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, **Declaración Mundial sobre Educación para Todos**, Tailandia, 1990, Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf> [consulta: 27 de abril de 2018].

garantizar que la educación sea inclusiva, equitativa y de calidad, por lo que estableció el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que tiene el propósito de “garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para lograr un desarrollo sostenible”.^{7/}

En el ámbito nacional, la educación se incluyó en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) de 1917, como una de las garantías individuales; se estableció que la enseñanza era libre, laica y gratuita. En 1934, se reformó ese mandato para disponer que la educación que impartiera el Estado debía excluir cualquier doctrina religiosa y que la primaria sería obligatoria. Esta característica se sustituyó en 1946, al establecer que la educación debía tender a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentar el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional. En 1993, en el artículo 3o. constitucional se reconoció explícitamente a la educación como un derecho humano y se refrendó la responsabilidad del Estado de impartirla, así como su obligatoriedad y gratuidad, bajo el principio de la no discriminación; también quedó mandado que la educación básica se componía por los niveles preescolar, primaria y secundaria.

En 2013, nuevamente se reformó la Carta Magna para establecer la obligación del Estado de garantizar la calidad en la educación; “esta adición hizo <<potencialmente justiciable>> el derecho a la educación dado que a su carácter obligatorio se le agregó una cualidad (...)”.^{8/} Asimismo, no sólo suponía la calidad al resultado esperado, sino a las condiciones en las que se presta el servicio educativo, y por la cual los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes deberán garantizar el máximo logro de los educandos.

1.1.2. Sistema Educativo Nacional: definición, estructura y componentes

Para garantizar el derecho a la educación, los Estados cuentan con sistemas educativos que son un todo constituido de partes y de sus relaciones, que se entienden y explican a partir de un marco común de referencias y que se desarrollan de acuerdo con el contexto de cada país; en suma, se refieren al “conjunto, a escala nacional, de instituciones diferenciadas de educación formal, cuyo control y supervisión general es, al menos, en parte gubernamental, y cuyas partes y procesos integrantes están relacionadas entre sí”.^{9/}

^{7/} Organización de las Naciones Unidas, **El Derecho a la Educación**, Dirección URL: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion> [consulta: 12 de abril de 2018].

^{8/} Ramírez Raymundo, Rodolfo, **Reforma en materia educativa. Un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016**, Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez, 2016, p. 21.

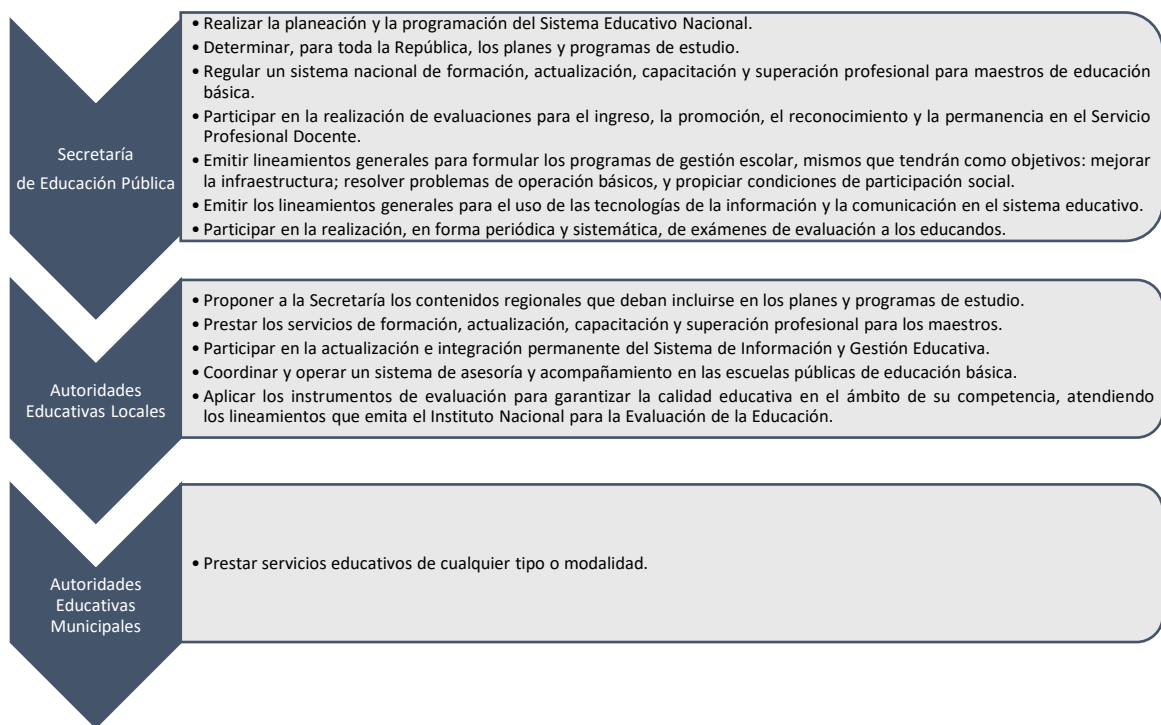
^{9/} Archer, Margaret S., **Social Origins of the Educational Systems**, Sage Publications, Inglaterra, 1979, p. 54. Citado en: Viñao Frago, Antonio, **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**, Ediciones Morata, España, 2002, p. 9.

En México, el sistema educativo cumple con la definición precedente, ya que es nacional y está dirigido por el gobierno, mediante la emisión de la legislación educativa, que es aplicable también a las instituciones privadas y autónomas que ofrecen educación, y la supervisión de su observancia.

El inicio de la evolución constante y consciente hacia la consolidación de un sistema educativo está marcado por la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, con la cual nace el Sistema Educativo Nacional (SEN) y desde entonces inicia su desarrollo.^{10/}

En la operación del SEN participan autoridades de los tres ámbitos de gobierno: el federal se encarga de regular en materia educativa, mientras que el estatal y el municipal tienen la responsabilidad de otorgar el servicio (ver esquema 1).

ESQUEMA 1. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y FUNCIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, 2017



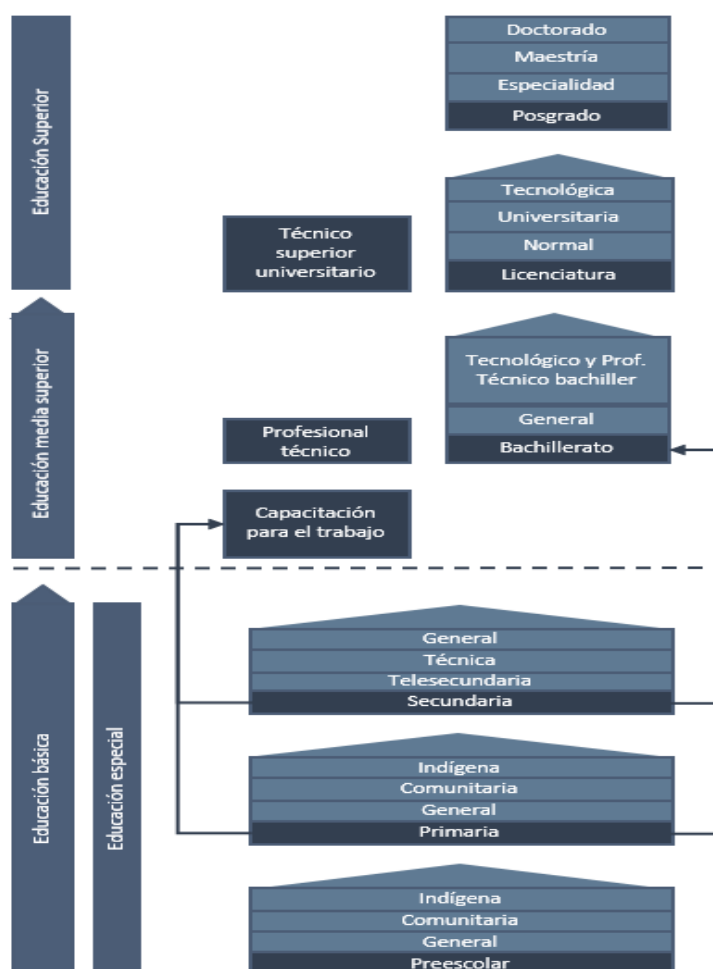
FUENTE: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, 13 de julio de 1993, última reforma 19 de enero de 2018.

Para ofrecer los distintos niveles de enseñanza, el SEN se estructura en dos subsistemas: el no escolarizado, que son aquellos servicios de estudios formales, pero con alternativas flexibles de aprendizaje, y el escolarizado, en donde la trayectoria de los estudiantes consiste en pasar por tres tipos

^{10/} Castrejón Díez, Jaime, **Ensayos sobre política educativa**, Instituto Nacional de Administración Pública, México, 1986, pp. 19-61. Dirección URL: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1689/4.pdf> [consulta: 4 de abril de 2018].

educativos: básico, con los niveles de preescolar, primaria y secundaria; medio superior, con los de bachillerato y educación profesional técnica (que no requiere bachillerato) y superior, con los de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.^{11/} Mientras que la educación extraescolar cubre necesidades educativas específicas de la población: la educación especial, que atiende a personas con discapacidad, y la formación y capacitación para el trabajo, que se enfoca en la preparación técnica (ver esquema 2).

ESQUEMA 2. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, 2017



FUENTE: Secretaría de Educación Pública, **Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018**, DGP-PEE, México, 2016, p. 120.

La educación básica pública, con sus niveles de preescolar, primaria y secundaria, es el objeto de la presente evaluación; las características de estos niveles se muestran en el cuadro 1:

^{11/} Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, 13 de julio de 1993, última reforma 19 enero de 2018.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIVELES EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Nivel educativo	Edad normativa y grados escolares	Modalidades	Conocimientos
Prescolar	De 3 a 5 años de edad; consta de 3 grados escolares.	- General: se imparte en zonas urbanas, y a diferencia de la modalidad comunitaria, sus centros educativos son atendidos por profesores, y no por líderes comunitarios. - Indígena: se caracterizan por el bilingüismo y biculturalismo, ya que, además del español, se enseña al menos una lengua indígena y elementos de la cultura indígena se encuentran inmersos en las actividades escolares. - Comunitaria: responde a las necesidades y características de la población rural y migrante que habita en localidades rurales o con altos y muy altos niveles de marginación; se imparte por líderes comunitarios en localidades con una población infantil de menos de 29 niños.	Se fomenta la creatividad y se estimula la formación de hábitos y aptitudes para el desarrollo de competencias cognitivas y socio afectivas que son la base del aprendizaje permanente. Los niños adquieren la noción de que la escritura representa al lenguaje oral y comunica ideas sobre objetos, acciones y situaciones.
Primaria	De 6 a 11 años de edad; consta de 6 grados escolares.	- General: se imparte en zonas urbanas, y a diferencia de la modalidad comunitaria, sus centros educativos son atendidos por profesores, y no por líderes comunitarios. - Indígena: se caracterizan por el bilingüismo y biculturalismo, ya que, además del español, se enseña al menos una lengua indígena y elementos de la cultura indígena se encuentran inmersos en las actividades escolares. - Comunitaria: responde a las necesidades y características de la población rural y migrante que habita en localidades rurales o con altos y muy altos niveles de marginación; se imparte por líderes comunitarios en localidades con una población infantil de menos de 29 niños.	La educación primaria se orienta a formar niños en las habilidades básicas de matemáticas y lectoescritura, además de introducirlos en el conocimiento de las ciencias y las disciplinas artísticas.
Secundaria	De 12 a 14 años de edad; consta de 3 grados escolares.	- General: se imparte en zonas urbanas, y cada asignatura es impartida por un profesor especializado en las disciplina y existen talleres y laboratorios. - Técnica: consiste en brindar una educación tecnológica básica que permita al alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, para que ingrese a la educación media superior y, además, da la oportunidad de incorporarse al mercado de trabajo con una educación tecnológica de carácter propedéutico. - Telesecundaria: se caracteriza por atender a la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, mediante el uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos). Existe un profesor por grupo que facilita y promueve el aprendizaje de las distintas asignaturas y brinda apoyo didáctico a los alumnos.	La educación secundaria busca que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de la vida, mediante el desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática. Ofrece a los estudiantes conocimientos más avanzados que les permiten continuar con sus estudios en el nivel medio superior o incorporarse al sector productivo.

Fuente: Elaborado por la ASF, con base en los documentos **La estructura del Sistema Educativo Mexicano**, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2005, p. 58; **Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación**, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2014, p. 17, y **Oferta Educativa para Educación Básica**. Secretaría de Educación Pública. Dirección URL: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-para-educacion-basica> [consulta: 17 de junio de 2018].

De acuerdo con la Ley General de Educación (LGE), el SEN se constituye por cinco componentes principales en los que se fundamenta su operación: planes y programas de estudio, docentes, gestión escolar, infraestructura y equipamiento, y evaluación (ver cuadro 2).

CUADRO 2. COMPONENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, EDUCACIÓN BÁSICA, 2017

Componente	Descripción
Planes y programas de estudio 	Establecen los contenidos curriculares de los aprendizajes, las competencias y habilidades de la educación básica, que constituyen la base para definir los métodos y materiales educativos.
Docentes 	Educadores que imparten el servicio educativo, ya sea en su función frente a grupo, directiva o de supervisión.
Gestión escolar 	Estrategias diseñadas y aplicadas por las autoridades educativas para que las escuelas administren eficientemente los recursos que reciben para mejorar su infraestructura y resolver problemas de operación básicos, con la participación de los docentes y padres de familia.
Infraestructura y equipamiento 	Inmuebles y muebles destinados a la educación impartida por el Estado y los particulares, así como a los servicios e instalaciones necesarios para su correcta operación.
Evaluación 	Juicio de valor que resulta de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del sistema educativo, para contribuir a la mejora de la calidad educativa. La evaluación se considera como un componente transversal, debido a que interviene en la valoración de los otros componentes del SEN.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, 13 de julio de 1993, última reforma 19 de enero de 2018.

Con base en el artículo 3o. constitucional, para que exista una interacción adecuada entre los componentes de la educación básica que garanticen su calidad, el SEN debe ofertar planes y programas de estudio actualizados; contar con docentes con conocimientos idóneos y evaluados en el marco del Servicio Profesional Docente; fortalecer la gestión escolar con el apoyo de las autoridades educativas y la participación de los padres de familia; disponer de escuelas con infraestructura y equipamiento en condiciones físicas adecuadas para contar con espacios educativos aptos para el proceso de enseñanza, y evaluar los componentes y resultados educativos para generar información orientada hacia la educación de calidad, así como mejorar el aprendizaje de los alumnos.

1.2. Relevancia de la Reforma Educativa 2013

Las reformas educativas se entienden como los cambios de las políticas educativas nacionales que pueden afectar el gobierno y la administración del sistema educativo, a su estructura o financiación, al currículum –contenidos y metodología–, al profesorado –selección y formación– y a la evaluación del sistema educativo.^{12/} En este sentido, se puede afirmar que existen dos razones por las cuales la Reforma Educativa de 2013 es relevante: la primera, porque su implementación implica cambios en el SEN, el cual es considerado uno de los más grandes del mundo, y la segunda, se debe a que su objetivo comprende la garantía del derecho a la educación de calidad, lo cual tiene una de sus manifestaciones en el nivel de logro de los educandos. En el presente apartado se desarrollan las dos razones que justifican la relevancia de la Reforma Educativa: las modificaciones del SEN y su contribución a la calidad educativa.

1.2.1. Modificaciones del SEN

De acuerdo con el Ejecutivo Federal, la reforma constitucional en materia educativa “representó el inicio de un proceso que sienta las bases para dotar al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y fortalezcan la equidad”.^{13/} El primer paso fue establecer, a nivel constitucional, en 2013, la obligación del Estado de garantizar la calidad en la educación obligatoria.

Esta medida implicó realizar adecuaciones en cada uno de los componentes del SEN; en cuanto al de planes y programas de estudio, se determinó que las Autoridades Educativas Locales (AEL), los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y padres de familia podrían proponer al Ejecutivo Federal los contenidos curriculares regionales, con el propósito de que los educandos adquieran conocimientos específicos de la entidad donde viven.

Al respecto, en el primer semestre de 2014, se dio inicio a la organización de foros de consulta regionales sobre el Modelo Educativo de 2011; como resultado de dichas aportaciones, en julio de 2016, la SEP presentó una propuesta para la actualización del Modelo Educativo que se conformó por tres documentos: carta sobre los fines de la educación en el siglo XXI, Modelo Educativo 2016 y

^{12/} Viñao, Antonio, **Op. Cit.**, p. 73.

^{13/} Gobierno de la República, **Explicación ampliada de la reforma educativa**, p. 3, Dirección URL: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf [consulta: 4 de abril de 2017].

Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, los cuales, del 20 de julio al 30 de septiembre de 2016, se sometieron al análisis de los actores involucrados.

Como resultado de esa participación, en junio de 2017, la SEP presentó el nuevo currículo para la educación obligatoria, contenido en el documento “Aprendizajes clave para la educación integral”. Al respecto, se identificó que la nueva organización curricular se estructura en tres componentes: formación académica; desarrollo personal y social, y autonomía curricular; los dos primeros con propósitos comunes para todas las escuelas, mientras que el tercero incluirá planteamientos curriculares elegidos por cada escuela, y constituye la principal innovación. Se previó que el nuevo currículo entrara en vigor a partir del ciclo escolar 2018-2019, acompañado con cursos de formación para los maestros y el desarrollo de materiales educativos.

En cuanto a los docentes, como parte de la reforma al artículo 3o. de la CPEUM, se mandató que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica que imparta el Estado deben llevarse a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades; asimismo, en septiembre de 2013 se modificó la LGE para incorporar al Servicio Profesional Docente (SPD) como uno de los elementos constituyentes del SEN, y se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), con objeto de regular al entonces naciente servicio.

De acuerdo con la LGSPD, el SPD se refiere al conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo, así como para el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente. De esta definición se desprenden cuatro procesos:

- Ingreso, que se refiere al acceso al servicio, llevado a cabo por concursos de oposición, mediante los cuales se demuestre el mérito.
- Promoción, que es el ascenso a una categoría superior, también realizado por medio de una evaluación, cuyos resultados reflejen el nivel de conocimientos y capacidades. Además, como parte de la promoción, en 2015, se implementó el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, con el objetivo de impulsar el desarrollo profesional del personal docente, directivo y de supervisión, por medio de incentivos que se otorgan a quienes obtienen resultados destacados y sobresalientes en sus evaluaciones; se constituye de siete

niveles de incentivos económicos que tienen vigencia de hasta cuatro años cada uno, la incorporación se realizará necesariamente al nivel 1 del incentivo que corresponda a la función que desempeña y a la categoría que ocupa el personal, se accederá a dicho nivel obteniendo resultados destacados en la evaluación del desempeño; asimismo, para el ascenso a los siguientes niveles se tendrá que acreditar un incremento en los resultados de la mencionada evaluación, respecto de los alcanzados en los procesos inmediatos anteriores, y sobresalientes en la evaluación adicional.^{14/}

- Reconocimiento, consiste en distinciones que implican la ejecución de funciones complementarias y, en algunos casos, un cambio de función.
- Permanencia, o continuidad en el SPD, que involucra también una evaluación, en este caso de desempeño, que debe ser integral, de manera que permita identificar insuficiencias de conocimiento o deficiencias en su práctica pedagógica, con el propósito de otorgar apoyos con programas formativos remediales.

En la gestión escolar, se mandató, para el cumplimiento de la reforma, realizar adecuaciones para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, entendida como la capacidad de los centros escolares de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrecen;^{15/} el principal objetivo fue situar a la escuela en el centro del SEN, ya que es su unidad básica y es en ella donde los alumnos aprenden y los maestros se desarrollan profesionalmente, para que, desde ese punto, esté en condiciones de desempeñarse como promotora de transformación social.^{16/}

Se aceptó que, para el cumplimiento del propósito, es indispensable que las autoridades educativas se organicen adecuadamente y trabajen de modo eficaz, para que su actuación gire en torno a las necesidades de la escuela, y no a la inversa; la sobrecarga administrativa debe ser aligerada para que los docentes, directivos y supervisores puedan concentrarse en las tareas propiamente educativas, y que los Consejos Técnicos Escolares (CTE)^{17/} logren trabajar sistemáticamente para trazar

^{14/} Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, **Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica**, México, 2015, pp. 29-30.

^{15/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar**, México, 7 de marzo de 2014.

^{16/} Gobierno de la República, **Explicación ampliada de la reforma educativa**, pp. 5-6, Dirección URL: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/explicacion_ampliada_reforma_educativa.pdf [consulta: 4 de abril de 2017].

^{17/} Órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas en alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma. Está integrado por el director y el personal docente frente a grupo. Véase: Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica**, México, 10 de octubre de 2017.

una ruta de mejora y darle seguimiento. Así, la Reforma Educativa previó la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), con el propósito de concentrar la información necesaria para la operación del SEN, además de reducir las cargas administrativas y lograr una comunicación fluida entre el personal directivo y las autoridades educativas;^{18/} para ello, en el artículo quinto transitorio de la CPEUM, se mandató que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) llevara a cabo un censo de escuelas, maestros y alumnos, con el fin de conformar la plataforma del SIGED.

Por lo que corresponde a la infraestructura física educativa (INFE), también fue incorporado en la LGE como un elemento del SEN; en el artículo 28 Bis, se incluyó la encomienda de desarrollar programas con el propósito de mejorar la infraestructura de los planteles escolares, por lo que se implementaron tres nuevos programas: Escuelas Dignas, en 2013; Reforma Educativa, antes Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo, en 2014, y Escuelas al CIEN, en 2015. Adicionalmente, ya que en el concepto de educación de calidad se encontraba la pertinencia de los servicios para instruir a los estudiantes en el uso de las herramientas de la información, en 2014, se creó la Coordinación General @prende.mx,^{19/} a la que se le asignó la responsabilidad de coordinar y ejecutar las estrategias educativas que incluyeran componentes digitales, como el caso del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), mediante el cual se entregaban dispositivos de cómputo personales a los alumnos de quinto grado de primaria.

En relación con la evaluación, se adicionó la fracción IX al artículo 3o. constitucional para mandar que el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), quedara bajo la coordinación del INEE, al cual se le otorgó autonomía constitucional, y se emitió la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), con objeto de regular tanto al SNEE como al instituto; asimismo, a partir de la reforma a la LGE la evaluación educativa pasó a ser parte de los elementos que constituyen el SEN.

En la Reforma Educativa, la evaluación es considerada un instrumento indispensable para mejorar y contar con bases objetivas para valorar el mérito y conocer las necesidades que deben ser atendidas. Por sí misma, no mejora la calidad de la educación, pero es fundamental para que esto pueda ocurrir; tiene como principal propósito el mejoramiento de los procesos y resultados educativos; también, debe contribuir a identificar y dimensionar los problemas del SEN, así como a entender

^{18/} Gobierno de la República, **Explicación ampliada de la reforma educativa**, p. 6, Dirección URL: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/explicacion_ampliada_reforma_educativa.pdf [consulta: 4 de abril de 2018].

^{19/} Diario Oficial de la Federación, **Decreto por el que se crea la Coordinación General @prende.mx, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública**, México, 31 de octubre de 2014.

sus causas, y a proporcionar información útil para la toma de decisiones. Para garantizar independencia, imparcialidad y seriedad en las evaluaciones y, por tanto, confiabilidad en sus resultados, se dotó de autonomía al INEE.^{20/}

Esta serie de transformaciones en los distintos componentes operativos del SEN estuvo dirigida a los alumnos, por lo que el fin último de que funcionen adecuadamente es que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que les permita maximizar su nivel de aprendizaje, en términos de los conocimientos y habilidades que adquieran.

Los principales aspectos de la Reforma Educativa en cada componente del SEN se presentan a continuación:

^{20/} Gobierno de la República, **Explicación ampliada de la reforma educativa**, pp. 15-16, Dirección URL: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf [consulta: 13 de abril de 2018].

ESQUEMA 3. PRINCIPALES ASPECTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA 2013, POR COMPONENTE DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL



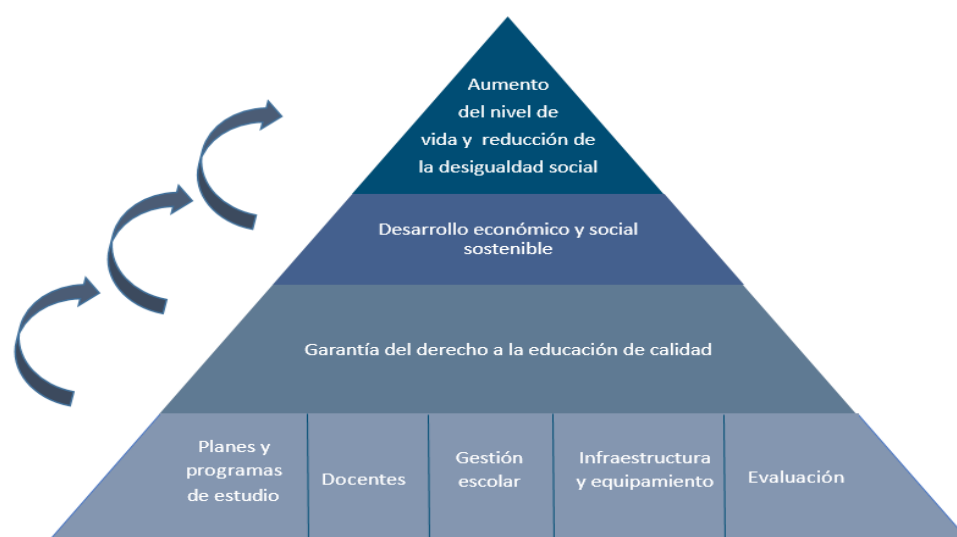
FUENTE: Elaborado por la ASF con base en el **Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de febrero de 2013, y **Ley General de Educación**, última reforma publicada, en el Diario Oficial de la Federación, el 11 de septiembre de 2013.

SIGLAS: PETC: Programa de Escuelas de Tiempo Completo; PRE: Programa de la Reforma Educativa; TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación; CTE: Consejos Técnicos Escolares, y CPSE: Consejos de Participación Social en la Educación.

1.2.2. Contribución a la calidad educativa

La Reforma Educativa tiene entre sus objetivos el de responder a la exigencia social por asegurar el acceso a una educación de calidad,^{21/} lo cual es crucial para el desarrollo de la sociedad, ya que contribuye a sentar los cimientos para un futuro productivo. La calidad de la educación trasciende las fronteras de la escuela; aunque en este espacio es en el que se concreta, también tiene relación con la formulación de las políticas educativas, en particular sobre el currículo escolar, la formación de maestros, y el financiamiento y la gestión de la institucionalidad educativa desde las diferentes instancias del Estado.^{22/} El siguiente esquema sintetiza la relación de los elementos del SEN con los del beneficio social. (Ver esquema 4).

ESQUEMA 4. RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DEL SEN Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y SUS POSTERIORES EFECTOS



FUENTE: Elaborado por la ASF con información de la **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación**. México, 2018.

En condiciones óptimas, cada uno de los componentes del SEN contribuye a garantizar el derecho a la educación de calidad; a continuación, se expone la relevancia que tiene cada uno en la consecución de los objetivos de la Reforma Educativa.

- Planes y programas de estudio

Los planes y programas de estudio de educación básica tienen importancia no sólo porque integran los contenidos sobre los cuales versa el proceso de enseñanza, sino porque definen cómo alcanzar

^{21/} Ibid., p. 3.

^{22/} Orozco Cruz, Juan Carlos; Olaya Toro, Alfredo, et. al. **¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado**, Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 51, septiembre-diciembre, 2009, p. 173.

los objetivos de la educación. En el ámbito internacional, en la investigación “Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas”, de la UNESCO, se indica que los planes y programas de estudio son el producto de un proceso que está orientado a definir los conocimientos, capacidades y valores fundamentales que la escuela debe privilegiar para asegurar que los educandos estén efectivamente preparados para vivir en la sociedad que se pretende construir.^{23/}

En concordancia con el ámbito internacional, en el nacional, la SEP reconoció que la importancia de los planes y programas de estudio radica en que contribuyen a cubrir las necesidades de formación de los educandos, determinando el grado de suficiencia con la que los temas son tratados; a propiciar el desarrollo de las habilidades cognitivas, y a ofrecer una formación integral que reconozca la diversidad de necesidades de aprendizaje. En este sentido, la importancia del currículo estriba en el hecho de que constituye el eje que articula la vida de la escuela y configura la práctica educativa.^{24/}

- Docentes

Los docentes son reconocidos cada vez más como actores clave en los esfuerzos dirigidos a mejorar la calidad y los resultados educativos, como piezas imprescindibles para que los educandos desarrollen el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la disposición al aprendizaje permanente. Si bien el entorno inmediato de los alumnos, como la educación de sus tutores, su situación socioeconómica y condiciones dentro del hogar, es el principal factor predictivo de los resultados del aprendizaje, los trabajos contemporáneos de investigación han mostrado que, una vez que los estudiantes ingresan a la escuela, ningún elemento es tan importante como la calidad de los profesores.^{25/}

De acuerdo con Hanushek y Rivkin, los alumnos atendidos por profesores de bajo desempeño sólo pueden asimilar la mitad, o incluso menos, de los conocimientos sugeridos en el plan de estudio correspondiente a su grado; los que tienen buenos docentes alcanzan, en promedio, los logros del año escolar, y los que reciben clase de maestros excelentes, adquieren los conocimientos previstos para su ciclo y algunos del siguiente; así, cuando los estudiantes pasan por varios profesores excelentes o de bajo desempeño a lo largo de gran parte de su vida académica, los efectos pueden dar

^{23/} Amadio, M, Opertti, R, y J.C. Tedesco, **Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación**, UNESCO, Paris, 2017, p. 1.

^{24/} Secretaría de Educación Pública, Aprendizajes clave, para la educación integral, SEP, México, 2017, p. 87. Dirección URL: http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf [consulta: 11 de mayo de 2018].

^{25/} Bruns, Barbara, Luque, Javier, **Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**, Banco Mundial, Washington, 2015, pp. 1 y 5.

lugar a enormes brechas en los niveles de aprendizaje, muchas veces imposibles de cerrar; ningún otro de los elementos que confluyen en el proceso educativo tiene un efecto igual en el logro.^{26/}

El Banco Mundial (BM), en su estudio “Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe” de 2015, concluyó que la baja calidad promedio de los profesores es la principal limitación que impide el avance educativo en la región y, en consecuencia, restringe la contribución del gasto nacional en educación a la reducción de la pobreza y a la prosperidad de la sociedad.^{27/}

- Gestión escolar

La gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, la literatura sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una adecuada gestión para el éxito de los establecimientos escolares, ya que incide en el clima organizacional, las formas de liderazgo y conducción institucionales, el aprovechamiento óptimo de los recursos, la planificación y distribución del trabajo y su productividad, la eficiencia de la administración y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad del proceso educativo.^{28/}

Sylvia Schmelkes señala que la gestión escolar influye en los principales elementos que debe reunir una educación de calidad, para lo cual debe ser eficaz y eficiente; la primera, surge de una acción escolar que implica a los diversos actores de la comunidad educativa, de la estrecha colaboración entre los docentes y los padres de familia, dirigidos bajo el liderazgo de los directivos; la segunda, se refiere al óptimo empleo de los recursos para obtener los mejores resultados; cada escuela puede gestionar mejor el uso de sus insumos en la medida en que el sistema permita que los administre y estimule su buen uso. Así, para que la gestión escolar contribuya a la calidad tiene que ser entendida como planeación con liderazgo, trabajo colegiado, estrecha vinculación y colaboración con los padres de familia, así como una distribución y rendición de cuentas eficiente de los recursos recibidos para la operación de las escuelas.^{29/}

^{26/} Ibid., 2015, p. 6.

^{27/} Ibid., 2015, p. 2.

^{28/} Alvaríño, C. et al, “Gestión escolar: un estado del arte de la literatura”, *Revista Paideia*, 29, 2000, pp. 15-43.

^{29/} Schmelkes, Sylvia, **Calidad de la educación y gestión escolar**. Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los Procesos de Reforma en la Educación Básica, organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, y realizado en San Juan del Río, Querétaro, del 5 al 8 de noviembre de 1996.

- Infraestructura y equipamiento

La infraestructura y el equipamiento de las escuelas es un componente de gran importancia para que el Estado cumpla con su obligación de garantizar la calidad en la educación obligatoria. En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), aplicado en 2006, por la UNESCO, a estudiantes de primaria de 16 países, se concluyó que la infraestructura, incluidos los servicios básicos de la escuela y los recursos escolares, tiene las posibilidades de crear un ambiente propicio para contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

A partir de la información producida con el SERCE se realizó un estudio, a cargo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el cual mostró que existe una relación significativa entre los aprendizajes y la infraestructura en las escuelas. Se precisó que los factores que están asociados con el nivel de aprendizaje son la presencia de espacios educativos, como bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de cómputo; y servicios básicos, como electricidad, conectividad, agua potable, drenaje y baños suficientes.

En el ámbito nacional, el INEE realizó, en 2014, la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), cuyo propósito fue conocer la medida en qué las escuelas de nivel primaria cuentan con condiciones básicas para su operación y funcionamiento. Sus resultados mostraron que menos de la mitad de los planteles educativos contó con energía eléctrica, agua y drenaje; poco más del 20.0% de los estudiantes no dispuso de sillas y mesas de trabajo, o éstas se encontraron en condiciones no aptas para su uso, y una proporción similar de docentes careció de silla y escritorio, o éstos se encontraban en mal estado. Con ello, se concluyó que la infraestructura, el equipamiento básico y los materiales educativos constituyen condiciones esenciales para ejercer el derecho a la educación.^{30/}

En conjunto, las diferentes evaluaciones han concluido que es apremiante invertir en la mejora de los espacios físicos y el equipamiento de las escuelas, ya que son determinantes para una educación de calidad.

^{30/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias**, ECEA 2014. México: INEE, p. 108.

- Evaluación

La evaluación de la educación es relevante, debido a que se recaba información sobre los componentes y resultados del sistema educativo, la cual puede utilizarse para apoyar la toma de decisiones de las autoridades educativas, cuyo uso esté orientado a contribuir a la mejora de la calidad de la educación. De acuerdo con la UNESCO, la aportación de la evaluación radica en que se obtienen datos, respecto de los procesos y contextos que hacen posible el aprendizaje y sobre los que pueden obstaculizarlo.^{31/}

En el ámbito nacional, el INEE señaló que la evaluación por sí sola no incide en la calidad educativa, pero que muy difícilmente sin ésta se lograría mejorar la educación. Si la evaluación logra la confiabilidad de los resultados, se le atribuye la capacidad de reflejar un panorama de cómo se encuentra la situación educativa en el país y se convierte en un instrumento de análisis para apoyar la toma de decisiones en el diseño de intervenciones, políticas y programas dirigidos a la mejora continua de la educación y a la construcción de visiones de mediano y largo plazos, respecto del sistema educativo.^{32/}

Por lo anterior, los componentes del SEN deben favorecer que la escuela sea, efectivamente, un centro de convivencia, crecimiento y desarrollo social y escolar, en el que se asegure el derecho a la educación de calidad, la cual se puede garantizar mediante programas de estudio pertinentes, docentes profesionalizados, organización escolar eficiente, infraestructura y equipamiento en condiciones físicas adecuadas, y un sistema de evaluación eficaz, que proporcione información útil para la mejora de la calidad educativa y, por tanto, del nivel de aprendizaje de los alumnos.

Estos componentes, a su vez, se conectan con demandas de orden aún más general, dentro de las cuales juegan un papel muy importante los procesos de universalización de la cultura, de globalización económica y de interdependencia política, que generan presiones sobre los sistemas educativos nacionales para promover paradigmas y modelos de sociedad, cultura y educación.^{33/}

^{31/} Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, **Evaluación del aprendizaje en la UNESCO**, Francia, p. 2. Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002603/260325s.pdf> [consulta: 11 de mayo de 2018].

^{32/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **INEE: cumplimiento de sus mandatos y principales resultados**, INEE, México, 2018, pp. 10-11.

^{33/} Orozco Cruz, Juan Carlos; Olaya Toro, Alfredo, et. al. **¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado**, Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 51, septiembre-diciembre, 2009, p. 173.

En suma, garantizar el acceso al derecho a una educación de calidad puede contribuir a la satisfacción de los individuos, así como en la sociedad en su conjunto, al producir mejores condiciones para el desarrollo del país.

1.3. Evolución histórica de la Política Educativa en México

Con el fin de comprender la evolución histórica de la Política Educativa en México, el presente apartado se divide en dos periodos: de la promulgación de la CPEUM en 1917 al inicio de la descentralización de 1991, y de la publicación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 a la Reforma Educativa en 2013.

1.3.1. De la promulgación de la CPEUM al inicio de la descentralización (1917-1991)

El antecedente jurídico de la educación básica inicia con la promulgación de la actual CPEUM, el 5 de febrero 1917, la cual mandató en su artículo 3o. que la enseñanza sería libre, laica y gratuita (sólo la que se impartiera en los establecimientos oficiales).

No obstante, los gobiernos estatales y municipales no contaban con los recursos necesarios para garantizar la educación; en 1919 la educación pública resentía gravemente la falta de una adecuada organización: en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) continuaban operando sólo 148 de las 344 escuelas existentes en 1917.^{34/} En 1920, en busca de solucionar esta situación, se nombró a José Vasconcelos como Rector de la Universidad Nacional de México, quien preparó la iniciativa de reforma para instaurar nuevamente una Secretaría de Estado encargada de la educación; así, en julio de 1921 se aprobaron las reformas que dieron pie a la creación de la, otrora, Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes (SEPBA),^{35/} posteriormente Secretaría de Educación Pública (SEP). Vasconcelos estuvo al frente de la SEPBA.

El proyecto vasconcelista (1921-1933) fue una cruzada educativa no impositiva, supuso un modelo flexible capaz de permear en todos los grupos sociales; promovió la alfabetización masiva en las zonas marginadas del país, ya que durante el porfiriato la educación sólo llegaba a las zonas urbanas más importantes, y las bellas artes: pintura, escultura y música; se intensificó la creación de

^{34/} Secretaría de Educación Pública, **Historia de la SEP**, Dirección URL: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.WsZmdOjOWUk [consulta: 05 de abril de 2018].

^{35/} Solana, Fernando; Cardiel Reyes, Raúl; Bolaños Martínez, Raúl (coords.), **Op. Cit.**, p. 158.

planteles y escuelas, especialmente la de centros de enseñanza técnica; aunque toda esta actividad tuvo su centro en la capital, fue posible que se extendiera hacia las regiones alejadas.^{36/}

En 1934, se reformó por primera vez el artículo 3o. constitucional y se estableció que la educación impartida por el Estado tendría que excluir toda doctrina religiosa, el propósito de agregar esa característica era quitarle poder a la Iglesia que aún controlaba varias escuelas en el país.^{37/}

En 1946, se decidió reformar nuevamente el artículo 3o. constitucional, en diciembre de 1946; con ello, se estableció que la educación tendería a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y a fomentar en él el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El proyecto de unidad nacional (1946-1991) visualizaba a la educación como un sistema, con componentes estructurados, se proponía ser inclusivo y conformador de la cohesión entre los educandos y los servicios educativos adquirieron una figura institucional central. Se retomó la tarea principal de los regímenes anteriores: la expansión educativa, y se introdujo el propósito del mejoramiento. Así, en 1959, el Ejecutivo Federal presentó el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria, que estimaba para su realización un gasto escalonado en un plazo de 11 años, así como la contribución de particulares. Al cabo de los 11 años, el plan constituyó un gran avance en la tentativa de proporcionar educación primaria a toda la población, así como el primer intento de planificación oficial del SEN; no obstante, el objetivo no se cumplió: en 1970, aún no recibían educación alrededor de dos millones de niños y persistieron las diferencias entre el medio rural y el urbano;^{38/} en ese escenario, en 1971, se decretó la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo que se propuso coadyuvar a disminuir el rezago educativo por medio de intervenciones adecuadas a la multiculturalidad.

En 1973, treinta y un años después de la reforma constitucional de 1946, se reemplazó el marco legal educativo para adecuarlo a las disposiciones del artículo 3o. constitucional, ya que la LOEP de 1942 continuaba vigente; así, se emitió la Ley Federal de Educación (LFE), que organizó el sistema

^{36/} *Ibid.*, pp. 176-177.

^{37/} Solana, Fernando; Cardiel Reyes, Raúl; Bolaños Martínez, Raúl (coords.), *Op. Cit.*, pp. 267-269.

^{38/} Álvarez Mendiola, Germán, *Sistema Educativo Nacional de México: 1994*, Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos, México, 1994.

educativo nacional, distribuyó la función social de la educación, precisó las bases del proceso educativo y los derechos y obligaciones en la materia,^{39/} y estableció los planes y programas por objetivos específicos de aprendizaje y la eliminación de contradicciones entre el artículo 3o. y su ley reglamentaria.^{40/}

A partir de la entrada en vigor de la LFE se inició con el proceso de desconcentración de las estructuras administrativas de la SEP: se establecieron delegaciones regionales y oficinas locales en las capitales de los estados, con el propósito de atender los procesos administrativos de los servicios educativos federales. En 1978, se creó una Delegación General de la SEP en cada entidad federativa, que unificaría las distintas funciones del proceso administrativo en una sola oficina con la suficiente autoridad a nivel local. Sin embargo, las acciones de cada nivel educativo se efectuaban de manera fragmentada y aisladas entre sí.^{41/}

En la década de 1980, la crisis del modelo de desarrollo del Estado mexicano se agravó, haciendo evidente la necesidad de reformarse, por lo que el Gobierno Federal inició un programa de cambios estructurales, que implicaron la adopción de ideas basadas en la Nueva Gestión Pública. Estas medidas involucraron continuar con la descentralización de la educación, para “mejorar la eficiencia y la efectividad del gasto en el sector educación, promoviendo mejores resultados de aprendizaje, ampliando la cobertura, aumentando la equidad, reduciendo costos o allegando más recursos de otras fuentes”.^{42/}

A mitad de la década de los ochenta, la situación de exclusión que padecían los niños de las zonas más alejadas de los centros urbanos era la muestra de que el proyecto de unidad nacional no se había consolidado; una de las causas argumentadas, desde el ámbito gubernamental, fue la concentración federal de la gestión educativa. El sector educativo comenzaba a tener la presión de ser modificado para ofrecer servicios descentralizados, esperando que ello permitiera a los gobiernos estatales tomar las decisiones adecuadas según su contexto local.^{43/}

^{39/} Solana, Fernando; Cardiel Reyes, Raúl; Bolaños Martínez, Raúl (coords.), **Op. Cit.**, p. 416.

^{40/} Carpizo, Jorge, **Legislación y Jurisprudencia, Gaceta informativa**, Año 2, Vol. 2, julio-diciembre de 1973, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México.

^{41/} Fierro E., Cecilia, Tapia G., Guillermo y Rojo P., Flavio, **Descentralización educativa en México. Un recuento analítico**, OCDE, 2009, p. 40.

^{42/} Didriksson, Axel y Ulloa, Manuel (Coords.), **Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México**, Secretaría de Educación del Distrito Federal, México, 2008, p. 24.

^{43/} Solana, Fernando; Cardiel Reyes, Raúl; Bolaños Martínez, Raúl (coords.), **Historia de la Educación Pública en México**, Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica, México, 1981, p. 403.

1.3.2. Del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica a la Reforma Educativa (1992-2013)

Siguiendo la ruta de la descentralización, en 1992 tuvo lugar la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que incrementó la cobertura de la educación básica, modificó los programas de estudio, orientándose hacia el aprendizaje, y revaloró la función magisterial. Aumentaron los años de educación obligatoria, se descentralizaron algunas funciones educativas en los estados, se crearon programas compensatorios para las regiones con mayor rezago educativo, se fortaleció la carrera magisterial para incentivar la formación continua de los maestros y se invirtió en la construcción y el mantenimiento de nuevos establecimientos escolares.^{44/}

“Por el ANMEB el sistema educativo mexicano ingresa a una reforma compleja. A diferencia de las reformas anteriores, ésta descentraliza el sistema, renueva la currícula, produce nuevos materiales, implanta programas compensatorios y nuevas formas de financiamiento, ingresa la evaluación, hace obligatoria la secundaria y amplía el calendario escolar.”^{45/}

En marzo de 1993, se publicó una reforma al artículo 3o. constitucional, con la que se pretendió precisar las obligaciones de Estado, hasta entonces implícitas; estableció la obligatoriedad de la educación secundaria; enfatizó que la educación obligatoria se extendía a todos, y buscó precisar dos aspectos: el carácter nacional de la educación obligatoria, y la igualdad jurídica de la educación privada ante la pública. Y, en julio, fue aprobada la Ley General de Educación (LGE), que ratificó las decisiones del acuerdo y estableció definiciones en cuanto a la evaluación del sistema educativo; también fortaleció el papel del Gobierno Federal en la toma de decisiones sustantivas para la dirección del SEN, así como su ámbito de acción e intervención en atribuciones técnicas como la planeación, la evaluación, el desarrollo de materiales educativos y libros de texto, y en administrativas, como el calendario escolar.^{46/}

^{44/} Muévete por la Educación, Coalición Ciudadana por la Educación, **¿Qué pasa con la calidad de la educación en México? Diagnóstico y propuestas desde la sociedad civil**, México, 2011, p. 11. Dirección URL: <http://3sector.files.wordpress.com/2011/02/porlaeducacion2.pdf> [consulta: 06 de abril de 2018].

^{45/} Zorrilla Margarita, **Diez Años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas**, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, Núm. 2, México, 2002.

^{46/} Fierro E., Cecilia, Tapia G., Guillermo y Rojo P., Flavio, **Op. Cit.**, p. 5.

De acuerdo con Carlos Ornelas, el Gobierno Federal mantiene las tareas más importantes, la esencia de la educación, el control; mientras que los estados se ocupan sólo de los asuntos de superficie, aunque no carentes de importancia. En resumen: se centraliza el poder y se descentraliza la administración; esa fue la propiedad del modelo formal de descentralización de la educación implementado.^{47/}

Además de la descentralización, el Gobierno Federal planteó un conjunto de políticas educativas para la mejora de la calidad de la educación básica. Se pueden identificar tres procesos de reforma educativa: "a) La reforma pedagógica curricular en la educación preescolar, primaria y secundaria (en dos momentos: la reforma de 1993; y las reformas posteriores a 2004 en preescolar, de 2006 en secundaria, y de 2009 en primaria); b) La reforma docente -Carrera Magisterial y programas de actualización docente-; y c) La reforma de la escuela, de su organización y funcionamiento."^{48/}

En resumen, se puede caracterizar a la reforma educativa de los noventa (y su continuación en el presente siglo) como una reforma que introduce, suma y agrega componentes, pero que no modifica las normas básicas de operación del SEN, ni de las escuelas.

En 2000, se reformó el artículo 4º constitucional para establecer el derecho de los niños a la satisfacción de sus necesidades de educación para su desarrollo integral. En este contexto, en 2002, se reconoce la obligatoriedad de cursar la educación preescolar, como parte de la educación básica, con lo que la conformación actual de la educación básica comprendió un periodo de 85 años, desde la inclusión del derecho a la educación en la constitución de 1917.

En el contexto internacional cobraba fuerza la tendencia a la evaluación de la educación, cuyo origen era el creciente grado de disparidad entre los sistemas de los países desarrollados y los que estaban en vías de desarrollo, por lo que en 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como organismo descentralizado de la SEP, con el propósito de contar con un sistema de evaluación confiable y transparente, que permitiera asegurar la calidad de la educación.^{49/}

^{47/} Di Gropello, Emanuela y Cominetti, Rossella (Comps.), **La descentralización de la educación y la salud: Un análisis comparativo de la experiencia latinoamericana**, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1998, p. 192.

^{48/} Fierro E., Cecilia, Tapia G., Guillermo y Rojo P., Flavio, **Op. Cit.**, p. 17.

^{49/} Diario Oficial de la Federación, **Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, México, 8 de agosto de 2002 (considerando).

Después de 16 años del ANMEB, los principales retos del sector ya no eran el financiamiento o alcanzar tasas de cobertura cercanas al 100.0%, ya que se estaba muy cerca de conseguirlas; el desafío era que todos los estudiantes que egresaran de la educación básica contaran con las herramientas necesarias para aumentar sus capacidades y oportunidades profesionales.^{50/}

Así, en 2008, ya sólo con la presencia del SNTE y del Gobierno Federal, se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación, nuevamente con el objetivo de transformar el modelo educativo por medio de políticas públicas que impulsaran una mayor calidad y equidad de la educación; se definieron cinco ejes de mejoras: modernización de los centros educativos; profesionalización de los maestros y autoridades; bienestar y desarrollo integral de los alumnos; formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, y evaluación a las escuelas para mejorar la calidad de la educación. Con base en ello, se pusieron en marcha reformas para mejorar la educación, como el nombramiento por concurso público de maestros en plazas de nueva creación en educación básica, así como las evaluaciones estandarizadas.^{51/}

En 2011, se planteó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), como una política de formación integral de los estudiantes a partir de un perfil de egreso con aprendizajes esperados; sin embargo, los cambios en la gestión del sistema educativo y en la formación de los docentes no fueron suficientes para dar cabida a una verdadera transformación educativa.^{52/}

En 2012, la administración entrante inició con un acuerdo nacional, el Pacto por México; “a diferencia de las reformas iniciadas en 1992 y 2008, ésta no fue acordada con los dirigentes del SNTE sino con los líderes de los tres principales partidos políticos de México (...)”,⁵³ que se comprometieron a desarrollar una agenda, en la que se incluyó una serie de temas relacionados con la educación. En el pacto, se resaltó que los nuevos retos del SEN consistían en culminar la expansión de la cobertura educativa, sobre todo en elevar la calidad de la educación. Con base en ello, se plantearon dos objetivos iniciales para la educación básica: aumentar la calidad de la educación, para que ésta se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA, y que el Estado mexicano recupere la rectoría del SEN, manteniendo el principio de laicidad.^{54/}

^{50/} Amador Hernández, Juan Carlos, **La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros**, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, México, Documento de Trabajo núm. 74, agosto de 2009, p. 35.

^{51/} Muévete por la Educación, Coalición Ciudadana por la Educación, **Op. Cit.**, p. 12.

^{52/} Secretaría de Educación Pública, **Modelo educativo para la educación obligatoria**, México, 2017, p. 37.

^{53/} Ramírez Raymundo, Rodolfo, **Op. Cit.**, p. 12.

^{54/} **Pacto por México**, p. 3, Dirección URL: <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf> [consulta: 2 de abril de 2018].

Para el cumplimiento de los objetivos establecidos, se definieron siete tareas: 1) creación del Servicio Profesional Docente (SPD); 2) fortalecimiento de la educación inicial de los maestros; 3) consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE); 4) robustecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas; 5) constitución del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED); 6) establecimiento de escuelas de tiempo completo, y 7) instrumentación de un programa de dotación de computadoras portátiles.^{55/}

El 21 de diciembre de 2012, se anunció una reforma educativa que implicaría modificaciones a los artículos 3º y 73 constitucionales; fue aprobada el 6 de febrero de 2013, y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de ese mismo mes. Posteriormente, el Poder Legislativo trabajó en el diseño, discusión, promulgación y publicación de las leyes reglamentarias, del entonces nuevo mandato constitucional, que fueron divulgadas el 11 de septiembre de 2013.^{56/}

Así, después de ocho reformas al artículo 3º de la CPEUM y de distintos proyectos adoptados a lo largo del siglo XX y de la primera década del XXI, se implementó, en 2013, una serie de cambios dirigidos, una vez más, a alcanzar la tan anhelada, desde la década de 1990, calidad en la educación, que permita a los estudiantes adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para su participación activa en la transformación de la sociedad; este orden de modificaciones es lo que se ha denominado Reforma Educativa.

1.4. Epítome de la comprensión de la Reforma Educativa

La educación es un derecho humano que se encuentra garantizado, al menos jurídicamente, por todos los países. Durante el siglo pasado, el derecho a la educación fue incorporado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en donde se estableció que toda persona debe tener asegurada su instrucción, con la finalidad de lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a las libertades fundamentales.

El derecho a la educación se incluyó como una de las denominadas garantías individuales en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, en la cual se estableció que la enseñanza era libre, laica y gratuita.

^{55/} *Ibid.*, pp. 3-4.

^{56/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Reforma Educativa. Marco Normativo**, México, 2015, p. 15.

En 1993 se reconoció a la educación, en el artículo 3º constitucional, de manera explícita, como un derecho humano. En ese año, se refrendó la responsabilidad del Estado de impartirla, así como su obligatoriedad y su gratuidad. También quedó determinado que la educación básica se componía por los niveles preescolar, primaria y secundaria.

En 2013, se reformó la Carta Magna para adicionar al carácter obligatorio de la educación la cualidad de ser de calidad. Para ello, se determinó que el Estado, por medio de los componentes del SEN (planes y programas de estudio, docentes, gestión escolar, infraestructura y evaluación) debe garantizar la calidad educativa, a fin de asegurar el máximo nivel de aprendizaje de los educandos.

La Reforma Educativa tiene como objetivo el responder a la exigencia social de asegurar el acceso a una educación de calidad, lo cual es crucial para el desarrollo de la sociedad, ya que contribuye a sentar los cimientos para un futuro productivo.

De acuerdo con dicha reforma, para que exista una interacción adecuada entre los componentes de la educación básica que garanticen su calidad, el SEN debe ofertar planes y programas de estudio actualizados; contar con docentes con conocimientos idóneos y evaluados en el marco del Servicio Profesional Docente; fortalecer la gestión escolar con el apoyo de las autoridades educativas y la participación de los padres de familia; disponer de escuelas con infraestructura y equipamiento en condiciones físicas adecuadas para contar con espacios educativos aptos para el proceso de enseñanza, y evaluar los componentes y resultados educativos para generar información orientada hacia la educación de calidad, así como mejorar el aprendizaje de los alumnos.

En condiciones óptimas, cada uno de los componentes del SEN debe contribuir a garantizar el derecho a la educación de calidad:

Los planes y programas de estudio integran los contenidos curriculares sobre los cuales versa el proceso de enseñanza, su importancia radica en que contribuyen a cubrir las necesidades de formación de los educandos y a ofrecer una formación integral que reconozca la diversidad de necesidades de aprendizaje; constituyen el eje que articula la vida de la escuela y configura la práctica educativa.

Los docentes son reconocidos como los actores clave en los esfuerzos dirigidos a que los educandos desarrollen el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la disposición al aprendi-

zaje permanente. Los educadores son el principal factor predictivo de los resultados del aprendizaje, ya que, una vez que los estudiantes ingresan a la escuela, ningún actor es tan importante como la idoneidad de los profesores.

La gestión escolar es un elemento determinante de la eficacia con la que las escuelas mejoran la calidad del servicio educativo y resuelven sus problemas de operación, pues implica que existan estrategias directivas de liderazgo y conducción institucional, planificación de actividades docentes y aprovechamiento óptimo de los recursos por parte de la comunidad escolar, con la participación de los padres de familia.

La infraestructura y el equipamiento constituyen los elementos imprescindibles para la operación y funcionamiento de las escuelas, su calidad y suficiencia permiten lograr que éstas se consoliden como espacios físicos aptos para crear el ambiente propicio de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación de la educación recaba información sobre los componentes, procesos y resultados^{57/} del SEN. Si la evaluación logra la confiabilidad de los resultados se convierte en un instrumento de análisis para apoyar la toma de decisiones en el diseño de intervenciones, políticas y programas dirigidos a la mejora continua de la calidad de la educación y a la construcción de visiones de mediano y largo plazos del sistema educativo.

La Reforma Educativa resalta el hecho de que los componentes del SEN deben favorecer que la escuela sea, efectivamente, un centro de convivencia, crecimiento y desarrollo social y escolar, en el que se asegure el derecho a la educación de calidad, la cual se puede garantizar mediante programas de estudio pertinentes, docentes profesionalizados, organización escolar eficiente, infraestructura y equipamiento en condiciones físicas adecuadas, y un sistema de evaluación eficaz que proporcione información útil para la mejora de la calidad educativa y, por tanto, del nivel de aprendizaje de los alumnos.

^{57/} Los componentes consisten en los planes y programas de estudio, docentes y directores, gestión educativa, escuelas y alumnos; los procesos se refieren a las medidas para conseguir un fin, y los resultados tienen que ver con el cumplimiento de objetivos de cobertura, permanencia y logro de aprendizajes curriculares.

Análisis del problema público que dio origen a la Reforma Educativa

2.1. Conceptualización del problema

El problema público representa el referente obligado para evaluar los resultados de cualquier cauce de acción que decida emprender la autoridad gubernamental, ya que, implícita o explícitamente, se asume como una responsabilidad que debe ser atendida o resuelta. Es a partir de él que se valora el diseño de las políticas públicas que se ponen en marcha para resolver las problemáticas identificadas, la eficiencia de su implementación y la eficacia de sus resultados.

2.1.1 Definición del problema

La naturaleza de los retos educativos se ha ido transformando. En 1921, cuando fue creada la SEP, cerca de 90.0% de la población era analfabeta,^{58/} las zonas urbanas comenzaron a crecer y se dio una ampliación demográfica, por lo que los principales desafíos para la política educativa eran disminuir las altas tasas de analfabetismo y garantizar espacios suficientes para la población en edad normativa de cursar la educación primaria.

Hasta el inicio de la década de 1990, a pesar de que la escolaridad promedio pasó de uno a más de seis grados, el índice de analfabetismo se redujo aproximadamente al 12.0% y la matrícula total del sistema escolar pasó de 850 mil alumnos a más de 25 millones, en un periodo de 70 años,^{59/} el esfuerzo educativo nacional continuaba concentrándose en la alfabetización y en brindar espacio en las aulas a una población que durante el siglo XX se multiplicó diez veces;^{60/} pues sólo el 33.3% de la población en edad normativa se encontraba matriculado en la escuela y el 20.0% que egresaba de primaria no continuaba con la enseñanza secundaria.^{61/}

^{58/} Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013, p. 23.

^{59/} Poder Ejecutivo Federal, **Exposición de motivos de la iniciativa de decreto que reforma los artículos 3o. y 31, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, México, 18 de noviembre de 1992.

^{60/} Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013, p. 23.

^{61/} Poder Ejecutivo Federal, **Exposición de motivos de la iniciativa de decreto que reforma los artículos 3o. y 31, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, México, 18 de noviembre de 1992.

Además de abatir los rezagos, disolver las disparidades regionales y avanzar hacia la universalización de la primaria, se vislumbraba un nuevo desafío: elevar la calidad de la educación de acuerdo con las necesidades de desarrollo del país y con el desenvolvimiento de las oportunidades de mejoramiento social.^{62/} Desde entonces el problema de la baja calidad de la educación se ha encontrado presente en la agenda nacional.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se resaltó la necesidad de mejorar la calidad de la educación básica y de extenderla a los grupos sociales que aún la recibían en forma insuficiente.^{63/} En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se señaló que la educación nacional afrontaba tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, e integración y funcionamiento del SEN.^{64/} En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, también se destacó la exigencia de una educación de calidad, y se estableció como objetivo “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”.^{65/}

En el periodo 1995-2012, se implementaron diversas estrategias para atender el problema público identificado; no obstante, se redujeron a medidas paliativas, que sólo incidían en alguno de los componentes del SEN y que no lograron el efecto esperado en la calidad de la educación. Ello obedeció a la combinación del rápido crecimiento demográfico del siglo pasado y de los muy bajos niveles de escolarización del principio de esa centuria.^{66/}

Así, hasta 2012, el problema de la baja calidad de la educación persistía, lo cual es constatable con lo expresado en la exposición de motivos de la reforma educativa: “para que los alumnos reciban una educación que cumpla con los fines y satisfaga los principios establecidos por la norma constitucional, resulta imprescindible la calidad educativa.”^{67/}

En los diagnósticos incluidos en el PND y en el PSE del periodo 2013-2018, se señaló como situación adversa, sobre los planes y programas, la sobrecarga de contenidos del currículo, así como su falta de pertinencia; respecto de los docentes, la necesidad de un sistema de profesionalización de la

^{62/} Id.

^{63/} Diario Oficial de la Federación, **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**, México, 19 de febrero de 1996.

^{64/} Secretaría de Educación Pública, **Programa Nacional de Educación 2001-2006**, México, 2001, p. 16.

^{65/} Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2007-2012**, México, 2007, p. 11.

^{66/} Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013, p. 24.

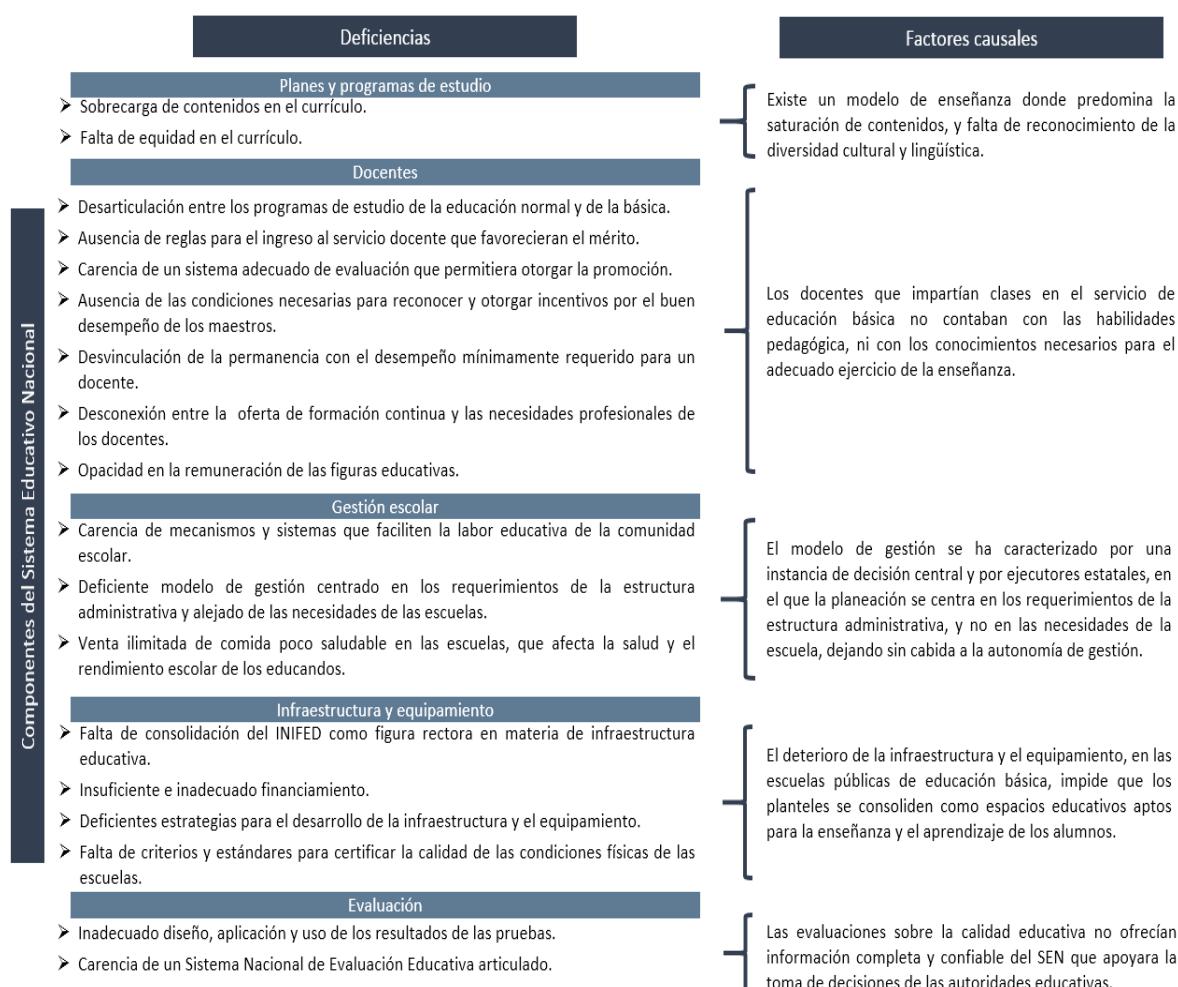
^{67/} Poder Ejecutivo Federal, **Iniciativa con proyecto de decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa**, México, 11 de diciembre de 2012.

carrera docente para contar con maestros mejor capacitados; en relación con la gestión escolar, que el modelo prevaleciente no otorgaba, a las autoridades locales y escolares, independencia para la toma de decisiones orientadas hacia la mejora de la calidad de los servicios educativos que ofrecen; en cuanto a infraestructura y equipamiento, que el estado de las instalaciones no era el adecuado, y la falta de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, y a los servicios básicos, y acerca de evaluación, que las valoraciones realizadas no ofrecían información completa y confiable sobre la calidad educativa del SEN.

No obstante, los diagnósticos del PND y PSE estuvieron incompletos, ya que no abarcaron todas las deficiencias de los componentes de SEN incluidas en documentos normativos y académicos, relacionados con la Reforma Educativa; además de que no se dimensionó cuantitativamente la gravedad de la problemática identificada de cada componente que dio lugar al problema público.

Dado que la baja calidad de la educación es un problema complejo, su atención requiere de la interrelación y éxito de cada uno de los componentes que integran el SEN. Los planes y programas de estudio deben contar con contenidos adecuados para la formación integral de los alumnos; los docentes deben adquirir los conocimientos, capacidades y competencias necesarias para enseñar los temas previstos en los planes y programas de estudio; la gestión escolar debe articular en la escuela mecanismos, apoyos y sistemas de información que faciliten la comunicación entre la comunidad escolar y las autoridades educativas, para resolver los problemas de operación de la misma; la infraestructura y el equipamiento deben ser adecuados para que las escuelas cuenten con las condiciones físicas necesarias para el óptimo desarrollo del proceso de aprendizaje, y la evaluación debe responder a la necesidad de contar con información del SEN, de manera integral y confiable, para apoyar la toma de decisiones de las autoridades educativas, la emisión de directrices y la formulación de políticas para mejorar la calidad de la educación. Así, ningún componente es capaz, por sí solo, de gobernar el problema, por lo que es fundamental entender que cada uno de los componentes que intervienen en el proceso educativo presentan en sí una situación problemática (ver esquema 5).

ESQUEMA 5. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA DEL SEN POR COMPONENTE, 2012



FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Gobierno de la República, **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, México, 2013; **Explicación ampliada de la reforma educativa**, 2013; Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013; **Modelo educativo para la educación obligatoria**, México, 2017; Poder Ejecutivo Federal, **Exposición de motivos de la iniciativa de decreto que reforma los artículos 3o. y 31, fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, México, 18 de noviembre de 1992.

Las causas de cada una de las problemáticas asociadas con los distintos componentes que intervienen en la operación del SEN se exponen enseguida.

1) Planes y programas de estudio

Para el componente de planes y programas de estudio, se tomó como base el currículo vigente para la educación básica que se estableció en 2011. Al respecto, se identificaron dos deficiencias principales: un currículo sobrecargado de contenido y falta de equidad en el mismo; cada una se explica a continuación:

a) Currículo sobrecargado de contenido

Entre los argumentos para cambiar el currículo, se encontró que era muy extenso, lo que no permitía que los estudiantes profundizaran con suficiencia en los temas, ni desarrollaran habilidades cognitivas superiores; por esta causa, los aprendizajes de los alumnos eran deficientes y sus prácticas no cumplían con las necesidades de formación que requieren para la sociedad actual.^{68/}

Las evaluaciones realizadas por el INEE a los diseños curriculares de la educación básica muestran que la cantidad de elementos presentes, como los propósitos, los estándares curriculares, las competencias, los aprendizajes esperados, los ejes, los contenidos temáticos, y las orientaciones didácticas y pedagógicas ocasionaban una estructura saturada, la cual dificultaba la focalización de esfuerzos hacia el logro de las intenciones educativas.^{69/} La estructura curricular entorpecía el discernimiento entre los contenidos necesarios de los prescindibles, saturando a los alumnos de elementos que no les permitían adquirir las competencias fundamentales para alcanzar el perfil de egreso establecido. Aunado a esto, los tiempos de enseñanza se redujeron, lo que pudo implicar incurrir en ritmos acelerados de aprendizaje que no facilitaran la puesta en marcha de principios pedagógicos.

b) Falta de equidad en el currículo

Los programas de educación básica se diseñaron para escuelas de organización completa; sin embargo, en México existe un alto porcentaje de escuelas de educación básica que son multigrado, que atienden a población indígena o migrante, por lo que, al tener planes y programas únicos, éstos pierden de vista las necesidades y características de la diversidad regional existente, lo que ocasiona desigualdad por no considerar la variedad de planteles, ni de la población que acude a ellos.^{70/}

Los alumnos que hablan otra lengua y no dominan el español tienen probabilidades altas de no recibir la educación que necesitan para poder prepararse y continuar con sus estudios. El problema es que, ante un México diverso, cultural y lingüísticamente, el currículo es único para todo el país;

^{68/} Gobierno de la República, **Razones para modificar el currículo**, Dirección URL: <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-curric-razones.html> [consulta: 30 de abril de 2018].

^{69/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **La Educación Obligatoria en México Informe 2018**, México, Primera edición 2018, p. 225.

^{70/} **Ibid.**, p. 226.

pero incluso si se acepta que este currículo homogéneo frente a la diversidad fuera válido, la evaluación que se realiza con todos los niños es en español. Por lo que no puede negarse que el desempeño de los infantes no es el mismo en una segunda lengua de lo que puede ser en la materna.^{71/}

2) Docentes

El pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales de los docentes; sin embargo, existe una problemática en torno a este componente, la cual consiste en las dificultades que se presentan en la formación inicial de los maestros, ofrecida principalmente en las escuelas normales; en cada uno de los procesos por los que deben transitar las figuras educativas al impartir la enseñanza en el servicio educativo: ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia; en la capacitación continua, ofertada por la SEP, y en el ejercicio de los recursos destinados al pago de las figuras educativas.

a) Desarticulación entre los programas de estudio de la educación normal y de la básica

A 2012, la formación de docentes estaba determinada por un plan de estudios nacional, desvinculado de los diversos contextos socioeconómicos y culturales del país, lo cual limitaba la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares y organizativas para responder a las condiciones educativas de cada región. Ya que tan sólo las escuelas normales se integran por instituciones beneméritas, centenarias, estatales, oficiales, experimentales, regionales, urbanas, rurales, indígenas, incorporadas, privadas, además de institutos de estudios superiores de educación normal y centros regionales de educación normal; esta amplia variedad muestra su diversidad y el complejo entramado de sus especificidades formativas.^{72/}

Asimismo, a pesar de que los programas de estudio de las licenciaturas en preescolar y primaria de las escuelas normales se actualizaron en 2012, existían planteles que ofrecían las licenciaturas siguiendo los programas correspondientes a 1997 para primaria y a 1999 para preescolar, ya que se consideraban aún vigentes y las escuelas contaban con la autorización que les permitía continuar formando docentes bajo dichos preceptos. En el caso de la licenciatura en secundaria, la última actualización, hasta 2017, de los programas de estudio fue en 1999, lo cual denota el desfase

^{71/} Schmelkes, Sylvia, **Educación y pueblos indígenas: problemas de medición**, Realidad, datos y espacio Revista internacional de estadística y geografía, Vol. 4, núm. 1, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), México, 2013, p. 11.

^{72/} Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.), **Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional**, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, México, 2012, pp. 30 y 42. Disponible en: <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>

existente entre las reformas de los planes de las licenciaturas normalistas y las de los planes de educación básica^{73/} (ver cuadro 3).

CUADRO 3. REFORMAS A LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS LICENCIATURAS DE LAS ESCUELAS NORMALES DE LOS NIVELES DE EDUCACIÓN BÁSICA, 1976-2012

Nivel	Planes y programas de estudio	
	Escuelas normales	Educación básica
Preescolar	1984, 1999, 2012	1992, 2004, 2011
Primaria	1984, 1997, 2012	1993, 2009, 2011
Secundaria	1976, 1983, 1999	1993, 2006, 2011

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., Morales Hernández, M.A., **La educación normal en México. Elementos para su análisis**, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2017.

- b) Ausencia de reglas para el ingreso de las figuras educativas al servicio educativo que favorecieran el mérito

Hasta 2012, el acceso a prestar servicios de docencia en la educación básica estaba normado por la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE), promulgada en 1963, en la que se establecía la designación libre del nuevo personal, por los titulares de las dependencias y los del SNTE.^{74/}

No obstante, mientras duró la expansión acelerada de la educación básica, que demandaba un número superior de profesores de los que egresaban del subsistema de formación de maestros, el acceso a una plaza laboral fue automático, prácticamente sin intervención sindical, para los egresados de las escuelas normales, hasta mediados de la década de 1990, cuando la matrícula de preescolar y primaria se estancó y, luego, comenzó a descender.^{75/}

Entonces, el establecimiento de mecanismos de selección para la entrada al servicio docente era una necesidad impostergable; sin embargo, hasta 2006, la SEP no emprendió ninguna acción al respecto; para entonces se habían extendido la compra-venta y la herencia de plazas como formas de acceso. Con la suscripción de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), en 2008, se instituyó como política nacional el examen de ingreso, pero sólo se sometió a concurso alrededor de un tercio de las plazas disponibles, debido a que se empezaron a distribuir algunas de las plazas vacantes con los mecanismos de herencia y venta.^{76/}

^{73/} Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., Morales Hernández, M.A., **La educación normal en México. Elementos para su análisis**, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2017, p. 27.

^{74/} Ramírez Raymundo, Rodolfo, **Op. Cit.** p. 31.

^{75/} **Ibid.**, pp. 31-32.

^{76/} **Ibid.**, pp. 32-36.

- c) Carencia de un sistema de evaluación que permitiera otorgar la promoción al personal docente

Al igual que en el caso del ingreso al servicio docente, las normas básicas vigentes antes de la reforma para el ascenso a puestos directivos procedían de la LFTSE de 1963 y del Reglamento de Escalafón para los Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (RETSEP), emitido en 1973; en este último se precisaba el peso de cada factor: conocimientos, 45.0%; aptitud, 25.0%; antigüedad, 20.0%, y disciplina y puntualidad, 10.0%; empero, ante la carencia de una forma clara de medirlos,^{77/} las promociones se llevaban a cabo prácticamente sólo tomando en cuenta el tiempo que se había permanecido en el cargo.^{78/}

Con la suscripción del ANMEB, en 1992, se introdujo por primera vez un esquema de promoción horizontal, el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), que estableció cinco niveles de estímulo a los que el personal docente podría acceder a lo largo de su carrera profesional, en función de una evaluación anual de diversos factores^{79/} (ver cuadro 4).

CUADRO 4. PUNTAJES DEL PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL, 1993-2011

Factores	1993	1998	2011
1 Aprovechamiento escolar	n.a.	20	50
2 Actividades curriculares	n.a.	n.a.	20
3 Formación continua / Cursos de actualización y superación profesional	15	17	20
4 Preparación profesional	25	28	5
5 Antigüedad	10	10	5
6 Grado académico	15	15	n.a.
7 Desempeño profesional	35	10	n.a.
Total	100	100	100

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en los **Lineamientos generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial** de 2011, p. 29, **Lineamientos generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial** de 1998, p. 22, y Secretaría de Educación Pública, Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, **Antología de Carrera Magisterial**, 2001, p. 55.

n.a. no aplicable.

En 2011, al hacer que los aumentos principales al sueldo dependieran del aprovechamiento escolar de los alumnos, se buscaba que los profesores pusieran más empeño en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, medidos con una prueba nacional de opción múltiple, denominada ENLACE. Esta estrategia, aunada a las deficiencias de los exámenes, tuvo consecuencias pedagógicas

^{77/} Si bien en el RETSEP se establecía el porcentaje correspondiente a cada uno de los factores escalafonarios, no se precisaban los criterios para determinar la ponderación de cada uno de ellos; por ejemplo: en el caso de aptitud, se tenía que tomar en cuenta la eficiencia, la cual incluía: “calidad y cantidad en el cumplimiento de la labor educacional” y “técnica y organización del trabajo”, pero no se especificaba cómo medirlos.

^{78/} **Ibid.**, pp. 41-43.

^{79/} **Ibid.**, p. 50.

negativas, las autoridades locales impulsaban medidas para mejorar las calificaciones de los estudiantes como prácticas en la resolución de pruebas, memorización de respuestas a preguntas posibles del examen y selección de sustentantes.^{80/}

- d) Ausencia de mecanismos eficientes para reconocer e incentivar el buen desempeño de los maestros

Entre los objetivos que establecía el PNCM se encontró el reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio; el estímulo a los profesores de educación básica que obtienen mejores logros en su desempeño, y la mejora de las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes. No obstante, aunque el PNCM era un sistema de promoción horizontal, no implicó un mayor reconocimiento ni responsabilidad, y no representó un mecanismo para establecer una trayectoria profesional de los maestros idóneos.^{81/}

A pesar de que el PNCM constituía un mecanismo para recompensar a los maestros con el mejor desempeño, el diseño del programa no era congruente, pues promovía que cualquier docente que acreditaba el grado de Normal, obtenía una calificación regular y asistía a cursos de actualización, tuviera asegurada su incorporación a la Carrera Magisterial.^{82/}

- e) Desvinculación de la permanencia en el servicio educativo con el desempeño mínimamente requerido para un docente

En la LFTSE se mandataba que, tras el ingreso al servicio público y luego de seis meses de servicios sin nota desfavorable en su expediente, los trabajadores que no fueran de confianza serían inamovibles; igualmente, señalaba las causas de cese justificado, aunque ninguna estaba relacionada con desempeño o calidad del trabajo desarrollado. Si a esta situación se añade que era menester la participación del sindicato para iniciar un proceso de rescisión de nombramiento, resultaba que la permanencia de los docentes era prácticamente indefinida, ya que el sindicato se negaba a comenzar la rescisión.^{83/}

^{80/} Ibid., p. 51.

^{81/} Paulo Santiago, Isobel McGregor, Deborah Nusche, Pedro Ravela y Diana Toledo. **Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación**, OCDE, SEP y el INEE, México, 2012, p. 127.

^{82/} Datar Patrick J. McEwan, et. al. **Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México**, RAND education, México, 2006, p. 42.

^{83/} Ramírez Raymundo, Rodolfo, **Op. Cit.**, pp. 47-48.

Una vez obtenido el nombramiento definitivo, los docentes estaban sujetos a una evaluación anual de diversos factores, la cual no tenía consecuencias sobre la permanencia en el servicio, sino sólo para las posibilidades de ascenso a puestos directivos, y se convirtió en un trámite administrativo en el que por rutina se consignaba, en general, la máxima puntuación posible.^{84/}

- f) Desvinculación entre la oferta de formación continua y las necesidades profesionales de los docentes

En 2012, los cursos de formación continua, así como los de superación profesional, se agrupaban en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio; para su conformación se tomaban en cuenta propuestas académicas presentadas por instituciones formadoras de docentes, de educación superior, centros de investigación y dependencias de los gobiernos federal y estatales; no así las de los docentes, por lo que en este modelo prevalecía la falta de conexión entre los requerimientos de las escuelas, las necesidades de las figuras educativas y el contenido de los cursos.^{85/}

Además, la selección de los cursos que conformaban el Catálogo Nacional de Formación Continua era realizada por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio sólo haciendo una valoración de los contenidos e instituciones que habrían de brindar los cursos en todo el país. Sin embargo, fuera de la información documental que ofrecían las instituciones interesadas y de la que se concentraba en el Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua, no existían mayores elementos para determinar la actualización de los cursos a incluir,^{86/} por lo que la elaboración del catálogo no se sustentaba en un diagnóstico de las necesidades profesionales de los docentes.

^{84/} Ibid., p. 48.

^{85/} Gobierno de la República, **Explicación ampliada de la reforma educativa**, p. 14, Dirección URL: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf [consulta: 4 de abril de 2017].

^{86/} Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, **Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012. Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio**, México, 2012.

g) Opacidad en la remuneración de las figuras educativas

A 2012, los servicios educativos del sistema federalizado eran financiados por el Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB), el cual, por su monto, era el fondo más importante del Ramo General 33 y de las transferencias federales condicionadas. El objetivo del FAEB era otorgar los recursos económicos complementarios a las entidades federativas para apoyarlas en el ejercicio de las atribuciones en la materia, que se refieren principalmente a prestar los servicios de educación inicial, básica, normal y demás para la formación de maestros.

De acuerdo con el Diagnóstico sobre la Opacidad en el Gasto Federalizado, publicado por la ASF en 2013, el FAEB registraba, de origen, un problema de opacidad, puesto que los rubros y conceptos de gasto en los que se podían aplicar sus recursos no estaban suficientemente definidos en la Ley de Coordinación Fiscal (LCF), ya que, para determinar su destino, se remitía a las atribuciones referidas en la LGE, que establecen fundamentalmente la prestación de servicios de educación inicial, básica, normal y de formación de docentes. Dichas atribuciones eran muy generales y no precisaban, en términos operativos, los conceptos que podían financiarse con el FAEB.^{87/}

Aunado a ello, la fórmula de distribución de los recursos del FAEB, prevista en la LCF, se había traducido en una pérdida progresiva de financiamiento federal para la gran mayoría de las entidades con los más altos índices de marginación, debido a que uno de los elementos para su cálculo era que el gasto por alumno de educación básica debía ser el mismo en todo el país, por lo que no tomaba en cuenta la heterogeneidad regional y ponía en desventaja a los estados con amplios rezagos frente a los que registraban una mayor dinámica productiva.^{88/}

Asimismo, la fórmula no consideraba a las plantillas del personal federalizado para el cálculo de los recursos aportados por la Federación a los estados, por lo que no se podía verificar el buen uso del FAEB por parte de las entidades para el pago a dicho personal.^{89/} Otra debilidad de la fórmula del FAEB fue que nunca se definió la forma de calcular el factor “calidad educativa”, lo que favoreció la inequidad entre las entidades federativas.

^{87/} Auditoría Superior de la Federación, **Diagnóstico sobre la opacidad en el gasto federalizado**, México, 2013, p. 42.

^{88/} Avendaño Ramos, Eréndira, **Evaluación del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB)**, México Evalúa, economía UNAM, vol. 9 núm. 26. Dirección URL: <http://economia.unam.mx/publicaciones/nueva/econunam/26/04erendira.pdf> [consulta: 06 de junio de 2018].

^{89/} Gobierno de la República, **Explicación ampliada de la reforma educativa**, p. 21, Dirección URL: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf [consulta: 4 de abril de 2017].

Por otro lado, las negociaciones contractuales entre los gobiernos de las entidades federativas y las organizaciones sindicales derivaban en el otorgamiento de prestaciones no apoyadas presu-puestalmente por el Gobierno Federal, hecho que, ante las debilidades de las finanzas estatales, provoca su pago indebido con los recursos del FAEB; además, dichas prestaciones diferían en cada entidad federativa y no eran públicas. Otro espacio de opacidad en la gestión del FAEB era la in-consistencia de los registros sobre el personal adscrito a cada centro de trabajo del sistema fede-ralizado y el que efectivamente laboraba en el mismo;^{90/} de acuerdo con la ASF, de 1,787.7 miles de plazas registradas en la nómina del FAEB, el 4.6% (82.9 miles) no laboró en su centro de trabajo, pero se contó con la validación de su pago.^{91/}

3) Gestión escolar

Una buena gestión escolar facilita el trabajo organizado y favorece el desarrollo de las competen-cias encaminadas a cumplir con los objetivos educativos y resolver los problemas de operación de las escuelas; sin embargo, existe una situación problemática en torno a este componente, la cual se deriva de las deficiencias siguientes: carencia de mecanismos y sistemas que faciliten la labor educativa de la comunidad escolar; un modelo deficiente de gestión centrado en los requerimien-tos de la estructura administrativa y alejado de las necesidades de las escuelas,^{92/} y venta ilimitada de comida poco saludable en las escuelas, que afecta la salud y el rendimiento escolar de los edu-candos;^{93/} cada una de estas deficiencias se explican a continuación.

- a) Carencia de mecanismos y sistemas que faciliten la labor educativa de la comunidad esco-lar

A 2012, de acuerdo con la SEP, en la práctica, los procesos administrativos y los flujos de informa-ción en el SEN continuaban funcionando de manera tradicional, con escaso soporte en las tecno-logías de la información y la comunicación; el resultado de ello era que los procesos de los registros

^{90/} **ibid.**, p. 52.

^{91/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2013**, Dirección URL: https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2013i/Documentos/Auditorias/2013_MR-FAEB_a.pdf [consulta: 7 de junio de 2018].

^{92/} Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013, p. 25.

^{93/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo mediante el cual se establecen los lineamientos generales para el expendio y distribu-ción de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional**, México, 16 de mayo de 2014.

y trámites eran largos y costosos, por lo que una parte importante de la energía del sistema educativo, en especial en la educación básica, se destinaba a tareas administrativas que podrían ser resueltas a más bajo costo y con mayor calidad.^{94/}

Asimismo, la información producida en el SEN sólo se registraba en papel o en bases de datos aisladas que dificultaban una adecuada gestión educativa, desde la escuela hasta las oficinas centrales. Así, quienes proveían la información, en especial los directores de las escuelas y los supervisores, no se beneficiaban de esa tarea, pues la lógica era satisfacer las necesidades de las áreas centrales, no de quienes tenían la responsabilidad directa con maestros y alumnos.^{95/} Esto hacía imprescindible la creación de un sistema diferente, en el que la operación ordinaria se tradujera en registros en bases de datos integradas para explotar la información en beneficio de todos los participantes.^{96/}

Además, pese a que desde 1993 se estableció el mandato de promover la participación social en la educación básica, como un mecanismo para apoyar la resolución de los problemas de operación de las escuelas, a 2012, sólo se habían constituido 15 (46.9%) de los 32 consejos estatales que debían existir; 503 (20.5%) de los 2,457 consejos municipales que tenían que constituirse, y 169,559 (85.0%) de los 199,928 consejos de escuelas públicas de educación básica que debían de conformarse. La falta de consolidación de este mecanismo de participación evidenciaba el desinterés de la comunidad escolar por involucrar a la participación social en el mejoramiento de los planteles educativos en general. A esto, se sumó la falta de información sobre el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), así como de datos que dieran cuenta de la labor desempeñada por las supervisiones escolares; lo que denotaba las deficiencias en estos tres medios, que resultaban de suma importancia para la adecuada gestión de los planteles educativos.

- b) Deficiente modelo de gestión centrado en los requerimientos de la estructura administrativa y alejado de las necesidades de las escuelas

Usualmente, por medio de diversos programas, se dirigía un volumen importante de recursos, para apoyar a las escuelas en su funcionamiento, que no siempre alcanzaba su destino; a pesar de que

^{94/} Gobierno de la República, **Explicación ampliada de la reforma educativa**, p. 9, Dirección URL: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf [consulta: 4 de abril de 2017].

^{95/} **Ibid.**, pp. 9-10.

^{96/} **Ibid.**, p. 10.

los planteles eran el centro de iniciativas y estrategias, frecuentemente no guardaban correspondencia con la realidad que en ellos imperaba. A los centros escolares llegaban indicaciones, mandatos y programas que se originaban en diversos tramos de la burocracia, que debían ser satisfechos por supervisores, directores y profesores; estas tareas administrativas consumían la mayor parte de su tiempo.^{97/}

Desde 2001, se inició la implementación de programas dirigidos a atender ciertas problemáticas relacionadas con la gestión escolar, la deficiente prestación de servicios educativos, el poco tiempo de permanencia de los alumnos en las escuelas para mejorar la calidad del aprendizaje y el acoso escolar. En ese año, se instrumentó el Programa Escuelas de Calidad (PEC), a efecto de mejorar la calidad de las escuelas públicas de educación básica, mediante la adopción del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).^{98/} La estrategia del PEC consistió en la participación de las autoridades educativas para apoyar las acciones que la comunidad escolar decidiera, a fin de mejorar la calidad del servicio y los resultados del aprendizaje de los alumnos.^{99/} No obstante, el programa no fue generalizado en todo el subsistema de educación básica por ser de carácter voluntario, por lo que a 2006 sólo atendió al 19.8% (37,692 escuelas) de las 190,170 escuelas existentes.^{100/}

En 2007, la problemática persistió, pues el Ejecutivo Federal reconoció la baja participación de las familias en la dinámica escolar y que el SEN daba mayor énfasis a los aspectos administrativos del proceso educativo que a los factores de aprovechamiento académico.^{101/}

En este contexto, en 2007, se instrumentó el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), como una alternativa pedagógica que prolonga la estancia de los educandos y docentes en la escuela, con la finalidad de favorecer el desarrollo de las competencias definidas en los programas de estudio para la educación básica; sin embargo, a 2012 el PETC sólo había apoyado con recursos económicos a 1,709 escuelas, el 0.9% de la 199,442 escuelas de educación básica, sin que la SEP llevara el seguimiento para conocer en cuántas escuelas se operaba eficazmente el modelo de tiempo completo.^{102/}

^{97/} Ibid., p. 5.

^{98/} Secretaría de Educación Pública, **Gestión Estratégica en las Escuelas de Calidad: Orientaciones prácticas para directivos y docentes**, México, 2012, pp. 12-13.

^{99/} Secretaría de Educación Pública, **Modelo de Gestión Educativa Estratégica**, México, 2009, p. 97.

^{100/} Secretaría de Educación Pública, **Primer Informe de Labores**, p. 23, y **Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional**, México, 2007.

^{101/} **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**, Diario Oficial, 31 de mayo de 2007.

^{102/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2012, Auditoría núm. 291 Programa Escuelas de Tiempo Completo**, México, 2013.

Aunado al tema del poco tiempo de permanencia de los alumnos en las escuelas para mejorar la calidad del aprendizaje, la SEP reconoció que la existencia de ambientes seguros en los planteles constituye una condición indispensable para asegurar la integridad de los niños y adolescentes, e identificó una escasa participación de la comunidad escolar en la construcción de un ambiente libre de violencia, por lo que diseñó el Programa Escuela Segura (PES), como una estrategia para prevenir las situaciones de riesgo que impactan la seguridad de las escuelas. Sin embargo, este programa no tuvo el impacto esperado en la disminución del acoso escolar, ya que a cinco años de su implementación, en 2012, la SEP aún no había determinado las características mínimas que las escuelas beneficiadas por el PES debían cumplir para definir las como seguras, y tampoco contaba con información para evaluar en qué medida las escuelas apoyadas por el PES habían logrado disminuir el acoso escolar y mejorar la seguridad de los estudiantes.^{103/} En razón de esto, los programas de gestión escolar que debían facilitar la labor de enseñanza llevada a cabo en las distintas escuelas públicas de educación básica, más que eso, sólo suponían cargas administrativas para su personal, con lo que descuidaban su tarea sustantiva: brindar educación a los alumnos.^{104/}

- c) Venta ilimitada de comida poco saludable en las escuelas, que afecta la salud y el rendimiento escolar

La alimentación es fundamental para mejorar la salud y la educación de los estudiantes.^{105/} Los problemas de salud que enfrentan los alumnos, en parte, se propician por la falta de consumo de alimentos y bebidas cuyos nutrimentos sean los adecuados para generar un desarrollo integral, lo que afecta el logro de mejores aprendizajes y la permanencia en las escuelas.

El sobrepeso y la obesidad han aumentado de forma significativa a lo largo del presente siglo por la venta ilimitada de alimentos poco saludables en las escuelas; estos padecimientos afectan de manera importante, entre otras cuestiones, el desempeño escolar. La prevalencia de niños con sobrepeso y obesidad en el ámbito nacional en 2012, utilizando los criterios de la OMS, fue de 34.4%, lo cual representa alrededor de 5.7 millones.^{106/}

^{103/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2013, Auditoría núm. 237 Programa Escuela Segura**, México, 2014.

^{104/} Gobierno de la República, **Explicación ampliada de la reforma educativa**, pp. 6 y 10, Dirección URL: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf [consulta: 4 de abril de 2017].

^{105/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo mediante el cual se establecen los lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional**, México, 16 de mayo de 2014.

^{106/} Secretaría de Salud, **Estrategia Nacional para la Prevención y el Control del Sobrepeso, la Obesidad y la Diabetes**, México, 2013, p. 17.

4) Infraestructura y equipamiento

La infraestructura y el equipamiento de los planteles educativos comprenden aquellos servicios, espacios y mobiliario que permiten el desarrollo de las tareas educativas. El óptimo estado físico de las escuelas contribuye a la conformación de ambientes propicios para el aprendizaje y bienestar de los educandos. En este componente, se identificaron cuatro aspectos problemáticos: la falta de consolidación del INIFED como figura rectora en materia de infraestructura; el insuficiente e inadecuado financiamiento; las deficientes estrategias para el desarrollo de la infraestructura y el equipamiento, y la ausencia de un protocolo para la certificación de las escuelas.

a) Falta de consolidación del INIFED como figura rectora en materia de infraestructura educativa

En materia de infraestructura educativa, la descentralización de la prestación de los servicios educativos por parte del Gobierno Federal hacia las entidades federativas, que inició a principios de la década de los noventa, tuvo el propósito de enfocar la función rectora de la autoridad educativa federal en las actividades de regulación, planeación, coordinación, supervisión y evaluación. En 2007, en la exposición de motivos de la LGIFE se señaló que la educación requería de una visión de equilibrio entre las instancias federal y locales. En consecuencia, en 2008, se promulgó la LGIFE, estableciendo las bases jurídicas para conformar una estructura institucional-organizacional específica para la conducción de la política de infraestructura y equipamiento de las escuelas, mediante la creación del INIFED, dotándolo de facultades acordes a la demanda de una figura rectora, pero sin que el término fuera explícito en la ley. La falta de consolidación del INIFED como autoridad rectora incidió en una planeación inadecuada, al carecer de un diagnóstico nacional de las condiciones físicas de las escuelas; una coordinación intergubernamental, interinstitucional, intersectorial deficiente, y una supervisión de obras de mejora.

b) Insuficiente e inadecuado financiamiento

Una de las causas del bajo gasto público y su distribución deficiente se vincula con la descentralización de los servicios educativos a los estados, debido a que, en teoría, los recursos nacionales tendrían que ser transferidos a las entidades federativas, y el financiamiento debía ser concurrente, mientras que el gobierno central también proporcionaría los recursos específicos a los estados más pobres; sin embargo, la descentralización y la ayuda no se materializaron por completo, ya que existía un marcado centralismo, y la reducción del gasto público federal no fue compensada

por un aumento en el gasto estatal, por lo que fue necesaria una revisión del modelo para asignar los recursos a las entidades federativas, lo que, a su vez, ocasionó grandes desigualdades en la cantidad de recursos que éstas reciben para la educación.^{107/} Aunado a la baja inversión federal y estatal para las obras de ampliación, mejora y modernización, no había articulación con proyectos de inversión social y la administración de los recursos era ineficaz.

Asimismo, no existían mecanismos eficientes para la adecuada canalización de los recursos, ya que la mayor parte del presupuesto educativo se destinaba a gasto corriente (93.2%), y sólo el 6.8% se dirigía a gasto de capital, que significa muy pocos recursos para mejorar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, respecto de la inversión promedio realizada por los países de la OCDE: 8.2%.^{108/}

Las debilidades administrativas y financieras en materia de infraestructura y equipamiento consistieron en el bajo porcentaje de los recursos públicos invertidos en infraestructura educativa, su ineficiente manejo y su distribución desigual, por lo que no todas las escuelas contaban con las condiciones necesarias para garantizar una educación de calidad, sobre todo las ubicadas en las regiones más pobres del país, que son las que presentan mayores carencias en sus instalaciones.

c) Deficientes estrategias para el desarrollo de la infraestructura y el equipamiento

Como consecuencia del proceso de descentralización educativa, que implicó la transferencia de recursos y funciones de las instancias federales a las estatales, se limitó la capacidad del Gobierno Federal para coordinar técnicamente los esfuerzos nacionales que se transfirieron a los organismos estatales, lo que ocasionó una atención diferenciada, que terminaba por descuidar a los sectores más pobres. Ello provocó que se agravara el deterioro de las escuelas, mientras que no se disponía de un diagnóstico preciso de las necesidades de rehabilitación y mantenimiento para elaborar una planeación estratégica que permitiera la adecuada focalización de los recursos, tarea que quedaba relegada a los padres de familia, ante la insuficiencia financiera y operativa de las autoridades de los tres niveles de gobierno. A esa problemática se le sumó la ausencia de proyectos articulados para la ampliación; los ineficaces programas mediante los que se realizaba el mantenimiento y la rehabilitación, y la incipiente modernización de los espacios educativos, por la carencia de equipo tecnológico y de esquemas de sustentabilidad.

^{107/} Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, **Mejorar las escuelas, Estrategias para la acción en México**, p. 53.

^{108/} **Ibid.**, p. 52.

- d) Falta de criterios y estándares para certificar la calidad de las condiciones físicas de las escuelas

De acuerdo con la Ley General de la Infraestructura Física Educativa (LGIFE), el Estado reconoció que la infraestructura física educativa en la que se imparte educación debe reunir determinados requisitos de calidad, funcionalidad, seguridad, pertinencia, oportunidad, equidad y sustentabilidad, que le permitan definir espacios educativos idóneos y adecuados. Para evaluar y certificar el cumplimiento de estas características, se estableció que el INIFED tenía que elaborar el Programa Nacional de Certificación, en el que se incluyeron los estándares que la infraestructura y el equipamiento de las escuelas debían alcanzar para tener una evaluación positiva y certificarse.

Sin embargo, a 2012, el INIFED no había elaborado los criterios y estándares de calidad que las escuelas de educación básica debían cumplir para certificarse como planteles educativos aptos que favorecieran el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. La heterogeneidad del SEN hizo que el Gobierno Federal no fuera capaz de coordinar técnicamente los esfuerzos nacionales en materia de infraestructura que, dada la descentralización, desarrollan los organismos estatales en la materia, con la consecuente atención diferenciada de la problemática en cada zona. Así, la diferencia de criterios de gestión de las entidades federativas para administrar los programas de apoyo a la infraestructura física educativa impidió la consolidación de criterios estandarizados para contar con espacios educativos seguros y de calidad.^{109/}

5) Evaluación

La evaluación permite evidenciar cuáles son las necesidades prioritarias que se deben atender y ofrece posibilidades para mejorar la calidad de la educación; sin embargo, la situación problemática que se identificó en torno a este componente se refiere a dos aspectos de suma importancia: el inadecuado diseño, aplicación y uso de los resultados de las pruebas, y la carencia de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

- a) Inadecuado diseño, aplicación y uso de los resultados de las pruebas

En 1993, con la publicación de la Ley General de Educación, se elevó a rango de ley la evaluación del SEN, por lo que, de 1993 a 2001, las evaluaciones de la calidad de la educación estuvieron a

^{109/} Diario Oficial de la Federación, **Programa Institucional del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa 2014-2018**, México, 8 de mayo de 2014.

cargo de la SEP; sin embargo, las pruebas aplicadas para evaluar el logro educativo de los alumnos eran metodológicamente débiles y no permitían obtener información para cada alumno evaluado, ni identificar los factores contextuales escolares y extraescolares que incidían en los resultados.

En el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, se reconoció que los procesos de evaluación necesitaban contar con datos válidos y confiables del sistema, pero las dimensiones y la complejidad del mismo habían impedido su consolidación.^{110/} Durante el periodo 2007-2012, tuvieron su auge las evaluaciones de la calidad de la educación y la consecuente publicación de los resultados de las pruebas; sin embargo, su desarrollo no fue ordenado ni articulado, ya que coexistían múltiples instrumentos (internacionales, nacionales y estatales) con propósitos distintos.^{111/}

Además, a pesar de la cantidad de información que produjeron las pruebas estandarizadas para medir el logro educativo de los alumnos, su diseño aún era cuestionado por diversos actores del SEN, ya que presentaron deficiencias en la aplicación, pues se implementaban por personal de las mismas escuelas y, en algunos casos, con la participación de padres de familia, y el uso de dichas pruebas impactaron negativamente su credibilidad, debido a que los resultados de los estudiantes se asociaron con la valoración de sus docentes en el marco del PNCM. En el diagnóstico del PND 2013-2018 se indicó que las evaluaciones se realizaron con fines específicos, aislados, y los datos no ofrecían información completa y confiable sobre la calidad educativa del SEN.^{112/}

b) Carencia de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa articulado

Si bien la constitución del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) se planteó desde 1989 con el objetivo de que se configurara como un elemento esencial para la toma de decisiones, éste operó, de facto, de manera desarticulada y fragmentada, carente de una política de evaluación que diera cauce a su operación. En este contexto, a partir de la reforma de 2013, una de las tareas prioritarias del INEE fue la coordinación del SNEE.^{113/}

^{110/} Secretaría de Educación Pública, **Programa Nacional de Educación 2001-2006**, México, 2001, pp. 69-70.

^{111/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **La educación en México. Estado actual y consideraciones sobre su evaluación**, Presentación del INEE ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores, Ciudad de México, 21 de noviembre de 2012, p. 11.

^{112/} Contreras Roldán, Sofía y Backhoff Escudero, Eduardo, **Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: Una comparación entre ENLACE, Excale y Pisa**, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2014, Dirección URL: <https://www.nexos.com.mx/?p=22749> [consulta: 7 de junio de 2018].

^{113/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Política Nacional de Evaluación de la Educación**, INEE, México, 2016, p. 22.

La instauración del SNEE obedecía a la necesidad de integrar e impulsar esfuerzos de evaluación en todo el país, con un sentido de racionalidad, eficiencia y participación. Además, se buscaba subsanar las limitaciones que desde su origen presentó la práctica de la evaluación.^{114/}

En 2006, el INEE indicó que el sistema debería articular los tres ámbitos de evaluación: el federal, el local y el de instancias externas, este último y el primero tenían un papel decisivo en la visión estratégica de las mediciones, así como en la conceptualización de las pruebas, contrario a lo que sucedía con las Autoridades Educativas Locales (AEL), quienes asumían un papel generalmente pasivo, que consistía en ser aplicadores y recolectores de las pruebas, además de que se presentaba una considerable heterogeneidad entre las iniciativas de evaluación de las AEL, que los llevaba a darle diferente peso a la cultura de evaluación y al modo en que se difundían y utilizaban los resultados.^{115/}

En 2013, como se indica en la planeación nacional, aún prevalecía la necesidad de impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordenara, articulara y racionalizara los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación; así como la garantía del establecimiento de vínculos formales de interacción entre las instancias que generaban las evaluaciones y las áreas responsables del diseño e implementación de la política educativa.^{116/}

2.1.2. Árbol del problema

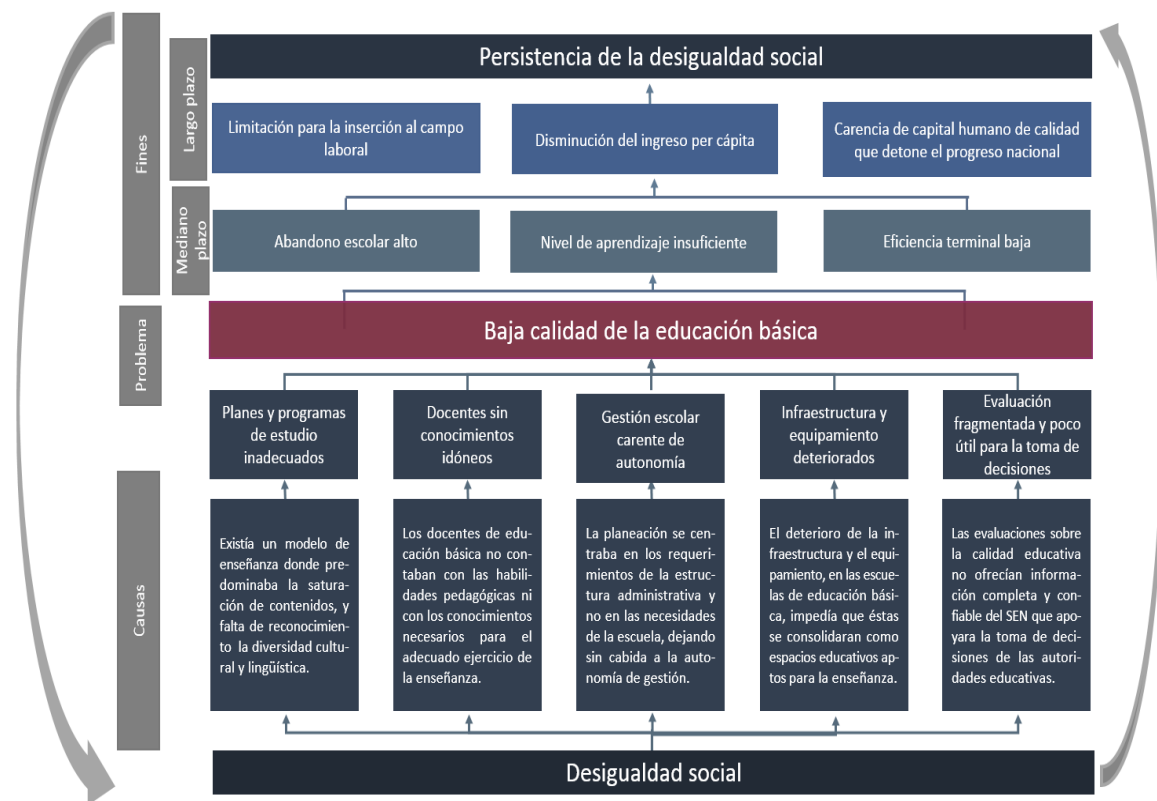
La articulación de cada una de las situaciones problemáticas que atañen a los componentes del SEN que intervienen en el proceso educativo originaron el problema público que la política en la materia pretendió atender a partir de la reforma de 2013, referido a la baja calidad de la educación básica (ver esquema 6).

^{114/} Martínez Rodríguez, Félix, **El Sistema Nacional de Evaluación educativa de México**, Revista de Educación núm. 321, España, 2000, p. 35.

^{115/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Políticas y sistemas de evaluación educativa en México: avances, logros y desafíos**, México, 2006, p. 24.

^{116/} Presidencia de la República, **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**; Diario Oficial de la Federación del 20 de mayo de 2013, p. 124.

ESQUEMA 6. ÁRBOL DEL PROBLEMA QUE DIO ORIGEN A LA REFORMA EDUCATIVA



FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Gobierno de la República, **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, México, 2013; Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013; Diario Oficial de la Federación, **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, México, 5 de febrero de 1917, última reforma 15 de septiembre de 2017, y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, **Panorama de la educación 2014. Indicadores de la OCDE**, París, OECD Publishing, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.

El problema identificado tiene su origen en cada una de las situaciones problemáticas específicas de los distintos componentes que intervienen en el proceso educativo: los planes y programas son inadecuados para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida; no todos los docentes cuentan con un perfil idóneo para el proceso de enseñanza de los alumnos; las escuelas no cuentan con autonomía de gestión, que les permita una toma de decisiones independiente que responda a sus necesidades de operación; la infraestructura y el equipamiento se encuentran deteriorados y resultan insuficientes, por lo que no constituyen espacios escolares con un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje, y los procesos de evaluación son deficientes, debido a que no proporcionan información completa y confiable del SEN para apoyar la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación, lo cual impide contar con un panorama sobre el cumplimiento de los objetivos del SEN.

Esta situación marcó la pauta para que surgiera el problema de la baja calidad de la educación básica, el cual tuvo como efectos, en 2012, un abandono escolar de 5.1%; una eficiencia terminal

de 85.0%, y un aprendizaje insuficiente, ya que México ocupó el lugar 53 de los 65 países evaluados en la prueba PISA, y el 48.6% de los alumnos evaluados en la prueba ENLACE, en Matemáticas y el 37.9% en Español mostraron un nivel de conocimiento insuficiente.

En el largo plazo, el problema de la baja calidad de la educación básica puede repercutir en que la educación ofrecida por el Estado no facilite la inserción al campo laboral, limitando el acceso a una fuente de ingresos que asegure una vida digna; no contribuya al aumento del ingreso per cápita, pues la población con un grado de escolaridad bajo accede a empleos mal remunerados, y no produzca capital humano de calidad, característica menester para desempeñarse profesionalmente en la sociedad contemporánea del conocimiento, así como para detonar el progreso nacional. Esto tiene como consecuencia social que la educación no se constituya en la base para garantizar el derecho de todos a elevar su nivel de vida, en aras de llegar a una sociedad más equitativa, con lo que persiste la desigualdad social.

Con base en lo expuesto, se concluye que el Ejecutivo Federal definió el problema público sólo en su aspecto conceptual, al resaltar la persistencia de la insuficiente calidad en la educación básica en diversos documentos de planeación de mediano plazo desde la última década del siglo XX; pero presentó deficiencias en la definición material, ya que no dispuso de un diagnóstico confiable que dimensionara la situación adversa y que sirviera para la toma de decisiones encaminadas a su atención. En el componente de docentes, no contó con datos precisos sobre el número de figuras educativas que se encontraban en servicio, y menos aún de si cumplían con el perfil necesario para llevar a cabo una adecuada labor de enseñanza, además de que tampoco cuantificó los recursos reales que se requerían para la nómina magisterial; en materia de infraestructura y equipamiento, careció de un diagnóstico técnico, funcional y nacional sobre las condiciones físicas en las que se encontraban las escuelas; en el tema de gestión escolar, desconoció cuántos consejos técnicos escolares estaban constituidos, el número de visitas de supervisión que se realizaban a cada escuela, así como la forma en que operaban los programas de gestión escolar en los planteles, y en el componente de evaluación, los resultados cuantitativos ofrecidos por las pruebas instrumentadas eran cuestionables, debido a las deficiencias que presentaba su diseño y aplicación.

La falta de cuantificación material de las principales variables asociadas al problema público sugiere que la intervención pública tuvo un sustento insuficiente para la justificación de su diseño, deficiencia que se podría reflejar en la implementación y los resultados de la política. Asimismo, se

identificó que las principales fuentes de información se encontraron dispersas y no procedían, en su mayoría, de los responsables de la implementación de la Reforma Educativa.

2.2. Epítome del análisis del problema público que dio origen a la Reforma Educativa

A partir de la década de los noventa la preocupación del Gobierno Federal dejó de estar centrada exclusivamente en el acceso y la extensión de los servicios educativos y se enfocó en la calidad de la educación. Existe un consenso creciente sobre la necesidad de que no sólo todos los niños asistan a la escuela sino que, además, en la escuela se cuente con las condiciones adecuadas para enseñar efectivamente los conocimientos y competencias requeridos para desempeñarse y participar en la sociedad en la que viven.

Para garantizar la calidad de la educación, el Estado Mexicano, en el marco del Sistema Educativo Nacional, debe ofertar planes y programas de estudio pertinentes; contar con docentes con conocimientos idóneos, actualizados conforme a las necesidades de desarrollo profesional que exige el proceso de educativo; fortalecer la autonomía de gestión, por medio del desarrollo de capacidades en la toma de decisiones para la mejora de la operación de las escuelas; disponer de planteles con infraestructura y equipamiento en condiciones físicas adecuadas para contar con espacios educativos aptos para la enseñanza, y evaluar integralmente los componentes y resultados educativos para generar información orientada hacia la educación de calidad, así como mejorar el aprendizaje de los alumnos.

La baja calidad en la educación básica tiene su origen en las debilidades específicas de los distintos componentes que intervienen en el proceso educativo: planes y programas de estudio inadecuados para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida; docentes sin los conocimientos idóneos para la enseñanza de los alumnos; escuelas sin autonomía de gestión, que les permita una toma de decisiones independiente que responda a sus necesidades de operación; infraestructura y equipamiento deteriorados, que no constituyen espacios escolares con un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje, y procesos de evaluación deficientes, que no proporcionan información integral del SEN, para apoyar la toma de decisiones para mejorar la calidad en la educación.

En congruencia con lo anterior, si bien el Gobierno Federal conceptualizó el problema público al resaltar la persistencia de la baja calidad en la educación básica en los documentos de planeación de mediano plazo, no identificó algunos de sus factores causales; además de que careció de una cuantificación precisa y completa sobre las principales variables asociadas, ya que no dispuso de parámetros, ni de un diagnóstico que permitiera medir cuantitativamente la magnitud del problema público en el SEN, ni en los componentes de éste. Ello sugiere que la intervención pública tuvo un sustento insuficiente para la justificación de su diseño, deficiencia que podría haber afectado la implementación y los resultados de la Reforma Educativa.

Aunado a ello, la definición cualitativa no estuvo consolidada, pues la información referente a la operación de cada uno de los componentes identificados se encontró dispersa en distintos documentos oficiales, así como en trabajos académicos y de la sociedad civil.

Diseño de la Reforma Educativa

3.1. Diseño normativo

El marco normativo de la Reforma Educativa en el nivel básico se conforma por los mandatos internacionales relacionados con el derecho a la educación de calidad y los nacionales que se integran por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM); la Ley General de Educación (LGE); la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD); la Ley General de la Infraestructura Física Educativa (LGIFE); la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), y la Ley de Coordinación Fiscal (LCF), así como por un conjunto de disposiciones complementarias que norman aspectos específicos de la operación.

El análisis de las normas internacionales y nacionales se muestra a continuación.

➤ Mandatos internacionales

En el marco internacional, existen diversos instrumentos normativos, tales como pactos, convenciones, declaraciones o acuerdos suscritos en materia de educación; este derecho tiene su origen en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789; no obstante, fue en 1948, después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos,^{117/} en la que se estableció, en su artículo 26, que toda persona tiene derecho a la educación.^{118/} Posteriormente, se suscribieron más instrumentos normativos internacionales en la materia, la mayor parte impulsados por la UNESCO^{119/} (ver cuadro 5).

^{117/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **El Derecho a la Educación en México. Informe 2009**, INEE, México, 2010, p. 18.

^{118/} Organización de las Naciones Unidas, **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, artículo 26, 1948. Dirección URL: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> [consulta: 27 de abril de 2018].

^{119/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **El Derecho a la Educación en México. Informe 2009**, INEE, México, 2010, p. 19.

CUADRO 5. DOCUMENTOS NORMATIVOS INTERNACIONALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN, 2017

Año	Título del documento normativo	Preceptos
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos	Artículo 26. – Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. – La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos. – Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Artículo 13 – Se reconoce el derecho de toda persona a la educación. La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la persona y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. – La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente. – La enseñanza secundaria debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implementación progresiva de la enseñanza gratuita.
1979	Declaración de México, en el marco de la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados miembros de América Latina y El Caribe	– La educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada. – Orientar los sistemas educativos conforme a los imperativos de la justicia social, de manera que contribuyan a fortalecer la conciencia, la participación, la solidaridad y la capacidad de organización, principalmente entre los grupos menos favorecidos.
1985	Estatutos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura	Artículo 2 – Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos por medio de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos	Artículo III. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. – La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Para ello se deben aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades. – Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
2000	Marco de Acción de Dakar Educación para Todos	– Garantizar que la población infantil en situación de necesidad goce de una enseñanza primaria gratuita de alta calidad.
2000	Educación para todos en las Américas Marco de Acción Regional	– Continuar los procesos de reforma curricular y fortalecerlos para incluir como contenidos de aprendizaje significativo las habilidades, valores y actitudes para la vida, que alienten a las familias a mantener a sus hijos en la escuela y que doten a las personas de los instrumentos necesarios para superar la pobreza y mejorar la calidad de vida de las familias y las comunidades. – Recuperar el valor social y profesional de los docentes como actores insustituibles de los procesos educativos de calidad, mediante el establecimiento de políticas concertadas de calificación, mejora de las condiciones de trabajo y remuneración e incentivos para su constante superación. – Otorgar en las estrategias de mejoramiento de la calidad un lugar central a la escuela y al aula como ambientes de aprendizaje.
2007	Declaración de Buenos Aires, en el marco de la Segunda Reunión Inter gubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe	– Se define el derecho de todos a una educación de calidad a lo largo de la vida que sea pertinente y equitativa, por medio de una acción pública eficaz y eficiente. – El Estado debe ser el garante y regulador del derecho a una educación de calidad para todos, promoviendo consensos nacionales por la educación, formulando políticas con visión de largo plazo y con participación social, asegurando una oferta educativa plural y democrática, y mejorando la calidad de la educación pública, dado el rol que juega en la reducción de las desigualdades y en el fortalecimiento de la cohesión social.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en los documentos normativos internacionales referidos.

El marco jurídico internacional plantea las bases para el reconocimiento del derecho a la educación; de ahí que, durante el siglo pasado, preponderantemente se componga de disposiciones universales, que no abordan detalles en cuanto a los elementos del proceso educativo; la constante fue definir la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, marcando su relevancia porque ésta debe cumplir una función de desarrollo de la personalidad humana, así como de ejercicio de las libertades fundamentales.

A partir de los años noventa, con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se resaltó una asociación entre nociones que antes habían permanecido relativamente aisladas: se articuló el derecho a la educación, como un factor dependiente de la equidad y calidad. Esa vinculación obedeció a la constatación de que, en términos generales, la educación impartida hasta entonces “adolecía de graves deficiencias, por lo que era menester mejorar su adecuación, calidad y ponerla al alcance de todos; asimismo, se aceptó que, de esta manera, la educación podría contribuir a lograr un mundo más seguro, sano, próspero y favorecer el progreso social, económico y cultural”.^{120/}

Como consecuencia, los mandatos posteriores fueron relacionados con la calidad y equidad de la educación; lo que denota que, después de más de dos décadas, estos fines no se habían alcanzado, o al menos no en los niveles deseados. Desde el año 2000, con el Marco de Acción de Dakar Educación para Todos, y el Marco de Acción para las Américas, en la región de Latinoamérica se adoptaron reglas para que las políticas locales se propusieran atender la mejora de la calidad de la educación, mismas que fueron retomadas en 2007, en la Declaración de Buenos Aires, en la cual se definió que el derecho a una educación de calidad implica que sea pertinente y equitativa, por medio de una acción pública eficaz y eficiente.

➤ Mandatos nacionales

Los compromisos señalados en la normativa internacional trascendieron en el marco jurídico nacional, esta situación se vio reflejada con la promulgación la Reforma Educativa en 2013, la cual incluyó modificaciones a los artículos 3o. y 73 constitucionales, a la LGE y a la LCF; la promulgación

^{120/} Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, **Declaración Mundial sobre Educación para Todos**, Tailandia, 1990, pp. 2 y 3. Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf> [Consulta: 27 de abril de 2018].

de dos nuevas leyes, la LGSPD y la LINEE; una adición a la LGIFE, y cambios que dieron paso a una serie de lineamientos y criterios específicos (ver esquema 7).

ESQUEMA 7. MODIFICACIONES AL MARCO NORMATIVO DERIVADO DE LA REFORMA EDUCATIVA



FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la revisión de los documentos normativos referidos.
 SIGLAS: CPEUM: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; LGE: Ley General de Educación; LGSPD: Ley General del Servicio Profesional Docente; LINEE: Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; LCF: Ley de Coordinación Fiscal; LGIFE: Ley General de la Infraestructura Física Educativa; FAEB: Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal; FONE: Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo; INFE: Infraestructura física educativa, SEN: Sistema Educativo Nacional; SNEE: Sistema Nacional de Evaluación Educativa; INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Respecto de la carta magna, la mayoría de los cambios realizados fueron adiciones de instrumentos que atañen a todo el andamiaje normativo relacionado con el proceso a seguir para garantizar el derecho a la educación, a partir de entonces, de calidad (ver cuadro 6).

CUADRO 6. MODIFICACIONES CONSTITUCIONALES CONCERNIENTES A LA REFORMA EDUCATIVA,
POR COMPONENTE DEL SEN EN EL NIVEL BÁSICO, 2013

Componente/Aspecto	Reforma constitucional		
	Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
Calidad	No se mandataba explícitamente la obligatoriedad del Estado de garantizar la calidad en la educación.	El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.	Adición
Planes y programas de estudio	No se indicaba que el Ejecutivo Federal tuviera que considerar la opinión de los maestros y los padres de familia, para determinar los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria.	El Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria. Para tales efectos, considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y de la Ciudad de México, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale.	Adición
Docentes	No se mandataba la forma en cómo se realizaría el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio educativo, ni la existencia del el Servicio Profesional Docente.	El Congreso tiene facultad para establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 3o. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica (...) que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley.	Adición
Gestión escolar	No se mandataba el fortalecimiento la autonomía de gestión de escolar, el establecimiento de escuelas de tiempo completo, la prohibición de alimentos que no favorezcan la salud de los educandos, ni la creación de un sistema único de información en el que se registrara de forma integral la información necesaria para la operación del SEN.	Para el debido cumplimiento de lo dispuesto por los artículos 3o. y 73, fracción XXV, el Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos lo siguiente: Las adecuaciones al marco jurídico para: fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta; establecer en forma paulatina escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico; prohibir en todas las escuelas los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos, y crear un Sistema de Información y Gestión Educativa, para lo cual durante el año 2013 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía debe realizar un censo de escuelas, maestros y alumnos, que permita a la autoridad tener en una sola plataforma los datos necesarios para la operación del sistema educativo y que, a su vez, permita una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas.	Adición
Infraestructura y equipamiento	No se mandataba ningún aspecto referente a la mejora de la infraestructura y equipamiento.	Para el debido cumplimiento de lo dispuesto por los artículos 3o. y 73, fracción XXV, el Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos las adecuaciones al marco jurídico para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura y comprar materiales educativos.	Adición
Evaluación	No se mandataba la instrumentación de un Sistema Nacional de Evaluación Educativa, ni la autonomía del INEE.	Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación	Adición

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, México, 5 de febrero de 1917, última reforma 26 de febrero de 2013.

La reforma constitucional implicó la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación básica, por medio de la definición de medidas en cada uno de los componentes del SEN, señalando para ello que la calidad se debe sustentar en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos. Las modificaciones que se realizaron al respecto consistieron en lo siguiente: en planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria, se adicionó que para la determinación de éstos el Ejecutivo Federal debe considerar la opinión de los maestros y padres de familia; en docentes, se mandató el establecimiento del SPD, para que el ingreso al servicio educativo y la promoción a cargos directivos y de supervisión se realicen mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de conocimientos y capacidades correspondientes a cada función, y para que la evaluación sea obligatoria en los procesos de reconocimiento y permanencia; en gestión escolar, se dispuso que las autoridades educativas deben fortalecer la autonomía de gestión de los planteles educativos, establecer escuelas de tiempo completo de forma paulatina, instrumentar un sistema nacional de información y gestión educativa, y prohibir en las escuelas el consumo de alimentos que no favorezcan la salud de los educandos; en infraestructura educativa, se determinó que la mejora de las condiciones físicas de los inmuebles escolares estuviera asociada a la autonomía de gestión, y se impulsó la creación del SNEE, así como el fortalecimiento del INEE, por medio del otorgamiento de autonomía constitucional y la ampliación de facultades, entre ellas, la de coordinar el SNEE y la de normar las acciones de evaluación que realicen las autoridades educativas.

Respecto de la LGE, se incluyeron aspectos como el de la calidad; la participación de diversas instancias en la actualización de los planes y programas de estudio; el establecimiento del SPD; el fortalecimiento de la autonomía de gestión; la mejora de la infraestructura educativa; la autonomía del INEE y la coordinación del SNEE, así como temas tangenciales como la prohibición de alimentos poco favorables para la salud de los alumnos.^{121/} A continuación de presentan las modificaciones de la LGE relacionadas con el concepto de la calidad de la educación (ver cuadro 7).

^{121/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Reforma Educativa. Marco normativo**, INEE, México, 2015, pp. 22-23.

CUADRO 7. MODIFICACIONES EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DERIVADAS DE LA REFORMA EDUCATIVA, SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2013

Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación obligatoria.	El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, primaria y secundaria. Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.	Adición. Se agrega que la educación debe ser de calidad, de manera que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, México, 13 de julio de 1993, última reforma 11 de septiembre de 2013.

En la LGE se estableció que la educación que los alumnos reciban por parte del Estado debe ser de calidad, de manera que garantice el máximo logro de aprendizaje de los educandos. No obstante, mientras en este ordenamiento se define que la calidad se entenderá como la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad, en la CPEUM se determina que la calidad consiste en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.

En el tema de planes y programas de estudio, las modificaciones que se realizaron a la LGE se muestran a continuación:

CUADRO 8. MODIFICACIONES EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DERIVADAS DE LA REFORMA EDUCATIVA, COMPONENTE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, 2013

Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
La SEP determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, primaria y secundaria. Para tales efectos la SEP considerará las opiniones de las AEL, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas por medio del Consejo Nacional Técnico de la Educación y del CONAPASE. En el caso de los programas de educación normal y para la formación de maestros de educación básica serán revisados y evaluados, al menos, cada cuatro años.	La SEP determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, primaria y secundaria. Para tales efectos la SEP considerará las opiniones de las AEL, previa opinión de la Secretaría de Cultura respecto de los contenidos regionales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia, expresadas por medio del CONAPASE, así como los que formule el INEE. Los programas de educación normal deberán mantenerse actualizados conforme a los parámetros y perfiles a los que se refiere la LGSPD.	Adición. Se establece que además de las AEL y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, la SEP debe tomar en cuenta la opinión de los maestros, de los padres de familia, de la Secretaría de Cultura y del INEE en la determinación de los planes y programas de estudio. Asimismo, se precisa que los programas de educación normal tendrán que mantenerse actualizados conforme a los parámetros y perfiles a los que se refiere la LGSPD.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, México, 13 de julio de 1993, última reforma 11 de septiembre de 2013.

Respecto de los planes y programas de estudio, en la LGE, se adicionó que la SEP debe tomar en cuenta la opinión de los maestros, de los padres de familia, de la Secretaría de Cultura (SC) y del INEE para la determinación del currículo de educación preescolar, primaria y secundaria. En el caso

de los planes y programas de educación normal, si bien se precisa que éstos deberán mantenerse actualizados conforme a los parámetros y perfiles del SPD, no se especifica que se deban actualizar de forma conjunta con los de educación básica, a fin de asegurar una adecuada articulación entre los contenidos curriculares que se deben enseñar a los aspirantes a maestros y a los alumnos de preescolar, primaria y secundaria.

En el componente de docentes, las modificaciones que se realizaron a la LGE se presentan a continuación:

CUADRO 9. MODIFICACIONES EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DERIVADAS DE LA REFORMA EDUCATIVA, COMPONENTE DOCENTES, 2013

Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
– En el componente de docentes no se aducía al Servicio Profesional Docente.	– Constituye parte del el Sistema Educativo Nacional, el Servicio Profesional Docente.	– Adición. Se dispone la creación del SPD como un conjunto de mecanismos para regular el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio público educativo.
– No se hacía referencia al SPD y, por tanto, a ninguno de sus procesos.	– Las autoridades educativas federal y locales de manera concurrente tienen la atribución de participar en las actividades tendientes a realizar evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD.	– Adición. Se facultó a las autoridades educativas para participar en las tareas relacionadas con las evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD.
– Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social.	– Los mecanismos para la permanencia se harán de conformidad con lo que establece la LGSPD. – El otorgamiento de los reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas que se otorguen al personal docente (...), se realizará conforme a lo dispuesto en la LGSPD.	– Adición. Se establece que, para ejercer la docencia, propiciar la permanencia y otorgar reconocimientos y estímulos, se deberá observar lo dispuesto por la LGSPD, y se mandata la aplicación de evaluaciones del desempeño a los docentes para contribuir a garantizar la calidad de la educación.
– Las autoridades educativas constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros.	– El sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional se sujetará a los lineamientos, medidas y demás acciones que resulten de la aplicación de la LGSPD.	– Adición. Se agrega que la formación continua, la actualización de conocimientos y superación docente deberá sujetarse a las disposiciones de la LGSPD.
– No se mandataba la revisión del FAEB.	– El Ejecutivo Federal revisará la fórmula conforme a la cual se distribuye el FAEB, con la finalidad de iniciar las reformas legales pertinentes a efecto de asegurar la equidad necesaria para una educación de calidad.	– Adición. Se mandata la restructuración del mecanismo, por medio del cual se administra la nómina magisterial.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, México, 13 de julio de 1993, última reforma 11 de septiembre de 2013.

En relación con el componente de docentes, en la LGE, se adicionó el Servicio Profesional Docente como un elemento constitutivo del SEN, por medio del cual se conjunta una serie de mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de las figuras educativas, siendo la evaluación un requisito obligado, y el principal instrumento al que se circunscriben dichos procesos;

se señaló que, en lo relacionado con la formación continua y la superación profesional, se deberá observar lo dispuesto por la LGSPD, y se ordenó la revisión de la fórmula de distribución del FAEB, con la finalidad de iniciar las reformas legales, a efecto de reestructurar el mecanismo por medio del cual se administra la nómina magisterial.

En el componente de gestión escolar, las modificaciones que se hicieron a la LGE se presentan a continuación:

CUADRO 10. MODIFICACIONES EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DERIVADAS DE LA REFORMA EDUCATIVA, COMPONENTE GESTIÓN ESCOLAR, 2013

Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
– No se mandataba incluir en el proyecto de presupuesto recursos exclusivamente para fortalecer la autonomía de gestión escolar.	– Las autoridades educativas federal y de las entidades federativas están obligadas a incluir en el proyecto de presupuesto que sometan a la aprobación de la Cámara de Diputados y de las legislaturas locales, los recursos suficientes para fortalecer la autonomía de la gestión escolar.	– Adición. Se obligó a las autoridades educativas a incluir en sus proyectos de presupuesto recursos para fortalecer la autonomía de la gestión.
– El Sistema de Información y Gestión Educativa no formaba parte de los elementos constitutivos del SEN.	– Constituye parte del Sistema Educativo Nacional, el Sistema de Información y Gestión Educativa.	– Adición. Se dispone la creación del SIGED en el que se debe incluir la información, elementos y mecanismos necesarios para la operación del SEN.
– No se establecía que las autoridades educativas tenían que ejecutar programas y acciones para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas.	– Las autoridades educativas deberán ejecutar programas y acciones tendentes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas. Los lineamientos que deberán seguir para formular los programas de gestión escolar tendrán como objetivos (...) administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar la infraestructura, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.	– Adición. Se obligó a las autoridades educativas a ejecutar programas y acciones tendentes a fortalecer la autonomía de gestión.
– No se mandataba el establecimiento de escuelas de tiempo.	– La autoridad educativa federal debe establecer, de forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal, escuelas de tiempo completo, con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias.	– Adición. Se mandató a la SEP el establecimiento paulatino, según el presupuesto disponible, de escuelas de tiempo completo.
– No se regulaba el tipo de alimentos que los alumnos debían consumir en las escuelas.	– La SEP establecerá los lineamientos a que deberán sujetarse el expendio y distribución de los alimentos preparados y procesados, dentro de las escuelas, en cuya elaboración se cumplirán los criterios nutrimentales que determine la Secretaría de Salud. Estas disposiciones incluirán las regulaciones que prohíban los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos.	– Adición. Se incluye que la SEP debe regular el expendio y distribución de alimentos y bebidas, los cuales deben cumplir con los requerimientos nutrimentales de la Secretaría de Salud.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, México, 13 de julio de 1993, última reforma 11 de septiembre de 2013.

En el tema de gestión escolar, se adicionaron disposiciones relativas a la obligación de que las autoridades educativas incluyan, en el proyecto de presupuesto, recursos exclusivamente para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, así como ejecutar programas orientados al mismo fin; el establecimiento de escuelas de tiempo completo; la instrumentación del SIGED, como una

sola plataforma en la que se integre la información necesaria para la operación del SEN, y la regulación del expendio y distribución de alimentos y bebidas en las escuelas de educación básica, a fin de prohibir aquéllos que no favorezcan la salud de los educandos.

En el componente de infraestructura y equipamiento, las modificaciones que se hicieron a la LGE se muestran a continuación:

CUADRO 11. MODIFICACIONES EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DERIVADAS DE LA REFORMA EDUCATIVA, COMPONENTE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO, 2013

Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
– La infraestructura educativa no formaba parte de los elementos constitutivos del SEN.	– Constituye parte del Sistema Educativo Nacional, la infraestructura educativa.	– Adición. Se incluye a la infraestructura educativa como un elemento constitutivo del SEN.
– No se indicaba la mejora de la infraestructura educativa.	– Los lineamientos que las autoridades educativas deberán seguir para formular los programas de gestión escolar tendrán entre sus objetivos: administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar la infraestructura de las escuelas (...).	– Adición. Se agrega la mejora de la infraestructura como parte de los objetivos de los programas de gestión escolar.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, México, 13 de julio de 1993, última reforma 11 de septiembre de 2013.

En cuanto a la infraestructura educativa se determinó de manera explícita en la LGE que ésta constituye uno de los elementos del SEN, y se adicionó que los programas de gestión escolar deben tener como uno de sus principales objetivos administrar en forma transparente y eficiente los recursos para la mejora de las condiciones físicas de las escuelas.

En el componente de evaluación, las modificaciones que se realizaron a la LGE se presentan en el cuadro siguiente:

CUADRO 12. MODIFICACIONES EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DERIVADAS DE LA REFORMA EDUCATIVA, COMPONENTE EVALUACIÓN, 2013

Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
La evaluación educativa no formaba parte de los elementos constitutivos del SEN.	Constituye parte del Sistema Educativo Nacional, la evaluación educativa.	Adición. Se incluye a la evaluación como un elemento constitutivo del SEN.
No se señalaba al INEE como organismo constitucional autónomo.	Se entenderá por INEE, al organismo constitucional autónomo al que le corresponde: coordinar el SNEE y evaluar la calidad, el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación básica.	Adición. Se le otorga autonomía constitucional al INEE.
Las autoridades educativas no tenían la atribución de diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación, según lo establecido por el INEE.	Las autoridades educativas federal y locales de manera concurrente tienen la atribución de diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación que consideren necesarios para garantizar la calidad educativa en el ámbito de su competencia, atendiendo los lineamientos que en ejercicio de sus atribuciones emita el INEE.	Adición. Se brinda la atribución a las autoridades educativas de diseñar y aplicar evaluaciones de acuerdo con los lineamientos emitidos por el INEE.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, México, 13 de julio de 1993, última reforma 11 de septiembre de 2013.

En evaluación, se determinó de manera explícita, en la LGE, que ésta conforma uno de los elementos constitutivos del SEN, aunado a ello se le dotó de autonomía constitucional al INEE y se le otorgaron facultades exclusivas como fungir como autoridad en materia de evaluación educativa; coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa; emitir los lineamientos a que se sujetarán las autoridades, federal y locales, para realizar las evaluaciones que les corresponden en el marco de sus atribuciones, así como la de formular directrices, con base en los resultados de la evaluación del SEN. Por lo que corresponde a la SEP y las AEL, se adicionó una disposición para que de manera concurrente tengan la atribución de diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación, atendiendo los lineamientos que emita el INEE.

Para regular lo relacionado con el componente de docentes, en septiembre de 2013, se promulgó la LGSPD, la cual estableció los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio, a fin de superar las opacidades prevalecientes hasta entonces. Igualmente, normó lo correspondiente a la formación continua, actualización y desarrollo profesional de las figuras educativas.

Sobre el ingreso, se señaló que éste se debe llevar a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias para la enseñanza, y que dará lugar a un nombramiento definitivo de base después de seis meses de servicios sin nota desfavorable en su expediente; además, los docentes de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años, deben tener el acompañamiento de un tutor, con objeto de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias. La asignación de plazas se debe realizar con estricto apego al orden de prelación de los sustentantes, con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor, que resultaron idóneos en el último concurso de oposición y que no hubieran obtenido una plaza anteriormente. Un aspecto importante a considerar en este proceso, es que si bien por primera vez se reguló la evaluación como una condicionante obligatoria para ingresar como profesor al servicio educativo, también se dio pauta para que los egresados de otras licenciaturas e instituciones de educación superior pudieran ser candidatos a concursar, mediante la emisión de convocatorias públicas abiertas, dejando de lado el hecho de que la educación normal tiene como principal propósito brindar a sus estudiantes una formación teórica y pedagógica, para que adquieran tanto los conocimientos temáticos necesarios como las habilidades didácticas para saber cómo enseñar; por ello, es menester valorar las implicaciones derivadas del ingreso, al SPD, de todos aquellos aspirantes a maestros que no cuentan con una formación pedagógica y didáctica,

que respondan a los requerimientos que plantee la educación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria.

En cuanto a la promoción, se dividió, en la LGSPD, principalmente en ascenso a cargos con funciones de dirección y de supervisión, y en promoción en la función. La primera debe llevarse a cabo mediante concursos de oposición y es aplicable para quienes han ejercido como docente un mínimo de dos años; el acceso a una plaza con funciones de dirección da lugar a un nombramiento, sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, dentro del cual el personal de que se trate debe cursar los programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar; en el caso de una plaza con funciones de supervisión, se obtiene un nombramiento definitivo, sin necesidad de la inducción al puesto. La segunda otorga incentivos adicionales y no implica un cambio de función, puede ser permanente o temporal; para su obtención, es menester obtener resultados destacados en los procesos de evaluación de desempeño.

Respecto del reconocimiento, en la normativa correspondiente, se indicó que se otorgará al personal que destaque en su desempeño; los programas al respecto deben reconocer y apoyar al docente en lo individual, al equipo de docentes en cada escuela y a la profesión en su conjunto; brindar incentivos temporales o por única vez, y ofrecer mecanismos de acceso al desarrollo profesional.

En relación con la permanencia, se definieron los perfiles, parámetros e indicadores y los instrumentos de evaluación; para ello, se mandató que cuando se identifique insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización determinados, con lo que tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses; de ser insuficientes los resultados nuevamente, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses. En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación, se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa.^{122/}

^{122/} Uno de los aspectos controversiales de la Reforma Educativa fue el relacionado con el proceso de permanencia, al determinar que el personal educativo que ingreso a partir de la emisión de la LGSPD perderá su nombramiento si: a) se niega a participar en los procesos de evaluación o en los programas de regularización, o b) no obtiene resultados suficientes en la tercera evaluación de desempeño. Para el caso de quienes a la entrada en vigor de la LGSPD ya tuvieran su nombramiento, la ley dispone que se reasignarán a una función administrativa.

Se puede notar que todo movimiento en el SPD estará sujeto a la evaluación del desempeño, con lo que se pretende asegurar que sólo las personas con conocimientos idóneos sean las que se encuentren al frente en las aulas de educación obligatoria, y dirijan los planteles y zonas escolares, lo que sería decisivo para mejorar la calidad de la enseñanza.^{123/} Sin embargo, sólo las autoridades educativas, federal y locales, fueron facultadas para llevar a cabo la evaluación, dejando de lado la participación docente en dicha actividad, aun cuando la valoración entre pares se considera una buena práctica, que se sustenta en el principio de especialidad, ya que son los maestros quienes mejor conocen el trabajo académico.^{124/} Por tal motivo, sería pertinente incorporar la participación docente en el proceso de evaluación, para dar seguimiento y opinar sobre sus componentes, metodologías y estrategias.^{125/}

Además, la LGSPD no propicia ni prevé los tratamientos específicos y compensatorios necesarios para resolver las desigualdades que aquejan a los docentes en distintas regiones del país, a pesar de resaltar la importancia de tener en cuenta, en los procesos de evaluación, el contexto regional y sociocultural en el que los profesores se desempeñan.^{126/}

Asimismo, con objeto de promover la mejora de la práctica profesional, se planteó la evaluación interna, como una actividad permanente y de carácter formativo, bajo la coordinación y liderazgo del director; sin embargo, en la ley no se establecen mecanismos de seguimiento o de sanción, que permitan verificar que en las escuelas se realice dicha evaluación,^{127/} la cual tiene como uno de sus principales propósitos identificar las necesidades de capacitación de los docentes, para lo cual tampoco se establece la forma en que las AEL recopilarán la información sobre la profesionalización para tomarla en cuenta en el diseño de la oferta de formación continua.

El proceso de la Reforma Educativa implicó también la modificación de la LCF, pues conllevó a la sustitución del FAEB por el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo (FONE). Se estableció la administración del nuevo fondo por parte de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP); la eliminación de las transferencias para la administración de la nómina por parte de las entidades federativas, como se hacía con el FAEB; la inclusión de recursos para gasto operativo; la concurrencia entre la Federación y los estados en el financiamiento del gasto

^{123/} Ramírez Raymundo, Rodolfo, **Op. Cit.**, p. 61.

^{124/} Del Castillo Alemán, Gloria y Valenti Nigrini, Giovanna (coords.), **Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado**, FLACSO, México, 2017, p. 121.

^{125/} **Id.**

^{126/} **Ibid.**, p. 96.

^{127/} **Ibid.**, pp. 30-31.

en servicios personales para la educación pública; la instauración de un sistema de administración de nómina, mismo que deberá coincidir con el SIGED, por medio del cual la Tesorería de la Federación debe realizar los pagos a la nómina, con cargo a los recursos del FONE que correspondan a cada entidad federativa, y se modifican los aspectos para determinar el monto del fondo, entre los anteriores se encontraban el Registro Común de Escuelas y de Plantilla Escolar, que se sustituyó por las plazas registradas en el sistema de administración de nómina. Estas medidas tuvieron como objetivo transferir la administración de la nómina de los servicios educativos que prestan las entidades federativas, a la Federación.^{128/} De acuerdo con la LCF, la estructura presupuestaria del FONE se divide en servicios personales, fondo de compensación, gasto de operación, y otros de gasto corriente; sin embargo, no se regula en qué rubros se pueden ejercer los recursos del fondo de compensación y los etiquetados como “otros de gasto corriente”, lo cual es necesario para evitar la opacidad y discrecionalidad de los recursos.

En el mismo ordenamiento, se agregó un artículo en materia de infraestructura y equipamiento, que indicó que las aportaciones con cargo al Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) podrán servir como fuente de pago de obligaciones que se contraigan en términos de los convenios que signen las entidades federativas con la SHCP, mediante los cuales se establezcan mecanismos de potenciación, financiamiento o esquemas similares de dicho fondo. Esta adición dio origen al Programa Escuelas al CIEN, el cual obtiene recursos de la potenciación del FAM, que consiste en un esquema financiero en el que las entidades federativas podrán obtener recursos, de manera anticipada, a cambio de comprometer parte del flujo de los ingresos actuales y futuros que les correspondan, con cargo al 25.0% del fondo; estos ingresos serán destinados a servir como garantía o fuente de pago, respecto de las obligaciones que se contraigan por la monetización de ciertas cantidades presentes y futuras del fondo y recibirán anticipadamente el valor presente de esos montos.^{129/}

En cuanto a la LINEE, para el componente de evaluación, ésta fue emitida el 11 de septiembre de 2013, con objeto de regular el SNEE y el INEE. En el capítulo segundo de la ley, se define el objeto, fines y la integración del sistema; también se establece la distribución de competencias entre el

^{128/} Cámara de Diputados, **Nota informativa: Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo**, Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, noviembre 2014.

^{129/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Auditoría Financiera y de Cumplimiento: 15-0-06100-02-0037, Alternativas para el Financiamiento de la Inversión Pública: Programa Escuelas al CIEN, México, 2016.

INEE y las autoridades educativas federales y locales, y se delinear las características generales de su organización y funcionamiento.^{130/}

Del instituto, se ratifica su naturaleza jurídica como órgano constitucional autónomo, lo que implica su capacidad para definir las normas que dan contenido a la evaluación educativa, a las cuales deberán sujetarse las autoridades educativas, con el propósito de asegurar que las mediciones sobre los componentes, procesos y resultados del SEN produzcan información pertinente, válida y confiable, que permita detonar procesos de mejoramiento de la calidad de la educación de los niveles obligatorios; se reconoce que constituye la autoridad en lo referente a su objeto, y se precisan como sus competencias exclusivas la coordinación del SNEE, la evaluación del SEN y la emisión de lineamientos para la valoración educativa.^{131/}

Igualmente, se define a la calidad de la educación como la cualidad del sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia; no obstante, no se define cada uno de estos referentes.

La LGIFE, relacionada con el componente de infraestructura y equipamiento, ha estado vigente desde 2008, y derivado de la Reforma Educativa se modificó en 2014 para agregar, a los siete requisitos (calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad y pertinencia) que debe cumplir la infraestructura, el de la oferta suficiente de agua potable para consumo humano, por lo que se mandató garantizar la existencia de bebederos suficientes y con suministro continuo de agua potable en cada inmueble de uso escolar. Sin embargo, a pesar de que uno de los aspectos importantes de la Reforma Educativa consiste en la mejora de las condiciones físicas de las escuelas asociada a la autonomía de gestión, en este ordenamiento no se realizó ningún cambio en cuanto a precisar cómo se deben articular los programas de infraestructura y equipamiento con los mecanismos para el fortalecimiento de la autonomía de gestión, no se especificó la forma y el plazo en que los datos que registra el Sistema Nacional de la Infraestructura Educativa se deben integrar a la plataforma del SIGED, ni la manera en que los consejos escolares se deben coordinar con las Autoridades Educativas Locales y con los institutos estatales responsables de la INFE para participar en la toma de decisiones para la mejora y modernización de las escuelas.

^{130/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Reforma Educativa. Marco Normativo**, México, 2015, p. 28.

^{131/} **Ibid.**, pp. 25-26.

Asimismo, se expidieron reglamentos, manuales, lineamientos, estatutos y criterios que regulan aspectos específicos relacionados con el cambio de diseño de la política educativa a partir de la reforma (ver cuadro 13).

CUADRO 13. DISPOSICIONES NORMATIVAS COMPLEMENTARIAS, 2013-2017

Clasificación	Documentos normativos	Descripción
Reglamentos	– Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.	– Se derogan las atribuciones de la SEP en materia de evaluación. – Se crea la Dirección General del Sistema de Información y Gestión Educativa, como encargada de coordinar, operar y mantener actualizado el SIGED. – Se crea la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, como responsable de proponer los lineamientos que deberán seguir las autoridades educativas locales y municipales para formular los programas de gestión escolar en la educación básica. – Se crea la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, como encargada de proponer los lineamientos, perfiles y requisitos en materia del SPD.
Estatutos	– Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. – Estatuto Orgánico del Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa. – Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo.	– Se emitió un nuevo estatuto del INEE en octubre de 2013, que estuviera armonizado con la LINEE, mismo que fue sustituido por el de enero de 2017, en concordancia con la reforma a la LINEE del mismo mes y año. – El del INIFED, emitido en enero de 2013, no tuvo cambios. – El del CONAFE, entró en vigor en octubre de 2015, cambiando su estructura organizacional, para dar lugar a la Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social, y fue reemplazado por el de noviembre de 2016, el cual otorgó a la mencionada dirección, la atribución de formular estrategias de innovación educativa que fortalezcan la calidad de la educación básica considerando los contextos donde operan los servicios educativos.
Manuales	– Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública. – Manual de Organización General de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. – Manual de Organización del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa. – Manual de Organización General de la Coordinación General @prende.mx. – Manual de Organización General del Consejo Nacional para el Fomento Educativo. – Manual de Organización General del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.	– El manual de la SEP contiene información respecto de las funciones de sus unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados; dado que la versión vigente es de 2017, contiene los preceptos de la reforma. – Para ejercer las atribuciones que corresponden a la SEP en materia del SPD, el 14 de noviembre del 2013 se creó la CNSPD y el 17 de junio de 2014 se emitió el correspondiente manual de organización. – En septiembre de 2014, se publicó el Manual de Organización del INIFED, con objeto de dar continuidad al proceso de actualización de este tipo de instrumentos técnicos que apoyan el desarrollo de las funciones y actividades realizadas por el instituto. – Para llevar a cabo las estrategias y líneas de acción dirigidas a promover la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar una política nacional de informática educativa, se creó, en 2014, la CG@prende.mx; así, en junio de 2015 se expidió su manual de organización. – El Estatuto Orgánico del CONAFE de noviembre de 2016 estableció la estructura básica organizacional y determinó las facultades y funciones de las unidades administrativas, con base en las cuales resultó necesario su regulación en el Manual de Organización General, con el propósito de formalizar una visión integral de funciones, actividades y responsabilidades de los servidores públicos, por lo que se emitió un nuevo manual en septiembre de 2017. – El estatuto del INEE mandató la actualización de su manual de organización, que se llevó a cabo julio de 2017, para fortalecer su estructura básica mediante la asignación de competencias que definen con mayor precisión las responsabilidades de las unidades administrativas, así como de sus direcciones generales.
Lineamientos	– Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. – Lineamientos y Estrategias de Operación del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital.	– Los lineamientos emitidos por la SEP establecen los criterios para otorgar los apoyos dirigidos a la atención de las carencias físicas de las escuelas de educación básica, así como para distribuir los dispositivos digitales entre los alumnos de 5to. y 6to. grado de primaria.

Clasificación	Documentos normativos	Descripción
Lineamientos	- Lineamientos y guía operativa, aplicables en materia de planeación, contratación, construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, gastos de ejecución y supervisión, reconstrucción y habilitación de la infraestructura física educativa del Programa Escuelas al CEN. - Lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional. - Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en Educación Básica. - Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. - Lineamientos para el ingreso del personal docente y técnico docente al término de su primer y segundo año escolar. - Lineamientos para la Selección del Personal Docente y Técnico Docente que aspire a desempeñar funciones de asesoría técnica pedagógica. - Lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional. - Lineamientos para el personal que participará con funciones de Tutoría. - Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente, ATP y con funciones de Dirección y Supervisión.	- Los lineamientos publicados por el INIFED regulan los procesos para la contratación y ejecución de obra en las escuelas, así como la adquisición de equipamiento tecnológico o mobiliario escolar. Además, especifican los componentes en los que se podrán erogar los recursos: seguridad estructural y sus condiciones generales de funcionamiento; servicios sanitarios; bebederos y agua potable; mobiliario y equipo; accesibilidad; áreas de servicios administrativos; infraestructura para la conectividad, y espacios de usos múltiples. - Como resultado del Transitorio Quinto, fracción III, inciso c) del decreto de reforma, se estableció que el Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán considerar las adecuaciones al marco jurídico, para prohibir en todas las escuelas los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos, por lo que en mayo de 2014 se emitieron los lineamientos para que la preparación, expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados dentro de las escuelas del SEN, sean acordes con una alimentación correcta, con higiene y seguridad, y con los nutrimentos necesarios y el aporte calórico adecuado a la edad y condición de vida de los alumnos. - Los lineamientos emitidos por la SEP regulan las funciones del Consejo Técnico Escolar, que es el órgano colegiado, integrado por el director y todos los docentes frente a grupo, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos en la escuela. - Los lineamientos emitidos por la SEP regulan las funciones de los CPSE, que son las instancias de consulta, colaboración, apoyo e información, cuyo propósito es participar en actividades tendientes a ampliar la cobertura y elevar la calidad y la equidad en la educación básica. - Los lineamientos expedidos por el INEE están dirigidos a normar, de manera más precisa, los procesos incluidos en el Servicio Profesional Docente.
Criterios	- Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación (cuestionarios): - Criterios técnicos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente, y con funciones de dirección y supervisión en educación básica. - Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación.	La totalidad de los criterios son técnicos y de procedimiento, regulan, de forma más específica, los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del SPD, y son actualizados cada ciclo escolar por el INEE.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la normativa referente a la política educativa.

En el Reglamento Interior de la SEP se señalaron de forma más específica las tareas que cada una de las áreas que conforman a la secretaría deben realizar para el funcionamiento de los distintos componentes. En los estatutos se establecieron las atribuciones correspondientes al INEE, al INIFED

y al CONAFE; el del INEE fue emitido posterior a la reforma, de conformidad con la LINEE, el del INIFED no tuvo cambios, pues el vigente a 2017 data de enero de 2013, y el del CONAFE se actualizó en noviembre de 2016, para modificar la estructura organizacional del consejo con la creación de la Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social, quien tiene la atribución de formular estrategias de innovación educativa que fortalezcan la calidad de la educación básica considerando los contextos donde operan los servicios educativos. En los manuales se describe la estructura, los objetivos y las funciones de los entes operadores de la política educativa. En los lineamientos se precisaron procesos y actividades sobre: infraestructura y equipamiento, específicamente lo referente a los criterios que debe cumplir para su certificación; gestión escolar, lo que atañe a la organización y funcionamiento de los CTE y los Consejos de Participación Social en la Educación (CPSE), así como lo concerniente al expendio y distribución de alimentos al interior de los centros escolares, y docentes, lo referente a la implementación de los procedimientos incluidos en el SPD. En los criterios se reguló, de forma más específica, los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del SPD, los cuales son actualizados cada ciclo escolar por el INEE.

En síntesis, los reglamentos, estatutos, manuales, lineamientos y demás disposiciones normativas señaladas constituyen instrumentos jurídicos específicos que guían la operación de los actores involucrados en el proceso educativo, por lo que son utilizados durante la evaluación como referencia para analizar las fases sucesivas que orientaron la implementación de la Reforma Educativa.

➤ Armonización de la Reforma Educativa en los ámbitos federal y estatal

La armonización de la Reforma Educativa en el ámbito federal fue congruente ya que, en la LGE se modificaron y adicionaron artículos para que se establecieran las bases para implementar la reforma; las principales inclusiones que se realizaron fueron: la instauración del SPD, y las competencias del INEE en materia de evaluación del SEN, las cuales dieron origen a la emisión de dos leyes secundarias: la LGSPD y la LINEE.

Respecto de la LGSPD, se buscó la articulación necesaria con las disposiciones incluidas tanto en la LINEE como en el texto reformado en la LGE, en donde los principales objetivos fueron los de incluir al mérito profesional, con base en la evaluación, como eje fundamental del SPD, y determinar los nuevos criterios, condiciones y procedimientos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio educativo. Por último, en concordancia con la LGE y la LGSPD, en la

LINEE se especificó la autonomía constitucional del instituto, así como su facultad para ser la autoridad encargada de la coordinación del SNEE y de la evaluación del SEN, lo que permitió establecer las bases para materializar lo señalado en la Reforma Educativa, en concordancia con la LGE y la LGSPD.^{132/}

Por lo que corresponde al proceso de armonización de la Reforma Educativa en el ámbito estatal, las entidades federativas, excepto Oaxaca, cumplieron con el plazo de seis meses, que concluyó el 12 de marzo de 2014, para reformar su legislación y hacerla consistente con los contenidos de la LGE, LGSPD y LINEE.

Derivado de las modificaciones realizadas a la LGE, en materia de gestión escolar, las autoridades educativas locales debían armonizar su normativa en los siguientes aspectos: a) incluir en el proyecto de presupuesto los recursos suficientes para fortalecer la autonomía de la gestión escolar; b) ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas; c) establecer un sistema estatal de información educativa, para lo cual las autoridades educativas locales deben coordinarse en el marco del SIGED, y d) impulsar esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos para alumnos (ver cuadro 14).

^{132/} Guevara Niebla, Gilberto y Backhoff Escudero, Eduardo (coords), **Op. Cit.**, pp. 35-36.

CUADRO 14. ARMONIZACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN CON LAS LEYES ESTATALES, EN MATERIA DE AUTONOMÍA DE GESTIÓN ESCOLAR

Entidad federativa	Aspectos que deben armonizarse			
	Recursos para la autonomía de gestión	Programas de gestión escolar	Sistema de Información y Gestión Educativa	Suministro de alimentos nutritivos
1. Aguascalientes	X	✓	✓	✓
2. Baja California	✓	✓	✓	✓
3. Baja California Sur	✓	✓	✓	✓
4. Campeche	✓	✓	✓	X
5. Chiapas	✓	✓	✓	X
6. Chihuahua	✓	✓	✓	✓
7. Coahuila	✓	✓	✓	X
8. Colima	✓	✓	✓	✓
9. Ciudad de México	X	X	X	X
10. Durango	X	✓	✓	X
11. Guanajuato	X	✓	✓	X
12. Guerrero	✓	✓	✓	X
13. Hidalgo	✓	✓	✓	✓
14. Jalisco	✓	✓	✓	✓
15. México	✓	✓	✓	✓
16. Michoacán	✓	X	✓	X
17. Morelos	X	✓	✓	X
18. Nayarit	X	X	✓	X
19. Nuevo León	X	✓	✓	X
20. Oaxaca	X	X	X	X
21. Puebla	✓	✓	✓	✓
22. Querétaro	✓	✓	✓	X
23. Quintana Roo	✓	✓	✓	X
24. San Luis Potosí	✓	✓	✓	X
25. Sinaloa	✓	✓	✓	✓
26. Sonora	✓	✓	✓	X
27. Tabasco	✓	✓	✓	✓
28. Tamaulipas	✓	✓	✓	✓
29. Tlaxcala	✓	✓	✓	✓
30. Veracruz	X	X	✓	X
31. Yucatán	✓	✓	✓	✓
32. Zacatecas	✓	✓	✓	X

Fuente: Elaborado por la Auditoría Superior de la Federación con información de Diario Oficial de la Federación, Ley General de Educación, México, última reforma 19 de enero de 2018; Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes, **Ley de Educación del Estado de Aguascalientes**, Aguascalientes, 3 de septiembre de 2018; Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Baja California Sur, **Ley de Educación para el Estado de Baja California Sur**, Baja California Sur, 15 de agosto de 2018; Periódico Oficial del estado de Baja California, **Ley de Educación del Estado de Baja California**, Baja California, 20 de abril de 2018; Periódico Oficial del Estado de Campeche, **Ley de Educación del Estado de Campeche**, Campeche, 8 de diciembre de 2017; Periódico Oficial del Estado de Chiapas, **Ley de Educación para el Estado de Chiapas**, Chiapas, 23 de noviembre de 2016; Periódico Oficial del Estado de Chihuahua, **Ley Estatal de Educación**, Chihuahua, 29 de septiembre de 2018; Periódico Oficial del Estado de Coahuila, **Ley Estatal de Educación**, Coahuila, 1 de diciembre de 2017; Gaceta Oficial del Distrito Federal, Ciudad de México, **Ley de Educación del Distrito Federal**, 28 de noviembre de 2014. Periódico Oficial del Estado de Colima, **Ley de Educación del Estado de Colima**, Colima, 24 de marzo de 2018; Periódico Oficial del Estado de Durango, **Ley de Educación del Estado de Durango**, Durango, 28 de junio de 2018; Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato, **Ley de Educación para el Estado de Guanajuato**, Guanajuato, 18 de septiembre de 2018; Periódico Oficial del Gobierno del Estado, **Ley de Educación del Estado de Guerrero**, Guerrero, 9 de octubre de 2015; Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, **Ley de Educación para el Estado de Hidalgo**, Hidalgo, 11 de junio de 2018; Periódico Oficial del Estado de Jalisco, **Ley de Educación del Estado de Jalisco**, Jalisco, 8 de agosto de 2017; Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno”, **Ley de Educación del Estado de México**, Estado de México, 19 de septiembre de 2018; Periódico Oficial del Estado, **Ley de Educación para el Estado de Michoacán de Ocampo**, Michoacán de Ocampo, 28 de febrero de 2014; Periódico Oficial “Tierra y Libertad”, **Ley de Educación del Estado de Morelos**, Morelos, 26 de septiembre de 2018; Periódico Oficial del Estado de Nayarit, **Ley de Educación del Estado de Nayarit**, Nayarit, 8 de noviembre de 2016; Periódico Oficial del Estado de Nuevo León, **Ley de Educación del Estado**, Nuevo León, 11 de abril de 2018; Periódico Oficial del Estado de Oaxaca, **Ley de Educación para el Estado libre y soberano de Oaxaca**, Oaxaca, 9 de abril de 2016; Periódico Oficial del Estado de Puebla, **Ley de Educación del Estado de Puebla**, Puebla, 29 de diciembre de 2017; Periódico Oficial del Estado de Querétaro, **Ley de Educación del Estado de Querétaro**, Querétaro, 10 de julio de 2015; Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo, **Ley de Educación del Estado de Quintana Roo**, Quintana Roo, 14 de abril de 2017; Periódico Oficial del Estado de San Luis Potosí, **Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí**, San Luis Potosí, 29 de marzo de 2018; Periódico Oficial del Estado de Sinaloa, **Ley de Educación para el Estado de Sinaloa**, Sinaloa, 14 de enero de 2015; Boletín Oficial del Gobierno del Estado, **Iniciativa de Ley de Educación para el Estado de Sonora**, Sonora, 26 de junio de 2017; Periódico Oficial del Estado de Tabasco, **Ley de Educación del Estado Tabasco**, Tabasco, 30 de mayo de 2018; Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas, **Ley de Educación para el Estado de Tamaulipas**, Tamaulipas, 12 de junio de 2018; Periódico Oficial del Gobierno de Tlaxcala, **Ley de Educación para el Estado de Tlaxcala**, Tlaxcala, 4 de abril de 2014; Gaceta Oficial Órgano del Estado de Veracruz, **Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave**, Veracruz, 26 de septiembre de 2018; Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán, **Ley de Educación del Estado de Yucatán**, Yucatán, 30 de abril de 2018, y Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, **Ley de Educación del Estado de Zacatecas**, Zacatecas, 9 de enero de 2016.

- Recursos, programas y acciones para fortalecer la autonomía de la gestión escolar

De las 32 entidades federativas, el 71.9% (23) consideró en sus respectivas leyes estatales de educación la inclusión, en el proyecto de presupuesto, de los recursos suficientes para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas; mientras que el 28.1% (9: Aguascalientes, Ciudad de México, Durango, Guanajuato, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca y Veracruz) no adicionó dicha obligación.

- Programas y acciones para fortalecer la autonomía de la gestión escolar

De las 32 entidades federativas, el 84.4% (27) tomó en cuenta, en sus respectivas leyes, la implementación de programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas; en tanto que el 15.6% (5: Ciudad de México, Michoacán, Nayarit, Oaxaca y Veracruz) no especificó esta obligación.

Asimismo, se identificó que, de las 32 entidades federativas, el 68.8% (22) incluyó en sus leyes la obligación de destinar recursos dirigidos a fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas, así como de determinar programas y acciones de gestión escolar; el 18.7% (6) de las entidades tomó en cuenta, al menos una de las dos facultades, y el 12.5% (4: Ciudad de México, Nayarit, Oaxaca y Veracruz) no incluyó en sus leyes ninguno de los dos aspectos.

- Sistema Estatal de Información Educativa

En términos generales, en el ámbito local, las entidades federativas armonizaron el contenido de sus respectivas leyes de educación con la obligación de establecer un sistema estatal de información educativa; sin embargo, aunque en la Ley de Educación de Oaxaca se señala que el sistema estatal de información educativa formará parte del sistema educativo, no especifica su integración ni su funcionamiento, en tanto que en la Ley de Educación del Distrito Federal, ahora Ciudad de México, no se estableció nada referente al sistema de información educativa.

- Suministro de alimentos nutritivos para alumnos

Las entidades federativas que establecieron en su respectiva ley de educación el cumplimiento de los lineamientos generales para la preparación, expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados, dentro de toda escuela, emitidos por la SEP correspondió al 43.8% (14: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Colima, Hidalgo, Jalisco, Estado de México,

Puebla, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala y Yucatán); en tanto, que el 56.2% (18) lo ajustó de manera parcial, ya que Nayarit, Nuevo León, Querétaro, San Luis Potosí, Veracruz y Zacatecas señalaron sólo el impulso de esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos para los alumnos; Coahuila, Guanajuato, Durango, Guerrero, Quintana Roo establecieron en su legislación el cumplimiento de los criterios nutricionales determinados por la SS; Campeche, Ciudad de México y Sonora añadieron en su marco legal educativo, la implementación de programas que promuevan el consumo de alimentos con alto valor nutricional; Chiapas, Michoacán y Morelos indicaron que la autoridad educativa local sería la encargada de establecer los lineamientos estatales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas, contrario a lo establecido en el marco legal federal que atribuye a la SEP esa facultad, y Oaxaca estableció la obligación de formar y mejorar los hábitos de alimentación únicamente para la educación inicial.

En relación con el Servicio Profesional Docente, en el artículo tercero transitorio de la LGSPD se señala que los gobiernos estatales debían armonizar su legislación de conformidad con lo señalado en dicha ley; al respecto, de acuerdo con el artículo 8, le corresponde a las AEL:

- a) Someter a consideración de la SEP sus propuestas de perfiles, parámetros e indicadores de carácter complementario para el ingreso, promoción, permanencia y, en su caso, reconocimiento.
- b) Llevar a cabo la selección y capacitación de los evaluadores.
- c) Convocar los concursos de oposición para el ingreso a la función docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión.
- d) Participar en los procesos de evaluación del desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión, y participar en su ejecución.
- e) Calificar, conforme a los lineamientos que el INEE expida, las etapas de los procesos de evaluación.
- f) Operar y, en su caso, diseñar programas de reconocimiento para docentes y para el personal con funciones de dirección y supervisión que se encuentren en servicio.
- g) Ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional del personal docente y del personal con funciones de dirección o de supervisión que se encuentren en servicio.
- h) Organizar y operar el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela.

- i) Ofrecer los programas de regularización.
- j) Emitir los lineamientos a los que se sujetará la elección de personal sujeto a movimientos laterales.
- k) Administrar la asignación de plazas de los sustentantes que resultaron idóneos en el concurso.
- l) Emitir los actos jurídicos que crean, declaran, modifican o extinguen derechos y obligaciones.
- m) Determinar, dentro de la estructura ocupacional autorizada, qué puestos del personal técnico docente formarán parte del Servicio Profesional Docente.
- n) Establecer los mecanismos mediante los cuales los representantes de organizaciones no gubernamentales y padres de familia participarán como observadores en los procesos de evaluación.

De las 32 entidades federativas, el 43.8% (14: Aguascalientes, Baja California Sur, Chihuahua, Colima, Guerrero, Jalisco, México, Puebla, Quintana Roo, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas) armonizó su ley de educación, replicando lo señalado en el artículo 8 de la LGSPD; en tanto que el 56.2% (18: Baja California, Campeche, Chiapas, Coahuila, Ciudad de México, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, y Yucatán) adecuó parcialmente su contenido (ver cuadro 15).

CUADRO 15. ARMONIZACIÓN DE LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE CON LA NORMATIVA LOCAL

Entidad federativa		Facultades artículo 8 de la LGSPD													
		a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)	n)
1. Aguascalientes		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Baja California		x	x	x	x	x	✓	✓	x	x	x	x	x	x	✓
3. Baja California Sur		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. Campeche		x	✓	x	✓	x	✓	✓	x	✓	x	x	x	x	✓
5. Chiapas		✓	x	x	x	x	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x
6. Chihuahua		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7. Coahuila		x	x	x	✓	x	✓	✓	x	✓	x	x	x	x	✓
8. Colima		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9. Ciudad de México		x	x	x	x	x	x	✓	x	x	x	x	x	x	x
10. Durango		x	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	x	x	x	✓
11. Guanajuato		x	x	x	x	x	x	✓	x	x	x	x	x	x	✓
12. Guerrero		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13. Hidalgo		x	x	x	x	x	✓	✓	x	✓	x	x	x	x	x
14. Jalisco		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15. México		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
16. Michoacán		✓	x	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	x	✓	x	x	✓
17. Morelos		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
18. Nayarit		x	x	x	x	x	✓	✓	x	✓	x	x	x	x	✓
19. Nuevo León		x	✓	✓	x	x	✓	✓	x	✓	x	x	x	x	✓
20. Oaxaca		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	✓
21. Puebla		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
22. Querétaro		x	x	x	x	x	✓	x	x	✓	x	x	x	x	✓
23. Quintana Roo		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
24. San Luis Potosí		x	x	x	x	x	✓	✓	x	✓	x	x	x	x	✓
25. Sinaloa		x	x	✓	x	x	✓	✓	x	x	x	x	x	x	✓
26. Sonora		x	x	x	✓	x	x	x	x	✓	x	x	x	x	✓
27. Tabasco		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28. Tamaulipas		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
29. Tlaxcala		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
30. Veracruz		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
31. Yucatán		x	✓	x	x	x	x	✓	x	x	x	x	x	x	x
32. Zacatecas		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaborado por la Auditoría Superior de la Federación con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General del Servicio Profesional Docente**, México, última reforma 19 de enero de 2018, y las leyes estatales de educación de las 32 entidades federativas.

De las 18 entidades federativas que modificaron parcialmente sus leyes estatales, se identificó que, 8 (Baja California, Campeche, Coahuila, Michoacán, Nayarit, Nuevo León, San Luis Potosí y Sinaloa) cumplieron con la obligación de considerar en su ley de educación, el diseño y operación de programas de reconocimiento para docentes y para el personal con funciones de dirección y supervisión; de ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional de docentes, directores o supervisores; así como de establecer los mecanismos mediante los cuales los representantes de organizaciones no gubernamentales y padres de familia puedan participar como observadores en los procesos de evaluación.

De las atribuciones que ninguna de estas 18 entidades federativas consideró en sus leyes de educación se encuentran las de: calificar las etapas de los procesos de evaluación; expedir lineamientos a los que se atenderán el personal sujeto a movimientos laterales; emitir los actos jurídicos que crean,

declaran, modifican o extinguen derechos y obligaciones, y determinar dentro de la estructura ocupacional autorizada, qué puestos del personal técnico docente formarán parte del SPD.

En términos generales, de las 18 entidades federativas que armonizaron su ley parcialmente, el 27.8% (5: Baja California, Chiapas, Hidalgo, Querétaro y Sonora) ajustó 3 de las 14 facultades revisadas; el 16.7% (3: Durango, Guanajuato y Yucatán) armonizó 2; el 16.7% (3: Nayarit, San Luis Potosí y Sinaloa) adecuó 4; el 11.1% (2: Campeche y Nuevo León) retomó 6; el 11.1% (2: Ciudad de México y Oaxaca) 1; el 5.6% (1: Michoacán) armonizó 7 y especificó a qué autoridades les corresponde las nuevas atribuciones; 5.6% (1: Coahuila) adecuó 5 facultades, y el 5.6% (1: Morelos) no retomó ninguna.

Respecto de la armonización de las leyes estatales de educación con la LINEE, el artículo 15 establece que, en el ámbito de su competencia, las autoridades educativas deberán: I. Promover la congruencia de los planes, programas y acciones que emprendan con las directrices que emita el INEE; II. Proveer al INEE la información necesaria para el ejercicio de sus funciones; III. Cumplir los lineamientos y atender las directrices; IV. Recopilar, sistematizar y difundir la información derivada de las evaluaciones que lleven a cabo; V. Proponer al INEE criterios de contextualización que orienten el diseño y la interpretación de las evaluaciones; VI. Hacer recomendaciones técnicas sobre los instrumentos de evaluación, su aplicación y el uso de sus resultados, y VII. Opinar sobre los informes anuales que rinda el Presidente, aportando elementos para valorar el nivel de logro de los objetivos establecidos.

De las 32 entidades federativas, el 59.4% (19) consideró para la adecuación de su ley de educación, lo contenido en las fracciones del artículo 15 de la LINEE; el 31.3% (10) adecuó parcialmente el contenido de su ley, y el 9.3% (3: Ciudad de México, Durango y Morelos) no ajustó su ley a lo establecido en la LINEE (ver cuadro 16).

CUADRO 16. ARMONIZACIÓN DE LA LEY DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON LA NORMATIVA LOCAL

Entidad federativa	Facultades del artículo 15 de la LINEE						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
1. Aguascalientes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Baja California	x	✓	✓	x	x	x	x
3. Baja California Sur	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. Campeche	x	x	✓	x	x	x	x
5. Chiapas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. Chihuahua	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7. Coahuila	x	✓	✓	x	x	x	X
8. Colima	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9. Ciudad de México	x	x	x	x	x	x	x
10. Durango	x	x	x	x	x	x	x
11. Guanajuato	x	x	✓	x	x	x	x
12. Guerrero	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13. Hidalgo	x	✓	✓	✓	x	x	x
14. Jalisco	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15. México	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
16. Michoacán	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17. Morelos	x	x	x	x	x	x	x
18. Nayarit	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
19. Nuevo León	✓	✓	✓	x	x	x	x
20. Oaxaca	x	x	✓	x	x	x	x
21. Puebla	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
22. Querétaro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
23. Quintana Roo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
24. San Luis Potosí	x	✓	✓	✓	✓	✓	x
25. Sinaloa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
26. Sonora	x	x	✓	x	x	x	x
27. Tabasco	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28. Tamaulipas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
29. Tlaxcala	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
30. Veracruz	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
31. Yucatán	x	x	✓	✓	x	x	x
32. Zacatecas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaborado por la Auditoría Superior de la Federación con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, México, última reforma 27 de enero de 2017, y las leyes de educación de las 32 entidades federativas.

Las 10 entidades federativas que ajustaron su ley parcialmente, se identificó que, en general cumplieron con la obligación de armonizar las atribuciones que tienen que ver con el cumplimiento de los lineamientos que emita el INEE, y la recopilación, sistematización y difusión de la información derivada de las evaluaciones; sin embargo, ninguna de éstas consideró la atribución de opinar sobre los informes anuales que rinda el Presidente.

Asimismo, de las 10 entidades federativas, el 40.0% (4: Campeche, Guanajuato, Oaxaca y Sonora) armonizó su ley estatal con una de las 7 facultades establecidas en la LINEE; el 30.0% (3: Baja California, Coahuila y Yucatán) adecuó 2; el 20.0% (2: Hidalgo y Nuevo León) ajustó 3 facultades y el 10.0% (San Luis Potosí) armonizó 5 de las 7 facultades de acuerdo con lo señalado en la LINEE.

A pesar de que los estados han adecuado sus respectivas leyes de educación con las del ámbito federal, la armonización que se ha llevado a cabo se ha realizado de manera desarticulada, pues las

leyes se ajustaron de manera distinta en los diferentes estados del país; mientras que en algunas entidades federativas se replicaron las atribuciones de las AEL, señaladas en la LGSPD; en otras se retomaron parcialmente, pues se consideraron sólo algunas de las obligaciones de las AEL; dicha situación refleja la disparidad que hay entre las entidades federativas y la falta de claridad, respecto de la normativa oficial a la que deben atenderse.

Un referente de la falta de armonización entre las leyes de educación estatales y la LGE, la LGSPD y la LINEE se encuentra en las ocho controversias constitucionales^{133/} que se promovieron en contra de los estados de Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Sonora y Zacatecas (ver cuadro 17).

^{133/} Juicio promovido ante la Suprema Corte de la Justicia de la Nación, que tiene por propósito resolver los conflictos que surjan entre poderes federales, de los estados, los órganos de gobierno de la Ciudad de México o entre los órdenes de gobierno federal, estatal, municipal o de la Ciudad de México, por invasión de competencias o por cualquier tipo de violación a la Constitución Federal.

CUADRO 17. CONTROVERSIAS CONSTITUCIONALES RELATIVAS A LA REFORMA EDUCATIVA

Entidad federativa	Concepto de Invalidez	Resultado
1. Baja California	I. De lo relativo a la emisión de una LSPD local. II. De lo relativo a la atención del régimen laboral. III. De lo relativo a la modificación de los términos de readscripción. IV. De lo relativo a la aplicación del SPD del estado. V. De lo relativo a la emisión de normas para la regulación del SPD.	Los conceptos de invalidez resultan fundados por: I. Un congreso local carece de competencias para emitir una ley que reglamente directamente una materia concurrente que corresponde legislar al Congreso de la Unión. II. No corresponde al orden local regular cuestiones laborales, es el nivel federal el encargado de prever el régimen laboral, ya establecido en la LGSPD. III. La regulación de las condiciones de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia son competencias del SPD. IV. La ley emitida por la legislación local no resulta aplicable para regular el SPD, es competencia de la esfera federal. V. Es atribución exclusiva del orden federal determinar la regulación del SPD.
2. Baja California Sur	I. De lo relativo a definir cuestiones relacionas con las convocatorias del ingreso y promoción para el SPD y a la modificación de reglas para la promoción de plazas con funciones de dirección y/o supervisión. II. De lo relativo a la regulación de los derechos laborales adquiridos. III. De lo relativo a la modificación de los términos de readscripción de los docentes. IV. De lo relativo a la modificación de fechas para la obtención del nombramiento definitivo.	Los conceptos de invalidez resultan fundados por: I. Determinar las condiciones del SPD es una facultad exclusiva de la SEP. II. No está facultado para llevar a cabo dicha competencia, corresponde al SPD que compete en exclusiva a la federación. III. La regulación de las condiciones de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia son competencias del SPD. IV. Ya están previstas en la LGSPD las condiciones y fechas para la obtención del nombramiento definitivo.
3. Chiapas	I. De lo relativo a la intervención de organizaciones sindicales en la realización de programas de capacitación para los docentes. II. De lo relativo a los artículos que regula la evaluación estatal. III. De lo relativo al establecimiento de un comité de transparencia con la función de observar los procesos de evaluación. IV. De lo relativo a las reglas de readscripción del personal docente.	Los conceptos de invalidez resultan fundados por: I. La LGSPD prevé que corresponde de forma exclusiva a las autoridades locales dar opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional, ofrecerán programas y cursos sin la intervención de los sindicatos. II. Para lograr la calidad en el servicio educativo, se establece un sistema nacional de evaluación educativa, cuya implementación normativa es estrictamente federal. III. Invade la competencia exclusiva del INEE. IV. La regulación de las condiciones de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia son competencias del SPD.
4. Michoacán	I. De lo relativo a la designación de competencias a comisiones estatales. II. De lo relativo a la previsión de la aplicación de tratados internacionales y leyes federales en la evaluación docente.	Los conceptos de invalidez resultan fundados por: I. Corresponde al INEE, la facultad exclusiva para expedir lineamientos en materia de evaluación que serán aplicados por las AEF y AEL. II. Es el Congreso de la Unión el encargado de definir cuáles son las normas que resultaran aplicables para regular el SPD.
5. Morelos	I. De lo relativo a la omisión de establecer exámenes de oposición como condición para la promoción de cargos. II. De lo relativo a la aplicación al SPD de normas ajenas a las establecidas. III. De lo relativo a la modificación de las reglas de readscripción de docentes previstas en la LGSPD.	Los conceptos de invalidez resultan fundados por: I. La LGSPD prohíbe cualquier mecanismo de promoción a cargos de dirección y supervisión distinta a lo establecido en dicha ley. II. La legislatura local no tiene la atribución de señalar aspectos atinentes a dichos servicios. III. Invade la esfera competencial de la Federación, a la que corresponde en exclusiva regular los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción reconocimiento y permanencia en el SPD.

Entidad federativa	Concepto de Invalidez	Resultado
6. Oaxaca	I. De lo relativo a la omisión de la armonización. II. De lo relativo a la modificación de los plazos a entidades federativas. III. De lo relativo a la absoluta falta de legislación estatal.	Los conceptos de invalidez resultan fundados por: I. La falta de armonización de sus leyes al mandato previsto en la LGSPD, se traduce en una comisión legislativa. II. El legislador local, no puede violentar los términos de operación de una facultad concurrente que se ha definido expresamente por el legislador federal. III. Por una violación directa a la constitución federal, que impide el ejercicio eficaz de las atribuciones y contenidos constitucionales.
7. Sonora	I. De lo relativo al marco normativo para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. II. De lo relativo a la observación de los procesos de evaluación al personal docente y directivos. III. De lo relativo al ingreso en el servicio de educación para cubrir vacantes y que tienen preferencia los trabajadores de base. IV. De lo relativo a las condiciones para el otorgamiento del nombramiento definitivo. V. De lo relativo a los criterios de desempate para determinar la selección de personal docente que recibirá promoción de funciones. VI. De lo relativo a la asignación de horas adicionales a docentes que no sean de jornada. VII. De lo relativo a la separación del SPD, sin goce de sueldo. VIII. De lo relativo a la participación de organizaciones sindicales en el proceso de evaluación. IX. De lo relativo a las condiciones de readscripción en caso de no aprobar la tercera evaluación. X. De lo relativo a la modificación de fechas para la aplicación del SPD. XI. De lo relativo a la imposición de sanciones.	Los conceptos de invalidez resultan fundados por: I. Invade la esfera de atribuciones del congreso de la unión al pretender incorporar un marco normativo para el SPD. II. Invade la esfera de competencias federal, al establecer el legislador local los principios y derechos laborales que deberán observarse en los procesos de evaluación del personal docente y de directivos. III. Vulnera la esfera de atribuciones del Congreso de la Unión, al modificar las condiciones de ingreso al SPD. IV. Condiciona el otorgamiento de un nombramiento definitivo en la educación básica. Las condiciones para el nombramiento definitivo ya están previstas en la LGSPD. V. Se encuentra en contrariedad a la LGSPD que dispone como única forma de obtener una promoción los concursos de oposición. VI. Invade competencias de la esfera federal, pues es facultad exclusiva del legislador federal. VII. No tiene facultades para establecer excepciones, en la LGSPD no se prevé ninguna excepción. VIII. Conforme a la LGSPD, la intervención de los sindicatos se constriñe a tareas de observación. IX. Resulta contrario a lo establecido en la LSPD. X. La LGSPD estableció como parámetro la fecha de su ordenamiento de entrada en vigor. XI. Invade la esfera de atribuciones del Congreso.
8. Zacatecas	I. De lo relativo al reconocimiento de derechos laborales. II. De lo relativo a la modificación de los términos de readscripción de los docentes. III. De lo relativo a la posibilidad de impugnar una readscripción de los docentes. IV. De lo relativo a las características de la evaluación para educación básica.	Los conceptos de invalidez resultan fundados por: I. La legislación estatal invade funciones del ámbito federal, corresponde a la esfera federal la regulación de la concurrencia de órdenes normativos en materia educativa y SPD. II. No posee faculta para realizar modificaciones de ese carácter, además se encuentra en incumplimiento de lo dispuesto por el orden federal. III. El legislador local amplía los supuestos de impugnación administrativa en el SPD lo cual es una cuestión que solo puede ser definida por el orden federal. IV. Es atribución exclusiva del INEE expedir los lineamientos a los que se sujetarán las AE para llevar a cabo las funciones de evaluación.

Fuente: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 47/2014**, México, 30 de noviembre de 2015. Diario Oficial de la Federación, **SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en la Controversia Constitucional 62/2014**, México, 9 de mayo de 2017. Diario Oficial de la Federación, **SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 37/2014**, México, 14 de diciembre de 2015. Diario Oficial de la Federación, **SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 39/2014**, México, 14 de julio de 2016. Diario Oficial de la Federación, **SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 63/2014**, México, 11 de diciembre de 2015. Diario Oficial de la Federación, **SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la controversia constitucional 38/2014**, México, 8 de diciembre de 2015. Diario Oficial de la Federación, **SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 40/2014**, México, 16 de febrero de 2016. Diario Oficial de la Federación, **SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 48/2014**, México, 12 de agosto de 2016.

Las controversias constitucionales promovidas para ocho entidades federativas derivaron en 36 conceptos de invalidez relacionados con el Servicio Profesional Docente: dos estados (Baja California y Sonora) emitieron sus propios marcos normativos, por lo que, como consecuencia de este hecho, se esgrimió su emisión, aplicabilidad y regulación, el cual resultó fundado, debido a que las legislaciones locales no tienen atribuciones para emitir una normativa de ese carácter. Además, se impugnó la legislación de Baja California por incluir entre sus atribuciones la de definir los elementos que debían contener las convocatorias para el ingreso y promoción al SPD, cuando esta función corresponde a la SEP. Asimismo, se identificó que en seis entidades federativas (Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Morelos, Sonora y Zacatecas) se impugnó la modificación de los términos de readscripción de los docentes en las que se realizó una extensión de dicho beneficio, que consistió en que, en caso de no aprobar las tres evaluaciones de desempeño, el personal sería readscrito y podría continuar en funciones educativas, cuando la LGSPD precisa que el personal que no alcance resultado suficiente en la tercera evaluación, será readscrito en otras tareas; además, se promovió el condicionamiento de la readscripción al respeto de las condiciones y prestaciones laborales adquiridas previamente, lo que invade la esfera competencial de la Federación, a la que corresponde en exclusiva regular los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el SPD.

En Chiapas se planteó en la ley estatal de educación la participación de organizaciones sindicales en la realización de programas de capacitación para los docentes, lo cual contraviene a la LGSPD que prevé que corresponde exclusivamente a las AEL brindar opciones de formación continua y desarrollo profesional, pero sin la intervención de sindicatos. En el mismo tema, Sonora dota a las organizaciones sindicales de injerencia en el proceso de evaluación, en tanto que en la LGSPD se determinó que la actividad de los sindicatos se acota a la observación de las evaluaciones, sin que ello implique influencia o toma de decisiones en la evaluación docente.

En Oaxaca, los conceptos de invalidez indicados se refieren en general a la omisión de la armonización, en contradicción de la disposición emitida por el orden federal mediante la LGSPD pues, al momento de la sentencia no había acatado lo estipulado.

Además de la evaluación docente, en la Ley de Educación del Estado de Chiapas se señaló como concepto de invalidez el establecimiento de un comité de transparencia con la función de observar los procesos dispuestos por la LGSPD, a fin de corroborar que se lleve a cabo de acuerdo con los principios de legalidad y transparencia, así como detectar y recibir inconformidades, el cual resultó

fundado, dado que el INEE es el encargado exclusivo de vigilar los procesos de evaluación, se consideró que el legislador local invade funciones de la esfera federal al crear un órgano con autonomía técnica y facultarlo para intervenir en los procesos de evaluación.

Las controversias constitucionales revisadas resultaron procedentes y fundadas; por ello los preceptos impugnados fueron invalidados y, en los alcances y efectos de la sentencia dictada por la Suprema Corte de Justicia de la Nación, las legislaciones estatales correspondieron a la obligación de cumplirla, a fin de favorecer la eficacia de los elementos señalados en su respectivo ámbito. Las controversias constitucionales y los conceptos por los que fueron promovidas manifiestan una armonización inadecuada, que rebasa las facultades de los congresos locales y se consuma en un conflicto de atribuciones entre el orden federal y el estatal. El hecho de que se hayan presentado controversias indica que, aunque los estados adecuaron su normativa a lo mandatado a nivel federal, no se llevó a cabo bajo las disposiciones previstas en la LGSPD y la LINEE.

➤ Conclusión

En conclusión, el diseño normativo fue congruente con los preceptos internacionales, ya que a partir de la década de 1990 se adoptaron cambios en materia educativa con el objetivo de elevar la calidad de la enseñanza; no obstante, entonces se concebía a la calidad como sinónimo de modernización, y la transformación idealizada difirió de la realidad; así, hasta 2013, la calidad de la educación básica continuaba siendo un reto y un anhelo, por lo que en ese año se emprendió una reforma que abarcó a todos los componentes inmiscuidos en el proceso educativo.

En términos generales, el diseño normativo se correspondió con el problema público que originó la intervención del Estado mediante la Reforma Educativa, ya que incluyó a la totalidad de los elementos que permiten atenderlo, al redefinir el marco normativo de los distintos componentes, teniendo en cuenta los factores problemáticos específicos de cada uno; en planes y programas de estudio, se dispuso la obligación de tomar en cuenta, para su diseño, la opinión del INEE y de la Secretaría de Cultura, así como la de los maestros y padres de familia, con el propósito de reconocer la diversidad regional y atender la saturación de contenidos; en docentes, ante la falta de habilidades pedagógicas y conocimientos idóneos, se mandató el establecimiento del SPD, para el cual se decretó una ley específica que lo regula, precisando los procesos para su operación; en gestión escolar, se señaló la obligación de las autoridades educativas de destinar recursos suficientes para ejecutar programas dirigidos al fortalecimiento de la autonomía de gestión, en respuesta

a la ausencia de la misma, además de instrumentar un sistema de información de la gestión educativa, para registrar en una sola plataforma los datos necesarios para facilitar la operación del SEN; en infraestructura y equipamiento, se hizo explícito que los programas de gestión escolar deben tener como uno de sus objetivos la mejora de la infraestructura de las escuelas y se adicionó la oferta suficiente de agua potable como uno de los requisitos que los planteles deben cumplir para garantizar que sean adecuados; en evaluación, se estableció la creación del SNEE, y al INEE como el encargado de coordinarlo y de fungir como autoridad en materia de evaluación educativa, teniendo como principales funciones las de evaluar los procesos, componentes y resultados del SEN y emitir directrices que sirvan para la mejor toma de decisiones, atendiendo, de esta forma, la falta de producción de información completa y confiable.

Si bien este diseño fue congruente con el problema público, también presentó algunas deficiencias que pueden dificultar la adecuada atención de las problemáticas específicas y la implementación de las reformas en cada componente:

- El concepto de calidad no se definió de forma homogénea en los ordenamientos incluidos en el diseño normativo; en la CPEUM se expresó que la educación será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos; en la LGE, que dicha particularidad se entenderá como la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos educativos, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad, y en la LINEE, que será la cualidad del sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia; por lo que es menester definir de forma clara qué debe entenderse por calidad, ya que es el fin último de la transformación emprendida en 2013, así como precisar a qué se refiere cada una de las dimensiones implicadas; de lo contrario, las tareas emprendidas en los diferentes componentes pueden orientarse de forma distinta, con lo que la atención de la problemática será deficiente, persistiendo sus efectos adversos.
- Es necesario que en la LGE se precise que los planes y programas de estudio de la educación normal deben ser actualizados de forma conjunta con los de la básica, con el propósito de asegurar una adecuada articulación entre los contenidos curriculares que se deben enseñar a los aspirantes a maestros y a los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Además, de que, con ello, se atendería el desfase que históricamente ha existido entre las reformas curriculares que se han hecho en ambos tipos de educación.

- Respecto del FONE, como nuevo mecanismo de administración de la nómina magisterial, la LCF divide su estructura presupuestaria en servicios personales, fondo de compensación, gasto de operación y otros de gasto corriente; sin embargo, no se precisa en qué rubros se pueden ejercer los recursos del fondo de compensación y los catalogados como “otros de gasto corriente”, lo cual es necesario regular para evitar la opacidad y discrecionalidad de los recursos. Aunado, a lo anterior, en la fórmula del FONE se dejó de considerar el factor “calidad educativa”, y a pesar de que en el FAEB nunca se definió la forma de calcularlo, es importante que en el FONE se integre un factor que propicie mayor equidad en la distribución de los recursos.
- Por lo que corresponde la LGIFE, no se realizó ningún cambio en cuanto a precisar cómo se deben articular los programas de infraestructura y equipamiento con los mecanismos para el fortalecimiento de la autonomía de gestión; no se definió la manera en que los consejos escolares se deben coordinar con las AEL y con los institutos estatales responsables de la INFE, para participar en la toma de decisiones para la mejora y modernización de las escuelas, y tampoco se precisó la forma en que los datos que registra el Sistema Nacional de la Infraestructura Educativa se deben integrar a la plataforma del SIGED.
- En relación con la gestión escolar, a pesar de que en la LGE se dispuso que los programas de gestión escolar tendrán, entre sus objetivos, la mejora de la infraestructura educativa, en la LGIFE no se realizó ninguna modificación para precisar de qué forma los mecanismos y sistemas definidos para fortalecer la autonomía de gestión favorecerán la mejora de las condiciones físicas de las escuelas.
- En el proceso de evaluación de los maestros, no se consideró la participación docente, aun cuando la valoración entre pares se considera una buena práctica, que se sustenta en el principio de especialidad, ya que son los profesores quienes mejor conocen el trabajo académico, por lo que es importante valorar que puedan dar su opinión sobre los componentes, metodologías y estrategias de las evaluaciones o ser partícipes en su seguimiento.
- La LGSPD no propicia ni prevé los tratamientos específicos y compensatorios necesarios para resolver las desigualdades que aquejan a los docentes en diferentes regiones del país, a pesar de resaltar la importancia de tener en cuenta, en los procesos de evaluación, el contexto regional y sociocultural en el que los maestros se desempeñan.

- En la LGSPD se dispuso la obligación de realizar en cada escuela una evaluación interna, la cual estará a cargo del director, con el propósito de identificar las necesidades de profesionalización de los docentes; sin embargo, no se establecieron mecanismos de seguimiento y de sanción para verificar que en las escuelas se realice dicha evaluación, como una actividad permanente, ni tampoco se especificó la forma en que se coordinarán las AEL con el personal directivo para llevar a cabo la integración de las necesidades de desarrollo profesional que se identifiquen en dicha evaluación, para elaborar el catálogo de la oferta de programas formativos para mejorar la práctica profesional de los docentes de educación básica.
- Respecto del proceso de armonización en el ámbito local, la Reforma Educativa no se ha adaptado correctamente al contexto descentralizado, ya que existen entidades federativas en las que las modificaciones realizadas no fueron del todo acordes a lo dispuesto en el ámbito federal, lo cual puede implicar que exista cierta heterogeneidad en el establecimiento del SPD.

3.2. Diseño institucional–organizacional

La Reforma Educativa de 2013 dio pie a un rediseño institucional–organizacional en el sector educativo; se modificaron las atribuciones de los entes preexistentes, como la SEP y el INEE; se crearon algunos nuevos, como la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y la Coordinación General @prende.mx (CG@prende.mx), y se suprimieron otros, como el Consejo Nacional Técnico de la Educación.

En el marco de la reforma, la política de educación básica fue operada por cinco entes federales: la SEP, la CNSPD, el INEE, el INIFED y el CONAFE, además de las AEL; en 2014, se sumó la CG@prende.mx, que participó desde entonces en el componente de infraestructura y equipamiento, específicamente en lo relacionado con el equipamiento de tecnologías de la información y comunicación (TIC). Así, al cierre de 2017, operaron seis dependencias, de las cuales sólo la SEP participó en todos los componentes, dado su rol de rector de la política educativa, así como las AEL.

Las modificaciones en las atribuciones de las dependencias involucradas en la elaboración de los planes y programas de estudio se explican a continuación:

CUADRO 18. MODIFICACIONES AL DISEÑO INSTITUCIONAL-ORGANIZACIONAL, A PARTIR DE LA REFORMA EDUCATIVA
 EN EL COMPONENTE DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, 2013-2017

Ente	Planes y programas de estudio		
	Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
SEP	– Elaborar los planes y programas de estudio para la educación básica. – La SEP no tenía la atribución.	– Elaborar los planes y programas de estudio para la educación básica, al respecto se considerarán las opiniones de las autoridades educativas locales, de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, del CONAPASE y del INEE. En los aspectos culturales, históricos, artísticos y literarios, se atenderán las propuestas de la Secretaría de Cultura. – Revisar el modelo educativo en su conjunto, los planes y programas, los materiales y métodos educativos.	– Adición. Se agregó que en la elaboración de los planes y programas de estudio se deben considerar las opiniones del CONAPASE, del INEE y de la SC. – Adición
CONAFE	– No tenía la atribución.	– Proponer ante la SEP la aprobación de los planes, programas y materiales didácticos específicos aplicables a la educación comunitaria.	– Adición
INEE	– No tenía la atribución.	– Contribuir, mediante la evaluación del SEN, al diseño e implementación de los planes y programas que de ellas deriven.	– Adición
AEL	– Proponer a la SEP los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación básica.	– Proponer a la SEP los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación básica.	– Sin modificación

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, México, 13 de julio de 1993, última reforma 30 de noviembre de 2017; **Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo**, México, 29 de noviembre de 2016, y **Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, México, 11 de septiembre de 2013, última reforma 27 de enero de 2017.

En planes y programas de estudio, desde antes de la Reforma Educativa, la SEP ha sido la encargada de elaborar los planes y programas de estudio de la educación básica, para lo cual las AEL deben proponerle los contenidos regionales que hayan de incluirse en éstos; lo que la reforma adicionó fue la obligación de revisar el modelo educativo, los planes y programas, los materiales y métodos educativos, a efecto de garantizar la calidad en la educación. Además, se incluyeron atribuciones a la SC, al INEE y al CONAFE para que emitan opiniones sobre los contenidos curriculares; la primera puede proponer aspectos culturales, históricos, artísticos y literarios; el segundo debe contribuir, mediante la evaluación del SEN, al diseño e implementación del currículo, y el tercero, proponer ante la SEP la aprobación de los programas y materiales aplicables a la educación comunitaria; en ese último caso, si bien en el marco institucional se le otorga al CONAFE la referida atribución, en el reglamento interior de la SEP y en la LGE no se considera a este órgano desconcentrado como

uno de los entes, respecto de los cuales la SEP deba tomar en cuenta su opinión para la determinación de los planes y programas de estudio.

Las modificaciones en las atribuciones de los entes involucrados en la implementación del Servicio Profesional Docente se explican a continuación:

CUADRO 19. MODIFICACIONES AL DISEÑO INSTITUCIONAL-ORGANIZACIONAL, A PARTIR DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL COMPONENTE DE DOCENTES 2013-2017

Ente	Docentes		
	Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
SEP	– No existía el SPD y, por ende, la SEP no tenía atribuciones al respecto.	– Participar con la CNSPD en la elaboración de las propuestas de los perfiles y los requisitos mínimos que deben reunirse para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD. – Participar con la CNSPD en la elaboración de las propuestas de los lineamientos generales de los programas de reconocimiento, formación continua, regularización y de desarrollo de liderazgo y gestión a que se refiere la LGSPD.	– Adición
CNSPD	– No existía la CNSPD.	– Determinar los perfiles y requisitos mínimos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el SPD. – Participar en la definición de los parámetros e indicadores para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. – Aprobar las propuestas que presenten las AEL de perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento en el Servicio Profesional Docente.	– Adición
INEE	– No existía el SPD y, por ende, el INEE no tenía atribuciones al respecto.	– Definir, en coordinación con las Autoridades Educativas competentes, los programas anual y de mediano plazo, conforme a los cuales se llevarán a cabo los procesos de evaluación. – Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el SPD. – Autorizar los parámetros e indicadores para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia, así como las etapas, aspectos y métodos de evaluación. – Supervisar los procesos de evaluación y la emisión de los resultados previstos en el SPD.	– Adición
AEL	– No existía el SPD y, por ende, las AEL no tenían atribuciones al respecto.	– Convocar los concursos de oposición para el ingreso a la función docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión, y participar en la ejecución de dichos concursos. – Participar en los procesos de evaluación del desempeño docente. – Operar programas de reconocimiento para docentes. – Ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, para la formación continua y el desarrollo profesional del personal docente, en el marco del SPD. – Administrar la asignación de plazas con estricto apego al orden establecido con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor, de los sustentantes que resultaron idóneos en el concurso.	– Adición

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, México, 13 de julio de 1993, última reforma 30 de noviembre de 2017, y **Ley General del Servicio Profesional Docente**, México, 11 de septiembre de 2013.

Dado que el componente de docentes se reestructuró por completo, todas las facultades de los entes involucrados fueron definidas nuevamente. Se instauró la CNSPD, como encargada de determinar los perfiles y requisitos mínimos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el SPD; así como de participar en la definición de los parámetros e indicadores para estos procesos. Se responsabilizó al INEE de definir los procesos de evaluación del SPD, expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden; autorizar los parámetros, indicadores, etapas, aspectos y métodos de evaluación, y la emisión de los resultados previstos en el SPD. Y a las AEL se les delegó convocar y ejecutar los concursos de oposición para el ingreso a la función docente y la promoción a otros cargos; participar en los procesos de evaluación del desempeño docente; operar programas de reconocimiento para las figuras educativas; ofrecer cursos para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional; administrar la asignación de plazas, y registrar en el sistema de administración de nómina los movimientos del personal en el marco del nuevo FONE.

Las modificaciones en las atribuciones de la SEP y las AEL en materia de gestión escolar se explican a continuación:

CUADRO 20. MODIFICACIONES AL DISEÑO INSTITUCIONAL-ORGANIZACIONAL, A PARTIR DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL COMPONENTE DE GESTIÓN ESCOLAR 2013-2017

Ente	Gestión escolar		
	Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
SEP	– No tenía la atribución.	– Emitir los lineamientos que deberán seguir las AEL para formular los programas de gestión escolar en la educación básica, a fin de mejorar la infraestructura y equipamiento; adquirir materiales educativos; resolver problemas básicos de operación y propiciar condiciones de participación entre los alumnos, maestros, y padres de familia bajo el liderazgo del director.	– Adición
	– No tenía la atribución.	– Fijar los lineamientos generales de carácter nacional a los que deban ajustarse la constitución y el funcionamiento de los consejos de participación social.	– Adición
	– No tenía la atribución.	– Establecer los lineamientos a que deberán sujetarse el expendio y distribución de los alimentos y bebidas preparados y procesados, dentro de toda escuela, en cuya elaboración se cumplirán los criterios nutrimentales que determine la SS.	– Adición
	– No tenía la atribución.	– Coadyuvar, en coordinación con los órganos administrativos desconcentrados de la SEP, al desarrollo de programas en materia de gestión escolar que atiendan necesidades educativas de los grupos vulnerables.	– Adición
	– Regular, coordinar y operar un padrón nacional de alumnos, docentes, instituciones y escuelas, y establecer un SNIE.	– Regular, coordinar, operar y mantener actualizado el Sistema de Información y Gestión Educativa, como una sola plataforma de datos para la planeación, administración y evaluación del SEN, que facilite la transparencia y rendición de cuentas.	– Se otorga la atribución de crear el SIGED, en sustitución del SNIE.
AEL	– Coordinar y operar un padrón estatal de alumnos, docentes, instituciones y escuelas, y establecer un Sistema Estatal de Información Educativa coordinado con el SNIE.	– Coordinar y operar un padrón estatal de alumnos, docentes, instituciones y centros escolares. Para estos efectos las autoridades educativas locales deberán coordinarse en el marco del SIGED.	– Se sustituyó al SNIE por el SIGED en el cual deben coordinarse los sistemas estatales de información.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, México, 13 de julio de 1993, última reforma 30 de noviembre de 2017, y **Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública**, México, 31 de enero de 2005, última reforma 16 de enero de 2018.

Los participantes en la gestión escolar son la SEP y las AEL; a la autoridad educativa federal se le otorgó la facultad de emitir diferentes lineamientos: los que deberán seguir las AEL para formular los programas de gestión escolar, enfocados en mejorar la infraestructura y el equipamiento y resolver problemas de operación básicos; los de carácter nacional, orientados a determinar el funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación, y a los que tendrán que sujetarse las escuelas en el expendio y distribución de los alimentos y bebidas preparados y procesados, en cuya elaboración se cumplirán los criterios nutrimentales que determine la Secretaría de Salud; sin embargo, en este último aspecto, no se establece de forma clara, por ámbito de acción, a quién le corresponde vigilar y evaluar el cumplimiento de dicho ordenamiento, el cual se enfoca en favorecer el estado de salud de los educandos, mediante una alimentación sana en las escuelas de educación básica. A la SEP también se le otorgó la encomienda de crear, regular, coordinar, operar y mantener actualizado el SIGED. A las AEL, para coordinar y operar un padrón estatal de

alumnos, docentes, instituciones y centros escolares, y establecer un sistema estatal de información educativa, facultades preexistentes antes de la reforma, su novedad fue que sustituyó al Sistema Nacional de Información Educativa por el SIGED como sistema con el cual deben coordinarse los sistemas estatales de información.

Las modificaciones en las atribuciones de los entes involucrados en el desarrollo de la infraestructura y el equipamiento se explican a continuación:

CUADRO 21. MODIFICACIONES AL DISEÑO INSTITUCIONAL-ORGANIZACIONAL, A PARTIR DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL COMPONENTE DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO 2013-2017

Ente	Infraestructura y equipamiento		
	Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
INIFED	– Emitir normas y especificaciones técnicas en materia de construcción, mantenimiento, equipamiento, rehabilitación, (...). – Formular y proponer programas de inversión para la construcción, rehabilitación, mantenimiento, equipamiento, (...).	– Emitir normas y especificaciones técnicas en materia de construcción, mantenimiento, equipamiento, rehabilitación, reforzamiento, reconstrucción, reconversión y habilitación de inmuebles e instalaciones destinados al servicio del SEN. – Formular y proponer programas de inversión para la construcción, rehabilitación, mantenimiento, equipamiento, reforzamiento, reconstrucción, reconversión y habilitación de los espacios educativos.	– Sin modificaciones.
SEP	– La SEP no tenía la atribución. – La SEP no tenía la atribución.	– Ejecutar programas tendentes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, cuyos objetivos serán, entre otras, mejorar la infraestructura de las escuelas. – Emitir los lineamientos generales para el uso responsable y seguro de las TIC en el SEN.	– Adición
CG@prende.mx	– No existía la CG@prende.mx.	– Planear, coordinar, ejecutar y evaluar el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, así como los demás programas a cargo de la SEP que contengan componentes digitales.	– Adición
AEL	– Las AEL no tenían la atribución.	– Fomentar el uso responsable y seguro de las TIC en el SEN, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.	– Adición
FUENTE:	Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, Ley General de Educación , México, 13 de julio de 1993, última reforma 30 de noviembre de 2017; Decreto por el que se crea la Coordinación General @prende.mx , México, 31 de octubre de 2014, y Ley General de la Infraestructura Física Educativa , México, 1 de febrero de 2008, última reforma 7 de mayo de 2014.		

En el tema de infraestructura y equipamiento, no se realizaron cambios en las facultades del INIFED como parte del proceso de la Reforma Educativa emprendido en 2013, a pesar de que uno de los aspectos más relevantes de ésta es la asociación de la autonomía de gestión con la mejora de las condiciones físicas de las escuelas, por lo que se considera necesario precisar el tipo de coordinación que debe existir entre los actores de la gestión, Consejos Técnicos Escolares y Consejos de Participación Social en la Educación, y el INIFED, órgano responsable de regular el desarrollo de la infraestructura. En relación con el equipamiento tecnológico, en 2014, la SEP fue encomendada a emitir los lineamientos generales para el uso responsable y seguro de las TIC en el SEN, mientras

que a las AEL se les dio la responsabilidad de fomentar el acceso a este tipo de tecnologías, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. En ese mismo año, se instauró la Coordinación General @prende.mx como el ente responsable de planear, coordinar, ejecutar y evaluar los programas orientados a impulsar el uso de las TIC, mediante la adquisición y mantenimiento de dispositivos digitales.

Las modificaciones en las atribuciones de los entes involucrados en la evaluación de los componentes del SEN se explican a continuación:

CUADRO 22. MODIFICACIONES AL DISEÑO INSTITUCIONAL-ORGANIZACIONAL, A PARTIR DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL COMPONENTE DE EVALUACIÓN 2013-2017

Ente	Evaluación		
	Antes de la Reforma Educativa	Después de la Reforma Educativa	Modificaciones
INEE	– El INEE no tenía la atribución.	– Fungir como autoridad en materia de evaluación educativa a nivel nacional y coordinar el SNEE.	– Adición
	– Definir e instrumentar, de manera conjunta con la SEP, una política nacional de evaluación, que contribuya a la elevación de la calidad de la educación.	– Formular una política nacional de evaluación de la educación encauzada a mejorar la calidad del SEN.	– Modificación. Se excluyó a la SEP, y se le otorgó, de forma exclusiva al INEE, la atribución de formular la política nacional de evaluación.
	El INEE no tenía la atribución.	– Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan.	– Adición
	– Apoyar la realización de evaluaciones nacionales de los aprendizajes de los alumnos.	– Diseñar e implementar evaluaciones que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los educandos.	– Modificación. Se modificó el nivel de responsabilidad del INEE, en vez de apoyar, ahora debe diseñar e implementar, las evaluaciones.
	– Formular recomendaciones técnicas a las autoridades educativas, federal y locales, a fin de contribuir a la toma de decisiones de políticas educativas.	– Generar, recopilar, analizar y difundir información que sirva de base para la evaluación del SEN y, con base en ella, emitir directrices para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación.	– Adición. Se incluyó la precisión de que a partir de la información que el INEE genere, recopile o analice deberá emitir directrices orientadas a la mejora de la calidad de la educación.
	– El INEE no tenía la atribución.	– Supervisar el diseño y aplicación de instrumentos de medición para las evaluaciones de los componentes, procesos o resultados del SEN que realicen las autoridades educativas, en el marco de sus atribuciones y competencias	– Adición
SEP	– Realizar la planeación y la programación globales del SEN, evaluarlo y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar.	– Realizar la planeación y la programación globales del SEN atendiendo las directrices emitidas por el INEE y participar en las tareas de evaluación de su competencia.	– Modificación. Se limita la atribución de la SEP de evaluar al SEN a sólo participar en las tareas de valoración de su competencia, y se elimina su facultad de fijar los lineamientos de la evaluación que las AEL realizaban.
AEL	– Las AEL no tenían la atribución.	Diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación que consideren necesarios para garantizar la calidad educativa en el ámbito de su competencia, atendiendo los lineamientos que emita el INEE.	– Adición

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, México, 13 de julio de 1993, última reforma 30 de noviembre de 2017, y **Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, México, 11 de septiembre de 2013, última reforma 27 de enero de 2017.

Con la Reforma Educativa, al INEE se le otorgó plena autonomía, y se constituyó como la autoridad en materia de evaluación educativa en el ámbito nacional, por lo que concentró la mayoría de las funciones del componente. Así quedó establecido, en la normativa, que debe formular una política

nacional de evaluación de la educación encauzada a mejorar la calidad del SEN; coordinar el SNEE; expedir los lineamientos a los que se deben sujetar las autoridades educativas para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan; supervisar la aplicación de instrumentos de medición para las evaluaciones de los componentes del SEN que realicen las autoridades educativas; generar información que sirva de base para la evaluación del SEN y, con base en ella, emitir directrices para contribuir a las decisiones orientadas a mejorar la calidad de la educación. En razón de ello, se limitó la atribución de la SEP de evaluar al SEN a sólo participar en las tareas de valoración de su competencia de conformidad con los lineamientos emitidos por el INEE, y se eliminó su facultad de fijar los lineamientos generales de la evaluación que las AEL debían realizar. A las AEL se les facultó para diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación que consideren necesarios para garantizar la calidad educativa en el ámbito de su competencia, atendiendo los lineamientos del INEE. En el caso de las evaluaciones de los docentes que prestan sus servicios en el sector privado, si bien las AEL son las responsables de aplicar las evaluaciones del desempeño, derivadas de los procedimientos análogos a los determinados por los lineamientos emitidos por el INEE, es necesario otorgarle facultades a la SEP para que se coordine con el INEE en la supervisión de este proceso, a fin de vigilar que las AEL, efectivamente, evalúen a los profesores de las escuelas particulares.

El diseño institucional-organizacional de la política de educación básica, a partir de la Reforma Educativa, se fundamentó en las estructuras, tanto de la Federación como de las entidades federativas, que ya existían, además de dos nuevos órganos desconcentrados: la CNSPD y la CG@prende.mx, pero bajo una nueva arquitectura institucional dirigida a atender las situaciones problemáticas de cada uno de los componentes que intervienen en el proceso educativo; salvo en el de infraestructura, en el cual no se identificó modificación alguna en las atribuciones de los entes que participan en el mismo dirigidas a atender sus deficiencias.

Asimismo, el diseño institucional- organizacional de la política educativa es congruente, en términos generales, con el diseño normativo, que se reformó en el 2013, en tanto que da a los diferentes actores del SEN los mandatos, atribuciones y responsabilidades necesarias para cumplir con los objetivos establecidos.

➤ Conclusión

En síntesis, el diseño institucional-organizacional de la política educativa se correspondió con el problema público que originó la intervención del Estado mediante la Reforma Educativa, ya que

incluyó la totalidad de los elementos que permiten atenderlo, al definir atribuciones de los entes que participan en su operación, dirigidos a la corrección de las problemáticas específicas de cada componente; en planes y programas de estudio, se otorgó la facultad a diversos actores, como la SC, el INEE, el CONAFE y la comunidad escolar de proponer temáticas, a fin de que se reconozca la diversidad de contextos y se elimine la sobrecarga de contenidos que no son indispensables para el aprendizaje; en docentes, se instauró a la CNSPD, como la encargada de llevar a cabo todo lo que le corresponda a la SEP en el marco del SPD, y al INEE como el responsable de definir los procesos de evaluación, con el objetivo de garantizar el adecuado funcionamiento del SPD, de forma que se asegure la idoneidad de los docentes; en gestión escolar, se reforzaron las facultades de la SEP, relacionadas principalmente con la emisión de lineamientos de los programas dirigidos al fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas, con el fin de que la comunidad escolar desarrolle las capacidades necesarias para resolver los problemas de operación de las escuelas; en infraestructura y equipamiento, el INIFED continuó siendo el principal responsable, aunque sí se brindaron nuevas atribuciones a la SEP en materia de TIC, incluso se instituyó a la CG@prende.mx para atender exclusivamente estos temas, con el propósito de que cada vez un mayor número de planteles cuente con las condiciones adecuadas para el uso de dispositivos digitales en el proceso de enseñanza, y en evaluación, se cambió la naturaleza del INEE, al transformarlo en un organismo autónomo, con lo que se le facultó para coordinar el nuevo SNEE y formular una política nacional de evaluación de la educación, con objeto de producir información completa y confiable que le permita emitir directrices para la mejora de la educación.

A pesar de que, en términos generales, los entes participantes tienen definido su ámbito de acción dentro de la Reforma Educativa implementada desde 2013, se identificó que no se cuenta con medidas que garanticen que cada uno efectivamente realice lo que le corresponde según la normativa aplicable, ya que no se establecieron mecanismos de sanción ni de seguimiento; asimismo, en los componentes de gestión escolar e infraestructura y equipamiento no resulta clara la forma en que los distintos actores que intervienen se coordinarán para la adecuada atención de las problemáticas específicas, pues si bien se determinan sus facultades, no se precisa si las tareas de alguno se supeditan a las de otro, o la forma de realizar las labores que requieren trabajar en conjunto.

Aunado a lo anterior, en el diseño institucional-organizacional se identificaron otras deficiencias específicas: inconsistencias entre el Estatuto Orgánico del CONAFE y el reglamento interior de la

SEP, al otorgársele en el primero, al consejo, la atribución de proponer ante la SEP la aprobación de los programas y materiales de la educación comunitaria, mientras que, en el segundo, no se considera que la SEP deba tomar en cuenta su opinión para la determinación de los planes y programas de estudio; en la normativa institucional del INIFED no se realizaron cambios en las atribuciones del instituto como parte de la Reforma Educativa, considerando que uno de los aspectos importantes de ésta es el fomentar que la autonomía de gestión de las escuelas se enfoque en la mejora de las condiciones físicas de las escuelas; en las evaluaciones de los docentes que prestan sus servicios en el sector privado, si bien las AEL son las responsables de aplicar las evaluaciones del desempeño, derivadas de los procedimientos análogos a los determinados por los lineamientos emitidos por el INEE, es necesario otorgarle facultades a la SEP para que se coordine con el instituto en la supervisión de este proceso, y en cuanto al expendio y distribución de alimentos y bebidas en las escuelas, no se define de forma clara a quién le corresponde vigilar y evaluar el cumplimiento de dicho ordenamiento.

3.3. Diseño programático

La reforma constitucional en materia educativa, publicada el 26 de febrero de 2013, sentó las bases para trabajar en lograr que la educación sea de calidad, enfocándose en que a los alumnos se les enseñe un currículo pertinente, con docentes que demuestren tener un conocimiento idóneo, en escuelas con infraestructura y equipamiento en buen estado físico, cuya gestión escolar sea eficiente para resolver los problemas de operación que se presentan, y en donde la evaluación genere información completa y útil sobre los componentes y resultados del sistema educativo, para mejorar la toma de decisiones. En este sentido, en el PND 2013-2018 y el PSE 2013-2018, convergen objetivos, estrategias y líneas de acción que constituyen los elementos programáticos asociados a la Reforma Educativa.

En el diagnóstico del PND 2007-2012 se reconoció la necesidad de lograr una educación de calidad, y se señalaron los principales problemas en materia de educación: falta de docentes preparados para atender las necesidades de los alumnos, particularmente de los que hablan alguna lengua diferente del español; infraestructura y equipamiento con carencias y desigualdades entre los distintos niveles, siendo más notorias en zonas rurales; débil capacidad de decisión en las escuelas, y una brecha significativa, en calidad educativa, entre escuelas públicas y privadas.

En el diagnóstico del PND 2013-2018 se destacó que el país aún se encontraba lejos de lograr una educación con calidad suficiente. Se reconoció que los problemas sobre la calidad de la educación persistían, ya que se identificó que los planes y programas de estudio estaban saturados en su contenido, por lo que, para mejorar, se requería actualizarlos y desarrollar nuevos materiales educativos; los docentes no contaban con los conocimientos idóneos, era necesario transitar hacia un sistema de profesionalización docente; el estado deteriorado de la infraestructura y el equipamiento exigía la dignificación de los espacios educativos, con acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación; la toma de decisiones centralizada y alejada de las necesidades de las escuelas instaba al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, y la evaluación fragmentada que no ofrecía información completa y confiable del desempeño escolar, requería la coordinación del SNEE para establecer un modelo de evaluación integral.

Bajo este panorama el Ejecutivo Federal estableció, en el diseño programático 2013-2018, las estrategias y líneas de acción que se orientaron a atender los compromisos de la Reforma Educativa, los cuales se agrupan en cinco rubros: planes y programas de estudio, docentes, gestión escolar, infraestructura y equipamiento, y evaluación.

El diseño programático de la Reforma Educativa se inserta en los cinco componentes del SEN, en donde se identificó que se establecieron estrategias y líneas de acción para cada uno de ellos, en los documentos de planeación nacional y sectorial 2013-2018, los cuales se enuncian a continuación, señalando el cambio de prioridades respecto de la administración 2007-2012.

En cuanto a los planes y programas de estudio, la administración 2007-2012 planteó actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral. En congruencia con este planteamiento, para el periodo 2013-2018, el Ejecutivo Federal estableció, en la planeación nacional y sectorial, que los planes y programas de estudio, así como los materiales educativos deben ser pertinentes. Se determinó que se deben definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los estudiantes; mejorar el currículo para que sea sencillo e idóneo para alcanzar el perfil de egreso, y determinar procesos para que los materiales educativos puedan ser contextualizados y enriquecidos localmente para atender la diversidad poblacional de alumnos (ver cuadro 23).

CUADRO 23. DISEÑO PROGRAMÁTICO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL NIVEL BÁSICO, COMPONENTE DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, 2013-2018

Planes y programas de estudio	2007-2012		2013-2018	
	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación
	Objetivo 9: Elevar la calidad educativa. Estrategia 9.3: Actualizar los programas de estudio, sus contenidos y materiales para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias.	Objetivo 1: Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Estrategia 1.1: Asegurar que los planes y programas de estudios estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación.	Objetivo: Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad Estrategia: Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida. Líneas de acción: Definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos, y que tomen en cuenta las diversas realidades del entorno escolar.	Objetivo: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Estrategia: Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos. Líneas de acción: – Establecer estándares curriculares que sirvan de referencia de lo que se espera que los alumnos aprendan. – Mejorar el currículo para que sea sencillo e idóneo para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida. – Establecer procesos para que los materiales educativos puedan ser contextualizados localmente para atender la diversidad.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Gobierno de la República, **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, México, 2013; **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**, México, 2007; Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013, y **Programa Sectorial de Educación 2007-2012**, México, 2007.

En el tema de docentes, en el periodo 2007-2012, el Gobierno Federal enfocó su propósito programático de mediano plazo en robustecer la formación continua; mientras que para la administración 2013-2018, los compromisos nacionales y sectoriales establecidos aluden a aspectos que, en conjunto, abordan una estrategia orientada a: la mejora de la formación inicial para asegurar la competencia académica de los egresados de las escuelas normales; el establecimiento del SPD para promover la evaluación como un mecanismo obligado para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de las figuras educativas, y el impulso de los programas de formación continua para favorecer la comprensión del modelo educativo (ver cuadro 24).

CUADRO 24. DISEÑO PROGRAMÁTICO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL NIVEL BÁSICO, COMPONENTE DE DOCENTES, 2013-2018

	2007-2012		2013-2018	
	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación
Docentes	Objetivo 9: Elevar la calidad educativa Estrategia 9.2: Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles. Líneas de acción: – Se fortalecerán los programas de capacitación de la planta magisterial, de manera que se pueda contar con más profesores certificados y comprometidos con la docencia. – Se diseñarán acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial y la capacitación del personal docente.	Objetivo 1: Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Estrategia 1.2: Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje. Estrategia 1.3: Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.	Objetivo: Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. Estrategia: Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico. Líneas de acción: – Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente. – Robustecer los programas de formación para docentes y directivos. – Fortalecer el proceso de reclutamiento de directores y docentes de los planteles públicos de educación básica, mediante concurso de selección.	Objetivo: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Estrategia: Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno. Líneas de acción: – Fortalecer la profesionalización docente en la educación básica mediante la ejecución de las acciones previstas en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). – Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para maestros de educación básica según lo previsto en la LGSPD. – Asegurar la calidad en la educación que imparten las normales y la competencia académica de sus egresados.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Gobierno de la República, **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, México, 2013; **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**, México, 2007; Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013, y **Programa Sectorial de Educación 2007-2012**, México, 2007.

En relación con la gestión escolar, para el periodo 2007-2012, se planteó fortalecer la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, mediante la reactivación de la participación social en la educación básica. Para el periodo 2013-2018, el Ejecutivo Federal dio mayor impulso a este componente con el propósito de promover la autonomía de gestión, adicionando diferentes estrategias y líneas de acción enfocadas en: fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes; definir estándares de gestión escolar para disponer de un modelo que mejore y eficiente el desempeño de los planteles, mediante la operación de un sistema de información y gestión educativa que debe incluir datos de planeación, administración y evaluación del SEN; normar e impulsar la operación adecuada de los consejos técnicos escolares; promover los consejos de participación social en la educación como un elemento clave en el funcionamiento de la escuela; fortalecer el liderazgo de directores y supervisores; establecer el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE); instrumentar mecanismos para

que las autoridades escolares decidan sobre el uso de los recursos financieros; fomentar el modelo de escuelas de tiempo completo, e incentivar una alimentación saludable (ver cuadro 25).

CUADRO 25. DISEÑO PROGRAMÁTICO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL NIVEL BÁSICO,
COMPONENTE DE GESTIÓN ESCOLAR, 2013-2018

Gestión escolar	2007-2012		2013-2018	
	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación
	Estrategia 11.2: Impulsar la capacitación de los maestros en el acceso y uso de nuevas tecnologías y materiales digitales. Líneas de acción: Se capacitará a los directivos de las escuelas para que comprendan la importancia del uso de la tecnología en la enseñanza y para que utilicen la computadora como una herramienta para hacer más eficiente su gestión escolar.	Objetivo 6: Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. Estrategia 6.1: Reactivar la participación social en el ámbito de la educación básica. Líneas de acción: Establecer las bases para reestructurar y reactivar las instancias formales de participación social como el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), los consejos estatales y escolares.	Líneas de acción: – Incentivar el establecimiento de escuelas de tiempo completo y fomentar este modelo pedagógico como un factor de innovación educativa. – Fomentar un ambiente de sana convivencia e inculcar la prevención de situaciones de acoso escolar. Transversal Estrategia II: Gobierno Cercano y moderno. Línea de acción – Operar un Sistema de Información y Gestión Educativa que permita a la autoridad tener en una sola plataforma datos para la planeación, administración y evaluación del Sistema Educativo, y facilite la transparencia y rendición de cuentas. – Definir estándares de gestión escolar para mejorar el desempeño de los planteles educativos.	Objetivo: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Estrategia: Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del SEN. Líneas de acción: – Introducir nuevos mecanismos de asignación de recursos para que las escuelas cuenten con un presupuesto y puedan tomar sus decisiones. – Impulsar en las escuelas de tiempo completo un nuevo modelo educativo de la escuela. Estrategia: Fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes. Líneas de acción: – Fortalecer el liderazgo de directores y supervisores. – Desarrollar estándares de gestión escolar que sirvan de referente para la actuación, evaluación y mejora continua de las escuelas. – Normar e impulsar la operación adecuada de los consejos técnicos escolares, para la buena planeación, seguimiento de los procesos educativos. – Constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas. – Impulsar a los consejos escolares de participación social como un elemento clave para el buen funcionamiento de la escuela. Estrategia: Fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral. Líneas de acción: Impulsar la participación de las AEL y de las escuelas en las campañas para una alimentación sana y contra la obesidad.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Gobierno de la República, **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, México, 2013; **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**, México, 2007; Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013, y **Programa Sectorial de Educación 2007-2012**, México, 2007.

En relación con la infraestructura y el equipamiento, para el periodo 2007-2012, las acciones del PND se enfocaron en modernizar y ampliar la infraestructura educativa con acceso a las nuevas plataformas tecnológicas, mientras que las del PSE se orientaron a promover la participación de las entidades federativas en la mejora de las condiciones físicas de las escuelas; asimismo, se buscó establecer procesos de planeación y programación para la aplicación eficiente de los recursos, a fin de promover la adecuación de la infraestructura y atender las necesidades que se desprenden del uso de herramientas tecnológicas. Para el periodo 2013-2018, los objetivos programáticos, tanto nacionales como sectoriales, se asociaron con la dignificación y modernización de la infraestructura de los planteles educativos, con especial atención en los más rezagados, mediante la coordinación de programas y otorgamiento de recursos a los estados para que las escuelas cuenten con espacios físicos, instalaciones hidrosanitarias y eléctricas, y con el equipamiento básico requerido. Se propuso, además, impulsar nuevos modelos de mantenimiento basados en los presupuestos asignados directamente a las escuelas, y el establecimiento de una política nacional para dotar a alumnos y escuelas con el equipo electrónico apropiado para la enseñanza (ver cuadro 26).

CUADRO 26. DISEÑO PROGRAMÁTICO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL NIVEL BÁSICO, COMPONENTE DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO, 2013-2018

	2007-2012		2013-2018	
	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación
Infraestructura y equipamiento	Objetivo 10: Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas. Estrategia 10.1: Modernizar y ampliar la infraestructura educativa, dirigiendo las acciones compensatorias a las regiones de mayor pobreza y marginación. Objetivo 11: Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el SEN para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento. Estrategia 11.6: – Impulsar el acceso de los planteles del SEN a plataformas tecnológicas y equipos más modernos.	Transversal Estrategia 1.1 Promover la participación de las entidades federativas para realizar acciones de mejoramiento y ampliación de la infraestructura física educativa pública. Línea de acción: Establecer procesos de planeación y programación federal a partir de un sistema de información sobre el estado físico de los inmuebles que coadyuve a la aplicación de los recursos. Estrategia 1.2 Fortalecer la infraestructura escolar. Línea de acción: – Establecer y promover la adecuación y actualización de la infraestructura escolar, así como de las nuevas necesidades del uso de herramientas tecnológicas.	Objetivo: Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. Estrategia: Modernizar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas. Líneas de acción: – Promover la mejora de la infraestructura de los planteles educativos más rezagados. – Asegurar que los planteles educativos dispongan de instalaciones eléctricas e hidrosanitarias adecuadas. Estrategia: Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Líneas de acción: – Desarrollar una política nacional de informática educativa, enfocada en que los estudiantes desarrollen sus capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. – Ampliar la dotación de equipos de cómputo y garantizar conectividad en los planteles educativos.	Objetivo: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Estrategia: Dignificar a las escuelas y dotarlas de tecnologías de la información y la comunicación para favorecer el aprendizaje. Líneas de acción: – Elaborar y mantener actualizado, conjuntamente con los estados, un inventario de la infraestructura y del equipamiento de cada escuela. – Coordinar programas y otorgar apoyos a los estados para que las escuelas cuenten con los espacios físicos y el equipamiento básico requeridos. – Priorizar apoyos para que las escuelas cuenten con agua potable e instalaciones hidrosanitarias funcionales. – Asegurar que las escuelas cuenten con instalaciones eléctricas apropiadas. – Establecer una política nacional para dotar a alumnos y escuelas con el equipo electrónico apropiado para la enseñanza. – Impulsar nuevos modelos de mantenimiento basados en presupuestos asignados directamente a las escuelas.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Gobierno de la República, **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, México, 2013; **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**, México, 2007; Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013, y **Programa Sectorial de Educación 2007-2012**, México, 2007.

Para el tema de evaluación, en el periodo 2007-2012, los propósitos programáticos del PND y del PSE conjugaron sus estrategias y líneas de acción con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación dirigidos a los alumnos, las figuras educativas y los procesos de enseñanza y de gestión, mediante criterios y metodologías que permitan mediciones confiables. Para el periodo 2013-2018, la propuesta fue fortalecer al SNEE para que éste ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación; se modificó el papel que tenía el INEE, asumiéndolo como un actor de mayor relevancia, por lo que se debe colaborar con éste para que la evaluación del SEN pondere equilibradamente a todos sus componentes, difunda los resultados de las evaluaciones y fomente su uso en la mejora del logro educativo y del desarrollo profesional docente, así como para la toma de decisiones, los procesos de gestión y la operación de los servicios educativos (ver cuadro 27).

CUADRO 27. DISEÑO PROGRAMÁTICO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL NIVEL BÁSICO, COMPONENTE DE EVALUACIÓN, 2013-2018

	2007-2012		2013-2018	
	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación	Plan Nacional de Desarrollo	Programa Sectorial de Educación
Evaluación	Objetivo 9: Elevar la calidad educativa. Estrategia 9.1: Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo. Líneas de acción: – Se realizarán evaluaciones anuales de aprendizaje en las áreas de matemáticas y español para estudiantes de primaria y secundaria. Los resultados de estas evaluaciones serán públicos. – Se fortalecerá la cultura de la evaluación en todos los medios relacionados con la educación.	Transversal: Evaluación. E.1 Adecuar e instrumentar el sistema nacional de evaluación educativa que se convierta en insumo de los procesos de toma de decisión en el sistema educativo y la escuela, cuyos resultados se difundan entre la sociedad en general. Líneas de acción: Realizar evaluaciones que empleen instrumentos y metodologías que permitan hacer mediciones válidas y confiables de la calidad del sistema educativo mexicano. E.2 Fortalecer las capacidades de planeación y toma de decisiones de la escuela, a partir de los resultados de la evaluación, para que se traduzcan en mejoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Líneas de acción: Establecer el Sistema de Evaluación con Reconocimiento de la Calidad de la Educación Básica.	Objetivo: Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. Estrategia: Impulsar un SNEE que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación. Línea de acción: Garantizar el establecimiento de vínculos formales de interacción entre las instancias que generan las evaluaciones y las áreas responsables del diseño e implementación de la política educativa.	Objetivo: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Estrategia: Utilizar la información derivada de las evaluaciones en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar. Líneas de acción: – Colaborar con el INEE para que la evaluación del sistema educativo pondere equilibradamente a todos sus componentes. – Fomentar junto con las entidades federativas la cultura del uso de las evaluaciones para la mejora del logro educativo. – Asegurar que la evaluación en la escuela y en el sistema educativo sirva al propósito de prevenir la exclusión y el abandono escolar. – Facilitar el establecimiento de redes de escuelas para compartir los aprendizajes obtenidos en las evaluaciones. – Impulsar el uso de evaluaciones para diseñar estrategias pertinentes para el desarrollo profesional docente. – Vincular los resultados de las evaluaciones a la toma de decisiones, los procesos de gestión y la operación de los servicios.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Gobierno de la República, **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, México, 2013; **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**, México, 2007; Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013, y **Programa Sectorial de Educación 2007-2012**, México, 2007.

Por lo que corresponde al marco programático institucional, el CONAFE, el INIFED y el INEE establecieron, en sus respectivos programas institucionales objetivos, estrategias y líneas de acción en los componentes en los que tienen injerencia (ver cuadro 28).

CUADRO 28. PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE MEDIANO PLAZO

Programa Institucional del CONAFE 2014-2018	Programa Institucional del INIFED 2014-2018	Programa Estratégico de Desarrollo Institucional del INEE 2015 – 2020
Planes y programas de estudio	Infraestructura y equipamiento	Evaluación
Objetivo: Propiciar que las niñas, niños y jóvenes accedan a servicios educativos acordes con sus necesidades y características. Estrategia: Asegurar la pertinencia de los modelos, materiales y apoyos destinados a la educación que se brinda. Líneas de acción: Desarrollar planes y programas que permitan fortalecer el aprendizaje en los alumnos que presenten problemas de rezago educativo.	Objetivo: Mejorar la infraestructura pública educativa del país, con el fin de restituir y adecuar sus condiciones de operación. Estrategias: Planear, coordinar y desarrollar programas de construcción, rehabilitación, mantenimiento y equipamiento de INFE. Fortalecer programas de construcción, rehabilitación, mantenimiento y equipamiento de INFE a cargo de las autoridades educativas estatales. Estrategia: Realizar el diagnóstico nacional de la INFE para conocer su estado real y actualizado y poder planear su mejora.	Objetivos generales Generar información válida y conocimiento relevante sobre los componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional, en los ámbitos nacional y local, con la finalidad de retroalimentar las políticas educativas. Objetivo Estratégico: El SNEE funciona de manera eficaz mediante la coordinación del Instituto y la implementación de la Política Nacional de Evaluación de la Educación en un marco de responsabilidades concurrentes. Objetivo Estratégico: La evaluación de los componentes, procesos y resultados del SEN genera información y conocimiento orientados hacia la mejora de la calidad y la equidad de la educación obligatoria. Objetivo Estratégico: Las directrices que emite el Instituto, sustentadas en los resultados de evaluaciones, estudios e investigaciones, contribuyen a que las decisiones de política pública se orienten a la mejora de la educación.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en información del **Programa Institucional del CONAFE 2014-2018**, del **Programa Institucional del INIFED 2014-2018** y del **Programa Estratégico de Desarrollo Institucional 2015-2020**. México, 2018.

Para los planes y programas de estudio, el CONAFE se comprometió a asegurar la pertinencia de los modelos, materiales y apoyos destinados a la educación comunitaria, mediante el desarrollo de planes y programas que fortalezcan su aprendizaje; en infraestructura y equipamiento, el INIFED se comprometió a planear, coordinar y desarrollar programas de construcción, rehabilitación, mantenimiento y equipamiento, además de instrumentar un sistema de información sobre las condiciones de los planteles escolares, con base en un diagnóstico de su estado real. Para el componente de evaluación, el INEE se propuso coordinar el SNEE e implementar la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE), a fin de evaluar los componentes, procesos y resultados del SEN, para retroalimentar la política educativa.

Respecto del ámbito internacional, en 2015, los 193 Estados que conforman la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), entre ellos México, acordaron la "Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", la cual se integra por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas de alcance mundial, que consideran las vertientes de desarrollo económico, social y ambiental para lograr un progreso multidimensional. Los objetivos planteados en esta agenda son de aplicación universal, "ya que, si bien las metas expresan las aspiraciones a nivel mundial, cada

gobierno fijará sus propias metas nacionales, guiándose por la (...) aspiración general pero tomando en consideración las circunstancias del país. Cada gobierno decidirá también la forma de incorporar esas aspiraciones y metas mundiales en los procesos de planificación, las políticas y las estrategias nacionales”.^{134/}

En el tema educativo, se planteó el objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos”. Con cuatro metas a lograr a 2030: 1) asegurar que todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria; 2) asegurar que todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos; 3) aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, y 4) construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (ver cuadro 29).

^{134/} Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, **Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**, 2015, p. 15.

CUADRO 29. VINCULACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS NACIONALES CON LAS ESTRATEGIAS Y METAS DEL ODS 4, POR COMPONENTE EDUCATIVO

ODS 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.		
	Plan Nacional de Desarrollo	Estrategias y metas del ODS 4
Planes y programas de estudio	Estrategia: Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.	Estrategia indicativa: - Definir normas y examinar los planes de estudio para garantizar la calidad y adecuación al contexto. Meta a 2030: - Asegurar que todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
	Estrategia: Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico.	Estrategias indicativas: - Examinar, analizar y mejorar la calidad de la formación de los docentes (previa al empleo y en el servicio) y ofrecer a todos ellos una capacitación de calidad antes del primer empleo y una formación profesional y respaldo permanentes. - Formular y aplicar políticas de gestión del personal docente inclusivas, equitativas y que tengan en cuenta la perspectiva de género, las cuales deberán abarcar la contratación, la formación, la asignación, la remuneración, el desarrollo profesional y las condiciones laborales. Meta a 2030: - Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.
Gestión escolar	Estrategia: Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del SEN.	Estrategia indicativa: - Reforzar la eficiencia y eficacia de las instituciones, la administración escolar y la gobernanza ampliando la participación de las comunidades, incluidos los jóvenes y los padres, en la gestión de las escuelas. Meta a 2030: - Asegurar que todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
Infraestructura y equipamiento	Estrategia: Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos.	Estrategia indicativa: - Velar por que todos los establecimientos sean seguros y tengan agua, electricidad, servicios separados para hombres y mujeres que estén en buen estado y sean accesibles, aulas de clase apropiadas y seguras, y materiales de aprendizaje y tecnología adecuados. - Asegurarse de que se repartan los recursos de manera equitativa entre las escuelas y centros de aprendizaje favorecidos y desfavorecidos desde un punto de vista socioeconómico. Meta a 2030: - Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
	Estrategia: Impulsar un SNEE que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.	Estrategia indicativa: - Crear sistemas de evaluación más sólidos e integrales para analizar los resultados del aprendizaje en puntos críticos, en especial durante la enseñanza primaria y el ciclo inicial de educación secundaria y al finalizar ambos, que reflejen las aptitudes cognitivas y no cognitivas. Estos deberán incluir la evaluación de aptitudes básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes no cognitivas. Meta a 2030: - Asegurar que todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

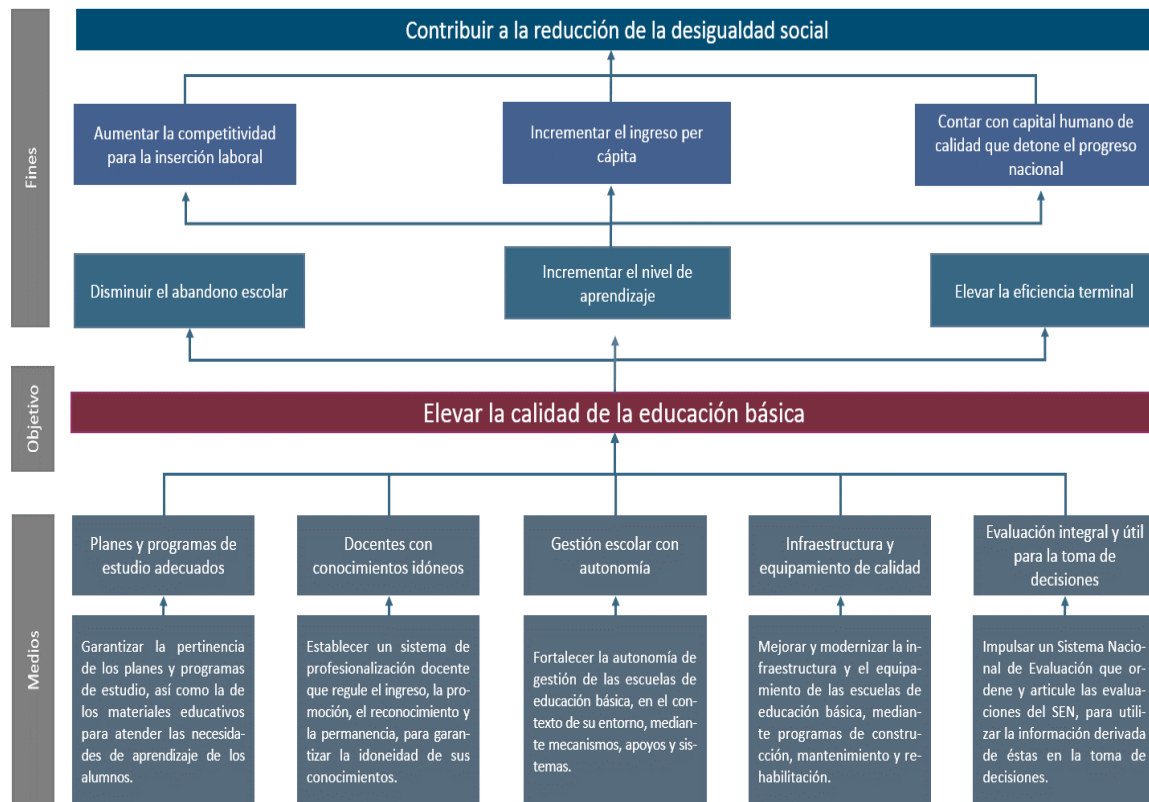
FUENTE: Elaborado por la ASF con información de la **Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible** y el **Marco de Acción para la realización del ODS 4**. México, 2018.

En cumplimiento del ODS 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, se establecieron estrategias indicativas en el Marco de Acción para la realización del ODS 4: para planes y programas, revisar y definir los planes de estudio que garanticen la calidad y adecuación al contexto social y cultural; para docentes, evaluar y mejorar la calidad de la formación de los docentes y ofrecer capacitación de calidad y una formación profesional con respaldo permanente; para gestión escolar, reforzar la eficiencia y eficacia de las instituciones; para la infraestructura y el equipamiento, valorar que las escuelas sean seguras y dispongan de todos los servicios separados, además de contar con aulas apropiadas y tecnologías adecuadas, y para el componente de evaluación, crear sistemas sólidos e integrales que permitan analizar los resultados del aprendizaje, que reflejen las aptitudes cognitivas y no cognitivas. Las estrategias relacionadas con la Reforma Educativa que fueron determinadas por el Ejecutivo Federal, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, son consistentes con las estrategias alineadas al ODS 4.

Para dar atención y seguimiento al ODS 4, en 2017, se designó a la SEP como la unidad coordinadora de las estrategias a desarrollar, al ser la responsable de los programas de educación que contribuyen al logro de las metas de dicho objetivo. En cuanto al avance para emprender las acciones orientadas al cumplimiento del ODS 4, la SEP informó que “la Agenda 2030 no está en proceso de implementación todavía, ya que apenas se está elaborando la Estrategia Nacional; existen políticas y programas en ejecución que contribuyen al cumplimiento de los ODS, pero aún hace falta una estrategia que coordine los múltiples esfuerzos institucionales”, además de que “las iniciativas son incipientes, falta todavía mucho trabajo de coordinación y definición de responsabilidades al interior de la dependencia” y declaró que aún no cuenta con una estructura o un mecanismo de liderazgo establecido para discutir y tratar las cuestiones relacionadas a la Agenda 2030 y los ODS.

En síntesis, los objetivos, estrategias y líneas de acción relacionados con la Reforma Educativa y señalados en los documentos de planeación de mediano plazo fueron, en términos generales, congruentes con el problema público identificado (ver esquema 8).

ESQUEMA 8. ÁRBOL DE OBJETIVOS DE LA REFORMA EDUCATIVA, EN EL NIVEL BÁSICO



FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Gobierno de la República, **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, México, 2013; Secretaría de Educación Pública, **Programa Sectorial de Educación 2013-2018**, México, 2013, y Diario Oficial de la Federación, **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, México, 5 de febrero de 1917, última 15 de septiembre de 2017.

En el árbol de objetivos se registraron los medios con los que se pretende resolver la problemática identificada en educación básica, el objetivo definido para darle solución y los fines que se persiguen por medio de la Reforma Educativa.

Sobre los planes y programas de estudios, se previó que éstos fueran adecuados y consistentes con las necesidades educativas de los alumnos en todo el país. En cuanto a docentes, se planteó el establecimiento del SPD para regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia para garantizar la idoneidad de los conocimientos. Para la gestión escolar, se determinó fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, mediante mecanismos, sistemas y apoyos. En relación con la infraestructura y equipamiento, se planeó mejorar y modernizar las condiciones físicas de los planteles. Respecto de la evaluación, se determinó realizar evaluaciones que sirvan para contar con información completa, articulada y confiable sobre el SEN y contribuir a la toma de decisiones de las autoridades educativas.

Se pretende que el cumplimiento de los objetivos señalados permita elevar la calidad de la educación básica que, a su vez, contribuye a que los niños y jóvenes en edad escolar asistan a la escuela, se eleve la eficiencia terminal y se mejore el logro de aprendizaje de los alumnos. En el supuesto de que estos fines se alcancen, se brinda la oportunidad de que, en el largo plazo, los educandos tengan competitividad para insertarse en el campo laboral, se cuente con capital humano que detone el progreso nacional, y se incremente el ingreso per cápita, con lo que se ayudaría a reducir la desigualdad social existente en el país.

➤ Conclusión

En términos generales, el diseño programático se correspondió con el problema público de la baja calidad de la educación básica que el Gobierno Federal pretende atender, mediante la implementación de la Reforma Educativa, ya que entre sus objetivos, propósitos y líneas de acción se incluyeron los elementos que dan respuesta a los factores causales específicos de cada componente; en planes y programas de estudio se planteó la actualización del currículo y de los materiales educativos, atendiendo la saturación de contenidos; en docentes, se abarcó la competencia académica de las figuras educativas, la implementación del SPD y el establecimiento de estrategias sobre el ejercicio de los recursos para la remuneración de docentes; en infraestructura y equipamiento, se señaló la necesidad de modernización y la priorización de recursos para escuelas con mayor rezago; en gestión escolar, se abordó el establecimiento de mecanismos y sistemas que coadyuven a fortalecer la autonomía de gestión escolar, facilitando su labor educativa, normar e impulsar la operación de los CTE y fomentar la cultura de una alimentación saludable, y en el componente de evaluación, se impulsó la coordinación del SNEE para articular los ejercicios de evaluación de la educación.

En relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, si bien los compromisos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 son consistentes con las estrategias determinadas para dar cumplimiento al ODS 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje permanente”, a 2017 no existía avance en la implementación de la Agenda 2030 en el país, debido a que se careció de una Estrategia Nacional que coordine los esfuerzos institucionales, además la SEP tampoco ha definido los tramos de responsabilidad internos, ni una estructura de liderazgo para tratar los temas del ODS4.

Se considera que los propósitos programáticos son acordes con los preceptos normativos e institucionales para los ejes de la Reforma Educativa que están inmersos en los cinco componentes del SEN, debido a que se relacionan con los mandatos de la CPEUM, la LGE, la LGSPD, la LGIFE y la LINEE, que abordan los factores causales de la problemática que se pretende atender con la reforma. Sin embargo, no se dispuso de un plan estratégico de largo plazo en el que se definieran indicadores y metas para dar seguimiento al avance de la Reforma Educativa.

3.4. Diseño presupuestal

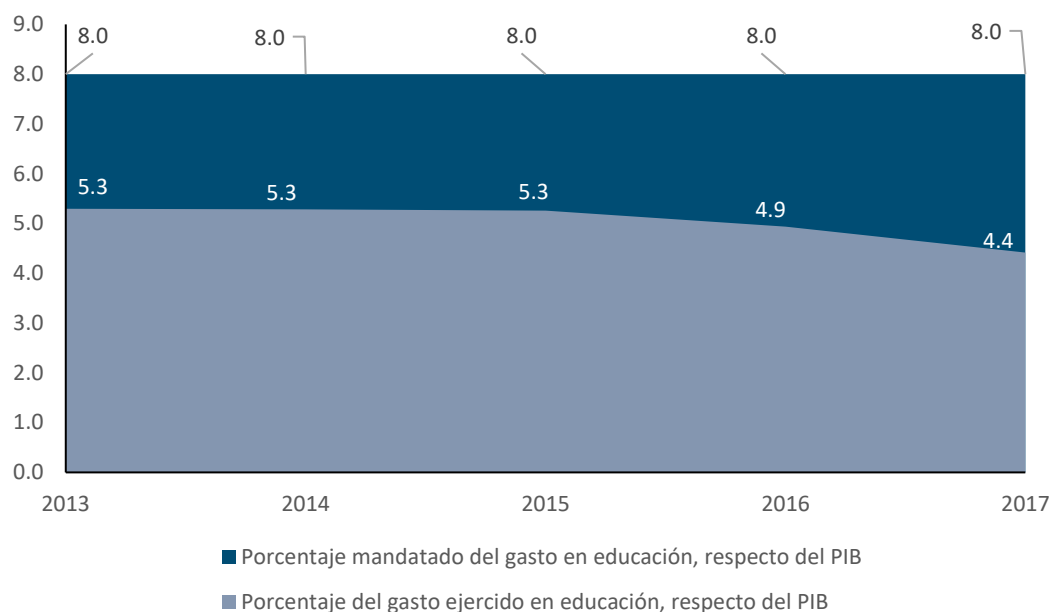
El diseño presupuestal de la Reforma Educativa se encuentra inmerso en el entramado programático presupuestal estructurado para garantizar el derecho a la educación; para su análisis, se revisó el gasto destinado a la educación básica, clasificado por cada uno de los componentes del SEN, a fin de identificar si su distribución fue adecuada; la estructura programática antes y después de la Reforma Educativa; el presupuesto erogado en los programas presupuestarios mediante los cuales se operacionalizan los ejes de la reforma, y los fondos de aportaciones a las entidades federativas, en el marco de la descentralización. Asimismo, la ASF plantea un modelo de inercialidad del gasto, a fin de comprobar si la asignación de recursos tuvo un comportamiento inercial, en el que la programación del gasto educativo no se encuentre relacionada con la población atendida por dichos programas.

➤ Gasto en educación

En el periodo 2013-2017, el gasto público en educación decreció en 7.0% (72,075.4 millones de pesos), al pasar de 1,033,489.6 a 961,414.2 millones de pesos constantes, en tanto que el Producto Interno Bruto (PIB) tuvo un incremento de 11.5% (2,252,316.5 millones de pesos), de 19,514,611.4 a 21,766,927.9 millones de pesos, por lo que el presupuesto ejercido en educación representó cada año una menor proporción, respecto del PIB (ver gráfica 1).

GRÁFICA 1. PORCENTAJE DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, RESPECTO DEL PIB, 2013-2017

(Porcentajes)



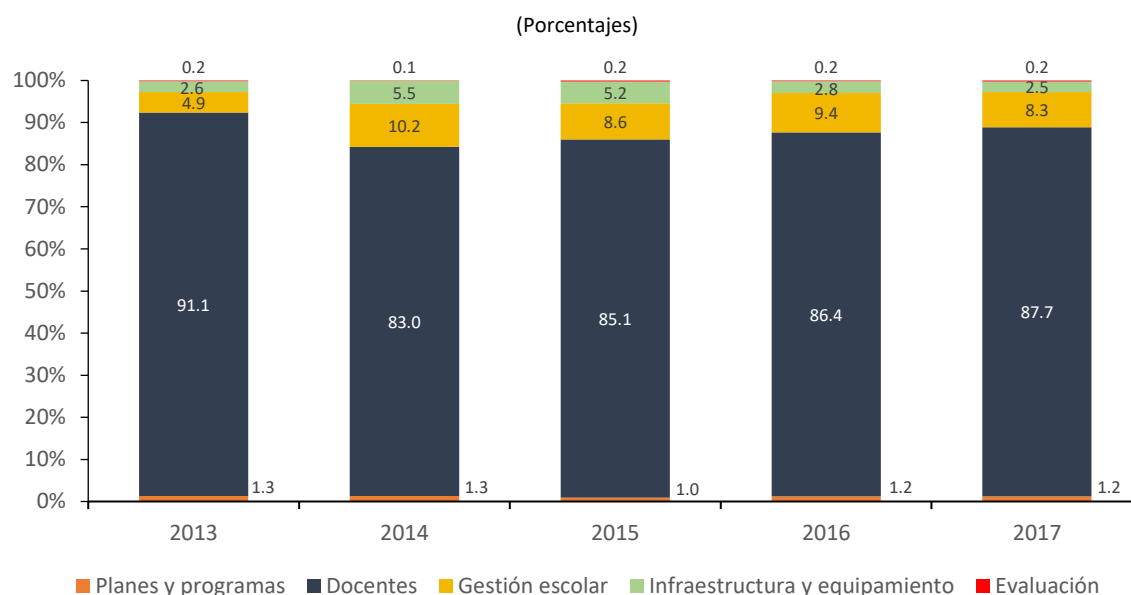
FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, **Quinto Informe de Gobierno**, México, 2017, Anexo estadístico.

De 2013 a 2015, el gasto público en educación significó el 5.3% del monto total del PIB, en 2016 disminuyó a 4.9% (1,052,779.5 millones de pesos), y en 2017, a 4.4% (961,414.2 millones de pesos), porcentaje inferior en 3.6 puntos porcentuales al 8.0% establecido en la LGE.

➤ Presupuesto en educación básica

Del total del presupuesto público ejercido en educación, en el periodo 2013-2017, el destinado por el Gobierno Federal al nivel básico pasó de representar el 37.2% (384,714.3 millones de pesos) al 43.1% (414,827.4 millones de pesos), y fue el tipo educativo que más recursos concentró. La mayoría de estos recursos se destinó al componente de docentes (ver gráfica 2).

GRÁFICA 2. PROPORCIÓN DEL PRESUPUESTO FEDERAL EJERCIDO EN EDUCACIÓN BÁSICA, POR COMPONENTE, 2013-2017



FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal**, México, 2013-2017.

El presupuesto ejercido en educación básica presentó un incremento de 7.8% en el periodo 2013-2017, al pasar de 384,714.3 a 414,827.4 millones de pesos, lo cual se reflejó en cada uno de los componentes, aunque no en la misma magnitud; dos tuvieron un aumento mayor: gestión escolar, de 83.9%, al pasar de 18,796.4 a 34,569.3 millones de pesos, y evaluación, de 44.5%, al aumentar de 649.9 a 939.3 millones de pesos. El resto de los componentes tuvo un crecimiento menor: planes y programas de estudio, de 1.8%, al crecer de 5,019.1 a 5,110.7 millones de pesos; docentes, de 3.8%, al incrementarse de 350,313.6 a 363,660.7 millones de pesos, e infraestructura y equipamiento, de 6.2%, al pasar de 9,935.3 a 10,547.4 millones de pesos.

La distribución del gasto en educación básica presentó un comportamiento heterogéneo en tres componentes: el de docentes osciló entre 83.0% y 91.1%; el de gestión escolar, entre 4.9% y 10.2%, y el de infraestructura y equipamiento, entre 2.5% y 5.5%; en contraste, los de planes y programas, y evaluación fueron constantes, el primero fluctuó entre 1.0% y 1.3%, y el segundo entre 0.1% y 0.2%.

Al cierre de 2017, el 87.7% (363,660.7 millones de pesos) del presupuesto de educación básica se ejerció en el componente de docentes; el 8.3% (34,569.3 millones de pesos), en el de gestión escolar; el 2.5% (10,547.4 millones de pesos), en el de infraestructura y equipamiento; el 1.2% (5,110.7 millones de pesos), en el de planes y programas de estudio, y el 0.2% (939.3 millones de

pesos), en el de evaluación. Estos datos muestran que el 97.5% de los recursos se destinó a gasto corriente, y sólo se dispuso del 2.5% para gasto de inversión, cifra inferior al promedio de los países de la OCDE, que para primaria fue de 8.2%, y para secundaria, de 7.4%;^{135/} esta situación refleja que, si bien en el ámbito internacional es común que una fracción importante del presupuesto educativo se oriente a gasto corriente, sobre todo al pago de docentes, resulta necesario incrementar los recursos dirigidos a la infraestructura y el equipamiento de las escuelas.

➤ Reingeniería programática en educación básica

De 2013 a 2017 el número de programas presupuestarios de educación básica disminuyó en 28.9%, al pasar de 38 a 27 programas.

Por componente educativo, las variaciones en el mismo periodo del número de programas presupuestarios de educación básica fueron las siguientes: para planes y programas de estudio, el número de programas disminuyó en 55.6%, al pasar de 9 a 5; para docentes se incrementó 25.0%, al pasar de 4 a 5; para infraestructura y equipamiento se redujo 71.4%, al pasar de 7 a 2; para gestión escolar se disminuyó 37.5%, de 16 a 10 programas, mientras que para evaluación se acrecentó 150.0%, al pasar de 2 a 5 programas, como se muestra en la tabla siguiente:

^{135/} Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, **Mejorar las escuelas, Estrategias para la acción en México**, pp. 52- 53.

TABLA 1. ESTRUCTURA PROGRAMÁTICA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA POR COMPONENTE DEL SEN, 2013-2017

2013		2014		2015		2016		2017	
Total de programas presupuestarios: 38		Total de programas presupuestarios: 29		Total de programas presupuestarios: 31		Total de programas presupuestarios: 29		Total de programas presupuestarios: 27	
PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO									
1.	Producción y distribución de libros de texto gratuitos	1.	Edición, producción y distribución de libros y otros materiales educativos	1.	Edición, producción y distribución de libros y otros materiales educativos	1.	Producción y distribución de libros y materiales educativos	1.	Producción y distribución de libros y materiales educativos
2.	Producción y edición de libros, materiales educativos y culturales								
3.	Producción y transmisión de materiales educativos y culturales	2.	Producción y transmisión de materiales educativos y culturales	2.	Producción y transmisión de materiales educativos y culturales	2.	Producción y transmisión de materiales educativos	2.	Producción y transmisión de materiales educativos
4.	Promoción y fomento de libros y la lectura								
5.	Normar los servicios educativos	3.	Normar los servicios educativos	3.	Normar los servicios educativos	3.	Normar los servicios educativos	3.	Normar los servicios educativos
6.	Desarrollo, evaluación y seguimiento al uso pedagógico de los materiales educativos								
7.	Programa Nacional de Lectura								
8.	Reforma Curricular en Educación Básica								
9.	Programa Nacional de Inglés en Educación Básica					4.	Programa Nacional de Inglés	4.	Programa Nacional de Inglés
		4.	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica	4.	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica	5.	Fortalecimiento de la Calidad Educativa	5.	Fortalecimiento de la Calidad Educativa
DOCENTES									
10.	Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa								
11.	Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros	5.	Programa para el Desarrollo Profesional Docente	5.	Programa para el Desarrollo Profesional Docente	6.	Programa para el Desarrollo Profesional Docente	6.	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
12.	Apoyos complementarios para el FAEB								
13.	FAEB Ramo 33	6.	FAEB Ramo 33	6.	FONE Servicios personales	7.	FONE Servicios personales	7.	FONE Servicios personales
				7.	FONE Gasto corriente	8.	FONE Gasto corriente	8.	FONE Gasto corriente
				8.	FONE Gasto de operación	9.	FONE Gasto de operación	9.	FONE Gasto de operación
				9.	FONE Fondo de compensación	10.	FONE Fondo de compensación	10.	FONE Fondo de compensación
INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO									
14.	Diseño, construcción, consultoría y evaluación de la infraestructura física educativa	7.	Diseño, construcción, certificación y evaluación de la infraestructura física educativa	10.	Diseño, construcción, certificación y evaluación de la infraestructura física educativa	11.	Programa de infraestructura física Educativa	11.	Programa de infraestructura física Educativa
15.	Emisión de la normatividad y certificación de la infraestructura física educativa								
16.	Proyectos de Infraestructura social de educación	8.	Proyectos de infraestructura social del sector educativo	11.	Proyectos de infraestructura social del sector educativo				
17.	Mantenimiento de infraestructura								

Evaluación núm. 1588-DS
 “Evaluación de la Reforma Educativa”

2013		2014		2015		2016		2017	
18.	Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria								
19.	Escuelas Dignas	9.	Escuelas Dignas	12.	Escuelas Dignas				
20.	Laptops para niños de 5to y 6to de primaria	10.	Programa de Inclusión y Alfabetización Digital	13.	Programa de Inclusión y Alfabetización Digital	12.	Programa de Inclusión Digital		
		11.	Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo	14.	Programa de la Reforma Educativa	13.	Programa de la Reforma Educativa	12.	Programa de la Reforma Educativa
GESTIÓN ESCOLAR									
21.	Programa de Educación inicial y básica para la población rural e indígena	12.	Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria	15.	Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria	14.	Educación Inicial y Básica Comunitaria	13.	Educación Inicial y Básica Comunitaria
22.	Acciones compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica								
23.	Sistema de Información Registral	13.	Sistema de Información y Gestión Educativa	16.	Sistema de Información y Gestión Educativa	15.	Sistema de Información y Gestión Educativa	14.	Sistema de Información y Gestión Educativa
24.	Diseño y aplicación de la política educativa	14.	Diseño y aplicación de la política educativa	17.	Diseño y aplicación de la política educativa	16.	Diseño de la Política Educativa	15.	Diseño de la Política Educativa
25.	Fortalecimiento a educación y cultura indígena	15.	Fortalecimiento a educación y cultura indígena	18.	Fortalecimiento a educación y cultura indígena	17.	Educación y cultura indígena		
26.	Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa								
27.	Programa Escuelas de Calidad	16.	Programa de Escuelas de Calidad	19.	Programa Escuelas de Calidad				
28.	Programa Desarrollo Humano Oportunidades	17.	PROSPERA Programa de Inclusión Social	20.	PROSPERA Programa de Inclusión Social	18.	PROSPERA Programa de Inclusión Social	16.	PROSPERA Programa de Inclusión Social
29.	Programa Becas de apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas	18.	Programa Nacional de Becas	21.	Programa Nacional de Becas	19.	Programa Nacional de Becas	17.	Programa Nacional de Becas
30.	Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornalera Agrícolas Migrantes	19.	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa	22.	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa	20.	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa	18.	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
31.	Programa Escuelas de Tiempo Completo	20.	Programa Escuelas de Tiempo Completo	23.	Programa Escuelas de Tiempo Completo	21.	Escuelas de Tiempo Completo	19.	Escuelas de Tiempo Completo
32.	Programa de Escuela Segura	21.	Programa de Escuela Segura	24.	Programa de Escuela Segura	22.	Programa Nacional de Convivencia Escolar	20.	Programa Nacional de Convivencia Escolar
33.	Escuela siempre abierta a la comunidad								
34.	Fortalecimiento a la educación temprana y el desarrollo infantil	22.	Fortalecimiento a la educación temprana y el desarrollo infantil	25.	Fortalecimiento a la educación temprana y el desarrollo infantil	23.	Fortalecimiento a la educación temprana y el desarrollo infantil	21.	Fortalecimiento a la educación temprana y el desarrollo infantil
35.	Diseño y aplicación de políticas de equidad de género	23.	Diseño y aplicación de políticas de equidad de género	26.	Diseño y aplicación de políticas de equidad de género	24.	Políticas de igualdad de género en el sector educativo	22.	Políticas de igualdad de género en el sector educativo
36.	Fortalecimiento a las acciones asociadas a la educación indígena								
EVALUACIÓN									
37.	Evaluaciones confiables de la calidad educativa y difusión oportuna de sus resultados	24.	Evaluaciones confiables de la calidad educativa y difusión oportuna de sus resultados	27.	Evaluaciones confiables de la calidad educativa y difusión oportuna de sus resultados	25.	Evaluaciones de la calidad de la educación	23.	Evaluaciones de la calidad de la educación
38.	Evaluación del Sistema Educativo Nacional	25.	Evaluación del Sistema Educativo Nacional	28.	Evaluación del Sistema Educativo Nacional	26.	Evaluación del Sistema Educativo Nacional	24.	Evaluación del Sistema Educativo Nacional
		26.	Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación	29.	Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación	27.	Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación	25.	Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación
		27.	Normatividad y Política Educativa	30.	Normatividad y Política Educativa	28.	Normatividad y Política Educativa	26.	Normatividad y Política Educativa
		28.	Coordinación de la Política Nacional de Evaluación y del Programa Estratégico de Desarrollo Institucional	31.	Coordinación de la Política Nacional de Evaluación Educativa	29.	Coordinación de la Política Nacional de Evaluación Educativa	27.	Coordinación de la Política Nacional de Evaluación Educativa
		29.	Evaluaciones confiables de la calidad educativa y difusión oportuna de sus resultados.						

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, *Presupuesto de Egresos de la Federación 2013-2017*, México, 2018.

En el primer ejercicio fiscal del periodo 2013-2018 funcionaban 38 programas presupuestarios de educación básica, de éstos 15 permanecieron en operación durante el mismo periodo; 12 se fusionaron en 3; 8 se crearon y 11 se eliminaron. De esta forma, en 2017, el número de programas presupuestarios en el nivel básico quedó en 27. El detalle de los 12 programas presupuestarios que se fusionaron se muestra a continuación:

CUADRO 30. SIMPLIFICACIÓN PROGRAMÁTICA DE LOS PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA, 2013-2017

2013	2017
1. Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa Año de fusión: 2014
2. Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa	
3. Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornalera Agrícolas Migrantes	
4. Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria	
5. Fortalecimiento a las acciones asociadas a la educación indígena	
1. Diseño, construcción, consultoría y evaluación de la infraestructura física educativa	Programa de Infraestructura Física Educativa Año de fusión: 2014
2. Emisión de la normatividad y certificación de la infraestructura física educativa	
1. Escuelas Dignas	Programa de la Reforma Educativa Año de fusión: 2015
2. Programa Escuelas de Calidad	
3. Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo	
4. Laptops para niños que cursan 5to y 6to grado de primaria	Año de fusión: 2017

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en **Estructura Programática a emplear en el proyecto de Presupuesto de Egresos 2015 y 2016**, Secretaría de Hacienda y Crédito Público; **Semblanza del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa**, Secretaría de Educación Pública, México, 2018.

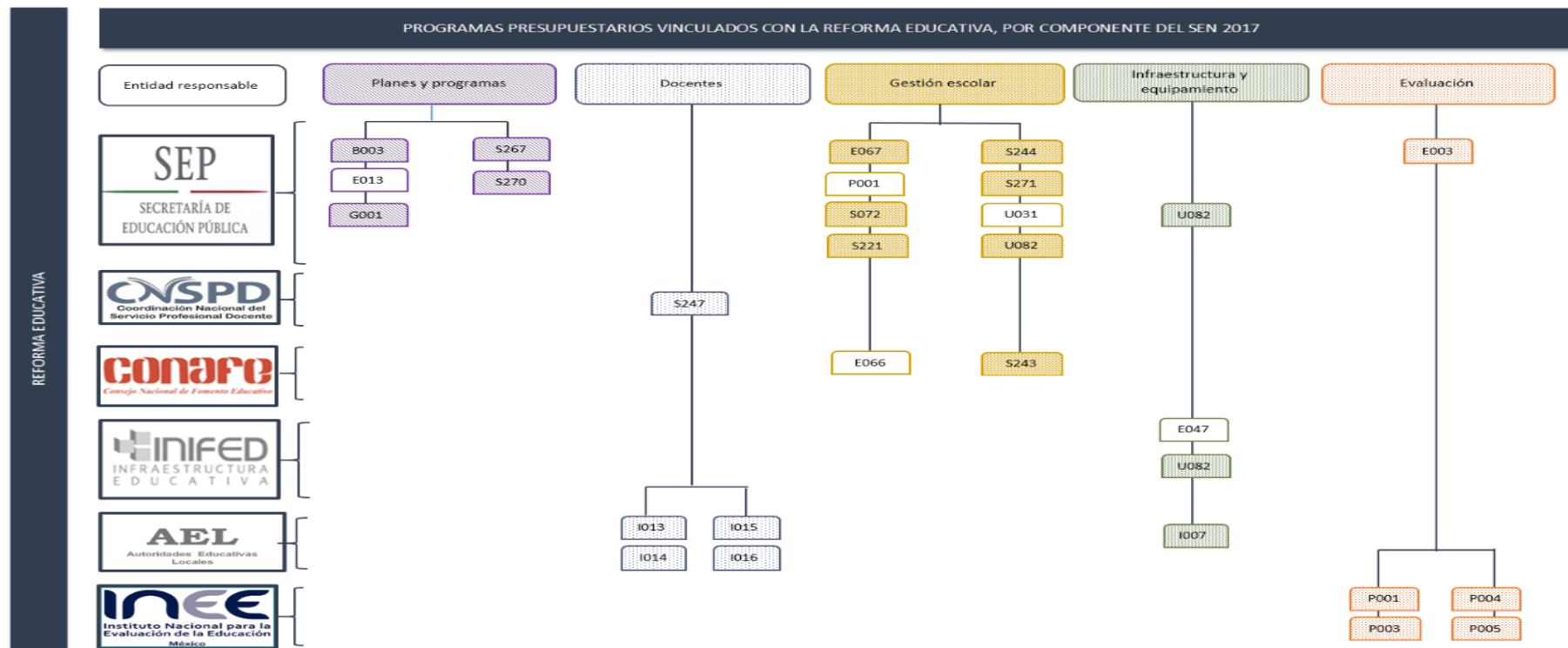
La simplificación programática consistió en que 3 de los 27 programas presupuestarios de educación básica, que operaron en 2017, equivalieron a 12 de 2013; tomando en cuenta esta fusión, los 27 programas presupuestarios de 2017 equivaldrían a 36 de 2013, por lo que, en términos generales, el número de programas disminuyó en 5.3% (2 programas), al pasar de 38 en 2013 a 36 en 2017, lo que denota que no existieron cambios de fondo en la composición presupuestal de la educación básica. Sin embargo, es importante destacar que la fusión de los programas presupuestarios conlleva el riesgo de que se pierda la trazabilidad del gasto, al combinar diferentes modalidades; además de que dificulta la vinculación entre los elementos y categorías programáticos.

➤ Presupuesto de la Reforma Educativa

Para dar cumplimiento específicamente a lo establecido en la Reforma Educativa, en 2017 se implementaron 23 programas presupuestarios, de los cuales 11 estuvieron a cargo de la SEP; uno de

la CNSPD; dos del INIFED; uno del CONAFE; cuatro del INEE, y cinco del ramo 33. Estos programas conforman la estructura del diseño presupuestal vinculado a la reforma (ver esquema 9).

ESQUEMA 9. PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DESPUÉS DE LA REFORMA EDUCATIVA POR COMPONENTE, 2017



FUENTE: Elaborado por la ASF con datos del Presupuesto de Egresos de la Federación 2013 y 2017.

Nota: Los programas presupuestarios sombreados en 2017 corresponden a los que operacionalizan a la Reforma Educativa.

Nombres de los programas presupuestarios:

B003	Producción y distribución de libros y materiales educativos	S247	Programa para el Desarrollo Profesional Docente	E067	Sistema de Información y Gestión Educativa	E047	Programa de Infraestructura Física Educativa	E003	Evaluaciones de la Calidad de la Educación
E013	Producción y transmisión de materiales educativos	I013	FONE Servicios Personales	P001	Diseño de la política educativa	U082	Programa de la Reforma Educativa	P001	Coordinación de la Política Nacional de Evaluación Educativa
G001	Normar los servicios educativos	I014	FONE Otros de Gasto Corriente	S072	PROSPERA Programa de Inclusión Social	I007	FAM Entidades Federativas	P003	Normatividad y Política Educativa
S267	Fortalecimiento de la Calidad Educativa	I015	FONE Gasto de Operación	S221	Escuelas de Tiempo Completo			P004	Evaluación del Sistema Educativo Nacional
S270	Programa Nacional de Inglés	I016	FONE Fondo de Compensación	E066	Educación Inicial y Básica Comunitaria			P005	Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación
				S244	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa				
				S271	Programa Nacional de Convivencia Escolar				
				U031	Fortalecimiento a la educación temprana y el desarrollo infantil				
				U082	Programa de la Reforma Educativa				
				S243	Programa Nacional de Becas				

En el periodo 2014-2017, el presupuesto ejercido en los programas vinculados con la Reforma Educativa fue mayor que el aprobado; en el primer año se ejercieron 417,290.8 millones de pesos, cifra superior en 3.7% (14,838.7 millones de pesos) a los 402,452.1 aprobados, y, en el último año, los 407,317.1 millones de pesos ejercidos fueron mayores en 1.6% (6,533.3 millones de pesos) a los aprobados, 400,783.7 millones de pesos. En 2017, por medio de los 23 programas implementados, como parte de la Reforma Educativa, se ejercieron conjuntamente 6,533.3 millones de pesos más que el presupuesto aprobado; no obstante, sólo ocho programas presentaron un gasto mayor que el presupuestado, de los que sobresalen el I013 “FONE Servicios Personales”, con un ejercicio de 7,487.8 millones de pesos más que su presupuesto aprobado, y el B003 “Producción y distribución de libros y materiales educativos”, con 1,711.8 millones de pesos más. En contraparte, 15 programas registraron un presupuesto erogado menor que el señalado en el PEF, entre los que destacan: el S072 “PROSPERA Programa de Inclusión Social”, con 1,574.6 millones de pesos; Escuelas de Tiempo Completo, con 892.1 millones de pesos, y Programa para el Desarrollo Profesional Docente, con 606.5 millones de pesos (ver anexo 1).

En el componente de planes y programas de estudio, en el periodo 2014-2017, el número de programas presupuestarios inherentes a la Reforma Educativa aumentó de tres a cuatro, al implementar el S267 “Fortalecimiento de la Calidad Educativa” en 2015; lo cual no se tradujo en un aumento del presupuesto ejercido, pues éste se redujo en 7.3%, al pasar de 5,222.5 a 4,850.5 millones de pesos (ver tabla 2).

TABLA 2. PRESUPUESTO APROBADO Y EJERCIDO DE LOS PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS VINCULADOS CON LA REFORMA EDUCATIVA, COMPONENTE DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, 2014-2017
 (millones de pesos a precios constantes de 2017 y variaciones porcentuales)

Clave	B003	S270	S267	G001		
Programa presupuestario	Producción y distribución de libros y materiales educativos	Programa Nacional de Inglés	Fortalecimiento de la Calidad Educativa	Normar los servicios educativos	Total	
2014	Aprobado (1)	3,227.60	n.a.	919.1	448.2	4,594.9
	Ejercido (2)	3,320.10	n.a.	1,441.3	461.1	5,222.5
	Diferencia (3)=(2)-(1)	92.6	n.a.	522.2	12.9	627.6
	Variación % (4)=(3)/(1)	2.9	n.a.	56.8	2.9	13.7
2015	Aprobado (1)	3,073.3	n.a.	894.6	381.6	4,349.5
	Ejercido (2)	3,065.3	n.a.	688.9	326.8	4,081.0
	Diferencia (3)=(2)-(1)	(8.0)	n.a.	(205.7)	(54.8)	(268.5)
	Variación % (4)=(3)/(1)	(0.3)	n.a.	(23.0)	(14.4)	(6.2)
2016	Aprobado (1)	2,494.7	837.6	748.4	350.8	4,431.6
	Ejercido (2)	3,586.3	695.7	543.9	249.3	5,075.2
	Diferencia (3)=(2)-(1)	1,091.6	(142.0)	(204.5)	(101.6)	643.6
	Variación % (4)=(3)/(1)	43.8	(16.9)	(27.3)	(28.9)	14.5
2017	Aprobado (1)	1,557.3	789.0	430.6	362.7	3,139.6
	Ejercido (2)	3,269.2	646.0	366.2	559.2	4,840.5
	Diferencia (3)=(2)-(1)	1,711.8	(143.0)	(64.4)	196.5	1,700.8
	Variación % (4)=(3)/(1)	109.9	(18.1)	(15.0)	54.2	54.2

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014-2017**. Ramos 11, 33 y 42.

n.a. No Aplicable.

NOTA: En el programa presupuestario S267 “Fortalecimiento de la Calidad Educativa” se incluye el S246 “Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica”.

Respecto de docentes, de 2014 a 2017, el presupuesto ejercido creció en 3.1%, al pasar de 352,362.7 millones de pesos a 363,660.7; además, la sustitución del FAEB por el FONE implicó la creación de cuatro nuevos programas (ver tabla 3).

TABLA 3. PRESUPUESTO APROBADO Y EJERCIDO DE LOS PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS VINCULADOS CON LA REFORMA EDUCATIVA, COMPONENTE DE DOCENTES, 2014-2017
(millones de pesos a precios constantes de 2017 y variaciones porcentuales)

Clave	S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente	I001 FAEB	I013 FONE Servicios Personales	I014 FONE Otros de Gasto Corriente	I015 FONE Gastos de Operación	I016 FONE Fondo de Compensación	Total
Programa presupuestario							
2014							
Aprobado (1)	234.0	336,128.7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	336,362.7
Ejercido (2)	190.1	352,617.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	352,808.1
Diferencia (3)=(2)-(1)	(43.8)	16,489.2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	16,445.4
Variación % (4)=(3)/(1)	(18.7)	4.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	4.9
2015							
Aprobado (1)	227.7	n.a.	334,235.9	12,021.0	13,433.7	9,703.2	369,621.5
Ejercido (2)	224.7	n.a.	348,480.5	12,021.0	13,433.7	9,703.2	383,863.0
Diferencia (3)=(2)-(1)	(3.1)	n.a.	14,244.6	0.0	0.0	0.0	14,241.5
Variación % (4)=(3)/(1)	(1.3)	n.a.	4.3	0.0	0.0	0.0	3.9
2016							
Aprobado (1)	1,920.6	n.a.	330,096.6	11,411.9	13,199.4	9,497.1	366,125.6
Ejercido (2)	86.1	n.a.	342,724.3	11,411.9	13,199.4	9,497.1	376,918.9
Diferencia (3)=(2)-(1)	(1,834.5)	n.a.	12,627.7	0.0	0.0	0.0	10,793.2
Variación % (4)=(3)/(1)	(95.5)	n.a.	3.8	0.0	0.0	0.0	2.9
2017							
Aprobado (1)	929.1	n.a.	323,069.3	10,749.6	12,843.7	9,241.1	356,832.8
Ejercido (2)	322.6	n.a.	330,557.1	10,724.2	12,824.9	9,231.9	363,660.7
Diferencia (3)=(2)-(1)	(606.5)	n.a.	7,487.8	(25.4)	(18.8)	(9.2)	6,827.9
Variación % (4)=(3)/(1)	(65.3)	n.a.	2.3	(0.2)	(0.1)	(0.1)	1.9

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014-2017**. Ramos 11, 33 y 42.
n.a. No Aplicable

En cuanto al componente de gestión escolar, en el periodo 2014-2017, el número de programas presupuestarios inherentes a la Reforma Educativa se redujo de siete a seis, al fusionar el S029 “Programa Escuelas de Calidad” con el U082 “Programa de la Reforma Educativa”; asimismo, el presupuesto ejercido se redujo en 25.0%, al pasar de 34,433.6 a 27,329.2 millones de pesos en 2017 (ver tabla 4).

TABLA 4. PRESUPUESTO APROBADO Y EJERCIDO DE LOS PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS VINCULADOS CON LA REFORMA EDUCATIVA, COMPONENTE DE GESTIÓN ESCOLAR DE LA REFORMA EDUCATIVA, 2014-2017
(millones de pesos a precios constantes de 2017 y variaciones porcentuales)

Clave	S072	S221	S243	S244	S271	E067	S029	S222	Total
Programa presupuestario									
2014									
Aprobado (1)	20,786.6	13,786.4	324.1	396.7	n.a.	195.8	1,741.5	390.6	37,621.7
Ejercido (2)	20,786.6	12,879.8	289.2	379.6	n.a.	61.4	1,707.7	329.3	36,433.6
Diferencia (3)=(2)-(1)	0.0	(906.6)	(34.9)	(17.1)	n.a.	(134.4)	(33.8)	(61.3)	(1,188.1)
Variación % (4)=(3)/(1)	0.0	(6.6)	(10.8)	(4.3)	n.a.	(68.6)	(1.9)	(15.7)	(3.2)
2015									
Aprobado (1)	20,233.7	13,978.8	315.5	472.3	n.a.	11.9	1,643.7	378.7	37,034.5
Ejercido (2)	20,157.5	7,196.3	342.1	449.4	n.a.	103.1	1,120.0	194.0	29,562.3
Diferencia (3)=(2)-(1)	-76.2	(6,782.5)	26.6	(22.9)	n.a.	91.3	(523.7)	(184.8)	(7,472.2)
Variación % (4)=(3)/(1)	-0.4	(48.5)	8.4	(4.9)	n.a.	769.9	(31.9)	(48.8)	(20.2)
2016									
Aprobado (1)	19,804.0	11,742.9	280.6	493.1	371.6	161.4	n.a.	n.a.	32,853.5
Ejercido (2)	21,449.4	10,715.1	320.1	374.7	78.1	170.4	n.a.	n.a.	33,107.8
Diferencia (3)=(2)-(1)	1,645.4	(1,027.8)	39.5	(118.3)	(293.5)	9.0	n.a.	n.a.	254.3
Variación % (4)=(3)/(1)	8.3	(8.8)	14.1	(24.0)	(79.0)	5.6	n.a.	n.a.	0.8
2017									
Aprobado (1)	18,854.6	10,261.4	220.0	289.5	260.5	60.8	n.a.	n.a.	29,946.8
Ejercido (2)	17,280.0	9,369.3	257.5	160.6	185.6	76.3	n.a.	n.a.	27,329.2
Diferencia (3)=(2)-(1)	(1,574.6)	(892.1)	37.5	(129.0)	(74.9)	15.5	n.a.	n.a.	(2,617.6)
Variación % (4)=(3)/(1)	(8.4)	(8.7)	17.0	(44.5)	(28.8)	25.4	n.a.	n.a.	(8.7)

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014-2017**. México 2018
n.a. No Aplicable.
S072: PROSPERA Programa de Inclusión Social.
S221: Escuelas de Tiempo Completo.
S243: Programa Nacional de Becas.
S244: Programa para la Inclusión y la Educativa.
S271: Programa Nacional de Convivencia Escolar.
E067: Sistema de Información y Gestión Educativa.
S029: Programa Escuelas de Calidad.
S222: Programa de Escuela Segura.

Por lo que corresponde al componente de infraestructura y equipamiento, el presupuesto ejercido, en el periodo 2014-2017, se redujo en 52.8%, al pasar de 22,357.3 millones de pesos a 10,547.4, lo cual se debió a que los programas Escuelas Dignas e Inclusión Digital se fusionaron al Programa de la Reforma Educativa, el cual también tuvo en 2017 una reducción presupuestal importante, de 69.0% (5,980.7 millones de pesos), respecto de 2014 (ver tabla 5).

TABLA 5. PRESUPUESTO APROBADO Y EJERCIDO DE LOS PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS VINCULADOS CON LA REFORMA EDUCATIVA, COMPONENTE DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO, 2014-2017
 (millones de pesos a precios constantes de 2017 y variaciones porcentuales)

	Clave Programa presupuestario	U077 Programa de Inclusión Digital	U082 Programa de la Reforma Educativa	E047 Programa de infraestruc- tura física Educativa	U074 Escuelas Dignas	I007 FAM Infraestructura Educativa Básica	Subtotal
2014	Aprobado (1)	2,883.7	8,693.5	223.8	3,825.6	7,399.7	23,026.3
	Ejercido (2)	2,604.7	8,666.0	194.1	3,492.8	7,399.7	22,357.3
	Diferencia (3)=(2)-(1)	(279.0)	(27.5)	(29.7)	(332.8)	0	(668.9)
	Variación % (4)=(3)/(1)	(9.7)	(0.3)	(13.3)	(8.7)	0	(2.9)
2015	Aprobado (1)	2,807.0	8,462.2	198.3	3,723.8	7,276.2	22,467.6
	Ejercido (2)	2,624.1	8,392.8	188.8	4,093.3	7,276.2	22,575.2
	Diferencia (3)=(2)-(1)	(182.9)	(69.5)	(9.5)	369.5	0	107.6
	Variación % (4)=(3)/(1)	(6.5)	(0.8)	(4.8)	9.9	0	0.5
2016	Aprobado (1)	1,743.1	8,076.5	175.0	n.a.	7,251.9	17,246.6
	Ejercido (2)	118.8	4,577.6	255.2	n.a.	7,251.9	12,203.5
	Diferencia (3)=(2)-(1)	(1,624.3)	(3,498.9)	80.1	n.a.	0	(5,043.1)
	Variación % (4)=(3)/(1)	(93.2)	(43.3)	45.8	n.a.	0	(29.2)
2017	Aprobado (1)	n.a.	2,141.0	156.7	n.a.	7,498.4	9,796.2
	Ejercido (2)	n.a.	2,685.3	390.9	n.a.	7,471.2	10,547.4
	Diferencia (3)=(2)-(1)	n.a.	544.3	234.1	n.a.	(27.2)	751.2
	Variación % (4)=(3)/(1)	n.a.	25.4	149.4	n.a.	(0.4)	7.7

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014-2017**. Ramos 11, 33 y 42.

n.a. No Aplicable.

NOTAS: En el programa presupuestario U077 “Programa de Inclusión Digital” se incluye el U077 “Programa de Inclusión y Alfabetización Digital”.
 En el programa presupuestario U082 “Programa de la Reforma Educativa” se incluye el U082 “Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo”.
 En el programa presupuestario E047 “Programa de infraestructura física Educativa” se incluye el E047 “Diseño, construcción, certificación y evaluación de la infraestructura física educativa”.

En relación con el componente de evaluación, el presupuesto ejercido pasó de 469.3 a 939.3 millones de pesos, lo que significó un crecimiento de 101.0%; mientras que el número de programas presupuestarios se redujo de seis a cinco (ver tabla 6).

TABLA 6. PRESUPUESTO APROBADO Y EJERCIDO DE LOS PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS VINCULADOS CON LA REFORMA EDUCATIVA, COMPONENTE DE EVALUACIÓN, 2014-2017
(millones de pesos a precios constantes de 2017 y variaciones porcentuales)

	Clave	E003	E001	E002	E003	E035	P001	P003	P001	P002	P001	P004	P005	Total
2014	Aprobado (1)	473.0	3.6	31.3	44.0	202.7	91.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	846.6
	Ejercido (2)	179.2	28.7	39.6	39.9	99.2	82.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	469.3
	Diferencia (3)=(2)-(-1)	(293.8)	25.1	8.2	(4.1)	(103.5)	(9.2)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	(377.2)
	Variación % (4)=(3)/(1)	(62.1)	693.8	26.2	(9.3)	(51.1)	(10.0)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	(44.6)
2015	Aprobado (1)	395.5	n.a.	332.4	66.9	n.a.	n.a.	77.1	34.2	62.3	n.a.	n.a.	n.a.	968.4
	Ejercido (2)	393.8	n.a.	289.8	76	n.a.	n.a.	102.4	38.4	53.4	n.a.	n.a.	n.a.	953.8
	Diferencia (3)=(2)-(-1)	(1.7)	n.a.	(42.6)	9.1	n.a.	n.a.	25.4	4.2	(8.9)	n.a.	n.a.	n.a.	(14.5)
	Variación % (4)=(3)/(1)	(0.4)	n.a.	(12.8)	13.6	n.a.	n.a.	32.9	12.3	(14.3)	n.a.	n.a.	n.a.	(1.5)
2016	Aprobado (1)	300.0	n.a.	195.5	67.9	n.a.	n.a.	286.7	n.a.	n.a.	34.1	n.a.	n.a.	884.2
	Ejercido (2)	193.7	n.a.	159.5	71.8	n.a.	n.a.	248.2	n.a.	n.a.	43.1	n.a.	n.a.	716.2
	Diferencia (3)=(2)-(-1)	(106.4)	n.a.	(36.0)	3.9	n.a.	n.a.	(38.6)	n.a.	n.a.	9.0	n.a.	n.a.	(168.0)
	Variación % (4)=(3)/(1)	(35.5)	n.a.	(18.4)	5.8	n.a.	n.a.	(13.5)	n.a.	n.a.	26.3	n.a.	n.a.	(19.0)
2017	Aprobado (1)	198.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	302.0	n.a.	n.a.	86.0	387.9	94.1	1,068.3
	Ejercido (2)	194.2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	299.8	n.a.	n.a.	81.1	268.1	96.1	939.3
	Diferencia (3)=(2)-(-1)	(4.1)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	(2.2)	n.a.	n.a.	(4.9)	(119.9)	2.0	(129.0)
	Variación % (4)=(3)/(1)	(2.1)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	(0.7)	n.a.	n.a.	(5.7)	(30.9)	2.2	(12.1)

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014-2017**. Ramos 11, 33 y 42.

n.a. No Aplicable

E003: Evaluaciones de la calidad de la educación.

E001: Normatividad y Política Educativa.

E002: Evaluación del Sistema Educativo Nacional.

E003: Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación.

E035: Evaluaciones confiables de la calidad educativa y difusión oportuna de sus resultados.

P001: Coordinación de la Política Nacional de Evaluación y del Programa Estratégico de Desarrollo Institucional.

P003: Normatividad y Política Educativa.

P001: Coordinación de la Política Educativa.

P002: Coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, Planeación y Comunicación Social.

P001: Coordinación de la Política Nacional de Evaluación Educativa.

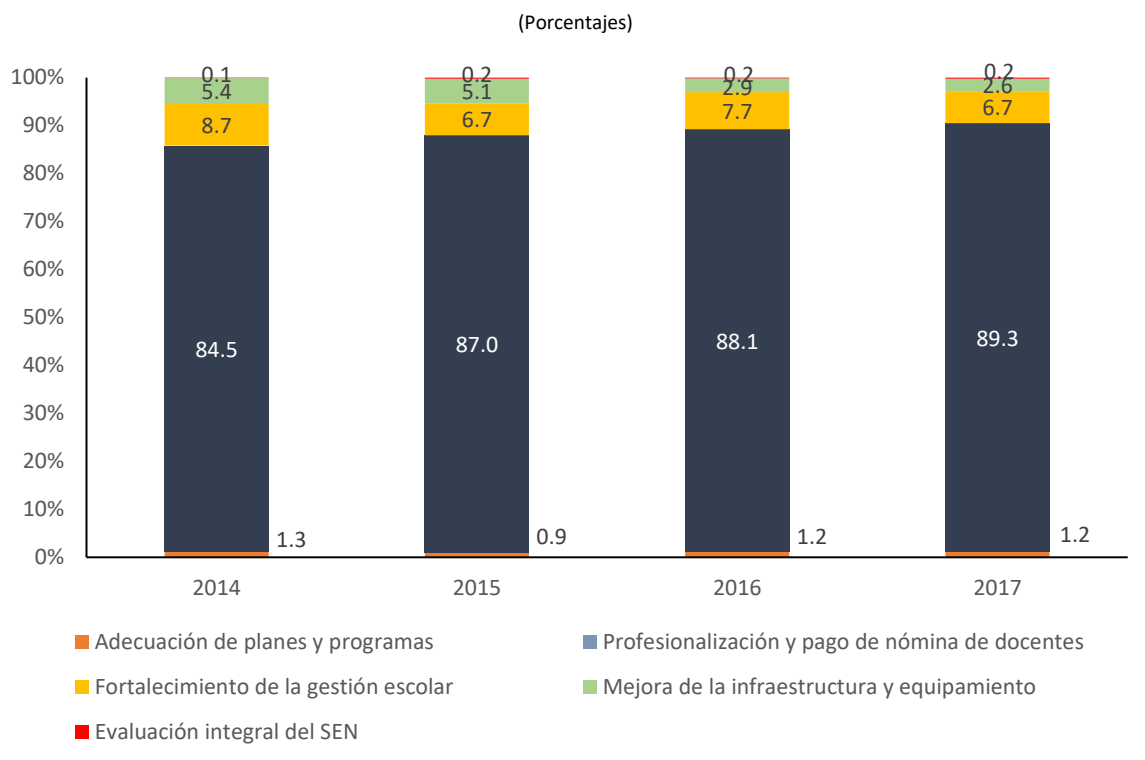
P004: Evaluación del Sistema Educativo Nacional.

P005: Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación.

NOTAS: En el programa presupuestario E003 "Evaluaciones de la calidad de la educación" se incluye el E003 "Evaluaciones confiables de la calidad educativa y difusión oportuna de sus resultados".

El presupuesto de los programas presupuestarios señalados se articuló en torno a cinco grandes ejes de la Reforma Educativa, los cuales, a su vez, se insertan en los componentes del SEN, (ver gráfica 3).

GRÁFICA 3. PROPORCIÓN DEL PRESUPUESTO EJERCIDO POR EJE DE LA REFORMA EDUCATIVA, 2014-2017



FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal**, México, 2014-2017.

En 2017, el 89.3% (363,660.7 millones de pesos) de los recursos vinculados con la implementación de la Reforma Educativa fue erogado en la profesionalización y pago de nómina de los docentes; el 6.7% (27,329.2 millones de pesos), en el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar; el 2.6% (10,547.4 millones de pesos), en la mejora de la infraestructura y el equipamiento; el 1.2% (4,840.5 millones de pesos), en la adecuación de los planes y programas de estudio, y el 0.2% (939.3 millones de pesos), en la evaluación del SEN. En esta distribución del presupuesto destaca que el gasto de inversión fue bajo, el 2.6% del total, por lo que se puede inferir que mediante la Reforma Educativa no se aumentaron los recursos para la infraestructura y el equipamiento, al menos no los de origen público federal, incluso su proporción disminuyó cada año desde 2014 y hasta 2017, ya que pasó de representar el 5.4% al 2.6%.

El presupuesto ejercido en la materialización de la Reforma Educativa, desde 2014¹³⁶, que corresponde al ejercicio fiscal siguiente a su aprobación, y hasta 2017, disminuyó en 2.4%, al pasar de 417,290.8 millones de pesos a 407,317.1 millones de pesos, y significó entre 97.7% y 98.2% del total

^{136/} No se toma en cuenta 2013 porque el presupuesto para ese ejercicio fiscal se aprobó antes de la entrada en vigor de la reforma.

del gasto en educación básica; mientras que el 2.3% y el 1.8% restantes corresponden a los programas del nivel básico que no se vincularon con la Reforma Educativa: E013 Transmisión de materiales educativos, U031 Fortalecimiento a la educación temprana y el desarrollo infantil, E066 Educación Inicial y Básica Comunitaria, E047 Programa de Infraestructura Física Educativa.

Igualmente, de 2014 a 2017, se presentaron reducciones en los recursos destinados para: planes y programas de estudio, de 7.3%, al pasar de 5,222.5 a 4,840.5 millones de pesos; gestión escolar, de 25.0%, al pasar de 36,433.6 a 27,329.2 millones de pesos, e infraestructura y equipamiento, de 52.8%, al pasar de 22,357.3 a 10,547.4 millones de pesos; destaca el porcentaje de esta última reducción, la cual se debió a la eliminación del Programa Escuelas Dignas, que se integró como componente del Programa de la Reforma Educativa, el cual tuvo un recorte presupuestal importante de 69.0%, al pasar de 8,666.0 a 2,685.3 millones de pesos.

Además, si bien se identificó que se destinaron recursos a cada uno de los ejes de la Reforma Educativa, por medio de diversos programas presupuestarios, no se encontró alguno mediante el cual se operacionalizara el mandato de garantizar la prohibición, en las escuelas, de los alimentos que no favorezcan la salud de los alumnos y de impulsar esquemas para el suministro de alimentos nutritivos; tampoco se identificó uno específico para la implementación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), que contribuyera a mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de las escuelas, por lo que no existe certeza de que efectivamente se hayan destinado recursos para la materialización de estos aspectos de la Reforma Educativa.

➤ Modelo de inercialidad

A fin de determinar si el presupuesto ejercido en los programas inherentes a la Reforma Educativa presentó inercialidad, la ASF calculó un algoritmo, basado en el método Holt Winters,^{137/} para el análisis de los recursos ejercidos y de la población atendida por los mismos. Se entiende que hay inercialidad en el gasto si la asignación presupuestal anual de los programas presupuestarios es el resultado de la suma del presupuesto ejercido del año inmediato anterior, actualizado por la variación en la inflación anual promedio proyectada o estimada para el año siguiente, más el comportamiento tendencial o efecto estacional observado en el gasto, sin tomar en cuenta el impacto en los resultados obtenidos (los objetivos y la población atendida).^{138/} El efecto estacional se analiza para

^{137/} El método Holt-Winter se explica a detalle en el Anexo 2.

^{138/} Caso, Agustín; García, Florencio, y Villalobos, Tizoc; **El gasto educativo en educación básica y media superior; tendencias e inercialidad**. INEE, México, 2015, p. 10.

cada año, lo cual permite normalizar la información y determinar pautas semejantes de la variable del gasto a lo largo del periodo y hacerla compatible.

Para realizar la prueba de la inercialidad, se utilizó el método Holt Winters, en su versión multiplicativa, con el cual obtuvo la tendencia, nivel y estacionalidad de los datos del gasto ejercido; además, realizó una prueba de hipótesis para comprobar la inercialidad en el gasto, la cual existe si la media de los errores entre el gasto real y el inercial es igual a 0 ($\mu=0$) con un 95.0% de confianza.

De los 18 programas federales, de los ramos 11 y 42, mediante los cuales se operacionaliza la Reforma Educativa, se realizó el análisis de inercialidad de cuatro: S072 “PROSPERA Programa de Inclusión Social”; S221 “Programa Escuelas de Tiempo Completo”; S271 “Programa Nacional de Convivencia Escolar”, y S247 “Programa para el Desarrollo Profesional Docente”; ya que con la finalidad de enfocar el estudio en la proporción de los programas que tienen más recursos, se utilizó la Ley de Pareto,^{139/} en la que se establece la relación del 80-20, que significa que, aproximadamente, el 80.0% del presupuesto corresponde al 20.0% del número de programas presupuestarios, así los 4 que fueron elegidos representan el 74.3% del presupuesto asignado a la Reforma Educativa en los ramos 11 y 42.^{140/} El análisis de la inercialidad se presenta a continuación:

- S072 “PROSPERA Programa de Inclusión Social”

El componente educativo de PROSPERA otorga becas y apoyos para la adquisición de útiles escolares, con el propósito de que los hijos de las familias que habitan en comunidades rurales y urbanas puedan concluir su educación primaria y secundaria, y así impulsar la inclusión en la educación.^{141/} En 2017, el presupuesto asignado a este programa representó el 47.3% (17,280.0 millones de pesos), respecto de los 36,507.8 millones de pesos del presupuesto correspondiente a los programas que forman parte de la Reforma Educativa, sin incluir el gasto federalizado.

Se observó que, de 2008 a 2017, las variables “gasto” y “metas” no se comportaron de la misma forma, debido a que el recurso erogado en el programa no fue proporcional con el número de beneficiarios programados, lo que denotó que no hubo sinergia entre las variables (ver gráfica 4).

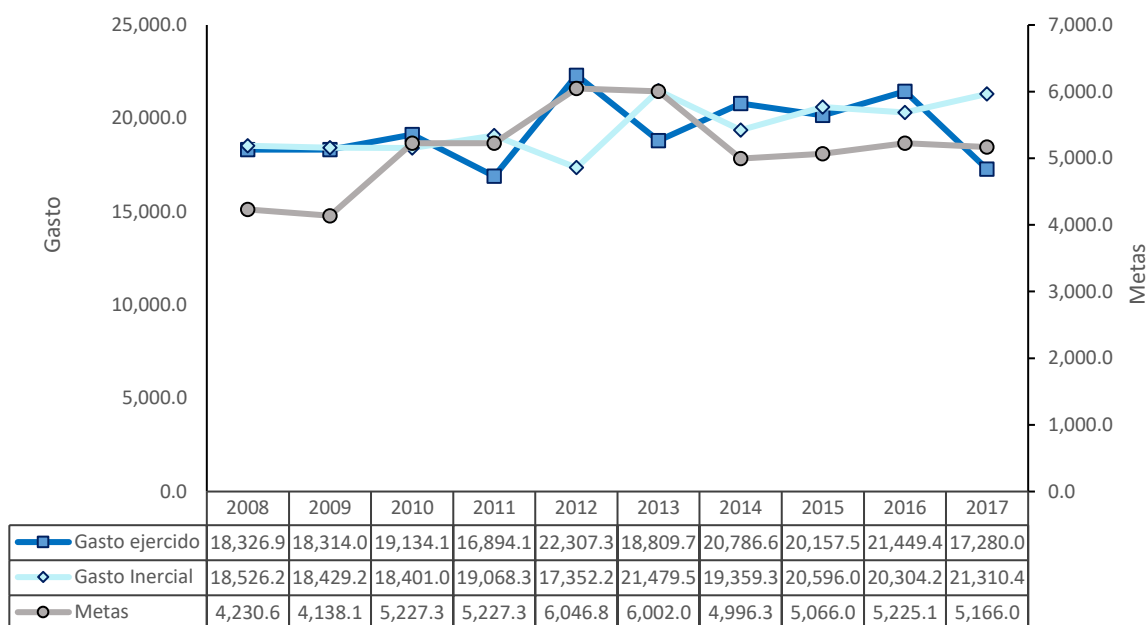
^{139/} Kiremire, Ankunda R. “The application of the Pareto Principle in software engineering”, Serbia, 2015. Dirección URL: https://www.researchgate.net/publication/305463230_APPLICATION_OF_THE_PARETO_ANALYSIS_IN_PROJECT_MANAGEMENT Consultado: [12 de julio de 2018].

^{140/} Brockwell, Peter, y Davis, Richard. **Introduction to time series and forecasting**, Springer, New York, 2002, p. 322.

^{141/} Secretaría de Desarrollo Social, **Información de Prospera Programa de Inclusión Social**, Dirección URL: http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-gBjUBdxNCw-Educacion_basica_cuadernillo._Informaci_n_de_EB__2017-2018_1.pdf [consulta: 03 de julio de 2018].

GRÁFICA 4. GASTO EJERCIDO, INERCIAL Y METAS DEL PP S072 "PROSPERA PROGRAMA DE INCLUSIÓN SOCIAL", 2008-2017

(Millones de pesos a precios constantes de 2017 y miles de personas)



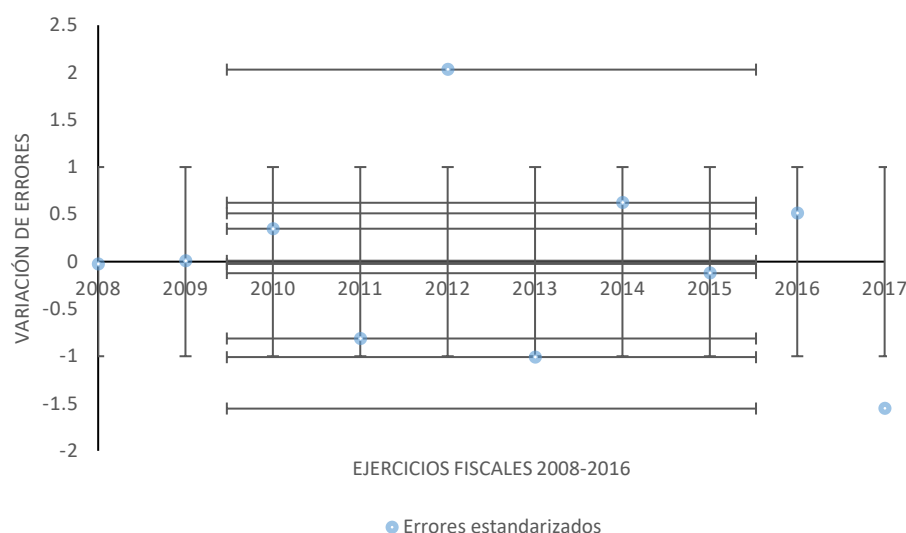
FUENTE: Elaborado por la ASF con datos de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008-2017.

De 2008 a 2010, el presupuesto aumentó 4.4% (807.2 millones de pesos), al pasar de 18,326.9 a 19,134.1 millones de pesos, en tanto que las metas se incrementaron en 23.5%, al pasar de 4,230.6 a 5,227.3 miles de personas por beneficiar. De 2011 a 2013, el comportamiento del gasto no fue constante, ya que aumentó en 2012 y descendió en 2013, mientras que el de las metas fue ascendente. De 2014 a 2016, las metas mostraron una tendencia en aumento, y en 2017 disminuyeron; mientras que el presupuesto ejercido sólo creció en 2015.

Las variables de gasto y metas mantuvieron el mismo comportamiento en 6 años (2009, 2010, 2012, 2013, 2016 y 2017), pero dichos movimientos no fueron constantes en la serie de tiempo; para 2011, 2014 y 2015, el comportamiento de las variables fue contrario, ya que mientras una crecía la otra disminuía.

Para determinar si hubo inercialidad en el gasto ejercido por el programa S072, se realizó una prueba de hipótesis, y ésta se aceptó en la medida en que el rango de errores se acercó a 0 (ver gráfica 5).

GRÁFICA 5. VARIACIÓN DE LOS DATOS DEL PP S072 “PROSPERA PROGRAMA DE INCLUSIÓN SOCIAL”, 2008-2017



FUENTE: Elaborado por la ASF con datos de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008-2017.

Como se observa en la gráfica 5, la tendencia de los puntos varía sin alejarse de un rango mínimo, por lo que con un 95.0% de nivel de confianza y un margen de error del 5.0%, los errores en tres ejercicios fiscales tienen un $\mu=0$, y en cinco se aproximan a cero, lo que explica que los cambios en el presupuesto no han dependido de las metas establecidas en el programa, por lo que se puede afirmar que la asignación presupuestaria es inercial.

- S221 “Escuelas de Tiempo Completo”

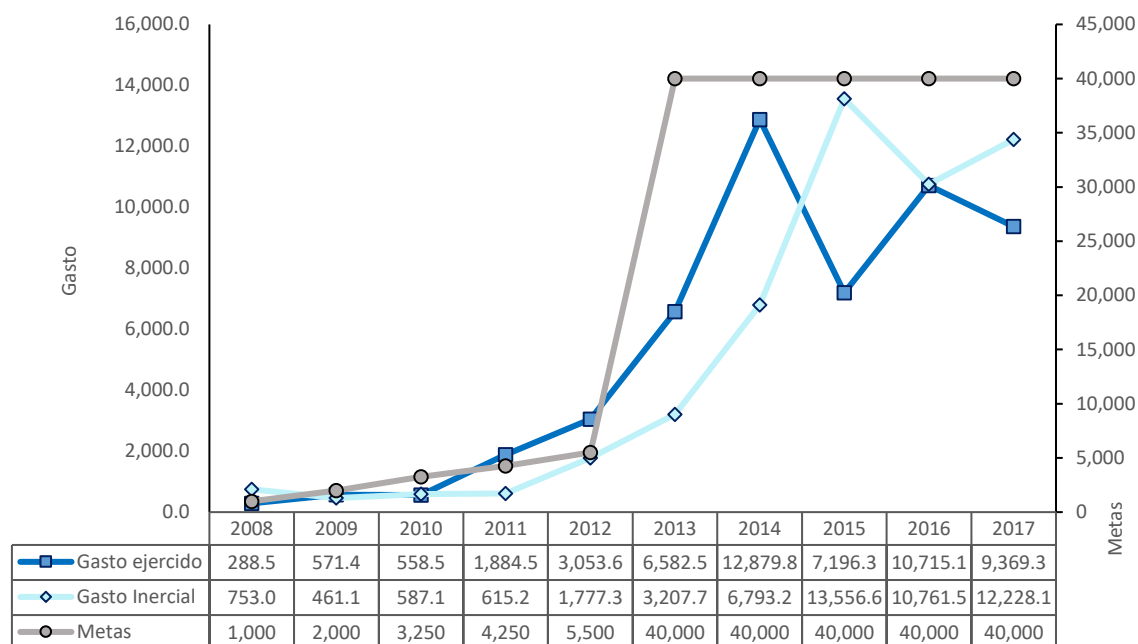
El programa S221 “Escuelas de Tiempo Completo” tiene como propósito establecer, en forma paulatina, escuelas con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural de los alumnos y, con ello, contribuir a mejorar la calidad de la educación básica.^{142/} En 2017, el presupuesto asignado al programa S221 representó el 25.7% (9,369.3 millones de pesos) de los 36,507.8 millones de pesos del presupuesto de la Reforma Educativa, sin incluir el gasto federalizado.

Con el análisis del gasto ejercido y las metas del programa, de 2008 a 2017, se identificó que las variables de “gasto ejercido” y “metas” se comportaron de forma similar hasta 2012; en 2013, el programa tuvo un aumento en las metas, al pasar de 5,500 escuelas programadas en 2012 a 40,000 en 2013 y se mantuvo así hasta 2017; en cuanto al presupuesto éste se incrementó de 2013 a 2014,

^{142/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 16/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2017**, México, 27 de diciembre de 2016.

pero en el ejercicio fiscal 2015 su disponibilidad presupuestaria se redujo 6,819.6 millones de pesos^{143/}, para aumentar en 2016 y disminuir nuevamente en 2017. El comportamiento variable del presupuesto y la tendencia constante de las metas muestran que existe una correlación nula o muy baja entre ambos, lo cual indica que la asignación presupuestaria es inercial, ya que no depende de la programación de las metas (ver gráfica 6).

GRÁFICA 6. GASTO EJERCIDO, INERCIAL Y METAS DEL PP S221 "PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO", 2008-2017
(Millones de pesos a precios constantes de 2017 y número de escuelas)



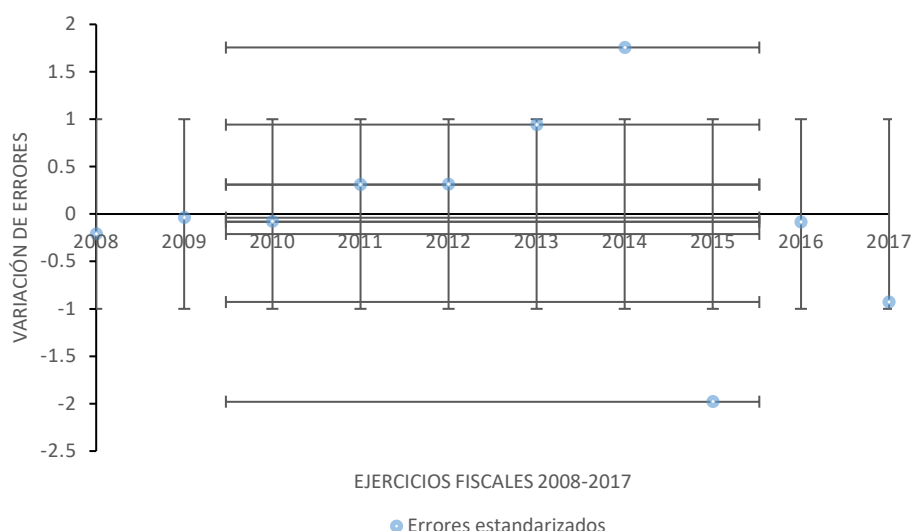
FUENTE: Elaborado por la ASF con datos de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008-2017.

NOTA: En 2008 el Programa Escuelas de Tiempo Completo operaba como U001 "Programa nacional de horario extendido en primaria".

Para comprobar la hipótesis de inercialidad en el gasto del programa presupuestario S221 se graficaron los rangos de error (ver gráfica 7).

^{143/} Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo, **Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015**, Dirección URL: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/SEP/S221_PETC/S221_PETC_IE.pdf [Consulta: 04 de julio de 2018].

GRÁFICA 7. VARIACIÓN DE LOS DATOS DEL PP S221 “PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO”, 2008-2017



FUENTE: Elaborado por la ASF con datos de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008-2017.

Con un 95.0% de nivel de confianza y un margen de error del 5.0%, se identificó que la tendencia de los puntos varía sin alejarse de un rango mínimo, ya que los errores se aproximan a cero, lo cual refleja la inercialidad del gasto, dado que las variaciones en el comportamiento del presupuesto no se correlacionan con las metas del programa.

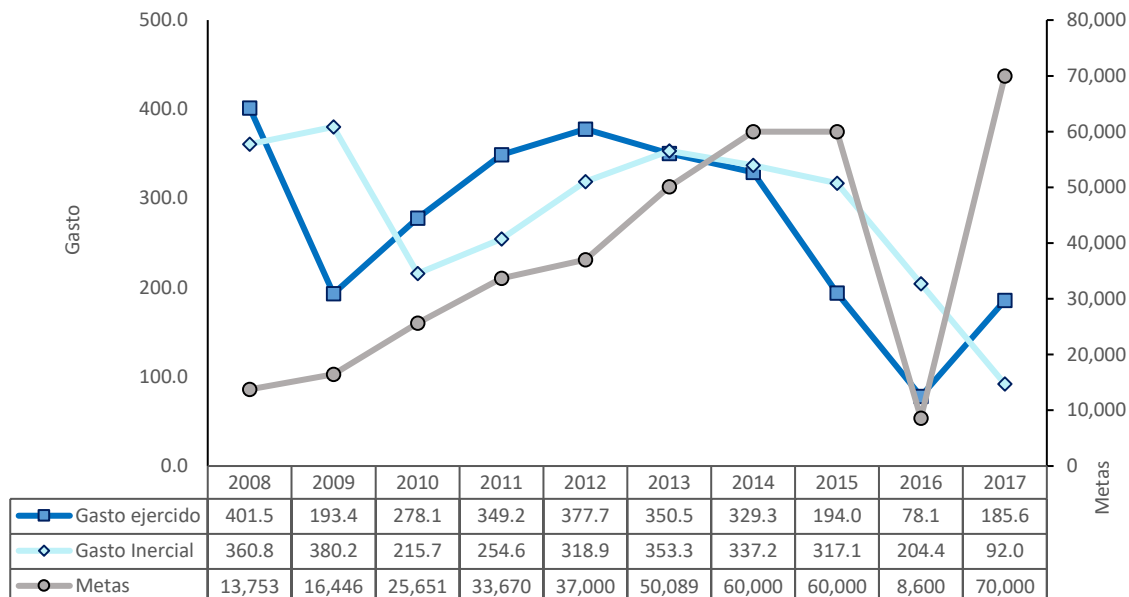
- S271 “Programa Nacional de Convivencia Escolar”

El “Programa Nacional de Convivencia Escolar” (PNCE) surgió en 2016 con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas de educación básica, y propiciar condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar;^{144/} su antecedente es el programa S222 “Programa Escuela Segura” (PES), que operó de 2008-2015. En 2017, el presupuesto asignado a este programa representó el 0.4% (140.7 millones de pesos) de los 36,507.8 millones de pesos del presupuesto de la Reforma Educativa sin incluir el gasto federalizado.

El comportamiento del gasto y de las metas de escuelas a beneficiar por el programa no fue congruente, ya que el presupuesto comenzó a decrecer desde 2011 y hasta 2016, mientras que las metas mantuvieron una tendencia creciente hasta 2015 (ver gráfica 8).

^{144/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 19/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2017**, México, 27 de diciembre de 2016.

GRÁFICA 8. GASTO EJERCIDO, GASTO INERCIAL Y METAS DEL PP S271 "PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR", 2008-2017
(Millones de pesos a precios constantes de 2017 y número de escuelas)



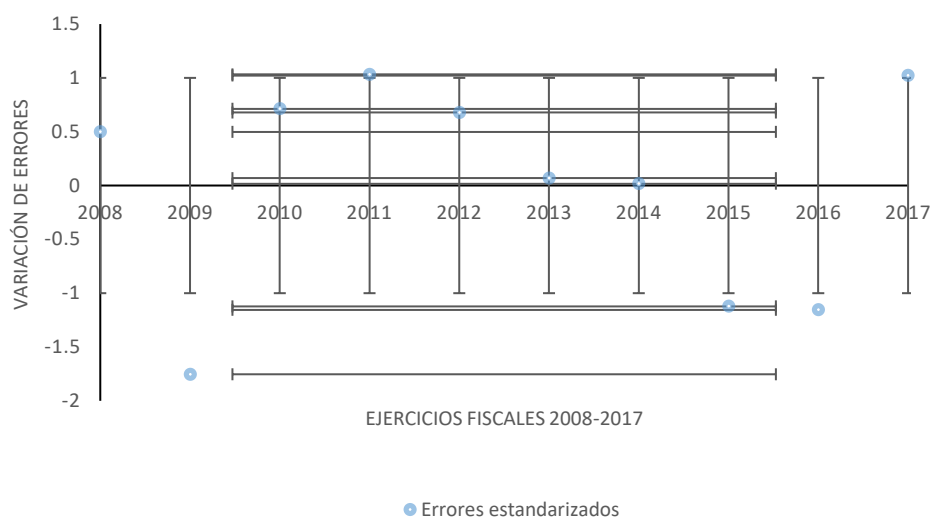
FUENTE: Elaborado por la ASF con datos de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008-2017.

De 2009 a 2011, el presupuesto se incrementó en 80.6%, de 193.4 a 349.2 millones de pesos y el número de escuelas creció en mayor proporción: 104.7%, de 16,446 a 33,670 planteles escolares; en el periodo 2012-2016, las variables del gasto ejercido y metas no se comportaron de la misma forma, ya que mientras el presupuesto registró una tendencia decreciente, la población a beneficiar continuó aumentando hasta 2015.

En 2016, el Programa Escuela Segura fue sustituido por el Programa Nacional de Convivencia Escolar, como parte de este cambio se observó una reducción de 148.4% (115.9 millones) en la variable de gasto, al pasar de 194.0 millones de pesos en 2015 a 78.1 millones en 2016; de forma similar, se identificó que las metas de escuelas que participaron en el programa disminuyeron 85.7% (51,400 escuelas), al pasar de 60,000 en 2015 a 8,600 escuelas en 2016. En 2017, las metas se incrementaron en 87.7% (61,400 escuelas), al pasar de 8,600 a 70,000 escuelas programadas, en tanto que el presupuesto aumentó en 137.6% (107.5 millones), en comparación con el de 2016, lo que denotó continuidad en la tendencia registrada en las variables de gasto ejercido y metas hasta 2015, por lo que el 2016 fue atípico, debido a la sustitución del programa presupuestario.

Para comprobar la inercialidad del gasto del PNCE, se analizó la variación de los rangos de error en los ejercicios fiscales revisados (ver gráfica 9).

GRÁFICA 9. VARIACIÓN DE LOS DATOS DEL PP S271 “PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR”, 2008-2017



FUENTE: Elaborado por la ASF con datos de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008-2017.

Se observó que el comportamiento de los errores se encontró en un rango en el que la media, con un 95.0% de confianza, se aproxima a cero, por lo que se puede aceptar la hipótesis de que el gasto es inercial y el presupuesto destinado a este programa no tiene el mismo comportamiento que el de las metas programadas.

- S247 “Programa para el Desarrollo Profesional Docente”

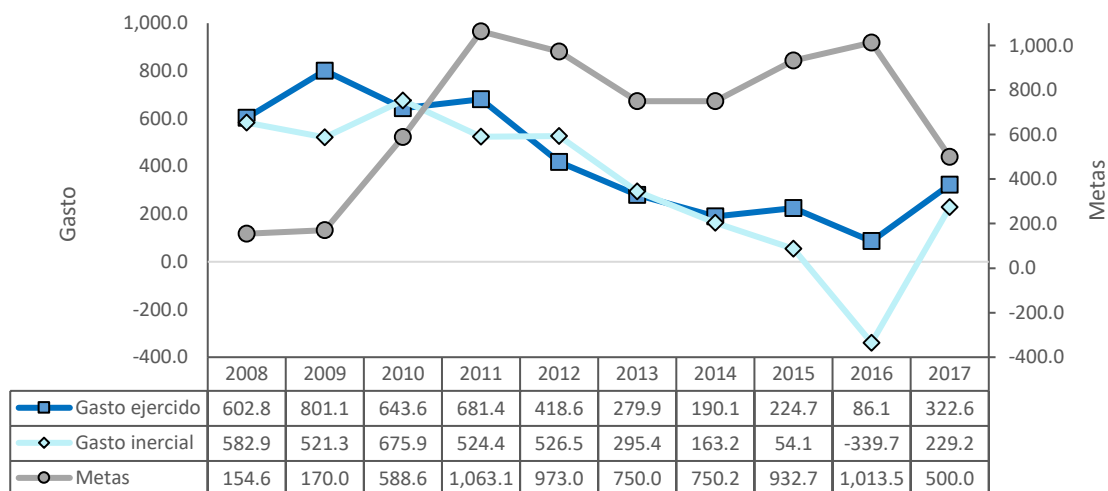
El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en el nivel educación básica surgió en 2014 con el propósito de promover y consolidar la oferta de opciones formativas para el desarrollo profesional de los docentes, tomando en cuenta las necesidades de las escuelas y de los maestros, a fin de fortalecer el logro educativo de los alumnos;^{145/} su antecedente es el programa S127 “Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio”, que operó de 2008 a 2015. En 2017, el presupuesto asignado al programa S247 de educación básica representó 0.9% (322.6 millones de pesos) de los 36,507.8 millones de pesos del presupuesto de la Reforma Educativa sin incluir el gasto federalizado.

^{145/} Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2014, Objetivos. México, 29 de diciembre de 2013.

De 2008 a 2010, y de 2014 a 2017, el comportamiento de las variables de gasto y metas de figuras educativas a beneficiar no fue congruente, ya que mientras las metas se mantuvieron con una tendencia ascendente, excepto en 2017, la variable de recurso ejercido fue oscilante en esos periodos. De 2011 a 2013, la tendencia de las variables fue similar, ya que ambas decrecieron (ver gráfica 10).

GRÁFICA 10. GASTO EJERCIDO, INERCIAL Y METAS DEL PP S247 "PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE", 2008-2017

(Millones de pesos a precios constantes de 2017 y miles de personas)



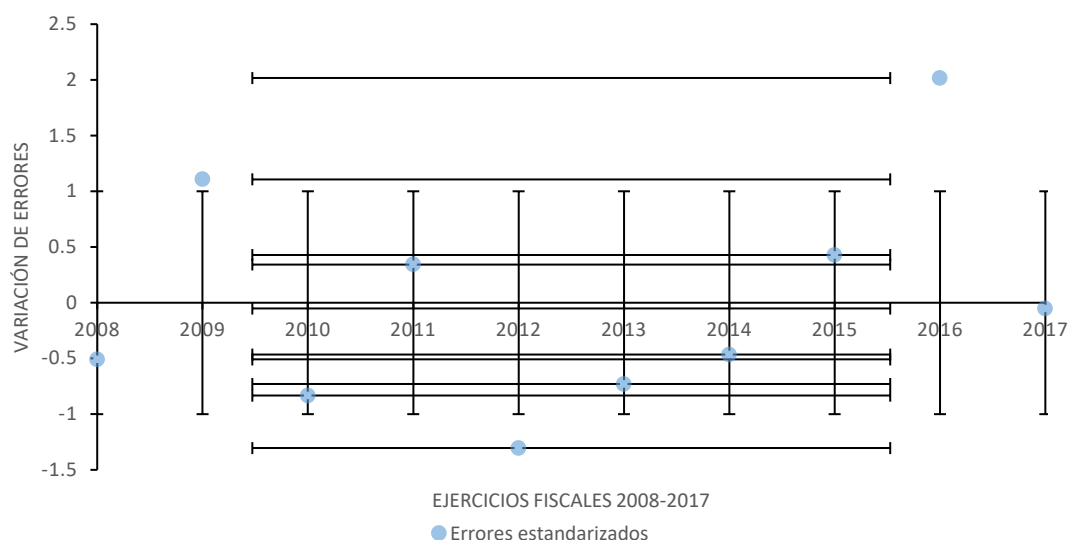
FUENTE: Elaborado por la ASF con datos de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008-2017.

En 2016, las metas programadas fueron las segundas más altas con 1,013.5 miles de docentes para la formación, en tanto que el presupuesto ejercido del programa S247 fue menor que en todo el periodo analizado, con 86.1 millones de pesos, debido a que el PRODEP dejó de estar a cargo de la CNSPD, y pasó a ser responsabilidad de la SEP, razón por la cual sólo operó en el último trimestre del 2016.^{146/}

Para comprobar la inercialidad del gasto del PRODEP, se analizó la variación de los rangos de error en los ejercicios fiscales revisados (ver gráfica 11).

^{146/} Auditoría Superior de la Federación, Auditoría núm. 153-DS Programa para el Desarrollo Profesional Docente en Educación Básica, México, 2017.

GRÁFICA 11. VARIACIÓN DE LOS DATOS DEL PP S247 “PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE”, 2008-2017



FUENTE: Elaborado por la ASF con datos de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008-2017.

Se observó que el comportamiento de los errores se encontró en un rango en el que la media, con un 95.0% de confianza, se aproxima a cero, por lo que se puede aceptar la hipótesis de que el gasto es inercial y que el presupuesto destinado a este programa no tiene el mismo comportamiento que el de las metas previstas.

En síntesis, los programas analizados que operaron de 2008 a 2017 presentaron inercialidad, ya que en la mayoría se observaron incrementos anuales en su presupuesto, con lo que se esperaría un comportamiento similar con el aumento de las metas en cada programa; sin embargo, no se identificó dicha correlación, ya que el comportamiento del presupuesto ejercido mostró una tendencia ascendente, mientras que el de las metas se mantuvo constante o a la baja. De manera general, el análisis realizado denota que ninguno de los cuatro programas analizados consideró los avances de la población atendida para la programación de metas, ni para la asignación del presupuesto para el año fiscal siguiente.

➤ Conclusión

En conclusión, en términos generales, en el periodo 2013-2018, el diseño presupuestal de la Reforma Educativa se estructuró de forma que otorgó recursos a sus distintos ejes, dirigidos a la atención de las problemáticas específicas de cada uno de los componentes del SEN, mediante diferentes

programas; sin embargo, se identificaron deficiencias que, de no tomarlas en cuenta, podrían provocar la inadecuada atención del problema de la baja calidad de la educación básica:

- El gasto público destinado a la educación fue equivalente al 4.4% del PIB, poco más de la mitad del 8.0% que mandata la LGE.
- Del presupuesto ejercido en la educación básica, sólo el 2.5% se destinó a gasto de inversión, cifra muy por debajo del promedio de los países de la OCDE, que oscila entre 7.4% y 8.2%. El presupuesto para la materialización de la Reforma Educativa presentó una distribución similar, al erogarse el 2.6% en infraestructura y equipamiento.
- En 2017, por medio de los 23 programas inherentes a la Reforma Educativa, se ejercieron 407,317.1 millones de pesos, 1.6% más que los 400,783.7 millones de pesos aprobados; sin embargo, sólo ocho programas presentaron un gasto mayor al asignado, mientras que 15 registraron un presupuesto erogado menor que el aprobado.
- No se etiquetaron recursos presupuestales para implementar las medidas necesarias para garantizar la prohibición, en las escuelas, de los alimentos que no favorecen la salud de los alumnos y de impulsar esquemas para el suministro de alimentos nutritivos, ni para la implementación del SATE, que es uno de los mecanismos por medio de los cuales se debe brindar acompañamiento a personal directivo y docente para mejorar tanto la práctica docente como el funcionamiento de las escuelas.
- No existieron mecanismos eficientes para el seguimiento de la aplicación de los recursos en el ámbito estatal, por lo que no se aseguró que éstos se ejercieron adecuadamente.
- De acuerdo con el análisis de inercialidad, en los programas PROSPERA, Escuelas de Tiempo Completo, Convivencia Escolar, y para el Desarrollo Profesional Docente, que representaron el 74.3% del presupuesto ejercido asociado a la Reforma Educativa, no se tomó en cuenta a la población atendida para la programación de metas, ni para la asignación del presupuesto del año fiscal siguiente, por lo que el comportamiento del gasto fue inercial, al mantener la misma tendencia de asignaciones presupuestarias de años anteriores.
- No existió una planeación presupuestal de mediano y largo plazos que permitiera garantizar la suficiencia de los recursos y asegurar una adecuada distribución para atender el problema público.

3.5. Diseño metodológico

El diseño metodológico de la Reforma Educativa en el nivel básico se refiere a la relación de procesos, procedimientos y mecanismos que cada uno de los entes involucrados lleva a cabo para resolver el problema público de la baja calidad de la educación básica. En este apartado se analizan los aspectos principales del diseño operativo de dicha reforma (ver cuadro 31).

CUADRO 31. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA REFORMA EDUCATIVA, 2017

Componentes	Planes y programas de estudio	Docentes	Gestión Escolar	Infraestructura y equipamiento	Evaluación
Causas del problema público	Existía un modelo de enseñanza donde predominaba la saturación de contenidos, y falta de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.	Los docentes que se encontraban en servicio no contaban con las habilidades pedagógicas ni con los conocimientos necesarios para el adecuado ejercicio de la enseñanza.	El modelo de gestión se caracterizaba por una instancia de decisión central y por ejecutores estatales, en el que la planeación se centraba en los requerimientos administrativos y no en las necesidades escolares, dejando sin cabida a la autonomía de gestión.	La infraestructura y el equipamiento en las escuelas públicas de educación básica presentaba deterioro e insuficiencia.	Las evaluaciones sobre la calidad educativa no ofrecían información completa y confiable del SEN que apoyara la toma de decisiones de las autoridades educativas.
Objetivo	Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos.	Establecer un sistema de profesionalización docente que regule el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia del personal docente y del personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica, con el propósito de garantizar la idoneidad de sus conocimientos.	Fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, y asegurar una mayor inclusión y equidad educativa.	Mejorar y modernizar la infraestructura y el equipamiento, mediante el desarrollo de programas de construcción, rehabilitación, mantenimiento y equipamiento de las escuelas.	Impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordene y articule los elementos y ejercicios de medición y evaluación del SEN.
Población objetivo	Alumnos y docentes.	Docentes y personal con funciones de dirección, de supervisión o de asesoría técnico pedagógica.	Escuelas de educación básica, alumnos, docentes, directivos y ATP	Escuelas de educación básica	Alumnos, docentes y personal con funciones de dirección, de supervisión o de asesoría técnico pedagógica.
Instancia encargada	SEP, SC, INEE, CONAFE y AEL	SEP, CNSPD, AEL, INEE y SHCP	SEP y AEL	SEP, INIFED y CG@prende.mx	INEE, SEP y AEL
Funciones	SEP - Determinar los planes y programas de estudio para la educación básica. - Considerar las opiniones formuladas por las AEL, los diversos sectores sociales involucrados en la educación y el INEE sobre los planes y programas de estudio. CONAFE - Proponer ante la SEP la aprobación de los planes, programas y materiales didácticos aplicables a la educación comunitaria. INEE - Contribuir, mediante la evaluación del SEN, a la formulación de políticas educativas y el diseño e implementación de los planes y programas que de ellas deriven.	SEP - Determinar los perfiles y los requisitos mínimos que deberán reunirse para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD. - Proponer al INEE las etapas, aspectos y métodos que comprenderán los procesos de evaluación obligatorios para la educación básica. CNSPD - Proponer al INEE los parámetros e indicadores para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el SPD. INEE - Proponer al INEE los niveles de desempeño mínimos para el ejercicio de la docencia y para los cargos con funciones de dirección o de supervisión. - Regular un sistema nacional de formación continua, actualización de conocimientos, capacitación y superación profesional para maestros. AEL - Someter a consideración de la SEP sus propuestas de perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento. - Participar en las actividades para realizar evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD. - Ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos y pertinentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, para la formación continua y el desarrollo profesional docente.	SEP - Emitir lineamientos generales para formular los programas de gestión escolar. - Ejecutar programas tendientes a fortalecer la autonomía de gestión escolar. - Regular, coordinar, operar y mantener actualizado el Sistema de Información y Gestión Educativa. - Establecer los lineamientos a los que deberán sujetarse las escuelas, para el expendio y distribución de los alimentos y bebidas preparados y procesados. AEL - Ejecutar programas tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas. - Las autoridades educativas locales participarán en la actualización e integración permanente del Sistema de Información y Gestión Educativa, mismo que también deberá proporcionar información para satisfacer las necesidades de operación de los sistemas educativos locales.	SEP - Emitir los lineamientos para el uso responsable de las TIC en el SEN. - Ejecutar programas para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, a fin de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos y resolver problemas de operación básicos. INIFED - Formular y proponer programas de inversión para la construcción, mantenimiento, equipamiento de los espacios destinados a la educación que imparta el Estado.	INEE - Corresponde al INEE la evaluación del SEN en la educación preescolar, primaria y secundaria. - Coordinar el SNEE y emitir lineamientos a que se sujetaran las autoridades federales y locales para realizar evaluaciones. - Realizar evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del SEN respecto de los atributos de educandos, docentes y autoridades escolares. - Emitir directrices, con base en los resultados de la evaluación del SEN. - Recopilar, sistematizar y difundir la información derivada de las evaluaciones. SEP - Realizar la planeación y la programación globales del SEN atendiendo directrices emitidas por el INEE y participar en las tareas de evaluación de su competencia.

Componentes	Planes y programas de estudio	Docentes	Gestión Escolar	Infraestructura y equipamiento	Evaluación
Funciones	SC - Cuando los planes y programas de estudio se refieran a aspectos culturales, históricos, artísticos y literarios, la SC propondrá el contenido de dichos planes y programas a la SEP. AEL - Proponer a la SEP los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación básica.	AEL - Administrar la asignación de plazas con estricto apego al orden establecido con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor, de los sustentantes que resultaron idóneos en el concurso. - Operar un programa para que el personal que en la educación básica realiza funciones de docencia, dirección o supervisión pueda obtener incentivos adicionales sin que ello implique un cambio de funciones. INEE - Expedir los lineamientos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD. - Autorizar los parámetros e indicadores para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia. SHCP - Apoyar a los estados con los recursos necesarios para cubrir el pago de servicios personales correspondiente al personal que ocupa las plazas transferidas.	AEL - Impulsar esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos para alumnos, en aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria. - El Estado también llevará a cabo programas asistenciales, ayudas alimenticias y campañas de salubridad.	CGaprende.mx Llevar a cabo la planeación, coordinación, ejecución y evaluación periódica del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, así como los demás programas a cargo de la SEP que contengan componentes digitales.	AEL - Diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación que consideren necesarios para garantizar la calidad educativa en el ámbito de su competencia, atendiendo lineamientos del INEE.
	Ramo 11 Educación Pública B003 Producción y distribución de libros y materiales educativos G001 Normar los Servicios Educativos S270 Programa Nacional de inglés S267 Fortalecimiento de la Calidad Educativa	Ramo 11 Educación Pública S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente Ramo 33 I013 FONE Servicios Personales I014 FONE Otros de Gasto Corriente I015 FONE Gastos de Operación I016 FONE Fondo de Compensación	Ramo 11 Educación Pública E067 Sistema de Información y Gestión Educativa U082 Programa de la Reforma Educativa U077 Programa de Inclusión Digital Ramo 33 I007 FAM Entidades Federativas Programa Escuelas al CIEN	Ramo 11 Educación Pública U082 Programa de la Reforma Educativa U077 Programa de Inclusión Digital Ramo 33 I007 FAM Entidades Federativas Programa Escuelas al CIEN	Ramo 42 Instituto Nacional para la Evaluación Educativa P001 Coordinación de la Política Nacional de Evaluación Educativa P003 Normatividad y Política Educativa P004 Evaluación del Sistema Educativo Nacional P005 Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación Ramo 11 Educación Pública E003 Evaluaciones de la Calidad de la Educación
FUENTE: Elaborado por la ASF con información del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, México, 31 de enero de 2005, última reforma 16 de enero de 2018; Ley General de Educación, México, 13 de julio de 1993, última reforma 30 de noviembre de 2017; Ley General del Servicio Profesional Docente, México, 11 de septiembre de 2013; Ley General de la Infraestructura Física Educativa, México, 1 de febrero de 2008, última reforma 7 de mayo de 2014; Ley de Coordinación Fiscal, México, 27 de diciembre de 1978, última reforma, última reforma 18 de julio de 2016; Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 29 de noviembre de 2016; Manual de Organización General de la Coordinación General @prende.mx, México, 23 de junio de 2015, y Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 11 de septiembre de 2013, última reforma 27 de enero de 2017 reglas de operación de los programas presupuestarios, y sus respectivas MIR. SIGLAS: SEP: Secretaría de Educación Pública; INIFED: Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa; CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo; AEL: Autoridades Educativas Locales; CG@prende.mx: Coordinadora General @prende.mx; SEN: Sistema Educativo Nacional; TIC: Tecnología de la Información; CPEUM: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; SPD: Sistema Profesional Docente; SC: Secretaría de Cultura; INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.					

La operación de la Reforma Educativa abarca las cinco dimensiones del problema público de la baja calidad de la educación básica: planes y programas de estudio inadecuados; docentes sin conocimientos idóneos; gestión escolar carente de autonomía; infraestructura y equipamiento insuficientes y deteriorados, y evaluación deficiente y poco útil para la toma de decisiones. Para cada elemento del problema público se plantearon los procesos que se detallan a continuación.

- Respecto de los planes y programas de estudio, para atender su falta de pertinencia, en el marco de la Reforma Educativa, la SEP tiene la encomienda de elaborarlos y actualizarlos, para lo cual debe tomar en cuenta los contenidos regionales que las AEL le propongan, las sugerencias del marco curricular y los materiales didácticos que el CONAFE diseñe para la modalidad comunitaria, así como las opiniones que el INEE formule sobre la oferta del currículo, y aquéllas que la SC emita sobre aspectos culturales, históricos, artísticos y literarios.
- En relación con el componente de docentes, la Reforma Educativa aborda tres procesos sustantivos: 1) la formación inicial de los maestros, en términos de los planes y programas de estudio de la educación normal; 2) el establecimiento del SPD, y 3) la instrumentación del FONE para el pago de sueldos e incentivos del magisterio, en sustitución del FAEB.
 - 1) En cuanto a la formación inicial de los maestros, la SEP es la encargada de elaborar y actualizar los planes y programas de estudio de la educación normal, para lo cual deberá mantenerlos acordes con el marco del SPD y tomar en cuenta las opiniones de las AEL, del INEE y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.
 - 2) Respecto del establecimiento del SPD, la SEP, mediante la CNSPD, es la responsable de participar en las actividades orientadas a realizar evaluaciones para los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el SPD.^{147/}
 - El proceso de ingreso al SPD se lleva a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, para lo cual el INEE elabora los lineamientos para establecer los criterios, fases y procedimientos de las pruebas; la CNSPD emite una Convocatoria Marco, en la que se establecen las bases nacionales para la realización de los exámenes y a las que deben ceñirse las convocatorias estatales;^{148/} las AEL determinan las sedes y se encargan de la logística para la aplicación de la evaluación; la CNSPD califica e integra los resultados

^{147/} Diario Oficial de la Federación, **Ley General del Servicio Profesional Docente**, México, 11 de septiembre de 2013, última reforma 19 de enero de 2018.

^{148/} Los concursos de oposición deberán describir el perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas; los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las sedes de aplicación; la publicación de resultados; los criterios para la asignación de las plazas, y demás elementos que la SEP determine pertinentes.

obtenidos por los aspirantes, y entrega los resultados a las AEL, quienes deben asignar las plazas, en orden de prelación, a aquellos aspirantes que hayan obtenido un resultado idóneo en el concurso.^{149/}

- El proceso de promoción se divide, conforme a lo establecido en la LGSDP, en: promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión, y promoción en la función.
 - La promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión se debe realizar mediante concursos de oposición convocados por las AEL, cuando se trate de una plaza con funciones de dirección; el nombramiento está sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, la AEL evalúa el desempeño del personal para determinar si cumple con las exigencias de la función directiva y, en caso afirmativo, el personal obtiene un nombramiento definitivo; en las plazas con funciones de supervisión, los docentes acceden directamente a un nombramiento definitivo, sin que se precisara algún proceso condicionante para obtener el nombramiento definitivo, como un periodo de inducción, la evaluación a los dos años de obtener el ascenso o, incluso, tener más de dos años de experiencia en el magisterio para poder aspirar a una plaza definitiva de supervisor.^{150/}
 - La promoción en la función no implica un cambio de actividades y puede ser permanente o temporal; para ello, se implementó, en 2015, el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica (PPFIEB).^{151/} La CNSPD es la encargada de emitir los lineamientos para regular el PPFIEB; el INEE, de aprobar los componentes de las evaluaciones, y las AEL, de operarlo. La participación en el programa es voluntaria, pueden acceder los docentes que logren un buen resultado en las evaluaciones de desempeño, y sobresaliente en la evaluación adicional que diseñe el INEE; se incorporarán al primero de siete niveles salariales, que implican alcanzar hasta 180.0% del salario; el incentivo durará cuatro años, pero podría convertirse en permanente si el docente confirma resultados destacados en las posteriores valoraciones de su desem-

^{149/} Diario Oficial de la Federación, **Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior**, México, 2016.

^{150/} Ramírez Raymundo, Rodolfo, **Op. Cit.**, p. 45.

^{151/} Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, **Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica**, México, 31 de mayo de 2015, Dirección URL: https://www.sep.gob.mx/work/apps/site/VBReglamento_final_2015.pdf [Consulta: 04 de agosto de 2018].

peño.^{152/} El financiamiento del PPFIEB funciona a partir del techo presupuestal que tenía destinado el PNCM y de los recursos del propio programa; la CNSPD, en coordinación con las AEL, se encarga de gestionar ante la SEP el pago del incentivo de las figuras educativas, el cual se realiza vía nómina; el personal que haya logrado los resultados requeridos para obtener el incentivo puede no ser acreedor al mismo, debido a la falta de disponibilidad presupuestal, por lo que tendrán que volver a participar en los procesos de evaluación del año siguiente. Esta situación significa una desventaja para los participantes que, a pesar de cumplir con todos los requisitos, no podrán ingresar al programa de incentivos por falta de presupuesto.^{153/}

- El proceso de permanencia consiste en la aplicación de una evaluación de desempeño a los docentes al término de su segundo año escolar; la CNSPD notifica los perfiles y los requisitos mínimos que deberán reunirse para participar en el proceso de permanencia; las AEL notifican al personal docente que debe ser evaluado, y seleccionan y capacitan a los aplicadores; el INEE certifica a los servidores públicos que fungen como evaluadores; las AEL coordinan en conjunto con la CNSPD el proceso para la aplicación, y el INEE da seguimiento a su implementación. Los aspirantes tendrán tres oportunidades para acreditar la evaluación de desempeño; quienes obtengan resultados suficientes continuarán con su nombramiento por cuatro años; los profesores que tengan resultados insuficientes tendrán una segunda oportunidad, la cual puede realizarse en un plazo no mayor de doce meses después de la primera; si el resultado es insuficiente el evaluado se incorpora a los programas de regularización para realizar una tercera evaluación que se lleva a cabo en un plazo no mayor de un año después del examen anterior; en caso de que el personal no alcance un resultado suficiente, se dará por terminados los efectos del nombramiento.^{154/}

- 3) Por lo que corresponde a la instrumentación del FONE, a partir de 2015 se implementó este mecanismo de financiamiento para administrar la nómina del personal que pertenece a las

^{152/} Para el caso del personal incorporado a la Carrera Magisterial se conservarán los beneficios adquiridos con anterioridad, así como el monto del estímulo que ostenta, con las repercusiones aprobadas, sin que dicho monto sea sujeto de cualquier modificación durante toda su vida laboral, además, el personal con estímulos de Carrera Magisterial podrá participar en el programa de Promoción en la Función por Incentivos, y obtener ambos beneficios.

^{153/} Rueda Hernández, Jemyna y Flores-Crespo, Pedro; **La sustitución de Carrera Magisterial: ¿un aprendizaje de política pública?**, Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 2, pp. 1-22, 2017 Disponible en: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe> [consulta: 22 de julio de 2018].

^{154/} Diario Oficial de la Federación, **Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2015-2016 al término de su segundo año escolar en Educación Básica y Media Superior**, México, 2017.

plazas transferidas a las entidades federativas; la SEP, junto con la SHCP, es la encargada de emitir las disposiciones para que las entidades federativas registren cada nómina; además, es la responsable de instrumentar el Sistema de Administración de Nómina (SAN), cuya información debe corresponder con la contenida en el SIGED; las AEL proporcionan información de la nómina a la SEP, y registran en el SAN la información relativa a los movimientos de personal, y la Tesorería de la Federación, a solicitud de la SEP, realiza el pago correspondiente.^{155/}

- En relación con el componente de gestión escolar, la Reforma Educativa plantea dos ámbitos de acción: 1) el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas, y 2) la prohibición de alimentos no nutritivos en las escuelas.
 - 1) Para el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas se definieron: a) tres mecanismos los CTE, CPSE y el SATE, para brindar acompañamiento técnico y pedagógico a directivos y docentes; b) un Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), y c) dos programas de gestión escolar.
 - a) Respecto de los mecanismos para brindar acompañamiento técnico y pedagógico a directivos y docentes, en el caso de los CTE, la SEP debe emitir los “Lineamientos para la organización y funcionamiento de los CTE”, los cuales tienen como propósito establecer las acciones y compromisos de manera colegiada para atender las prioridades educativas de las escuelas. Los CTE deben sesionar en dos fases, una intensiva de cinco días hábiles previos al inicio de cada ciclo escolar, y otra ordinaria de ocho días distribuidos a lo largo de cada ciclo. En relación con los CPSE, la SEP es la responsable de promover el establecimiento y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en Educación (CONAPASE), quien, a su vez, es el encargado de coordinar la integración de los consejos estatales, municipales y escolares de participación social, los cuales tienen como propósito fomentar la participación de los padres de familia en la toma de decisiones, respecto del mejoramiento de la infraestructura educativa; del acceso a nuevas tecnologías; del desaliento de las prácticas que generen violencia; del desarrollo de actividades artísticas o culturales; de la instauración de establecimientos de consumo escolar, y de otras materias que el Consejo Escolar juzgue pertinentes. No obstante que el CONAPASE debe coordinar la integración de los consejos estatales, municipales y es-

^{155/} Diario Oficial de la Federación, **Ley de Coordinación Fiscal**, México, 27 de diciembre de 1978, última reforma 11 de agosto de 2014.

colares de participación social, no se establecieron mecanismos de control que permitan garantizar que la figura de participación social en la educación exista y opere en todas y cada una de las entidades, municipios y escuelas. En cuanto a los supervisores escolares, éstos se deben encargar, en el marco del Servicio Técnico de Asistencia a la Escuela (SATE), de brindar asesoría y acompañamiento especializado a los docentes y directivos para mejorar la práctica pedagógica y el funcionamiento del centro escolar.

- b) En relación con el SIGED, la SEP tiene la encomienda de regular, coordinar, operar y mantener actualizado dicho sistema, con el objetivo de contar con una sola plataforma de datos para la planeación, administración y evaluación del SEN; mientras que las AEL tienen la responsabilidad de participar en la actualización e integración permanente del sistema.^{156/}
 - c) Por lo que corresponde a los dos programas de gestión escolar: el PRE se implementó con el objetivo de contribuir a la disminución del rezago en las condiciones físicas y de equipamiento, así como al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar,^{157/} y el PETC, con el propósito de establecer de forma paulatina escuelas con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural de los alumnos,^{158/} Para ambos programas, la SEP se encarga de emitir las reglas de operación, suscribe los convenios de coordinación y transfiere los recursos a las AEL; éstas seleccionan a las escuelas que participan y las que reciben los apoyos; además, rinden cuentas sobre el uso de los recursos a la SEP, y ésta, a su vez, realiza el seguimiento de las acciones derivadas de la implementación de los programas.
- 2) En lo concerniente a la prohibición de alimentos no favorables para la salud de los alumnos en las escuelas, la SEP es la responsable de emitir los lineamientos generales para regular el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados dentro de las escuelas; las autoridades educativas federal y estatales deben garantizar que las escuelas cuenten con agua potable, y con infraestructura y equipamiento necesarios para brindar higiene y seguridad en la preparación, expendio y distribución de los alimentos, e impulsar

^{156/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 07/03/18 por el que se emiten los Lineamientos generales del Sistema de Información y Gestión Educativa**, México, 20 de marzo de 2018.

^{157/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 27/12/16 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa**, México, 29 de diciembre de 2016.

^{158/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 16/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2017**, México, 27 de diciembre de 2016.

acciones encaminadas a regular el comercio ambulante próximo a las escuelas; además, se indica que las autoridades educativas y las sanitarias deben realizar visitas para supervisar las condiciones de higiene y seguridad en alimentos y bebidas, los cuales deben cumplir con los criterios técnicos nutrimentales establecidos por la Secretaría de Salud.^{159/} Sin embargo, no se definieron con precisión los tramos de control y de responsabilidad entre las autoridades educativas, federal y locales, y las autoridades sanitarias.

- Respecto del componente de infraestructura y equipamiento, su operación se dividió en la mejora de las condiciones físicas de los planteles y en la modernización del equipamiento, mediante la adopción de las TIC en el proceso de enseñanza. Sobre la mejora de la infraestructura, el INIFED es responsable de emitir las normas técnicas en la materia y, en el marco de la Reforma Educativa, se encarga de operar, en conjunto con la SEP, el Programa de la Reforma Educativa y, en coordinación con los institutos estatales responsables de la INFE, de implementar el Programa Escuelas al CIEN. En lo concerniente al equipamiento para el acceso a las TIC en las escuelas, la SEP diseña los materiales digitales con fines educativos, y emite los lineamientos para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el SEN; la CG@prende.mx coordina, con las AEL, la implementación de estrategias para la entrega, uso y funcionamiento de los dispositivos digitales, con el propósito de apoyar el aprendizaje de alumnos y ampliar sus competencias para la vida. Si bien se precisan las responsabilidades para operacionalizar, en el marco de la Reforma Educativa, la mejora y modernización de las condiciones físicas de las escuelas, no existen instrumentos adecuados de selección de las escuelas beneficiarias, ni mecanismos de coordinación eficientes para asegurar la convergencia y sinergia de los programas, con el propósito de que las obras de construcción, mantenimiento, rehabilitación y equipamiento que se realizan en cada programa se complementen para lograr que las escuelas cumplan con los requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, equidad, oportunidad, pertinencia, sustentabilidad y suministro suficiente de agua potable. Aunado a ello, tampoco se identificaron mecanismos de coordinación con el INEE, respecto de la generación de información del estado físico de las escuelas, la cual es necesaria para la evaluación de la infraestructura escolar que el INEE debe evaluar como uno de los componentes del SEN.
- En cuanto a la evaluación, ésta se efectúa en torno al SNEE, el cual tiene como propósito valorar el funcionamiento del SEN, sus componentes, procesos, y resultados. El INEE, como coordinador

^{159/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo mediante el cual se establecen los lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional**, México, última reforma 16 de mayo de 2014.

del SNEE, diseña y expide los lineamientos generales de evaluación a los que se sujetan las autoridades educativas; éstas deben promover la congruencia de los planes, programas y acciones que emprendan con las directrices que, con base en los resultados de la evaluación, emita el instituto y recopilan, sistematizan y difunden información que derive de las evaluaciones que haya realizado.^{160/} En este componente, se identificó que no se establecieron mecanismos para asegurar que las autoridades educativas, federal y locales, utilicen la información derivada de las evaluaciones de la calidad de la educación en el nivel básico para la toma de decisiones y la implementación de políticas enfocadas en mejorar la calidad de la educación. Aunado a ello, tampoco se identificaron mecanismos de coordinación con el INIFED, respecto de la generación de información del estado físico de las escuelas, la cual es necesaria para la evaluación de la infraestructura escolar que el INEE debe evaluar como uno de los componentes del SEN.

➤ Conclusión

En conclusión, el diseño metodológico, en términos generales, permite identificar los tramos de responsabilidad de cada una de las instituciones que participan en la Reforma Educativa, y los procesos y actividades que cada una debe cumplir para asegurar el funcionamiento de éste. Asimismo, define cómo la intervención gubernamental atenderá las causas del problema público, por medio de la ejecución de las diferentes actividades sustantivas en cada uno de los componentes del SEN.

Sin embargo, este diseño presenta algunas inconsistencias que podrían afectar la operación de la Reforma Educativa:

- Respecto de la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión, si bien para el nombramiento definitivo de los docentes ascendidos a una plaza directiva se establecieron procesos condicionantes para otorgarlo, en el caso del personal ascendido como supervisor no se determinó algún proceso para conceder dicho nombramiento, como podría ser un periodo obligado de inducción, la evaluación a los dos años de obtener el ascenso o tener más de dos años de experiencia profesional para poder aspirar a una plaza definitiva de supervisor.

^{160/} Diario Oficial de la Federación, **Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, publicado el 11 de septiembre de 2013, última reforma 27 de enero de 2017.

- En cuanto a la promoción en la función, si bien el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica sustituyó al de PNCM, persistió el problema de que no existen mecanismos que garanticen el financiamiento suficiente para el otorgamiento de los incentivos, ya que en los lineamientos del PPFIEB se especifica que los incentivos monetarios se otorgarán con base en la disponibilidad presupuestaria del programa, lo cual implica una desventaja para aquellos participantes que, a pesar de cumplir con todos los requisitos establecidos, no pueden obtener el incentivo por la falta de recursos.
- Los CPSE representan uno de los principales medios para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, por lo cual es menester que se constituyan todos los consejos estatales, municipales y escolares que mandata la LGE; sin embargo, no se establecieron mecanismos de control que permitan garantizar la consolidación de la figura de participación social en todas las entidades federativas, ayuntamientos y escuelas.
- En relación con la prohibición de alimentos no favorables para la salud de los alumnos en las escuelas, se identificó que no se especificaron, de forma clara, los tramos de control y las responsabilidades concernientes a las autoridades educativas, federal y locales, en cuanto a: garantizar que las escuelas cuenten con agua potable y con infraestructura y equipamiento necesarios para brindar higiene y seguridad en la preparación, expendio y distribución de los alimentos, e impulsar acciones encaminadas a regular el comercio ambulante próximo a los planteles escolares. Tampoco se determinaron los mecanismos de coordinación y de control para llevar a cabo la supervisión de las condiciones de higiene y seguridad en alimentos y bebidas.
- En lo concerniente a la infraestructura y el equipamiento, no se establecieron instrumentos adecuados de selección de las escuelas beneficiarias, ni mecanismos de coordinación eficientes para asegurar la convergencia y sinergia de los programas orientados a la mejora y modernización de las condiciones físicas de las escuelas.
- Por lo que corresponde al SNEE, no se establecieron mecanismos para asegurar que los resultados de las evaluaciones sean considerados por las autoridades educativas, federal y locales, para favorecer la toma de decisiones orientadas a la mejora continua de la calidad educativa. Tampoco se determinaron mecanismos de coordinación con el INIFED sobre la generación de la información del estado que guarda la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, la cual es necesaria para la evaluación que el INEE debe realizar a dicho componente.

3.6. Diseño de rendición de cuentas

La obligación de rendir cuentas se establece en la CPEUM, la cual mandata que los entes, organismos y autoridades federales, estatales y municipales, que reciban y ejerzan recursos públicos, deben documentar toda información que resulte del ejercicio de sus facultades, competencias o funciones, así como de indicadores que permitan rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus objetivos y de los resultados alcanzados, por lo que deberán mantener dicha información actualizada y hacerla pública, bajo el principio de máxima publicidad;^{161/} asimismo, se establece, en la Ley de Planeación, que los secretarios de Estado informarán del avance y el grado de cumplimiento de los objetivos y prioridades fijados en la planeación nacional, así como de los resultados de sus acciones, en el marco de su competencia.^{162/}

Para la rendición de cuentas es importante que la información publicada por los organismos gubernamentales sea clara, accesible y veraz; por lo que en el análisis sobre el diseño de rendición de cuentas se evalúa si los entes responsables de la implementación de la Reforma Educativa generaron información confiable, oportuna y útil para identificar los avances y resultados en el cumplimiento de los objetivos establecidos para atender el problema público de la baja calidad de la educación básica.

A continuación, se presenta la información reportada en la Cuenta Pública y los informes de ejecución del PND y de gobierno, ya que éstos son los principales productos de información sobre los resultados obtenidos en el periodo 2013-2017, en congruencia con las estrategias y líneas de acción establecidas en la planeación nacional, así como de los informes de labores de los entes que operan la política, pues en éstos se dan a conocer las acciones realizadas del SEN por componente:

^{161/} Diario Oficial de la Federación, **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, México, 5 de febrero de 1917, última reforma 15 de septiembre de 2017.

^{162/} Diario Oficial de la Federación, **Ley de Planeación**, México, 5 de enero de 1983, última reforma 16 de febrero de 2018.

- Planes y programas de estudio

CUADRO 32. INFORMACIÓN REPORTADA EN LOS INSTRUMENTOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS SOBRE LOS ASPECTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA INHERENTES AL COMPONENTE DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, 2013-2017

Documento	Planes y programas de estudio
Cuenta Pública	• En 2017, en educación básica se fortalecieron los planes y programas de estudio.
Informe de Ejecución del PND	• Durante el ciclo escolar 2014-2015, se actualizó el mapa curricular y la definición del perfil de egreso de nivel básico. • A partir de agosto de 2016 se comenzó el proceso de actualización de los programas de estudio para la asignatura Lengua Materna Lengua Indígena para que respondan a los principios pedagógicos del nuevo modelo educativo, actualmente, los programas de lengua Maya, lengua Náhuatl, lengua Hñähñu y lengua Tutunakú están en revisión para su reformulación, en beneficio de 224,417 niñas y niños indígenas y 10,662 docentes y directivos con grupo. • En el primer semestre de 2017 se concluyó la revisión de 190 libros de texto gratuitos y materiales educativos, para los alumnos y docentes, a fin de definir estándares curriculares de lo que deben aprender los alumnos.
Informe de Gobierno	• Durante el ciclo 2016-2017 se trabajó en el diseño curricular para la formulación de programas de lengua indígena como lengua materna y como segunda lengua, así como del programa de español como segunda lengua para primaria, los cuales aparecen por primera vez en el currículo nacional de educación básica.
Informe de Labores SEP	• El 20 de julio de 2016 la SEP dio a conocer tres documentos: los fines de la educación obligatoria, el nuevo modelo educativo y propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. • En 2017, se dio a conocer el plan y los programas de estudio para la educación básica, los cuales se encuentran organizados en tres componentes curriculares: 1) Campo de formación académica, que incluye lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social; 2) Áreas de desarrollo personal y social, que incluye artes, educación física y educación socioemocional, y 3) Ámbito de Autonomía Curricular, desarrollado a partir de principios de educación inclusiva.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2017; Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo** de los periodos, 2014-2015, 2016-2017 y 2017-2018; **Informes de Gobierno** 2014-2015, 2016-2017 y 2017-2018, e **Informes de Labores de la SEP** 2013-2014, 2015-2016 y 2016-2017.

La información reportada del componente de planes y programas de estudio se refirió principalmente a la actualización del mapa curricular, la definición del perfil de egreso, la elaboración del nuevo modelo educativo y la publicación de los nuevos programas de estudio que serán utilizados a partir del ciclo escolar 2018-2019, sin que se señalara si se resolvió la sobrecarga de contenidos prescindibles y la falta de contextualización de los materiales educativos, por lo que la información resultó insuficiente para conocer los avances en la atención de la problemática específica del componente, relativa a la existencia de un modelo de enseñanza donde predominaba la saturación de contenidos, y la falta de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.

• Docentes

CUADRO 33. INFORMACIÓN REPORTADA EN LOS INSTRUMENTOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS SOBRE LOS ASPECTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA INHERENTES AL COMPONENTE DE DOCENTES, 2013-2017

Documento	Docentes
Cuenta Pública	- En 2016, se supervisó el desarrollo de los procesos de evaluación al Servicio Profesional Docente (SPD): ingreso, promoción y de desempeño. Asimismo, se supervisó el proceso de calificación y elaboración de listas de prelación de los concursos de ingreso y promoción del SPD. - En 2017, se realizaron 20 lineamientos sobre las funciones de evaluación que les corresponden a las autoridades educativas y organismos descentralizados que imparten educación básica, para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD en la educación obligatoria.
Informe de Ejecución del PND	- En 2014 se llevaron a cabo concursos para ocupar 16,135 plazas y 65,530 horas en educación básica, con la participación de las autoridades educativas del país. - El 31 de mayo de 2015 se publicó el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, a fin de estimular el desarrollo profesional de los maestros. - Mediante Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), tipo básico 2016, se ofrecieron 37 programas que atendieron a 21 mil docentes. - Durante el segundo semestre de 2016, en educación básica, 14,279 docentes fueron formados y actualizados en 171 cursos en temas pedagógicos, de gestión escolar y de relevancia social. - En el segundo semestre de 2017, con el Sistema Nacional de Formación Continua, se atendió a 549,479 docentes, técnicos docentes, y personal con funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica. - El INEE y la Coordinación Nacional del SPD establecieron las estrategias institucionales para los procesos de las evaluaciones del SPD.
Informe de Gobierno	- En 2014, por primera vez, para atender la demanda educativa en la educación básica del ciclo escolar 2014-2015, se sometieron a concurso 16,135 plazas de jornada y 65,530 plazas de horas, fueron evaluados 146,890 aspirantes. - En 2016, se sometieron a concurso 11,077 plazas y 55,918 horas, para el ingreso al SPD en educación básica para el ciclo 2016-2017, se evaluaron 124,860 sustentantes. - En el primer semestre de 2017, mediante el Sistema Nacional de Formación Continua, se atendió a 116,636 docentes y personal con funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica.
Informe de Labores SEP	- En 2014, se sometieron a concurso 11,773 plazas y 56,828 horas en educación básica con la participación de todas las autoridades educativas del país, participaron 130,168 aspirantes de ingreso a la educación básica. - A partir de 2014, la SEP implementó el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), a fin de robustecer los programas de formación para docentes y directivos. - En 2015, para el ingreso al SPD se sometieron a concurso 11,752 plazas de jornada y 54,485 plazas por hora-semana-mes y se registraron 151,472 aspirantes para ello. - Para el concurso de promoción, en 2015, se sometieron 5,721 plazas de dirección, 1,003 de supervisión, y 15,141 cargos de asesoría técnico-pedagógica, y se registraron 28,398 a dirección, 11,373 a supervisión y 8,900 a cargos de asesoría técnica pedagógica, de todos ellos, solo 41,099 presentaron la evaluación. - En el ciclo 2015-2016, se realizó la actualización de los perfiles, parámetros e indicadores para ingreso a funciones docentes y técnico docentes en la educación básica mediante un proceso de revisión y análisis de parte de las AEL, en el que participaron docentes, directores, supervisores, jefes de sector y autoridades educativas, entre otras figuras, dichos perfiles, parámetros e indicadores fueron autorizados por el INEE. - En 2015 entró en vigor el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), mecanismo de pago único que permite un financiamiento ordenado y transparente de la nómina del personal que ocupa las plazas transferidas a las entidades federativas, en este año, su presupuesto ascendió a 330,326 millones de pesos, de los cuales 90.5% fueron para servicios personales, el restante para otros gastos de operación. - En los concursos de ingreso al SPD en educación básica realizados en 2016, se sometieron a concurso 11,077 plazas y 55,918 horas y se evaluaron a 124,860 sustentantes. - En los dos concursos de promoción a cargos con funciones de Dirección, Supervisión y de ATP de 2016, se sometieron a concurso 2,508 cargos de Dirección, 413 de Supervisión y 9,354 cargos de ATP, y participaron 38,986 sustentantes. - Durante el segundo semestre de 2016, en educación básica, 14,279 docentes fueron formados y actualizados en 171 cursos en temas pedagógicos, de gestión escolar y de relevancia social. - En 2016, con el FONE se ejercieron 354,963 millones de pesos para el pago de la nómina de un millón 81 mil trabajadores que ocupaban 1,794,305 plazas, incluidos los gastos de operación y otros conceptos en todas las entidades federativas, excepto la Ciudad de México. - En educación básica, desde el ciclo 2015-2016 y hasta el 7 de agosto de 2017, se les aplicó la evaluación de desempeño para la permanencia a 135,658 docentes de 158,572 programados. - En el primer semestre de 2017, con el Sistema Nacional de Formación Continua, se atendió a 116,636 docentes, técnicos docentes, así como personal con funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica. - En 2017 el presupuesto asignado al FONE fue de 355,904 millones de pesos y al finalizar el ciclo escolar 2016-2017 se ejercieron 194,585 millones de pesos.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014, 2016 y 2017**; **Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo** de los periodos, 2014-2015, 2016-2017 y 2017-2018; **Informes de Gobierno** 2014-2015, 2016-2017 y 2017-2018, y los **Informes de Labores de la SEP** 2015-2016 y 2016-2017.

En este componente se reportaron datos sobre el establecimiento del SPD, en cuanto a las plazas sometidas a concursos de oposición para el ingreso y promoción; el número de figuras educativas a las que se les aplicó la evaluación del desempeño para asegurar su permanencia; la implementación del Programa de Desarrollo Profesional Docente, para el desarrollo de la oferta de formación continua dirigida a los maestros, así como la cantidad de recursos ejercidos en el pago de la nómina educativa, por medio del FONE, en sustitución del FAEB; sin embargo, la información publicada no permite conocer si se ha evaluado el universo de figuras educativas que deben ser evaluadas para permanecer en su función; si las plazas concursadas para el ingreso y la promoción se otorgaron a quienes efectivamente lograron los más altos puntajes; si la oferta académica impartida contribuyó en el fortalecimiento de los conocimientos, competencias y habilidades del personal docente, y si la instrumentación del FONE ha contribuido a disminuir la opacidad en la administración de la nómina del magisterio.

- Gestión escolar

CUADRO 34. INFORMACIÓN REPORTADA EN LOS INSTRUMENTOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS SOBRE LOS ASPECTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA INHERENTES AL COMPONENTE DE GESTIÓN ESCOLAR, 2013-2017

Documento	Gestión escolar
Cuenta Pública	• Para 2014 se reportaron 23,182 escuelas de tiempo completo, respecto de la meta sexenal de 40,000 escuelas. En 12,248 se brinda el servicio de alimentación, lo que beneficia a 1.5 millones de alumnos. • En 2017, se garantizó la operación de más de 25 mil escuelas de tiempo completo con jornada escolar extendida.
Informe de Ejecución del PND	• En el ciclo escolar 2014-2015, se promovió que, en 204,474 de las 237,648 escuelas, se instalara un Consejo Escolar de Participación Social, lo que representó 86.0% de la cobertura. • En el ciclo escolar 2014-2015, cerca de 85 mil escuelas de educación básica en todo el país, recibieron recursos directos para que desde el marco de su autonomía de gestión definan acciones para enfrentar sus retos educativos. • En el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), se procesaron datos de 25.9 millones de alumnos de educación básica.
Informe de Gobierno	• En el ciclo escolar 2014-2015, el Programa de la Reforma Educativa destinó 1,278.8 millones de pesos para el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, en beneficio de 15,088 comunidades escolares. • En el ciclo 2014-2015, se integró a la base de datos única del SIGED, la información del CEMABE de 236,973 centros de trabajo, 23.6 millones de alumnos y 1.8 millones de personas que laboran en el servicio educativo.
Informe de Labores SEP	• En el ciclo escolar 2013-2014, en educación básica se emitieron los “Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares” para orientar y fortalecer sus capacidades técnicas en el desarrollo de la autonomía de gestión. • En el ciclo 2014-2015 se contó con 23,182 escuelas de tiempo completo, en beneficio a casi 3.5 millones de alumnos, con un presupuesto asignado de más de 11.8 millones de pesos. Cada una recibió 90,000 pesos para fortalecer la autonomía de gestión. • El SIGED ha procesado datos de 25.9 millones de alumnos de educación básica, recibidos de las entidades federativas. • Respecto de los Consejos de Participación Social en la Educación, al 23 de mayo de 2017 se han constituido: 30 Consejos Estatales, 203,431 Consejos Escolares, y 1,597 Consejos Municipales, que representó el 65.0% de los 2,457 municipios del país. • Con el PRE, en el ciclo 2016-2017, se destinaron 1,146.9 millones de pesos para el componente 2, para el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar. • Durante el ciclo 2016-2017 se beneficiaron 25,032 escuelas de tiempo completo en las 32 entidades federativas.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014, y 2017**; **Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo** de los periodos, 2014-2015, 2016-2017 y 2017-2018; **Informes de Gobierno** 2014-2015, 2016-2017 y 2017-2018, y los **Informes de Labores de la SEP** 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017.

En los documentos de rendición de cuentas del periodo 2013-2017, se informó sobre los datos que ha registrado el SIGED, en términos del número de alumnos, escuelas y docentes; el establecimiento de los CTE y los CPSE; el presupuesto destinado a los programas Escuelas de Tiempo Completo, y Reforma Educativa, así como el número de escuelas que fueron apoyadas con estos programas; sin embargo, la información reportada no permite evaluar en qué medida se ha avanzado en la atención de la problemática específica del componente, referente a que el modelo de gestión se ha caracterizado por una instancia de decisión central y por ejecutores estatales, en el que la planeación se centra en los requerimientos de la estructura administrativa y no en las necesidades de la escuela, dejando sin cabida a la autonomía de gestión.

- Infraestructura y equipamiento

CUADRO 35. INFORMACIÓN REPORTADA EN LOS INSTRUMENTOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS SOBRE LOS ASPECTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA INHERENTES AL COMPONENTE DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO, 2013-2017

Documento	Infraestructura y Equipamiento
Cuenta Pública	• En 2013, el programa U077 Laptops para niños que cursan 5° y 6° grado de primaria, adquirió 240,000 equipos de cómputo para los alumnos de dichos grados de escuelas públicas de los estados de Colima, Sonora y Tabasco. • En 2014, el programa U074 Escuelas Dignas ejerció 3,040,336.4 miles de pesos, con lo que atendió 4,082 planteles. • En 2017, para la mejora en infraestructura, equipamiento y materiales educativos se destinaron 168,600.0 mil pesos para la atención de las carencias físicas de los planteles de educación pública básica, y para la instalación y mantenimiento del sistema bebedero escolar, un monto de 1,141,000.0 miles de pesos.
Informe de Ejecución del PND	• En el ciclo 2014-2015, el Programa de la Reforma Educativa (PRE), dispuso de 7,543.3 millones de pesos para la atención de 20,154 escuelas públicas de educación básica, y se realizaron 12,725 acciones de construcción, remodelación, ampliación, demolición o habilitación de espacios educativos. • Mediante el PRE, en el ciclo 2016-2017, se destinó 1,179.9 millones de pesos para la atención de las carencias físicas de las escuelas, en beneficio de 3,519 comunidades escolares de educación básica.
Informe de Gobierno	• En 2014, el INIFED dotó de mobiliario a 1,431 planteles de educación básica, que sumado a lo de 2013 totalizó 2,361 inmuebles escolares en este rubro. En el periodo enero-agosto de 2015, se atendieron otros 944 planteles con mobiliario. • En el ciclo 2014-2015, mediante el Programa de Escuelas Dignas, se mejoró la INFE de 15,812 inmuebles escolares, con una inversión de más de 8.9 mil millones de pesos. • Mediante el PRE, en el ciclo 2016-2017, se destinaron 1,179.8 millones de pesos para la atención de las carencias físicas en beneficio de 3,519 comunidades escolares de educación básica.
Informe de Labores SEP	• En el periodo de 2013-2015 el Programa Escuelas Dignas atendió más de 16 mil planteles, en beneficio de aproximadamente 2.3 millones de alumnos. La inversión federal fue de 8,254.6 millones de pesos, con lo que se dio por concluido el programa. • Para el ciclo 2014-2015, mediante el Programa de la Reforma Educativa, se destinaron 7.5 mil millones de pesos para la atención de 20,154 escuelas identificadas por el CEMABE con mayores carencias físicas. • En el ciclo 2014-2015 se beneficiaron 709,824 alumnos mediante el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), con el otorgamiento de equipo portátil y tabletas para su inclusión a la educación digital. • En el ciclo escolar 2015-2016 el Programa de la Reforma Educativa ejerció un presupuesto de 7,491.5 millones de pesos para la atención de 24,808 comunidades educativas de escuelas públicas de educación básica, en beneficio de casi 1.8 millones de alumnos. • El 7 de diciembre de 2015 se presentó el Programa Escuelas al CIEN para mejorar la infraestructura de más de 33 mil escuelas, con una inversión de 50 mil millones de pesos. • A 2015, fueron elaborados 42,456 diagnósticos que, sumados a los realizados en el periodo 2013-2014, totalizan 116,325, los cuales representan aproximadamente 76.1% de la totalidad de planteles educativos públicos de nivel básico en el país. • En el ciclo 2015-2016, se benefició a 1,073,174 alumnos y docentes mediante la inversión de 2,339.2 millones de pesos por el PIAD para la adquisición de dispositivos electrónicos. • Mediante el PRE, en el ciclo 2016-2017, se destinaron 1,179.8 millones de pesos para la atención de las carencias físicas de las escuelas, con lo cual 3,519 comunidades escolares de educación básica adquirieron materiales educativos y tecnologías de la comunicación y la información, así como la mejora de talleres, laboratorios, espacios cívicos y deportivos, entre otros. • A junio de 2017 el Programa Escuelas al CIEN contó con una disponibilidad de recursos por 19,482 millones de pesos y se encontraban en ejecución 12,094 planteles escolares de todos los niveles educativos con una inversión de 17,882.8 millones de pesos, con lo cual se benefició a más de 2.5 millones de alumnos de educación básica y media superior.
Otros informes	Reporte de Actividades del INIFED • En 2014, mediante el Programa Escuelas Dignas se ejercieron 3,010 millones de pesos para el mejoramiento de infraestructura de 4,082 planteles. • En 2015, se atendieron 2,997 de educación básica en las 32 entidades federativas con una inversión de 3,113 millones de pesos y se realizaron levantamientos técnicos de datos en 68,194 inmuebles educativos, con lo que se ha logrado desarrollar un sistema de información para disponer de la valoración técnica de las condiciones de la INFE de casi el 94%. • En 2016, se concluyeron 407 acciones de mejoramiento a igual número de planteles educativos, que estaban pendientes en 2015, dando un total de 3,384 acciones atendidas por el Programa Escuelas Dignas que se instrumentó en el periodo de 2013-2015. • En 2017, mediante el Programa de Escuelas al CIEN, se evaluaron y certificaron 4,850 planteles de educación básica, que cumplieron con los requisitos establecidos de acuerdo con la normativa técnica del INIFED.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013, 2014 y 2017**; **Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo** de los periodos, 2014-2015, 2016-2017 y 2017-2018; **Informes de Gobierno** 2014-2015 y 2016-2017; **Informes de Labores de la SEP**, 2013-2014, 2015-2016 y 2016-2017, el **Reporte de Actividades del INIFED** y el **Informe de Labores del CONAFE 2014**.

La información reportada en los principales instrumentos de rendición de cuentas de los programas enfocados en la mejora de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas de educación básica se refiere fundamentalmente a: la cantidad de recursos erogados; el número de planteles en los que

se ha realizado el levantamiento técnico sobre el estado que guardan las condiciones físicas; el número de escuelas atendidas con los programas: Escuelas Dignas, Reforma Educativa, y Escuelas al CIEN; los alumnos beneficiados con tabletas electrónicas, por medio del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, y los planteles en los que se instaló el sistema de bebederos. Sin embargo, en ninguno de los documentos analizados se presentó un reporte integral sobre el avance en la atención del deterioro e insuficiencia de la infraestructura y el equipamiento en las escuelas de educación básica.

• Evaluación

CUADRO 36. INFORMACIÓN REPORTADA EN LOS INSTRUMENTOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS SOBRE LOS ASPECTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA INHERENTES AL COMPONENTE DE EVALUACIÓN, 2013-2017

Documento	Evaluación
Cuenta Pública	- En 2014, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) emitió seis lineamientos en materia del SPD, los cuales aportaron la base normativa para llevar a cabo funciones de evaluación. - En 2015, el INEE, en coordinación con la SEP y autoridades educativas de las entidades federativas, puso en operación el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), cuyos instrumentos se aplicaron a los alumnos de 6º grado de primaria y 3º grado de secundaria.
Informe de Ejecución del PND	- En abril 2017 se emitió el acuerdo sobre el Programa de Mediano Plazo del SNEE 2016-2020, como mecanismo de articulación y ordenamiento de proyectos y acciones de evaluación y mejora educativa. - En el primer semestre de 2017 se inició la segunda etapa de implementación de los Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa (PROEME) propuestos en cada uno de los 32 Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME).
Informe de Gobierno	- Se desarrollaron las bases técnicas del PLANEA, instrumento que sustituyó a las pruebas ENLACE y EXCALE, a partir de 2015. - En 2015, los resultados de la prueba PISA, México se mantuvo por arriba del promedio de los países de América Latina y por debajo de los países de la OCDE. Entre los países latinoamericanos, México estaba debajo de Chile y Uruguay. - En el ciclo escolar 2016-2017, mediante el PLANEA, en educación básica, se realizó una muestra representativa de estudiantes de 3º grado de secundaria a nivel nacional con la participación de 36,162 escuelas secundarias y 1.27 millones de alumnos.
Informe de Labores SEP	- Para el ciclo 2013-2014, el INEE decidió no aplicar la prueba ENLACE, la cual fue sustituida por un nuevo conjunto de pruebas denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, que empezó a funcionar a partir del ciclo 2014-2015. - Durante el ciclo escolar 2014-2015 participaron en los concursos de oposición para ingreso 16,283 docentes en educación básica, de ellos, el 40.3% obtuvieron resultados de idóneos y el 59.7% no idóneo. - El INEE y la Coordinación Nacional del SPD establecieron las estrategias institucionales para llevar a cabo los procesos de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente. Como resultado de esa evaluación desde el ciclo escolar 2014-2015 hasta el 31 de diciembre de 2017, se realizaron 1,240,162 evaluaciones del SPD. - En 2015, se aplicó por primera vez a la educación básica (primaria y secundaria) la prueba PLANEA, así como la prueba de PISA, en la que se evaluó a 98% de las 280 escuelas programadas y a 88% de los 10,317 alumnos de 15 años cumplidos de la generación 1999, cursando el 3º grado de secundaria o el 1º de educación media superior. - En el ciclo 2015-2016, para el concurso de promoción, se sometieron a concurso 5,721 plazas de dirección, 1,003 de supervisión, y 15,141 cargos de asesoría técnico-pedagógica, para ello se registraron 28,398 a dirección, 11,373 a supervisión y 8,900 a cargos de asesoría técnica pedagógica, de los cuales sólo presentaron 41,099, éstos obtuvieron 59.8% de idóneos para cargos de director, 43.6% para cargos de supervisor y 42.4% para asesoría técnico-pedagógica. - En el ciclo 2016-2017, para el Concurso de Ingreso al SPD se evaluaron a 124,860 sustentantes y se sometieron a concurso 11,077 plazas y 55,918 horas, los resultados del total de participantes fue 72,064 idóneos y 52,796 no idóneos. - En los concursos de promoción a cargos con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica (ATP) en educación básica, para el ciclo 2016-2017, participaron 38,986 sustentantes y se sometieron a concurso 2,508 cargos de dirección, 413 de supervisión y 9,354 de ATP, los resultados fueron 20,892 aspirantes con resultado idóneo y 28,094 no idóneos. - Desde el ciclo escolar 2015-2016 y hasta el 7 de agosto de 2017, han sido evaluados 135,658 docentes de 158,572 programados para la permanencia, de los cuales 118,158 obtuvieron resultado suficiente, bueno o destacado en la función que desempeñan. El total de docentes y directivos en educación básica que han participado en la evaluación de permanencia en cualquiera de sus vertientes hasta agosto de 2017 fue de 200,607 docentes. - En el ciclo 2016-2017 se llevó a cabo una aplicación de PLANEA mediante una muestra representativa de estudiantes de tercero de secundaria a nivel nacional con la participación de 36,162 escuelas secundarias y 1.2 millones de alumnos.
Informe Anual de Gestión del INEE	- En 2014, se publicó en la página electrónica del Instituto, el calendario de evaluaciones del SPD correspondiente al año 2015, a fin de programar las acciones; sistematizar la coordinación institucional entre las autoridades educativas, de acuerdo con su competencia normativa establecida en la legislación correspondiente, y señalar las fechas clave de los procesos de evaluación. - En 2015, se aplicó el piloteo de reactivos en primaria y secundaria en 99.2% de las escuelas primarias (129 escuelas), el porcentaje de aplicación en las escuelas de secundaria fue de 100% (113 escuelas). En primaria, el instrumento de Lenguaje y Comunicación se aplicó a 70.6% de los alumnos programados (4,963 estudiantes), mientras que el de Pensamiento Matemático se aplicó a 73.59% de los alumnos (5,171 estudiantes). En secundaria, la tasa de aplicación del instrumento de Lenguaje y Comunicación fue de 83.71% (6 827 estudiantes), y el de Pensamiento Matemático fue de 82.88% (6 759 estudiantes). - En 2015, el INEE emitió 10 lineamientos relativos a las evaluaciones para el ingreso, promoción y el desempeño en el marco del SPD y de los evaluadores que aplican las pruebas para tal fin; así como los criterios técnicos para dichos procesos evaluativos. - En 2015, se levantó la prueba la PLANEA con una tasa de aplicación de escuelas de 92.4% en primaria y de 92.9% en secundaria; asimismo se aplicó la edición PISA 2015 por primera vez a estudiantes mediante equipo de cómputo. - Para el ciclo 2015-2016, el INEE estableció criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al SPD. - En 2016, se llevó a cabo la presentación de las directrices para mejorar la atención educativa de las niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes aprobadas. - En 2017, el INEE emitió las directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014, 2015, 2016 y 2017; Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo** de los periodos, 2016-2017 y 2017-2018; **Informes de Gobierno** 2014-2015 y 2016-2017; **Informes de Labores de la SEP**, 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, **el Informe Anual de Gestión del INEE** y **el Informe la educación obligatoria en México Informe 2017**.

La información reportada en los diversos documentos de rendición de cuentas sobre el tema de la evaluación se refiere principalmente a: la emisión de lineamientos para regular las funciones y procesos de evaluación, en el marco del SPD; el número de alumnos a los que se les aplicó la prueba PLANEA; el número de figuras educativas evaluadas para el ingreso, promoción y permanencia en el SPD; así como los resultados de la prueba PISA 2015. Sin embargo, la información se considera insuficiente, ya que las autoridades educativas no contaron con evidencia de que los datos provenientes de las evaluaciones hayan sido utilizados para la toma de decisiones, ni para el diseño de políticas orientadas a la mejora de la calidad de la educación; por lo que no es posible determinar el avance en la atención de la problemática referente a que las evaluaciones realizadas no ofrecen información completa del SEN que apoye la toma de decisiones de las autoridades educativas, las cuales no han hecho uso de los resultados que se derivan de éstas para el diseño de políticas orientadas a la mejora de la calidad de la educación.

➤ Conclusión

En conclusión, la información reportada en los principales instrumentos de rendición de cuentas sobre los ejes de la Reforma Educativa, inmersos en los componentes del SEN, se refiere fundamentalmente a la gestión administrativa, y sólo proporciona, entre otros datos, el número y tipo de actividades que realizaron los entes públicos; sin embargo, en la mayoría de los documentos analizados no se presentó un reporte integral sobre el efecto de la Reforma Educativa en el problema público, relativo a baja calidad de la educación básica, ni se proporcionaron los elementos suficientes para valorar en qué medida se están atendiendo los factores causales de dicha problemática: en planes y programas de estudio, la saturación de contenidos curriculares y la falta de diversificación de los materiales educativos; en docentes, la falta de idoneidad de los conocimientos y competencias de los maestros; en gestión escolar, la débil autonomía de gestión de las escuelas; en infraestructura y equipamiento, la insuficiencia y el deterioro de las condiciones físicas de las escuelas, y en evaluación, la falta de evaluaciones integrales, cuyos resultados sean utilizados por las autoridades educativas en la toma de decisiones para adecuar la política, a fin de mejorar la calidad en la educación básica.

3.7. Diseño de evaluación

La evaluación es un instrumento que permite conocer los avances y resultados de los responsables de las políticas públicas, por lo que en este apartado se analiza si, en el periodo 2013-2017, se dispone de un diseño de evaluación adecuado para conocer los avances en el cumplimiento de los objetivos de la Reforma Educativa. Al respecto, el presente apartado se dividió en dos secciones: en la primera, se analiza la estructura de las evaluaciones previstas en el marco del SNEE, a cargo del INEE y de las autoridades educativas, y en la segunda, la información de las evaluaciones externas realizadas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y la Auditoría Superior de la Federación (ASF), así como el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED).

➤ Sistema Nacional de Evaluación Educativa

El SNEE es el marco institucional previsto para que la SEP, las AEL, los organismos descentralizados y el INEE desarrollen de manera coordinada la función de evaluación. El INEE es el organismo constitucional autónomo responsable de evaluar la educación obligatoria y de coordinar y regular las tareas de evaluación;^{163/} a este instituto le corresponde diseñar y expedir los lineamientos generales de evaluación educativa, en tanto que a las autoridades educativas les atañe, entre otras atribuciones, promover la congruencia de los planes, programas y acciones que éstas emprendan con las directrices que, con base en los resultados de la evaluación, emita el instituto.^{164/}

De acuerdo con la Ley del INEE, el SNEE es el conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos y acciones que contribuyen al cumplimiento de los fines siguientes:

^{163/} Granados Roldán, Otto, **Reforma Educativa**, Fondo de Cultura Económica, México, 2018, p. 106.

^{164/} Diario Oficial de la Federación, **Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, artículo 15; publicado el 11 de septiembre de 2013, última reforma 27 de enero de 2017.

ESQUEMA 10. PROPÓSITOS DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

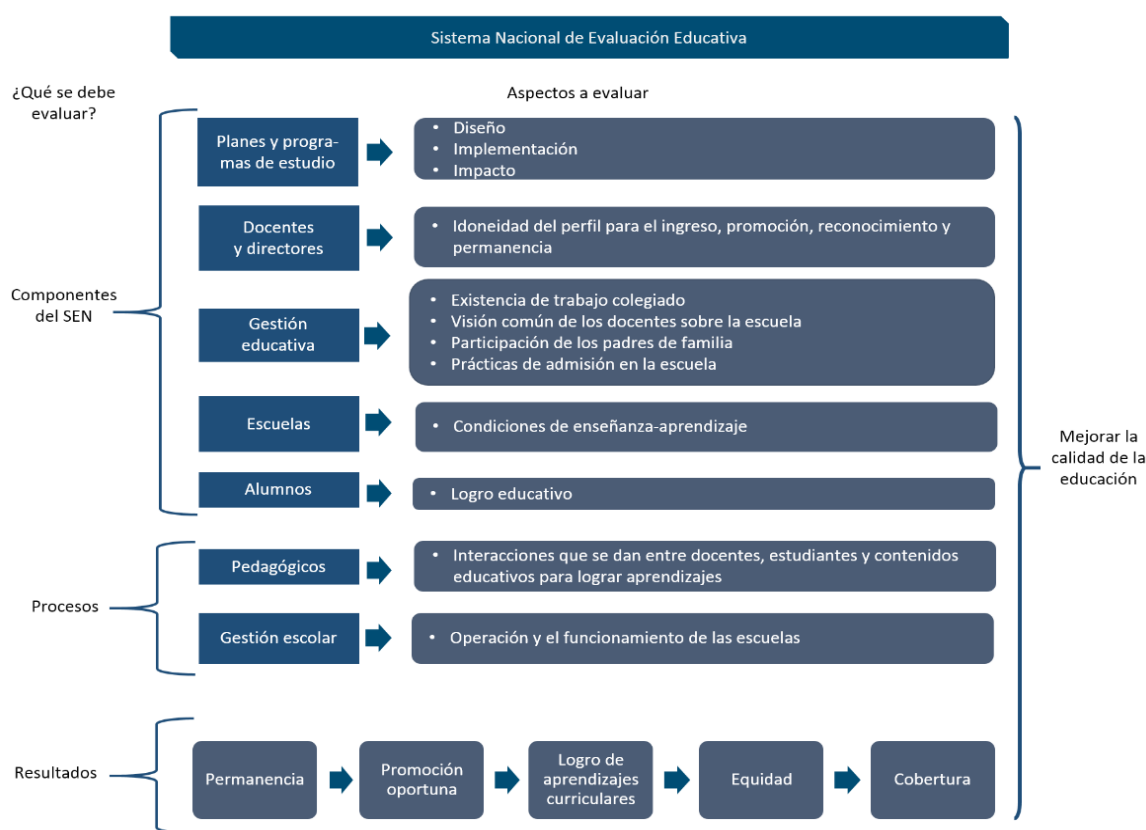


FUENTE: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, artículos 11 y 12; publicado el 11 de septiembre de 2013, última reforma 27 de enero de 2017.

En el marco del SNEE, se llevan a cabo proyectos en materia de evaluación, los cuales deben realizarse conforme a la Política Nacional para la Evaluación de la Educación (PNEE), que es el documento rector de la política de evaluación, en el que participaron el INEE, la SEP y las AEL, que son parte del SNEE. Con la PNEE se sentaron las bases para el desarrollo de proyectos de evaluación educativa que, a su vez, conforman el Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (PMPSNEE) 2016-2020, ^{165/} el cual es un instrumento de planeación para el análisis y la orientación de las acciones de evaluación y mejora educativas. El diseño que se establece para el SNEE se muestra en el esquema siguiente:

^{165/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación 2016-2020**, INEE, México, 2017.

ESQUEMA 11. DISEÑO DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA



FUENTE: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Educación**, publicada el 13 de julio de 1993, última reforma 19 de enero de 2018; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020**, México, 2017 y el **Documento Rector de la PNEE**, INEE, México, 2015.

En el marco del SNEE, se evalúan tres aspectos: componentes, que incluyen planes y programas de estudio, docentes y directivos, gestión educativa, escuelas y alumnos; procesos, que se refieren a las medidas para conseguir un fin, y resultados, que tienen que ver con el cumplimiento de objetivos de cobertura, permanencia, promoción oportuna, equidad y logro de aprendizajes curriculares.^{166/}

En el PMPSNEE 2016-2020 se estructuran las actividades y metas del INEE, de la SEP y de las AEL que, en su conjunto, indican las tareas enmarcadas en el SNEE.^{167/} Sin embargo, no se incluyeron actividades en las que participara el INIFED y la CG@prende.mx, quienes, al ser los encargados del desarrollo y supervisión de la infraestructura y el equipamiento, son también actores que deben participar de forma coordinada con el INEE en la evaluación del componente en comento.

^{166/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Política Nacional para la Evaluación de la Educación**, Documento rector, INEE, México, 2015, pp. 54-55.

^{167/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación 2016-2020**, INEE, México, 2017, p. 13.

En el PMPSNEE se programó el diseño e implementación de 125 Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa (PROEME), que corresponden al ámbito estatal, nacional e internacional, y cuya conclusión se tiene programada para 2020; dichos proyectos corresponden a la educación básica y están clasificados en seis categorías, (ver cuadro 37).

CUADRO 37. PROYECTOS ESTATALES, NACIONALES E INTERNACIONALES DEL PROGRAMA DE MEDIANO PLAZO DEL SNEE 2016-2020 (proyectos)

Categorías	Proyectos					
	Nacionales				Internacionales	Total
	SEP	INEE	Multigrado	Estatal ^{1/}		
Total	10	11	9	89	6	125
1. Logro educativo de los estudiantes	2	1	-	18	4	25
2. Docentes, directivos, supervisores y ATP	3	--	2	28	2	35
3. Currículo, materiales y métodos educativos	--	3	3	2	--	8
4. Organización escolar y gestión del aprendizaje	4	--	1	20	--	25
5. Condiciones de la oferta educativa	--	1	1	8	--	10
6. Políticas, programas y sistemas de información	1	6	2	13	--	22

Fuente: INEE. Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020, México, 2017.

1/ Son proyectos diseñados por los equipos técnicos de las entidades del país y suscritos y refrendados por sus autoridades educativas.

De los 125 proyectos de evaluación previstos en el marco del SNEE, el 71.2% (89) corresponde al ámbito estatal; el 24.0% (30: 10 a cargo de la SEP, 11 del INEE y 9 de proyectos multigrado) al nacional, y el 4.8% (6), al internacional, en los que el INEE debe participar con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA).

Respecto de los 89 proyectos en el ámbito estatal, el 93.3% (83) se orientó en la educación básica y el 6.7% (6) incluyó a ambos niveles educativos; los estados de Campeche y Yucatán generaron seis PROEME cada uno, seguidos por la Ciudad de México, Puebla, Baja California Sur, Chihuahua y Sonora con cinco cada uno; Hidalgo y Estado de México con cuatro cada uno; Sinaloa, Nayarit, Querétaro, Zacatecas, Nuevo León y San Luis Potosí con tres cada uno; Morelos, Tlaxcala, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Jalisco, Coahuila, Durango y Tamaulipas con dos proyectos cada uno, y Aguascalientes, Baja California, Colima, Chiapas, Guanajuato, Michoacán, Tabasco y Veracruz registraron uno en cada entidad, (ver anexo 3).

En relación con los 30 proyectos nacionales, 10 están a cargo de la SEP, los cuales correspondieron a la evaluación de PLANEA en sus dos modalidades: del logro referida a los Centros Escolares (ELCE) y la Diagnóstica Censal (EDC); tres evaluaciones del SPD: de ingreso, de promoción y de desempeño del personal en servicio; cuatro evaluaciones en la categoría de organización escolar y gestión del

aprendizaje, y una metaevaluación de la categoría de políticas, programas y sistemas de información. Asimismo, 11 corresponden al INEE, y tienen que ver con: una, la evaluación PLANEA en su modalidad: Evaluación del logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN); tres, de la categoría de currículo, materiales y métodos educativo; una, la Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE), en la categoría de condiciones de la oferta educativa y seis, referentes a la de políticas, programas y sistemas de información. Los nueve proyectos restantes, forman parte del Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado (PRONAEME), a cargo del CONAFE, que surgió con el fin de desarrollar acciones educativas para fortalecer las escuelas multigrado de educación básica.

Por lo que corresponde al 4.8% (6) de los proyectos en el ámbito internacional, cuatro correspondieron a la categoría de logro educativo: PISA, coordinado por la OCDE; el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC); el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), y el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS), y dos, en la categoría de docentes, que se refieren a la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), a cargo de la OCDE, y el proyecto TALIS Video, para identificar cuáles son las similitudes y diferencias en las prácticas docentes entre los países participantes en el estudio.

Si bien el INEE realizó un esfuerzo importante, en conjunto con la SEP, el CONAFE y las AEL, para disponer del PMPSNEE 2016-2020, como un instrumento de planeación para el análisis y la orientación de las acciones de evaluación y mejora educativas, el instituto no contó con una metodología que establezca modelos de evaluación integrales que definan referentes y articulen los componentes, procesos y resultados de las evaluaciones; ello implica que las evaluaciones previstas no logren un enfoque integral en el que se determinen las relaciones que tienen los componentes entre sí, por lo que, de esta forma, sólo se pueden reportar resultados de cada uno, lo cual implica que no sea posible identificar en qué medida los resultados de un componente producen algún efecto en el resto, ni cómo éstos, a su vez, pueden ser interpretados conjuntamente. La falta de un análisis articulado de los resultados de las distintas evaluaciones implica que se desconozca de qué forma las diferentes evaluaciones al SEN contribuyen a la mejora de la calidad educativa, no desde una óptica individual, sino como resultado de la implementación del SNEE.

Aunado a lo anterior, el INIFED y la CG@prende.mx no fueron incluidos en las tareas enmarcadas en el PMPSNEE 2016-2020, los cuales podrían ser actores clave en la formulación de proyectos para la evaluación de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas del SEN, en el marco del SNEE.

➤ Lineamientos emitidos por el INEE en el marco del SNEE

De acuerdo con la Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE), los lineamientos con visión a 2020 versarán sobre dos ámbitos fundamentales: 1) los procesos de evaluación del SPD, y 2) los relativos a los otros componentes, procesos y resultados de las evaluaciones que se realicen en el marco del SNEE.

Respecto de los procesos de evaluación del SPD, se verificó que para 2015, el INEE publicó ocho lineamientos para los procesos de ingreso (3), promoción (1), reconocimiento (2) y permanencia (2) del SPD para los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017, según corresponda; los cuales se expedieron de acuerdo con la fecha programada.

Para 2016, el marco normativo para la evaluación de docentes, se conformó por 10 lineamientos para los procesos de ingreso (2), promoción (1), reconocimiento (4) y permanencia (3) del SPD, vigente para el ciclo escolar 2016-2017; de los cuales 6 fueron actualizaciones y 4 expedidos dentro del plazo establecido. En 2017, se programaron 13 lineamientos, conformados de la siguiente manera, para el proceso de ingreso (1), reconocimiento (4) y permanencia (8). De los cuales, 10 fueron actualización y 3 expedición

De los 13 lineamientos para el SPD programados para 2017, se constató que 10 fueron actualizados mediante acuerdos tomados en las sesiones ordinarias y extraordinarias de la Junta de Gobierno del INEE en 2017, durante los meses de febrero y marzo del mismo año, de acuerdo con las fechas establecidas en el "Calendario de las evaluaciones del SPD 2017"; por lo que respecta a los 3 restantes, éstos fueron aprobados y expedidos por el órgano de gobierno del instituto en la onceava sesión ordinaria del 30 de noviembre de 2017 de conformidad con las fechas establecidas en el "Calendario de las evaluaciones del SPD 2018,15/ ya que dicha normativa es aplicable para el ciclo escolar 2017-2018, evaluaciones que se llevaron a cabo en los meses de mayo y junio de 2018,(ver anexo 4).

En cuanto a los lineamientos relativos a los otros componentes, procesos y resultados de las evaluaciones que se realicen en el marco del SNEE, en 2016, el INEE dispuso del "Programa para la elaboración de lineamientos para la evaluación de educandos, programas educativos, escuelas y gestión educativa", cuyo propósito fue el de establecer y cumplir con un calendario de reuniones y actividades que propicien la elaboración de los documentos normativos que se deben emitir.

Respecto del componente de alumnos, en diciembre de 2016, el INEE presentó a discusión los lineamientos para las evaluaciones, pero éstos no fueron aprobados; en 2017, se reprogramó la emisión de los lineamientos, sin embargo, a pesar de que el instituto presentó el proyecto de los “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de alumnos del Sistema Educativo Nacional en la educación obligatoria” nuevamente no fueron aprobados por su Junta de Gobierno, por lo que su discusión se reprogramó para noviembre de 2018.

Sobre el componente de planes y programas de estudio, se programó la aprobación de sus lineamientos en diciembre de 2017, por lo que, en ese año, el instituto diseñó y presentó el proyecto de “Lineamientos para la evaluación de las políticas y programas educativos nacionales”; sin embargo, no fueron publicados y su discusión fue reprogramada a noviembre de 2018.

Del componente de escuelas y gestión escolar, en 2017, el instituto elaboró en su versión preliminar: el proyecto de “Lineamientos para la evaluación de la organización escolar y gestión del aprendizaje”, que se programó para su discusión en 2018.

De los proyectos presentados para los componentes de alumnos, y planes y programas de estudio aun cuando se presentaron los proyectos de los lineamientos a la Junta de Gobierno para su discusión y, en su caso, aprobación, éstos no fueron aprobados por la Junta de Gobierno del INEE, lo que significó que el INEE no ha cumplido con el plazo establecido en su reprogramación, situación que implica que no contara con una metodología pertinente para la evaluación de los componentes en comento.

En suma, si bien el INEE cumplió con la emisión de lineamientos para regular los procesos de evaluación del SPD, su actualización y expedición no ha sido oportuna; asimismo, la programación realizada para los lineamientos referentes a la evaluación de alumnos, y planes y programas de estudio resultó deficiente dado el incumplimiento en los plazos, lo que demostró la falta de optimización en la gestión del tiempo y los recursos destinados para los fines para los que se crean los lineamientos.

➤ Evaluaciones a los programas presupuestarios, en el marco de la Reforma Educativa

En el periodo 2013-2017, se llevaron a cabo 99 evaluaciones externas a los programas que integraron la Reforma Educativa en el nivel básico, de las cuales 9 estuvieron a cargo del CONEVAL y 90 bajo la responsabilidad de la ASF, como se muestra a continuación:

ESQUEMA 12. EVALUACIONES A LOS PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS RELACIONADOS CON LA REFORMA EDUCATIVA, EN EL NIVEL BÁSICO 2013-2017

Componente	Programas presupuestarios	Institución		Total
		CONEVAL	ASF	
Planes y programas de estudio	B003 Producción y Distribución de Libros y Materiales Educativos	1	2	4
	G001 Normar los Servicios Educativos	1		
Docentes	S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente	1	71	73
	FONE	1		
Gestión escolar	E067 Sistema de Información y Gestión Educativa	1		
	S243 Programa Nacional de Becas	1		
	S244 Programa para la Inclusión y Equidad Educativa	1	6	10
	S221 Escuelas de Tiempo Completo	1		
	S271 Programa Nacional de Convivencia Escolar			
Infraestructura y equipamiento	U082 Programa de la Reforma Educativa	1		
	Programa Escuelas al CIEN		7	8
	Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo			
Evaluación	E003 Evaluaciones de la Calidad de la Educación		4	4
TOTAL		9	90	= 99

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en los programas presupuestarios vinculados con la Reforma Educativa en el nivel básico, y las evaluaciones realizadas por el CONEVAL y la ASF.

➤ Evaluaciones del CONEVAL

El CONEVAL, de acuerdo con el artículo 72 de la Ley General de Desarrollo Social, puede realizar evaluaciones por sí mismo o por medio de uno o varios organismos independientes del ejecutor del programa, con el propósito de revisar periódicamente el cumplimiento del objetivo social de los

programas y sus metas, a fin de corregirlos, modificarlos, adicionarlos, reorientarlos o suspenderlos total o parcialmente^{168/}. A continuación, se presentan las evaluaciones realizadas por el CONEVAL (ver cuadro 38).

CUADRO 38. EVALUACIONES DEL CONEVAL A LOS PROGRAMAS VINCULADOS CON LA REFORMA EDUCATIVA
 EN EL NIVEL BÁSICO, 2013-2017

Programa	Resultados
Planes y programas de estudios	
B003 Producción y Distribución de Libros y Materiales Educativos 2014 G001 Normar Servicios Educativos 2016	El programa en general posee la información necesaria para continuar desempeñando sus actividades eficientemente; sin embargo, aún tiene áreas de oportunidad que debe mejorar. Es necesario que el problema se encuentre perfectamente identificado para poder atender a las necesidades que éste genera en la población y en esta evaluación se observó que no había coincidencia entre la justificación del programa y la definición del problema. La población objetivo posee metodología para su cálculo, lo que permite conocer con anticipación la demanda de libros y materiales para cada ciclo escolar. El problema identificado no se caracteriza ni describe, lo cual genera dificultades para justificar la relevancia y prioridad del programa y no cuenta con una definición de su población. Se recomendó formular un análisis diagnóstico en el cual describan el estado actual del problema identificado: “La deficiente regulación afecta la provisión de los servicios educativos que realizan las autoridades educativas federales y locales”, así como su evolución, para justificar la relevancia y prioridad de la intervención del programa.
Docentes	
S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente 2014	El objetivo general del programa se concibe como un sistema complejo y difícil de diagnosticar como una unidad coherente. La identificación y cuantificación de su población potencial y objetivo enfrenta retos por la complejidad que implica la medición de las características de su población. Se recomendó: actualizar el diagnóstico; cuantificar las poblaciones potencial y objetivo; así como estructurar un sistema de información que incluya la demanda, los beneficiarios y apoyos otorgados en los diversos niveles y que sea transversal a las unidades responsable, de manera que el seguimiento de indicadores sea útil para la toma de decisiones.
Gestión Escolar	
S221 Escuelas de Tiempo Completo 2014	La evaluación concluyó que el diseño del programa era adecuado en tanto contribuye al logro de los objetivos sectoriales y nacionales. El diseño del programa es adecuado, ya que es necesario que los niños en situación de mayor vulnerabilidad puedan permanecer más tiempo en las escuelas. Aunque la lógica general del programa se considera adecuada, es necesario contar con un mayor desarrollo del modelo pedagógico y de gestión de estas escuelas. Se recomendó diseñar un indicador de propósito, adicional al que determina la SHCP, en el que refleje aspectos sustantivos del mismo. El programa no cuenta con información que permita valorar rigurosamente sus resultados.
S244 Programa para la Inclusión y Equidad Educativa 2014 E067 Sistema de Información y Gestión Educativa 2015	El programa tuvo carencias para su evaluación, al no presentar una orientación a resultados articulada en los instrumentos de planeación estratégica ni en los documentos programáticos, y no refleja la visión general de un programa integrado, lo que impide que muchos de los criterios evaluados obtengan una valoración favorable. Se determinó que la justificación de la creación del SIGED es adecuada, ya que define la problemática a atender, sus causas y efectos. En términos de diseño, el SIGED se vislumbra como una solución integrada. En cuanto a la cobertura, población objetivo y mecanismos de focalización, el programa no tiene un área de intervención específica, ya que se trata de un proceso de mejora de la gestión institucional.
Infraestructura y equipamiento	
U082 Programa de la Reforma Educativa 2016	El programa muestra fortalezas en el diseño, ha identificado el problema que busca revertir, ha definido y cuantificado a su población potencial y objetivo con una metodología verificable; ha creado un mecanismo de selección de sus beneficiarios congruente con su propósito y ha establecido metas de cobertura; sin embargo, por ser de nueva creación, presenta áreas de oportunidad en el diseño de la MIR. Se recomendó actualizar el diagnóstico y describir la situación que guardan las supervisiones de zona, así como las necesidades o rezagos que se presentan en cuanto a la disponibilidad de bebederos escolares en las escuelas susceptibles de ser intervenidas.
Evaluación	
Evaluación Piloto de los Fondos del Ramo Gral. 33 2015	En 2015, el FAEB se sustituyó por el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE). Se destaca el esfuerzo del FONE por documentar y dar seguimiento al proceso de operación y de rendición de cuentas del fondo, para garantizar que los recursos se ministren correcta y oportunamente; sin embargo, no se contó con documentación sobre los mecanismos de planeación para la detección de necesidades derivadas de la aplicación de los recursos, lo cual representa un área de oportunidad para las entidades. Se sugirió introducir mejoras en el establecimiento de criterios de distribución de los recursos. Además, se consideró oportuno documentar los procesos asignación, distribución y operación de las aportaciones, así como definir las áreas responsables involucradas en cada etapa del proceso al interior de las entidades federativas.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en las evaluaciones realizadas por la SEP y el CONEVAL, Dirección URL: <http://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Paginas/-InformeEvaluacion.aspx>, en el periodo 2013-2017, consultadas el 16 de mayo de 2018

En el periodo 2013-2017, el CONEVAL realizó nueve evaluaciones externas de diseño, de desempeño y de procesos a los programas inmersos en la Reforma Educativa. Sus resultados mostraron debili-

^{168/} Diario Oficial de la Federación, **Ley General de Desarrollo Social**, México, 20 de enero de 2004, última reforma 26 de enero de 2018.

dades específicas en torno a la inadecuada definición del problema público; indefinición de la población potencial y objetivo; deficiencias en el diseño de los indicadores de la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR), y falta de precisión en criterios normativos. Asimismo, estos documentos derivaron en sugerencias, como la de fortalecer los mecanismos de medición y monitoreo.

➤ Auditorías y evaluaciones de la ASF

En el artículo 74 de la CPEUM se establece que “la revisión de la Cuenta Pública la realizará la Cámara de Diputados por medio de la Auditoría Superior de la Federación”. Asimismo, en el artículo 79, se le otorga a la ASF la atribución de realizar auditorías sobre el desempeño en el cumplimiento de los objetivos contenidos en los programas federales.^{169/}

Al respecto, en el periodo 2013-2016, la ASF realizó auditorías y evaluaciones a los programas presupuestarios vinculados con la Reforma Educativa en el nivel básico (ver anexo 5).

Las auditorías realizadas por la ASF muestran resultados para cada uno de los componentes en los que se insertan los ejes de la Reforma Educativa.

En el componente de planes y programas de estudio, se evaluó la pertinencia de los programas de estudio y materiales educativos, para conocer si éstos responden a las necesidades de los educandos, y si cuentan con la calidad requerida. Mediante la auditoría realizada en 2014 se evidenció que la SEP no atendió la diversidad cultural y sociodemográfica de los alumnos; asimismo, en la revisión de 2016 se destacó que se carecía de la normativa necesaria para regular la instrumentación del nuevo plan y los programas de estudio, y que no se habían establecido los criterios, ni los procedimientos de evaluación y acreditación sobre los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que los alumnos de educación básica deben adquirir y desarrollar.

Para el componente de docentes, se evaluó el establecimiento del SPD, en el que se identificó, de manera general, que el INEE elaboró los Lineamientos Iniciales Generales para las evaluaciones del SPD, las cuales se aplicaron durante el periodo 2014-2016, para el ingreso, promoción y permanencia a plazas en el servicio; sin embargo, en dicho periodo se detectaron deficiencias, ya que en 2015 no se realizaron evaluaciones para el reconocimiento de docentes, a pesar de que el instituto expi-

^{169/} Diario Oficial de la Federación, **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, México, 5 de febrero de 1917, última reforma 15 de septiembre de 2017.

dió lineamientos para ello; tampoco se ha garantizado una oferta de programas formativos pertinentes y con calidad, que atienda las necesidades del personal educativo, ya que no se dispuso de un diagnóstico para identificarlas; en 2016, el PRODEP operó con varias deficiencias, por lo que se señaló la necesidad de corregir, modificar o reorientar el programa, además de que se resaltó la importancia de integrar la oferta académica con base en las necesidades de formación del personal educativo para avanzar en la conformación del SPD. En relación con el FONE, las auditorías refirieron que la SEP emitió disposiciones para el registro de nómina y contó con el Sistema de Administración de Nómina Educativa (SANE); sin embargo, careció de medidas de control para la contratación y movimientos del personal, por lo que ha persistido la opacidad y discrecionalidad de los recursos, así como la falta de supervisión de los registros del personal comisionado al sindicato y los pertenecientes a los centros de trabajo no financiados por el fondo. Asimismo, evidencian la ausencia de supervisión llevada a cabo por la SEP y la SHCP sobre la información contenida en las nóminas educativas.

Respecto de la gestión escolar, las auditorías revelaron que la SEP ha otorgado apoyos mediante los programas: Escuelas de Tiempo Completo, y Reforma Educativa para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica, de manera que, con un enfoque estratégico, se promueva la participación de los padres de familia por medio de los Consejos Escolares de Participación Social, el liderazgo de los directivos en los Consejos Técnicos Escolares, así como la sana alimentación de los educandos, a fin de propiciar ambientes que permitan el mejor aprovechamiento de los alumnos. Las revisiones realizadas revelaron que, de manera general, no fue posible comprobar la contribución de los apoyos otorgados en el fortalecimiento de la autonomía de gestión, debido a las deficiencias en la implementación de los programas: en el PETC, no se acreditó que las escuelas participantes en el programa cumplieran con los requisitos definidos para operar como escuelas de tiempo completo, y en el PRE, no se dispuso de información para evaluar la contribución de los apoyos otorgados por el programa en el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas. Respecto del SIGED, se identificó que a 2016 aún no estaba instrumentado completamente, lo que limitó la retroalimentación para la mejora de la política.

Respecto del componente de infraestructura y equipamiento, la ASF observó que se careció de un diagnóstico nacional y actualizado de las condiciones físicas de los planteles educativos; las obras de mantenimiento y rehabilitación se realizaron por medio de cuatro programas específicos: Proyectos de Infraestructura Social de Educación, Escuelas Dignas, Reforma Educativa y Escuelas al

CIEN; sin embargo, las acciones de mejora realizadas, mediante los tres últimos programas, no fueron consistentes con las carencias físicas identificadas. El diseño de los programas no estuvo articulado con los requisitos que deben cumplir la infraestructura y el equipamiento, ya que éstos no estuvieron enfocados en realizar obras vinculadas a cuatro (oportunidad, equidad, sustentabilidad y pertinencia) de los ocho requerimientos mandados en la LGIFE. Sobre la modernización, se concluyó que el Programa Laptops para niños que cursan 5º y 6º grado de primaria y el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital se instrumentaron para acceder al uso de las tecnologías de la información en las escuelas, pero éstos presentaron deficiencias en su operación como: la falta de procedimientos de selección de los beneficiarios; la ausencia de criterios de priorización para el otorgamiento de los dispositivos digitales; la entrega de equipos en planteles que no tenían electricidad, ni internet; contenidos digitales desvinculados de los programas de estudio, y falta de mantenimiento de los dispositivos. Con dichas observaciones, se evidenció la persistencia del riesgo de que la infraestructura y el equipamiento de las escuelas no contaran con las características suficientes para desarrollar las actividades educativas, en detrimento del aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al componente de evaluación, la ASF observó que a 2017, el SNEE, definido como un conjunto articulado de instituciones, procesos, instrumentos y acciones, continuó en fase de implementación, ya que, a pesar de que en ese año el INEE emitió el PMPSNEE 2016-2020, con el propósito de "contribuir a garantizar la calidad de los servicios educativos", no desarrolló modelos de uso de los resultados de las evaluaciones de la calidad de la educación básica para las escuelas de este nivel, con el propósito de impulsar su utilidad en la emisión de directrices y en la toma de decisiones de las autoridades educativas federal y locales para la mejora continua de la calidad educativa en cada ciclo escolar, ni de evaluaciones integrales que definan referentes y articulen los componentes, procesos y resultados de las distintas evaluaciones.

El trabajo de los actores externos representó una fuente importante de datos para contextualizar y precisar los resultados generales de los programas inherentes a la Reforma Educativa. Las observaciones de la SHCP, del CONEVAL y de la ASF fueron recurrentes, en cuanto a que el desempeño de los programas presenta deficiencias que deben atenderse para que éstos contribuyan a la mejora de la calidad educativa. De ellas, se derivaron sugerencias, aunque sólo en el caso de las emitidas por la ASF existieron los medios para que las autoridades educativas las tomaran en cuenta en las adecuaciones de diseño y operación.

➤ Sistema de Evaluación de Desempeño (SED)

El SED es un conjunto de elementos metodológicos que permiten realizar una valoración objetiva del desempeño de los programas, bajo los principios de verificación del grado de cumplimiento de las metas y objetivos, con base en indicadores estratégicos y de gestión que permitan conocer el efecto social de los programas y proyectos.

Un elemento para la evaluación del cumplimiento de objetivos y metas es la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR), la cual permite vincular los distintos instrumentos para el diseño, organización, ejecución, seguimiento, evaluación y mejora de los programas presupuestarios. Con la revisión de la Cuenta Pública 2017^{170/} se identificaron las MIR de los programas presupuestarios directamente relacionados con Reforma Educativa en educación básica (ver cuadro 39).

^{170/} La obligación de definir la MIR se instituyó a partir de 2008.

CUADRO 39. MIR DE LOS PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS VINCULADOS CON LAS REFORMA EDUCATIVA, 2017

Programa presupuestario	Objetivo de Fin	Indicadores de Fin
B003 Producción y Distribución de Libros y Materiales Educativos	Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante la edición, producción, distribución de libros y otros materiales educativos gratuitos.	➤ Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel de logro educativo mayor al nivel I en el área de competencia de Lenguaje y comunicación (comprensión lectora) evaluados por PLANEA en educación básica. ➤ Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel de logro educativo mayor al nivel I en el área de competencia de Matemáticas, evaluados por PLANEA.
S270 Programa Nacional de Inglés	Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como una segunda lengua en las escuelas públicas de educación básica.	➤ Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel de logro educativo insuficiente en los dominios de Español y Matemáticas evaluados por EXCALE en educación básica. ➤ Porcentaje de alumnos certificados en el aprendizaje del idioma inglés respecto a los programados.
S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente	Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante programas de formación, actualización académica, capacitación y/o investigación a personal docente con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnico-pedagógica y cuerpos académicos.	➤ Proporción de plazas docentes contratadas por Concurso de Oposición en educación básica. ➤ Porcentaje de docentes que cursan los programas de formación continua derivados de los resultados insuficientes de la evaluación del desempeño del ciclo 2015-2016 y obtienen resultado suficiente, bueno o destacado en la evaluación del desempeño docente de educación básica del ciclo 2016-2017.
E067 Sistema de Información y Gestión Educativa	Contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante la integración de una plataforma que contenga los datos necesarios para la planeación, administración, evaluación y gestión del SEN.	➤ Tasa de abandono escolar en educación primaria y secundaria.
S244 Programa para la Inclusión y Equidad Educativa	Contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante el apoyo a Instituciones de Educación Básica, Media Superior y Superior para que cuenten con infraestructura adaptada, equipamiento y acciones de fortalecimiento que faciliten la atención de la población en contexto de vulnerabilidad.	
S221 Escuelas de Tiempo Completo	Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante la adopción del modelo de escuelas de tiempo completo.	➤ Variación en la eficiencia terminal de las escuelas primarias de tiempo completo con permanencia consecutiva de 3 años.
S271 Programa Nacional de Convivencia Escolar	Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante la implementación de estrategias que mejoren la convivencia para prevenir situaciones de acoso.	➤ Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel de logro educativo insuficiente en los dominios de Español y Matemáticas evaluados por EXCALE en educación básica
U082 Programa de la Reforma Educativa	Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante el fortalecimiento de condiciones de infraestructura, equipamiento o capacidades técnicas para el ejercicio de la autonomía de gestión, que permitan mejorar la prestación del servicio educativo.	➤ Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel de logro educativo mayor al nivel I en el área de competencia de Lenguaje y comunicación (comprensión lectora) evaluados por PLANEA. ➤ Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel de logro educativo mayor al nivel I en el área de competencia de Matemáticas, evaluados por PLANEA.
E003 Evaluaciones de la Calidad de la Educación	Contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante la realización de evaluaciones de la calidad para la toma de decisiones.	➤ Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel de logro educativo insuficiente en los dominios de Español y Matemáticas evaluados por EXCALE en educación básica.
G001 Normar los Servicios Educativos	Contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante la emisión de la normativa que regule la operación de los servicios educativos	➤ Tasa de abandono escolar en educación primaria y secundaria.
P001 Diseño de la Política Educativa	Contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante el fortalecimiento del SEN a partir del diseño de la política educativa basado en procesos de planeación, seguimiento y mecanismos de coordinación articulados.	
P003 Normatividad y Política Educativa	Un SNEE consolidado mediante políticas, normatividad y evaluación de la educación obligatoria, en el marco de una gobernabilidad eficaz y transparente.	➤ Nivel de satisfacción de los actores del SNEE
P004 Evaluación del SEN		
P005 Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación		

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la Matriz de Indicadores para Resultados de los programas presupuestarios vinculados con la Reforma Educativa.

Del análisis de consistencia de los objetivos de las MIR 2017 de los programas presupuestarios vinculados con la Reforma Educativa, se concluyó que éstos, en su objetivo de fin, se dirigen principalmente a contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica.

Sin embargo, los indicadores establecidos en estos instrumentos de evaluación no fueron útiles para determinar si la intervención gubernamental fue suficiente y adecuada para atender la problemática que buscaba resolver, y tampoco si contribuyó a mejorar el aprendizaje de los alumnos, ya que se tradujeron en mediciones desarticuladas de los diferentes actores involucrados y sin parámetros para medir el avance en el cumplimiento de los objetivos. En términos generales, se consideran insuficientes para medir si los efectos, en la atención del problema público, son atribuibles a los programas.

➤ **Modelo Sintético de Información de Desempeño (MSD)**

Una manera de conocer el desempeño de los programas presupuestarios que integran los ejes de la Reforma Educativa, y determinar si han operado de manera óptima en el cumplimiento de sus objetivos es mediante el MSD, que es un instrumento que consolida y sintetiza la información del desempeño de los programas presupuestarios, con el fin de promover su vinculación con las decisiones presupuestarias y fomentar un ejercicio eficaz, eficiente y transparente de los recursos públicos por medio de la identificación de áreas de oportunidad para la mejora continua de la eficiencia del gasto. El modelo está planteado en términos del indicador “Porcentaje de programas presupuestarios con información de desempeño con un nivel de logro satisfactorio”. Para el cálculo de dicho indicador se consideran cinco variables: ejercicio del gasto respecto del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF); Matriz de Indicadores para Resultados (MIR), Evaluaciones Externas del Programa Anual de Evaluación (PAE); Aspectos Susceptibles de Mejora (ASM), y padrón de beneficiarios incorporado al Sistema Integral de Información de Padrones de Programas Gubernamentales (SIIPP-G).^{171/}

El MSD establece un modelo cuya variable dependiente es el desempeño del programa; las variables explicativas son el PEF, la MIR, el PAE, los ASM y el SIIPP-G, con una escala de 1 a 5, donde 5 es el máximo nivel de desempeño y 1, el mínimo. Con base en ello, se asigna el valor correspondiente al programa, si las condiciones de desempeño son consideradas óptimas se determina un desempeño

^{171/} Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Modelo Sintético de Información de Desempeño**, México, 2018.

alto, lo que significa que las variables cumplieron con parámetros establecidos para la operación del programa, y viceversa.

Con el MSD, la SHCP realizó la valoración de desempeño de 13 programas presupuestarios,^{172/} vinculados con la Reforma Educativa (ver cuadro 40).

CUADRO 40. CALIFICACIÓN DEL MODELO SINTÉTICO DE INFORMACIÓN DE DESEMPEÑO A LOS PROGRAMAS VINCULADOS CON LA REFORMA EDUCATIVA, 2017

Nombre del programa	2017	
	MSD Cuantitativo	MSD Cualitativo
Planes y programas de estudio		
S270 Programa Nacional de inglés	3.8	MEDIO ALTO
B003 Producción y distribución de libros y materiales educativos	3.6	MEDIO
S267 Fortalecimiento de la Calidad Educativa	3.5	MEDIO
G001 Normar los servicios educativos	3.3	MEDIO
Docentes		
S247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente	4.0	MEDIO ALTO
Gestión escolar		
S072 PROSPERA Programa de Inclusión Social	4.3	MEDIO ALTO
S221 Escuelas de Tiempo Completo	4.4	MEDIO ALTO
S243 Programa Nacional de Becas	4.2	MEDIO ALTO
S244 Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa	3.4	MEDIO
E067 Sistema de Información y Gestión Educativa	3.2	MEDIO
Infraestructura y equipamiento		
U082 Programa de la Reforma Educativa	3.3	MEDIO
I007 FAM Infraestructura Educativa Básica	4.3	MEDIO ALTO
Evaluación		
E003 Evaluaciones de la calidad de la educación	3.8	MEDIO ALTO

FUENTE: Elaborado por la ASF con datos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Modelo Sintético de Información de Desempeño**, México, 2018.

Las calificaciones obtenidas por los programas analizados fueron de medio a medio alto; ninguno obtuvo una calificación alta, lo que implica que no todas las variables cumplen con los parámetros establecidos para la operación eficiente de los recursos y su desempeño no ha sido el idóneo. Destaca que el programa presupuestario E067 “Sistema de Información y Gestión Educativa” fue el que obtuvo una menor valoración, al obtener una calificación cuantitativa de 3.2, y cualitativa de medio, mientras que el programa S221 “Programa Escuelas de Tiempo Completo” fue el que obtuvo la valoración más alta con 4.4, ubicándose en una calificación cualitativa de medio alto.

^{172/} En el Modelo Sintético de Información de Desempeño no se incluyó información, respecto de los presupuestarios correspondientes al ramo 42, que están a cargo del INEE.

➤ Conclusión

Las evaluaciones realizadas por la SHCP y el CONEVAL, así como las auditorías y evaluaciones llevadas a cabo por la ASF señalan deficiencias específicas en el desempeño de los programas inmersos en la Reforma Educativa, que podrían repercutir en la mejora de la calidad educativa. Destaca la ASF como la institución que realizó el mayor número de auditorías a los programas en cuestión y, por ende, de la que derivó la mayor cantidad de recomendaciones. Siendo éstas las únicas que contaron con mecanismos para llevar el seguimiento. Es así que la eficacia de las evaluaciones externas estuvo limitada por la ausencia de un sistema en el que los actores responsables de la implementación de la Reforma Educativa atendieran las observaciones.

3.8. Epítome del diseño de la Reforma Educativa

Ante la persistencia del problema de la baja calidad de la educación básica ofrecida por el Estado, que limita el pleno desarrollo de los integrantes de la sociedad, sobre todo de aquéllos que se encuentran en la etapa de niñez, era menester rediseñar la política en educación; así, la Reforma Educativa implicó una serie de cambios en la configuración y, por tanto, en la operación de todos los componentes que convergen en el SEN: planes y programas de estudio, docentes, gestión escolar, infraestructura y equipamiento, y evaluación, por lo que, en términos generales, el diseño de la Reforma Educativa fue congruente con el problema público señalado; no obstante, presentó deficiencias importantes que podrían repercutir en la implementación:

- El diseño normativo es ambiguo en diversos aspectos: no se definió de forma homogénea la calidad educativa en los distintos ordenamientos normativos; no se realizó de forma homogénea la armonización de las disposiciones federales y estatales, en materia del SPD; no se precisó en qué rubros es posible ejercer los recursos del FONE transferidos a las entidades federativas; no se puntualizó la forma en cómo los programas de infraestructura y equipamiento se articularían con los mecanismos para el fortalecimiento de la autonomía de gestión; en los procesos de evaluación no se incluyó la participación docente en el desarrollo de los componentes, metodologías y estrategias de las evaluaciones aplicadas en el marco del SPD, y no se establecieron mecanismos de seguimiento y sanción que aseguraran que la evaluación interna se aplicara en todas las escuelas de educación básica.

- En el diseño institucional-organizacional, si bien la Reforma Educativa de 2013 propició un rediseño en el sector educativo, al modificar ciertas atribuciones de los entes preexistentes, como la SEP y el INEE y crear otros nuevos, como la CNSPD y la CG@prende.mx, no se establecieron mecanismos claros de sanción ni de seguimiento, que garanticen que los entes participantes realicen las tareas mandatadas en la normativa, ni de coordinación, que especificaran la forma en que los responsables tenían que trabajar en conjunto.
- El diseño programático es consistente con los factores causales del problema de la baja calidad en la educación básica y con los preceptos normativos e institucionales para los ejes de la Reforma Educativa que están inmersos en los cinco componentes del SEN; sin embargo, no se dispuso de un plan estratégico de largo plazo en el que se definieran indicadores y metas para dar seguimiento al avance de la Reforma Educativa.
- El análisis del diseño presupuestal mostró que el comportamiento de los recursos destinados a la implementación de la Reforma Educativa fue inercial, y no constante; no hubo una planeación presupuestal de mediano y largo plazos que permitiera garantizar la suficiencia de los recursos y asegurar una adecuada distribución; no existieron mecanismos eficientes para el seguimiento de la aplicación de los recursos en el ámbito estatal, y no se etiquetaron recursos presupuestales para implementar las medidas necesarias para garantizar la prohibición, en las escuelas, de los alimentos que no favorezcan la salud de los alumnos, ni para la implementación del SATE, que es uno de los mecanismos por medio de los cuales se debe fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas.
- El diseño metodológico fue impreciso, ya que no se especificaron los tramos de control y las responsabilidades de las autoridades educativas, federal y locales, relacionadas con temas como la consolidación de la figura de participación social en todas las entidades federativas, ayuntamientos y escuelas; la prohibición de alimentos no favorables para la salud de los alumnos en las escuelas, y la toma de decisiones con base los resultados de las evaluaciones.
- El diseño de rendición de cuentas fue insuficiente, pues los documentos que lo integraron no constituyeron un reporte integral sobre el efecto de la Reforma Educativa en el problema público.
- El diseño de evaluación mostró que no se desarrollaron modelos de evaluación integrales que definan referentes, y articulen los componentes, procesos y resultados de las distintas evaluaciones, lo que impide conocer de qué forma las diferentes evaluaciones al SEN contribuyen a la mejora de la calidad educativa, en el marco de la implementación del SNEE.

Tampoco contó con mecanismos para asegurar el uso de los resultados de las evaluaciones en la toma de decisiones de las autoridades educativas.

Las deficiencias presentadas en el diseño de la Reforma Educativa podrían conllevar a interpretaciones diversas de la normativa por parte de los responsables de la operación de la política educativa, a una actuación dispersa de éstos, a un ineficiente ejercicio de los recursos y a una operación deficiente, lo que, en conjunto, dificultaría la atención del problema de la baja calidad de la educación básica.

En síntesis, el diseño de la Reforma Educativa fue congruente con el problema público identificado, porque conllevó transformaciones en la definición de los planes y programas de estudio de educación básica; en las reglas para ejercer la carrera docente, desde el ingreso hasta la permanencia, incluida su relación laboral; en los mecanismos para el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas; en los programas para la mejora de la infraestructura y el equipamiento de los planteles escolares, y en la realización de las evaluaciones aplicadas al sistema educativo en conjunto y a sus componentes. Sin embargo, las deficiencias mencionadas podrían afectar la implementación de los cambios planteados, por lo que resulta menester que los entes responsables tomen medidas al respecto, a fin superar las fallas y, con ello, atender adecuadamente el problema público.

Implementación de la Reforma Educativa

4.1. Plan y programas de estudio de educación básica

El plan de estudios es el documento que establece los propósitos de formación general y la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades que correspondan a cada nivel educativo; los programas de estudio se encuentran dentro de un plan de estudios, e integran los contenidos fundamentales organizados en asignaturas, así como los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el estudiante cumpla con los propósitos de cada nivel educativo.^{173/}

4.1.1. Actualización del plan y los programas de estudio

El plan y los programas de estudio de educación básica son relevantes no sólo porque integran los contenidos sobre los cuales versa el proceso de enseñanza, sino porque definen cómo alcanzar los objetivos de la educación. Su importancia estriba en que deben contribuir a cubrir las necesidades de formación de los educandos, determinando el grado de suficiencia con la que los temas son tratados; a propiciar el desarrollo de las habilidades cognitivas, y a ofrecer una formación integral que reconozca la diversidad de necesidades de aprendizaje.

En el marco de la Reforma Educativa se planteó la actualización del plan y los programas de estudio para la educación básica. En este contexto, en 2014, se realizaron seis foros de consulta regionales sobre el modelo educativo, para los cuales la SEP convocó a los actores involucrados en la educación básica del país; como resultado, se desarrolló la Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, que expone la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, que contiene el planteamiento de la currícula para la educación básica, e incluye la estructura de los contenidos educativos y los principios pedagógicos que lo sustentan. Dicha propuesta se sometió a revisión mediante 15 foros nacionales en los que participaron el INEE, el CONAFE, la Secretaría de Cultura, las AEL, el CONAPASE, directores de escuelas normales, académicos, especialistas en política educativa y organizaciones de la sociedad civil. En 2017, la SEP culminó con la elaboración de un nuevo plan y 15

^{173/} Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes Clave para la Educación integral**, México, 2017, p. 668.

programas de estudio para el nivel básico, en los cuales se establecen los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje; así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento.^{174/} El mapa curricular de los aprendizajes clave de la educación básica se conformó por tres componentes curriculares denominados: campos de formación académica; áreas de desarrollo personal y social, y ámbitos de autonomía curricular.

El campo de formación académica incluyó 12 programas de estudio, con el objetivo de que el alumno desarrolle la capacidad de aprender a aprender; el de áreas de desarrollo personal y social contiene tres programas de estudio, para que el educando logre una formación integral, mediante el desarrollo de otras capacidades humanas, y el ámbito de autonomía curricular tiene el fin de ofrecer flexibilidad a la escuela de acuerdo con los intereses y las necesidades particulares de los estudiantes. La autonomía curricular se estructura en cinco ámbitos (ver cuadro 41).

^{174/} Ibid., p. 669.

CUADRO 41. ESTRUCTURA DEL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA, 2017

Componentes curriculares	Campos formativos	Programa de estudio	Asignaturas por nivel educativo		
			Preescolar	Primaria	Secundaria
Campos de formación académica	Lenguaje y Comunicación	1. Lengua Materna. Español	Lenguaje y Comunicación	Lengua Materna (Español)	Español
		2. Lengua Materna. Lengua Indígena		Lengua Materna (Lengua indígena)	
		3. Segunda Lengua. Lengua Indígena		Segunda Lengua (Lengua indígena)	
		4. Segunda Lengua. Español		Segunda Lengua (Español)	
		5. Lengua Extranjera. Inglés		Inglés	
	Pensamiento Matemático	6. Matemáticas	Inglés	Matemáticas	Inglés
		7. Conocimiento del medio	Pensamiento Matemático	Matemáticas	Matemáticas
		8. Conocimiento del medio	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Conocimiento del medio	n.a.
	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	9. Historias, paisajes y convivencia en mi localidad	n.a.	Historias, paisajes y convivencia en mi localidad	Biología Física Química Historia de México / Historia del mundo Geografía
		10. Ciencias naturales y tecnología		Ciencias naturales y tecnología	
		11. Historia		Historia de México / Historia del mundo	
		12. Geografía		Geografía	
		12. Formación cívica y ética		Formación cívica y ética	Formación cívica y ética
Áreas de desarrollo personal y social	Educación física	13. Educación física	Educación física	Educación física	Educación física
	Educación socioemocional	14. Educación socioemocional	Educación socioemocional	Educación socioemocional	Tutoría y educación socioemocional
	Artes	15. Artes	Artes	Artes	Artes
Ámbitos de autonomía curricular	Ampliar la formación académica	Ofrece oportunidades para que los alumnos profundicen en los aprendizajes de los Campos de Formación Académica y brinda a los estudiantes la posibilidad de integrar a la oferta curricular planteamientos interdisciplinarios, con base en los resultados de desempeño, intereses y recursos de la escuela. Ejemplos de clubes: estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio, conversación en inglés, lectura y discusión de libros informáticos, sociedad de debates sobre dilemas éticos.			
	Potenciar el desarrollo personal y social	Se busca contribuir a la formación integral de niños y adolescentes mediante aprendizajes que les permitan adquirir conciencia de sí mismos, promover el cuidado de su cuerpo, mejorar su desempeño motriz y potenciar su creatividad. Ejemplos de clubes: estilos de vida saludables, danza contemporánea, teatro escolar, convivencia escolar, deportes en equipo, orquestas escolares.			
	Nuevos contenidos relevantes	Brinda la posibilidad de trabajar temas de interés para los estudiantes que no son abordados en las asignaturas y áreas del currículo obligatorio. Ejemplos de clubes: educación financiera, robótica, programación, iniciativa y emprendimiento, retos del mundo actual.			
	Proyectos de Impacto Social	Fortalecer la identidad estatal, regional y local de los alumnos, para que se reconozcan como ciudadanos responsables y conscientes de que sus acciones transforman el patrimonio cultural y natural que heredaron. Ejemplos de clubes: cuidado de la salud, huertos y elaboración de composta, herbolario, cuidados básicos de los animales domésticos.			
	Conocimientos regionales	Proporciona a la escuela la posibilidad de fortalecer vínculos con la comunidad a la que pertenece. El desarrollo de proyectos de impacto social implica el establecimiento de acuerdos entre la comunidad escolar, las autoridades y grupos organizados no gubernamentales. Ejemplos de clubes: patrimonio cultural y natural, lenguas ordinarias, microhistoria, educación ambiental contextualizada, tradiciones culinarias.			

FUENTE: Elaborado por la ASF, con base en información de la Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes clave, para la educación integral**, SEP, México, 2017 y Diario Oficial de la Federación, **ACUERDO número 11/05/18 por el que se emiten los Lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional**, México, 2018.

Áreas de desarrollo: Para el currículo de educación básica son espacios de formación análogos a las asignaturas.

Campos formativos: En el currículo de la educación básica es cada una de las tres cohortes de agrupación del componente curricular “Campos de formación académica”. Concretamente son a) Lenguaje y Comunicación, b) Pensamiento Matemático y c) Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Respecto de los ámbitos de autonomía curricular, en junio de 2018, la SEP expidió los lineamientos para su desarrollo y ejercicio en las escuelas de educación básica del SEN, con lo cual se reguló el establecimiento del tiempo lectivo para ejercer este componente; la definición de espacios curriculares; la selección de enfoques metodológicos y de recursos, así como la determinación de mecanismos para la transparencia y rendición de cuentas.

Al respecto, si bien se identificó que los lineamientos son emitidos en un marco de inclusión y equidad, no se presentó contenido específico sobre cómo los clubes de autonomía curricular pueden atender a todos los educandos, sin importar su género, origen étnico, cultural o condición de discapacidad. Asimismo, en los lineamientos se indica que una de las propuestas para implementar un club^{175/} es la preparación adecuada de los docentes; sin embargo, la asignatura de autonomía curricular es opcional en el plan de estudios de la educación normal, por lo que se corre el riesgo de que los futuros maestros no cuenten con los conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza de los contenidos a impartir en torno a la autonomía curricular y, por ende, se reduzcan las posibilidades de lograr que los alumnos adquieran los aprendizajes esperados.

De acuerdo con los lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular, el director de la escuela definirá sus propios mecanismos para evaluar la efectividad de su oferta curricular, para lo cual tomará en cuenta la opinión de docentes, alumnos y padres de familia; sin embargo, la carencia de indicadores específicos para su medición se presta a la obtención de resultados heterogéneos que pueden no ser significativos para la mejora de la oferta curricular.

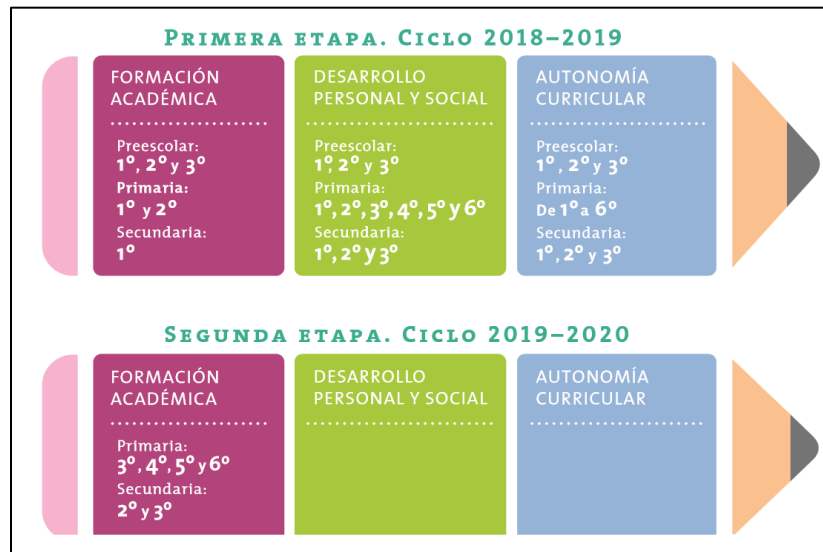
Finalmente, el seguimiento para el desarrollo y ejercicio de la autonomía curricular para las escuelas de educación básica se encuentra a cargo de las AEL, pero su labor de seguimiento se limita a la orientación de los Consejos Técnicos Escolares para la definición de la oferta curricular y de la corrección en caso de haber obtenido resultados negativos en dos o más ciclos escolares; en consecuencia, dada la carencia de mecanismos de control y seguimiento pertinentes y con una temporalidad adecuada, se corre el riesgo de que las escuelas no se evalúen con precisión, reproduciendo posibles carencias y deficiencias que llevan al incumplimiento del objetivo de la autonomía curricular.

^{175/} Los clubes son los espacios curriculares que responden a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos. Un club debe enmarcarse en uno de los ámbitos previstos para la autonomía curricular, de acuerdo con el Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 11/05/18 por el que se emiten los Lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional**, México, 2018.

El éxito de la implementación de este componente depende, en gran medida, de las capacidades que los directivos y docentes de las escuelas tengan para tal fin y, en el mismo sentido, se puede corresponder de manera negativa, al tratar de implementarse sin valorar previamente las necesidades de la escuela y las oportunidades que ésta tiene para atenderlas.

Por lo que corresponde a la entrada en vigor de los programas de estudio se previó en dos etapas, debido a que se indicó que las escuelas tienen que prepararse para la correcta elaboración de materiales educativos que den soporte a los cambios curriculares, dando como lapso un ciclo escolar entre una y otra etapa^{176/} (ver esquema 13).

ESQUEMA 13. ENTRADA EN VIGOR DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN BÁSICA



Fuente: Elaborado por la Secretaría de Educación Pública, Aprendizajes clave, para la educación integral, SEP, México, 2017.

Los educandos que para el ciclo escolar 2018-2019 estén cursando tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria; así como segundo y tercero de secundaria, abordarán al mismo tiempo contenidos del plan de estudios de 2011 en asignaturas como español, Inglés, Matemáticas, Conocimiento del medio, Ciencias naturales y Tecnología, Historia, Geografía, y Formación cívica y ética, y contenidos del nuevo plan 2017 en asignaturas como Educación física, Educación socioemocional y Artes; además de los de autonomía curricular. Al respecto, no se precisó de qué manera se aseguraría la continuidad de aprendizajes para los alumnos que en el ciclo 2018-2019 se encuentran inscritos en estos grados, y que para el ciclo 2019-2020 iniciarán con los contenidos curriculares diseñados en el nuevo

^{176/} Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes Clave para la Educación integral**, México, 2017, p. 17.

modelo educativo, debiendo enfrentarse, quizá, con temas que no han sido vistos o que no fueron diseñados de manera articulada, para dicha transición educativa.

- Congruencia del perfil de egreso del estudiante de educación básica con los propósitos de los contenidos curriculares

El perfil de egreso es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores deseables para ser alcanzados por el estudiante al concluir la educación obligatoria. El perfil de egreso de los educandos que se incluye en el plan y programas de estudio, en el marco del nuevo modelo educativo, se desagrega en once rasgos:

1. Lenguaje y comunicación. - Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones y opiniones en inglés.
2. Pensamiento matemático. - Amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones. Valora las cualidades del pensamiento matemático.
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social. - Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.
4. Pensamiento crítico y solución de problemas. - Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone, y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento, se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad.
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida. - Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros, y lo expresa al cuidar su cuerpo, su mente y las relaciones con los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales.

6. Colaboración y trabajo en equipo. - Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.
7. Convivencia y ciudadanía. - Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.
8. Apreciación y expresión artísticas. - Experimenta, analiza y aprecia distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales. Aplica su creatividad de manera intencional para expresarse por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.
9. Atención al cuerpo y la salud. - Activa sus destrezas motrices y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad.
10. Cuidado del ambiente. - Promueve el cuidado del medio ambiente de forma activa. Identifica problemas relacionados con el cuidado de los ecosistemas y las soluciones que impliquen la utilización de los recursos naturales con responsabilidad y racionalidad. Se compromete con la aplicación de acciones sustentables en su entorno.
11. Habilidades digitales. - Compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una multiplicidad de fines. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y construir conocimiento.

Para verificar la adecuación del perfil de egreso de la educación básica y su correspondencia con las competencias por desarrollar, se analizó la vinculación de los propósitos de los contenidos del mapa curricular por nivel educativo con los rasgos definidos en el perfil de egreso de la educación preescolar, primaria y secundaria (ver cuadro 42).

• Preescolar

CUADRO 42. CORRESPONDENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DE PREESCOLAR Y LOS PROPÓSITOS DEL CONTENIDO CURRICULAR, 2017

Propósitos del programa en nivel preescolar		Perfil de egreso del estudiante	
Lenguaje y comunicación		Ámbitos	Aprendizaje esperado
Lengua materna. Español 1. Adquirir confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua; mejorar su capacidad de escucha y enriquecer su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas. 2. Desarrollar interés y gusto por la lectura, usar diversos tipos de texto e identificar para qué sirven; iniciarse en la práctica de la escritura y reconocer algunas propiedades del sistema de escritura. Lengua extranjera. Inglés 1. Reconocer la existencia de otras culturas y lenguas. 2. Adquirir motivación para aprender la lengua inglesa y una actitud positiva hacia esta. 3. Establecer vínculos elementales entre la información recibida en diversas situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera. 4. Emplear habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo. 5. Participar en la exploración de textos de diferentes tipos, sobre todo de carácter imaginativo. 6. Utilizar algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos para dar información sobre sí mismos y su entorno en situaciones rutinarias.		Lenguaje y comunicación	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna, sea ésta el español o una lengua indígena. Usa el lenguaje para relacionarse con otras personas. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
Lengua materna. Lengua indígena y Segunda lengua. Lengua indígena 1. Asumir que es hablante de una lengua indígena, identificar otras lenguas y reconocer que todas tienen el mismo valor. 2. Escuchar de manera atenta narraciones orales, y participar en diálogos, usando formas culturales congruentes con los interlocutores. 3. Identificar mediante los relatos de la tradición oral, de las palabras de la experiencia y de la literatura indígena, elementos generales de su estructura, contenido, rasgos sociales y estéticos. 4. Producir textos breves, individuales y colectivos, con el apoyo de imágenes para compartir sus ideas sobre su entorno social y natural, y sobre otros contextos reales o imaginarios. 5. Emplear estrategias para seleccionar y comprender textos en su lengua sobre un tema de su interés y solicitar que le sean leídos. 6. Expresar emociones y desarrollar su imaginación a partir de textos literarios indígenas.			
Pensamiento matemático Matemáticas 1. Usar el razonamiento matemático en situaciones diversas que demanden utilizar el conteo y los primeros números. 2. Comprender las relaciones entre los datos de un problema y usar procedimientos propios para resolverlos. 3. Razonar para reconocer atributos, comparar y medir la longitud de objetos y la capacidad de recipientes, así como para reconocer el orden temporal de diferentes sucesos y ubicar objetos en el espacio.		Pensamiento matemático	Cuenta al menos hasta 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos, y organizar información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).
Exploración y comprensión del mundo natural y social Conocimiento del Medio 1. Interesarse en la observación de los seres vivos y descubrir características que comparten. 2. Describir, plantear preguntas, comparar, registrar información y elaborar explicaciones sobre procesos que observen y sobre los que puedan experimentar para poner a prueba sus ideas. 3. Adquirir actitudes favorables hacia el cuidado del medioambiente.		Exploración y comprensión del mundo natural y social	Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra información, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.
Educación socioemocional y tutoría Educación socioemocional 1. Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones. 2. Trabajar en colaboración. 3. Valorar sus logros individuales y colectivos. 4. Resolver conflictos mediante el diálogo. 5. Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.		Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer ideas para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.

Propósitos del programa en nivel preescolar		Perfil de egreso del estudiante	
Artes		Apreciación y expresión artísticas	Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).
Artes 1. Usar la imaginación, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (artes visuales, danza, música y teatro). 2. Identificar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.	Educación física	Atención al cuerpo y la salud	Identifica sus rasgos y cualidades físicas y reconoce las de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.
		Pensamiento crítico y solución de problemas	Tiene ideas y propone actividades básicas para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.
Educación física 1. Identificar y ejecutar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad en diversas situaciones, juegos y actividades para favorecer su confianza. 2. Explorar y reconocer sus posibilidades motrices, de expresión y relación con los otros para fortalecer el conocimiento de sí. 3. Ordenar y distinguir diferentes respuestas motrices ante retos y situaciones, individuales y colectivas, que implican imaginación y creatividad. 4. Realizar actividad física para favorecer estilos de vida activos y saludables. 5. Desarrollar actitudes que les permitan una mejor convivencia y la toma de acuerdos en el juego, la escuela y su vida diaria.	n.d.	Colaboración y trabajo en equipo	Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.
		Convivencia y ciudadanía	Habla acerca de su familia, de sus costumbres y de las tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.
		Cuidado del ambiente	Conoce y practica hábitos para el cuidado del medio ambiente (como, por ejemplo, recoger y separar la basura).
		Habilidades digitales	Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de la Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes clave, para la educación integral**, México, 2017.
n.d. no disponible

El perfil de egreso de preescolar en el ámbito de lenguaje y comunicación define que el estudiante será capaz de expresar emociones, gustos e ideas en su lengua materna y comprender algunas palabras en inglés; dicho ámbito se relaciona con el componente formativo de igual nombre, en el que, mediante los programas de estudio de español, lengua indígena e inglés, se alcance el objetivo de que el alumno cuente con herramientas para expresarse y comunicarse con otras personas; para el menor hablante de lenguas indígenas, que se fortalezca su valor lingüístico y cultural para tener una comunicación asertiva con su familia y sociedad que le rodea, y que se le proporcionen los elementos básicos del idioma inglés, de manera que pueda reconocer palabras y expresiones sencillas.

El ámbito de pensamiento matemático se vincula con el campo formativo del mismo nombre y el programa de estudio de matemáticas, en el que se enseña al alumno a usar el razonamiento, a fin de que conozca y utilice los primeros números; se le enseñan los sistemas de medición, para que reconozca las propiedades y características de los objetos y la medición del tiempo; al lograr el propósito, al término de preescolar el alumno deberá ser capaz de razonar matemáticamente la solución de problemas sencillos, además de reconocer y recrear figuras y cuerpos geométricos.

El ámbito de exploración y comprensión del mundo natural y social tiene congruencia con el propósito del programa de “Conocimiento del Medio”, el cual induce a que el alumno genere interés y curiosidad por los seres vivos, fomentando la exploración y descripción de lo que observa; asimismo, se pretende que el niño se concientice del cuidado del medio ambiente; por lo que al concluir el nivel preescolar se espera que explore su entorno, y se plantee preguntas y respuestas sobre el medio en el que habita.

Respecto del ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida, el programa de “educación socioemocional” pretende dotar al alumno de preescolar de autonomía para decidir, regular sus emociones y resolver conflictos mediante el diálogo, de acuerdo con sus capacidades cognitivas, lo cual contribuye al perfil de que un alumno que reconoce sus cualidades y las de los demás, muestra autonomía en sus decisiones y será capaz de experimentar, plantear y cumplir sus propios objetivos.

El ámbito de apreciación y expresión artísticas establecido en el perfil de egreso tiene relación con el programa de arte, el cual incluye entre sus objetivos el de dotar al alumno de herramientas que le permitan usar la imaginación, la fantasía y la creatividad para expresarse mediante actividades de

danza, música, teatro y artes visuales; así como identificar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno.

El ámbito de atención al cuerpo y la salud se relaciona con el programa de educación física que, mediante la realización de diversas actividades, pretende que el niño explore y reconozca sus posibilidades motrices, favorezca estilos de vida activos y saludables, y desarrolle actitudes que le permitan una mejor convivencia en el juego, la escuela y su vida diaria.

Respecto de los cinco ámbitos restantes del perfil de egreso de preescolar: pensamiento crítico y solución de problemas; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; cuidado del ambiente, y habilidades digitales, no hay una vinculación precisa con los programas educativos, ya que, de acuerdo con la SEP, constituyen un grupo de habilidades y actitudes relevantes que se concretarán a partir del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes presentes en más de una asignatura o área de desarrollo.

En conclusión, los programas de estudio de preescolar establecen los propósitos requeridos para cumplir con los aprendizajes esperados de 6 (lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; habilidades socioemocionales y proyecto de vida; apreciación y expresión artísticas, y atención al cuerpo y la salud) de los 11 ámbitos del perfil de egreso del estudiante de preescolar; en cuanto a los aprendizajes esperados establecidos en los cinco ámbitos restantes (pensamiento crítico y solución de problemas; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; cuidado del ambiente, y habilidades digitales) no se establece de forma clara su vinculación con los propósitos de los programas de estudio; sin embargo, la SEP considera que el grupo de habilidades y actitudes relevantes se concretarán a partir del desarrollo de más de una asignatura o área de desarrollo.

• Primaria

CUADRO 43. CORRESPONDENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DE PRIMARIA Y LOS PROPÓSITOS DEL CONTENIDO CURRICULAR

Propósitos del programa en nivel primaria		Perfil de egreso del estudiante	
Lenguaje y comunicación		Ámbitos	Aprendizaje esperado
Lengua materna. Español 1. Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual. 2. Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos. 3. Elegir materiales de estudio considerando la organización de los acervos y la información de los portadores. 4. Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas. 5. Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos. 6. Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana. 7. Utilizar medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista. 8. Reconocer la existencia de perspectivas e intereses implícitos en los mensajes de los medios de comunicación para desarrollar una recepción crítica de los mismos. Lengua extranjera. Inglés Ciclo 2. 3º y 4º grados de primaria 1. Identificar aspectos compartidos y diferentes entre ellos y otras personas y culturas, obtenidos en experiencias interculturales. 2. Participar en la toma de decisiones destinadas a mejorar la cooperación para el aprendizaje de una lengua extranjera. 3. Emplear información de experiencias previas de aprendizaje de la lengua extranjera para anticipar nuevas situaciones. 4. Emplear repertorios lingüísticos sencillos para expresiones básicas sobre información personal y necesidades prácticas. 5. Intercambiar información predecible de interés inmediato. 6. Establecer contactos sociales básicos en situaciones habituales. Ciclo 3. 5º y 6º grados de primaria 1. Describir maneras en que las diferencias culturales modifican la comprensión entre las personas y los grupos. 2. Comprender la influencia de las personas y las situaciones en la actitud al aprender una lengua extranjera. 3. Utilizar estrategias para actuar en situaciones específicas de aprendizaje de la lengua extranjera. 4. Emplear un repertorio lingüístico sencillo al expresarse en situaciones habituales. 5. Intercambiar información relevante y de interés personal. 6. Participar en intercambios sociales breves y estructurados en situaciones conocidas.	Lengua materna indígena y segunda lengua indígena 1. Usar el lenguaje en situaciones escolares y comunitarias, expresando sus puntos de vista con argumentos. 2. Recopilar y difundir textos de la tradición oral, y palabras de la experiencia y la literatura, haciendo uso de recursos lingüísticos, expresivos y estéticos particulares de su lengua y cultura. 3. Producir, corregir y circular textos monolingües —en lengua indígena— y bilingües —lengua indígena-español—, sobre diversas prácticas culturales, atendiendo a las particularidades de la lengua en la que escriben y hablan, y considerando al destinatario y el propósito comunicativo, así como las pautas culturales. 4. Aportar producciones escritas sobre su cultura y otras, para enriquecer acervos físicos y electrónicos, a fin de circularlos dentro y fuera de la escuela y la comunidad. 5. Traducir textos de su lengua al español y viceversa, respetando el significado y sentido del original. 6. Comprender las ventajas del bilingüismo y el plurilingüismo para ampliar el conocimiento de su lengua y de otras. 7. Usar la lengua indígena en otras prácticas sociales del lenguaje donde generalmente se utiliza el español. 8. Consultar de manera autónoma diversos materiales para ampliar el conocimiento de su lengua y de otras culturas. 9. Participar de manera autónoma en actividades de producción e interpretación de textos auténticos involucrando a la escuela y la comunidad. Segunda lengua. Español 1. Utilizar el lenguaje para interactuar efectivamente en el ámbito escolar y social. 2. Adquirir el sistema de escritura y reconozcan la función del lenguaje escrito. 3. Identificar diversos tipos de textos y los elementos de los que se componen. 4. Interpretar textos en distintas modalidades de lectura. 5. Obtener información de diversas fuentes y compartir información sobre temas de estudio y personales. 6. Reconocer algunos elementos del lenguaje literario y comprendan los propósitos para los que se utilizan. 7. Emplear el lenguaje escrito para organizar y guardar un registro de sus procesos de aprendizaje. 8. Reconocer y utilizar adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas, y pronunciación del español. 9. Tomar conciencia de las similitudes y diferencias entre la estructura de su lengua materna y del español. 10. Identificar los ámbitos de uso de su lengua materna y del español, y reflexionan sobre la pertinencia de trasladar textos de una lengua a otra. 11. Desarrollar estrategias para reparar rupturas en el proceso de comunicación y para comprender vocabulario poco familiar.	Lenguaje y comunicación	Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna; y, si es hablante de una lengua indígena también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas.

Propósitos del programa en nivel primaria			Perfil de egreso del estudiante
Pensamiento matemático			
Matemáticas 1. Utilizar de manera flexible la estimación, el cálculo mental y el cálculo escrito en las operaciones con números naturales, fraccionarios y decimales. 2. Identificar y simbolizar conjuntos de cantidades que varían proporcionalmente, y saber calcular valores faltantes y porcentajes en diversos contextos. 3. Usar e interpretar representaciones para la orientación en el espacio, para ubicar lugares y para comunicar trayectos. 4. Conocer y usar las propiedades básicas de triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares, círculos y prismas. 5. Calcular y estimar el perímetro y el área de triángulos y cuadriláteros, y estimar e interpretar medidas expresadas con distintos tipos de unidad. 6. Buscar, organizar, analizar e interpretar datos con un propósito específico, y luego comunicar la información que resulte de este proceso. 7. Reconocer experimentos aleatorios y desarrollar una idea intuitiva de espacio muestral.			Comprende conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos y para aplicarlos en diferentes contextos. Tiene una actitud favorable hacia las matemáticas.
Exploración y comprensión del mundo natural y social			
Conocimiento del Medio (1° y 2° grado) 1. Desarrollar la curiosidad e interés por explorar las características naturales y sociales de su entorno y sus cambios en el tiempo. 2. Reconocer el funcionamiento del cuerpo humano y practicar medidas de cuidado personal como parte de un estilo de vida saludable. 3. Identificar que tienen derechos, así como características propias, habilidades y una historia personal que forma parte de su identidad. 4. Comprender la importancia de las reglas para la convivencia y asumir una postura respetuosa ante la diversidad natural y cultural del lugar donde viven. 5. Proponer medidas de prevención y cuidado a partir de identificar el impacto que tienen sus acciones en sí mismos, en los demás y en el medioambiente.	Ciencias naturales y tecnología (3° a 6° grado) 1. Reconocer la diversidad de materiales en el medioambiente y sus usos de acuerdo con sus propiedades. 2. Comprender que los mundos físico y biológico cambian con el tiempo, debido a interacciones naturales y a la acción de los seres humanos. 3. Comprender que en la naturaleza hay entidades minúsculas y enormes, y que todas forman parte del mundo. 4. Describir las características de los seres vivos a partir de la comparación entre plantas, animales, hongos y microorganismos; y comprender las características cíclicas de los procesos vitales. 5. Conocer los componentes y funciones de los principales órganos de los sistemas que conforman el cuerpo humano, reconocer prácticas y hábitos que permiten conservar la salud. 6. Conocer y distinguir los componentes biológicos y físicos de los ecosistemas, y desarrollar una actitud crítica sobre las acciones que pueden provocar su deterioro. 7. Integrar y aplicar saberes para hallar opciones de intervención en situaciones problemáticas de su contexto cercano, asociadas a la ciencia y la tecnología.	Formación Cívica y Ética (de 4º a 6º grado) 1. Fortalecer la identidad a partir del reconocimiento de sí como persona digna y valiosa, capaz de prevenir y protegerse ante situaciones que atenten contra su integridad. 2. Reconocer que el ejercicio de la libertad está orientado por el respeto a los derechos que se ponen en práctica en la convivencia diaria, al asumir compromisos que favorecen el desarrollo personal y social. 3. Reconocer que la pertenencia a distintos grupos sociales contribuye a la conformación de la identidad y promueve relaciones respetuosas, empáticas, equitativas, interculturales y libres de discriminación. 4. Distinguir acciones y hechos en la convivencia que son congruentes con una cultura de paz, para promover el respeto a la dignidad y derechos humanos. 5. Establecer relaciones interpersonales basadas en la cultura de paz para afrontar conflictos de manera justa, mediante el respeto a la dignidad de la persona y habilidades como el diálogo, la cooperación y la negociación. 6. Participar en la construcción de acuerdos para la toma de decisiones colectivas e implementación de acciones que contribuyan al bien común en la escuela y los contextos cercanos.	Reconoce algunos fenómenos del mundo natural y social que le generan curiosidad y necesidad de responder a preguntas. Los explora mediante la investigación, el análisis y la experimentación. Conoce las principales características de algunas representaciones y modelos (por ejemplo, mapas, esquemas y líneas del tiempo).
Historias, paisajes y convivencia en mi localidad (3º grado) 1. Explorar el entorno, la vida cotidiana y la convivencia, para reconocer sus características en el presente e indagar sus cambios con el paso del tiempo. 2. Identificar la forma en que las personas se organizan y participan en la solución de conflictos y en la toma de decisiones para el bien común. 3. Comprender que sus acciones y las de otros tienen impacto en el medio ambiente para asumir una postura responsable y participar en su cuidado. 4. Desarrollar su identidad y sentido de pertenencia mediante la valoración de la diversidad natural y cultural de su entorno.	Historia (de 4º a 6º grado) 8. Entender la importancia de aprender historia y cómo se construye el conocimiento histórico. 9. Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y del mundo. 10. Relacionar acontecimientos o procesos del presente con el pasado para comprender la sociedad a la que pertenece. 11. Comprender causas y consecuencias, cambios y permanencias en los procesos históricos para argumentar a partir del uso de fuentes. 12. Reconocer la importancia de comprender al otro para fomentar el respeto a la diversidad cultural a lo largo del tiempo. 13. Valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural contribuye a fortalecer la identidad.	Geografía (de 4º a 6º grado) 1. Obtener, representar e interpretar información geográfica en la escala local, regional, nacional y mundial. 2. Reconocer la diversidad natural y cultural del espacio geográfico, para fortalecer su identidad local, nacional y mundial, y conducirse con respeto ante las diferentes formas de vida y culturas. 3. Explicar relaciones entre las actividades humanas y la naturaleza en México y en diferentes regiones del mundo, para desenvolverse con un sentido de responsabilidad respecto al cuidado de los recursos naturales. 4. Comprender la importancia de actuar de manera informada y responsable en el espacio en que se desenvuelven, ante los retos presentes y futuros en el contexto local, nacional y mundial.	

Propósitos del programa en nivel primaria	Perfil de egreso del estudiante
Educación socioemocional y tutoría 1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas. 2. Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa. 3. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social. 4. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad. 5. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás. 6. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.	Habilidades socioemocionales y proyecto de vida Tiene capacidad de atención. Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y poder jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos (por ejemplo, mejorar sus calificaciones o practicar algún pasatiempo) de corto y medio plazo.
Artes 1. Explorar los elementos básicos de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria. 2. Experimentar con las posibilidades expresivas de los elementos básicos de las artes. 3. Promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación. 4. Reconocer las artes como manifestaciones culturales de la sociedad o grupo donde se producen, valorando la variedad y diversidad de expresiones. 5. Identificar las etapas en la realización de un proyecto artístico. 6. Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas. 7. Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa acerca del arte. 8. Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, imaginando y proponiendo soluciones creativas a diversas problemáticas que se presenten en el colectivo artístico interdisciplinario.	Apreciación y expresión artísticas Explora y experimenta distintas manifestaciones artísticas. Se expresa de manera creativa por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.
Educación física 1. Reconocer e integrar sus habilidades y destrezas motrices en situaciones de juego motor e iniciación deportiva. 2. Canalizar y demostrar su potencial expresivo y motriz al participar y diseñar juegos y actividades donde requieren comunicarse e interactuar con sus compañeros. 3. Resolver y construir retos mediante el pensamiento estratégico y el uso creativo de su motricidad, tanto de manera individual como colectiva. 4. Demostrar y distinguir actitudes para preservar su salud mediante la práctica de actividades físicas y la toma de decisiones informadas sobre hábitos de higiene, alimentación y prevención de riesgos. 5. Asumir y percibir actitudes asertivas y valores que favorecen la convivencia sana y pacífica, y el respeto a los demás en situaciones de juego e iniciación deportiva.	Atención al cuerpo y la salud Reconoce su cuerpo. Resuelve retos y desafíos mediante el uso creativo de sus habilidades corporales. Toma decisiones informadas sobre su higiene y alimentación. Participa en situaciones de juego y actividad física.
	Pensamiento crítico y solución de problemas Resuelve problemas aplicando estrategias diversas: observa, analiza, reflexiona y planea con orden. Obtiene información que apoye la solución que propone.
	Colaboración y trabajo en equipo Trabaja de manera colaborativa. Identifica sus capacidades y reconoce y aprecia las de los demás.
	Convivencia y ciudadanía Desarrolla su identidad como persona, como miembro de su comunidad, el país y el mundo. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo y contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia.
	Cuidado del ambiente Reconoce la importancia del cuidado del medio ambiente. Identifica problemas locales y globales, así como soluciones que puede poner en práctica.
	Habilidades digitales Identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, crear, practicar, aprender, comunicarse y jugar.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de la Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes clave, para la educación integral**, México, 2017.
 n.d. no disponible

Para el campo formativo de lenguaje y comunicación, se pretende que con los cinco programas de estudio el alumno pueda adquirir las herramientas de lenguaje en español y de la lengua indígena que predomina en su comunidad; que aprenda a comunicarse de manera oral y escrita con los elementos necesarios para comprender y expresarse adecuadamente en la escuela, con su familia y con su comunidad, respetando la importancia de cada lengua; asimismo, que fortalezca su comunicación mediante el aprendizaje de inglés, para conocer no sólo otro idioma, sino otra cultura, creando la necesidad de seguir aprendiendo; bajo los propósitos de cada uno de los programas, se focaliza el aprendizaje para el logro del ámbito de lenguaje y comunicación establecido en el perfil de egreso del estudiante de nivel primaria.

En el campo de pensamiento matemático, el niño deberá realizar cálculos y estimaciones matemáticas de manera mental y escrita con mayor facilidad y flexibilidad, mediante la comprensión de las matemáticas; organizar, analizar e interpretar datos con un propósito específico, y luego comunicar la información que resulte de este proceso; dichos propósitos le permitirán alcanzar el perfil de estudio referente a la comprensión de conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos.

En el campo de formación de exploración y comprensión del mundo natural y social, el niño debe reconocer algunos fenómenos naturales y sociales que le generen curiosidad y necesidad de responder a preguntas, por lo que debe explorarlos mediante la investigación, análisis y experimentación; para cumplir con este perfil, se darán seis asignaturas: Conocimiento del medio; Ciencias Naturales y Tecnología; Formación Cívica y Ética; Historias, Paisajes y Convivencia en mi localidad; Historia y Geografía, que, en términos generales, establecen contenidos para alcanzar el ámbito definido, ya que tienen los objetivos de desarrollar la curiosidad e interés por explorar las características naturales y sociales del entorno; reconocer la diversidad de materiales en el medio ambiente; reconocer la pertenencia a distintos grupos sociales; identificar la forma en que las personas se relacionan, organizan y participan en la solución de conflictos; ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y del mundo, y obtener e interpretar información geográfica en escala local, regional, nacional y mundial.

El perfil de egreso en el ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida define que el estudiante debe tener la capacidad de atender, identificar y poner en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones; además de poder emprender proyectos de corto y mediano plazo; para ello, se estableció el programa de educación socioemocional y tutoría, con el que se

pretende dotar al educando de las habilidades y estrategias que le permitan mantener una comunicación asertiva, reafirmar la autonomía, mediante la participación en proyectos que busquen el beneficio de la comunidad, y fortalecer su autoestima para llevar a cabo acciones acertadas.

Para el ámbito de apreciación y expresión artísticas y atención al cuerpo y la salud, se señala que el alumno, a su egreso de la primaria, podrá expresarse de manera creativa; explorar y experimentar manifestaciones artísticas, así como identificar y reconocer sus rasgos y cualidades físicas. Para lograr el perfil, en los programas de arte y educación física se propuso desarrollar el pensamiento artístico, las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas y fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas motrices, además de canalizar su potencial expresivo y motriz, ayudándolo a percibir actitudes asertivas que favorezcan su salud y la sana convivencia.

Respecto de los cinco ámbitos restantes (pensamiento crítico y solución de problemas; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; cuidado del ambiente, y habilidades digitales) del perfil de egreso de primaria no hay una vinculación precisa con los programas educativos, ya que, de acuerdo con la SEP, éstos se concretarán a partir del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes presentes en más de una asignatura o área de desarrollo.

Se concluye que los programas de estudio de nivel primaria establecen los propósitos para que los alumnos puedan adquirir los aprendizajes esperados de 6 (lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; habilidades socioemocionales y proyecto de vida; apreciación y expresión artísticas, y atención al cuerpo y la salud) de los 11 ámbitos del perfil de egreso del educando; sin embargo, no queda clara la relación entre los programas de estudio con los aprendizajes esperados de los 5 ámbitos restantes (pensamiento crítico y solución de problemas; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; cuidado del ambiente, y habilidades digitales), ya que, de acuerdo con la SEP, los aprendizajes esperados se concretarán a partir del desarrollo de más de una asignatura o área de desarrollo.

• Secundaria

CUADRO 44. CORRESPONDENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DE SECUNDARIA Y LOS PROPÓSITOS DEL CONTENIDO CURRICULAR

Propósitos del programa en nivel secundaria		Perfil de egreso del estudiante	
Lenguaje y comunicación		Ámbitos	Aprendizaje esperado
Lengua materna. Español 1. Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos. 2. Utilizar los acervos impresos y digitales con diferentes propósitos. 3. Expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas. 4. Utilizar la escritura para organizar su pensamiento, elaborar su discurso y ampliar sus conocimientos. 5. Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos. 6. Valorar la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general, y reconocerse como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica. 7. Valorar el diálogo y adoptar una actitud crítica y reflexiva como formas privilegiadas para entender otras perspectivas y puntos de vista. 8. Analizar, comparar y valorar la información generada por diferentes medios de comunicación masiva, y tener una opinión y actitud responsable sobre los mensajes que intercambia. 9. Conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valorar su papel en la representación del mundo. 10. Utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción. 11. Reflexionar sobre la realidad presente y recrear otros mundos posibles.	Lengua extranjera. Inglés 1. Analizar algunos aspectos que permitan mejorar la comprensión intercultural. 2. Aplicar algunas estrategias para superar retos personales y colectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. 3. Transferir estrategias para consolidar la actuación en situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera. 4. Emplear un repertorio lingüístico sencillo pero amplio en una variedad de situaciones conocidas y de actualidad. 5. Intercambiar información de interés actual. 6. Desenvolverse con un registro neutro en intercambios sociales dentro de un rango variado de situaciones.	Lenguaje y comunicación	Utiliza el español para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos y con múltiples propósitos. Si también habla una lengua indígena, la emplea de la misma forma. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.
Pensamiento matemático		Pensamiento matemático	Amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para proyectar escenarios y analizar situaciones. Valora las cualidades del pensamiento matemático.
Matemáticas 1. Utilizar de manera flexible la estimación, el cálculo mental y el cálculo escrito en las operaciones con números enteros, fraccionarios y decimales positivos y negativos. 2. Perfeccionar las técnicas para calcular valores faltantes en problemas de proporcionalidad y cálculo de porcentajes. 3. Resolver problemas que impliquen el uso de ecuaciones hasta de segundo grado. 4. Modelar situaciones de variación lineal, cuadrática y de proporcionalidad inversa; y definir patrones mediante expresiones algebraicas. 5. Razonar deductivamente al identificar y usar las propiedades de triángulos, cuadriláteros y polígonos regulares, y del círculo. Asimismo, a partir del análisis de casos particulares, generalizar los procedimientos para calcular perímetros, áreas y volúmenes de diferentes figuras y cuerpos, y justificar las fórmulas para calcularlos. 6. Expresar e interpretar medidas con distintos tipos de unidad, y utilizar herramientas como el teorema de Pitágoras, la semejanza y las razones trigonométricas, para estimar y calcular longitudes. 7. Elegir la forma de organización y representación —tabular, algebraica o gráfica— más adecuada para comunicar información matemática. 8. Conocer las medidas de tendencia central y decidir cuándo y cómo aplicarlas en el análisis de datos y la resolución de problemas. 9. Calcular la probabilidad clásica y frecuencial de eventos simples y mutuamente excluyentes en experimentos aleatorios.			
Exploración y comprensión del mundo natural y social		Exploración y comprensión del mundo natural y social	Identifica una variedad de fenómenos naturales y sociales, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, investiga a partir de métodos científicos, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, responde a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.
Biología / física / química 1. Concebir la ciencia y la tecnología como procesos colectivos, dinámicos e históricos, en los que los conceptos están relacionados y contribuyen a la comprensión de los fenómenos naturales, al desarrollo de tecnologías, así como la toma de decisiones en contextos y situaciones diversas. 2. Reconocer la influencia de la ciencia y la tecnología en el medioambiente, la sociedad y la vida personal. 3. Demostrar comprensión de las ideas centrales de las ciencias naturales, a partir del uso de modelos, del análisis e interpretación de datos experimentales, del diseño de soluciones a determinadas situaciones problemáticas, y de la obtención, evaluación y comunicación de información científica. 4. Explorar la estructura y diversidad biológica y material, desde el nivel macroscópico hasta el submicroscópico, estableciendo conexiones entre sistemas y procesos macroscópicos de interés, sus modelos y la simbología utilizada para representarlos. 5. Identificar la diversidad de estructuras y procesos vitales, como resultado de la evolución biológica. 6. Valorar el funcionamiento integral del cuerpo humano, para mantener la salud y evitar riesgos asociados a la alimentación, la sexualidad y las adicciones. 7. Explorar modelos básicos acerca de la estructura y procesos de cambio de la materia, para interpretar y comprender los procesos térmicos, electromagnéticos, químicos y biológicos, así como sus implicaciones tecnológicas y medioambientales. 8. Comprender los procesos de interacción en los sistemas y su relación con la generación y transformación de energía, así como sus implicaciones para los seres vivos, el medioambiente y las sociedades en que vivimos.			

Propósitos del programa en nivel secundaria		Perfil de egreso del estudiante
9. Aplicar conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada, para atender problemas de relevancia social asociados a la ciencia y la tecnología. Historia 1. Comprender en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral. 2. Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo para explicar cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos. 3. Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico. 4. Investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico. 5. Valorar el patrimonio natural y cultural para reconocer la importancia de su cuidado y preservación para las futuras generaciones. Geografía (1º de secundaria) 1. Interpretar, representar y analizar información geográfica de diversas fuentes y recursos tecnológicos para estudiar espacialmente las interacciones sociedad-naturaleza, en las escalas: local, nacional y mundial. 2. Analizar y explicar cómo se manifiestan espacialmente las relaciones entre los componentes del espacio geográfico para entender la diversidad natural y social con sus dinámicas poblacionales, económicas y políticas que influyen en la organización de los territorios. 3. Asumir y fomentar formas de vivir como ciudadanos comprometidos con la sustentabilidad, la prevención de desastres y la convivencia intercultural, conscientes del efecto de sus acciones en el mundo en el que viven. Formación Cívica y Ética 1. Participar en acciones que contribuyan a fortalecer su dignidad, a desarrollar sus potencialidades y capacidades, a cuidar su salud y el bienestar personal y colectivo, con base en el ejercicio de su derecho al desarrollo integral. 2. Reconocer que el ejercicio de la libertad en asuntos personales y colectivos está garantizado por el Estado, con base en principios como la justicia, la igualdad, el respeto a la dignidad y los derechos humanos. 3. Reconocer y valorar los vínculos de pertenencia e interdependencia con otras personas, grupos y pueblos, con el fin de favorecer una convivencia solidaria que respete las diferencias, valore la diversidad, rechace la discriminación y promueva la interculturalidad. 4. Promover una cultura de paz para enfrentar y resolver los conflictos de manera justa y pacífica mediante la práctica de habilidades comunicativas orientadas a la escucha activa, el diálogo, la empatía, la negociación y la cooperación. 5. Participar en la creación y el respeto de leyes y normas basadas en la justicia, la libertad y el derecho a las diferencias, teniendo en cuenta los procedimientos democráticos que permiten exigir a las autoridades su aplicación. 6. Reconocer que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en materia de derechos humanos garantizan el respeto de los derechos fundamentales y establecen los procedimientos y mecanismos adecuados para defender la justicia. 7. Participar en la escuela, la localidad, el municipio, la entidad y el país de manera responsable, informada, crítica y comprometida para influir en las decisiones y acciones que favorecen la convivencia democrática.		
Educación socioemocional y tutoría		
Educación socioemocional 1. Fortalecer estrategias para el autoconocimiento y la autorregulación, de manera que favorezcan la atención, necesaria para el desarrollo de funciones ejecutivas consideradas esenciales para la cognición. 2. Reforzar la toma de conciencia sobre las propias motivaciones, fortalezas, impulsos, limitaciones; y el sentido de que puede autodirigirse, lo cual es la base de la autonomía y la toma de decisiones libre y responsable. 3. Adquirir habilidades y estrategias asociadas a las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía, que les permitan identificar, manejar, valorar y actuar conforme a sus propios criterios, intereses y estados emocionales. 4. Enfatizar las habilidades y estrategias para lograr una sana convivencia, que permita la colaboración a través de la empatía, el respeto y la gratitud, a fin de alcanzar metas comunes en la escuela, familia y sociedad. 5. Desarrollar y poner en práctica la capacidad de actuar hacia quienes exhiben sentimientos y conductas empáticas, o contrarias a las propias valoraciones éticas y morales. 6. Afirmar la autoestima y acrecentar la capacidad para tomar decisiones conscientes y responsables, a fin de visualizar las consecuencias a largo plazo de las decisiones inmediatas o impulsivas. 7. Valorar el ser personas de bien, éticas y respetuosas, empáticas y colaborativas, resilientes, capaces de mantener la calma y de perseverar a pesar de la adversidad. 8. Contribuir a construir una comunidad en la cual sus integrantes reconozcan vínculos emocionales de interacción social y de reciprocidad.		Habilidades socioemocionales y proyecto de vida Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y a los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo (por ejemplo, hacer ejercicio). Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales.
Artes		
Artes 1. Explorar los elementos básicos del arte en una de las disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música o teatro), y utilizarlos para comunicarse y expresarse desde una perspectiva estética. 2. Consolidar un pensamiento artístico al profundizar en los procesos de percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación, reconociendo las conexiones entre ellos. 3. Valorar las manifestaciones artísticas en su dimensión estética al utilizar sus capacidades emocionales e intelectuales. 4. Analizar las etapas en la realización de proyectos artísticos a partir de la investigación e indagación de propuestas locales, nacionales o internacionales de artes visuales, danza, música o teatro.		Apreciación y expresión artísticas Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales (por ejemplo, el derecho a practicar sus costumbres y tradiciones). Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, la música, la danza y el teatro).

Propósitos del programa en nivel secundaria		Perfil de egreso del estudiante	
5. Explorar las artes visuales, danza, música o teatro desde un enfoque sociocultural que les permita reconocer su importancia en la sociedad y ejercer sus derechos culturales. 6. Fortalecer actitudes de respeto a la diversidad, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre en su actuación cotidiana, a partir del trabajo con las artes visuales, danza, música o teatro.			
Educación física			
1. Valorar y emplear sus habilidades y destrezas motrices al participar en juegos, actividades de iniciación deportiva y deporte educativo. 2. Descubrir y fortalecer el conocimiento, el cuidado y la aceptación de sí al participar en situaciones motrices y de expresión corporal en las que interactúan con otros. 3. Analizar y evaluar su actuación estratégica en distintas situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo. 4. Proponer y seleccionar alternativas vinculadas con el aprovechamiento del tiempo libre por medio de actividades físicas y recreativas para asumir estilos de vida saludables. 5. Promover y elegir actitudes asertivas y valores que permitan manejar y resolver los conflictos de manera pacífica mediante la toma de acuerdos en juegos, actividades de iniciación deportiva y el deporte educativo.			
n.d.		Atención al cuerpo y la salud	Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación correcta y practicar actividad física con regularidad.
		Pensamiento crítico y solución de problemas	Formula preguntas para resolver problemas. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y fundamenta sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento (por ejemplo, a través de bitácoras), se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad.
		Colaboración y trabajo en equipo	Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.
		Convivencia y ciudadanía	Se identifica como mexicano y siente amor por México. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene consciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.
		Cuidado del ambiente	Promueve el cuidado del medio ambiente de forma activa. Identifica problemas relacionados con el cuidado de los ecosistemas y las soluciones que impliquen la utilización de los recursos naturales con responsabilidad y racionalidad. Se compromete con la aplicación de acciones sustentables en su entorno (por ejemplo, reciclar y ahorrar agua).
		Habilidades digitales	Compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una variedad de fines de manera ética y responsable. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y organizarla.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de la Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes clave, para la educación integral**, México, 2017.

n.d. no disponible

El nivel de secundaria se caracteriza por ser la transición de la educación básica a la media superior, por lo que el perfil de egreso conjunta los conocimientos y habilidades que el alumno debió adquirir durante los doce grados anteriores y que se espera que haya alcanzado para que, en adición a los aprendizajes esperados para este nivel, pueda transitar satisfactoriamente a la educación media superior.

En el ámbito de lenguaje y comunicación, se espera que el adolescente utilice el español para comunicarse con eficacia en distintos contextos y para múltiples propósitos; en el caso de que sea un estudiante de habla indígena, deberá afrontar el mismo objetivo; en tanto que, para la lengua extranjera, deberá tener la capacidad de describir experiencias, acontecimientos, deseos, opiniones y planes en inglés. El programa de español establece entre sus propósitos el de ampliar el conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito; fomentar el análisis para comparar y valorar la información, y tener una opinión y actitud responsable sobre los mensajes que intercambia, a fin de que se exprese mediante ideas debidamente sustentadas; respecto del programa de inglés, se planteó mejorar la comprensión intercultural; transferir estrategias para consolidar la actuación en situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera, y usar un vocabulario extenso, pero sencillo, en diversas situaciones.

El objetivo para el pensamiento matemático es ampliar el conocimiento de técnicas y conceptos que le permita al educando resolver problemas de distintos grados de complejidad; para ello se deben alcanzar los propósitos del programa de matemáticas, los cuales refieren a fortalecer el cálculo mental y escritos; resolver ecuaciones de segundo grado; definir patrones mediante expresiones algebraicas; consolidar conocimientos para calcular áreas, perímetros, volúmenes y las características de las figuras geométricas; abordar trigonometría, probabilidad clásica y frecuencial, y estadística.

En el ámbito de exploración y comprensión del mundo natural y social, se espera que el educando identifique los fenómenos naturales y sociales, los investigue con base en métodos científicos, y sea capaz de realizar análisis y experimentos, además de poder representarlos mediante modelos; dicho perfil se asocia con los propósitos del programa de ciencias que, mediante las asignaturas de biología, física y química, busca que el alumno conciba la ciencia y la tecnología como procesos colectivos con influencia en el medio ambiente, la sociedad y la vida personal; asimismo, deberá analizar e interpretar datos experimentales, explorar estructuras y la diversidad biológica y material estableciendo conexiones entre sistemas y procesos macroscópicos de interés; con el programa de historia se pretende que, mediante el abordaje de contenidos, el alumno comprenda cómo se construye el

conocimiento histórico, ubique en el tiempo y el espacio los principales procesos históricos, a fin de que sea capaz de explicar los cambios y simultaneidades de los acontecimientos, con fuentes que argumenten sus versiones; mediante la geografía, que el alumno adquiera herramientas cognitivas que le permitan interpretar, representar y analizar información geográfica, explicar las relaciones entre los componentes del espacio y asumirse como ciudadano comprometido con la sustentabilidad, la prevención de desastres y la convivencia intercultural; en temas sociales se propiciará, mediante el programa de formación cívica y ética, fortalecer la dignidad, desarrollar sus potencias y capacidades, cuidar su desarrollo integral, promover una cultura de paz y fomentar la participación con valores cívicos que favorezcan una sana convivencia.

Respecto de los programas inmersos en las áreas del desarrollo profesional y social, la educación socioemocional se enfocará en fortalecer el autoconocimiento, la autorregulación, la autoestima y la autonomía, propiciando que el adolescente sea capaz de tomar decisiones asertivas y responsables tomando conciencia de las consecuencias de éstas; las artes deben consolidar un pensamiento artístico, al profundizar la percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación, con actitudes de respeto a la diversidad; en educación física, se promoverá el desarrollo de habilidades y destrezas motrices, y la realización de actividades físicas como un estilo de vida saludable. De lograrse estos propósitos se coadyuvará en la consecución del perfil de egreso, el cual define a un alumno que asume responsabilidades sobre sí mismo y sobre los otros, procura su bienestar, analiza los recursos para generar oportunidades, aprecia y realiza manifestaciones artísticas, pone en práctica su creatividad para comunicarse por medio de las artes, conoce y aprovecha sus habilidades corporales, las adapta para afrontar retos deportivos, cuida su cuerpo y su alimentación.

Se concluye que, a nivel secundaria, hay una clara vinculación de los propósitos de los programas de estudio con los aprendizajes esperados de 6 (lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; habilidades socioemocionales y proyecto de vida; apreciación y expresión artísticas, y atención al cuerpo y la salud) de los 11 ámbitos del perfil de egreso del educando; no obstante, la relación entre los programas de estudio con los aprendizajes esperados de los 5 ámbitos restantes (pensamiento crítico y solución de problemas; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; cuidado del ambiente, y habilidades digitales) no está claramente definida.

Respecto, de los quince programas de estudio distribuidos en los doce grados escolares que componen la educación básica, se concluyó que disponen de contenidos pertinentes para alcanzar sus

propósitos; sin embargo, éstos sólo son biunívocos con seis (lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; habilidades socioemocionales y proyecto de vida; apreciación y expresión artísticas, y atención al cuerpo y la salud) de los once ámbitos del perfil de egreso establecidos para cada nivel educativo y para la educación básica, por lo que se desconoce cómo los ámbitos de: pensamiento crítico y solución de problemas; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; cuidado del ambiente, y habilidades digitales se vinculan con los programas de estudios vigentes dado que más de una asignatura o área de desarrollo puede coadyuvar al logro de los aprendizajes esperados.

- Continuidad del contenido curricular entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria

En referencia a la articulación del currículo en la educación la básica, respecto de los niveles educativos preescolar, primaria y secundaria, la SEP diseñó el mapa curricular, en el que se distribuyen los programas educativos que se deben de abordar durante los doce grados de educación básica, por lo que cada nivel educativo y grado escolar contiene una carga específica de asignaturas (ver cuadro 45).

CUADRO 45. MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, 2017

Componente curricular	Nivel educativo											
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1°	2°	3°	Grado escolar						1°	2°	3°
Formación Académica												
	Lenguaje y Comunicación			Lengua Materna (Español/Lengua indígena)						Lengua Materna Español		
	Segunda Lengua (Español/Lengua indígena)			Lengua Extranjera (Inglés)						Lengua Extranjera (Inglés)		
	Pensamiento Matemático			Matemáticas						Matemáticas		
	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Ciencias Naturales y Tecnología						Ciencias y Tecnología		
Desarrollo Personal y Social												
	Artes			Artes						Artes		
	Educación Socioemocional			Educación Socioemocional						Tutoría y Educación Socioemocional		
	Educación Física			Educación Física						Educación Física		
Ámbitos												
	Ampliar la formación académica											
	Potenciar el desarrollo personal y social											
	Nuevos contenidos relevantes											
	Conocimientos regionales											
Proyectos de impacto social												

FUENTE: Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes clave, para la educación integral**, México, 2017.
n.a. En estos grados no se imparte un programa relacionado con el componente formativo.

El mapa curricular de la educación básica denota el avance gradual de conocimientos programados para cada nivel educativo y grado escolar; con lo que se pretende asegurar la continuidad de los contenidos y el desarrollo de las habilidades o competencias de los alumnos entre los niveles educativos.

Para el componente de lenguaje y comunicación, se pretende dotar al alumno de preescolar de los elementos que le permitan comunicarse; en ese nivel se trabaja la oralidad del menor para que éste sea capaz de expresarse y comprender a los otros, debido a que aún no sabe leer ni escribir; para la primaria los contenidos se vuelven más específicos, en los que, además de la lengua materna de español, en comunidades que lo requieran, se impartirá lengua indígena y una segunda lengua (español), para que el estudiante se apropie de ambos lenguajes y sea capaz de comunicarse oralmente y por escrito, además debe reconocer los distintos tipos de texto y sus propósitos o enfoques; para la secundaria, se consolidan las prácticas sociales del lenguaje mediante la lengua materna español, en las que se dota de herramientas gramaticales y de ortografía para comprender y producir diversos tipos de textos.

Como lengua extranjera, el inglés se impartirá a partir del tercer grado de preescolar y hasta el último grado de secundaria; se distribuirá en dos etapas, la primera será de contacto y familiarización del 3° de preescolar al 2° de primaria, y la segunda, de competencia y dominio básico del inglés, que comprende de 3° de primaria a 3° de secundaria. En la primera etapa, se busca familiarizar y sensibilizar al estudiante con una lengua distinta, reconociendo la existencia de otras culturas; además de motivarlo a seguir conociendo acerca de esta lengua; de 3° a 6° de primaria se pretende que el alumno sea capaz de interactuar con expresiones sencillas utilizadas en contextos habituales, amplíe su vocabulario sobre información personal y necesidades básicas, además de que pueda participar en intercambios sociales breves y estructurados, mediante el inglés; para secundaria se requiere que el estudiante fortalezca sus conocimientos previos y adquiera un vocabulario sencillo, pero amplio, para usarse en diversas situaciones, y esté preparado para interactuar y comunicarse mediante textos orales y escritos.

Para el campo de pensamiento matemático, se imparte la asignatura del mismo nombre para el nivel preescolar, con el que se pretende que los educandos aprendan a usar el razonamiento, iniciándolos en el campo de los números y de las figuras geométricas, situándolos en escenarios cotidianos, de acuerdo con sus capacidades cognitivas; para primaria, se seguirá con los números,

pero en mayor grado de complejidad al usar números naturales, fraccionarios, decimales y enteros, y se profundiza en la aritmética (adición, sustracción, multiplicación y división), y en los contenidos que permitan la resolución de problemas; para secundaria se adicionan herramientas algebraicas para comprender conceptos, técnicas y métodos, conocer elementos fundamentales de las ecuaciones, de funciones, y de probabilidad, de modo que, se proporcionan elementos necesarios para la transición de la educación básica a la media superior.

El campo de exploración y comprensión del mundo natural y social se imparte bajo el mismo nombre una de las asignaturas de la educación preescolar, que busca favorecer la curiosidad por los fenómenos y procesos del mundo natural y social, alentando su interés por cuestionar e investigar; para 1° y 2° de primaria, esta asignatura se transforma en la de conocimiento del medio, en donde se construyen los aprendizajes del entorno y de la vida personal y se continúa fomentando la curiosidad por la naturaleza y el entorno en el que habita, a partir del tercer grado de primaria y hasta su conclusión, se desagrega en asignaturas con temas de ciencias naturales, historia, geografía, y formación cívica y ética, con lo que se alimenta la necesidad de aprendizaje que adquirió el alumno en grados previos; para el nivel secundaria, se continuará con la línea de aprendizajes que se abordó en primaria, pero con mayor complejidad y especificidad, por lo que además de las asignaturas previstas de 4° a 6° grado de primaria, se adicionan las asignaturas de biología, física y química.

En lo referente a las áreas de desarrollo, se diseñaron tres programas concernientes a la educación socioemocional, artes y educación física, con los cuales se establece el objetivo de contribuir al desarrollo de habilidades artísticas, motrices y socioemocionales de los alumnos.

En el área de educación socioemocional se trabaja el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración, por lo que en el nivel preescolar se impartirá en todos sus grados, para contribuir a la construcción de la identidad y al reconocimiento de las emociones propias del estudiante; en tanto que en la primaria se enseñarán y fortalecerán valores, actitudes y habilidades que permitan construir su identidad con más elementos de su personalidad, conozcan las consecuencias de sus emociones y actos a efecto de que aprendan a regular emociones que puedan hacerlos sentir mal a ellos o a los otros, con ello se forja su autonomía y capacidad para la adecuada y responsable toma de decisiones; para secundaria el enfoque no cambia; sin embargo, el estudiante se ubica en una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta, lo que genera cambios físicos, emocionales y conductuales, por lo que la asignatura cambia su forma

a la tutoría mediante el cual se acompaña al adolescente a fortalecer su capacidad socioemocional, cognitiva y académica durante los tres grados de secundaria.

El área de artes, en preescolar se enfoca en propiciar el uso de la imaginación, la creatividad, iniciar al estudiante en las expresiones artísticas, para que aprenda a identificar manifestaciones artísticas y se interese en ellas, estimulando su curiosidad; en primaria se da continuidad a las experiencias de expresión y apreciación artísticas, con el objeto de formar un equipo artístico en la escuela favoreciendo la sensibilidad por la estética y lo cultural; en secundaria, además de la sensibilidad, se trabajará con la creatividad, el pensamiento crítico, la interdisciplina y la multiculturalidad.

El área de educación física comprende todos los grados de la educación básica: en preescolar orienta su atención en el desarrollo de capacidades motrices, de coordinación, y equilibrio; en primaria se pone en marcha el pensamiento y la actuación, estratégicos para la iniciación deportiva posibilitando la comunicación y expresión mediante el juego motor, y en secundaria se busca fortalecer las capacidades físico-motrices referentes a la fuerza general, la resistencia cardiorrespiratoria, velocidad y flexibilidad, a fin de que el desempeño físico del adolescente sea mejor para afrontar retos deportivos.

Se concluye que existe continuidad del mapa curricular entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria, al mostrar alineación y articulación entre los contenidos de los doce grados escolares; además, estableció para cada nivel los conocimientos, habilidades y destrezas específicas que, de acuerdo con la edad, deben adquirir los alumnos, que les permita el avance gradual de conocimientos y les dé las herramientas para que puedan continuar sus estudios.

➤ Elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas

En el nuevo modelo educativo se señaló que es necesario contar con un planteamiento curricular que permita que los niños y jóvenes reciban una educación equitativa, de calidad y pertinente que respete la diversidad cultural y étnica, así como los derechos lingüísticos de los pueblos y comunidades.^{177/}

En este marco, la SEP estableció la necesidad de diversificar la oferta educativa a la población indígena, a fin de atender a los diversos perfiles sociolingüísticos existentes, ya que, considerando

^{177/} Secretaría de Educación Pública, **Modelo educativo para la educación obligatoria**, México, 2017, p. 153.

que en México existen 11 familias^{178/} y 68 agrupaciones lingüísticas^{179/} cada una con características fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas distintas, se señaló que es impropio tener un programa de estudio genérico, por lo que se requiere de la integración de contenidos específicos, que tengan congruencia con las propiedades gramaticales y las manifestaciones específicas de cada cultura.

Para el ciclo escolar 2017-2018, la SEP identificó una población indígena de 636,178 alumnos de primaria, ya que éste es el único nivel educativo al que va dirigida la atención de los programas de lenguas, (ver tabla 7).

^{178/} Esta categoría da cuenta de las relaciones de parentesco remoto –según corresponda a cada familia lingüística– entre las lenguas de determinados pueblos indígenas existentes en la actualidad. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), **Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas**, México, 2009.

^{179/} Categoría que permite ilustrar que el concepto lengua conjunta formas de hablar que en muchos casos no son recíprocamente inteligibles entre sus respectivos usuarios.

TABLA 7. MATRÍCULA DE ALUMNOS POR LENGUA INDÍGENA Y NIVEL EDUCATIVO, CICLO ESCOLAR 2017-2018
 (alumnos)

Lengua Indígena		Primaria
Total		636,178
1.	Náhuatl Familia Yuto-Nahua	126,366
2.	Tzeltal Familia Maya	94,106
3.	Tsotsil Familia Maya	74,682
4.	Mixteco Familia Oto-Mangue	46,837
5.	Ch'ol Familia Maya	30,610
6.	Otras Lenguas	784
7.	Tarasco Familia Tarasca	20,465
8.	Tlapaneco Familia Oto-Mangue	21,928
9.	Totonaco Familia Totonaco-Tepehua	17,504
10.	Maya Familia Maya	12,993
11.	Otomí Familia Oto-Mangue (estado de México)	4,742
12.	Otomí Familia Oto Mangue (Hidalgo)	9,226
13.	Mazateco Familia Oto-Mangue	16,794
14.	Chinanteco Familia Oto-Mangue	13,253
15.	Tojolabal Familia Maya	13,515
16.	Mazahua Familia Oto-Mangue	10,596
17.	Zoque Familia Mixe-Zoque	12,814
18.	Mam Familia Maya	13,150
19.	Zapoteco Familia Oto-Mangue	8,616
20.	Tarahumara Familia Yuto-Nahua	12,625
21.	Chontal de Tabasco Familia Maya	6,880
22.	Huichol Familia Yuto-Nahua	8,863
23.	Huasteco Familia Maya	6,653
24.	Mixe Familia Mixe-Zoque	6,464
25.	Amuzgo Familia Oto-Mangue	6,007
26.	Tepehuano del Sur Familia Yuto-Nahua	7,038
27.	Popoluca de la Sierra Familia Mixe-Zoque	5,487
28.	Cora Familia Yuto-Nahua	5,131
29.	Mayo Familia Yuto-Nahua	2,376
30.	Popoloca Familia Oto-Mangue	1,622
31.	Pame Familia Oto-Mangue	1,589
32.	Triqui Familia Oto-Mangue	1,713
33.	Tepehuano del Norte Familia Yuto-Nahua	1,670
34.	Yaqui Familia Yuto-Nahua	989
35.	Huave Familia Huave	626
36.	Cuicateco Familia Oto-Mangue	824
37.	Tepehua Familia Totonaco-Tepehua	654
38.	Q'anjob'al Familia Maya	834
39.	Chuj Familia Maya	801
40.	Qato'k Familia Maya	348
41.	Chichimeco Jonaz Familia Oto-Mangue	253
42.	Guarijío Familia Yuto-Nahua	248
43.	Akateko Familia Maya	90
44.	Ayapaneco Familia Mixe-Zoque	206
45.	Sayulteco Familia Mixe-Zoque	110
46.	Tlahuica Familia Oto-Mangue	132
47.	Kaqchikel Familia Maya	111
48.	Chatino Familia Oto-Mangue	39
49.	Seri Familia Seri	104
50.	Matlatzinca Familia Oto-Mangue	85
51.	Chocholteco Familia Oto-Mangue	80
52.	Pima Familia Yuto-Nahua	80
53.	Paipai Familia Cochimā-Yumana	50
54.	Chontal de Oaxaca	23
55.	Kiliwa Familia Cochimí-Yumana	32
56.	Tepehuano de Chihuahua	0
57.	Guarijio	29
58.	PăjPago Familia Yuto-Nahua	26
59.	Cucapă Familia Cochimā Yumana	25
		Continúa...

Lengua Indígena	Primaria
	...Continuación
60. Teko Familia Maya	0
61. Kumiai Familia Cochimí-Yumana	13
62. Texistepequeñ O Familia Mixe-Zoque	18
63. Ixcateco Familia Oto-Mangue	0
64. Embera	0

FUENTE: Elaborado por la ASF, con información proporcionada por la SEP, mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-6538 del 23 de octubre de 2018**, México, 2018.

Nota: Ordenado de mayor a menor de acuerdo con la columna de total.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

Con base en el análisis de la matrícula escolar y considerando la diversidad cultural, se organizaron equipos estatales, quienes fueron los encargados de elaborar los programas de estudio con la participación de docentes con reconocimiento en el campo lingüístico y cultural, quienes realizaron investigaciones de campo en comunidades indígenas, a fin de identificar y describir las prácticas sociales de lenguaje,^{180/} lo cual derivó en el desarrollo de 22 programas de estudio (ver tabla 8).

TABLA 8. PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LENGUAS INDÍGENAS Y MATRICULA, CICLO ESCOLAR 2017-2018
(alumnos)

Programas de estudio	Primaria
Total	490,556
1. Náhuatl	126,366
2. Tzeltal	94,106
3. Tsoltzil	74,682
4. Ch'ol	30,610
5. Mephaa (tlapaneco)	21,928
6. Purépecha (tarasco)	20,465
7. Totonaco	17,504
8. Hñähñu (otomí, Hidalgo)	16,812
9. Tojolabal	13,515
10. Maya	12,993
11. Ralámuli (tarahuamara)	12,625
12. Mazahua	10,596
13. Populucá	7,109
14. Odamí (tepehuano del sur)	7,038
15. Yocotán (chontal)	6,903
16. Ñomndaa (amuzgo)	6,007
17. Cora (náayeri)	5,131
18. Hñöññö (otomí, estado de México)	3,150
19. Odam (tepehuano del norte)	1,670
20. Yaqui	989
21. Warijo (guarijío)	277
22. Oichkama	80

FUENTE: Elaborado por la ASF, con información proporcionada por la SEP, mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-6538 del 23 de octubre de 2018**, México, 2018.

^{180/} Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Las prácticas sociales como objeto de estudio (contenidos curriculares) se organizan en cuatro ámbitos de estudio: a) la vida familiar y comunitaria, b) la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; c) la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y c) el estudio y difusión del conocimiento, Secretaría de Educación Pública, **Lengua Indígena Parámetros Curriculares Educación primaria indígena y de la población migrante**, México, 2013, pp. 12, 17 y 19.

De acuerdo con la meta de la ruta para la implementación del nuevo modelo educativo,^{181/} por lo menos el 60.0% de la matrícula en escuelas indígenas deberá tener el programa para la asignatura “lenguas originarias”; por lo que, considerando que se contó con 22 programas de estudio que abarcan el 77.1% (490,556) de la matrícula en primaria, se dio cumplimiento a dicha meta; sin embargo, al 22.2% (145,622 alumnos) de los niños indígenas aún no se les garantiza una educación incluyente y un programa específico que tenga contenidos y manifestaciones de su cultura.

Ante esta situación y considerando la existencia de 68 lenguas indígenas, la SEP vislumbró contar con los 68 programas de estudio, los cuales irá alcanzando progresivamente, en función de los recursos y características que demanda cada lengua. En razón de ello para el ciclo escolar 2018-2019, se programó la elaboración de contenidos de tres programas indígenas (Tu’un Savi de Guerrero; Chichimeca Jonaz de Guanajuato, y Yoremnokki de Sinaloa); en tanto que, para el ciclo 2019-2020, se desarrollarán 11 programas de estudio, de los cuales seis pertenecen a Oaxaca, dos a Baja California, uno a Durango, uno a Tlaxcala y uno a México (ver cuadro 46).

CUADRO 46. PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LENGUAS INDÍGENAS EN PROCESO DE DESARROLLO

No.	Estado	Nombre del Programa	Desarrollo de contenidos	Situación	Proceso de extinción- expansión
1	Guerrero	Tu’un Savi (Lengua Mixteca)	2018-2019	Dos talleres realizados	Equilibrado
2	Guanajuato	Chichimeca Jonaz	2018-2019	Un taller realizado	Expansión lenta
3	Sinaloa	Yoremnokki (Mayo)	2018-2019	Proceso de gestión	Extinción acelerada
4	Durango	Huichol	2019-2020	Proceso de gestión	Expansión lenta
5	Tlaxcala	Náhuatl, como segunda lengua	2019-2020	Perspectiva	Extinción lenta
6	México	Matlazintla	2019-2020	Perspectiva	Extinción acelerada
7	Oaxaca	Zapoteco	2019-2020	Perspectiva	Extinción lenta
8	Oaxaca	Triqui	2019-2020	Perspectiva	Expansión lenta
9	Oaxaca	Huave	2019-2020	Perspectiva	Equilibrado
10	Oaxaca	Chinanteco	2019-2020	Perspectiva	Equilibrado
11	Oaxaca	Chatino	2019-2020	Perspectiva	Expansión lenta
12	Oaxaca	Mixe	2019-2020	Perspectiva	Equilibrado
13	Baja California	Cucapá	2019-2020	Perspectiva	Extinción lenta
14	Baja California	Kumiai	2019-2020	Perspectiva	Extinción lenta

Fuente: Elaborado por la SEP, proporcionado mediante oficio núm. 710.2018.40.2-6538 del 23 de octubre de 2018.

De las 14 lenguas indígenas previstas para realizar un programa de estudio, seis se encuentran en proceso de extinción, de las cuales dos (yoremnokki o mayo, y matlazintla) están desapareciendo de forma acelerada, y cuatro (náhuatl, zapoteco, cucapá y kumiai) de manera lenta; cuatro están en proceso equilibrado (tu’un savi, huave, chinanteco y mixe), y cuatro en expansión lenta (chichimeca jonaz, huichol, triqui y chatino). De las 32 lenguas indígenas restantes no se programó su elaboración.

^{181/} Secretaría de Educación Pública, **Ruta para la implementación del nuevo modelo educativo**, México, 2017, p. 80.

En conclusión, la elaboración de los programas de lenguas indígenas partió del diagnóstico socio-lingüístico en escuelas y comunidades indígenas, con los que, para el ciclo escolar 2017-2018, se identificó una población de 636,178 alumnos primaria.

Se organizaron equipos estatales de docentes, directivos, jefes de sector hablantes y alfabetizados para la elaboración de 22 programas de estudio, con los cuales se atendió a una matrícula de 490,556 alumnos indígenas, en el ciclo escolar 2017-2018, que representó el 77.1% de los educandos de primaria; en tanto que 145,622 alumnos, que implicó el 22.2%, sigue sin contar con un programa específico a su lengua.

A fin de alcanzar progresivamente los 68 programas de estudio, para el ciclo escolar 2018-2019, se programó la elaboración de contenidos de tres programas, y para el 2019-2020, el desarrollo de 11; en tanto que se desconoce la programación de 32 programas de estudio restantes.

4.1.2. Desarrollo de materiales educativos

La materialización del plan y programas de estudio requiere de la disponibilidad de materiales educativos de calidad y pertinentes. Esto implica que su elaboración, disponibilidad y entrega sea oportuna, suficiente y congruente con los contenidos especificados en los programas de estudio de educación básica emitidos en 2017. Asimismo, se necesita que haya materiales educativos dirigidos a grupos poblacionales en contextos de vulnerabilidad, como hablantes de lenguas indígenas o educandos con alguna discapacidad, a fin de que se logren los propósitos de aprendizaje.^{182/}

Los materiales educativos se definen como los libros utilizados para facilitar el acercamiento de los alumnos a los contenidos de aprendizaje; de acuerdo con la política en esta materia, se debe asegurar que sean adecuados con los servicios, las modalidades, los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), y los diferentes formatos y soportes (impresos, multimedia e interactivos digitales). Del universo de materiales educativos, la SEP señaló que el Libro de Texto Gratuito (LTG) es la base común de la educación nacional y se le considera la herramienta principal del aprendizaje.^{183/}

^{182/} Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes clave para la educación integral**, México, 2017, p. 45.

^{183/} **Ibid.**, pp. 125 y 126.

Como resultado de la Reforma Educativa, se actualizó el plan y 15 programas de estudio de educación básica; por lo que, a fin de concretar dichos cambios se dio lugar a la elaboración y distribución de materiales educativos. En el presente apartado se aborda la programación de la elaboración y distribución de los materiales educativos.

➤ Programación de elaboración y distribución de materiales educativos

La SEP programó la producción y distribución de los libros de texto gratuitos de los tres grados de preescolar; primero y segundo de primaria, y primero de secundaria; en tanto que, de tercero a sexto grado de primaria, y de segundo a tercero de secundaria se mantendrán los materiales correspondientes con el programa de estudio de 2011, lo cual fue congruente con la primera etapa de implementación del plan y programas de estudio, en el marco del nuevo modelo educativo (ver cuadro 47).

CUADRO 47. ASIGNATURAS PREVISTAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA, PRIMERA ETAPA, CICLO ESCOLAR 2018-2019

Preescolar			Primaria						Secundaria		
Grado escolar											
1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y Comunicación		Lengua Materna (Español/Lengua indígena) Segunda Lengua (Español/Lengua indígena)		Segunda etapa					Español		Segunda etapa
									Matemáticas		
Pensamiento Matemático		Matemáticas							Matemáticas		
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social		Conocimiento del Medio							Biología		
									Historia		
									Geografía		
				Formación Cívica y Ética							
Artes			Artes			Artes					

Fuente: Elaborado por la ASF con información de la Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes clave, para la educación integral, México, 2017.**

A excepción de la asignatura “Artes”, la cual requería de libros de texto gratuito para los doce grados escolares, en el ciclo escolar 2018-2019, solo se programó su distribución para los grados de tercero a sexto de primaria.

Respecto de la entrega oportuna y suficiente de los libros de texto, para el ciclo escolar 2018-2019, se programó la asignación de 185,674.5 miles de libros de texto con base en la matrícula de 26,867.1 miles de alumnos inscritos en escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) públicas o privadas; en los que se consideró la matrícula de alumnos en situación de

vulnerabilidad (hablantes de lengua indígena, educandos con debilidad visual o ceguera) (ver tabla 9).

TABLA 9. PROGRAMA DE ASIGNACIÓN Y ENVIÓ DE LIBROS DE TEXTO GRATUITOS, 2018
(miles de libros de texto)

Nivel educativo	Matrícula (a)	Programado ^{1/} (b)	Producidos (c)	Distribuidos (d)	Diferencia e= (c-d)	Avance % f= (d/b)*100
Total Nacional	26,957.1	185,674.5	191,190.8	185,674.5	5,516.3	100.0%
Subtotal	26,215.3	182,142.5	187,963.1	182,142.5	5,820.6	100.0%
Preescolar	5,323.3	19,982.0	20,618.0	19,982.0	636.0	100.0%
Primaria	14,575.5	109,027.7	112,874.0	109,027.7	3,846.3	100.0%
Secundaria	4,779.1	35,991.7	38,618.1	35,991.7	2,626.4	100.0%
Telesecundaria	1,537.4	17,141.1	15,853.0	17,141.1	(1,288.1)	100.0%
Subtotal	741.8	3,532.0	3,227.7	3,532.0	(304.3)	100.0%
Primaria Macrotipo ^{2/}	8.2	58.5	57.9	58.5	(0.6)	100.0%
Secundaria Macrotipo	2.8	21.0	18.8	21.0	(2.2)	100.0%
Primaria Braille ^{3/}	1.3	18.1	15.4	18.1	(2.7)	100.0%
Secundaria Braille	0.4	5.4	2.5	5.4	(2.9)	100.0%
Educación Indígena	729.1	3,429.0	3,133.1	3,429.0	(295.9)	100.0%

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de la Secretaría de Educación Pública remitida mediante los **oficios núm. 710.2018.40.2-6538** del 23 de octubre de 2018 y el núm. **710.201.40.2-6657 del 31 de octubre de 2018**, e información de la CONALITEG, disponible en URL: https://www.conaliteg.gob.mx/avance_distribucion.php y URL: <https://libros.conaliteg.gob.mx/content/restricted/libros/carrusel.jsf?idLibro=2609#page/12> [consultados el 25 de noviembre de 2018]

^{1/} Lo programado corresponde a la matrícula de alumnos inscritos en el SEN multiplicada por la cantidad de libros por cada grado escolar. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, Programa Institucional de la CONALITEG 2014-2018, Avance y resultados 2017.

^{2/} Sistema de impresión en tinta con caracteres ampliados, para uso de personas con debilidad visual.

^{3/} Sistema de escritura para invidentes que consiste en signos en relieve para que se puedan leer con los dedos.

Respecto de la suficiencia de los materiales educativos para atender al total de alumnos matriculados en escuelas de educación básica y alumnos de educación especial, la CONALITEG realizó la producción de 191,190.8 miles de libros de texto, cifra superior en 5,516.3 miles, respecto de los programados (185,674.5); esta diferencia se debió a que la CONALITEG deja una reserva en los almacenes para cubrir cualquier eventualidad o necesidad por parte de los estados, de conformidad con sus políticas de producción.

En relación con la distribución de los 185,674.5 de miles de libros para educación básica, la CONALITEG informó que se efectuó de manera oportuna, con un periodo de antelación de 30 días, respecto del inicio de clases establecido en el calendario escolar de la SEP para dicho ciclo escolar.

Para el ciclo escolar 2019-2020, se previó implementar la segunda etapa del nuevo modelo educativo, por lo que, en el segundo semestre de 2018, se tendrían que producir los libros de texto correspondientes a tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, y segundo y tercer grados de secundaria.

A la fecha de conclusión de la evaluación, la CONALITEG avanzó en el desarrollo de materiales educativos para tercero y cuarto grados de primaria, excepto en el libro correspondiente a la asignatura de Formación Cívica y Ética; mientras que para los grados de quinto y sexto no se han elaborado los materiales educativos; para secundaria, se han actualizado los materiales educativos para segundo grado, en tanto que para tercer grado no se informaron avances.

4.1.3. Conclusión

En 2017, la SEP publicó un nuevo plan y 15 programas de estudio como parte del documento “Aprendizajes clave para la educación integral”. Su importancia estriba en que debe contribuir a cubrir las necesidades de formación de los educandos, determinando el grado de suficiencia con la que los temas son tratados; a propiciar el desarrollo de las habilidades cognitivas, y a ofrecer una formación integral que reconozca la diversidad de necesidades de aprendizaje. Con el nuevo currículo, se pretende que los alumnos “aprendan a aprender”, y se conviertan en ciudadanos críticos. En términos generales, existe una vinculación parcial entre el perfil de egreso del estudiante y los propósitos de los contenidos curriculares incluidos en los programas de estudio. Asimismo, entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria, el mapa curricular mostró alineación y articulación entre los contenidos de los doce grados escolares correspondientes a los tres niveles educativos. El mapa curricular de los aprendizajes clave de la educación básica quedó conformado por tres componentes denominados: campos de formación académica; áreas de desarrollo personal y social, y ámbitos de autonomía curricular.

La autonomía curricular fue una de las principales novedades que presenta el currículo publicado en 2017; mediante este componente se otorga a la comunidad escolar la posibilidad de decidir el contenido educativo de una parte de la jornada, por medio de una decisión consensuada entre directivos, docentes y alumnos, basada en las necesidades e intereses de los alumnos. Para ello se definieron cinco ámbitos (ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, incluir nuevos contenidos relevantes, desarrollar proyectos de impacto social y enseñar conocimientos regionales) dentro de los cuales se deberán integrar las propuestas de cada escuela. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre la pertinencia del tiempo dedicado a la instrumentación de alguno de los cinco ámbitos de la autonomía curricular que es de sólo media hora diaria; la estrategia de seguimiento que se deberá implementar para conocer en qué medida este componente contribuye a la mejora del aprendizaje de los alumnos; el contenido específico que se debe enseñar, así como la forma en que los clubes de autonomía curricular pueden atender a todos los

educandos, tomando en cuenta su género, origen étnico-cultural o condición de discapacidad; la necesidad de que la asignatura de autonomía curricular sea obligatoria en la educación normal y no una optativa.

Otra de las novedades que se presenta en este currículo consiste en que, por primera vez, se incorporaron las asignaturas de Lengua Indígena como lengua materna y como segunda lengua, además del Español como segunda lengua; estos programas se añaden al campo de formación “Lenguaje y Comunicación”, lo cual significa un avance en los esfuerzos para ofrecer a la población indígena el acceso a una educación en condiciones de igualdad. Sin embargo, para consolidar la oferta de una educación plurilingüe, es necesario concretar los programas de estudio por lengua, a 2017 existían 68 lenguas indígenas de las cuales se elaboraron los programas para 22 y se consideró la formulación de 14 más para 2019; no obstante, se carece de una planeación del periodo en el que se prevea concluir los 32 programas restantes.

Por lo que corresponde al desarrollo de los materiales educativos, la SEP programó dos etapas para la producción y distribución de los libros de texto gratuitos: en la primera, que corresponde al ciclo escolar 2018-2019, se entregaron los materiales de los tres grados de preescolar; primero y segundo de primaria, y primero de secundaria; mientras que, en la segunda, que corresponde al ciclo 2019-2020, se producirán los libros de tercero a sexto de primaria y de segundo a tercero de secundaria.

Sobre la elaboración de los libros de texto gratuitos para el ciclo escolar 2019-2020, es necesario que se elabore un programa en el que se establezcan los tiempos en los que se deberán actualizar los materiales, especificando la asignatura, grado y nivel académico; ya que, al mes de octubre de 2018, no se logró concluir la actualización y elaboración de los libros de texto a utilizar en los grados de tercero, quinto y sexto de primaria, ni en segundo y tercero de secundaria y telesecundaria, en los cuales también se deberán diseñar materiales en sistema braille, macrotipo y de educación indígena, por lo que, de no elaborarse y autorizarse de manera oportuna, se verá retrasada su impresión afectando la fecha de entrega a los alumnos que así lo requieran.

4.2. Docentes

Los docentes constituyen el componente humano del sistema educativo, en ellos recae la responsabilidad de transmitir los conocimientos a los alumnos e instruirlos para que adquieran las habilidades que requerirán a lo largo de su vida para el pleno desarrollo de sus capacidades. Son un actor trascendental en el proceso de enseñanza; si bien el contexto en el que se ofrece la educación es de suma importancia para determinar el logro de los educandos, diversas investigaciones han demostrado que el elemento más importante para que los sistemas educativos ofrezcan resultados deseables es la calidad de los profesores.

Para que los docentes posean la calidad necesaria para que los estudiantes maximicen su aprendizaje, es menester que cuenten con los conocimientos específicos a transmitir, así como con habilidades pedagógicas que les permitan hacerlo eficazmente, lo cual se logra mediante una sólida formación inicial y una profesionalización constante y pertinente. En este contexto, en el marco de la Reforma Educativa, se reformaron los planes y programas de estudio de las licenciaturas ofrecidas en las escuelas normales, principales moldeadoras de los futuros profesores, y se creó el SPD, como el medio para garantizar la idoneidad de los docentes; asimismo, se sustituyó el FAEB por el FONE, mediante el cual se realiza el pago de la nómina de los educadores, con los objetivos de evitar irregularidades y de que se remunere sólo a quienes realmente ejerzan labores docentes. La implementación de estas tres medidas es el alcance del presente apartado.

4.2.1. Formación inicial

La formación inicial es la modalidad de preparación intelectual, moral y profesional que se imparte para docentes noveles; sienta las bases para el ejercicio de la enseñanza en distintas especialidades según área o nivel, ofrecidas principalmente por las escuelas normales y, en menor medida, por las universidades y las instituciones de educación superior.^{184/}

La calidad de la educación que se ofrece en las instituciones formadoras de docentes, responsabilidad históricamente depositada en las escuelas normales, está relacionada directamente con el cumplimiento del mandato constitucional de ofrecer educación básica de calidad;^{185/} además, los

^{184/} Secretaría de Educación Pública, Aprendizajes clave, para la educación integral, SEP, México, 2017, p. 664. Dirección URL: http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf [consulta: 11 de mayo de 2018].

^{185/} Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., Morales Hernández, M.A., **La educación normal en México. Elementos para su análisis**, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2017, p. 13.

contenidos ofrecidos a los futuros profesores deben ser consistentes con los dirigidos a los alumnos de educación básica, de forma que los docentes estén preparados para lograr que los estudiantes adquieran el perfil de egreso establecido en el plan de estudios correspondiente.

En el marco de la Reforma Educativa, además de los nuevos planes y programas de estudio de educación básica en 2017, se emitieron los correspondientes a las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, en agosto 2018, ambos comenzaron a aplicarse en el ciclo escolar 2018-2019, por lo que existe un desfase, ya que los primeros normalistas que estudien con los contenidos de los planes más recientes egresarán en el ciclo 2022-2023.

Del total de planes de estudio para la formación de maestros, dos estuvieron relacionados con preescolar; dos, con primaria; 10, con secundaria, y uno, el de educación física, con los tres niveles (ver cuadro 48).

CUADRO 48. PLANES DE ESTUDIO DE LAS LICENCIATURAS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA, POR NIVEL, 2018

Preescolar	Primaria	Secundaria
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar.	- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.	- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe.	- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe.	- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física.	- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física.	- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria.
		- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria.
		- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria.
		- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria.
		- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria.
		- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria.
		- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria.
		- Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria.
		- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican**, México, 3 de agosto de 2018.

En preescolar, primaria y telesecundaria un docente es el encargado de enseñar todos los contenidos establecidos en los programas de estudio de esos niveles; mientras que en secundaria general y técnica los maestros requieren un mayor grado de especialización, por lo que las licenciaturas se corresponden con las asignaturas señaladas en el plan de estudios de educación básica.

Los planes de estudio para la formación de maestros de los tres niveles se estructuraron de la misma forma, a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje; enfoque basado en competencias, y flexibilidad curricular, académica y administrativa; se especificaron los perfiles de ingreso y egreso, de conformidad con cada plan, y el mapa curricular se organizó en:

- 1) Cuatro trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, ofrece los fundamentos y conocimientos en los que se sustenta el desarrollo infantil y en la adolescencia, e incluye cursos comunes en las diferentes licenciaturas ofrecidas por las escuelas normales; formación para la enseñanza y el aprendizaje, otorga singularidad a cada plan en el caso de secundaria general y técnica, pues es en el que se incorporan las asignaturas relacionadas con la especialidad de egreso del estudiante normalista; práctica profesional, acerca a los futuros maestros a la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman, y optativos, entre los cuales se podrán considerar los relacionados con el componente de autonomía curricular del plan de estudios de educación básica.
- 2) Lengua adicional, que incluyó seis cursos para el aprendizaje del idioma inglés, con los objetivos de fortalecer el desarrollo profesional del estudiante normalista y de que adquiriera las herramientas para acceder a diversas fuentes de información, impulsar su permanente comunicación con el mundo globalizado y actuar en una serie más amplia de actividades comunicativas.
- 3) Trabajo de titulación, que es el tiempo de dedicación que el estudiante normalista destinará para la elaboración de: portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales o tesis de investigación.^{186/}

Esta estructura permitió que los contenidos de los planes de la educación para la formación de maestros y de educación básica fueran consistentes entre sí. En preescolar, los contenidos para

^{186/} Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican, México, 3 de agosto de 2018.

docentes se distribuyeron en asignaturas clasificadas según los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal (ver cuadro 49).

CUADRO 49. CONSISTENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS DE LOS PLANES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE PREESCOLAR Y LOS PROPÓSITOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DEL NIVEL PREESCOLAR

	Propósito del programa en nivel preescolar		Contenido de los planes para la formación de maestros de preescolar	
	Asignatura	Descripción		
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación	Lengua materna. Español	Lengua materna. Lengua indígena y segunda lengua. Lengua indígena	En este curso el estudiante normalista estudiará las teorías que abordan el desarrollo del lenguaje, la adquisición del sistema de escritura y los factores inmersos en la evolución del conocimiento alrededor del lenguaje oral y escrito.
				El propósito es que el estudiante normalista construya herramientas teórico-metodológicas que le permitan hacer interpretaciones adecuadas y explicativas de los programas de lenguaje en educación preescolar y de las orientaciones didácticas, y que conozca e identifique los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas orales y escritas de los estudiantes de educación básica.
				En este curso se otorgan herramientas para desempeñar quehaceres y practicar posicionamientos de lector, escritor, hablante y oyente en una variedad de contextos sociales, para luego contrastar el desempeño de quehaceres y posicionamiento como lector, escritor, hablante y oyente en prácticas escolares descontextualizadas.
				En este curso se analizan los mecanismos de la adquisición del lenguaje, con especial énfasis en los procesos de adquisición de la escritura y sus fundamentos cognitivos. Asimismo, el curso otorga herramientas teórico metodológicas para conocer el funcionamiento de la lengua, sus convenciones gráficas en la escritura alfabética y los recursos lingüísticos en los que se fundamenta.
				En este curso se busca distinguir distintas prácticas de lectura, quehaceres y posicionamientos de lector y reconocer los aspectos más relevantes relacionados con los textos y sus géneros: sus estructuras (sintácticas, discursivas y gráficas), su materialidad y los contextos de uso.
				Se analizan los procesos cognitivos y los elementos metalingüísticos involucrados en la interpretación y comprensión de textos en etapas iniciales e intermedias de alfabetización.
				Este curso constituye un espacio curricular en el cual se presentará al estudiante una breve historia de la literatura infantil a través de la lectura de obras completas, pero adecuadas a la edad de sus futuros alumnos.
				El programa tiene como propósito fundamental explorar la literatura infantil como experiencia formativa vinculada al goce estético, conocimiento de otras épocas y culturas, así como al enriquecimiento de conocimientos y vocabulario.
				Permite que el estudiante identifique la variedad de textos literarios y su pertinencia para abordar tópicos difíciles (sociales o psicológicos) y analizar los procesos cognitivos y los elementos metalingüísticos involucrados en la interpretación y producción de textos literarios.
				Asimismo, con los distintos elementos abordados en el curso se pretende formular el diseño, la implementación y la evaluación de una secuencia didáctica que fomente las competencias literarias y la gratificación como lector.
				Estos cursos proporcionan a los estudiantes herramientas para el desarrollo de habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) en una lengua indígena nacional. A partir del uso y aprendizaje de la lengua en diferentes prácticas socioculturales de su contexto, los estudiantes podrán comunicarse de manera oral y escrita, atendiendo a las convenciones propias de la lengua indígena de la localidad o región.

Exploración y comprensión del mundo natural y social

Propósito del programa en nivel preescolar		Contenido de los planes para la formación de maestros de preescolar	
		Asignatura	Descripción
Educación socioemocional y tutoría	1. Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones. 2. Trabajar en colaboración. 3. Valorar sus logros individuales y colectivos. 4. Resolver conflictos mediante el diálogo. 5. Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.	Estrategias para el desarrollo socioemocional	En este curso el estudiante desarrolla capacidades para el diseño y aplicación de actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de habilidades relacionadas con las dimensiones del desarrollo socioemocional (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, colaboración) de los alumnos de educación preescolar. Profundiza en la revisión de literatura científica que estudia diversas posturas que explican las características del desarrollo socioemocional de los niños en edad preescolar, para que el estudiante identifique la especificidad del trabajo que debe realizarse dentro del nivel. Se busca que el estudiante explore diversos recursos, técnicas, prácticas y experiencias que apoyen el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de educación preescolar y distinga aquellas que pueda integrar a las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo para el desarrollo de los campos de formación académica de la educación preescolar; así como a los momentos de trabajo y de convivencia en la escuela.
	1. Usar la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (artes visuales, danza, música y teatro). 2. Identificar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.	Música Expresión corporal y danza Artes visuales Teatro	Este curso contribuye al desarrollo armónico del estudiante normalista y al desempeño de su actividad profesional mediante la consecución de competencias artísticas que le permitan, expresarse a través de la Música; de modo que utilice dichas competencias para vincularlas con los contenidos del programa de Educación Artística en particular y el plan de estudios de educación básica en general. Este curso favorece las competencias artísticas del estudiante y coadyuva en su desarrollo armónico y expresivo a través de la expresión corporal y la danza. Ofrece herramientas de carácter teórico, metodológico y técnico para la expresión corporal y la danza; así como apreciar éstas en su propia cultura, de modo que utilice dichas competencias para vincularlas con los contenidos de Educación Artística del plan de estudios vigente. El curso está orientado a desarrollar en los estudiantes normalistas la sensibilidad, la percepción estética, la imaginación y la creación en las distintas modalidades de las artes visuales, para contribuir en su desarrollo afectivo, social y creativo, de manera integral. A partir de ello, se pretende motivar la valoración de las disciplinas artísticas mediante el reconocimiento de su carácter expresivo, que permite favorecer la manifestación creativa de ideas, sentimientos y experiencias, sin perder de vista la transferencia de estas competencias al establecer vínculos con los contenidos de educación artística en educación preescolar. Este espacio curricular ofrece herramientas teórico metodológicas para el estudio y práctica del teatro como expresión artística que favorece el desarrollo integral y armónico del estudiante.
Educación física		Educación Física y hábitos saludables	El curso ofrece al estudiante normalista herramientas para la intervención pedagógica, orientada a fomentar la salud de los niños de educación preescolar. Desde esta perspectiva se busca contribuir a la formación profesional a partir de una visión integradora que articule los aspectos físicos, deportivos y motrices con la práctica, así como con los aprendizajes y saberes propios del campo disciplinar.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral**, México, 29 de junio de 2017; **Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican**, México, 3 de agosto de 2018.

En “lenguaje y comunicación” se incluyeron seis asignaturas, mediante las cuales, en términos generales, se pretende otorgar a los estudiantes normalistas herramientas que les permitan abordar el desarrollo del lenguaje, la adquisición del sistema de escritura y la evolución del conocimiento del lenguaje oral y escrito; en “pensamiento matemático”, tres materias dirigidas a que los futuros docentes desarrollen competencias para diseñar y aplicar estrategias eficientes para que los alumnos de educación preescolar puedan adquirir las nociones, conceptos y procedimientos de los contenidos aritméticos y los usen con pertenencia y fluidez en la solución de problemas, y en “estudio del mundo natural y social”, cuatro cursos, con objeto de que los estudiantes adquieran conocimientos básicos de las ciencias naturales, así como metodologías y estrategias para la enseñanza de las ciencias en diversos escenarios para el aprendizaje y el desarrollo personal y social de los niños de educación preescolar. En “desarrollo personal y social” se incluyeron seis asignaturas, cuatro de ellas relacionadas con el área de artes, una con el de educación socioemocional y otra con el de educación física. En el caso de la “Licenciatura en educación preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe”, se incluyeron además cuatro asignaturas extras relacionadas con la lengua indígena, para que los estudiantes adquieran herramientas para el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua indígena nacional, que les permita comunicarse de manera oral y escrita según las convenciones de la lengua indígena de la localidad o región.

Respecto de primaria, la distribución de los cursos también se realizó de conformidad con los tres campos de formación académica y las tres áreas de desarrollo personal señaladas en el plan y programas de educación básica (ver cuadro 50).

CUADRO 50. CONSISTENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS DE LOS PLANES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE PRIMARIA Y LOS PROPÓSITOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DEL NIVEL PRIMARIA

Lenguaje y comunicación	Propósito del programa en nivel primaria		Contenido de los planes de estudio para la formación de maestros de primaria	
			Asignatura	Descripción
	Lengua materna. Español	Lengua materna indígena y segunda lengua indígena	Lenguaje y comunicación	En este curso el estudiante normalista estudiará las teorías que abordan el desarrollo del lenguaje, la adquisición del sistema de escritura y los factores inmersos en la evolución del conocimiento alrededor del lenguaje oral y escrito. El propósito final del curso Lenguaje y Comunicación es que el estudiante normalista construya herramientas teórico-metodológicas que le permitan hacer interpretaciones adecuadas y explicativas de los programas de lenguaje en educación primaria y de las orientaciones didácticas, y que conozca e identifique que los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas orales y escritas de los estudiantes de educación básica.
	1. Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual.	1. Usar el lenguaje en situaciones escolares y comunitarias, expresando sus puntos de vista con argumentos.	Prácticas sociales del lenguaje	En este curso otorgan herramientas para desempeñar quehaceres y practicar posicionamientos de lector, escritor, hablante y oyente en una variedad de contextos sociales, para luego contrastar el desempeño de quehaceres y posicionamiento como lector, escritor, hablante y oyente en prácticas escolares descontextualizadas.
	2. Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.	2. Recopilar y difundir textos de la tradición oral, y palabras de la experiencia y la literatura, haciendo uso de recursos lingüísticos, expresivos y estéticos particulares de su lengua y cultura.	Desarrollo de competencia lectora	Se pretende que el estudiante distinga distintas prácticas de lectura, quehaceres y posicionamientos de lector y que reconozca los aspectos más relevantes relacionados con los textos y sus géneros: sus estructuras (sintácticas, discursivas y gráficas), su materialidad y los contextos de uso.
	3. Elegir materiales de estudio considerando la organización de los acervos y la información de los portadores.	3. Producir, corregir y circular textos monolingües —en lengua indígena— y bilingües —lengua indígena-español—, sobre diversas prácticas culturales, atendiendo a las particularidades de la lengua en la que escriben y hablan, y considerando al destinatario y el propósito comunicativo, así como las pautas culturales.	Producción de textos escritos	A través de este curso, el estudiante pone en práctica diversas estrategias para la elaboración de textos en diferentes contextos y con distintos propósitos con base en los conocimientos que adquiere durante el curso; también identifica los elementos lingüísticos y recursos comunicativos adecuados para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje. Por medio de la producción de textos, los estudiantes pondrán en práctica habilidades como: describir, resumir, definir, explicar, justificar, argumentar y demostrar; para la creación de los textos los estudiantes normalistas deben emplear diversas técnicas de escritura: descripción, exposición, comparación y narración.
	4. Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas.	4. Aportar producciones escritas sobre su cultura y otras, para enriquecer acervos físicos y electrónicos, a fin de circularlos dentro y fuera de la escuela y la comunidad.	Literatura	Este curso constituye un espacio curricular en el cual se presentará al estudiante una breve historia de la literatura infantil a través de la lectura de obras completas, pero adecuadas a la edad de sus futuros alumnos. El programa tiene como propósito fundamental explorar la literatura infantil como experiencia formativa vinculada al goce estético, conocimiento de otras épocas y culturas, así como al enriquecimiento de conocimientos y vocabulario. Este acercamiento se postula a través de una doble vía como lectores de textos y como productores activos de literatura en sus variadas tipologías textuales, especialmente las que más interés despierta en los alumnos de educación básica.
	5. Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos.	5. Traducir textos de su lengua al español y viceversa, respetando el significado y sentido del original.	Lengua indígena (I, II, III y IV)	Estos cursos proporcionan a los estudiantes herramientas para el desarrollo de habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) en una lengua indígena nacional. A partir del uso y aprendizaje de la lengua en diferentes prácticas socioculturales de su contexto, los estudiantes podrán comunicarse de manera oral y escrita, atendiendo a las convenciones propias de la lengua indígena de la localidad o región.
	6. Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana.	6. Comprender las ventajas del bilingüismo y el plurilingüismo para ampliar el conocimiento de su lengua y de otras.		
	7. Utilizar medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista.	7. Usar la lengua indígena en otras prácticas sociales del lenguaje donde generalmente se utiliza el español.		
8. Reconocer la existencia de perspectivas e intereses implícitos en los mensajes de los medios de comunicación para desarrollar una recepción crítica de los mismos.	8. Consultar de manera autónoma diversos materiales para ampliar el conocimiento de su lengua y de otras culturas.			
	9. Participar de manera autónoma en actividades de producción e interpretación de textos auténticos involucrando a la escuela y la comunidad.			
	Segunda lengua. Español			
	1. Utilizar el lenguaje para interactuar efectivamente en el ámbito escolar y social.			
	2. Adquirir el sistema de escritura y reconozcan la función del lenguaje escrito.			
	3. Identificar diversos tipos de textos y los elementos de los que se componen.			
	4. Interpretar textos en distintas modalidades de lectura, en función de su propósito.			
	5. Obtener información de diversas fuentes y compartir información sobre temas de estudio y personales			
	6. Participar en experiencias de lectura de textos literarios para acercarse a la tradición escrita de Occidente.			
	7. Reconocer algunos elementos del lenguaje literario y comprendan los propósitos para los que se utilizan.			
	8. Emplear el lenguaje escrito para organizar y guardar un registro de sus procesos de aprendizaje.			
	Lengua extranjera. Inglés			
	Ciclo 2. 3º y 4º grados de primaria			
	1. Identificar aspectos compartidos y diferentes entre ellos y otras personas y culturas, obtenidos en experiencias interculturales.			
	2. Participar en la toma de decisiones destinadas a mejorar la cooperación para el aprendizaje de una lengua extranjera.			
	3. Emplear información de experiencias previas de aprendizaje de la lengua extranjera para anticipar nuevas situaciones.			
	4. Emplear repertorios lingüísticos sencillos para expresiones básicas sobre información personal y necesidades prácticas.			
	5. Intercambiar información predecible de interés inmediato.			
	6. Establecer contactos sociales básicos en situaciones habituales.			
	Ciclo 3. 5º y 6º grados de primaria			
	1. Describir maneras en que las diferencias culturales modifican la comprensión entre las personas y los grupos.			
	2. Comprender la influencia de las personas y las situaciones en la actitud al aprender una lengua extranjera.			

Exploración y comprensión del mundo natural y social

	Propósito del programa en nivel primaria	Contenido de los planes de estudio para la formación de maestros de primaria	
		Asignatura	Descripción
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Ciencias naturales y tecnología (3° a 6° grado) 1. Reconocer la diversidad de materiales en el medioambiente y sus usos de acuerdo con sus propiedades. 2. Comprender que los mundos físico y biológico cambian con el tiempo, debido a interacciones naturales y a la acción de los seres humanos. 3. Comprender que en la naturaleza hay entidades minúsculas y enormes, y que todas forman parte del mundo. 4. Describir las características de los seres vivos a partir de la comparación entre plantas, animales, hongos y microorganismos; y comprender las características cíclicas de los procesos vitales. 5. Conocer los componentes y funciones de los principales órganos de los sistemas que conforman el cuerpo humano, reconocer prácticas y hábitos que permiten conservar la salud. 6. Conocer y distinguir los componentes biológicos y físicos de los ecosistemas, y desarrollar una actitud crítica sobre las acciones que pueden provocar su deterioro. 7. Integrar y aplicar saberes para hallar opciones de intervención en situaciones problemáticas de su contexto cercano, asociadas a la ciencia y la tecnología.	Estudio del medio ambiente y la naturaleza	Este curso tiene el propósito fortalecer la comprensión de contenidos disciplinares y el desarrollo de las capacidades que integran la competencia científica como parte primordial de su formación; entienda al conocimiento didáctico del contenido (CDC) como uno de los aspectos esenciales que debe desarrollar y aprenda diversas metodologías y estrategias para la enseñanza de las ciencias en diversos escenarios para el aprendizaje de la ciencia escolar. Se estudian los temas de evolución, biodiversidad, ecosistemas, educación ambiental para la sustentabilidad, Sistema Solar, modelo Sol-Tierra, materia, energía e interacciones, ciclos del agua y del carbono, fenómenos y procesos físicos.
	Geografía (de 4º a 6º grado) 1. Obtener, representar e interpretar información geográfica en la escala local, regional, nacional y mundial. 2. Reconocer la diversidad natural y cultural del espacio geográfico, para fortalecer su identidad local, nacional y mundial, y conducirse con respeto ante las diferentes formas de vida y culturas. 3. Explicar relaciones entre las actividades humanas y la naturaleza en México y en diferentes regiones del mundo, para desenvolverse con un sentido de responsabilidad respecto al cuidado de los recursos naturales. 4. Comprender la importancia de actuar de manera informada y responsable en el espacio en que se desenvuelven, ante los retos presentes y futuros en el contexto local, nacional y mundial.	Geografía	Este curso contempla el estudio de la Geografía como la disciplina científica que aborda el conocimiento y análisis del espacio geográfico, sus componentes naturales, sociales, culturales y económicos desde una visión integradora. Se busca que el estudiante desarrolle las competencias necesarias para utilizar los métodos y procedimientos de la Geografía, así como de los recursos simbólicos que utiliza para sistematizar los datos de los fenómenos que estudia. Todo ello para que en su desempeño docente, realice transposiciones didácticas adecuadas durante las acciones de planeación, organización del grupo escolar y evaluación en el desarrollo de su intervención pedagógica en el proceso de aprendizaje de la Geografía en la escuela primaria.
	Historias, paisajes y convivencia en mi localidad (3º grado) 1. Explorar el entorno, la vida cotidiana y la convivencia, para reconocer sus características en el presente e indagar sus cambios con el paso del tiempo. 2. Identificar la forma en que las personas se relacionan, organizan y participan en la solución de conflictos y en la toma de decisiones para el bien común. 3. Comprender que sus acciones y las de otros tienen impacto en el medioambiente para asumir una postura responsable y participar de manera activa en su cuidado, en la medida de sus posibilidades. 4. Desarrollar su identidad y sentido de pertenencia mediante la valoración de la diversidad natural y cultural de su entorno.	Historia	El curso pretende que los estudiantes conozcan los más recientes debates teóricos sobre la historia como disciplina científica, así como las investigaciones que, a nivel nacional e internacional, se han desarrollado en años recientes en torno al aprendizaje de la historia.
	Historia (de 4º a 6º grado) 1. Entender la importancia de aprender historia y cómo se construye el conocimiento histórico. 2. Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y del mundo. 3. Relacionar acontecimientos o procesos del presente con el pasado para comprender la sociedad a la que pertenece. 4. Comprender causas y consecuencias, cambios y permanencias en los procesos históricos para argumentar. 5. Reconocer la importancia de comprender al otro para fomentar el respeto a la diversidad cultural a lo largo del tiempo. 6. Valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural contribuye a fortalecer la identidad.	Estrategias para la enseñanza de la historia	El curso plantea una propuesta metodológica de educación histórica que se centra en el análisis e interpretación de fuentes históricas de primera y segunda mano, y en el desarrollo de conceptos que permiten ordenar la información contenida en las fuentes primarias y avanzar hacia la comprensión de los procesos que se analizan en los contenidos de Historia en el Plan y programas de Educación Básica.
	Formación Cívica y Ética (de 4º a 6º grado) 1. Fortalecer la identidad a partir del reconocimiento de sí como persona digna y valiosa, capaz de prevenir y protegerse ante situaciones que atenten contra su integridad. 2. Reconocer que el ejercicio de la libertad está orientado por el respeto a los derechos que se ponen en práctica en la convivencia diaria, al asumir compromisos que favorecen el desarrollo personal y social. 3. Reconocer que la pertenencia a distintos grupos sociales contribuye a la conformación de la identidad y promueve relaciones respetuosas, empáticas, equitativas, interculturales y libres de discriminación. 4. Distinguir acciones y hechos en la convivencia que son congruentes con una cultura de paz, para promover el respeto a la dignidad y derechos humanos. 5. Establecer relaciones interpersonales basadas en la cultura de paz para afrontar conflictos de manera justa, mediante el respeto a la dignidad de la persona y habilidades como el diálogo, la cooperación y la negociación.	Formación cívica y ética	El curso tiene como propósito que los estudiantes fortalezcan los aspectos éticos de la profesión a partir de situaciones reflexivas que conlleven el desarrollo de competencias docentes que les permitan formar en los educandos de educación primaria competencias para la convivencia. En la actualidad, la formación para la ciudadanía parte de tres ejes fundamentales: el desarrollo de la personalidad, la convivencia y la ciudadanía.

Propósito del programa en nivel primaria		Contenido de los planes de estudio para la formación de maestros de primaria	
		Asignatura	Descripción
Educación socioemocional y tutoría	6. Participar en la construcción de acuerdos para la toma de decisiones colectivas e implementación de acciones que contribuyan al bien común en la escuela y los contextos cercanos.		
	1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas. 2. Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa. 3. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social. 4. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad. 5. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás. 6. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.	Estrategias para el desarrollo socioemocional	En este curso el estudiante desarrolla capacidades para el diseño y aplicación de actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de habilidades relacionadas con las dimensiones del desarrollo socioemocional (autoconocimiento, autorregulación autonomía, empatía, colaboración) de los alumnos de educación primaria. Profundiza en la revisión de literatura científica que estudia -desde una perspectiva multidisciplinaria- diversas posturas que explican las características del desarrollo socioemocional de los alumnos de educación primaria, para que el estudiante identifique la especificidad del trabajo que debe realizarse dentro del nivel. Se busca que el estudiante explore diversos recursos, técnicas, prácticas y experiencias que apoyen el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de educación primaria y distinga aquellas que pueda integrar a las actividades de aprendizaje de las distintas asignaturas de la educación primaria y a los momentos de trabajo y de convivencia en la escuela.
Artes	1. Explorar los elementos básicos de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria. 2. Experimentar con las posibilidades expresivas de los elementos básicos de las artes. 3. Promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación. 4. Reconocer las artes como manifestaciones culturales de la sociedad o grupo donde se producen, valorando la variedad y diversidad de expresiones. 5. Identificar las etapas en la realización de un proyecto artístico. 6. Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas. 7. Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa acerca del arte. 8. Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, imaginando y proponiendo soluciones creativas a diversas problemáticas que se presenten en el colectivo artístico interdisciplinario.	Música, expresión corporal y danza Teatro y artes visuales	El curso tiene como propósito contribuir al desarrollo armónico del estudiante normalista y al desempeño de su actividad profesional mediante la consecución de competencias artísticas que le permitan, expresarse a través de la Música, la Expresión corporal y la Danza, así como apreciar éstas en su propia cultura, de modo que utilice dichas competencias para vincularlas con los contenidos del programa de Educación Artística en particular y el plan de estudios de educación básica en general. El curso está orientado a desarrollar en los estudiantes normalistas la sensibilidad, la percepción estética, la imaginación y la creación en las distintas modalidades de las artes visuales y el teatro, para contribuir en su desarrollo afectivo, social y creativo, de manera integral. A partir de ello, se pretende motivar la valoración de las disciplinas artísticas mediante el reconocimiento de su carácter expresivo, que permite favorecer la manifestación creativa de ideas, sentimientos y experiencias, sin perder de vista la transferencia de estas competencias al establecer vínculos con los contenidos del programa de Educación Artística de educación primaria.
Educación física	1. Reconocer e integrar sus habilidades y destrezas motrices en situaciones de juego motor e iniciación deportiva. 2. Canalizar y demostrar su potencial expresivo y motriz al participar y diseñar juegos y actividades donde requieren comunicarse e interactuar con sus compañeros. 3. Resolver y construir retos mediante el pensamiento estratégico y el uso creativo de su motricidad, tanto de manera individual como colectiva. 4. Demostrar y distinguir actitudes para preservar su salud mediante la práctica de actividades físicas y la toma de decisiones informadas sobre hábitos de higiene, alimentación y prevención de riesgos. 5. Asumir y percibir actitudes asertivas y valores que favorecen la convivencia sana y pacífica, y el respeto a los demás en situaciones de juego e iniciación deportiva	Educación Física	El curso ofrece al estudiante normalista herramientas para la intervención pedagógica, orientada a fomentar la salud de los niños de la escuela primaria. Desde esta perspectiva se busca contribuir a la formación profesional a partir de una visión integradora que articule los aspectos físicos, deportivos y motrices con la práctica, así como con los aprendizajes y saberes propios del campo disciplinar.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral**, México, 29 de junio de 2017; **Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican**, México, 3 de agosto de 2018.

En “lenguaje y comunicación” se incluyeron cinco cursos, que estuvieron orientados a que los estudiantes normalistas conozcan los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas orales y escritas de los estudiantes de primaria; en “pensamiento matemático”, cinco asignaturas dirigidas a que los aspirantes a maestros desarrollen competencias que les permitan diseñar y aplicar estrategias didácticas para que los alumnos de primaria se apropien de las nociones, conceptos y procedimientos que favorezcan la asignación de significados para los contenidos aritméticos, algebraicos y geométricos, los valoren, y usen con fluidez en la resolución de problemas; en “estudio del mundo natural y social”, seis materias orientadas a acercar al estudiante al campo de conocimiento de la didáctica de las ciencias para que construya conocimientos esenciales de las ciencias de la vida, del medio ambiente y la naturaleza, de geografía e historia, así como los que les permitan formar en los educandos de primaria competencias para la convivencia. En desarrollo personal y social se incluyeron cuatro asignaturas, dos de ellas relacionadas con el área de artes; una, con el de educación socioemocional, y otra, con el de educación física. En el caso de la “Licenciatura en educación primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe”, se incluyeron además cuatro asignaturas extras relacionadas con la lengua indígena, para que los estudiantes puedan comunicarse escrita y oralmente en una lengua indígena de una localidad o región específica.

En el caso de telesecundaria, los contenidos también fueron consistentes con los del plan y programas de educación básica, si bien los cursos no se dividieron explícitamente según los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, sí estuvieron relacionados con éstos (ver cuadro 51).

CUADRO 51. CONSISTENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS DE LOS PLANES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE TELESECUNDARIA
Y LOS PROPÓSITOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DEL NIVEL TELESECUNDARIA

Propósito del programa en nivel secundaria		Contenido de los planes de estudio para la formación de maestros de telesecundaria	
Asigna- tura	Descripción		
Lenguaje y comunicación	Lengua materna. Español 1. Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos. 2. Utilizar los acervos impresos y digitales con diferentes propósitos. 3. Expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas. 4. Utilizar la escritura para organizar su pensamiento, elaborar su discurso y ampliar sus conocimientos. 5. Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos. 6. Valorar la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general, y reconocerse como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica. 7. Valorar el diálogo y adoptar una actitud crítica y reflexiva como formas privilegiadas para entender otras perspectivas y puntos de vista. 8. Analizar, comparar y valorar la información generada por diferentes medios de comunicación masiva, y tener una opinión y actitud responsable sobre los mensajes que intercambia. 9. Conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valorar su papel en la representación del mundo. 10. Utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción. 11. Reflexionar sobre la realidad presente y recrear otros mundos posibles.	Lengua extranjera. Inglés 1. Analizar algunos aspectos que permitan mejorar la comprensión intercultural. 2. Aplicar algunas estrategias para superar retos personales y colectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. 3. Transferir estrategias para consolidar la actuación en situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera. 4. Emplear un repertorio lingüístico sencillo pero amplio en una variedad de situaciones conocidas y de actualidad. 5. Intercambiar información de interés actual. 6. Desenvolverse con un registro neutro en intercambios sociales dentro de un rango variado de situaciones.	Comprensión y producción de textos Tiene como propósito conocer el enfoque para promover la comprensión de textos y desarrollar estrategias para la producción de textos orales y escritos, apegadas a los usos del lenguaje en diversos contextos para fortalecer competencias comunicativas en los estudiantes de educación obligatoria. El curso se organiza en: la enseñanza y el aprendizaje del español en la educación obligatoria; los propósitos del campo de formación académica lenguaje y comunicación en la educación obligatoria; el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje del español en la educación obligatoria; las propuestas didácticas de trabajo para el español; definición, características y cómo se desarrolla los textos: descriptivos, narrativos, argumentativos, expositivos, científicos, literarios, humanísticos y académicos; prácticas sociales de lenguaje en educación obligatoria, y estrategias de comprensión de textos. Pedagogía por proyectos En este curso se asume una perspectiva amplia sobre el fomento de la escritura y la lectura. Se reconoce la complejidad inherente al proceso educativo de las características contextuales, asumiendo que los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los estudiantes participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas (no porque sea fácil o les gusta) y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio. Prácticas sociales del lenguaje Su propósito es que estudiante analice y reflexione sobre los antecedentes y la evolución de los conceptos básicos que fundamentan el enfoque de la enseñanza del Español en la educación obligatoria, lo cual permitirá que reflexione sobre la importancia de diseñar y aplicar estrategias y proyectos didácticos para su enseñanza.
	Matemáticas 1. Utilizar de manera flexible la estimación, el cálculo mental y el cálculo escrito en las operaciones con números enteros, fraccionarios y decimales positivos y negativos. 2. Perfeccionar las técnicas para calcular valores faltantes en problemas de proporcionalidad y cálculo de porcentajes. 3. Resolver problemas que impliquen el uso de ecuaciones hasta de segundo grado. 4. Modelar situaciones de variación lineal, cuadrática y de proporcionalidad inversa; y definir patrones mediante expresiones algebraicas. 5. Razonar deductivamente al identificar y usar las propiedades de triángulos, cuadriláteros y polígonos regulares, y del círculo. Asimismo, a partir del análisis de casos particulares, generalizar los procedimientos para calcular perímetros, áreas y volúmenes de diferentes figuras y cuerpos, y justificar las fórmulas para calcularlos. 6. Expresar e interpretar medidas con distintos tipos de unidad, y utilizar herramientas como el teorema de Pitágoras, la semejanza y las razones trigonométricas, para estimar y calcular longitudes. 7. Elegir la forma de organización y representación —tabular, algebraica o gráfica— más adecuada para comunicar información matemática. 8. Conocer las medidas de tendencia central y decidir cuándo y cómo aplicarlas en el análisis de datos y la resolución de problemas. 9. Calcular la probabilidad clásica y frecuencial de eventos simples y mutuamente excluyentes en experimentos aleatorios.		Resolución de problemas matemáticos Tiene como propósito que el estudiantado construya saberes pedagógicos sobre el pensamiento matemático, mediante la resolución de problemas matemáticos para definir su intervención pedagógica. Se espera que el estudiante construya saberes pedagógicos sobre el pensamiento matemático, propósitos, contenidos disciplinares, y enfoques de las Matemáticas en Telesecundaria; reconozca diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje para la resolución de problemas matemáticos; identifique el uso de recursos didácticos, recursos materiales, herramientas, y apoyos tecnológicos para la gestión del aprendizaje en Matemáticas, y formule situaciones didácticas bajo alguna estrategia en la solución de problemas de manera autónoma haciendo uso de las TIC's. Matemáticas, ciencia y tecnología Tiene como propósito que el estudiantado contextualice y fundamente su práctica profesional, a partir de comprender y dominar el uso didáctico que se le da a la tecnología en el aula y la relación que tiene con las matemáticas, a fin de que sea capaz de proponer, diseñar y desarrollar, en el futuro, secuencias didácticas a través de las tecnologías apegadas al contexto real del docente.

Propósito del programa en nivel secundaria		Contenido de los planes de estudio para la formación de maestros de telesecundaria	
		Asigna- tura	Descripción
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Biología / física / química 1. Concebir la ciencia y la tecnología como procesos colectivos, dinámicos e históricos, en los que los conceptos están relacionados y contribuyen a la comprensión de los fenómenos naturales, al desarrollo de tecnologías, así como la toma de decisiones en contextos y situaciones diversas. 2. Reconocer la influencia de la ciencia y la tecnología en el medioambiente, la sociedad y la vida personal. 3. Demostrar comprensión de las ideas centrales de las ciencias naturales, a partir del uso de modelos, del análisis e interpretación de datos experimentales, del diseño de soluciones a determinadas situaciones problemáticas, y de la obtención, evaluación y comunicación de información científica. 4. Explorar la estructura y diversidad biológica y material, desde el nivel macroscópico hasta el submicroscópico, estableciendo conexiones entre sistemas y procesos macroscópicos de interés, sus modelos y la simbología utilizada para representarlos. 5. Identificar la diversidad de estructuras y procesos vitales, como resultado de la evolución biológica. 6. Valorar el funcionamiento integral del cuerpo humano, para mantener la salud y evitar riesgos asociados a la alimentación, la sexualidad y las adicciones. 7. Explorar modelos básicos acerca de la estructura y procesos de cambio de la materia, para interpretar y comprender los procesos térmicos, electromagnéticos, químicos y biológicos, así como sus implicaciones tecnológicas y medioambientales. 8. Comprender los procesos de interacción en los sistemas y su relación con la generación y transformación de energía, así como sus implicaciones para los seres vivos, el medioambiente y las sociedades en que vivimos. 9. Aplicar conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada, para atender problemas de relevancia social asociados a la ciencia y la tecnología.	Didáctica de la Biología	El curso plantea los siguientes ejes temáticos: I) la ciencia y visión evolutiva de los seres vivos para explicar la diversidad, II) la dinámica de los ecosistemas y los efectos antropogénicos en ellos para intervenir con acciones responsables en el marco de la sostenibilidad, III) el funcionamiento integral del cuerpo humano, mediante la comprensión de la relación salud-biología a fin de proponer acciones responsables y pertinentes para preservar la salud, IV) el papel de la genética en los procesos evolutivos, los alcances que tiene en la biotecnología y sus implicaciones éticas, V) experimentos y prácticas de campo como estrategias metodológicas para favorecer procesos cognitivos respecto al avance del conocimiento de la biología.
		Didáctica de la Química	Tiene como propósito que el estudiante establezca una vinculación continua entre la disciplina y los fenómenos naturales que tienen mayor importancia social y personal como: protección de los recursos naturales y el medio ambiente, preservación de la salud desde el enfoque axiológico y social del conocimiento. El curso plantea ocho ejes temáticos bajo un enfoque didáctico metodológico en la enseñanza y aprendizaje de la química, así como el diseño de estrategias didácticas con los siguientes contenidos: I) La actitud científica del papel de la química en el ser humano, la salud, el ambiente y la tecnología para valorar su importancia e impacto en la sustentabilidad, el lenguaje de la química para describir propiedades y cambios de la materia en fenómenos cotidianos, II) la tabla periódica para explicar las propiedades físicas y el comportamiento químico de sustancias usadas en la vida cotidiana, III) las reacciones químicas, cambios que explican la influencia de la Química en el desarrollo de la sociedad, IV) la ciencia y la tecnología, la importancia del estudio de la Química Orgánica para explicar el metabolismo de los seres vivos, V) el desarrollo de la industria química y su impacto al medio ambiente, VI) la teoría y la práctica al realizar actividades experimentales para demostrar conceptos o resolver, con enfoque científico, problemas de la vida cotidiana, VII) energía involucrada para explicar el papel de las transformaciones de la materia en fenómenos naturales con una conciencia crítica sobre el impacto de la ciencia y la tecnología en la vida, VIII) la importancia de los factores que afectan el avance y rapidez de las reacciones químicas para el control de procesos industriales y de transformaciones naturales.
		Didáctica de la Física	Tiene como propósito que el estudiante sea capaz de plantear problemas para la enseñanza y el aprendizaje utilizando conceptos y principios físicos fundamentales, considerando distintos niveles de dificultad cognitiva e intencionalidad didáctica, así como relaciones conceptuales con otras áreas del conocimiento. El curso plantea tres ejes temáticos bajo un enfoque didáctico metodológico en la enseñanza y aprendizaje de la física: I) Propiedades y estados (caracterizan al sistema físico): Materia-ondas y energía; II) Acciones e Interacciones (caracterizan las relaciones entre sistemas, incluido el entorno inmediato): Fuerza-campo, Interacciones-constricciones, y III) Procesos (describen lo que ocurre con el sistema sea que exista o no interacción con otros sistemas): conservación y cambio.

	Propósito del programa en nivel secundaria	Contenido de los planes de estudio para la formación de maestros de telesecundaria	
		Asignatura	Descripción
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Historia 1. Comprender en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral. 2. Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo para explicar cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos. 3. Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico. 4. Investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico. 5. Valorar el patrimonio natural y cultural para reconocer la importancia de su cuidado y preservación para las futuras generaciones.	Conciencia histórica	El curso plantea una revisión de los procesos históricos de México y los procesos históricos del mundo, bajo los enfoques y conocimientos para la enseñanza y el aprendizaje en Telesecundaria.
	Geografía (1º de secundaria) 1. Interpretar, representar y analizar información geográfica de diversas fuentes y recursos tecnológicos para estudiar espacialmente las interacciones sociedad-naturaleza, en las escalas: local, nacional y mundial. 2. Analizar y explicar cómo se manifiestan espacialmente las relaciones entre los componentes del espacio geográfico para entender la diversidad natural y social con sus dinámicas poblacionales, económicas y políticas que influyen en la organización de los territorios. 3. Asumir y fomentar formas de vivir como ciudadanos comprometidos con la sustentabilidad, la prevención de desastres y la convivencia intercultural, conscientes del efecto de sus acciones en el mundo en el que viven.	Geografía social dinámica	Tiene como propósito que el estudiante diseñe situaciones didácticas innovadoras de la asignatura de geografía dirigidas a grupos multigrado de telesecundaria, a partir de considerar los marcos explicativos actuales y la didáctica de la disciplina, a fin de gestionar ambientes de aprendizajes incluyentes. Para ello, se abordan contenidos como: Panorama general de historia de la geografía, la geografía moderna, la enseñanza de la geografía desde el pensamiento creativo y crítico, los avances tecnológicos y la geografía, la geografía en la vida cotidiana.
	Formación Cívica y Ética 1. Participar en acciones que contribuyan a fortalecer su dignidad, a desarrollar sus potencialidades y capacidades, a cuidar su salud y el bienestar personal y colectivo, con base en el ejercicio de su derecho al desarrollo integral. 2. Reconocer que el ejercicio de la libertad en asuntos personales y colectivos está garantizado por el Estado, con base en principios como la justicia, la igualdad, el respeto a la dignidad y los derechos humanos. 3. Reconocer y valorar los vínculos de pertenencia e interdependencia con otras personas, grupos y pueblos, con el fin de favorecer una convivencia solidaria que respete las diferencias, valore la diversidad, rechace la discriminación y promueva la interculturalidad. 4. Promover una cultura de paz para enfrentar y resolver los conflictos de manera justa y pacífica mediante la práctica de habilidades comunicativas orientadas a la escucha activa, el diálogo, la empatía, la negociación y la cooperación. 5. Participar en la creación y el respeto de leyes y normas basadas en la justicia, la libertad y el derecho a las diferencias, teniendo en cuenta los procedimientos democráticos que permiten exigir a las autoridades su aplicación. 6. Reconocer que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en materia de derechos humanos garantizan el respeto de los derechos fundamentales y establecen los procedimientos y mecanismos adecuados para defender la justicia. 7. Participar en la escuela, la localidad, el municipio, la entidad y el país de manera responsable, informada, crítica y comprometida para influir en las decisiones y acciones que favorecen la convivencia democrática.	Formación ciudadana	Tiene como propósito que el estudiante gestione ambientes de aprendizaje innovadores e inclusivos en los que se promueva el ejercicio de la ciudadanía, a partir de la puesta en práctica de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, a partir de la implementación de didácticas que desarrollen la acción, la comprensión, la toma de decisiones, el pensamiento deliberativo y social. Para ello, se revisarán temas como la ciudadanía, la ciudadanía global y digital, el papel de las redes, los derechos humanos, los derechos de las niñas, niños y adolescentes, la sostenibilidad y la conciencia ciudadana.
Educación socioemocional y tutoría	1. Fortalecer estrategias para el autoconocimiento y la autorregulación, de manera que favorezcan la atención, necesaria para el desarrollo de funciones ejecutivas consideradas esenciales para la cognición. 2. Reforzar la toma de conciencia sobre las propias motivaciones, fortalezas, impulsos, limitaciones; y el sentido de que puede autodiagnosticarse, lo cual es la base de la autonomía y la toma de decisiones libre y responsable. 3. Adquirir habilidades y estrategias asociadas a las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autonomía, que les permitan identificar, manejar, valorar y actuar conforme a sus propios criterios, intereses y estados emocionales. 4. Enfatizar las habilidades y estrategias para lograr una sana convivencia, que permita la colaboración a través de la empatía, el respeto y la gratitud, a fin de alcanzar metas comunes en la escuela, familia y sociedad. 5. Desarrollar y poner en práctica la capacidad de actuar hacia quienes exhiben sentimientos y conductas empáticas, o contrarias a las propias valoraciones éticas y morales. 6. Afirmar la autoestima y acrecentar la capacidad para tomar decisiones conscientes y responsables, a fin de visualizar las consecuencias a largo plazo de las decisiones inmediatas o impulsivas. 7. Valorar el ser personas de bien, éticas, respetuosas, empáticas, resilientes, capaces de mantener la calma y de perseverar ante la adversidad.	Desarrollo socioemocional y aprendizaje	El curso Desarrollo socioemocional y aprendizaje tiene carácter obligatorio y forma parte del trayecto formativo Bases teórico metodológicas para la enseñanza, a desarrollarse a lo largo de 18 semanas, 4 horas semanales (72 horas en total), con 4.5 Créditos y se ubica en el primer lugar del segundo semestre de la malla curricular. Tiene como propósito que el estudiante desarrolle estrategias básicas de la educación socioemocional que en congruencia con las características, intereses, motivaciones y necesidades formativas del grupo de estudiantes que atenderá, mediante el análisis y reconocimiento de sus habilidades socioemocionales pueda hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes. Para ello, el curso se organiza en temáticas que van desde los fundamentos científicos y pedagógicos de la Educación Socioemocional, Desarrollo socioemocional en el adolescente, y lo referente al Aprendizaje y enseñanza de las habilidades socioemocionales.

Propósito del programa en nivel secundaria		Contenido de los planes de estudio para la formación de maestros de telesecundaria	
		Asignatura	Descripción
8. Contribuir a construir una comunidad en la cual sus integrantes reconozcan vínculos emocionales de interacción social y de reciprocidad.			
Artes	1. Explorar los elementos básicos del arte en una de las disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música o teatro), y utilizarlos para comunicarse y expresarse desde una perspectiva estética.	Educación física	La educación física contribuye como espacio pedagógico para el desarrollo humano, personal y social; lo que justifica su intervención en el proceso educativo vigente. En la actualidad y en el contexto de una reforma educativa, es necesario que el personal docente conozca cuáles son los fines educativos y cómo su profesión se sitúa en ellos. El curso de Educación Física pretende, desde una visión sistemática y crítica e integral, acercar al estudiante normalista en formación, hacia los saberes y contenidos que dan sustento al enfoque de la disciplina en la educación obligatoria y cómo éstos, tienden a afianzarse a lo largo de su formación inicial.
	2. Consolidar un pensamiento artístico al profundizar en los procesos de percepción, sensorialidad, imaginación, creatividad y comunicación.		
	3. Valorar las manifestaciones artísticas en su dimensión estética al utilizar sus capacidades emocionales e intelectuales.		
	4. Analizar las etapas en la realización de proyectos artísticos a partir de la investigación e indagación de propuestas locales, nacionales o internacionales de artes visuales, danza, música o teatro.		
	5. Explorar las artes visuales, danza, música o teatro desde un enfoque sociocultural que les permita reconocer su importancia en la sociedad.		
	6. Fortalecer actitudes de respeto a la diversidad, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre en su actuación cotidiana, a partir del trabajo con las artes visuales, danza, música o teatro.		
Educación física	1. Valorar y emplear sus habilidades y destrezas motrices al participar en juegos, actividades de iniciación deportiva y deporte educativo.	Didáctica de las artes	El propósito general del curso es que el estudiante diseñe situaciones didácticas innovadoras para el desarrollo de actividades artísticas, dirigidas a grupos multigrado de telesecundaria, a partir de considerar los marcos explicativos actuales y la didáctica de la disciplina, a fin de gestionar ambientes de aprendizajes incluyentes.
	2. Descubrir y fortalecer el conocimiento, el cuidado y la aceptación de sí al participar en situaciones motrices y de expresión corporal en las que interactúan con otros.		
	3. Analizar y evaluar su actuación estratégica en distintas situaciones de juego, iniciación deportiva y deporte educativo.		
	4. Proponer y seleccionar alternativas vinculadas con el aprovechamiento del tiempo libre por medio de actividades físicas y recreativas para asumir estilos de vida saludables.		
	5. Promover y elegir actitudes asertivas y valores que permitan manejar y resolver los conflictos de manera pacífica mediante la toma de acuerdos en juegos, actividades de iniciación deportiva y el deporte educativo.		

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral**, México, 29 de junio de 2017; **Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican**, México, 3 de agosto de 2018.

En “lenguaje y comunicación” se incluyeron tres cursos, con el propósito de que los estudiantes normalistas conozcan el enfoque para promover la comprensión de textos y desarrollar estrategias para la producción de textos orales y escritos, así como que analice y reflexione sobre los antecedentes y la evolución de los conceptos básicos que fundamentan el enfoque de la enseñanza del Español en la telesecundaria; en “pensamiento matemático”, dos asignaturas orientadas a que el estudiantado construya saberes pedagógicos sobre el pensamiento matemático, mediante la resolución de problemas matemáticos para definir su intervención pedagógica, así como que contextualice y fundamente su práctica profesional, a partir de comprender y dominar el uso didáctico de la tecnología en el aula y la relación que tiene con las matemáticas; en “estudio del mundo natural y social”, seis materias dirigidas al estudio de distintas disciplinas: Biología, Historia, Física, Geografía y Química, y de temas como la ciudadanía, los derechos humanos, la sostenibilidad y la conciencia ciudadana. En “desarrollo personal y social” se incluyeron tres asignaturas relacionadas con las áreas de artes, una educación socioemocional y educación física.

Para secundaria general y técnica se definieron nueve planes de estudio para la formación de maestros de educación básica relacionados con las asignaturas de los tres campos de formación académica: para “Lenguaje y comunicación” se concretaron los planes de estudio de Español e Inglés; para “Pensamiento matemático”, el de Matemáticas; para “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, los de Geografía, Física, Historia, Química, Biología y Formación Ética y Ciudadana; en concordancia con el plan y programas de educación básica (ver cuadro 52).

CUADRO 52. CONTENIDO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS LICENCIATURAS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE SECUNDARIA

	Planes de estudio y contenido (asignaturas)		Competencias disciplinares con las que los estudiantes deben egresar
En enseñanza y aprendizaje del Español	- Introducción a la enseñanza del Español - Comprensión y producción de textos - Lenguaje y comunicación - Textos expositivos - Textos narrativos y poéticos - Textos argumentativos - Didáctica de la lengua y la literatura - Teoría crítica y literaria - Lingüística general - Didáctica de la lectura	- Literatura universal - Morfología del Español - Didáctica de la escritura - Literatura hispanoamericana - Sintaxis del Español - Didáctica de la oralidad - Literatura mexicana - Diversidad lingüística e interculturalidad - Situaciones didácticas para el aprendizaje del Español - Gestión de proyectos culturales y educativos	Usa adecuadamente y de forma responsable la lengua materna para ser un usuario competente. Domina las unidades de estudio lingüístico para propiciar la reflexión sobre la lengua en los estudiantes. Utiliza la competencia comunicativa para organizar el pensamiento, comprender y producir discursos orales y escritos propios de las distintas prácticas sociales del lenguaje. Promueve la apreciación estética y la creación literaria en la comunidad escolar y en su entorno para ampliar sus horizontes socioculturales. Implementa proyectos para reconocer, valorar y hacer un uso ético de las riquezas lingüísticas y literarias de su entorno.
	En enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas	- Pensamiento algebraico - Sentido numérico - Razonamiento geométrico - Álgebra y funciones - Magnitudes y medidas - Tratamiento de la información - Teoría de la aritmética - Pensamiento estocástico - Didáctica de las matemáticas en la educación básica - Trigonometría - Geometría plana y del espacio - Innovación en la enseñanza de las matemáticas	- Estadística inferencial - Geometría analítica - Matemáticas en la ciencia y tecnología - Cálculo diferencial - Trabajo multidisciplinar con la física - Historia y filosofía de las matemáticas - Modelación - Cálculo integral - Proyecto multidisciplinar - Didáctica de las matemáticas en la educación obligatoria
En enseñanza y aprendizaje de la Geografía		- Pensamiento y espacio geográfico - Teoría de sistemas y Ciencias de la Tierra - Geografía y educación - Cartografía y manejo de mapas - Ciencias de la Tierra - Planes de protección civil - Geografía de la población - Estadística aplicada a la Geografía - Geografía Política y Geopolítica - Geografía económica y globalización - Recursos naturales	- Didáctica de la Geografía - Análisis espacial con SIG - Geografía cultural - Metodología de la investigación geográfica - Cartografía aplicada - Geografía ambiental - Investigación educativa en Geografía - Realidades y prospectiva geográfica - Gestión del Patrimonio - Gestión del Riesgo de Desastres - Seminario de integración para el trabajo de titulación
	En enseñanza y aprendizaje de la Física	- Mecánica - Álgebra para Física - Experimentación y modelización - Materia y sus interacciones - Geometría plana y analítica para Física - Enseñanza de la Física basada en indagación - Termodinámica - Estadística para Física - Diseño Experimental - Energía, conservación y transformación - Cálculo diferencial e integral para Física	- Modelos matemáticos en Física - Óptica y acústica - Evolución del universo - Diseño y resolución de problemas en Física - Electricidad y magnetismo - Arte y Física - Sustentabilidad e innovación tecnológica - Origen de la mecánica cuántica - Electromagnetismo - Biofísica - Historia y epistemología de la Física
En enseñanza y aprendizaje de la Historia		- Culturas del México antiguo - Oriente y occidente: cosmovisiones y procesos civilizatorios - Historia y formación integral de la persona - Conquista y formación de la sociedad novohispana - Occidentalización, colonización y modernidad - Gestión del Aprendizaje de la Historia - Transición política, independencia y formación del Estado nación - Siglo XX: esperanzas y conflicto - Diseño de situaciones para el aprendizaje de la Historia	- Definición del Estado Mexicano - Evaluación de las competencias históricas - La Revolución Mexicana: continuidades y rupturas - Cultura y naturaleza: formas de pensar y actuar en el mundo - Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar - Transiciones socioculturales - Hermenéutica de la Historia - Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos - Teoría de la Historia - Diversidad y complejidad en el México de hoy

Planes de estudio y contenido (asignaturas)		Competencias disciplinares con las que los estudiantes deben egresar
En enseñanza y aprendizaje de la Química	- Globalización, desencantos y horizontes de futuro - Metodología de la investigación histórica; y - Epistemología de la Historia	
	- Química en la historia - Nociones básicas de Química - Química: una ciencia fáctica - Filosofía y epistemología de la ciencia - Estructura y propiedades - Química experimental - La tecnología en la enseñanza de la Química - Enlace químico - Reacciones químicas - Metodología de la enseñanza de la Química - Matemáticas aplicadas a la Química - Equilibrio químico - Cambio conceptual en la enseñanza de la Química - Fisicoquímica - Análisis químico - Modelizar y contextualizar la Química - Estadística - Química orgánica - Instrumentación básica - Química y sustentabilidad - Cinética química - Introducción a la bioquímica	Explica con actitud científica el papel de la química en el ser humano, la salud, el ambiente y la tecnología para valorar su importancia e impacto en la sustentabilidad. Utiliza el lenguaje de la química para describir propiedades y cambios de la materia en fenómenos cotidianos. Interpreta y valora la información de la tabla periódica para explicar las propiedades físicas y el comportamiento químico de sustancias usadas en la vida cotidiana. Argumenta que las reacciones químicas son cambios que explican la influencia de la Química en el desarrollo de la sociedad, la ciencia y la tecnología. Argumenta la importancia del estudio de la Química Orgánica para explicar el metabolismo de los seres vivos, el desarrollo de la industria química y su impacto al medio ambiente. Aplica la teoría y la práctica al realizar actividades experimentales para demostrar conceptos o resolver, con enfoque científico, problemas de la vida cotidiana. Argumenta que en todo cambio hay energía involucrada para explicar el papel de las transformaciones de la materia en fenómenos naturales con una conciencia crítica sobre el impacto de la ciencia y la tecnología en la vida actual. Explica, con base en datos experimentales, la importancia de los factores que afectan el avance y rapidez de las reacciones químicas para el control de procesos industriales y de transformaciones naturales.
	- Carácter histórico social de la Biología - Estudio de los seres vivos - Interacciones de los seres vivos - Conocimiento escolar de la Biología - Procesos de los seres vivos - Efectos antropogénicos - Biología en los planes de estudio - Herencia y cambio - Biodiversidad - Currículum y práctica docente - Organismos unicelulares y pluricelulares - Evolución - Investigación educativa en Biología - Plantas - Cuerpo humano - Recursos en el proceso didáctico - Invertebrados - Cuerpo humano y salud - Tendencias actuales de la Biología - Metodologías para la enseñanza de la Biología - Vertebrados - Biotecnología	Argumenta, con una actitud crítica y fundamentada en la ciencia, la visión evolutiva de los seres vivos para explicar la diversidad. Analiza la dinámica de los ecosistemas y, de forma crítica, los efectos antropogénicos en ellos, para intervenir con acciones responsables en el marco de la sostenibilidad. Argumenta acerca del desarrollo de la Biología como ciencia y su relación con los avances tecnológicos actuales. Propone acciones responsables y pertinentes para preservar la salud, a partir de establecer la relación biología-salud y de la comprensión del funcionamiento integral del cuerpo humano. Explica el papel de la herencia en los procesos evolutivos, los alcances que tiene la genética en la biotecnología y las implicaciones éticas de su aplicación. Emplea modelos, analogías y actividades prácticas, considerando sus alcances y límites, como estrategias metodológicas para favorecer el pensamiento científico en el campo de la biología.
	- Fundamentos éticos y políticos de la Formación Ciudadana - Construcción de la identidad docente - Enfoques de la enseñanza de la Formación Ciudadana - Desarrollo de la identidad ciudadana - Ética y filosofía de vida - Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos - Enfoque de Derechos humanos - Teorías del desarrollo moral - Metodologías para la participación ciudadana en contextos escolares - Género, Juventud e Interculturalidad: perspectivas integradas - Herramientas para la igualdad y la inclusión - Personalidad moral - Identidades y contextos juveniles - Competencias socioemocionales - Didáctica para la formación ciudadana con adolescentes y jóvenes - Desafíos actuales de la calidad de la democracia - Ciudadanía digital y global - Educación para la paz - Profesión docente del formador de ciudadanía - Democracia y Desarrollo Sustentable - Debates éticos contemporáneos - Estrategias de participación ciudadana para la justicia socioambiental	Debate sobre el desarrollo sociocultural de las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, así como las posibles condiciones de riesgo psicosocial que enfrentan, con objeto de favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales coadyuvantes en la prevención de la violencia. Acompaña el proceso de construcción de la identidad personal y ciudadana de adolescentes y jóvenes para que realicen acciones de intervención en la vida social, desde la perspectiva de los derechos humanos. Valora a los derechos humanos como un sistema ético y jurídico, en permanente construcción, necesario para asegurar la dignidad humana y orientar la convivencia democrática. Argumenta con un sentido crítico que la democracia es una forma de organización del poder cuya finalidad es la construcción de una ciudadanía: informada, activa y corresponsable. Fundamenta la importancia de promover una vida incluyente basada en el respeto y valoración de ideas, costumbres y diversas formas de pensar para rechazar todo tipo de discriminación.
En enseñanza y aprendizaje del Inglés	- Morfología y Sintaxis - Enseñanza de la Gramática - Culturas de habla inglesa - Semántica - Enseñanza del Vocabulario - Introducción a la Literatura - Pragmática - Expresión y comprensión escrita - Géneros Literarios - Fonética y Fonología - Expresión y comprensión oral - Análisis del Discurso - Psicolingüística - Métodos y enfoques - Enfoques innovadores en la enseñanza - Sociolingüística - Evaluación - Sociocultura - Lingüística aplicada - Investigación en aprendizaje de idiomas - Diseño de proyectos para la enseñanza del Inglés	Usa elementos lingüísticos para describir, expresar puntos de vista, comunicar y construir argumentos en inglés. Aplica normas de uso y convencionalismos de la lengua inglesa en las prácticas socio-culturales de los hablantes nativos y no nativos para comunicarse de manera oral y escrita. Utiliza normas del discurso de manera flexible y efectiva para fines sociales, académicos y profesionales Argumenta sus proyectos escolares, académicos y de investigación diseñados en inglés para fortalecer su docencia y las actividades con fines sociales, académicos y profesionales. Analiza puentes interculturales entre su sociedad y la anglohablante para entablar lazos sociales. Diagnostica factores etarios, cognitivos, afectivos y psicosociales para intervenir de manera pertinente en la enseñanza y adquisición de una segunda lengua. Aplica el enfoque de enseñanza de la segunda lengua para el diseño y evaluación de situaciones de aprendizaje en los diversos niveles del sistema educativo nacional

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral, México, 29 de junio de 2017; Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican, México, 3 de agosto de 2018.

No obstante, no se precisaron planes de estudio para la formación de maestros encargados de impartir las asignaturas de Artes y Educación socioemocional y tutoría establecidas en el plan y programas de educación básica, por lo que es probable que no se cumplan los propósitos de dichas materias en el nivel de secundaria, ni se alcance el perfil de egreso en los términos establecidos.

4.2.2. Implementación del Servicio Profesional Docente

El Servicio Profesional Docente es el conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio público educativo, así como para el impulso a la formación continua, cuya finalidad es garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente de educación obligatoria.

➤ Ingreso

El ingreso es el proceso formal de acceso al SPD; se lleva a cabo, desde 2014, mediante concursos de oposición, con objeto de asegurar que quienes accedan a una plaza docente sean sólo los que cumplen un perfil idóneo. La asignación de plazas se debe realizar con estricto cumplimiento al orden de prelación de los sustentantes, con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor, que resultaron idóneos en el último concurso de oposición y que no hubieran obtenido una plaza anteriormente. Los concursos para el ingreso no se limitaron a egresados de las escuelas normales, se dio pauta para que los de otras licenciaturas e instituciones de educación superior pudieran participar, mediante la emisión de convocatorias públicas abiertas.

En el periodo 2014-2018, en el ámbito nacional, hubo una disminución del 18.5% de aspirantes registrados para realizar exámenes en el proceso de ingreso al SPD, al pasar de 170,992 a 139,303; en tanto que los sustentantes que fueron evaluados disminuyeron en 15.9%, de 146,882 a 123,542 (ver tabla 10).

TABLA 10. ASPIRANTES PARA EL INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2014 Y 2018
(Número de aspirantes)

Entidad federativa	Aspirantes registrados			Aspirantes evaluados		
	2014	2018	Variación (%)	2014	2018	Variación (%)
Nacional	170,992	139,303	(18.5)	146,882	123,542	(15.9)
1 Oaxaca	1,163	1,449	24.6	123	1,193	869.9
2 Sonora	3,808	7,259	90.6	3,489	6,437	84.5
3 Veracruz	4,975	7,241	45.5	4,350	6,587	51.4
4 Colima	1,834	2,639	43.9	1,704	2,402	41.0
5 Baja California Sur	1,437	1,883	31.0	1,256	1,739	38.5
6 Tlaxcala	1,420	1,815	27.8	1,226	1,613	31.6
7 Hidalgo	2,108	2,625	24.5	1,827	2,388	30.7
8 Sinaloa	7,025	8,418	19.8	5,891	7,396	25.5
9 Chiapas	6,788	8,044	18.5	6,412	7,182	12.0
10 Michoacán	3,669	1,888	(48.5)	1,588	1,737	9.4
11 San Luis Potosí	3,919	3,820	(2.5)	3,258	3,504	7.6
12 Campeche	1,482	1,466	(1.1)	1,269	1,314	3.5
13 Chihuahua	4,739	4,886	3.1	4,224	4,272	1.1
14 Yucatán	5,428	5,545	2.2	5,118	5,124	0.1
15 Baja California	5,163	4,672	(9.5)	4,132	4,086	(1.1)
16 Aguascalientes	2,670	2,403	(10.0)	2,316	2,168	(6.4)
17 Tamaulipas	2,694	2,370	(12.0)	2,470	2,069	(16.2)
18 Guanajuato	10,600	8,285	(21.8)	9,402	7,510	(20.1)
19 Estado de México	18,807	13,907	(26.1)	16,313	12,876	(21.1)
20 Ciudad de México	6,830	5,151	(24.6)	5,868	4,404	(24.9)
21 Jalisco	12,264	8,738	(28.8)	10,132	6,770	(33.2)
22 Nuevo León	7,246	4,789	(33.9)	6,542	4,354	(33.4)
23 Puebla	11,003	7,244	(34.2)	9,776	6,322	(35.3)
24 Querétaro	4,212	2,556	(39.3)	3,740	2,363	(36.8)
25 Morelos	4,749	2,902	(38.9)	4,083	2,564	(37.2)
26 Quintana Roo	2,661	1,616	(39.3)	2,324	1,454	(37.4)
27 Durango	4,836	2,765	(42.8)	4,065	2,479	(39.0)
28 Nayarit	3,963	2,238	(43.5)	3,511	1,970	(43.9)
29 Tabasco	5,628	3,003	(46.6)	4,716	2,508	(46.8)
30 Zacatecas	3,948	1,994	(49.5)	3,327	1,692	(49.1)
31 Guerrero	5,596	2,598	(53.6)	5,222	2,299	(56.0)
32 Coahuila	8,327	3,023	(63.7)	7,208	2,711	(62.4)
INBA	0	71		0	55	

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

Contrario al comportamiento nacional, en el periodo 2014-2018, hubo 14 estados que tuvieron un aumento en el número de aspirantes evaluados para ingresar al Servicio Profesional Docente, de los cuales Oaxaca contó con el crecimiento más significativo, de 8.7 veces, al pasar de 123 a 1,193 evaluados. El número de sustentantes registrados aumentó en 11 estados, donde Sonora tuvo el mayor crecimiento, con un 90.6%, al pasar de 3,808 a 7,259.

En todas las ediciones de los concursos de ingreso se alcanzaron asistencias superiores al 80.0% en el ámbito nacional, en 2014 la participación de aspirantes evaluados, respecto de los registrados,

fue de 85.9% (146,882 de 170,992), porcentaje que aumentó a 88.7% en 2018 (123,542 de 139,303) (ver tabla 11).

TABLA 11. PARTICIPACIÓN DE ASPIRANTES EVALUADOS RESPECTO DE LOS REGISTRADOS, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2014-2018
 (Porcentajes)

Entidad federativa	2014	2015	2016	2017	2018	↓ Diferencia
Nacional	85.9	81.3	84.0	89.0	88.7	2.8
1 Oaxaca	10.6	77.4	60.8	89.9	82.3	71.8
2 Michoacán	43.3	57.1	42.8	73.8	92.0	48.7
3 San Luis Potosí	83.1	87.3	91.3	93.3	91.7	8.6
4 Baja California	80.0	80.5	85.1	86.0	87.5	7.4
5 Estado de México	86.7	82.0	86.3	90.9	92.6	5.8
6 Durango	84.1	81.3	86.2	88.9	89.7	5.6
7 Baja California Sur	87.4	86.1	83.7	92.0	92.4	4.9
8 Hidalgo	86.7	86.8	83.9	92.3	91.0	4.3
9 Campeche	85.6	80.6	86.1	87.1	89.6	4.0
10 Sinaloa	83.9	77.9	82.9	89.0	87.9	4.0
11 Querétaro	88.8	85.8	91.0	91.5	92.4	3.7
12 Veracruz	87.4	75.0	87.9	88.7	91.0	3.5
13 Aguascalientes	86.7	84.5	92.6	90.4	90.2	3.5
14 Coahuila	86.6	81.0	87.4	88.7	89.7	3.1
15 Quintana Roo	87.3	80.7	89.1	89.9	90.0	2.6
16 Tlaxcala	86.3	77.5	87.4	90.0	88.9	2.5
17 Morelos	86.0	82.6	85.3	89.3	88.4	2.4
18 Guanajuato	88.7	79.3	90.3	92.4	90.6	1.9
19 Nuevo León	90.3	84.9	89.3	92.0	90.9	0.6
20 Zacatecas	84.3	85.3	82.7	84.3	84.9	0.6
21 Tabasco	83.8	85.4	81.6	87.8	83.5	(0.3)
22 Ciudad de México	85.9	78.0	86.7	87.7	85.5	(0.4)
23 Nayarit	88.6	77.6	80.0	85.5	88.0	(0.6)
24 Puebla	88.8	84.4	89.3	91.5	87.3	(1.6)
25 Chihuahua	89.1	83.4	84.3	89.3	87.4	(1.7)
26 Yucatán	94.3	87.9	90.2	94.2	92.4	(1.9)
27 Colima	92.9	91.6	90.8	93.7	91.0	(1.9)
28 Sonora	91.6	84.5	89.8	89.2	88.7	(2.9)
29 Tamaulipas	91.7	85.0	92.0	93.0	87.3	(4.4)
30 Guerrero	93.3	83.0	78.6	88.5	88.5	(4.8)
31 Jalisco	82.6	72.6	79.1	80.9	77.5	(5.1)
32 Chiapas	94.5	84.6	84.0	88.8	89.3	(5.2)
INBA	n.a	n.a	82.7	82.1	77.5	n.a.

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: Las diferencias pueden no coincidir debido al redondeo.

En el periodo 2014-2018, en el ámbito nacional, hubo un incremento de 2.8 puntos porcentuales en los niveles de participación; destacan los estados de Oaxaca y Michoacán, al aumentar su porcentaje de participación en 71.8 y 48.7 puntos porcentuales, respectivamente.

De los sustentantes evaluados en el ámbito nacional, en 2014, los egresados de escuelas normales representaron el 54.6% y los aspirantes que entraron al proceso de evaluación por medio de la convocatoria abierta y pública, el 45.4 %; mientras que, a partir de 2016, sólo se realizaron convocatorias abiertas y públicas, y éstas incluían a los egresados de escuelas normales^{187/} (ver tabla 12).

^{187/} Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, **Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente**, Dirección URL: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso_2016/convocatorias_estatales/, [Consulta: 8 de noviembre de 2018].

TABLA 12. ASPIRANTES EVALUADOS POR TIPO DE CONVOCATORIA, POR ENTIDAD FEDERATIVA 2014 y 2018
 (Número de aspirantes y porcentajes)

Entidad federativa	2014				2015				2016	2017	2018
	Para egresados de normales	% ↓	Abierta/pública	%	Para egresados de normales	%	Abierta/pública	%	Abierta/pública	Abierta/pública	Abierta/pública
Nacional	80,130	54.6	66,752	45.4	62,239.0	47.6	68,526.0	52.4	124,567.0	134,293.0	123,542
1 Tamaulipas	2,045	82.8	425	17.2	1,732.0	77.6	500.0	22.4	2,831.0	2,750.0	2,069
2 Campeche	1,031	81.2	238	18.8	625.0	61.3	394.0	38.7	1,023.0	1,388.0	1,314
3 Coahuila	5,850	81.2	1,358	18.8	3,405.0	79.9	858.0	20.1	3,243.0	3,176.0	2,711
4 San Luis Potosí	2,584	79.3	674	20.7	2,756.0	78.7	744.0	21.3	3,717.0	3,899.0	3,504
5 Puebla	7,402	75.7	2,374	24.3	4,380.0	67.0	2,159.0	33.0	5,489.0	6,515.0	6,322
6 Guanajuato	6,946	73.9	2,456	26.1	4,350.0	71.8	1,709.0	28.2	7,499.0	8,282.0	7,510
7 Yucatán	3,639	71.1	1,479	28.9	2,986.0	66.8	1,482.0	33.2	4,248.0	4,927.0	5,124
8 Hidalgo	1,297	71.0	530	29.0	1,414.0	71.0	578.0	29.0	2,994.0	3,003.0	2,388
9 Aguascalientes	1,618	69.9	698	30.1	1,501.0	64.0	844.0	36.0	1,962.0	2,704.0	2,168
10 Tlaxcala	850	69.3	376	30.7	715.0	57.5	528.0	42.5	1,631.0	1,824.0	1,613
11 Querétaro	2,495	66.7	1,245	33.3	1,335.0	57.0	1,006.0	43.0	2,079.0	2,284.0	2,363
12 Nayarit	2,293	65.3	1,218	34.7	1,544.0	62.3	934.0	37.7	2,143.0	2,411.0	1,970
13 Quintana Roo	1,457	62.7	867	37.3	745.0	56.7	570.0	43.3	1,194.0	1,449.0	1,454
14 Guerrero	3,077	58.9	2,145	41.1	2,583.0	52.1	2,378.0	47.9	2,146.0	2,624.0	2,299
15 Baja California Sur	731	58.2	525	41.8	772.0	59.8	518.0	40.2	1,397.0	1,736.0	1,739
16 Sonora	2,019	57.9	1,470	42.1	2,151.0	46.1	2,517.0	53.9	5,967.0	6,428.0	6,437
17 Ciudad de México	3,387	57.7	2,481	42.3	2,636.0	43.0	3,490.0	57.0	5,806.0	6,239.0	4,404
18 Colima	961	56.4	743	43.6	1,305.0	58.6	921.0	41.4	2,567.0	2,661.0	2,402
19 Nuevo León	3,606	55.1	2,936	44.9	2,673.0	58.0	1,937.0	42.0	4,958.0	4,654.0	4,354
20 Morelos	2,137	52.3	1,946	47.7	1,188.0	43.1	1,566.0	56.9	2,707.0	2,635.0	2,564
21 Zacatecas	1,728	51.9	1,599	48.1	1,311.0	51.7	1,223.0	48.3	1,591.0	1,679.0	1,692
22 Durango	2,071	50.9	1,994	49.1	1,208.0	33.4	2,413.0	66.6	2,580.0	2,688.0	2,479
23 Jalisco	5,091	50.2	5,041	49.8	4,066.0	51.0	3,910.0	49.0	6,441.0	7,782.0	6,770
24 Baja California	1,945	47.1	2,187	52.9	2,061.0	53.8	1,770.0	46.2	3,511.0	4,611.0	4,141
25 Michoacán	642	40.4	946	59.6	629.0	33.1	1,272.0	66.9	2,684.0	2,644.0	1,737
26 Veracruz	1,717	39.5	2,633	60.5	1,973.0	39.7	2,993.0	60.3	7,352.0	5,335.0	6,587
27 Sinaloa	2,237	38.0	3,654	62.0	1,961.0	31.9	4,180.0	68.1	6,149.0	6,905.0	7,396
28 Estado de México	5,408	33.2	10,905	66.8	4,061.0	32.5	8,429.0	67.5	11,236.0	12,975.0	12,876
29 Chihuahua	1,166	27.6	3,058	72.4	1,301.0	26.4	3,625.0	73.6	4,429.0	5,087.0	4,272
30 Oaxaca	33	26.8	90	73.2	27.0	4.8	534.0	95.2	1,828.0	1,102.0	1,193
31 Chiapas	1,587	24.8	4,825	75.2	1,766.0	20.5	6,846.0	79.5	7,949.0	8,942.0	7,182
32 Tabasco	1,080	22.9	3,636	77.1	1,079.0	15.9	5,698.0	84.1	3,211.0	2,954.0	2,508

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

En 2014, la cantidad de evaluaciones aplicadas a egresados de las normales fue representativa, ya que 23 estados tenían más de la mitad de sustentantes evaluados clasificado de esta forma.

De 2014 a 2016 no se contó con información acerca del tipo de sustentantes,^{188/} si eran de nuevo ingreso o si se encontraban en servicio; en 2017 y 2018 la mayoría de los concursantes correspondió a nuevo ingreso (ver tabla 13).

TABLA 13. ASPIRANTES EVALUADOS POR ESCUELA DE EGRESO, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2017-2018
(Número de aspirantes y porcentajes)

Entidad	2017						2018					
	En servicio		%	Nuevo ingreso		%	En servicio		%	Nuevo ingreso		%
	Normales	Otra		Normales	Otra		Normales	Otra		Normales	Otra	
Nacional	10,809	12,841	17.6	49,026	61,558	82.4	14,641	21,768	29.5	39,111	48,007	70.5
1 Guerrero	46	107	5.8	1,256	1,215	94.2	147	164	13.5	959	1,029	86.5
2 Chiapas	134	1,258	15.6	2,647	4,903	84.4	133	857	13.8	2,258	3,931	86.2
3 Oaxaca	4	33	3.4	360	705	96.6	21	152	14.5	380	639	85.5
4 Sinaloa	197	410	8.8	2,044	4,253	91.2	356	755	15.0	2,000	4,285	85.0
5 Michoacán	50	49	3.8	1,408	1,095	96.2	172	155	18.8	779	631	81.2
6 Tabasco	51	226	9.4	717	1,960	90.6	113	379	19.6	564	1,452	80.4
7 Durango	105	237	12.7	991	1,355	87.3	147	362	20.5	903	1,067	79.5
8 Tamaulipas	75	103	6.5	1,223	1,349	93.5	185	267	21.9	635	981	78.1
9 Veracruz	74	308	7.2	1,714	3,239	92.8	271	1,169	21.9	1,283	3,862	78.1
10 Morelos	135	110	9.3	967	1,423	90.7	233	344	22.5	807	1,179	77.5
11 Nayarit	161	153	13.0	1,060	1,037	87.0	232	220	22.9	768	750	77.1
12 Nuevo León	346	350	15.0	2,053	1,905	85.0	446	563	23.2	1,773	1,572	76.8
13 Campeche	113	87	14.4	546	641	85.6	132	175	23.4	470	537	76.6
14 San Luis Potosí	456	185	16.4	2,263	994	83.6	591	257	24.2	1,964	692	75.8
15 Ciudad de México	118	462	9.3	1,970	3,684	90.7	272	926	27.2	1,436	1,769	72.8
16 Hidalgo	154	337	16.4	1,119	1,393	83.6	199	475	28.2	978	736	71.8
17 Tlaxcala	146	195	18.7	628	855	81.3	191	278	29.1	498	646	70.9
18 Puebla	622	495	17.2	2,990	2,406	82.8	964	1,011	31.2	2,397	1,950	68.8
19 Estado de México	442	1,229	12.9	3,721	7,583	87.1	732	3,301	31.3	3,403	5,440	68.7
20 Chihuahua	357	787	22.5	1,157	2,785	77.5	393	1,002	32.7	978	1,898	67.3
21 Baja California	783	483	27.5	1,810	1,533	72.5	604	821	34.4	1,356	1,360	65.6
22 Zacatecas	127	276	24.0	522	754	76.0	154	430	34.5	514	594	65.5
23 Aguascalientes	305	201	18.7	1,236	962	81.3	375	376	34.6	844	573	65.4
24 Jalisco	681	937	20.8	2,848	3,316	79.2	866	1,488	34.8	2,001	2,414	65.2
25 Quintana Roo	98	87	12.8	591	673	87.2	214	293	34.9	441	506	65.1
26 Yucatán	954	683	33.2	1,640	1,649	66.8	900	906	35.2	1,696	1,622	64.8
27 Coahuila	471	147	19.5	1,874	684	80.5	643	317	35.4	1,195	555	64.6
28 Colima	402	374	29.2	929	956	70.8	430	452	36.7	782	738	63.3
29 Querétaro	44	26	3.1	1,241	972	96.9	558	439	42.2	786	580	57.8
30 Baja California Sur	278	149	24.6	785	523	75.4	506	258	43.9	615	360	56.1
31 Sonora	800	1,328	33.1	1,635	2,664	66.9	1,104	1,808	45.2	1,463	2,062	54.8
32 Guanajuato	2,080	1,029	37.5	3,081	2,092	62.5	2,357	1,368	49.6	2,185	1,597	50.4

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

De 2017 a 2018, el porcentaje de aspirantes de nuevo ingreso, en el ámbito nacional, disminuyó de 82.4% a 70.5%. En 2018, las entidades federativas con mayor representatividad de aspirantes de

^{188/} La Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente informó, mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018** del 24 de octubre de 2018, que los datos se obtuvieron de lo registrado por el sustentante en el proceso de pre-registro al Concurso de Oposición y que algunos registros no cuentan con esa información.

nuevo ingreso fueron Guerrero (86.5%), Chiapas (86.2%), Oaxaca (85.5%), Sinaloa (85.0%), Michoacán (81.2%) y Tabasco (80.4%); en tanto que, en 2017, destacaron 10 estados al superar el 90.0% de sustentantes de nuevo ingreso.

Los sustentantes se clasificaron en grupos de desempeño o en “no idóneo”, dependiendo de sus resultados en el proceso de evaluación; este último se conforma de diferentes instrumentos que son independientes entre sí, y valoran diferentes aspectos del perfil de ingreso; los resultados de cada uno se agrupan en tres categorías de desempeño: Nivel I (NI), Nivel II (NII) y Nivel III (NIII), las cuales refieren el nivel de dominio de los conocimientos y habilidades de los sustentantes (ver cuadro 53).

CUADRO 53. DESCRIPTORES GENÉRICOS DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO, 2018

Nivel de desempeño	Descriptor
Nivel I (NI)	Dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño en la función.
Nivel II (NII)	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño en la función.
Nivel III (NIII)	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño en la función, con amplia capacidad para utilizarlos en diversas situaciones propias de la función.

FUENTE: Diario Oficial de la Federación, **CRITERIOS Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior para el ciclo escolar 2018-2019**, México, 11 de abril de 2018.

El sustentante con un resultado idóneo es el que obtiene al menos el NII en todos los instrumentos de evaluación que lo constituyen. Los aspirantes a plazas docentes y técnico docentes presentan dos exámenes, en tanto que los aspirantes a plazas docentes con requerimientos particulares de acuerdo a la especificación de la entidad federativa correspondiente, con base en lo que se indique en la convocatoria, presentan tres exámenes.^{189/}

Con el conjunto de sustentantes con resultado “Idóneo”, en el proceso la evaluación, se conforman los grupos de desempeño A, B, C y D, en función de la combinación de resultados alcanzados en los instrumentos considerados en el proceso de evaluación (ver cuadro 54).^{190/}

^{189/} Diario Oficial de la Federación, **Crterios Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior para el ciclo escolar 2018-2019**, México, 11 de abril de 2018.

^{190/} Id.

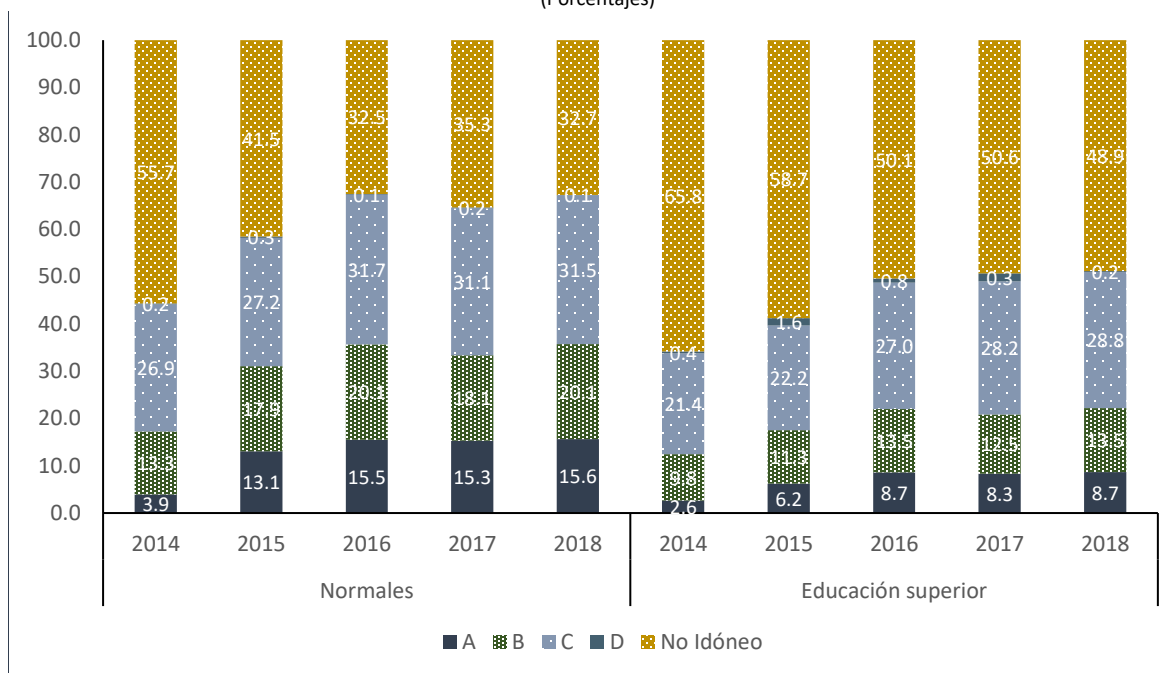
CUADRO 54. CRITERIOS PARA FORMA PARTE DE UN GRUPO DE DESEMPEÑO, 2018

Dos exámenes		Tres exámenes	
Grupo de desempeño	Descripción	Grupo de desempeño	Descripción
A	En los dos exámenes obtuvo NIII	A	En los tres exámenes obtuvo NIII
B	En un examen obtuvo NIII y en el otro NII	B	En dos exámenes obtuvo NIII y en el otro NII
C	En los dos exámenes obtuvo NII	C	En un examen obtuvo NIII y en los otros NII
		D	En los tres exámenes obtuvo NII

FUENTE: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **CRITERIOS Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior para el ciclo escolar 2018-2019**, México, 11 de abril de 2018.

En el periodo 2014-2018, se incrementó el número de aspirantes con resultados idóneos, en particular los que se clasificaron en el grupo de desempeño A, tanto para egresados de escuelas normales, como para los de otras instituciones de educación superior (ver gráfica 12).

GRÁFICA 12. PORCENTAJE DE DOCENTES EVALUADOS EN LOS CONCURSOS DE INGRESO SEGÚN SU RESULTADO, POR TIPO DE SUSTENTANTE Y GRUPO DE DESEMPEÑO, 2014-2018
(Porcentajes)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

NOTA: Las sumas pueden no coincidir debido al redondeo.

En el periodo 2014-2018, el porcentaje de aspirantes egresados de escuelas normales que resultaron idóneos creció de 44.3% (34,320 de 77,432) a 67.3% (36,168 de 53,752); en tanto que el de aspirantes egresados de otras instituciones de educación superior pasó de 34.2% (23,794 de 69,432) a 51.1% (35,676 de 69,775).

Los sustentantes egresados de escuelas normales fueron los que obtuvieron mejores resultados en el periodo 2014-2018, al superar, en cada año, al porcentaje de los que egresaron de otras instituciones de educación superior. Para los primeros, el grupo que mayor aumento tuvo fue el A, con una diferencia de 11.8 puntos porcentuales, al pasar de 3.9% (3,013 de 77,432) a 15.6% (8,412 de 53,752); seguido del grupo B, con un crecimiento de 6.7 puntos porcentuales, de 13.3% (10,334 de 77,432) a 20.1% (10,784 de 53,752), y por último el C, con un incremento de 4.6 puntos porcentuales, de 26.9% (20,794 de 77,432) a 31.5% (16,920 de 53,752); mientras que el grupo D decreció en 0.1 puntos porcentuales de 0.2% (179 de 77,432) a 0.1% (52 de 53,752); el número de aspirantes con un resultado no idóneo disminuyó en 23.0 puntos porcentuales, de 55.7% (43,112 de 77,432) a 32.7% (17,584 de 53,752) (ver tabla 14).

TABLA 14. PORCENTAJE DE ASPIRANTES EVALUADOS EGRESADOS DE ESCUELAS NORMALES, POR RESULTADO, 2014 Y 2018
(Porcentajes)

Entidad federativa		2014												2018												Diferencia						
		Idóneo										No idóneo		Idóneos										No idóneo		Idóneo					No idóneo	
		A		B		C		D		Total				A		B		C		D		Total				A	B	C	D	Total		
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%									
Nacional		3,013	3.9	10,334	13.3	20,794	26.9	179	0.2	34,320	44.3	43,112	55.7	8,412	15.6	10,784	20.1	16,920	31.5	52	0.1	36,168	67.3	17,584	32.7	11.7	6.8	4.6	(0.1)	23.0	(23.0)	
1	Baja California Sur	41	5.6	114	15.5	262	35.5	4	0.5	421	57.1	316	42.9	289	25.8	241	21.5	331	29.5	0	0.0	861	76.8	260	23.2	20.2	6.0	(6.0)	(0.5)	19.7	(19.7)	
2	Querétaro	117	4.7	438	17.8	880	35.7	2	0.1	1,437	58.3	1,029	41.7	308	22.9	396	29.5	417	31.0	0	0.0	1,121	83.4	223	16.6	18.2	11.7	(4.7)	(0.1)	25.1	(25.1)	
3	Colima	79	8.3	184	19.3	308	32.3	0	0.0	571	59.8	384	40.2	305	25.2	297	24.5	342	28.2	0	0.0	944	77.9	268	22.1	16.9	5.2	(4.1)	0.0	18.1	(18.1)	
4	Estado de México	274	5.3	882	17.0	1,431	27.5	10	0.2	2,597	50.0	2,599	50.0	910	22.0	940	22.7	1,232	29.8	0	0.0	3,082	74.5	1,053	25.5	16.7	5.7	2.3	(0.2)	24.5	(24.5)	
5	Baja California	112	5.9	321	16.9	653	34.4	1	0.1	1,087	57.3	810	42.7	428	21.8	506	25.8	642	32.8	0	0.0	1,576	80.4	384	19.6	15.9	8.9	(1.6)	(0.1)	23.1	(23.1)	
6	Jalisco	201	4.1	634	12.8	1,375	27.8	8	0.2	2,218	44.8	2,734	55.2	573	20.0	607	21.2	944	32.9	0	0.0	2,124	74.1	743	25.9	15.9	8.4	5.1	(0.2)	29.3	(29.3)	
7	Aguascalientes	63	3.9	223	13.9	479	29.9	4	0.2	769	48.0	833	52.0	232	19.0	281	23.1	417	34.2	0	0.0	930	76.3	289	23.7	15.1	9.2	4.3	(0.2)	28.3	(28.3)	
8	Sonora	144	7.3	336	17.1	556	28.3	7	0.4	1,043	53.1	922	46.9	572	22.3	642	25.0	751	29.3	2	0.1	1,967	76.6	600	23.4	15.0	7.9	1.0	(0.3)	23.5	(23.5)	
9	Guanajuato	184	2.9	789	12.4	1,747	27.4	0	0.0	2,720	42.6	3,659	57.4	791	17.4	1,055	23.2	1,531	33.7	0	0.0	3,377	74.4	1,165	25.6	14.5	10.8	6.3	0.0	31.8	(31.8)	
10	Yucatán	157	4.4	497	13.8	796	22.2	19	0.5	1,469	40.9	2,122	59.1	484	18.6	536	20.6	848	32.7	9	0.3	1,877	72.3	719	27.7	14.2	6.8	10.5	(0.2)	31.4	(31.4)	
11	Chihuahua	102	8.8	224	19.3	405	34.9	1	0.1	732	63.0	430	37.0	315	23.0	312	22.8	454	33.1	0	0.0	1,081	78.8	290	21.2	14.2	3.5	(1.8)	(0.1)	15.8	(15.8)	
12	Nuevo León	190	5.2	509	14.0	1,280	35.3	3	0.1	1,982	54.7	1,643	45.3	404	18.2	469	21.1	837	37.7	0	0.0	1,710	77.1	509	22.9	13.0	7.1	2.4	(0.1)	22.4	(22.4)	
13	Durango	71	3.5	238	11.6	575	28.0	3	0.1	887	43.2	1,166	56.8	165	15.7	192	18.3	315	30.0	0	0.0	672	64.0	378	36.0	12.2	6.7	2.0	(0.1)	20.8	(20.8)	
14	Zacatecas	88	5.3	317	19.0	501	30.0	5	0.3	911	54.5	760	45.5	113	16.9	167	25.0	202	30.2	0	0.0	482	72.2	186	27.8	11.6	6.0	0.2	(0.3)	17.7	(17.7)	
15	Ciudad de México	149	4.6	631	19.6	1,010	31.4	11	0.3	1,801	55.9	1,418	44.1	260	15.2	438	25.6	493	28.9	0	0.0	1,191	69.7	517	30.3	10.6	6.0	(2.5)	(0.3)	13.8	(13.8)	
16	Tlaxcala	19	2.3	100	11.9	174	20.6	0	0.0	293	34.8	550	65.2	87	12.6	138	20.0	228	33.1	0	0.0	453	65.7	236	34.3	10.3	8.1	12.5	0.0	30.9	(30.9)	
17	Morelos	69	3.4	238	11.8	464	23.0	5	0.2	776	38.4	1,243	61.6	126	12.1	189	18.2	311	29.9	0	0.0	626	60.2	414	39.8	8.7	6.4	6.9	(0.2)	21.8	(21.8)	
18	Veracruz	136	8.0	332	19.6	428	25.3	2	0.1	898	53.1	794	46.9	257	16.5	324	20.8	497	32.0	0	0.0	1,078	69.4	476	30.6	8.5	1.2	6.7	(0.1)	16.3	(16.3)	
19	Puebla	209	3.0	885	12.7	1,588	22.9	14	0.2	2,696	38.8	4,249	61.2	372	11.1	660	19.6	1,131	33.7	5	0.1	2,168	64.5	1,193	35.5	8.1	6.9	10.8	(0.1)	25.7	(25.7)	
20	Hidalgo	47	3.8	191	15.5	345	28.0	5	0.4	588	47.6	646	52.4	132	11.2	230	19.5	363	30.8	11	0.9	736	62.5	441	37.5	7.4	4.0	2.8	0.5	14.9	(14.9)	
21	Coahuila	147	2.6	573	10.0	1,413	24.6	54	0.9	2,187	38.1	3,552	61.9	182	9.9	352	19.2	628	34.2	0	0.0	1,162	63.2	676	36.8	7.3	9.2	9.6	(0.9)	25.1	(25.1)	
22	Chiapas	55	3.5	229	14.6	338	21.5	1	0.1	623	39.7	948	60.3	249	10.4	318	13.3	472	19.7	3	0.1	1,042	43.6	1,349	56.4	6.9	(1.3)	(1.8)	0.0	3.9	(3.9)	
23	Michoacán	2	0.5	23	5.5	122	29.3	0	0.0	147	35.3	269	64.7	67	7.0	100	10.5	277	29.1	0	0.0	444	46.7	507	53.3	6.5	5.0	(0.2)	0.0	11.4	(11.4)	
24	Quintana Roo	30	2.1	125	8.8	342	24.0	0	0.0	497	34.9	928	65.1	56	8.5	79	12.1	223	34.0	7	1.1	365	55.7	290	44.3	6.4	3.3	10.0	1.1	20.8	(20.8)	
25	Sinaloa	44	2.0	220	9.9	621	27.9	2	0.1	887	39.8	1,339	60.2	198	8.4	286	12.1	798	33.9	0	0.0	1,282	54.4	1,074	45.6	6.4	2.2	6.0	(0.1)	14.6	(14.6)	
26	San Luis Potosí	91	3.6	309	12.1	659	25.9	5	0.2	1,064	41.7	1,485	58.3	251	9.8	456	17.8	802	31.4	9	0.4	1,518	59.4	1,037	40.6	6.2	5.7	5.5	0.2	17.7	(17.7)	
27	Nayarit	54	2.3	215	9.3	556	24.0	3	0.1	828	35.8	1,485	64.2	83	8.3	142	14.2	328	32.8	0	0.0	553	55.3	447	44.7	6.0	4.9	8.8	(0.1)	19.5	(19.5)	
28	Oaxaca	2	8.0	4	16.0	8	32.0	0	0.0	14	56.0	11	44.0	55	13.5	75	18.5	125	30.8	0	0.0	255	63.6	146	36.4	5.5	2.5	(1.2)	0.0	6.8	(6.8)	
29	Campeche	20	2.0	69	6.9	210	20.9	0	0.0	299	29.8	706	70.2	44	7.3	81	13.5	214	35.5	1	0.2	340	56.5	262	43.5	5.3	6.6	14.6	0.2	26.7	(26.7)	
30	Tabasco	22	2.0	65	6.0	224	20.7	0	0.0	311	28.8	769	71.2	36	5.3	73	10.8	187	27.6	2	0.3	298	44.0	379	56.0	3.3	4.8	6.9	0.3	15.2	(15.2)	
31	Guerrero	46	1.5	236	7.7	516	16.9	7	0.2	805	26.4	2,242	73.6	34	3.1	93	8.4	269	24.3	3	0.3	399	36.1	707	63.9	1.6	0.7	7.4	0.1	9.7	(9.7)	
32	Tamaulipas	48	2.6	183	10.0	528	28.8	3	0.2	762	41.6	1,071	58.4	34	4.1	109	13.3	311	37.9	0	0.0	454	55.4	366	44.6	1.5	3.3	9.1	(0.2)	13.8	(13.8)	

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018, del 24 de octubre de 2018.

Abs.: Cifras absolutas.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

En el periodo 2014-2018, en todos los estados hubo un incremento en el grupo de desempeño A, destaca Baja California Sur, que tuvo un crecimiento de 20.2 puntos porcentuales, al pasar de 5.6% (41 de 737) a 25.8% (289 de 1,121); en el grupo B hubo un incremento en casi la totalidad de los estados, sólo en Chiapas existió una disminución, de 1.3 puntos porcentuales, al pasar de 14.6% (229 de 1,571) a 13.3% (318 de 2,391). Asimismo, en todas las entidades disminuyó el número de aspirantes evaluados que obtuvieron un resultado no idóneo, por lo que, para los egresados de escuelas normales existió una mejora de sus resultados a lo largo del periodo.

Respecto de los egresados de otras escuelas de educación superior, el grupo de desempeño que presentó mayor crecimiento en el periodo fue el C, con 7.4 puntos porcentuales, al pasar de 21.4% (14,863 de 69,432) a 28.8% (20,069 de 69,775), seguido del grupo A, con un aumento de 6.1 puntos porcentuales, de 2.6% (1,831 de 69,432) a 8.7% (6,039 de 69,775), y por último el grupo B, con un incremento de 3.7 puntos porcentuales, de 9.8% (6,820 de 69,432) a 13.5% (9,450 de 69,775); en tanto que el grupo D disminuyó 0.2 puntos porcentuales, de 0.4% (280 de 69,432) a 0.2% (118 de 69,775); el porcentaje de aspirantes con un resultado no idóneo disminuyó en 16.9 puntos porcentuales, de 65.8% (45,638 de 69,432) a 48.9% (34,099 de 69,775) (ver tabla 15).

TABLA 15. PORCENTAJE DE ASPIRANTES, EGRESADOS DE OTRAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, EVALUADOS, POR RESULTADO, 2014 Y 2018
(Porcentajes)

Entidad federativa		2014												2018												Diferencia						
		Idóneo										No Idóneo		Idóneo										No Idóneo		Idóneo					No Idó- neo	
		A		B		C		D		Total				A		B		C		D		Total				A	B	C	D	Tot- al		
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%					
Nacional	1,831	2.63	6,820	9.8	14,863	21.4	280	0.4	23,794	34.3	45,638	65.7	6,039	8.65	9,450	13.5	20,069	28.8	118	0.2	35,688	51.1	34,099	48.9	6.1	3.7	7.4	(0.2)	16.9	(16.9)		
1 Baja California	81	3.6	276	12.3	575	25.7	8	0.4	940	42.1	1,295	57.9	360	16.5	400	18.3	688	31.5	4	0.2	1,452	66.6	729	33.4	12.9	6.0	5.8	(0.2)	24.5	(24.5)		
2 Aguascalientes	36	5.0	113	15.7	175	24.3	3	0.4	327	45.8	387	54.2	151	15.9	174	18.3	267	28.1	0	0.0	592	62.4	357	37.6	10.9	2.6	3.8	(0.4)	16.9	(16.9)		
3 Sonora	42	2.8	132	8.7	292	19.2	15	1.0	481	31.6	1,043	68.4	499	12.9	680	17.6	1,146	29.6	0	0.0	2,325	60.1	1,545	39.9	10.1	8.9	10.4	(1.0)	28.5	(28.5)		
4 Ciudad de Mé- xico	90	3.4	338	12.7	784	29.4	13	0.5	1,225	46.2	1,424	53.8	364	13.5	425	15.8	842	31.2	0	0.0	1,631	60.5	1,064	39.5	10.1	3.1	1.8	(0.5)	14.6	(14.6)		
5 Querétaro	56	4.3	188	14.5	402	31.1	4	0.3	650	51.0	624	49.0	144	14.1	199	19.5	310	30.4	15	1.5	668	65.6	351	34.4	9.8	5.0	(0.7	1.2	15.3	(15.3)		
6 Baja California Sur	18	3.5	69	13.3	93	17.9	2	0.4	182	35.1	337	64.9	81	13.1	126	20.4	182	29.4	0	0.0	389	62.9	229	37.1	9.6	7.1	11.5	(0.4)	27.9	(27.9)		
7 Estado de Mé- xico	274	2.5	1,113	10.0	2,890	25.9	26	0.2	4,303	38.7	6,808	61.3	984	11.3	1,392	15.9	2,762	31.6	8	0.1	5,146	58.9	3,595	41.1	8.8	5.9	5.7	(0.1)	20.4	(20.4)		
8 Hidalgo	16	2.7	72	12.1	102	17.2	6	1.0	196	33.1	397	66.9	139	11.5	220	18.2	382	31.5	5	0.4	746	61.6	465	38.4	8.8	6.1	14.3	(0.6)	28.5	(28.5)		
9 Guanajuato	88	2.9	348	11.5	688	22.7	5	0.2	1,129	37.3	1,894	62.7	331	11.2	448	15.1	913	30.8	0	0.0	1,692	57.1	1,273	42.9	8.3	3.6	8.1	(0.2)	19.9	(19.9)		
10 Colima	39	5.2	135	18.0	206	27.5	3	0.4	383	51.1	366	48.9	158	13.3	230	19.3	384	32.3	0	0.0	772	64.9	418	35.1	8.1	1.3	4.8	(0.4)	13.8	(13.8)		
11 Chihuahua	43	1.4	289	9.4	782	25.6	23	0.8	1,137	37.2	1,923	62.8	276	9.5	452	15.6	867	29.9	2	0.1	1,597	55.1	1,303	44.9	8.1	6.2	4.3	(0.7)	17.9	(17.9)		
12 Tlaxcala	20	5.2	67	17.5	76	19.8	1	0.3	164	42.8	219	57.2	105	11.4	154	16.7	321	34.7	2	0.2	582	63.0	342	37.0	6.2	(0.8)	14.9	(0.1)	20.2	(20.2)		
13 Zacatecas	26	1.6	100	6.0	296	17.8	0	0.0	422	25.5	1,234	74.5	79	7.7	143	14.0	312	30.5	0	0.0	534	52.1	490	47.9	6.1	8.0	12.7	0.0	26.7	(26.7)		
14 Yucatán	95	6.2	231	15.0	338	21.9	9	0.6	673	44.2	851	55.8	294	11.6	408	16.1	786	31.1	20	0.8	1,508	59.7	1,020	40.3	5.4	1.1	9.2	0.2	16.0	(16.0)		
15 Nayarit	28	2.3	107	8.9	194	16.2	3	0.3	332	27.7	866	72.3	74	7.6	123	12.7	272	28.0	1	0.1	470	48.5	500	51.5	5.3	3.8	11.8	(0.2)	20.8	(20.8)		
16 Puebla	90	3.2	338	11.9	602	21.2	37	1.3	1,067	37.7	1,764	62.3	249	8.4	470	15.9	970	32.8	19	0.6	1,708	57.7	1,253	42.3	5.2	4.0	11.6	(0.7)	20.0	(20.0)		
17 Morelos	60	2.9	228	11.0	497	23.9	2	0.1	787	38.1	1,277	61.9	122	8.0	242	15.9	446	29.3	1	0.1	811	53.3	712	46.7	5.1	4.9	5.4	0.0	15.4	(15.4)		
18 Jalisco	223	4.3	660	12.7	1,280	24.7	23	0.4	2,186	42.2	2,994	57.8	348	8.9	638	16.4	1,190	30.5	0	0.0	2,176	55.8	1,726	44.2	4.6	3.7	5.8	(0.4)	13.6	(13.6)		
19 Coahuila	35	2.4	167	11.4	249	16.9	15	1.0	466	31.7	1,003	68.3	61	7.0	109	12.5	311	35.7	0	0.0	481	55.2	391	44.8	4.6	1.1	18.8	(1.0)	23.5	(23.5)		
20 San Luis Potosí	24	3.4	72	10.2	169	23.8	2	0.3	267	37.7	442	62.3	76	8.0	171	18.0	276	29.1	6	0.6	529	55.7	420	44.3	4.6	7.8	5.3	0.3	18.0	(18.0)		
21 Veracruz	82	3.1	357	13.4	464	17.5	5	0.2	908	34.2	1,750	65.8	380	7.6	590	11.7	1,427	28.4	0	0.0	2,397	47.6	2,634	52.4	4.5	(1.7)	10.9	(0.2)	13.4	(13.4)		
22 Quintana Roo	28	3.1	97	10.8	154	17.1	3	0.3	282	31.4	617	68.6	57	7.1	101	12.6	254	31.8	1	0.1	413	51.7	386	48.3	4.0	1.8	14.7	(0.2)	20.4	(20.4)		
23 Durango	66	3.3	187	9.3	415	20.6	3	0.1	671	33.3	1,341	66.7	97	6.8	189	13.2	442	30.9	1	0.1	729	51.0	700	49.0	3.5	3.9	10.3	0.0	17.7	(17.7)		
24 Oaxaca	4	4.1	10	10.2	23	23.5	2	2.0	39	39.8	59	60.2	60	7.6	96	12.1	204	25.8	0	0.0	372	45.5	431	54.5	3.5	1.9	2.3	(0.5)	7.2	(7.2)		
25 Nuevo León	58	2.0	239	8.2	797	27.2	8	0.3	1,102	37.8	1,815	62.2	112	5.2	251	11.8	629	29.5	0	0.0	992	46.5	1,143	53.5	3.2	3.6	2.3	(0.3)	8.9	(8.9)		
26 Tabasco	32	0.9	173	4.8	377	10.4	22	0.6	604	16.6	3,031	83.4	49	2.7	119	6.5	431	23.5	5	0.3	604	33.0	1,227	67.0	1.8	1.7	13.1	(0.3)	16.4	(16.4)		
27 Guerrero	12	0.6	88	4.0	243	11.2	5	0.2	348	16.0	1,827	84.0	26	2.2	60	5.0	210	17.6	1	0.1	297	24.9	896	75.1	1.6	1.0	6.4	(0.1)	8.9	(8.9)		
28 Campeche	14	5.3	32	12.1	39	14.8	2	0.8	87	33.0	177	67.0	48	6.7	71	10.0	178	25.0	1	0.1	298	41.9	414	58.1	1.4	(2.1)	10.2	(0.7)	8.9	(8.9)		
29 Sinaloa	101	2.7	322	8.8	762	20.7	12	0.3	1,197	32.7	2,468	67.3	201	4.0	466	9.2	1,504	29.8	8	0.2	2,179	43.2	2,861	56.8	1.3	0.4	9.1	(0.1)	10.6	(10.6)		
30 Michoacán	19	1.6	93	8.0	240	20.6	11	0.9	363	31.1	803	68.9	21	2.7	65	8.3	179	22.8	3	0.4	268	34.1	518	65.9	1.1	0.3	2.2	(0.5)	3.0	(3.0)		
31 Tamaulipas	18	2.8	63	9.9	144	22.6	2	0.3	227	35.6	410	64.4	47	3.8	82	6.6	297	23.8	0	0.0	426	34.1	822	65.9	1.0	(3.3)	1.2	(0.3)	(1.5)	1.5		
32 Chiapas	13	0.3	116	2.4	515	10.6	5	0.1	649	13.4	4,192	86.6	46	1.0	156	3.3	687	14.3	15	0.3	904	18.9	3,884	81.1	0.7	0.9	3.7	0.2	5.5	(5.5)		

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

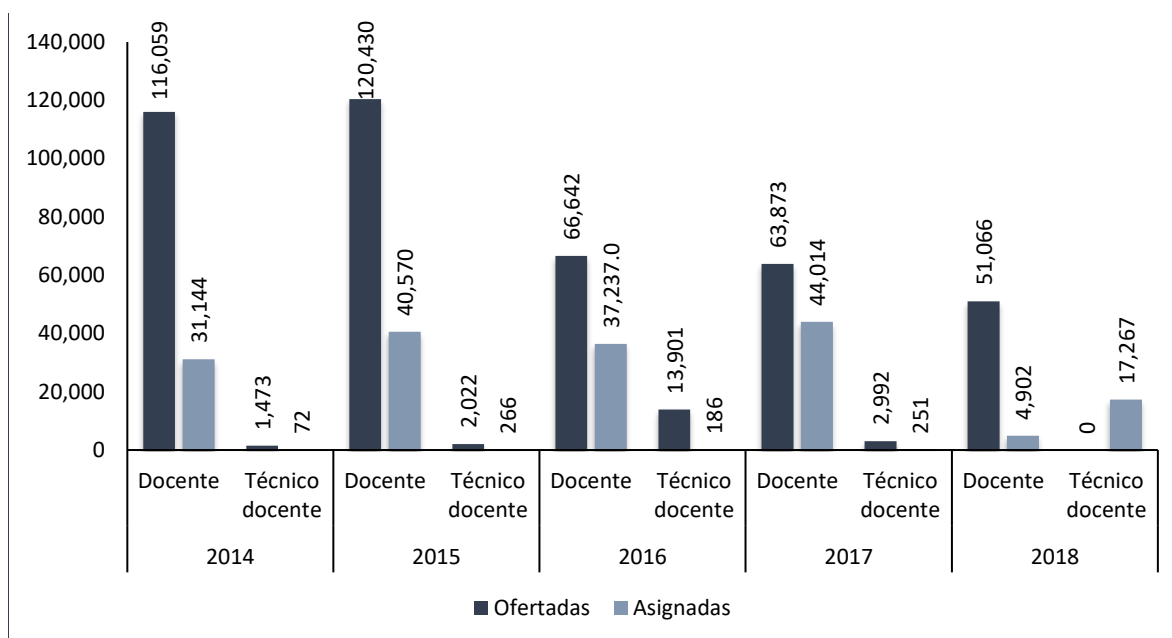
Abs.: Cifras absolutas.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

En el periodo 2014-2018, en todos los estados hubo un incremento en el grupo de desempeño A. El porcentaje de aspirantes evaluados que obtuvo un resultado no idóneo disminuyó en 31 entidades; en Tamaulipas hubo un crecimiento de 1.5 puntos porcentuales, al pasar de 64.4% (410 de 637) a 65.9% (822 de 1,248).

De 2014 a 2018, se ofrecieron 418,070 plazas con funciones docentes: 116,059 en 2014; 120,430 en 2015; 66,642 en 2016; 63,873 en 2017, y 51,066 en 2018. Mientras que las plazas ofertadas para técnico docentes fueron 20,338 plazas: 1,473 en 2014; 2,022 en 2015; 13,901 en 2016; 2,992 en 2017, y ninguna en 2018 (ver gráfica 13).

GRÁFICA 13. PLAZAS OFERTADAS Y ASIGNADAS POR FUNCIÓN, 2014-2018
 (número de plazas)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/667/2018**, del 30 de noviembre de 2018.

NOTA: Se incluyen plazas de jornada y de hora-semana-mes.

De las 418,070 plazas ofertadas en el periodo 2014-2018 con funciones docentes se asignó el 37.6% (157,024); el mayor porcentaje de asignación se presentó en 2016, con 68.9% (44,014), y el menor, en 2018, con 9.6% (4,902). Sobre las plazas de técnicos docentes, en 2018, los datos fueron incongruentes, ya que se asignaron 17,267 pero, de acuerdo con la información de las CNSPD, no se ofertó plaza alguna; en el resto del periodo los porcentajes de asignación oscilaron entre 1.3% (2016) y 13.2% (2015). Estos datos muestran que en la mayoría de los años del periodo se asignó menos de la mitad de las plazas ofertadas, a pesar de que hubo un mayor número de personal con un resultado idóneo que de vacantes ofrecidas; al respecto, la CNSPD desconoció las causas por las cuales no se

otorgaron plazas a todos los sustentantes con resultado idóneo, señalando que es responsabilidad de las AEL.^{191/}

Además, de las 175,909 plazas de nuevo ingreso asignadas en el periodo 2014-2018, no se contó con registro de las evaluaciones en 2,400 casos: 1,693 en 2015; 593 en 2016; 99 en 2017, y 15 en 2018, por lo que se desconoció la justificación para otorgar esas plazas.

Para la asignación de plazas se deben integrar listas de prelación sólo con los sustentantes que obtengan un resultado idóneo en su proceso de evaluación, ordenados, en primer término, considerando los grupos de desempeño, iniciando con el grupo A, después el B y así de manera sucesiva. Posteriormente, al interior de cada grupo, se ordenará la lista considerando, primero, la puntuación obtenida por los sustentantes en el examen de mayor relevancia dentro del conjunto de instrumentos implicados en el proceso de evaluación, después la calificación obtenida en el instrumento que le sigue en relevancia, y así sucesivamente.^{192/}

De 2014 a 2015, en 27 entidades federativas las listas de prelación no se construyeron en todos los casos de conformidad con lo establecido en los criterios correspondientes, ya que hubo sustentantes que ocuparon la misma posición en la lista, a pesar de no contar con puntajes, o incluso grupos de desempeño, iguales, lo cual revela opacidad en la asignación de plazas y cancela, en parte, el esfuerzo de hacer transparente el proceso de ingreso (ver tabla 16).

^{191/} Información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/667/2018**, del 30 de noviembre de 2018.

^{192/} Diario Oficial de la Federación, **Criterios Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior para el ciclo escolar 2018-2019**, México, 11 de abril de 2018.

TABLA 16. ENTIDADES FEDERATIVAS EN LAS QUE LAS LISTAS DE PRELACIÓN NO SE INTEGRARON CONFORME A LOS CRITERIOS CORRESPONDIENTES, POR TIPO DE DOCENTE, 2014-2018
 (número de entidades federativas)

Entidad federativa	2014	2015								2016			2017				2018	
	Telese- cundaria	Secun- daria de asigna- tura es- tatal	Primaria indí- gena	Prees- colar in- dígena	Educa- ción fí- sica	Telese- cundaria	Primaria	Prees- colar	Especial auditiva y len- guaje	Prees- colar indí- gena	Primaria indí- gena	Secun- daria de asigna- tura es- tatal	Secun- daria asigna- tura es- tatal	Prees- colar in- dígena. docente	Primaria indí- gena. docente	Secun- daria TPCI	Prees- colar in- dígena	Primaria indígena
Nacional	2	12	15	14	1	1	1	2	1	15	16	17	18	8	15	4	9	12
1 Aguascalientes												X						
2 Baja California	X		X	X						X	X							X
3 Baja California Sur		X																
4 Campeche												X	X					
5 Chiapas			X	X						X	X			X	X		X	X
6 Chihuahua		X	X	X								X	X	X	X			
7 Ciudad De México												X	X					
8 Coahuila																		
9 Colima																		
10 Durango		X									X	X	X		X			
11 Estado De México			X	X						X	X	X	X				X	X
12 Guanajuato																		
13 Guerrero	X		X	X	X	X		X	X	X	X			X	X		X	X
14 Hidalgo			X	X						X	X			X	X	X	X	X
15 Jalisco		X	X	X						X	X	X	X			X		
16 Michoacán		X								X	X	X	X					X
17 Morelos			X	X						X	X	X	X				X	
18 Nayarit			X	X						X	X	X	X		X			X
19 Nuevo León		X										X			X			
20 Oaxaca			X	X						X	X			X	X		X	X
21 Puebla		X	X	X						X	X	X	X	X	X		X	X
22 Querétaro		X											X		X			
23 Quintana Roo													X		X			
24 San Luis Potosí			X							X	X	X		X	X	X	X	X
25 Sinaloa		X										X	X		X	X		
26 Sonora			X	X						X	X		X	X	X		X	X
27 Tabasco		X	X	X			X	X		X	X	X	X		X			
28 Tamaulipas													X					
29 Tlaxcala		X										X	X					
30 Veracruz		X	X	X						X	X	X	X					X
31 Yucatán																		
32 Zacatecas																		

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPsYa/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

TPCI Tecnologías: preparación, conservación e industrialización.

NOTA: En 2017, además de los tipos de docentes indicados, se identificaron deficiencias en la integración de las listas de prelación de Chihuahua en los siguientes: telesecundaria, preescolar, primaria, secundaria Formación cívica y ética, secundaria Historia, secundaria Física, secundaria Inglés, secundaria Biología, secundaria Tecnologías: administración contable, secundaria Química, secundaria Geografía, Educación física, secundaria Artes visuales, secundaria Matemáticas, secundaria Español, secundaria Tecnologías: Informática, secundaria. Tecnologías: carpintería e industria de la madera, educación especial, secundaria Tecnologías: diseño de circuitos eléctricos, secundaria Tecnologías: diseño arquitectónico, secundaria Tecnologías: Ofimática, secundaria Danza, y Misiones culturales Taller: pequeñas industrias.

Las entidades con el mayor número de casos de listas de prelación con inconsistencias en el periodo 2014-2018 fueron: Chihuahua, con 31; Guerrero, con 13; Puebla, con 11, y Tabasco, con 10; por el contrario, en Coahuila, Colima, Guanajuato, Yucatán y Zacatecas las listas de prelación fueron construidas adecuadamente.

En el periodo 2014-2018, se contabilizaron 50,294 incidencias en las que no se siguió el orden de las listas de prelación para la asignación de plazas en el ámbito nacional: 10,401 en 2014; 7,976 en 2015; 14,658 en 2016; 10,136 en 2017, y 7,123 en 2018 (ver tabla 17).

TABLA 17. INCIDENCIAS EN LAS QUE NO SE SIGUIÓ EL ORDEN DE LAS LISTAS DE PRELACIÓN PARA LA ASIGNACIÓN DE PLAZAS, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2014-2018
 (número de incidencias)

Entidad Federativa	2014			2015			2016			2017			2018		
	Evalua- dos	Plazas asigna- das	Inciden- cias ^{1/}	Evalua- dos	Plazas asigna- das	Inciden- cias ^{1/}	Evalua- dos	Plazas asigna- das	Inciden- cias ^{1/}	Evalua- dos	Plazas asigna- das	Inciden- cias ^{1/}	Evalua- dos	Plazas asigna- das	Inciden- cias ^{1/}
Nacional	141,606	30,472	10,401	125,599	38,125	7,976	121,994	36,253	14,658	123,637	40,673	10,136	121,737	21,742	7,123
1 Aguascalientes	2,146	383	21	2,345	555	30	1,953	351	509	2,655	473	602	2,168	105	72
2 Baja California	3,991	440	259	3,786	367	129	3,425	1,228	846	4,641	1,948	621	4,124	1,340	449
3 Baja California Sur	1,222	219	103	1,283	402	187	1,389	378	312	1,625	476	216	1,739	316	74
4 Campeche	1,198	224	49	1,019	332	28	1,032	349	28	1,321	455	86	1,314	312	43
5 Chiapas	6,442	1,163	19	8,103	1,755	34	7,387	1,508	24	8,259	453	2	6,582	94	0
6 Chihuahua	4,103	827	323	4,692	1,049	490	4,334	1,348	1,059	210	91	17	4,272	737	474
7 Ciudad de México	5,898	1,844	773	6,132	3,187	409	5,368	2,530	839	5,947	2,736	538	4,404	1,069	154
8 Coahuila	6,847	1,500	738	4,257	985	320	3,247	931	448	3,096	1,412	402	2,711	1,068	184
9 Colima	1,704	208	19	2,193	809	244	2,587	228	525	2,595	378	70	2,402	216	39
10 Durango	4,124	471	271	3,586	1,100	367	2,558	840	218	2,559	883	273	2,479	580	128
11 Estado de México	16,011	3,733	2,219	12,407	4,656	1,303	11,053	5,047	1,540	12,380	5,084	1,436	12,855	3,314	422
12 Guanajuato	9,394	1,856	396	6,055	2,014	364	7,501	2,232	1,921	8,175	2,697	1,330	7,510	2,861	853
13 Guerrero	4,616	331	76	4,238	478	82	1,870	582	68	2,337	550	59	2,149	234	18
14 Hidalgo	1,820	252	94	1,883	683	46	2,974	1,246	86	2,796	653	74	2,252	326	42
15 Jalisco	10,109	1,698	831	7,886	2,397	695	6,398	957	1,713	7,433	2,854	611	6,770	537	78
16 Michoacán	1,561	242	1	1,865	599	14	2,508	286	96	1,990	644	56	1,706	155	16
17 Morelos	4,060	876	337	2,429	821	150	2,689	834	165	2,537	786	97	2,440	413	25
18 Nayarit	3,491	551	348	2,458	734	176	2,135	706	86	2,309	553	240	1,951	264	131
19 Nuevo León	6,535	2,238	830	4,602	2,101	98	4,927	2,300	729	4,534	1,805	117	4,354	462	17
20 Oaxaca	113	2	2	509	66	3	1,708	421	42	1,052	338	24	1,105	395	29
21 Puebla	9,753	2,090	1,186	6,244	2,403	752	5,308	2,612	558	6,032	2,656	683	6,085	1,251	69
22 Querétaro	3,751	1,552	327	2,336	1,203	293	2,085	536	69	2,192	1,166	256	2,363	701	118
23 Quintana Roo	2,312	540	57	1,313	504	26	1,193	438	75	1,411	438	49	1,454	361	49
24 San Luis Potosí	3,266	1,026	211	3,426	1,526	141	3,562	1,287	568	3,759	1,808	302	3,368	410	32
25 Sinaloa	5,857	1,338	259	6,089	1,499	515	6,063	1,293	526	6,742	1,193	588	7,279	345	1,253
26 Sonora	3,517	732	100	4,572	1,098	68	5,907	813	59	6,239	2,688	819	6,430	1,337	2,030
27 Tabasco	3,303	329	33	4,496	701	123	3,133	583	45	2,741	708	41	2,400	380	82
28 Tamaulipas	2,392	471	179	2,232	821	47	2,837	924	225	2,627	638	103	2,069	65	15
29 Tlaxcala	1,162	291	48	1,232	325	22	1,630	331	163	1,786	340	22	1,613	320	94
30 Veracruz	2,715	940	157	4,940	1,492	291	7,330	1,908	932	5,256	1,922	230	6,573	704	76
31 Yucatán	4,882	1,279	33	4,457	830	165	4,312	392	37	4,783	1,068	25	5,124	237	1
32 Zacatecas	3,311	826	102	2,534	633	364	1,591	834	147	1,618	779	147	1,692	833	56

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGSPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

1/ Se refiere a las incidencias en las que no se siguió el orden de la lista de prelación (posiciones saltadas). Al respecto, la CNSPD informó, mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSA/030/2019** del 28 de enero de 2019, que pueden existir casos en los que los docentes no acepten las condiciones de su incorporación al servicio o no estén presentes en el evento público de asignación de plazas; sin embargo, no remitió evidencia sobre esos casos.

NOTA: Sólo se contabilizan las incidencias en las que las listas de prelación se integraron de conformidad con los criterios correspondientes.

De 2014 a 2017, en todas las entidades federativas se presentó al menos una incidencia en la que no se siguió el orden de las listas de prelación para la asignación de plazas; en 2018, sólo en Chiapas las vacantes fueron otorgadas de conformidad con las listas de prelación.

Los docentes que ingresan al servicio tienen que contar con el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa, durante un periodo de dos años, posterior a este lapso se deberá evaluar su desempeño con el propósito de determinar si cumple con las exigencias de la función.

Dado que los ingresos al servicio comenzaron en 2014, las evaluaciones al término del periodo de inducción se aplicaron de 2016 a 2018; no obstante, no se convocó a la totalidad del personal que ingresó: en 2016, se citó a la valoración al 65.7% (20,496) de los 31,216 incorporados al servicio en 2014; en 2017, al 85.9% (35,073) de los 40,386 unidos al servicio en 2015, y en 2018, al 97.9% (35,087) de los 36,580 ingresado al servicio en 2016. Además, en el periodo 2016-2018, a nivel nacional, hubo un incremento de 0.4 puntos porcentuales en el porcentaje docentes y técnico docentes que no sustentaron ninguno de los instrumentos de evaluación, al pasar de 0.6% (127 de 20,496) a 1.0% (342 de 35,807) (ver tabla 18).

TABLA 18. DOCENTES Y TÉCNICO DOCENTES QUE NO SE PRESENTARON A LA EVALUACIÓN, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2016-2018
 (Número de docentes y técnico docentes y porcentaje)

Entidad federativa	2016			2017			2018			Diferencia 
	Total de Docen-tes y Técnico docen-tes	No se presentó		Total de Docen-tes y Técnico docen-tes	No se presentó		Total de Docen-tes y Técnico docen-tes	No se presentó		
		Absolu-tos	Partici-pación (%)		Absolu-tos	Partici-pación (%)		Absolu-tos	Partici-pación (%)	
Nacional	20,496	127	0.6	35,073	234	0.7	35,807	342	1.0	0.4
1 Oaxaca	45	1	2.2	65	2	3.1	665	8	1.2	(1.0)
2 Sonora	641	7	1.1	1,048	11	1.0	540	1	0.2	(0.9)
3 Jalisco	485	6	1.2	2,395	22	0.9	2,190	13	0.6	(0.6)
4 Quintana Roo	461	1	0.2	545	0	0.0	374	0	0.0	(0.2)
5 Chihuahua	801	7	0.9	1,010	0	0.0	899	6	0.7	(0.2)
6 Baja California Sur	26	0	0.0	323	1	0.3	112	0	0.0	0.0
7 Campeche	220	0	0.0	294	0	0.0	194	0	0.0	0.0
8 Puebla	1,300	5	0.4	2,017	2	0.1	2,004	9	0.4	0.0
9 Sinaloa	863	5	0.6	1,649	16	1.0	1,370	9	0.7	0.1
10 Nuevo León	1,431	10	0.7	2,838	24	0.8	2,493	20	0.8	0.1
11 Ciudad de México	1,592	25	1.6	2,856	75	2.6	2,735	46	1.7	0.1
12 Morelos	528	3	0.6	850	4	0.5	586	5	0.9	0.3
13 Estado de México	2,942	13	0.4	4,625	0	0.0	5,074	37	0.7	0.3
14 Zacatecas	358	0	0.0	418	3	0.7	998	3	0.3	0.3
15 Hidalgo	224	0	0.0	731	0	0.0	1,397	5	0.4	0.4
16 Guanajuato	996	5	0.5	1,985	1	0.1	2,562	23	0.9	0.4
17 Querétaro	738	3	0.4	911	1	0.1	739	6	0.8	0.4
18 Tamaulipas	251	3	1.2	808	4	0.5	811	13	1.6	0.4
19 Aguascalientes	292	1	0.3	601	2	0.3	373	3	0.8	0.5
20 Tabasco	379	1	0.3	929	12	1.3	968	8	0.8	0.5
21 Durango	590	2	0.3	1,161	3	0.3	840	8	1.0	0.7
22 Tlaxcala	133	0	0.0	293	0	0.0	307	2	0.7	0.7
23 San Luis Potosí	811	1	0.1	1,029	5	0.5	1,386	11	0.8	0.7
24 Nayarit	336	0	0.0	638	7	1.1	580	4	0.7	0.7
25 Michoacán	444	6	1.4	297	6	2.0	505	11	2.2	0.8
26 Guerrero	778	6	0.8	790	12	1.5	1,272	21	1.7	0.9
27 Baja California	315	1	0.3	126	4	3.2	327	4	1.2	0.9
28 Coahuila	598	2	0.3	1,114	0	0.0	928	12	1.3	1.0
29 Colima	203	0	0.0	417	1	0.2	198	2	1.0	1.0
30 Yucatán	1,069	11	1.0	1,007	3	0.3	593	13	2.2	1.2
31 Veracruz	646	2	0.3	1,303	13	1.0	1,787	39	2.2	1.9
32 Chiapas	0	0	n.a.	0	0	n.a.	0	0	n.a.	n.a.

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

n.a. No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de menor a mayor.

En el periodo 2016-2018, hubo 5 estados que redujeron el porcentaje de docentes y técnico docentes que no se presentaron a la evaluación: Oaxaca (1.0 puntos porcentuales), Sonora (0.9 puntos porcentuales), Jalisco (0.6 puntos porcentuales), Quintana Roo (0.2 puntos porcentuales) y Chihuahua (0.2 puntos porcentuales). Asimismo, en 2018, destacan Quintana Roo, Baja California

Sur y Campeche, al ser las únicas entidades que no contaron con docentes o técnico docentes que no se presentaran a la evaluación.

Para la evaluación de los que presentaron el examen, en primer lugar, se establecieron los descriptores genéricos de los niveles de desempeño específicos de cada instrumento.^{193/} Para todos los instrumentos hay dos niveles de desempeño: Nivel I (N I) y Nivel II (N II) (ver cuadro 55).

CUADRO 55. DESCRIPTORES DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO, POR INSTRUMENTO, 2018

Instrumento	Nivel de desempeño	
	Nivel I (NI)	Nivel II (NII)
Expediente de evidencias de enseñanza	- Dificultades en el análisis y argumentación de sus evidencias de enseñanza, falta de claridad para ajustar su intervención docente en función de las características de los alumnos y de su contexto. - Argumentos sobre la elección de los contenidos de aprendizaje por desarrollar en el aula poco consistentes con los propósitos educativos, y escasas habilidades para realizar una evaluación pertinente y utilizar sus resultados para mejorar la práctica de enseñanza.	- Claridad sobre su práctica de enseñanza y habilidades para ajustar su intervención docente a las características de sus alumnos y de su contexto. - Argumentos sobre la elección de los contenidos de aprendizaje a desarrollar en el aula y sobre el impacto que éstos tienen en el aprendizaje de sus alumnos. - Competencias para realizar una evaluación pertinente y utilizar sus resultados para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad, y mejorar su práctica de enseñanza.
Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos	- Conocimientos poco consistentes acerca de sus alumnos, el currículo, los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana. - Dificultades para organizar su intervención docente con base en los principios pedagógicos de la Educación Básica. - Carece de habilidades para resolver situaciones de su práctica profesional, y para establecer vínculos con la comunidad en la que se encuentra la escuela.	- Conocimientos consistentes acerca de sus alumnos, el currículo, los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana; organiza y sistematiza su intervención docente con base en los principios pedagógicos de la Educación Básica y el reconocimiento de la diversidad cultural de sus alumnos. - Resuelve situaciones de su práctica profesional, construye ambientes favorables para la sana convivencia y el aprendizaje de sus alumnos, participa en el funcionamiento eficaz del centro educativo y establece vínculos con la comunidad en la que se encuentra la escuela.
Planeación didáctica argumentada	- Dificultades para reconocer las características de sus alumnos, sus intereses y formas de aprendizaje, así como del contexto interno y externo de la escuela. - Dificultades para la argumentación y el análisis de la organización y adecuación de los contenidos a desarrollar, y para sustentar su intervención didáctica. - Conocimientos limitados de las estrategias para evaluar a sus alumnos.	- Conocimientos y habilidades para identificar las características de sus alumnos, sus intereses y formas de aprendizaje, así como del contexto interno y externo de la escuela. - Organiza de manera consistente los contenidos a desarrollar, y argumenta y analiza las estrategias didácticas que sustentan su intervención docente. - Conocimientos sobre técnicas y métodos de evaluación acordes a los propósitos educativos y emplea sus resultados para mejorar sus prácticas de enseñanza.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2015-2016 al término de su segundo año escolar en educación básica**, México, 25 de mayo de 2017.

^{193/} Diario Oficial de la Federación, **Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2016-2017 al término de su segundo año escolar en educación básica**, México, 28 de mayo de 2018.

Todos los instrumentos tienen el mismo peso en la puntuación total.^{194/} Para que un sustentante obtenga uno de los dos resultados posibles de la evaluación: “insuficiente” o “cumple con la función docente”; debe cumplir ciertos criterios (ver cuadro 56).

CUADRO 56. CRITERIOS PARA LOS POSIBLES RESULTADOS, 2018

Resultado	Criterios
Insuficiente	Alguno de los siguientes: 1) No presentar alguno o algunos de los instrumentos que considerados para la calificación. 2) Obtener NI en más de uno de los instrumentos considerados para la calificación. 3) Obtener menos de 1 000 puntos en la puntuación global.
Cumple con la función docente / técnico docente	Todos los siguientes: 1) Sustentar todos y cada uno de los instrumentos de la evaluación considerados para la calificación. 2) A lo más, obtener NI en uno de los instrumentos considerados para la calificación. 3) Obtener 1 000 puntos o más en la escala de calificación global.
FUENTE:	Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2015-2016 al término de su segundo año escolar en educación básica , México, 25 de mayo de 2017.

En el periodo 2016-2018, hubo un aumento de 71.1% en el número de docentes que obtuvieron un resultado “cumple con la función docente”, al pasar de 20,101 a 34,400 maestros; no obstante, en términos relativos disminuyó en 1.7 puntos porcentuales, de 99.0% (20,101 de 20,295) a 97.3% (de 34,400 a 35,358) (ver tabla 19).

^{194/} Id.

TABLA 19. DOCENTES EVALUADOS, POR RESULTADO Y ENTIDAD FEDERATIVA, 2016 Y 2018
(Número de docentes y porcentaje)

Entidad federativa	2016					2018					Variación		Diferencia	
	CF		I		Total	CF		I		Total	CF	I	CF	I
	Abs.	%	Abs.	%		Abs.	%	Abs.	%					
Nacional	20,101	99.0	194	1.0	20,295	34,400	97.3	958	2.7	35,358	71	394	(1.7)	1.7
1 Guerrero	720	93.3	52	6.7	772	1,202	96.1	49	3.9	1,251	67	(6)	2.8	(2.8)
2 Michoacán	397	91.1	39	8.9	436	462	93.5	32	6.5	494	16	(18)	2.4	(2.4)
3 Campeche	218	99.5	1	0.5	219	194	100.0	0	0.0	194	(11)	(100)	0.5	(0.5)
4 Jalisco	474	99.0	5	1.0	479	2,148	98.7	29	1.3	2,177	353	480	(0.3)	0.3
5 Nayarit	330	99.4	2	0.6	332	571	99.1	5	0.9	576	73	150	(0.3)	0.3
6 Zacatecas	355	99.2	3	0.8	358	983	98.8	12	1.2	995	177	300	(0.4)	0.4
7 Coahuila	595	99.8	1	0.2	596	909	99.3	6	0.7	915	53	500	(0.5)	0.5
8 Sonora	632	99.7	2	0.3	634	530	99.1	5	0.9	535	(16)	150	(0.6)	0.6
9 Tabasco	371	98.1	7	1.9	378	931	97.0	29	3.0	960	151	314	(1.1)	1.1
10 Estado de México	2,903	99.4	17	0.6	2,920	4,936	98.3	86	1.7	5,022	70	406	(1.1)	1.1
11 Sinaloa	849	99.4	5	0.6	854	1,328	98.3	23	1.7	1,351	56	360	(1.1)	1.1
12 Aguascalientes	290	99.7	1	0.3	291	365	98.6	5	1.4	370	26	400	(1.1)	1.1
13 Baja California	312	99.7	1	0.3	313	318	98.5	5	1.5	323	2	400	(1.2)	1.2
14 San Luis Potosí	805	99.4	5	0.6	810	1,345	98.0	27	2.0	1,372	67	440	(1.4)	1.4
15 Hidalgo	224	100.0	0	0.0	224	1,368	98.3	24	1.7	1,392	511	n.a.	(1.7)	1.7
16 Puebla	1,293	100.0	0	0.0	1,293	1,962	98.3	33	1.7	1,995	52	n.a.	(1.7)	1.7
17 Guanajuato	978	98.7	13	1.3	991	2,459	96.8	80	3.2	2,539	151	515	(1.9)	1.9
18 Querétaro	732	99.9	1	0.1	733	717	97.8	16	2.2	733	(2)	1,500	(2.1)	2.1
19 Nuevo León	1,410	99.6	5	0.4	1,415	2,405	97.3	67	2.7	2,472	71	1,240	(2.3)	2.3
20 Tamaulipas	248	100.0	0	0.0	248	779	97.6	19	2.4	798	214	n.a.	(2.4)	2.4
21 Veracruz	640	99.7	2	0.3	642	1,699	97.2	49	2.8	1,748	165	2,350	(2.5)	2.5
22 Tlaxcala	127	100.0	0	0.0	127	294	97.4	8	2.6	302	131	n.a.	(2.6)	2.6
23 Durango	585	99.7	2	0.3	587	800	96.9	26	3.1	826	37	1,200	(2.8)	2.8
24 Quintana Roo	460	100.0	0	0.0	460	362	97.1	11	2.9	373	(21)	n.a.	(2.9)	2.9
25 Colima	201	100.0	0	0.0	201	189	96.9	6	3.1	195	(6)	n.a.	(3.1)	3.1
26 Chihuahua	782	99.9	1	0.1	783	858	96.1	35	3.9	893	10	3,400	(3.8)	3.8
27 Ciudad de México	1,537	98.2	28	1.8	1,565	2,532	94.3	154	5.7	2,686	65	450	(3.9)	3.9
28 Baja California Sur	26	100.0	0	0.0	26	105	95.5	5	4.5	110	304	n.a.	(4.5)	4.5
29 Morelos	523	100.0	0	0.0	523	543	93.8	36	6.2	579	4	n.a.	(6.2)	6.2
30 Yucatán	1,040	99.9	1	0.1	1,041	493	93.7	33	6.3	526	(53)	3,200	(6.2)	6.2
31 Oaxaca	44	100.0	0	0.0	44	613	93.4	43	6.6	656	1,293	n.a.	(6.6)	6.6
32 Chiapas	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	1.0	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

CF: Cumple con la función docente.

I: Insuficiente.

Abs.: Cifras absolutas.

n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de menor a mayor.

De 2016 a 2018, 3 de las 32 entidades federativas tuvieron un incremento en el porcentaje de docentes evaluados con un resultado “cumple con la función docente”: Guerrero (2.8 puntos porcentuales), Michoacán (2.4 puntos porcentuales) y Campeche (0.5 puntos porcentuales). En 2016 y 2018 todos los estados en los que se presentó la evaluación tuvieron un porcentaje de docentes que obtuvieron el resultado “cumple con la función docente” superior a 90.0%; en 2018 destaca Campeche al ser el único que obtuvo un 100.0% de evaluados en esta situación.

Los técnico docentes evaluados presentaron, en el periodo 2016-2018, una disminución en el porcentaje de evaluados con resultado “cumple con la función técnico docente”, de 13.6 puntos porcentuales, al pasar de 98.6% (73 de 74) a 85.0% (91 de 107) (ver tabla 20).

TABLA 20. TÉCNICO DOCENTES EVALUADOS, POR RESULTADO Y ENTIDAD FEDERATIVA, 2016 Y 2018
 (Número de técnico docentes y porcentaje)

Entidad federativa	2016					2018					Variación		Diferencia	
	CF		I		To- tal	CF		I		To- tal	CF	I	CF	I
	Abs.	%	Abs.	%		Abs.	%	Abs.	%					
Nacional	73	98.6	1	1.4	74	91	85.0	16	15.0	107	24.7	1500.0	(13.6)	13.6
1 Nuevo León	6	100.0	0	0.0	6	1	100.0		0.0	1	(83.3)	n.a.	0.0	0.0
2 Sinaloa	4	100.0	0	0.0	4	10	100.0	0	0.0	10	150.0	n.a.	0.0	0.0
3 Tlaxcala	6	100.0	0	0.0	6	3	100.0	0	0.0	3	(50.0)	n.a.	0.0	0.0
4 Estado de México	9	100.0	0	0.0	9	13	86.7	2	13.3	15	44.4	n.a.	(13.3)	13.3
5 Durango	1	100.0	0	0.0	1	5	83.3	1	16.7	6	400.0	n.a.	(16.7)	16.7
6 Yucatán	17	100.0	0	0.0	17	45	83.3	9	16.7	54	164.7	n.a.	(16.7)	16.7
7 Ciudad de México	2	100.0	0	0.0	2	2	66.7	1	33.3	3	0.0	n.a.	(33.3)	33.3
8 Morelos	2	100.0	0	0.0	2	1	50.0	1	50.0	2	(50.0)	n.a.	(50.0)	50.0
9 Colima	2	100.0	0	0.0	2	0	0.0	1	100.0	1	(100.0)	n.a.	(100.0)	100.0
10 Michoacán	1	50.0	1	50.0	2	0	n.a.	0	n.a.	0	(100.0)	(100.0)	n.a.	n.a.
11 Campeche	1	100.0	0	0.0	1	0	n.a.	0	n.a.	0	(100.0)	n.a.	n.a.	n.a.
12 Chihuahua	11	100.0	0	0.0	11	0	n.a.	0	n.a.	0	(100.0)	n.a.	n.a.	n.a.
13 Baja California	1	100.0	0	0.0	1	0	n.a.	0	n.a.	0	(100.0)	n.a.	n.a.	n.a.
14 Nayarit	4	100.0	0	0.0	4	0	n.a.	0	n.a.	0	(100.0)	n.a.	n.a.	n.a.
15 Puebla	2	100.0	0	0.0	2	0	n.a.	0	n.a.	0	(100.0)	n.a.	n.a.	n.a.
16 Querétaro	2	100.0	0	0.0	2	0	n.a.	0	n.a.	0	(100.0)	n.a.	n.a.	n.a.
17 Veracruz	2	100.0	0	0.0	2	0	n.a.	0	n.a.	0	(100.0)	n.a.	n.a.	n.a.
18 Sonora	0	n.a.	0	n.a.	0	4	100.0	0	0.0	4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
19 San Luis Potosí	0	n.a.	0	n.a.	0	3	100.0	0	0.0	3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
20 Baja California Sur	0	n.a.	0	n.a.	0	2	100.0	0	0.0	2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
21 Coahuila	0	n.a.	0	n.a.	0	1	100.0	0	0.0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
22 Oaxaca	0	n.a.	0	n.a.	0	0	0.0	1	100.0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
23 Quintana Roo	0	n.a.	0	n.a.	0	1	100.0	0	0.0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
24 Aguascalientes	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
25 Chiapas	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
26 Guanajuato	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
27 Guerrero	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
28 Hidalgo	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
29 Jalisco	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
30 Tabasco	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
31 Tamaulipas	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
32 Zacatecas	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPsyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

CF: Cumple con la función docente.

I: Insuficiente.

Abs.: Cifras absolutas.

n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de menor a mayor.

➤ Promoción

La promoción se refiere al acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos; se realiza por medio de concursos de oposición, consistentes en dos instrumentos de evaluación, con el propósito de garantizar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades de quienes obtengan cargos con funciones de dirección, de supervisión y de ATP.

Los concursos de oposición correspondientes a la promoción se comenzaron a aplicar desde 2015; hasta noviembre de 2018 se llevaron a cabo cuatro ediciones para las funciones de dirección, supervisión y ATP en las 32 entidades federativas.

En el ámbito nacional, en el periodo 2015-2018, los totales de aspirantes registrados para acceder a una plaza con funciones de dirección o de ATP disminuyeron en 14.2%, al pasar de 29,466 a 25,271 solicitantes, y en 46.3%, al pasar de 9,687 a 5,206 candidatos, respectivamente; en tanto que los registrados para una plaza con funciones de supervisión aumentaron en 28.1%, al pasar de 11,641 a 14,911 demandantes. El comportamiento de los números de aspirantes evaluados fue similar, los de los concursantes para una plaza con funciones de dirección o de ATP disminuyeron en 8.6%, al pasar de 23,658 a 21,620 participantes, y en 47.4%, al pasar de 8,249 a 4,335 docentes valorados, en ese orden; mientras que los concursantes para una plaza con funciones de supervisión aumentaron en 31.2%, al pasar de 9,876 a 12,956 maestros estimados (ver tabla 21).

TABLA 21. NÚMERO DE ASPIRANTES REGISTRADOS Y EVALUADOS EN LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN PARA LA PROMOCIÓN, POR FUNCIÓN, 2015 Y 2018
 (número de aspirantes y porcentajes)

Entidad federativa	2015						2018						Variación (%)					
	Total de aspirantes registra-			Total de aspirantes evalua-			Total de aspirantes registra-			Total de aspirantes evalua-			Total de aspirantes re-			Total de aspirantes		
	Dir.	Sup.	ATP	Dir.	Sup.	ATP	Dir.	Sup.	ATP	Dir.	Sup.	ATP	Dir.	Sup.	ATP	Dir.	Sup.	ATP
Nacional	29,466	11,641	9,687	23,658	9,876	8,249	25,271	14,911	5,206	21,620	12,956	4,335	(14.2)	28.1	(46.3)	(8.6)	31.2	(47.4)
1 Nuevo León	1,116	346	243	891	297	195	2,378	908	159	2,055	805	131	113.1	162.4	(34.6)	130.6	171.0	(32.8)
2 Tamaulipas	327	120	272	281	111	250	635	477	102	523	397	82	94.2	297.5	(62.5)	86.1	257.7	(67.2)
3 Hidalgo	368	128	501	268	121	483	538	179	54	482	163	47	46.2	39.8	(89.2)	79.9	34.7	(90.3)
4 Oaxaca	39	21	1	35	18	1	73	90	15	59	81	15	87.2	328.6	1,400.0	68.6	350.0	1,400.0
5 Coahuila	1,080	458	301	928	421	278	1,755	767	574	1,504	675	487	62.5	67.5	90.7	62.1	60.3	75.2
6 San Luis Potosí	698	301	295	635	277	270	1,073	944	189	945	826	175	53.7	213.6	(35.9)	48.8	198.2	(35.2)
7 Baja California Sur	227	70	47	150	52	42	240	167	166	194	135	142	5.7	138.6	253.2	29.3	159.6	238.1
8 Campeche	266	142	35	229	131	29	336	131	76	293	112	61	26.3	(7.7)	117.1	27.9	(14.5)	110.3
9 Guanajuato	1,770	445	349	1,568	389	311	2,189	617	203	1,892	544	144	23.7	38.7	(41.8)	20.7	39.8	(53.7)
10 Veracruz	944	326	945	859	304	827	1,254	607	291	1,022	512	223	32.8	86.2	(69.2)	19.0	68.4	(73.0)
11 Chihuahua	1,401	616	714	1,000	532	642	1,369	791	266	1,187	696	226	(2.3)	28.4	(62.7)	18.7	30.8	(64.8)
12 Sonora	827	328	415	665	290	373	930	708	272	781	628	243	12.5	115.9	(34.5)	17.4	116.6	(34.9)
13 Estado de México	2,259	1,112	429	1,978	981	356	2,387	1,449	-	2,180	1,311	-	5.7	30.3	n.a.	10.2	33.6	n.a.
14 Colima	199	64	100	174	52	88	212	93	18	187	80	16	6.5	45.3	(82.0)	7.5	53.8	(81.8)
15 Quintana Roo	314	81	206	276	75	177	336	222	-	295	204	-	7.0	174.1	n.a.	6.9	172.0	n.a.
16 Tlaxcala	242	97	103	218	90	93	233	153	26	206	141	24	(3.7)	57.7	(74.8)	(5.5)	56.7	(74.2)
17 Sinaloa	981	459	780	771	348	598	908	502	244	712	397	193	(7.4)	9.4	(68.7)	(7.7)	14.1	(67.7)
18 Baja California	1,109	404	211	911	338	147	1,019	453	73	827	353	61	(8.1)	12.1	(65.4)	(9.2)	4.4	(58.5)
19 Durango	588	489	1,088	487	446	867	555	735	102	440	637	84	(5.6)	50.3	(90.6)	(9.7)	42.8	(90.3)
20 Querétaro	334	158	100	303	145	89	281	154	20	256	141	19	(15.9)	(2.5)	(80.0)	(15.5)	(2.8)	(78.7)
21 Jalisco	2,839	873	290	2,350	745	242	2,194	1,444	1,239	1,897	1,275	1,027	(22.7)	65.4	327.2	(19.3)	71.1	324.4
22 Yucatán	634	302	91	537	267	75	478	373	90	397	322	75	(24.6)	23.5	(1.1)	(26.1)	20.6	0.0
23 Michoacán	110	65	141	67	44	83	59	88	16	44	61	13	(46.4)	35.4	(88.7)	(34.3)	38.6	(84.3)
24 Nayarit	868	365	221	633	273	198	484	367	111	410	306	95	(44.2)	0.5	(49.8)	(35.2)	12.1	(52.0)
25 Zacatecas	681	389	77	586	345	67	449	560	351	376	490	301	(34.1)	44.0	355.8	(35.8)	42.0	349.3
26 Puebla	1,310	530	296	1,184	480	271	780	686	163	683	612	143	(40.5)	29.4	(44.9)	(42.3)	27.5	(47.2)
27 Morelos	788	310	63	680	278	58	383	260	61	307	222	46	(51.4)	(16.1)	(3.2)	(54.9)	(20.1)	(20.7)
28 Ciudad de México	2,328	875	381	2,194	832	345	996	382	221	838	312	174	(57.2)	(56.3)	(42.0)	(61.8)	(62.5)	(49.6)
29 Aguascalientes	860	269	173	779	242	160	307	175	67	264	151	57	(64.3)	(34.9)	(61.3)	(66.1)	(37.6)	(64.4)
30 Tabasco	1,402	510	90	1,189	449	86	440	429	37	364	367	31	(68.6)	(15.9)	(58.9)	(69.4)	(18.3)	(64.0)
31 Chiapas	2,181	666	211	499	216	66	-	-	-	-	-	-	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
32 Guerrero	376	322	518	333	287	482	-	-	-	-	-	-	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Siglas y abreviaturas: Dir.: Dirección, Sup.: Supervisión, ATP: Asesoría Técnica Pedagógica, n.a.: no aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

A pesar de que a nivel nacional se presentó una reducción en el número de evaluados para acceder a una plaza de funciones directivas, en 15 estados el comportamiento fue contrario, sobresalen Nuevo León con un incremento de 130.6%, al pasar de 891 a 2,055 docentes evaluados; Tamaulipas de 86.1%, al pasar de 281 a 523 maestros, e Hidalgo de 79.9%, al pasar de 268 a 482 profesores evaluados. En el caso de supervisión, hubo seis entidades federativas que tuvieron una tendencia inversa a la nacional, al registrar disminuciones en el número de evaluados, Querétaro, Campeche, Aguascalientes, Morelos, Tabasco y Ciudad de México, de las cuales esta última fue la que tuvo el mayor descenso, de 62.5%, al pasar de 832 a 312 participantes apreciados. Sobre los ATP, seis estados tuvieron una propensión a alza en cuanto al número de evaluados, respecto de la nacional, Coahuila, Campeche, Baja California Sur, Jalisco, Zacatecas y Oaxaca, de las cuales este último tuvo el mayor incremento, de 14 veces, al pasar de 1 a 15 docentes valorados. En Chiapas y Guerrero no se registraron ni evaluaron concursantes en 2018.

En ningún caso, en el ámbito nacional, se evaluó a todos los docentes registrados para participar en los concursos de oposición para la promoción, aunque sí aumentó el nivel de participación para acceder a plazas con funciones de dirección o de supervisión; en las primeras en 5.3 puntos porcentuales, de 80.3% (23,658 evaluados de 29,466 registrados) a 85.6% (21,620 evaluados de 25,271 registrados), y en las segundas, en 2.1 puntos porcentuales, de 84.8% (9,876 evaluados de 11,641 registrados) a 86.9% (12,956 evaluados de 14,911 registrados). En cuanto a los ATP, la participación para ascender a una plaza de esas funciones se redujo en 1.9 puntos porcentuales, de 85.2% (8,249 evaluados de 9,687 registrados) a 83.3% (4,335 evaluados de 5,206 registrados) (ver tabla 22).

TABLA 22. PARTICIPACIÓN DE ASPIRANTES EVALUADOS RESPECTO DE LOS REGISTRADOS, POR FUNCIÓN, 2015-2018
 (porcentajes)

Entidad Federativa	2015			2016			2017			2018			Diferencia 2018-2015		
	Dir.	Sup.	ATP	Dir.	Sup.	ATP	Dir.	Sup.	ATP	Dir.	Sup.	ATP	Dir.	Sup.	ATP
Nacional	80.3	84.8	85.2	78.2	30.0	25.2	96.2	76.5	69.4	85.6	86.9	83.3	5.3	2.1	(1.9)
1 Hidalgo	72.8	94.5	96.4	52.0	23.1	67.9	99.2	54.0	66.7	89.6	91.1	87.0	16.8	(3.5)	(9.4)
2 Chihuahua	71.4	86.4	89.9	63.4	24.1	47.5	96.3	64.7	68.7	86.7	88.0	85.0	15.3	1.6	(5.0)
3 Baja California Sur	66.1	74.3	89.4	60.3	43.8	32.3	96.2	87.8	81.7	80.8	80.8	85.5	14.8	6.6	(3.8)
4 Michoacán	60.9	67.7	58.9	42.1	48.2	36.5	88.6	87.2	14.3	74.6	69.3	81.3	13.7	1.6	22.4
5 Nayarit	72.9	74.8	89.6	76.2	35.5	21.7	96.0	75.3	63.6	84.7	83.4	85.6	11.8	8.6	(4.0)
6 Nuevo León	79.8	85.8	80.2	84.4	19.1	12.3	99.8	75.0	38.3	86.4	88.7	82.4	6.6	2.8	2.1
7 Estado de México	87.6	88.2	83.0	100.0	37.4	n.a.	100.0	82.8	n.a.	91.3	90.5	n.a.	3.8	2.3	n.a.
8 Jalisco	82.8	85.3	83.4	89.2	39.0	25.0	92.8	80.1	86.7	86.5	88.3	82.9	3.7	3.0	(0.6)
9 Sonora	80.4	88.4	89.9	88.6	30.5	14.3	98.7	82.4	65.0	84.0	88.7	89.3	3.6	0.3	(0.5)
10 Campeche	86.1	92.3	82.9	77.2	36.2	25.7	96.5	76.2	91.2	87.2	85.5	80.3	1.1	(6.8)	(2.6)
11 Colima	87.4	81.3	88.0	76.1	23.6	34.0	96.4	73.4	78.1	88.2	86.0	88.9	0.8	4.8	0.9
12 Querétaro	90.7	91.8	89.0	85.8	31.9	15.2	99.2	84.1	51.9	91.1	91.6	95.0	0.4	(0.2)	6.0
13 Quintana Roo	87.9	92.6	85.9	71.6	17.8	51.7	100.0	84.0	n.a.	87.8	91.9	n.a.	(0.1)	(0.7)	n.a.
14 Sinaloa	78.6	75.8	76.7	73.2	26.8	28.8	92.4	70.4	59.7	78.4	79.1	79.1	(0.2)	3.3	2.4
15 Coahuila	85.9	91.9	92.4	82.3	28.8	24.6	91.2	68.9	79.1	85.7	88.0	84.8	(0.2)	(3.9)	(7.5)
16 Baja California	82.1	83.7	69.7	88.2	25.6	16.0	96.4	58.6	46.9	81.2	77.9	83.6	(1.0)	(5.7)	13.9
17 Yucatán	84.7	88.4	82.4	86.7	36.2	10.1	97.1	75.8	50.0	83.1	86.3	83.3	(1.6)	(2.1)	0.9
18 Tlaxcala	90.1	92.8	90.3	86.6	27.4	13.0	99.0	79.6	55.8	88.4	92.2	92.3	(1.7)	(0.6)	2.0
19 Tabasco	84.8	88.0	95.6	96.4	39.8	3.8	98.2	94.1	16.9	82.7	85.5	83.8	(2.1)	(2.5)	(11.8)
20 Guanajuato	88.6	87.4	89.1	80.4	15.5	41.6	97.6	68.6	81.9	86.4	88.2	70.9	(2.2)	0.8	(18.2)
21 Zacatecas	86.0	88.7	87.0	88.7	53.0	6.2	93.7	85.6	58.7	83.7	87.5	85.8	(2.3)	(1.2)	(1.3)
22 Puebla	90.4	90.6	91.6	86.1	32.9	17.0	97.5	81.8	56.2	87.6	89.2	87.7	(2.8)	(1.4)	(3.8)
23 San Luis Potosí	91.0	92.0	91.5	88.4	36.0	11.9	98.2	88.1	62.4	88.1	87.5	92.6	(2.9)	(4.5)	1.1
24 Durango	82.8	91.2	79.7	71.0	42.8	22.8	92.8	81.7	41.8	79.3	86.7	82.4	(3.5)	(4.5)	2.7
25 Tamaulipas	85.9	92.5	91.9	65.0	30.3	44.8	96.5	79.4	84.0	82.4	83.2	80.4	(3.6)	(9.3)	(11.5)
26 Aguascalientes	90.6	90.0	92.5	88.3	26.9	15.7	94.5	69.9	83.6	86.0	86.3	85.1	(4.6)	(3.7)	(7.4)
27 Morelos	86.3	89.7	92.1	94.8	26.1	6.5	97.3	71.3	50.5	80.2	85.4	75.4	(6.1)	(4.3)	(16.7)
28 Oaxaca	89.7	85.7	100.0	74.4	42.6	25.0	98.0	88.7	38.5	80.8	90.0	100.0	(8.9)	4.3	0.0
29 Veracruz	91.0	93.3	87.5	49.0	24.0	66.3	91.4	72.4	90.7	81.5	84.3	76.6	(9.5)	(8.9)	(10.9)
30 Ciudad de México	94.2	95.1	90.6	75.8	25.9	29.1	95.9	75.7	77.6	84.1	81.7	78.7	(10.1)	(13.4)	(11.8)
31 Chiapas	22.9	32.4	31.3	89.8	15.4	3.5	99.1	35.3	4.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
32 Guerrero	88.6	89.1	93.1	38.2	n.a.	40.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Dir. Dirección
 Sup. Supervisión
 ATP: Asesoría Técnica Pedagógica
 n.a. no aplicable
 Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

Los resultados de los concursantes se clasificaron, según los puntajes obtenidos en los dos instrumentos de evaluación realizados,^{195/} en idóneos y no idóneos; los primeros se dividieron en tres grupos de desempeño: A, conformado con los aspirantes que alcancen el nivel de desempeño III (NIII) en los dos exámenes involucrados en su proceso de evaluación; B, integrado por los aspirantes que alcancen el nivel de desempeño II (NII) en uno de los exámenes y el nivel de desempeño III en el otro examen, y C, conformado por los aspirantes que alcancen el nivel de desempeño II en los dos exámenes; para determinar cada nivel se establecen puntos de corte. Estos niveles indican el dominio por parte de los participantes de los conocimientos y habilidades necesarios para cumplir con las funciones de la plaza concursada^{196/} (ver cuadro 57).

CUADRO 57. DESCRIPTORES GENÉRICOS DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO, 2018

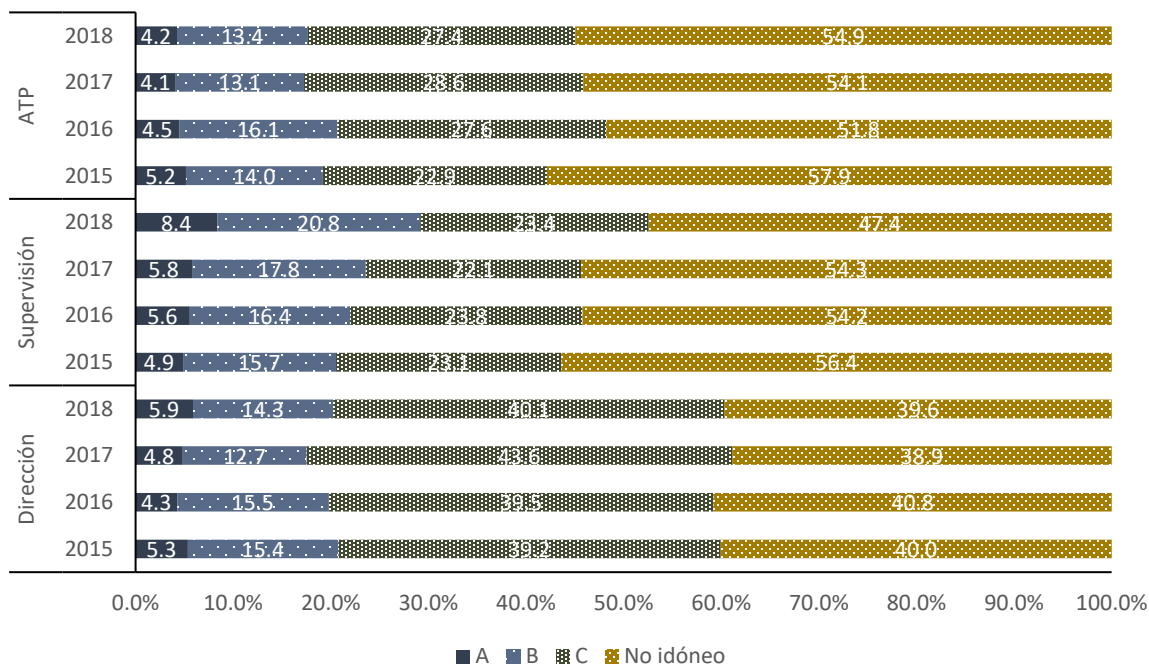
Nivel de desempeño	Descriptor
Nivel I (NI)	Dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño en la función.
Nivel II (NII)	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño en la función.
Nivel III (NIII)	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño en la función, con amplia capacidad para utilizarlos en diversas situaciones propias de la función.
FUENTE: Diario Oficial de la Federación, Criterios Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para las promociones a cargos con funciones de dirección y supervisión en Educación Básica y Educación Media Superior y a las funciones de asesoría técnica pedagógica en Educación Básica para el ciclo escolar 2018-2019 , México, 11 de abril de 2018.	

En el periodo 2015-2018, en el ámbito nacional, se incrementó el porcentaje de participantes con resultados idóneos en los concursos de oposición para la promoción a plazas con funciones de dirección, de supervisión y de ATP (ver gráfica 14).

^{195/} Los dos instrumentos de evaluación se refieren al examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional y al examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales.

^{196/} Diario Oficial de la Federación, **Criterios Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para las promociones a cargos con funciones de dirección y supervisión en Educación Básica y Educación Media Superior y a las funciones de asesoría técnica pedagógica en Educación Básica para el ciclo escolar 2018-2019**, México, 11 de abril de 2018.

GRÁFICA 14. PORCENTAJE DE DOCENTES EVALUADOS EN LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN SEGÚN SU RESULTADO, POR FUNCIÓN Y GRUPO DE DESEMPEÑO, 2015-2018 (porcentajes)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

NOTA: Las sumas pueden no coincidir debido al redondeo.

Respecto de las plazas con funciones directivas, el porcentaje de evaluados que obtuvo niveles de desempeño para ser clasificados como idóneos aumentó de 60.0% (14,184 de 23,658) a 60.4% (13,049 de 21,620); en supervisión, de 43.6% (4,310 de 9,876) a 52.6% (6,812 de 12,956), y en ATP, de 42.1% (3,476 de 8,249) a 45.1% (1,954 de 4,335), por lo que de estos últimos la mayoría de los participantes tuvo una calificación de no idóneo. En todos los casos la mayoría de los docentes con un resultado idóneo se ubicaron en el grupo de desempeño C.

En los concursos para acceder a plazas con funciones de dirección el porcentaje de docentes con resultados del grupo de desempeño C fue el que más creció, en 0.9 puntos porcentuales, de 39.2% (9,272 de 23,658) a 40.1% (8,675 de 21,620); seguido de los del grupo A, que aumentó en 0.6 puntos porcentuales, de 5.3% (1,265 de 23,658) a 5.9% (1,272 de 21,620); mientras que el de los del grupo B disminuyó en 1.1 puntos porcentuales, de 15.4% (3,647 de 23,658) a 14.3% (3,102 de 21,620) (ver tabla 23).

TABLA 23. DOCENTES EVALUADOS EN LOS CONCURSOS PARA PLAZAS CON FUNCIONES DE DIRECCIÓN, POR RESULTADO, 2015 Y 2018
(número de docentes y porcentajes)

Entidad federativa		2015									2018									Variación								
		Idóneo						No idóneo		Total	Idóneo						No idóneo		Total	Idóneo						No idóneo		Total
		A		B		C					A		B		C					A		B		C				
		Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.
	Nacional	1,265	5.3	3,647	15.4	9,272	39.2	9,474	40.0	23,658	1,272	5.9	3,102	14.3	8,675	40.1	8,571	39.6	21,620	0.6	0.6	(14.9)	(1.1)	(6.4)	0.9	(9.5)	(0.4)	(8.6)
1	Baja California Sur	7	4.7	35	23.3	60	40.0	48	32.0	150	25	12.9	39	20.1	73	37.6	57	29.4	194	257.1	8.2	11.4	(3.2)	21.7	(2.4)	18.8	(2.6)	29.3
2	Veracruz	51	5.9	111	12.9	327	38.1	370	43.1	859	104	10.2	165	16.1	383	37.5	370	36.2	1,022	103.9	4.2	48.6	3.2	17.1	(0.6)	0.0	(6.9)	19.0
3	Ciudad de México	142	6.5	387	17.6	924	42.1	741	33.8	2,194	85	10.1	124	14.8	403	48.1	226	27.0	838	(40.1)	3.7	(68.0)	(2.8)	(56.4)	6.0	(69.5)	(6.8)	(61.8)
4	Hidalgo	9	3.4	41	15.3	105	39.2	113	42.2	268	33	6.8	71	14.7	211	43.8	167	34.6	482	266.7	3.5	73.2	(0.6)	101.0	4.6	47.8	(7.5)	79.9
5	Yucatán	27	5.0	92	17.1	195	36.3	223	41.5	537	33	8.3	52	13.1	156	39.3	156	39.3	397	22.2	3.3	(43.5)	(4.0)	(20.0)	3.0	(30.0)	(2.2)	(26.1)
6	Aguascalientes	60	7.7	123	15.8	329	42.2	267	34.3	779	28	10.6	35	13.3	119	45.1	82	31.1	264	(53.3)	2.9	(71.5)	(2.5)	(63.8)	2.8	(69.3)	(3.2)	(66.1)
7	México	100	5.1	294	14.9	848	42.9	736	37.2	1,978	156	7.2	371	17.0	892	40.9	761	34.9	2,180	56.0	2.1	26.2	2.2	5.2	(2.0)	3.4	(2.3)	10.2
8	Jalisco	148	6.3	421	17.9	976	41.5	805	34.3	2,350	158	8.3	320	16.9	773	40.7	646	34.1	1,897	6.8	2.0	(24.0)	(1.0)	(20.8)	(0.8)	(19.8)	(0.2)	(19.3)
9	Tabasco	33	2.8	101	8.5	344	28.9	711	59.8	1,189	15	4.1	25	6.9	127	34.9	197	54.1	364	(54.5)	1.3	(75.2)	(1.6)	(63.1)	6.0	(72.3)	(5.7)	(69.4)
10	Sinaloa	28	3.6	91	11.8	295	38.3	357	46.3	771	34	4.8	80	11.2	269	37.8	329	46.2	712	21.4	1.1	(12.1)	(0.6)	(8.8)	(0.5)	(7.8)	(0.1)	(7.7)
11	Chihuahua	50	5.0	184	18.4	427	42.7	339	33.9	1,000	71	6.0	193	16.3	536	45.2	387	32.6	1,187	42.0	1.0	4.9	(2.1)	25.5	2.5	14.2	(1.3)	18.7
12	Morelos	32	4.7	110	16.2	275	40.4	263	38.7	680	17	5.5	51	16.6	130	42.3	109	35.5	307	(46.9)	0.8	(53.6)	0.4	(52.7)	1.9	(58.6)	(3.2)	(54.9)
13	Durango	20	4.1	80	16.4	186	38.2	201	41.3	487	19	4.3	69	15.7	159	36.1	193	43.9	440	(5.0)	0.2	(13.8)	(0.7)	(14.5)	(2.1)	(4.0)	2.6	(9.7)
14	Guanajuato	86	5.5	256	16.3	625	39.9	601	38.3	1,568	104	5.5	283	15.0	761	40.2	744	39.3	1,892	20.9	0.0	10.5	(1.4)	21.8	0.4	23.8	1.0	20.7
15	Querétaro	19	6.3	71	23.4	120	39.6	93	30.7	303	16	6.3	35	13.7	116	45.3	89	34.8	256	(15.8)	0.0	(50.7)	(9.8)	(3.3)	5.7	(4.3)	4.1	(15.5)
16	Campeche	9	3.9	26	11.4	92	40.2	102	44.5	229	11	3.8	28	9.6	125	42.7	129	44.0	293	22.2	(0.2)	7.7	(1.8)	35.9	2.5	26.5	(0.5)	27.9
17	Nuevo León	54	6.1	113	12.7	379	42.5	345	38.7	891	116	5.6	290	14.1	888	43.2	761	37.0	2,055	114.8	(0.4)	156.6	1.4	134.3	0.7	120.6	(1.7)	130.6
18	Zacatecas	30	5.1	102	17.4	226	38.6	228	38.9	586	17	4.5	59	15.7	144	38.3	156	41.5	376	(43.3)	(0.6)	(42.2)	(1.7)	(36.3)	(0.3)	(31.6)	2.6	(35.8)
19	Coahuila	42	4.5	131	14.1	385	41.5	370	39.9	928	58	3.9	175	11.6	492	32.7	779	51.8	1,504	38.1	(0.7)	33.6	(2.5)	27.8	(8.8)	110.5	11.9	62.1
20	Puebla	83	7.0	174	14.7	440	37.2	487	41.1	1,184	42	6.1	93	13.6	247	36.2	301	44.1	683	(49.4)	(0.9)	(46.6)	(1.1)	(43.9)	(1.0)	(38.2)	2.9	(42.3)
21	Baja California	47	5.2	159	17.5	373	40.9	332	36.4	911	31	3.7	133	16.1	346	41.8	317	38.3	827	(34.0)	(1.4)	(16.4)	(1.4)	(7.2)	0.9	(4.5)	1.9	(9.2)
22	Michoacán	4	6.0	7	10.4	29	43.3	27	40.3	67	2	4.5	5	11.4	20	45.5	17	38.6	44	(50.0)	(1.4)	(28.6)	0.9	(31.0)	2.2	(37.0)	(1.7)	(34.3)
23	Tamaulipas	11	3.9	43	15.3	105	37.4	122	43.4	281	12	2.3	53	10.1	185	35.4	273	52.2	523	9.1	(1.6)	23.3	(5.2)	76.2	(2.0)	123.8	8.8	86.1
24	Sonora	30	4.5	81	12.2	243	36.5	311	46.8	665	22	2.8	84	10.8	312	39.9	363	46.5	781	(26.7)	(1.7)	3.7	(1.4)	28.4	3.4	16.7	(0.3)	17.4
25	Colima	15	8.6	40	23.0	63	36.2	56	32.2	174	12	6.4	39	20.9	81	43.3	55	29.4	187	(20.0)	(2.2)	(2.5)	(2.1)	28.6	7.1	(1.8)	(2.8)	7.5
26	San Luis Potosí	31	4.9	94	14.8	236	37.2	274	43.1	635	25	2.6	102	10.8	340	36.0	478	50.6	945	(19.4)	(2.2)	8.5	(4.0)	44.1	(1.2)	74.5	7.4	48.8
27	Nayarit	35	5.5	107	16.9	251	39.7	240	37.9	633	11	2.7	60	14.6	162	39.5	177	43.2	410	(68.6)	(2.8)	(43.9)	(2.3)	(35.5)	(0.1)	(26.3)	5.3	(35.2)
28	Oaxaca	1	2.9	5	14.3	15	42.9	14	40.0	35	0	0.0	11	18.6	25	42.4	23	39.0	59	(100.0)	(2.9)	120.0	4.4	66.7	(0.5)	64.3	(1.0)	68.6
29	Quintana Roo	15	5.4	47	17.0	107	38.8	107	38.8	276	7	2.4	26	8.8	120	40.7	142	48.1	295	(53.3)	(3.1)	(44.7)	(8.2)	12.1	1.9	32.7	9.4	6.9
30	Tlaxcala	17	7.8	40	18.3	81	37.2	80	36.7	218	8	3.9	31	15.0	80	38.8	87	42.2	206	(52.9)	(3.9)	(22.5)	(3.3)	(1.2)	1.7	8.7	5.5	(5.5)
31	Chiapas	16	3.2	46	9.2	115	23.0	322	64.5	499	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
32	Guerrero	13	3.9	35	10.5	96	28.8	189	56.8	333	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Abreviaturas: Abs.: Cifras absolutas, P.: Participación porcentual, D.: Diferencia, n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: Las diferencias pueden no coincidir debido al redondeo.

De las 32 entidades federativas, en el periodo 2015-2018, 13 tuvieron un incremento en el porcentaje de docentes evaluados con un resultado que los ubicó en el grupo de desempeño A; en contraste, 12 estados presentaron un crecimiento en sus porcentajes de maestros valorados con un resultado no idóneo.

En 2018, tres entidades federativas tuvieron a más del 70.0% de sus concursantes para una plaza con funciones de dirección con un resultado idóneo: Ciudad de México, con 73.0%, y Baja California y Colima, ambas, con 70.6%.

En los concursos para acceder a plazas con funciones de supervisión, en el periodo 2015-2018, el porcentaje de docentes con resultados idóneos aumentó en los tres grupos de desempeño, los del grupo A pasaron de 4.9% (479 de 9,876) a 8.4% (1,085 de 12,956); los del B, de 15.7% (1,548 de 9,876) a 20.8% (2,691 de 12,956), y los del C, de 23.1% (2,283 de 9,876) a 23.4% (3,036 de 12,956) (ver tabla 24).

TABLA 24. DOCENTES EVALUADOS EN LOS CONCURSOS PARA PLAZAS CON FUNCIONES DE SUPERVISIÓN, POR RESULTADO, 2015 Y 2018
(número de docentes y porcentajes)

Entidad federativa		2015									2018									Variación									
		Idóneo						No idóneo		Total	Idóneo						No idóneo		Total	Idóneo						No idóneo		Total	
		A		B		C					A		B		C					A		B		C					
		Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.		Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.		Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.		Abs.
	Nacional	479	4.9	1,548	15.7	2,283	23.1	5,566	56.4	9,876	1,085	8.4	2,691	20.8	3,036	23.4	6,144	47.4	12,956	126.5	3.5	73.8	5.1	33.0	0.3	10.4	(8.9)	31.2	
1	Colima	0	0.0	12	23.1	9	17.3	31	59.6	52	17	21.3	25	31.3	23	28.8	15	18.8	80	n.a.	21.3	108.3	8.2	155.6	11.4	(51.6)	(40.9)	53.8	
2	Yucatán	13	4.9	50	18.7	56	21.0	148	55.4	267	54	16.8	82	25.5	76	23.6	110	34.2	322	315.4	11.9	64.0	6.7	35.7	2.6	(25.7)	(21.3)	20.6	
3	Sinaloa	12	3.4	54	15.5	85	24.4	197	56.6	348	54	13.6	92	23.2	105	26.4	146	36.8	397	350.0	10.2	70.4	7.7	23.5	2.0	(25.9)	(19.8)	14.1	
4	Morelos	13	4.7	35	12.6	68	24.5	162	58.3	278	26	11.7	66	29.7	52	23.4	78	35.1	222	100.0	7.0	88.6	17.1	(23.5)	(1.0)	(51.9)	(23.1)	(20.1)	
5	Tlaxcala	3	3.3	10	11.1	23	25.6	54	60.0	90	14	9.9	36	25.5	34	24.1	57	40.4	141	366.7	6.6	260.0	14.4	47.8	(1.4)	5.6	(19.6)	56.7	
6	Jalisco	36	4.8	114	15.3	172	23.1	423	56.8	745	140	11.0	291	22.8	295	23.1	549	43.1	1,275	288.9	6.1	155.3	7.5	71.5	0.1	29.8	(13.7)	71.1	
7	Baja California	21	6.2	71	21.0	78	23.1	168	49.7	338	43	12.2	74	21.0	86	24.4	150	42.5	353	104.8	6.0	4.2	0.0	10.3	1.3	(10.7)	(7.2)	4.4	
8	Chihuahua	27	5.1	94	17.7	135	25.4	276	51.9	532	75	10.8	146	21.0	181	26.0	294	42.2	696	177.8	5.7	55.3	3.3	34.1	0.6	6.5	(9.6)	30.8	
9	Nuevo León	13	4.4	44	14.8	73	24.6	167	56.2	297	80	9.9	162	20.1	184	22.9	379	47.1	805	515.4	5.6	268.2	5.3	152.1	(1.7)	126.9	(9.1)	171.0	
10	Querétaro	9	6.2	25	17.2	31	21.4	80	55.2	145	16	11.3	30	21.3	37	26.2	58	41.1	141	77.8	5.1	20.0	4.0	19.4	4.9	(27.5)	(14.0)	(2.8)	
11	Aguascalientes	16	6.6	55	22.7	64	26.4	107	44.2	242	17	11.3	45	29.8	38	25.2	51	33.8	151	6.3	4.6	(18.2)	7.1	(40.6)	(1.3)	(52.3)	(10.4)	(37.6)	
12	Tamaulipas	1	0.9	19	17.1	32	28.8	59	53.2	111	20	5.0	64	16.1	89	22.4	224	56.4	397	1900.0	4.1	236.8	(1.0)	178.1	(6.4)	279.7	3.3	257.7	
13	Nayarit	22	8.1	49	17.9	54	19.8	148	54.2	273	37	12.1	65	21.2	76	24.8	128	41.8	306	68.2	4.0	32.7	3.3	40.7	5.1	(13.5)	(12.4)	12.1	
14	Veracruz	10	3.3	35	11.5	72	23.7	187	61.5	304	37	7.2	104	20.3	122	23.8	249	48.6	512	270.0	3.9	197.1	8.8	69.4	0.1	33.2	(12.9)	68.4	
15	Durango	26	5.8	90	20.2	100	22.4	230	51.6	446	59	9.3	151	23.7	173	27.2	254	39.9	637	126.9	3.4	67.8	3.5	73.0	4.7	10.4	(11.7)	42.8	
16	Hidalgo	12	9.9	15	12.4	26	21.5	68	56.2	121	21	12.9	44	27.0	35	21.5	63	38.7	163	75.0	3.0	193.3	14.6	34.6	0.0	(7.49)	(17.5)	34.7	
17	Guanajuato	19	4.9	59	15.2	106	27.2	205	52.7	389	41	7.5	105	19.3	148	27.2	250	46.0	544	115.8	2.7	78.0	4.1	39.6	0.0	22.0	(6.7)	39.8	
18	Tabasco	6	1.3	31	6.9	66	14.7	346	77.1	449	14	3.8	27	7.4	66	18.0	260	70.8	367	133.3	2.5	(12.9)	0.5	0.0	3.3	(24.9)	(6.2)	(18.3)	
19	San Luis Potosí	11	4.0	47	17.0	67	24.2	152	54.9	277	49	5.9	138	16.7	157	19.0	482	58.4	826	345.5	2.0	193.6	(0.3)	134.3	(5.2)	217.1	3.5	198.2	
20	Estado de México	45	4.6	137	14.0	260	26.5	539	54.9	981	85	6.5	281	21.4	335	25.6	610	46.5	1,311	88.9	1.9	105.1	7.5	28.8	(1.0)	13.2	(8.4)	33.6	
21	Quintana Roo	6	8.0	11	14.7	18	24.0	40	53.3	75	20	9.8	36	17.6	39	19.1	109	53.4	204	233.3	1.8	227.3	3.0	116.7	(4.9)	172.5	0.1	172.0	
22	Ciudad de México	64	7.7	183	22.0	210	25.2	375	45.1	832	29	9.3	95	30.4	78	25.0	110	35.3	312	(54.7)	1.6	(48.1)	8.5	(62.9)	(0.2)	(70.7)	(9.8)	(62.5)	
23	Coahuila	19	4.5	60	14.3	92	21.9	250	59.4	421	40	5.9	130	19.3	151	22.4	354	52.4	675	110.5	1.4	116.7	5.0	64.1	0.5	41.6	(6.9)	60.3	
24	Zacatecas	10	2.9	45	13.0	74	21.4	216	62.6	345	21	4.3	93	19.0	115	23.5	261	53.3	490	110.0	1.4	106.7	5.9	55.4	2.0	20.8	(9.3)	42.0	
25	Oaxaca	0	0.0	2	11.1	4	22.2	12	66.7	18	1	1.2	8	9.9	13	16.0	59	72.8	81	n.a.	1.2	300.0	(1.2)	225.0	(6.2)	391.7	6.2	350.0	
26	Sonora	16	5.5	47	16.2	71	24.5	156	53.8	290	41	6.5	119	18.9	143	22.8	325	51.8	628	156.3	1.0	153.2	2.7	101.4	(1.7)	108.3	(2.0)	116.6	
27	Campeche	4	3.1	21	16.0	26	19.8	80	61.1	131	4	3.6	19	17.0	17	15.2	72	64.3	112	0.0	0.5	(9.5)	0.9	(34.6)	(4.7)	(10.0)	3.2	(14.5)	
28	Michoacán	1	2.3	7	15.9	17	38.6	19	43.2	44	1	1.6	13	21.3	15	24.6	32	52.5	61	0.0	(0.6)	85.7	5.4	(11.8)	(14.0)	68.4	9.3	38.6	
29	Puebla	25	5.2	64	13.3	115	24.0	276	57.5	480	10	1.6	118	19.3	114	18.6	370	60.5	612	(60.0)	(3.6)	84.4	5.9	(0.9)	(5.3)	34.1	3.0	27.5	
30	Baja California Sur	10	19.2	18	34.6	11	21.2	13	25.0	52	19	14.1	32	23.7	39	28.9	45	33.3	135	90.0	(5.2)	77.8	(10.9)	254.5	7.7	246.2	8.3	159.6	
31	Chiapas	1	0.5	2	0.9	20	9.3	193	89.4	216	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
32	Guerrero	8	2.8	42	14.6	48	16.7	189	65.9	287	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018, del 24 de octubre de 2018.

Abreviaturas: Abs.: Cifras absolutas, P.: Participación porcentual, D.: Diferencia, n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: Las sumas pueden no coincidir debido al redondeo.

En el periodo 2015-2018, tres estados tuvieron un descenso en el porcentaje de docentes clasificados en el grupo de desempeño A, según sus resultados en las evaluaciones de los concursos para la promoción a plazas con funciones de supervisión: Baja California Sur (5.2 puntos porcentuales), Puebla (3.6 puntos porcentuales) y Michoacán (0.6 punto porcentuales). En el resto de las entidades en las que se realizaron concursos durante todo el periodo, los docentes con resultados correspondiente al grupo de desempeño A aumentaron.

Respecto del porcentaje de no idóneos, en ocho estados aumentó, de los que sobresalen Michoacán (9.3 puntos porcentuales) y Baja California Sur (8.3 puntos porcentuales); en contraste, tres entidades federativas tuvieron disminuciones superiores a 20.0 puntos porcentuales: Colima (40.9), Morelos (23.1) y Yucatán (21.3).

En 2015, en cinco entidades federativas la mayoría de los evaluados en los concursos para la promoción a plazas con funciones de supervisión obtuvo un resultado idóneo; del resto de los estados, Chiapas fue el que tuvo el mayor porcentaje de evaluados con resultado no idóneo, con 89.4% (193 de 216). En 2018, fueron 19 las entidades federativas en la que la mayoría de los valorados contó con un resultado idóneo.

En los concursos para acceder a plazas con funciones de ATP, en el periodo 2015-2018, el porcentaje de docentes con resultados idóneos aumentó sólo en el grupo de desempeño C, de 22.9% a 27.4%; en el A disminuyó de 5.2% a 4.2%, y en el B, de 14.0% a 13.4% (ver tabla 25).

TABLA 25. DOCENTES EVALUADOS EN LOS CONCURSOS PARA PLAZAS CON FUNCIONES DE ATP, POR RESULTADO, 2015 Y 2018
(número de docentes y porcentajes)

Entidad federal- tiva		2015									2018										Variación									
		Idóneo						No idóneo		Total	Idóneo						No idóneo		Total	Idóneo						No idóneo		Total		
		A		B		C					A		B		C					A		B		C						
		Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.		Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.		Abs.	P.	%	↓ D	%	D	%	D		%	D
	Nacional	425	5.2	1,158	14.0	1,893	22.9	4,773	57.9	8,249	184	4.2	581	13.4	1,189	27.4	2,381	54.9	4,335	(56.7)	(0.9)	(49.8)	(0.6)	(37.2)	4.5	(50.1)	(2.9)	(47.4)		
1	Michoacán	4	4.8	11	13.3	26	31.3	42	50.6	83	2	15.4	1	7.7	3	23.1	7	53.8	13	(50.09)	10.6	(90.9)	(5.6)	(88.5)	(8.2)	(83.3)	3.2	(84.3)		
2	Chihuahua	28	4.4	106	16.5	152	23.7	356	55.5	642	21	9.3	48	21.2	56	24.8	101	44.7	226	(25.0)	4.9	(54.7)	4.7	(63.2)	1.1	(71.6)	(10.8)	(64.8)		
3	Veracruz	34	4.1	127	15.4	190	23.0	476	57.6	827	16	7.2	30	13.5	72	32.3	105	47.1	223	(52.9)	3.1	(76.4)	(1.9)	(62.1)	9.3	(77.9)	(10.5)	(73.0)		
4	Baja Cali- fornia Sur	3	7.1	13	31.0	12	28.6	14	33.3	42	14	9.9	24	16.9	52	36.6	52	36.6	142	366.7	2.7	84.6	(14.1)	333.3	8.0	271.4	3.3	238.1		
5	Tlaxcala	7	7.5	12	12.9	18	19.4	56	60.2	93	2	8.3	4	16.7	4	16.7	14	58.3	24	(71.4)	0.8	(66.7)	3.8	(77.8)	(2.7)	(75.0)	(1.9)	(74.2)		
6	Sonora	15	4.0	51	13.7	84	22.5	223	59.8	373	11	4.5	25	10.3	66	27.2	141	58.0	243	(26.7)	0.5	(51.0)	(3.4)	(21.4)	4.6	(36.8)	(1.8)	(34.9)		
7	Querétaro	9	10.1	11	12.4	28	31.5	41	46.1	89	2	10.5	5	26.3	6	31.6	6	31.6	19	(77.8)	0.4	(54.5)	14.0	(78.6)	0.1	(85.4)	(14.5)	(78.7)		
8	Durango	38	4.4	101	11.6	183	21.1	545	62.9	867	4	4.8	9	10.7	24	28.6	47	56.0	84	(89.5)	0.4	(91.1)	(0.9)	(86.9)	7.5	(91.4)	(6.9)	(90.3)		
9	Zacatecas	2	3.0	8	11.9	14	20.9	43	64.2	67	10	3.3	37	12.3	70	23.3	184	61.1	301	400.0	0.3	362.5	0.4	400.0	2.4	327.9	(3.0)	349.3		
10	Hidalgo	30	6.2	66	13.7	110	22.8	277	57.3	483	3	6.4	7	14.9	13	27.7	24	51.1	47	(90.0)	0.2	(89.4)	1.2	(88.2)	4.9	(91.3)	(6.3)	(90.3)		
11	Oaxaca	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	1	0	0.0	3	20.0	5	33.3	7	46.7	15	n.a.	0.0	n.a.	20.0	n.a.	33.3	600.0	(53.3)	1400.0		
12	Ciudad de México	18	5.2	48	13.9	87	25.2	192	55.7	345	8	4.6	31	17.8	51	29.3	84	48.3	174	(55.6)	(0.6)	(35.4)	3.9	(41.4)	4.1	(56.3)	(7.4)	(49.6)		
13	Guanajuato	15	4.8	44	14.1	96	30.9	156	50.2	311	6	4.2	13	9.0	41	28.5	84	58.3	144	(60.0)	(0.7)	(70.5)	(5.1)	(57.3)	(2.4)	(46.2)	8.2	(53.7)		
14	Tabasco	1	1.2	5	5.8	12	14.0	68	79.1	86	0	0.0	2	6.5	9	29.0	20	64.5	31	(100.0)	(1.2)	(60.0)	0.6	(25.0)	15.1	(70.6)	(14.6)	(64.0)		
15	Nuevo León	10	5.1	23	11.8	48	24.6	114	58.5	195	5	3.8	14	10.7	34	26.0	78	59.5	131	(50.0)	(1.3)	(39.1)	(1.1)	(29.2)	1.3	(31.6)	1.1	(32.8)		
16	Baja Cali- fornia	14	9.5	33	22.4	35	23.8	65	44.2	147	5	8.2	13	21.3	16	26.2	27	44.3	61	(64.3)	(1.3)	(60.6)	(1.1)	(54.3)	2.4	(58.5)	0.0	(58.5)		
17	Sinaloa	27	4.5	86	14.4	135	22.6	350	58.5	598	6	3.1	20	10.4	45	23.3	122	63.2	193	(77.8)	(1.4)	(76.7)	(4.0)	(66.7)	0.7	(65.1)	4.7	(67.7)		
18	Puebla	10	3.7	33	12.2	64	23.6	164	60.5	271	3	2.1	23	16.1	30	21.0	87	60.8	143	(70.0)	(1.6)	(30.3)	3.9	(53.1)	(2.6)	(47.0)	0.3	(47.2)		
19	San Luis Po- tosí	12	4.4	24	8.9	48	17.8	186	68.9	270	4	2.3	21	12.0	41	23.4	109	62.3	175	(66.7)	(2.2)	(12.5)	3.1	(14.6)	5.7	(41.4)	(6.6)	(35.2)		
20	Aguasca- lientes	10	6.3	27	16.9	45	28.1	78	48.8	160	2	3.5	12	21.1	14	24.6	29	50.9	57	(80.0)	(2.7)	(55.6)	4.2	(68.9)	(3.6)	(62.8)	2.1	(64.4)		
21	Tamaulipas	13	5.2	29	11.6	57	22.8	151	60.4	250	2	2.4	9	11.0	9	11.0	62	75.6	82	(84.6)	(2.8)	(69.0)	(0.6)	(84.2)	(11.8)	(58.9)	15.2	(67.2)		
22	Jalisco	15	6.2	37	15.3	59	24.4	131	54.1	242	35	3.4	130	12.7	299	29.1	563	54.8	1,027	133.3	(2.8)	251.4	(2.6)	406.8	4.7	329.8	0.7	324.4		
23	Campeche	1	3.4	5	17.2	4	13.8	19	65.5	29	0	0.0	6	9.8	18	29.5	37	60.7	61	(100.0)	(3.4)	20.0	(7.4)	350.0	15.7	94.7	(4.9)	110.3		
24	Coahuila	21	7.6	53	19.1	57	20.5	147	52.9	278	17	3.5	44	9.0	145	29.8	281	57.7	487	(19.0)	(4.1)	(17.0)	(10.0)	154.4	9.3	91.2	4.8	75.2		
25	Nayarit	13	6.6	30	15.2	60	30.3	95	48.0	198	1	1.1	15	15.8	32	33.7	47	49.5	95	(92.3)	(5.5)	(50.0)	0.6	(46.7)	3.4	(50.5)	1.5	(52.0)		
26	Yucatán	11	14.7	15	20.0	17	22.7	32	42.7	75	5	6.7	22	29.3	18	24.0	30	40.0	75	(54.5)	(8.0)	46.7	9.3	5.9	1.3	(6.3)	(2.7)	0.0		
27	Morelos	5	8.6	15	25.9	14	24.1	24	41.4	58	0	0.0	9	19.6	13	28.3	24	52.2	46	(100.0)	(8.6)	(40.0)	(6.3)	(7.1)	4.1	0.0	10.8	(20.7)		
28	Colima	10	11.4	14	15.9	26	29.5	38	43.2	88	0	0.0	4	25.0	3	18.8	9	56.3	16	(100.0)	(11.4)	(71.4)	9.1	(88.5)	(10.8)	(76.3)	13.1	(81.8)		
29	México	22	6.2	49	13.8	87	24.4	198	55.6	356	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
30	Quintana Roo	10	5.6	19	10.7	42	23.7	106	59.9	177	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
31	Chiapas	0	0.0	3	4.5	6	9.1	57	86.4	66	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
32	Guerrero	17	3.5	60	12.4	77	16.0	328	68.0	482	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Abreviaturas: Abs.: Cifras absolutas, P.: Participación porcentual, D.: Diferencia, n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: Las sumas pueden no coincidir debido al redondeo.

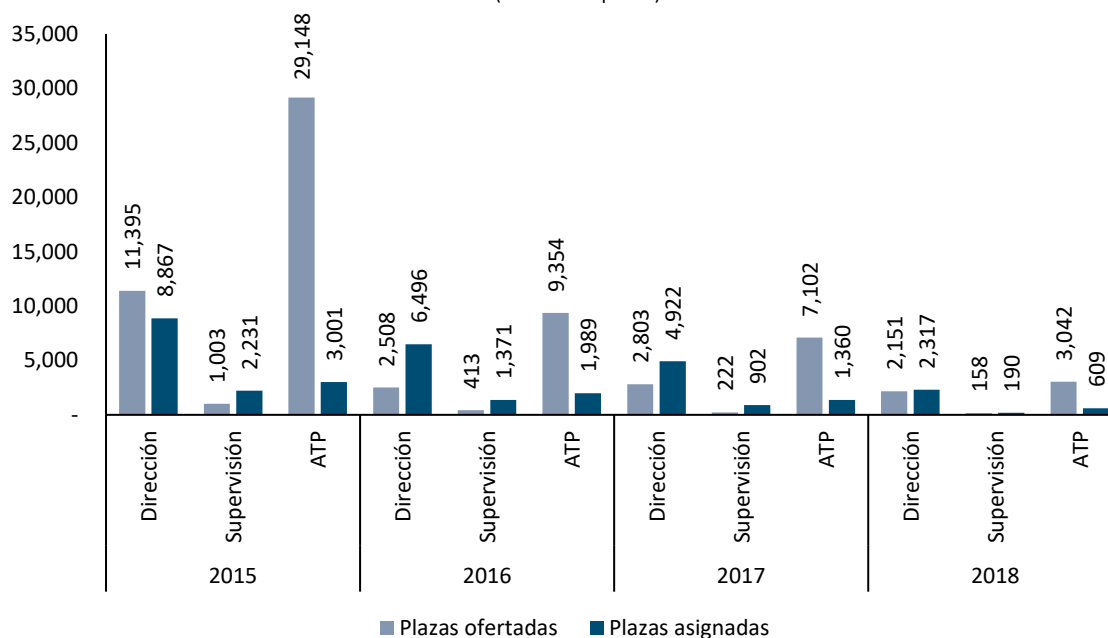
En el periodo 2015-2018, de las 28 entidades federativas en las que se llevaron a cabo concursos para la promoción a plazas con funciones de ATP (en Chiapas, Guerrero, México y Quintana Roo no se aplicaron evaluaciones en todos los años revisados), en 10 aumentó el porcentaje de docentes valorados con resultados que los ubicaron en el grupo de desempeño A.

A pesar de que en el ámbito nacional el porcentaje de concursantes para una plaza con funciones de ATP con resultados de no idóneo disminuyó en el periodo 2015-2018, en 14 estados el comportamiento fue inverso, como en los casos de Tamaulipas, que se presentó un incremento de 15.2 puntos porcentuales; Colima (13.1 puntos porcentuales), y Morelos (10.8 puntos porcentuales).

En 2018, en nueve entidades federativas la mayoría de los evaluados en los concursos de oposición para acceder a una plaza con funciones de ATP obtuvo un resultado de idóneo.

De 2015 a 2018, de acuerdo con la información proporcionada por la CNSPD, las plazas ofertadas en el proceso de promoción fueron 18,857 con funciones de dirección; 1,796 con funciones de supervisión, y 48,646 con funciones de ATP. En tanto que las plazas asignadas fueron 22,602 con funciones de dirección; 4,694 con funciones de supervisión y 6,959 con funciones de ATP (ver gráfica 15).

GRÁFICA 15. PLAZAS OFERTADAS Y ASIGNADAS EN EL PROCESO DE PROMOCIÓN PARA ASCENDER A PLAZAS CON FUNCIÓN DE DIRECCIÓN, DE SUPERVISIÓN Y DE ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA, 2015-2018
 (número de plazas)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/667/2018**, del 30 de noviembre de 2018.

NOTA: La CNSPD informó, mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSA/030/2019** del 28 de enero de 2019, que las AEL, para contar con listas de prelación, aun sin contar con oferta de funciones y cargos, publican convocatorias en ceros, para cubrir las funciones y cargos que pudieran generar vacancia durante el ciclo escolar.

Los datos de las plazas asignadas fueron mayores a los de las ofertadas en los casos de la promoción a plazas con funciones de dirección, de 2016 a 2018, y de supervisión, de 2015 a 2018, ya que, según los datos proporcionados por la CNSPD, se asignaron más plazas de las que se ofertaron. En los ATP, se asignaron 6,959 plazas de las 48,646 ofertadas en el periodo; al respecto, la CNSPD no acreditó las razones de dicha situación; además, no se contó con registro de la evaluación de 173 ATP a los que se les asignó plaza en el periodo, 69 en 2016 y 104 en 2018, por lo que se desconoció cuál fue la justificación para realizar esas promociones.

Para la asignación de las plazas se debe seguir el orden de la lista de prelación definida; sin embargo, no en todos los casos se siguió dicho orden, y en algunos no se construyó de conformidad con los criterios correspondientes (ver tabla 26).

TABLA 26. INCIDENCIAS EN LAS QUE NO SE SIGUIÓ EL ORDEN DE LA LISTA DE PRELACIÓN CONSTRUIDA A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PARA LA PROMOCIÓN A PLAZAS CON FUNCIONES DE DIRECCIÓN, 2015-2018 (incidencias)

Entidad federativa	2015			2016			2017			2018		
	Sus-ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias	Sus-ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias	Sus-ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias	Sus-ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias
Nacional	23,659	8,867	1,781	19,626	5,792	860	20,570	4,629	1,477	18,634	2,156	720
1 Estado de México	1,978	811	270	1,503	0	0	2,020	0	0	2,172	888	259
2 Guanajuato	1,568	642	171	1,634	553	174	1,918	478	174	1,890	241	123
3 Sonora	665	293	36	753	361	4	955	361	72	781	164	100
4 Durango	487	142	27	660	187	84	462	129	68	440	71	43
5 Puebla	1,184	515	104	971	352	69	712	194	87	683	126	42
6 Baja California	912	414	53	859	199	129	677	277	80	811	58	25
7 Campeche	229	106	11	342	163	0	276	76	40	293	44	25
8 Zacatecas	586	219	32	313	138	0	298	123	30	376	98	24
9 Nuevo León	891	502	24	-	-	-	2,027	322	49	2,055	47	19
10 San Luis Potosí	635	312	16	980	277	2	722	165	15	945	85	12
11 Querétaro	303	154	10	254	118	5	248	96	23	256	68	10
12 Oaxaca	35	19	1	61	34	0	100	44	3	59	19	7
13 Sinaloa	771	171	23	1,096	0	0	780	186	36	612	36	7
14 Morelos	680	251	73	606	262	2	499	123	74	306	13	5
15 Tabasco	1,189	228	18	562	117	0	334	57	6	364	28	4
16 Baja California Sur	150	57	11	126	52	0	126	47	9	194	21	3
17 Colima	174	80	3	239	59	18	189	54	11	186	8	3
18 Tamaulipas	281	122	28	410	195	12	464	153	43	523	23	3
19 Yucatán	537	229	19	285	0	0	403	130	21	397	59	3
20 Quintana Roo	276	134	12	315	127	11	252	92	19	295	14	2
21 Tlaxcala	218	95	0	228	82	5	287	71	3	191	8	1
22 Chiapas	499	30	6	254	100	1	219	62	1	0	0	0
23 Ciudad de México	2,194	624	99	775	0	0	1,444	328	191	675	15	0
24 Guerrero	333	60	18	354	0	0	0	0	0	13	5	0
25 Hidalgo	268	115	16	216	85	0	127	76	2	482	0	0
26 Jalisco	2,350	1,236	243	1,970	825	129	2,191	429	149	1,896	0	0
27 Michoacán	67	38	2	59	0	0	31	11	1	44	2	0
28 Nayarit	633	185	63	511	110	2	381	26	16	409	6	0
29 Veracruz	859	268	100	970	310	180	961	0	0	1,022	0	0
30 Aguascalientes	779	218	17	392	88	0	408	125	52	264	9	0
31 Chihuahua	1,000	216	126	854	411	33	1,059	394	202	-	-	-
32 Coahuila	928	381	149	1,074	587	0	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Incidencias: Se refiere a las incidencias en las que no se siguió el orden de la lista de prelación (posiciones saltadas). Al respecto, la CNSPD informó, mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSA/030/2019** del 28 de enero de 2019, que pueden existir casos en los que los docentes no acepten las condiciones de su incorporación al servicio o no estén presentes en el evento público de asignación de plazas; sin embargo, no remitió evidencia sobre esos casos.

- Indica que la lista de prelación no se construyó de conformidad con los Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los Concursos de oposición para la promoción a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) para el ciclo escolar 2017-2018.

NOTA: Sólo se contabilizan los casos los que la lista de prelación no presentó inconsistencias.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

De 2015 a 2018, en tres estados las listas de prelación presentaron inconsistencias, ya que más de un docente ocupaba el mismo lugar a pesar de tener puntajes, e incluso grupos de desempeño, distintos; en Nuevo León hubo incongruencias en el año 2016; en Coahuila, en 2017 y en 2018, y en Chihuahua, en 2018.

En todos los años del periodo 2015-2018 se presentaron incidencias en las que no se siguió el orden de la lista de prelación en la asignación de plazas en el ámbito nacional; en 2015 fueron 1,781; en 2016, 860; en 2016, 1,477, y en 2017, 720. Por entidad federativa, en 2015, sólo en una entidad (Tlaxcala) las plazas se asignaron de acuerdo con el orden de las listas de prelación; en 2016, en ocho; en 2017, en ninguna, y en 2018, en cinco.

Respecto de la promoción a plazas con funciones de supervisión, en 2015 se presentaron 43 incidencias en las que no se siguió el orden de la lista de prelación en la asignación de plazas en el ámbito nacional; en 2016, 251; en 2017, 167, y en 2018, 34 (ver tabla 27).

TABLA 27. INCIDENCIAS EN LAS QUE NO SE SIGUIÓ EL ORDEN DE LA LISTA DE PRELACIÓN CONSTRUIDA A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PARA LA PROMOCIÓN A PLAZAS CON FUNCIONES DE SUPERVISIÓN, 2015-2018 (incidencias)

Entidad federativa	2015			2016			2017			2018		
	Sus- ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias	Sus- ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias	Sus- ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias	Sus- ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias
Nacional	1,857	341	43	11,882	1,451	251	12,094	906	167	12,843	193	34
1 Aguascalientes	242	45	8	172	7	0	158	7	0	151	3	0
2 Baja California	-	-	-	356	38	2	339	62	4	352	12	0
3 Baja California Sur	-	-	-	123	21	8	84	6	4	135	2	0
4 Campeche	131	45	2	225	27	6	125	13	2	112	3	0
5 Chiapas	-	-	-	132	28	0	97	17	0	0	0	0
6 Chihuahua	-	-	-	361	41	18	409	47	13	696	27	10
7 Coahuila	421	120	16	541	92	11	643	43	5	651	18	3
8 Colima	52	9	2	96	10	1	80	6	0	90	7	0
9 Ciudad de México	-	-	-	364	72	57	544	49	55	312	0	0
10 Durango	-	-	-	604	71	11	545	44	11	645	1	0
11 Estado de México	-	-	-	1,174	73	14	1,303	0	0	1,308	12	0
12 Guanajuato	-	-	-	365	54	5	515	78	3	544	7	2
13 Guerrero	281	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14 Hidalgo	-	-	-	78	24	0	27	10	0	163	0	0
15 Jalisco	-	-	-	1,528	130	42	1,209	90	20	1,153	0	0
16 Michoacán	-	-	-	83	0	0	75	0	0	61	6	0
17 Morelos	-	-	-	276	24	0	271	17	0	222	1	0
18 Nayarit	-	-	-	405	25	0	208	6	0	307	4	0
19 Nuevo León	-	-	-	600	68	5	680	35	3	804	3	0
20 Oaxaca	18	6	0	49	26	0	125	22	0	101	12	0
21 Puebla	-	-	-	576	107	5	610	79	7	612	5	0
22 Querétaro	-	-	-	147	29	1	122	14	0	141	6	0
23 Quintana Roo	75	21	2	78	6	0	110	27	0	204	2	0
24 San Luis Potosí	-	-	-	704	85	4	735	4	0	826	7	1
25 Sinaloa	-	-	-	562	8	1	520	11	2	397	1	0
26 Sonora	-	-	-	403	50	13	509	67	27	628	12	16
27 Tabasco	-	-	-	452	54	5	514	30	2	367	12	0
28 Tamaulipas	-	-	-	215	40	10	270	59	3	397	8	1
29 Tlaxcala	-	-	-	142	15	0	211	21	1	140	3	0
30 Veracruz	292	51	10	377	154	23	454	0	0	512	0	0
31 Yucatán	-	-	-	240	10	0	225	9	0	322	0	0
32 Zacatecas	345	44	3	454	62	9	377	33	5	490	19	1

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Incidencias: Se refiere a las incidencias en las que no se siguió el orden de la lista de prelación (posiciones saltadas). Al respecto, la CNSPD informó, mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSA/030/2019** del 28 de enero de 2019, que pueden existir casos en los que los docentes no acepten las condiciones de su incorporación al servicio o no estén presentes en el evento público de asignación de plazas; sin embargo, no remitió evidencia sobre esos casos.

- Indica que la lista de prelación no se construyó de conformidad con los Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los Concursos de oposición para la promoción a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) para el ciclo escolar 2017-2018.

NOTA: Sólo se contabilizan los casos los que la lista de prelación no presentó inconsistencias.

En 2015, hubo inconsistencias en la integración de las listas de prelación de 23 entidades federativas; del resto de los estados, sólo en uno (Oaxaca) se siguió el orden de la lista de prelación para la asignación de plazas; en 2016, en 9; en 2017, en 11, y en 2018, en 17.

Sobre la promoción a plazas con funciones de ATP, en 2015 se presentaron 168 incidencias en las que no se siguió el orden de la lista de prelación para la asignación de plazas; en 2016, 18; en 2017, 6, y en 2018, 151. En los dos años intermedios la cifra fue más baja porque en la mayoría de las entidades federativas las listas de prelación no se integraron conforme a los criterios correspondientes; en 2016 hubo inconsistencias en 25 entidades, y en 2017, en 21 (ver tabla 28).

TABLA 28. INCIDENCIAS EN LAS QUE NO SE SIGUIÓ EL ORDEN DE LA LISTA DE PRELACIÓN CONSTRUIDA A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PARA LA PROMOCIÓN A PLAZAS CON FUNCIONES DE ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA, 2015-2018 (incidencias)

Entidad federativa	2015			2016			2017			2018		
	Sus- ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias	Sus- ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias	Sus- ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias	Sus- ten- tantes	Plazas asig- nadas	Inci- den- cias
Nacional	6,519	2,419	168	357	112	18	298	84	6	4,317	494	151
1 Aguascalientes	160	77	3	-	-	-	-	-	-	57	0	0
2 Baja California	147	56	0	85	27	3	59	0	0	59	0	0
3 Baja California Sur	42	26	1	-	-	-	-	-	-	142	31	7
4 Campeche	29	7	1	-	-	-	-	-	-	60	3	0
5 Chiapas	65	7	0	12	0	0	3	1	0	1	0	0
6 Chihuahua	642	268	9	-	-	-	-	-	-	223	24	99
7 Coahuila	278	144	4	-	-	-	-	-	-	487	90	4
8 Colima	88	50	0	-	-	-	25	0	0	16	0	0
9 Ciudad de México	345	102	49	-	-	-	-	-	-	174	0	0
10 Durango	-	-	-	-	-	-	99	31	2	83	0	0
11 Estado de México	356	26	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12 Guanajuato	-	-	-	-	-	-	-	-	-	144	0	0
13 Guerrero	482	154	0	-	-	-	9	4	3	0	0	0
14 Hidalgo	483	194	11	-	-	-	10	3	0	46	0	0
15 Jalisco	242	110	0	-	-	-	-	-	-	1,027	0	0
16 Michoacán	83	35	4	62	24	1	4	3	0	13	1	0
17 Morelos	58	28	1	-	-	-	-	-	-	46	0	0
18 Nayarit	198	96	3	-	-	-	-	-	-	102	36	4
19 Nuevo León	195	79	1	-	-	-	-	-	-	131	30	0
20 Oaxaca	1	0	0	-	-	-	5	4	0	15	5	0
21 Puebla	271	102	4	-	-	-	-	-	-	134	30	2
22 Querétaro	89	43	3	-	-	-	-	-	-	19	6	1
23 Quintana Roo	-	-	-	110	35	6	0	0	0	0	0	0
24 San Luis Potosí	269	82	1	-	-	-	-	-	-	175	39	1
25 Sinaloa	598	240	4	-	-	-	-	-	-	193	54	3
26 Sonora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	242	25	18
27 Tabasco	86	18	0	54	9	7	-	-	-	30	5	0
28 Tamaulipas	250	99	0	-	-	-	-	-	-	82	0	0
29 Tlaxcala	93	33	2	-	-	-	-	-	-	24	3	0
30 Veracruz	827	280	56	-	-	-	-	-	-	219	0	0
31 Yucatán	75	42	1	34	17	1	-	-	-	73	31	4
32 Zacatecas	67	21	3	-	-	-	84	38	1	300	81	8

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Incidencias: Se refiere incidencias en las que no se siguió el orden de la lista de prelación (posiciones saltadas). Al respecto, la CNSPD informó, mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSA/030/2019** del 28 de enero de 2019, que pueden existir casos en los que los docentes no acepten las condiciones de su incorporación al servicio o no estén presentes en el evento público de asignación de plazas; sin embargo, no remitió evidencia sobre esos casos.

- Indica que la lista de prelación no se construyó de conformidad con los Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los Concursos de oposición para la promoción a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) para el ciclo escolar 2017-2018.

NOTA: Sólo se contabilizan los casos los que la lista de prelación no presentó inconsistencias.

En 2015, en seis entidades federativas la asignación de plazas se realizó siguiendo el orden de las listas de prelación; en 2016, en ninguna; en 2017, en cuatro, y en 2018, en seis; además este último

año fue el único en el que las listas de prelación de las 32 entidades se integraron de conformidad con los criterios correspondientes.

La promoción a una plaza con funciones de dirección dará lugar a un nombramiento sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, durante este lapso las AEL deben brindar el apoyo pertinente para fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión escolar, posteriormente se tiene que evaluar el desempeño del personal para determinar si cumple con las exigencias de la función directiva; en caso de que se identifique insuficiencia en el nivel de desempeño, el personal volverá a su función docente.

Debido a que las promociones a plazas con funciones de dirección comenzaron en 2015, las evaluaciones al término del periodo de inducción comenzaron en 2017; en ese año, no se convocó al total del personal ascendido: en 2017, se citó a la valoración al 80.4% (7,125) de los 8,867 promovidos en 2015, y en 2018, a 7,428 directores, cifra superior en 14.3% a los 6,496 ascendidos en 2016, lo que resulta incongruente. Además, en el periodo 2017-2018, a nivel nacional, el porcentaje de directores que no sustentaron ninguno de los instrumentos de evaluación disminuyó en 0.1 puntos porcentuales, al pasar de 1.3% (90 de 7,125) a 1.2% (88 de 7,428) (ver tabla 29).

TABLA 29. DIRECTORES QUE NO SE PRESENTARON A LA EVALUACIÓN, 2017-2018
 (Número de Directores, y porcentaje)

Entidad	2017			2018			Diferencia ↓
	Total	No se presentó a la evaluación		Total	No se presentó a la evaluación		
		Absolutos	Participación (%)		Absolutos	Participación (%)	
Nacional	7,125	90	1.3	7,428	88	1.2	(0.1)
1 Querétaro	142	4	2.8	99	0	0.0	(2.8)
2 Coahuila	342	9	2.6	354	2	0.6	(2.0)
3 Baja California Sur	53	1	1.9	36	0	0.0	(1.9)
4 Veracruz	180	4	2.2	168	1	0.6	(1.6)
5 Zacatecas	136	2	1.5	151	0	0.0	(1.5)
6 Tabasco	216	3	1.4	143	0	0.0	(1.4)
7 Sinaloa	301	6	2.0	242	2	0.8	(1.2)
8 Hidalgo	99	1	1.0	74	0	0.0	(1.0)
9 Ciudad de México	395	11	2.8	511	10	2.0	(0.8)
10 Estado de México	709	6	0.8	621	1	0.2	(0.6)
11 Jalisco	741	13	1.8	967	13	1.3	(0.5)
12 Puebla	479	2	0.4	360	0	0.0	(0.4)
13 Baja California	178	2	1.1	246	2	0.8	(0.3)
14 Guanajuato	543	2	0.4	577	1	0.2	(0.2)
15 Michoacán	28	0	0.0	9	0	0.0	0.0
16 Colima	81	0	0.0	36	0	0.0	0.0
17 Quintana Roo	117	0	0.0	110	0	0.0	0.0
18 Campeche	93	0	0.0	108	0	0.0	0.0
19 Tlaxcala	70	0	0.0	104	0	0.0	0.0
20 Oaxaca	19	0	0.0	33	0	0.0	0.0
21 Morelos	237	1	0.4	157	1	0.6	0.2
22 Durango	184	1	0.5	124	1	0.8	0.3
23 San Luis Potosí	233	1	0.4	241	2	0.8	0.4
24 Sonora	272	2	0.7	279	3	1.1	0.4
25 Nuevo León	384	10	2.6	820	26	3.2	0.6
26 Tamaulipas	68	0	0.0	142	1	0.7	0.7
27 Nayarit	227	0	0.0	117	1	0.9	0.9
28 Chihuahua	234	2	0.9	311	7	2.3	1.4
29 Yucatán	126	2	1.6	180	7	3.9	2.3
30 Guerrero	49	1	2.0	21	1	4.8	2.8
31 Aguascalientes	189	4	2.1	87	6	6.9	4.8
32 Chiapas	0	0	n.a.	0	0	n.a.	n.a.

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de menor a mayor.

En el periodo 2017-2018, hubo 14 estados que redujeron el porcentaje de directores que no se presentó a la evaluación.

La evaluación para directores constó de tres etapas: la primera se constituyó por dos cuestionarios; la segunda, por la presentación de un proyecto de gestión escolar, y la tercera, por la realización de

un examen de conocimientos curriculares y de normativa. Para ello, se establecieron descriptores genéricos de los dos niveles de desempeño específicos para las etapas 2 y 3^{197/} (ver cuadro 58).

^{197/} Id.

CUADRO 58. DESCRIPTORES DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO, POR ETAPA

Etapa	Nivel de desempeño	
	Nivel I (NI)	Nivel II (NII)
2: Proyecto de gestión Escolar.	• Es capaz de elaborar un plan de trabajo de gestión, pero carece de un orden lógico entre sus elementos. Algunos están desvinculados de la prioridad educativa seleccionada. • Es capaz de describir acciones como las de atención a la prioridad educativa, para los ámbitos de gestión escolar y de organización, y para la generación de ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia, la inclusión, la equidad y la diversidad, las cuales no siempre son congruentes con algunos elementos del plan de trabajo de gestión o con la prioridad educativa seleccionada. • Puede referir algunos resultados de su intervención y relacionarlos con algunos logros de los objetivos y metas planteadas para la atención de la prioridad educativa. Asimismo, puede mencionar acciones de mejora de su práctica basadas en su experiencia o en sus conocimientos; mediante la descripción de algunas fortalezas y aspectos a mejorar que no siempre toman en cuenta los resultados de su intervención.	• Además de lo implicado en el nivel I, es capaz de justificar cómo la estrategia de trabajo es congruente para atender a la prioridad educativa seleccionada, considerando las características específicas que describió en el diagnóstico escolar y los resultados de las evaluaciones. • Explicar, de manera lógica y articulada, la forma en la que retomó los resultados de las evaluaciones para vincularlos con la estrategia de trabajo establecida y para la atención de la prioridad educativa seleccionada. Puede explicar cómo es que las acciones de la estrategia de trabajo implementadas permiten establecer situaciones escolares para la generación de ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión. • Es capaz de describir, de manera detallada, las acciones de mejora que implementó durante su intervención, basadas en su experiencia y en sus conocimientos. Asimismo, puede explicar la relación entre los resultados de su intervención y los logros de los objetivos y metas planteadas para la atención de la prioridad educativa; y puede justificar sus fortalezas y las acciones concretas para mejorar los resultados de su intervención, congruentes con el contexto en que se desempeña.
3: Examen de conocimientos curriculares y de normatividad.	• Como máximo, es capaz de identificar planes y programas de estudio vigentes, reconocer los enfoques y vincularlos con actividades de clase de los docentes para promover la atención a la diversidad. • Puede identificar mecanismos de comunicación con docentes y padres de familia para fortalecer el trabajo colaborativo, y reconocer acciones que consideran el contexto familiar, social y la diversidad cultural y lingüística presentes en la escuela, y algunas acciones orientadas a promover la equidad e inclusión entre los miembros de la comunidad escolar. Es capaz de reconocer referentes normativos y protocolos de seguridad para el desempeño de su función, e identificar acciones para favorecer la equidad y la inclusión; así como acciones de compromiso y solidaridad que son necesarias para cumplir con los rasgos de la normalidad mínima de operación escolar. • Puede identificar acciones administrativas de rendición de cuentas, reconocer acciones de búsqueda de información en diversas fuentes, el uso de materiales impresos y de las TIC disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional.	• Además de lo implicado en el nivel I, es capaz de identificar estrategias de intervención que favorecen la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Asimismo, puede reconocer acciones concretas de implementación de los acuerdos tomados en el Consejo Técnico Escolar que favorecen el cumplimiento de la normalidad mínima de operación escolar y los protocolos de actuación para la atención a alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de riesgo y vulnerabilidad; además, identifica mecanismos de atención y comunicación con los padres de familia. • Es capaz de resolver problemáticas relacionadas con las diversas concepciones docentes acerca de la enseñanza, el aprendizaje o el desarrollo de los alumnos; selecciona acciones que promueven el diálogo intercultural en la escuela y garantizan el derecho a la inclusión y la equidad; maneja estrategias para asegurar la integridad de la comunidad escolar y prevenir enfermedades, el maltrato y abuso infantil, conforme a las disposiciones normativas vigentes, y los principios éticos relativos a su función; así como aquellas que fortalecen actitudes de respeto por las diferencias individuales, lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas presentes en la comunidad escolar. Es capaz de seleccionar estrategias de comunicación para llegar a acuerdos con la comunidad escolar y para la rendición de cuentas, considerando los principios eficacia, eficiencia, honestidad y legalidad. También puede relacionar áreas de oportunidad de su práctica con acciones de formación profesional que contemplan referentes normativos o teóricos y el uso de las TIC disponibles en su contexto para mejorar su práctica profesional.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección que ingresaron en el ciclo escolar 2016-2017, al término de su periodo de inducción en educación básica.**, México, 28 de mayo de 2018.

La puntuación del primer instrumento corresponde al 60.0% de la calificación global, y la puntuación del segundo, el 40.0%.^{198/} Con base en la puntuación de la primera etapa, se definen cuatro categorías, cada una de ellas tiene asociada una cantidad de puntos que se adiciona a la puntuación global (ver cuadro 59).

CUADRO 59. NIVELES DE CUMPLIMIENTO PARA LA ETAPA 1

Puntuación de la etapa 1	Nivel de cumplimiento etapa 1	Cantidad de puntos que se adicionan a la puntuación global
De 0 a 25	NI	0 puntos
De 26 a 50	NII	1 punto
De 51 a 75	NIII	2 puntos
De 76 a 100	NIV	3 puntos

FUENTE: Diario Oficial de la Federación, **CRITERIOS técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección que ingresaron en el ciclo escolar 2016-2017, al término de su periodo de inducción en educación básica.**, México, 28 de mayo de 2018.

Una vez asignada la puntuación, los criterios para obtener algún resultado dependen del puntaje global y del nivel de desempeño obtenido en las etapas 2 y 3 (ver cuadro 60).

CUADRO 60. CRITERIOS PARA LOS POSIBLES RESULTADOS

Resultado	Criterios
Insuficiente	Alguno de los siguientes: 1) No sustentar los dos instrumentos que constituyen las etapas 2 y 3 2) No obtener NII en al menos uno de los dos instrumentos de las etapas 2 y 3 3) No obtener al menos 100 puntos en la escala global
Cumple con la función de dirección	Todos los siguientes: 1) Sustentar los dos instrumentos que constituyen las etapas 2 y 3 2) Obtener NII en al menos uno de los dos instrumentos de las etapas 2 y 3 3) Obtener al menos 100 puntos en la escala global.

FUENTE: Diario Oficial de la Federación, **CRITERIOS técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección que ingresaron en el ciclo escolar 2016-2017, al término de su periodo de inducción en educación básica.**, México, 28 de mayo de 2018.

En el periodo 2017-2018, en el ámbito nacional, hubo un aumento de 0.2 puntos porcentuales en el porcentaje de sustentantes que obtuvieron un resultado de “cumple con la función de dirección”, al pasar de 97.7% (6,875 de 7,035) a 97.9% (de 7,184 a 7,340) (ver tabla 30).

^{198/} Id.

TABLA 30. DIRECTORES EVALUADOS, POR RESULTADO, 2017 Y 2018
 (Número de directores y porcentaje)

Entidad federativa	2017					2018					Variación		Diferencia	
	CF		I		Total	CF		I		Total	CF	I	CF	I
	Abs.	%	Abs.	%		Abs.	%	Abs.	%					
Nacional	6,875	97.7	160	2.3	7,035	7,184	97.9	156	2.1	7,340	4.5	(2.5)	0.2	(0.2)
1 Michoacán	15	53.6	13	46.4	28	8	88.9	1	11.1	9	(46.7)	(92.3)	35.3	(35.3)
2 Oaxaca	15	78.9	4	21.1	19	33	100.0	0	0.0	33	120.0	(100.0)	21.1	(21.1)
3 Guerrero	45	93.8	3	6.3	48	20	100.0	0	0.0	20	(55.6)	(100.0)	6.2	(6.3)
4 Hidalgo	94	95.9	4	4.1	98	73	98.6	1	1.4	74	(22.3)	(75.0)	2.7	(2.7)
5 Tamaulipas	65	95.6	3	4.4	68	138	97.9	3	2.1	141	112.3	0.0	2.3	(2.3)
6 Baja California Sur	51	98.1	1	1.9	52	36	100.0	0	0.0	36	(29.4)	(100.0)	1.9	(1.9)
7 Tabasco	203	95.3	10	4.7	213	139	97.2	4	2.8	143	(31.5)	(60.0)	1.9	(1.9)
8 Baja California	172	97.7	4	2.3	176	243	99.6	1	0.4	244	41.3	(75.0)	1.9	(1.9)
9 Campeche	89	95.7	4	4.3	93	105	97.2	3	2.8	108	18.0	(25.0)	1.5	(1.5)
10 Durango	179	97.8	4	2.2	183	122	99.2	1	0.8	123	(31.8)	(75.0)	1.4	(1.4)
11 Tlaxcala	69	98.6	1	1.4	70	104	100.0	0	0.0	104	50.7	(100.0)	1.4	(1.4)
12 Chihuahua	223	96.1	9	3.9	232	296	97.4	8	2.6	304	32.7	(11.1)	1.3	(1.3)
13 Colima	80	98.8	1	1.2	81	36	100.0	0	0.0	36	(55.0)	(100.0)	1.2	(1.2)
14 Nuevo León	366	97.9	8	2.1	374	787	99.1	7	0.9	794	115.0	(12.5)	1.2	(1.2)
15 Coahuila	325	97.6	8	2.4	333	347	98.6	5	1.4	352	6.8	(37.5)	1.0	(1.0)
16 San Luis Potosí	227	97.8	5	2.2	232	236	98.7	3	1.3	239	4.0	(40.0)	0.9	(0.9)
17 Guanajuato	529	97.8	12	2.2	541	568	98.6	8	1.4	576	7.4	(33.3)	0.8	(0.8)
18 Jalisco	716	98.4	12	1.6	728	943	98.8	11	1.2	954	31.7	(8.3)	0.4	(0.4)
19 Sinaloa	293	99.3	2	0.7	295	239	99.6	1	0.4	240	(18.4)	(50.0)	0.3	(0.3)
20 Estado de México	690	98.2	13	1.8	703	610	98.4	10	1.6	620	(11.6)	(23.1)	0.2	(0.2)
21 Puebla	469	98.3	8	1.7	477	354	98.3	6	1.7	360	(24.5)	(25.0)	0.0	0.0
22 Aguascalientes	181	97.8	4	2.2	185	79	97.5	2	2.5	81	(56.4)	(50.0)	(0.3)	0.3
23 Zacatecas	133	99.3	1	0.7	134	149	98.7	2	1.3	151	12.0	100.0	(0.6)	0.6
24 Sonora	269	99.6	1	0.4	270	273	98.9	3	1.1	276	1.5	200.0	(0.7)	0.7
25 Quintana Roo	116	99.1	1	0.9	117	108	98.2	2	1.8	110	(6.9)	100.0	(0.9)	0.9
26 Veracruz	173	98.3	3	1.7	176	162	97.0	5	3.0	167	(6.4)	66.7	(1.3)	1.3
27 Morelos	235	99.6	1	0.4	236	153	98.1	3	1.9	156	(34.9)	200.0	(1.5)	1.5
28 Querétaro	136	98.6	2	1.4	138	96	97.0	3	3.0	99	(29.4)	50.0	(1.6)	1.6
29 Ciudad de México	368	95.8	16	4.2	384	470	93.8	31	6.2	501	27.7	93.8	(2.0)	2.0
30 Nayarit	226	99.6	1	0.4	227	113	97.4	3	2.6	116	(50.0)	200.0	(2.2)	2.2
31 Yucatán	123	99.2	1	0.8	124	144	83.2	29	16.8	173	17.1	2800.0	(16.0)	16.0
32 Chiapas	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

CF: Cumple con la función de dirección.

I: Insuficiente.

Abs.: Cifras absolutas.

n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de menor a mayor.

De 2017 a 2018, fueron 20 los estados en los que se realizó la evaluación, que tuvieron un incremento en el porcentaje de sustentantes evaluados con un resultado “Cumple con la función de dirección”. En 2018, en 29 estados en los que se aplicó la evaluación superaron el 90.0% de sustentantes con ese resultado.

El personal que obtiene promoción a una plaza con funciones de ATP, además de ser seleccionado mediante concurso de oposición, debe sujetarse a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, a cursos de actualización profesional y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias de la función. Al acreditar la suficiencia en el nivel de desempeño correspondiente al término del periodo de inducción, se le otorgará al personal el nombramiento definitivo, de lo contrario, volverá a su función docente.

Al igual que en las promociones a plazas con funciones de dirección, las evaluaciones para las de ATP al término del periodo de inducción se aplicaron en 2017 y en 2018; en ningún año se convocó al total de ATP: en 2017, se citó a la valoración al 95.6% (2,869) de los 3,001 promovidos en 2015, y en 2018, al 81.4% (1,620) de los 1,989 ascendidos en 2016. Además, en el periodo 2017-2018, a nivel nacional, el porcentaje de ATP que no sustentó ninguno de los instrumentos de evaluación aumentó 0.4 puntos porcentuales, al pasar de 3.3% (95 de 2,869) a 3.7% (60 de 1,620) (ver tabla 31).

TABLA 31. ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS Y DIRECTORES QUE NO SE PRESENTARON A LA EVALUACIÓN, 2017-2018
 (Número de ATP y porcentaje)

Entidad	2017			2018			Diferencia ⬇
	Total	No se presentó a la evaluación		Total	No se presentó a la evaluación		
		Absolutos	Participación (%)		Absolutos	Participación (%)	
Nacional	2,869	95	3.3	1,620	60	3.7	0.4
1 Baja California Sur	23	7	30.4	33	2	6.1	(24.3)
2 Michoacán	38	17	44.7	46	16	34.8	(9.9)
3 Querétaro	41	3	7.3	11	0	0.0	(7.3)
4 Nuevo León	76	4	5.3	45	0	0.0	(5.3)
5 Colima	44	2	4.5	28	0	0.0	(4.5)
6 Quintana Roo	67	2	3.0	35	0	0.0	(3.0)
7 Coahuila	118	3	2.5	73	0	0.0	(2.5)
8 Sonora	120	3	2.5	38	0	0.0	(2.5)
9 Tamaulipas	95	2	2.1	67	0	0.0	(2.1)
10 Guanajuato	150	3	2.0	126	0	0.0	(2.0)
11 Puebla	98	2	2.0	58	0	0.0	(2.0)
12 Veracruz	276	10	3.6	227	5	2.2	(1.4)
13 San Luis Potosí	75	1	1.3	31	0	0.0	(1.3)
14 Sinaloa	230	4	1.7	105	1	1.0	(0.7)
15 Hidalgo	174	4	2.3	54	1	1.9	(0.4)
16 Campeche	7	0	0.0	34	0	0.0	0.0
17 Morelos	26	0	0.0	7	0	0.0	0.0
18 Nayarit	95	0	0.0	56	0	0.0	0.0
19 Tabasco	17	0	0.0	3	0	0.0	0.0
20 Tlaxcala	32	0	0.0	15	0	0.0	0.0
21 Yucatán	42	0	0.0	22	0	0.0	0.0
22 Zacatecas	21	0	0.0	15	0	0.0	0.0
23 Durango	285	5	1.8	52	1	1.9	0.1
24 Chihuahua	261	7	2.7	142	5	3.5	0.8
25 Aguascalientes	74	2	2.7	24	1	4.2	1.5
26 Jalisco	107	1	0.9	109	3	2.8	1.9
27 Baja California	22	0	0.0	49	3	6.1	6.1
28 Ciudad de México	91	3	3.3	102	22	21.6	18.3
29 Estado de México	24	0	0.0	0	0	n.a.	n.a.
30 Guerrero	140	10	7.1	0	0	n.a.	n.a.
31 Oaxaca	0	0	n.a.	13	0	0.0	n.a.
32 Chiapas	0	0	n.a.	0	0	n.a.	n.a.

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de menor a mayor.

En el periodo 2017-2018, hubo 15 estados que redujeron el porcentaje de ATP que no se presentó a la evaluación.

La evaluación constó de tres etapas: la primera se constituyó por dos cuestionarios; la segunda por un proyecto de intervención del asesor técnico pedagógico, y la tercera por un examen de conoci-

mientos y habilidades para la asesoría técnica pedagógica; en primer lugar, se establecieron los descriptores genéricos de los niveles de desempeño específicos para las etapas 2 y 3, para las cuales hay dos niveles de desempeño: Nivel I (N I) y Nivel II (N II) ^{199/} (ver cuadro 61).

^{199/} Id.

CUADRO 61. DESCRIPTORES DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO, POR ETAPA

Etapa	Nivel de desempeño	
	Nivel I (NI)	Nivel II (NII)
2: Proyecto de intervención del asesor técnico pedagógico	• Como máximo, puede mencionar elementos de su plan de trabajo de asesoría y las características generales del docente asesorado para atender algunas necesidades identificadas en el diagnóstico; también puede describir características del contexto, como la diversidad lingüística y cultural del entorno escolar y de la comunidad en la que se desenvuelven los docentes. Asimismo, puede identificar algunas actividades de asesoría para la selección y secuenciación de los contenidos del currículo, con las cuales el docente puede diseñar situaciones didácticas que impliquen las características y necesidades de sus alumnos. • Respecto a su intervención, es capaz de mencionar las acciones de acompañamiento y seguimiento implementadas con el docente asesorado y los avances en los acuerdos establecidos sobre su intervención didáctica. Asimismo, puede especificar algunas actividades que permitieron al docente asesorado ampliar o modificar sus estrategias de enseñanza, describiendo de manera general la asesoría brindada al docente, sin referir resultados de evaluaciones internas, externas o de los resultados educativos de los alumnos, para retroalimentar al docente asesorado. • Acerca del análisis y reflexión sobre la asesoría realizada, sólo menciona las acciones de asesoría, apoyo y acompañamiento implementadas para la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula, sin considerar los resultados del trabajo colaborativo con el docente asesorado; identifica las fortalezas y debilidades de su intervención, pero desvinculadas de las situaciones presentadas durante su intervención.	• Además de lo implicado en el nivel I, es capaz de justificar la vinculación de su plan de trabajo de asesoría con las características profesionales del docente y con los aspectos de la práctica que requieren asesoría. Puede explicar la pertinencia del plan para atender las características del contexto que pueden dificultar el aprendizaje, como la diversidad lingüística y cultural, factores familiares, del entorno escolar y de la comunidad en el que se desenvuelven los alumnos identificados en el diagnóstico. También puede describir los criterios y procedimientos utilizados para orientar al docente en la selección y secuenciación de los contenidos del currículo en el diseño de situaciones didácticas acordes con las características y necesidades de sus alumnos. • Respecto a su intervención, es capaz de justificar la pertinencia de las acciones de acompañamiento y seguimiento implementadas con el docente asesorado para identificar el avance de los acuerdos establecidos sobre su intervención didáctica. Asimismo, puede explicar las acciones de asesoría utilizadas para que el docente asesorado pueda ampliar o modificar sus estrategias de enseñanza y propiciar su reflexión sobre los referentes teóricos utilizados y las actividades cotidianas que realiza. También es capaz de explicar las acciones de asesoría implementadas con el docente, retomando información derivada de las evaluaciones internas, externas o de los resultados educativos de los alumnos, para retroalimentar al docente asesorado. • Acerca del análisis y reflexión sobre la asesoría realizada, es capaz de justificar, a partir de los resultados del trabajo colaborativo con el docente asesorado, la vinculación entre las acciones de asesoría implementadas con la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula, y puede identificar las fortalezas y debilidades de su intervención a partir del análisis de las situaciones presentadas durante su intervención para mejorar su función.
3: Examen de conocimientos y habilidades para la asesoría técnica pedagógica.	• Como máximo, es capaz de reconocer los aspectos generales del marco referencial, constituido por el plan y los programas de estudio, en el que se orienta su función; las características del desarrollo y aprendizaje de los alumnos como parte de las funciones de asesoría, así como los aspectos relacionados con el contexto para orientar la construcción de actividades didácticas contextualizadas. • Puede reconocer los principios filosóficos y fundamentos legales que sustentan su función como garante de los derechos humanos y del derecho de los alumnos a la educación, y reconocer que la función de asesoría requiere del conocimiento de estrategias de búsqueda y selección de información que apoyan el desarrollo de la función de asesoría con el docente asesorado. • Puede identificar algunas acciones de asesoría basadas en la observación, escucha activa, mediación y diálogo informado para explorar problemas educativos.	• Además de lo implicado en el nivel I, es capaz de reconocer los aspectos curriculares específicos como los propósitos de la educación básica y los del nivel, el enfoque, la organización, estructura y secuencia de los contenidos, que conforman el plan y los programas de estudio como marco referencial y que son la guía para el desarrollo de su función. • Puede reconocer las características del desarrollo y aprendizaje de los alumnos, particularmente los procesos involucrados en el área de su competencia y que son la base para las funciones de asesoría. Asimismo, es capaz de detectar los aspectos del contexto que influyen en las prácticas educativas para proponer intervenciones pedagógicas contextualizadas que aseguren el logro del aprendizaje de los alumnos. • Es capaz de relacionar los principios filosóficos y fundamentos legales con sus acciones de asesoría para el cumplimiento del derecho de los niños y adolescentes a la educación de calidad, y puede recuperar información de referentes teóricos acerca de los procesos de aprendizaje de los docentes para que guíen su intervención de asesoría. Asimismo, puede manejar estrategias de búsqueda y selección de información que, además de fortalecer su propio desarrollo profesional, favorecen el desarrollo de su función de asesoría; también maneja acciones de asesoría basadas en la observación, escucha activa y diálogo informado para favorecer la atención a problemas educativos.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica al término de su periodo de inducción, ciclo escolar 2018-2019.**, México, 28 de mayo de 2018.

La puntuación del primer instrumento corresponde al 60.0% de la calificación global, en tanto que la puntuación del segundo, al 40.0%.^{200/} Con base en la puntuación de la etapa 1, se definen cuatro categorías, cada una de ellas tendrá asociada una cantidad de puntos que se adicionará a la puntuación global (ver cuadro 62).

CUADRO 62. NIVELES DE CUMPLIMIENTO PARA LA ETAPA 1

Puntuación de la etapa 1	Nivel de cumplimiento etapa 1	Cantidad de puntos que se adicionan a la puntuación global
De 0 a 25	NI	0 puntos
De 26 a 50	NII	1 punto
De 51 a 75	NIII	2 puntos
De 76 a 100	NIV	3 puntos

FUENTE: Diario Oficial de la Federación, **Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica al término de su periodo de inducción, ciclo escolar 2018-2019.**, México, 28 de mayo de 2018.

Asignada la puntuación, los criterios para obtener algún resultado, dependen de la puntuación global y del nivel de desempeño obtenido en las etapas 2 y 3 (ver cuadro 63).

CUADRO 63. CRITERIOS PARA LOS POSIBLES RESULTADOS

Resultado	Criterios
Insuficiente	Alguno de los siguientes: 4) No sustentar los dos instrumentos que constituyen las etapas 2 y 3 5) No obtener NII en al menos uno de los dos instrumentos de las etapas 2 y 3 6) No obtener al menos 100 puntos en la escala global
Cumple con la función de asesoría técnico pedagógica	Todos los siguientes: 4) Sustentar los dos instrumentos que constituyen las etapas 2 y 3 5) Obtener NII en al menos uno de los dos instrumentos de las etapas 2 y 3 6) Obtener al menos 100 puntos en la escala global.

FUENTE: Diario Oficial de la Federación, **Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica al término de su periodo de inducción, ciclo escolar 2018-2019.**, México, 28 de mayo de 2018.

En el periodo 2017-2018, en el ámbito nacional, hubo una disminución de 43.1% en el número de sustentantes que obtuvieron un resultado “cumple con la función de asesoría técnico pedagógica”, al pasar de 2,614 a 1,488 evaluados; no obstante, en términos relativos aumentó en 1.2 puntos porcentuales, de 94.2% (2,614 de 2,774) a 95.4% (de 1,488 a 1,560) (ver tabla 32).

TABLA 32. ATP EVALUADOS, POR RESULTADO, 2017 Y 2018
 (Número de docentes y porcentaje)

Entidad federativa	2017					2018					Variación		Diferencia	
	CF		I		Total	CF		I		Total	CF	I	CF	I
	Abs.	%	Abs.	%		Abs.	%	Abs.	%					
Nacional	2,614	94.2	160	5.8	2,774	1,488	95.4	72	4.6	1,560	(43.1)	(55.0)	1.2	(1.2)
1 Jalisco	94	88.7	12	11.3	106	104	98.1	2	1.9	106	10.6	(83.3)	9.4	(9.4)
2 San Luis Potosí	66	89.2	8	10.8	74	30	96.8	1	3.2	31	(54.5)	(87.5)	7.6	(7.6)
3 Tabasco	16	94.1	1	5.9	17	3	100.0	0	0.0	3	(81.3)	(100.0)	5.9	(5.9)
4 Quintana Roo	62	95.4	3	4.6	65	35	100.0	0	0.0	35	(43.5)	(100.0)	4.6	(4.6)
5 Querétaro	33	86.8	5	13.2	38	10	90.9	1	9.1	11	(69.7)	(80.0)	4.1	(4.1)
6 Ciudad de México	83	94.3	5	5.7	88	78	97.5	2	2.5	80	(6.0)	(60.0)	3.2	(3.2)
7 Durango	260	92.9	20	7.1	280	49	96.1	2	3.9	51	(81.2)	(90.0)	3.2	(3.2)
8 Tlaxcala	31	96.9	1	3.1	32	15	100.0	0	0.0	15	(51.6)	(100.0)	3.1	(3.1)
9 Chihuahua	236	92.9	18	7.1	254	131	95.6	6	4.4	137	(44.5)	(66.7)	2.7	(2.7)
10 Sonora	114	97.4	3	2.6	117	38	100.0	0	0.0	38	(66.7)	(100.0)	2.6	(2.6)
11 Guanajuato	140	95.2	7	4.8	147	123	97.6	3	2.4	126	(12.1)	(57.1)	2.4	(2.4)
12 Nayarit	93	97.9	2	2.1	95	56	100.0	0	0.0	56	(39.8)	(100.0)	2.1	(2.1)
13 Nuevo León	69	95.8	3	4.2	72	44	97.8	1	2.2	45	(36.2)	(66.7)	2.0	(2.0)
14 Puebla	90	93.8	6	6.3	96	55	94.8	3	5.2	58	(38.9)	(50.0)	1.0	(1.1)
15 Aguascalientes	72	100.0	0	0.0	72	23	100.0	0	0.0	23	(68.1)	n.a.	0.0	0.0
16 Baja California	22	100.0	0	0.0	22	46	100.0	0	0.0	46	109.1	n.a.	0.0	0.0
17 Campeche	7	100.0	0	0.0	7	34	100.0	0	0.0	34	385.7	n.a.	0.0	0.0
18 Morelos	26	100.0	0	0.0	26	7	100.0	0	0.0	7	(73.1)	n.a.	0.0	0.0
19 Yucatán	42	100.0	0	0.0	42	22	100.0	0	0.0	22	(47.6)	n.a.	0.0	0.0
20 Zacatecas	21	100.0	0	0.0	21	15	100.0	0	0.0	15	(28.6)	n.a.	0.0	0.0
21 Sinaloa	216	95.6	10	4.4	226	99	95.2	5	4.8	104	(54.2)	(50.0)	(0.4)	0.4
22 Coahuila	114	99.1	1	0.9	115	72	98.6	1	1.4	73	(36.8)	0.0	(0.5)	0.5
23 Hidalgo	159	93.5	11	6.5	170	49	92.5	4	7.5	53	(69.2)	(63.6)	(1.0)	1.0
24 Colima	41	97.6	1	2.4	42	27	96.4	1	3.6	28	(34.1)	0.0	(1.2)	1.2
25 Veracruz	244	91.7	22	8.3	266	201	90.5	21	9.5	222	(17.6)	(4.5)	(1.2)	1.2
26 Tamaulipas	90	96.8	3	3.2	93	63	94.0	4	6.0	67	(30.0)	33.3	(2.8)	2.8
27 Baja California Sur	16	100.0	0	0.0	16	29	93.5	2	6.5	31	81.3	n.a.	(6.5)	6.5
28 Michoacán	15	71.4	6	28.6	21	18	60.0	12	40.0	30	20.0	100.0	(11.4)	11.4
29 Estado de México	23	95.8	1	4.2	24	0	n.a.	0	n.a.	0	(100.0)	(100.0)	n.a.	n.a.
30 Guerrero	119	91.5	11	8.5	130	0	n.a.	0	n.a.	0	(100.0)	(100.0)	n.a.	n.a.
31 Oaxaca	0	n.a.	0	n.a.	0	12	92.3	1	7.7	13	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
32 Chiapas	0	n.a.	0	n.a.	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

CF: Cumple con la función de asesoría técnico pedagógica.

I: Insuficiente.

Abs.: Cifras absolutas.

n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de menor a mayor.

De 2017 a 2018, 14 estados, en los que se realizó la evaluación, tuvieron un incremento en el porcentaje de sustentantes evaluados con un resultado “cumple con la función de asesoría técnico pedagógica”. En 2018, la evaluación se realizó en 29 estados, de los cuales 28 superaron el 90.0% de sustentantes con ese resultado.

➤ Promoción en la función

En el marco de la Reforma Educativa se implementó el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica (PPFIEB), en sustitución del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), pero sin afectar los beneficios adquiridos por los docentes mediante este último programa.

El PPFIEB tiene como principal objetivo otorgar niveles de incentivos al personal docente, técnico docente, de dirección, supervisión y de asesoría técnico pedagógica, con resultados destacados y sobresalientes en sus evaluaciones, e impulsar su mejora continua, que permita mejorar las condiciones de vida y la valoración social de los participantes de la promoción en la función por incentivos. Los incentivos del programa constituyen un reconocimiento a la calidad en la labor docente.^{201/}

El programa se constituye de siete niveles de incentivos económicos que tienen vigencia de hasta 4 años cada uno; el acceso al mismo se debe realizar necesariamente al nivel 1 del incentivo que corresponda a la función que desempeña y a la categoría que ocupa el personal. Se debe acceder a dicho nivel obteniendo resultados destacados en la evaluación del desempeño. Asimismo, para el ascenso a los siguientes niveles se tendrá que acreditar un incremento en los resultados de la mencionada evaluación, con respecto a los alcanzados en los procesos inmediatos anteriores, y sobresalientes en la evaluación adicional. Los incentivos se asocian a categorías o plazas de los diferentes niveles, servicios educativos, modalidades, asignaturas, tecnologías o talleres en que se desempeñan las figuras educativas, y su importe se calcula tomando como referencia el sueldo base que corresponde a las categorías a que está asociado el personal.^{202/}

Cada uno de los siete niveles tiene asignado un porcentaje específico. El monto máximo es de hasta 180.0%, el cual corresponde al nivel 7; en las regiones de alta pobreza y alejadas de las zonas urbanas el porcentaje acumulado del incentivo puede alcanzar hasta 222.0% (ver tabla 33).

^{201/} Secretaría de Educación Pública, **Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica**, México, 31 de mayo de 2015, Dirección URL: https://www.sep.gob.mx/work/apps/vbReglamento_final_2015.pdf [Consulta: 04 de agosto de 2018].

^{202/} Id.

TABLA 33. NIVELES Y PORCENTAJES DE LOS INCENTIVOS DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN EN LA FUNCIÓN
 POR INCENTIVOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, 2017
 (porcentajes)

Niveles	1	2	3	4	5	6	7
Códigos	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
Porcentaje acumulado del incentivo	35.0	65.0	95.0	120.0	140.0	160.0	180.0
Porcentaje acumulado del incentivo en regiones de alta pobreza y alejadas de las zonas urbanas	41.0	77.0	113.0	144.0	170.0	196.0	222.0

FUENTE: Secretaría de Educación Pública, **Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica**, México, 31 de mayo de 2015.

Para que los docentes sean acreedores de los incentivos otorgados por el PPFIEB es menester que obtengan en su evaluación de desempeño un resultado destacado o bueno, este último sólo en regiones de alta pobreza o alejadas de zonas urbanas. De 2015 a 2017, el total de nuevas plazas con funciones docentes a las que se les otorgó el incentivo disminuyó en 1.1%, al pasar de 12,226 a 12,086; mientras que el de las plazas con funciones directivas aumentó en 4.9 veces, de 221 a 1,310 (ver tabla 34).

TABLA 34. PLAZAS CON INCENTIVOS DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN EN LA FUNCIÓN POR INCENTIVOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, POR FUNCIÓN Y ENTIDAD FEDERATIVA, 2015-2017
(número de plazas)

Entidad federativa	2015		2016		2017		Total Docente	Total Directiva	Variación (%)	
	Docente	Directiva	Docente	Directiva	Docente	Directiva			Do-cente	Direc-tiva
Nacional	12,226	221	2,558	60	12,086	1,310	26,870	1,591	(1.1)	492.8
1 Aguascalientes	666	0	50	0	519	47	1,235	47	(22.1)	n.a.
2 Baja California	468	2	37	1	503	30	1,008	33	7.5	1,400.0
3 Baja California Sur	203	6	28	8	89	36	320	50	(56.2)	500.0
4 Campeche	146	8	88	0	235	26	469	34	61.0	225.0
5 Coahuila	431	9	98	0	494	20	1,023	29	14.6	122.2
6 Colima	154	13	41	0	220	11	415	24	42.9	(15.4)
7 Chiapas	16	1	0	0	0	0	16	1	(100.0)	(100.0)
8 Chihuahua	763	15	183	1	435	11	1,381	27	(43.0)	(26.7)
9 Ciudad de México	0	0	0	0	0	0	0	0	n.a.	n.a.
10 Durango	393	4	87	1	308	53	788	58	(21.6)	1,225.0
11 Guanajuato	559	0	100	0	1,080	167	1,739	167	93.2	n.a.
12 Guerrero	153	19	93	9	32	2	278	30	(79.1)	(89.5)
13 Hidalgo	464	9	27	2	510	55	1,001	66	9.9	511.1
14 Jalisco	1,051	20	197	2	1,180	154	2,428	176	12.3	670.0
15 Estado de México	789	14	55	1	620	6	1,464	21	(21.4)	(57.1)
16 Michoacán	56	5	0	0	0	0	56	5	(100.0)	(100.0)
17 Morelos	211	8	87	0	148	0	446	8	(29.9)	(100.0)
18 Nayarit	264	7	88	0	216	15	568	22	(18.2)	114.3
19 Nuevo León	262	3	75	1	213	0	550	4	(18.7)	(100.0)
20 Oaxaca	81	2	0	0	0	0	81	2	(100.0)	(100.0)
21 Puebla	747	9	227	4	413	18	1,387	31	(44.7)	100.0
22 Querétaro	167	4	37	2	465	15	669	21	178.4	275.0
23 Quintana Roo	642	1	47	1	443	7	1,132	9	(31.0)	600.0
24 San Luis Potosí	520	2	137	7	689	69	1,346	78	32.5	3,350.0
25 Sinaloa	267	4	82	1	268	0	617	5	0.4	(100.0)
26 Sonora	320	1	80	1	435	32	835	34	35.9	3,100.0
27 Tabasco	204	0	62	1	349	18	615	19	71.1	n.a.
28 Tamaulipas	346	3	36	0	503	136	885	139	45.4	4,433.3
29 Tlaxcala	246	1	81	7	118	23	445	31	(52.0)	2,200.0
30 Veracruz	779	46	276	0	839	204	1,894	250	7.7	343.5
31 Yucatán	646	5	104	8	555	86	1,305	99	(14.1)	1,620.0
32 Zacatecas	212	0	55	2	207	69	474	71	(2.4)	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPsyA/DPA/667/2018**, del 30 de noviembre de 2018.

Al igual que en el ámbito nacional, en 17 entidades federativas se redujo el número de nuevas plazas con funciones docentes a las que se les otorgó el incentivo del programa, y en 23 estados aumentó el total de nuevas plazas con funciones directivas a las que se les otorgó el incentivo del programa.

De las 28,461 plazas a las que se les otorgó el incentivo del PPFIEB en el ámbito nacional en el periodo 2015-2017, al 60.4% (17,186) también se le brindó alguno de los apoyos económicos del PNCM (ver tabla 35).

TABLA 35. PLAZAS CON INCENTIVOS DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN EN LA FUNCIÓN POR INCENTIVOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, POR FUNCIÓN Y DEL PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL, POR NIVEL Y ENTIDAD FEDERATIVA, 2015-2017
(número de plazas)

Entidad federativa	Nivel de incentivo del Programa Nacional de Carrera Magisterial						Con incentivo del PPFIEB	Participación (%)
	A	B	C	D	n.e.	Total		
Nacional	17,006	69	2	1	108	17,186	28,461	60.4
1 Aguascalientes	812	6	0	0	6	824	1,282	64.3
2 Baja California	609	1	0	1	3	614	1,041	59.0
3 Baja California Sur	257	1	0	0	1	259	370	70.0
4 Campeche	318	1	0	0	5	324	503	64.4
5 Coahuila	562	6	0	0	4	572	1,052	54.4
6 Colima	336	3	0	0	0	339	439	77.2
7 Chiapas	13	0	0	0	0	13	17	76.5
8 Chihuahua	926	0	0	0	0	926	1,408	65.8
9 Ciudad de México	0	0	0	0	0	0	0	n.a.
10 Durango	498	7	0	0	8	513	846	60.6
11 Guanajuato	1,255	2	1	0	6	1,264	1,906	66.3
12 Guerrero	165	0	0	0	0	165	308	53.6
13 Hidalgo	691	1	0	0	0	692	1,067	64.9
14 Jalisco	1,731	13	0	0	21	1,765	2,604	67.8
15 Estado de México	1,077	1	0	0	0	1,078	1,485	72.6
16 Michoacán	37	0	0	0	0	37	61	60.7
17 Morelos	268	0	0	0	0	268	454	59.0
18 Nayarit	299	1	0	0	1	301	590	51.0
19 Nuevo León	318	0	0	0	0	318	554	57.4
20 Oaxaca	15	0	0	0	0	15	83	18.1
21 Puebla	765	3	0	0	2	770	1,418	54.3
22 Querétaro	335	1	1	0	0	337	690	48.8
23 Quintana Roo	611	2	0	0	0	613	1,141	53.7
24 San Luis Potosí	748	2	0	0	10	760	1,424	53.4
25 Sinaloa	354	0	0	0	0	354	622	56.9
26 Sonora	613	1	0	0	3	617	869	71.0
27 Tabasco	288	2	0	0	4	294	634	46.4
28 Tamaulipas	584	5	0	0	14	603	1,024	58.9
29 Tlaxcala	201	10	0	0	0	211	476	44.3
30 Veracruz	1,274	0	0	0	5	1,279	2,144	59.7
31 Yucatán	705	0	0	0	11	716	1,404	51.0
32 Zacatecas	341	0	0	0	4	345	545	63.3

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/667/2018**, del 30 de noviembre de 2018.

En cuatro entidades federativas se registró que más del 70.0% de las plazas que recibieron el incentivo del PPFIEB también fueron beneficiadas por el PNCM: en Colima el 77.2% (439); en Chiapas el 76.5% (17); en el Estado de México el 72.6% (1,485), y en Sonora el 71.0% (869). Mientras que en 23 estados dicho porcentaje osciló entre 70.0% y 51.0%, por lo que en 27 entidades la mayoría de las plazas recibieron beneficios de los dos programas. En cuatro estados el porcentaje de plazas con los dos incentivos fue menor al 50.0%, donde Oaxaca fue el caso más sobresaliente, con 18.1% (83).

Las 28,461 plazas con incentivo del PPFIEB correspondieron a 15,400 figuras educativas, en tanto que las 17,186 ubicadas en algunos de los niveles del PNCM, a 9,347, por lo que el 60.8% del personal que recibió el apoyo del PPFIEB también lo hizo por parte del PNCM, lo que confirma que, en el ámbito nacional, la mayoría de los docentes y directores beneficiados con el nuevo programa de incentivos ya contaban con el apoyo de Carrera Magisterial.

Las 12,447 plazas con incentivos en 2015 correspondieron a 5,430 docentes y a 219 directores; en 2016, las 2,618 plazas, a 1,349 docentes y 59 directores, y en 2017, las 13,390 plazas, a 7,091 docentes y 1,271 directores (ver tabla 36).

TABLA 36. DOCENTES CON Y SIN INCENTIVOS DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN EN LA FUNCIÓN POR INCENTIVOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, POR FUNCIÓN Y GRUPO DE DESEMPEÑO, 2015-2017
 (número de docentes y porcentajes)

	2015			2016			2017		
	Con incentivo		Sin incentivo	Con incentivo		Sin incentivo	Con incentivo		Sin incen- tivo
	Abs.	Part. (%)		Abs.	Part. (%)		Abs.	Part. (%)	
Personal con funciones docentes									
Total	5,430	100.0	3,461	1,349	100.0	692	7,091	100.0	4,803
Destacado	4,808	88.5	3,461	1,080	80.1	692	6,893	97.2	4,803
Bueno	129	2.4	n.a.	142	10.5	n.a.	181	2.6	n.a.
Suficiente	1	n.s.	n.a.	1	0.1	n.a.	0	0.0	n.a.
Insuficiente	3	0.1	n.a.	0	0.0	n.a.	2	n.s.	n.a.
n.e.	489	9.0	n.a.	126	9.3	n.a.	15	0.2	n.a.
Personal con funciones directivas									
Total	219	100.0	97	59	100.0	214	1,271	100.0	883
Destacado	157	71.7	97	46	78.0	214	1,234	97.1	883
Bueno	42	19.2	n.a.	3	5.1	n.a.	26	2.0	n.a.
Suficiente	0	0.0	n.a.	0	0.0	n.a.	0	0.0	n.a.
Insuficiente	0	0.0	n.a.	3	5.1	n.a.	1	0.1	n.a.
n.e.	20	9.1	n.a.	7	11.9	n.a.	10	0.8	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficios núms. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018, y **CNSPD/DGPSyA/DPA/667/2018**, del 30 de noviembre de 2018.

De 2015 a 2017, se presentaron siete casos en los que los docentes recibieron el incentivo del programa, a pesar de que no obtuvieron un resultado destacado o bueno en su evaluación de desempeño: en 2015, se benefició a un docente con una calificación de suficiente y a tres con una de insuficiente; en 2016, a uno con resultado suficiente, y en 2017, a dos con nota de insuficiente. Asimismo, en ninguno de los tres años se otorgó el incentivo a todos los docentes que obtuvieron un resultado destacado: en 2015 no se benefició a 3,461 profesores; en 2016, a 692, y en 2017, a 4,803.

Sobre el personal con funciones directivas, se presentaron cuatro casos en los que los directores recibieron el incentivo del programa a pesar de que no obtuvieron un resultado destacado o bueno en su evaluación de desempeño: en 2016, se benefició a tres directores con una calificación de insuficiente, y en 2017, a uno con un resultado similar. Además, en ninguno de los años del periodo se benefició a todos los directores que tuvieron una calificación de destacado: en 2015 no se otorgó el incentivo a 97 directores; en 2016, a 214, y en 2017, a 883.

A pesar de que se identificaron docentes y directores con un resultado destacado en su evaluación de desempeño que no fueron beneficiados mediante el PPFIEB, la CNSPD no acreditó las razones por las que no se benefició a todos los docentes y directores con resultado destacado.^{203/}

Todos los docentes y directores beneficiados mediante el PPFIEB recibieron el incentivo K1.

➤ Reconocimiento

El reconocimiento se refiere a las distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal destacado en el desempeño de sus funciones; se debe propiciar mediante movimientos laterales que permitan a los docentes y directivos desarrollarse en distintas funciones según sus intereses y capacidades o en atención de las necesidades del SEN. Los movimientos laterales deben basarse en procesos de evaluación realizados conforme a los lineamientos expedidos por el INEE, serán temporales, con una duración de hasta tres ciclos escolares. Mientras que los movimientos laterales temporales a funciones de ATP, se deben llevar a cabo mediante procesos de evaluación que las AEL realicen con base en los lineamientos expedidos por el INEE y sólo podrán renovarse por un ciclo escolar más; el personal seleccionado mantendrá su plaza docente y recibirá

^{203/} Información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/667/2018**, del 30 de noviembre de 2018.

incentivos que reconozcan su mérito y favorezcan su avance profesional; al término de la función temporal, los docentes volverán a su escuela asignada originalmente.^{204/}

A pesar de que se estableció que el proceso de reconocimiento se realizaría mediante movimientos laterales, hasta 2017, no se habían realizado dichos movimientos, por lo que hasta ese año no se había reconocido de esta forma al personal educativo.

➤ Permanencia

La permanencia se refiere a la continuidad en el servicio docente; para que las distintas figuras educativas se mantengan en sus funciones es menester que acrediten que cuentan con el perfil requerido, para lo cual se debe evaluar su desempeño; en los casos en los que se identifique insuficiencia, el personal en cuestión se incorporará a programas de regularización, para presentar una segunda evaluación; si persiste el nivel de insuficiencia, nuevamente se tiene que asistir a los programas de regularización, para realizar una tercera evaluación; si se continúa con un nivel de desempeño inadecuado, se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente o se reasignará al personal a otras tareas, no docentes, dentro del servicio, esto último sólo para quienes ya se encontraban en servicio antes de la implementación del SPD.

De 2015 a 2017, se evaluó el desempeño de figuras educativas con funciones de docente, de técnico docente, de director y de supervisor, aunque no en todos los años del periodo; en 2015 se valoró a docentes y directores; en 2016, a las cuatro figuras educativas, y en 2017, a docentes, técnico docente y directores (ver tabla 37).

^{204/} Diario Oficial de la Federación, **Ley General del Servicio Profesional Docente**, México, 11 de septiembre de 2013, última reforma 19 de enero de 2018.

TABLA 37. NÚMERO DE PERSONAL CONVOCADO Y EVALUADO POR PRIMERA VEZ A LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO, POR FUNCIÓN, 2015-2017
(número de figuras educativas)

Entidad federativa	2015		2016				2017								
	Total de personal convocado y eva- luado		Total de personal convocado y evaluado				Total de personal convocado			Total de personal evaluado					
			Docente	Técnico Docente	Director	Supervi- sores	Docente	Director	Supervi- sores	Docente		Director		Supervisores	
	Docente	Director								Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)
Nacional	104,859	3,242	16,212	196	3,271	351	74,412	12,412	2,365	74,145	99.6	12,386	99.8	2,363	99.9
1 Baja California Sur	653	123	132	0	27	27	356	218	48	356	100.0	218	100.0	48	100.0
2 Chihuahua	3,561	167	626	4	392	22	2,924	382	88	2,924	100.0	382	100.0	88	100.0
3 Ciudad de México	7,056	456	1,474	61	484	51	2,258	254	6	2,258	100.0	254	100.0	6	100.0
4 Durango	2,047	74	411	7	21	15	2,035	410	30	2,035	100.0	410	100.0	30	100.0
5 Guerrero	3,051	376	515	3	164	20	224	11	2	224	100.0	11	100.0	2	100.0
6 Hidalgo	2,600	90	60	0	4	3	1,339	230	20	1,339	100.0	230	100.0	20	100.0
7 Michoacán	1,680	139	18	0	3	0	1	0	0	1	100.0	0	n.a.	0	n.a.
8 Morelos	1,462	66	188	2	18	3	432	1	1	432	100.0	1	100.0	1	100.0
9 Nayarit	1,430	58	440	3	20	2	1,125	129	18	1,125	100.0	129	100.0	18	100.0
10 Nuevo León	4,171	98	550	4	17	6	3,770	0	0	3,770	100.0	0	n.a.	0	n.a.
11 Oaxaca	1,702	64	55	0	2	0	10	11	0	10	100.0	11	100.0	0	n.a.
12 Puebla	6,178	51	577	9	42	12	2,960	335	51	2,960	100.0	335	100.0	51	100.0
13 Querétaro	1,021	35	132	0	10	7	1,341	68	9	1,341	100.0	68	100.0	9	100.0
14 Quintana Roo	1,333	8	94	0	4	1	1,348	38	0	1,348	100.0	38	100.0	0	n.a.
15 San Luis Potosí	3,433	17	576	14	147	49	3,062	402	190	3,062	100.0	402	100.0	190	100.0
16 Sinaloa	2,995	155	744	7	80	5	2,461	16	2	2,461	100.0	16	100.0	2	100.0
17 Tlaxcala	1,303	15	302	0	67	1	685	137	61	685	100.0	137	100.0	61	100.0
18 Veracruz	9,375	308	1,799	32	218	3	8,091	2,437	336	8,091	100.0	2,437	100.0	336	100.0
19 Yucatán	2,346	46	402	3	33	7	2,234	674	91	2,234	100.0	674	100.0	91	100.0
20 Estado de México	14,211	165	1,918	1	786	15	6,754	720	57	6,752	100.0	720	100.0	57	100.0
21 Coahuila	2,845	165	612	3	32	9	2,485	305	70	2,483	99.9	305	100.0	70	100.0
22 Colima	826	73	226	3	5	0	789	41	0	787	99.7	41	100.0	0	n.a.
23 Campeche	958	99	467	15	12	2	1,160	223	21	1,157	99.7	223	100.0	21	100.0
24 Zacatecas	2,003	0	250	4	13	4	1,075	391	159	1,071	99.6	391	100.0	159	100.0
25 Sonora	2,176	0	314	0	31	6	2,127	153	51	2,118	99.6	153	100.0	51	100.0
26 Aguascalientes	1,329	0	197	2	3	2	1,168	146	40	1,162	99.5	146	100.0	40	100.0
27 Baja California	3,027	24	253	1	60	1	2,810	330	36	2,792	99.4	329	99.7	36	100.0
28 Jalisco	6,954	276	1,019	9	253	12	7,505	1,235	347	7,444	99.2	1,233	99.8	347	100.0
29 Guanajuato	5,610	0	615	3	28	7	5,484	1,644	275	5,437	99.1	1,636	99.5	273	99.3
30 Tabasco	2,447	30	690	2	233	50	3,199	357	65	3,148	98.4	357	100.0	65	100.0
31 Tamaulipas	3,316	50	556	4	62	9	3,200	1,114	291	3,138	98.1	1,099	98.7	291	100.0
32 Chiapas	1,760	14	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Abreviaturas: Abs.: Cifras absolutas, Part.: Participación porcentual, n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

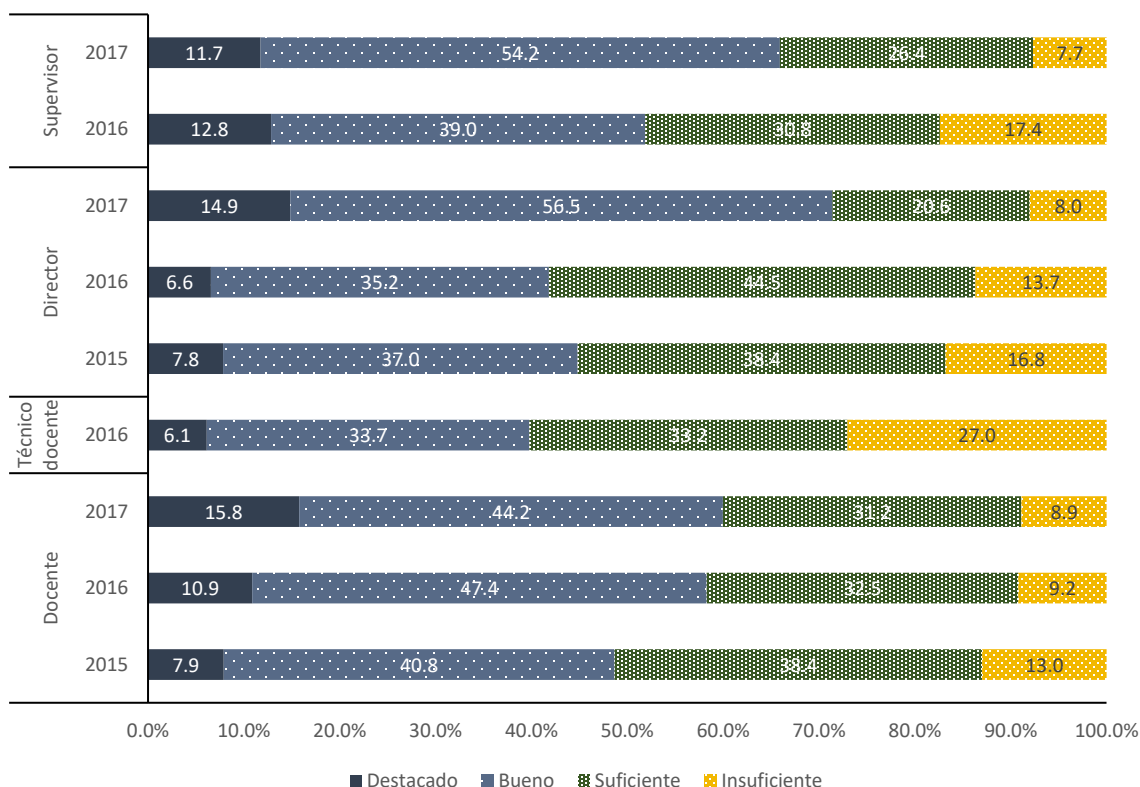
En 2015 y 2016, se evaluó el desempeño del mismo número de figuras educativas que fueron convocadas. En 2017, en el ámbito nacional, se valoró el desempeño del 99.6% (74,145) de los 74,412 docentes convocados, del 99.8% (12,389) de los 12,412 directores convocados y del 99.9% (2,363) de los 2,365 supervisores convocados; por entidad federativa, en 18 se evaluó al 100.0% de las figuras educativas convocadas; en contraste, en Guanajuato no se valoró en ningún caso al 100.0% de ellas, se estimó al 99.1% (5,437) de los 5,484 docentes convocados; al 99.5% (1,636) de los 1,644 directores convocados, y al 99.3% (273) de los 275 supervisores convocados.

Al igual que en las evaluaciones de los concursos de oposición para la promoción, en las de desempeño se conformaron grupos de desempeño, éstos fueron: destacado, bueno y suficiente, en los casos en lo que no se alcanzó un puntaje necesario para formar parte de alguno de los conjuntos mencionados el resultado fue insuficiente.^{205/}

Los resultados del personal evaluado en el periodo 2015-2017 fueron, mayormente, los necesarios para permanecer en el servicio y en todos los casos se registró un descenso en el porcentaje de figuras educativas con una calificación de insuficiente (ver gráfica 16).

^{205/} Diario Oficial de la Federación, **Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en Educación Básica, para el ciclo escolar 2018-2019**, México, 18 de septiembre de 2018, y **Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión en Educación Básica, para el ciclo escolar 2018-2019**, México, 18 de septiembre de 2018.

GRÁFICA 16. PORCENTAJE DE PERSONAL EVALUADO POR PRIMERA VEZ EN LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO, POR FUNCIÓN Y RESULTADO, 2015-2017 (porcentajes)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

NOTA: Las sumas pueden no coincidir debido al redondeo.

La mayor parte de las figuras educativas evaluadas obtuvo resultados de bueno y suficiente; en todas las valoraciones aplicadas el porcentaje de personal con alguna de esas calificaciones fue superior al 65.0%.

De 2015 a 2017, en el ámbito nacional, el porcentaje de docentes con un resultado de insuficiente disminuyó de 13.0% (13,599) a 8.9% (6,577); en tanto que los que tuvieron calificaciones de destacado y bueno aumentaron de 7.9% (8,269) a 15.8% (11,696) y de 40.8% (42,769) a 44.2% (32,774), en ese orden (ver tabla 38).

TABLA 38. DOCENTES EVALUADOS POR PRIMERA VEZ EN LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO, POR RESULTADO, 2015 Y 2017
 (número de docentes y porcentajes)

Entidad federativa	2015										2017										Diferencia			
	D		B		S		I		Total		D		B		S		I		Total		D	B	S	I
	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.			Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.						
Nacional	8,269	7.9	42,769	40.8	40,222	38.4	13,599	13.0	104,859	11,696	15.8	32,774	44.2	23,098	31.2	6,577	8.9	74,145	7.9	3.4	(7.2)	(4.1)		
1 Hidalgo	188	7.2	1,271	48.9	985	37.9	156	6.0	2,600	324	24.2	669	50.0	315	23.5	31	2.3	1,339	17.0	1.1	(14.4)	(3.7)		
2 Morelos	91	6.2	498	34.1	548	37.5	325	22.2	1,462	99	22.9	232	53.7	89	20.6	12	2.8	432	16.7	19.6	(16.9)	(19.5)		
3 Querétaro	75	7.3	414	40.5	345	33.8	187	18.3	1,021	313	23.3	599	44.7	349	26.0	80	6.0	1,341	16.0	4.1	(7.8)	(12.3)		
4 Aguascalientes	179	13.5	713	53.6	378	28.4	59	4.4	1,329	310	26.7	549	47.2	235	20.2	68	5.9	1,162	13.2	(6.4)	(8.2)	1.4		
5 Puebla	500	8.1	2,644	42.8	2,453	39.7	581	9.4	6,178	557	18.8	1,404	47.4	866	29.3	133	4.5	2,960	10.7	4.6	(10.4)	(4.9)		
6 Tlaxcala	88	6.8	475	36.5	524	40.2	216	16.6	1,303	115	16.8	335	48.9	202	29.5	33	4.8	685	10.0	12.5	(10.7)	(11.8)		
7 Ciudad de México	658	9.3	3,407	48.3	2,434	34.5	557	7.9	7,056	433	19.2	1,118	49.5	598	26.5	109	4.8	2,258	9.9	1.2	(8.0)	(3.1)		
8 Veracruz	783	8.4	3,738	39.9	3,719	39.7	1,135	12.1	9,375	1,468	18.1	3,468	42.9	2,439	30.1	716	8.8	8,091	9.8	3.0	(9.5)	(3.3)		
9 Sonora	151	6.9	721	33.1	628	28.9	676	31.1	2,176	345	16.3	925	43.7	671	31.7	177	8.4	2,118	9.3	10.5	2.8	(22.7)		
10 Durango	190	9.3	858	41.9	694	33.9	305	14.9	2,047	372	18.3	889	43.7	578	28.4	196	9.6	2,035	9.0	1.8	(5.5)	(5.3)		
11 Estado de México	1,284	9.0	6,370	44.8	5,317	37.4	1,240	8.7	14,211	1,191	17.6	3,150	46.7	2,113	31.3	298	4.4	6,752	8.6	1.8	(6.1)	(4.3)		
12 Zacatecas	123	6.1	719	35.9	668	33.3	493	24.6	2,003	157	14.7	485	45.3	326	30.4	103	9.6	1,071	8.5	9.4	(2.9)	(15.0)		
13 Oaxaca	33	1.9	434	25.5	734	43.1	501	29.4	1,702	1	10.0	6	60.0	0	0.0	3	30.0	10	8.1	34.5	(43.1)	0.6		
14 Guerrero	114	3.7	964	31.6	1,278	41.9	695	22.8	3,051	26	11.6	104	46.4	70	31.3	24	10.7	224	7.9	14.8	(10.6)	(12.1)		
15 Coahuila	214	7.5	1,127	39.6	1,217	42.8	287	10.1	2,845	370	14.9	1,175	47.3	780	31.4	158	6.4	2,483	7.4	7.7	(11.4)	(3.7)		
16 Chihuahua	315	8.8	1,697	47.7	1,214	34.1	335	9.4	3,561	473	16.2	1,258	43.0	894	30.6	299	10.2	2,924	7.3	(4.6)	(3.5)	0.8		
17 Sinaloa	171	5.7	981	32.8	1,197	40.0	646	21.6	2,995	320	13.0	1,019	41.4	781	31.7	341	13.9	2,461	7.3	8.7	(8.2)	(7.7)		
18 Tamaulipas	211	6.4	1,235	37.2	1,444	43.5	426	12.8	3,316	420	13.4	1,301	41.5	1,027	32.7	390	12.4	3,138	7.0	4.2	(10.8)	(0.4)		
19 Campeche	69	7.2	420	43.8	359	37.5	110	11.5	958	160	13.8	493	42.6	385	33.3	119	10.3	1,157	6.6	(1.2)	(4.2)	(1.2)		
20 Baja California	225	7.4	1,242	41.0	1,214	40.1	346	11.4	3,027	375	13.4	1,212	43.4	893	32.0	312	11.2	2,792	6.0	2.4	(8.1)	(0.3)		
21 San Luis Potosí	287	8.4	1,324	38.6	1,442	42.0	380	11.1	3,433	437	14.3	1,250	40.8	1,006	32.9	369	12.1	3,062	5.9	2.3	(9.1)	1.0		
22 Colima	122	14.8	403	48.8	256	31.0	45	5.4	826	161	20.5	378	48.0	198	25.2	50	6.4	787	5.7	(0.8)	(5.8)	0.9		
23 Guanajuato	466	8.3	2,573	45.9	2,244	40.0	327	5.8	5,610	747	13.7	2,456	45.2	1,689	31.1	545	10.0	5,437	5.4	(0.7)	(8.9)	4.2		
24 Jalisco	578	8.3	2,761	39.7	2,792	40.1	823	11.8	6,954	997	13.4	3,197	42.9	2,555	34.3	695	9.3	7,444	5.1	3.2	(5.8)	(2.5)		
25 Quintana Roo	208	15.6	691	51.8	346	26.0	88	6.6	1,333	278	20.6	672	49.9	323	24.0	75	5.6	1,348	5.0	(2.0)	(2.0)	(1.0)		
26 Nuevo León	180	4.3	1,381	33.1	1,967	47.2	643	15.4	4,171	347	9.2	1,407	37.3	1,504	39.9	512	13.6	3,770	4.9	4.2	(7.3)	(1.8)		
27 Tabasco	115	4.7	795	32.5	1,153	47.1	384	15.7	2,447	294	9.3	1,307	41.5	1,187	37.7	360	11.4	3,148	4.6	9.0	(9.4)	(4.3)		
28 Yucatán	327	13.9	1,187	50.6	696	29.7	136	5.8	2,346	410	18.4	1,040	46.6	570	25.5	214	9.6	2,234	4.4	(4.0)	(4.2)	3.8		
29 Nayarit	131	9.2	585	40.9	538	37.6	176	12.3	1,430	144	12.8	505	44.9	350	31.1	126	11.2	1,125	3.6	4.0	(6.5)	(1.1)		
30 Baja California Sur	100	15.3	327	50.1	193	29.6	33	5.1	653	52	14.6	171	48.0	105	29.5	28	7.9	356	(0.7)	(2.0)	(0.1)	2.8		
31 Michoacán	49	2.9	404	24.0	699	41.6	528	31.4	1,680	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	1	(2.9)	(24.0)	(41.6)	68.6		
32 Chiapas	44	2.5	410	23.3	546	31.0	760	43.2	1,760	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Abreviaturas: D: Destacado, B: Bueno, S: Suficiente, I: Insuficiente, Abs.: Cifras absolutas, P.: Participación porcentual, n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: Las diferencias pueden no coincidir debido al redondeo.

En el periodo 2015-2017, 29 entidades federativas presentaron un crecimiento en el porcentaje de los docentes que obtuvieron un resultado que los ubicó en el grupo de desempeño destacado. En contraste, en Baja California Sur y Michoacán se registró un descenso de 0.7 y 2.9 puntos porcentuales, respectivamente. En Chiapas sólo se aplicó la evaluación en 2015.

De 2015 2017, el comportamiento de los docentes con resultados insuficientes fue a la baja en 22 entidades federativas, y en ocho el comportamiento fue contrario, de las que Michoacán tuvo el mayor incremento.

Las evaluaciones a técnico docentes se aplicaron solamente en 2016 y en 23 entidades federativas; en el ámbito nacional, el 33.7% (66) de los participantes tuvo un resultado de bueno; el 33.2% (65), de suficiente; el 27.0% (53), de insuficiente, y el 6.1% (12), de destacado (ver tabla 39).

TABLA 39. TÉCNICO DOCENTES EVALUADOS POR PRIMERA VEZ EN LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO, POR RESULTADO, 2016
 (número de técnico docentes y porcentajes)

Entidad federativa	Destacado ↓		Bueno		Suficiente		Insuficiente		Total
	Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)	
Nacional	12	6.1	66	33.7	65	33.2	53	27.0	196
1 Colima	1	33.3	0	0.0	0	0.0	2	66.7	3
2 Nayarit	1	33.3	1	33.3	1	33.3	0	0.0	3
3 San Luis Potosí	4	28.6	3	21.4	3	21.4	4	28.6	14
4 Puebla	1	11.1	3	33.3	5	55.6	0	0.0	9
5 Veracruz	2	6.3	4	12.5	8	25.0	18	56.3	32
6 Ciudad de México	3	4.9	31	50.8	17	27.9	10	16.4	61
7 Aguascalientes	0	0.0	1	50.0	1	50.0	0	0.0	2
8 Baja California	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1
9 Campeche	0	0.0	4	26.7	10	66.7	1	6.7	15
10 Chihuahua	0	0.0	2	50.0	2	50.0	0	0.0	4
11 Coahuila	0	0.0	2	66.7	1	33.3	0	0.0	3
12 Durango	0	0.0	2	28.6	3	42.9	2	28.6	7
13 Estado de México	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	1
14 Guanajuato	0	0.0	2	66.7	1	33.3	0	0.0	3
15 Guerrero	0	0.0	0	0.0	3	100.0	0	0.0	3
16 Jalisco	0	0.0	6	66.7	2	22.2	1	11.1	9
17 Morelos	0	0.0	0	0.0	1	50.0	1	50.0	2
18 Nuevo León	0	0.0	0	0.0	1	25.0	3	75.0	4
19 Sinaloa	0	0.0	2	28.6	3	42.9	2	28.6	7
20 Tabasco	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0	2
21 Tamaulipas	0	0.0	1	25.0	2	50.0	1	25.0	4
22 Yucatán	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	100.0	3
23 Zacatecas	0	0.0	1	25.0	0	0.0	3	75.0	4
24 Baja California Sur	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
25 Chiapas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
26 Hidalgo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
27 Michoacán	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
28 Oaxaca	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
29 Querétaro	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
30 Quintana Roo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
31 Sonora	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
32 Tlaxcala	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Abreviaturas: Abs.: Cifras absolutas, Part.: Participación porcentual, n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

De las 23 entidades federativas en las que se evaluó el desempeño de técnico docentes, en 6 tuvieron al menos uno con resultado de destacado; por el contrario, en Tabasco y Yucatán el 100.0% de quienes presentaron la valoración tuvieron una calificación de no idóneo.

Para directores, al igual que para docentes, se llevaron a cabo evaluaciones del desempeño de primera vez en todos los años del periodo 2015-2017; en este lapso se incrementaron los porcentajes de valorados con resultados de destacado y bueno, y disminuyeron los de insuficiente (ver tabla 40).

TABLA 40. DIRECTORES EVALUADOS POR PRIMERA VEZ EN LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO, POR RESULTADO, 2015 Y 2017
 (número de docentes y porcentajes)

Entidad federativa		2015									2017									Diferencia			
		D		B		S		I		Total	D		B		S		I		Total	D	B	S	I
		Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.		Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.					
	Nacional	254	7.8	1,199	37.0	1,245	38.4	544	16.8	3,242	1,840	14.9	7,004	56.5	2,549	20.6	993	8.0	12,386	7.0	19.6	(17.8)	(8.8)
1	Durango	3	4.1	30	40.5	29	39.2	12	16.2	74	78	19.0	211	51.5	81	19.8	40	9.8	410	15.0	10.9	(19.4)	(6.5)
2	Tlaxcala	1	6.7	8	53.3	5	33.3	1	6.7	15	28	20.4	87	63.5	21	15.3	1	0.7	137	13.8	10.2	(18.0)	(5.9)
3	Hidalgo	7	7.8	39	43.3	35	38.9	9	10.0	90	48	20.9	135	58.7	34	14.8	13	5.7	230	13.1	15.4	(24.1)	(4.3)
4	Tabasco	0	0.0	8	26.7	9	30.0	13	43.3	30	42	11.8	186	52.1	92	25.8	37	10.4	357	11.8	25.4	(4.2)	(33.0)
5	Colima	12	16.4	25	34.2	20	27.4	16	21.9	73	11	26.8	21	51.2	7	17.1	2	4.9	41	10.4	17.0	(10.3)	(17.0)
6	Baja California Sur	6	4.9	58	47.2	50	40.7	9	7.3	123	33	15.1	120	55.0	47	21.6	18	8.3	218	10.3	7.9	(19.1)	0.9
7	Sinaloa	4	2.6	61	39.4	70	45.2	20	12.9	155	2	12.5	6	37.5	1	6.3	7	43.8	16	9.9	(1.9)	(38.9)	30.8
8	Querétaro	4	11.4	14	40.0	15	42.9	2	5.7	35	14	20.6	43	63.2	9	13.2	2	2.9	68	9.2	23.2	(29.6)	(2.8)
9	Coahuila	7	4.2	68	41.2	79	47.9	11	6.7	165	40	13.1	170	55.7	69	22.6	26	8.5	305	8.9	14.5	(25.3)	1.9
10	Jalisco	18	6.5	82	29.7	119	43.1	57	20.7	276	186	15.1	729	59.1	259	21.0	59	4.8	1,233	8.6	29.4	(22.1)	(15.9)
11	Quintana Roo	1	12.5	2	25.0	5	62.5	0	0.0	8	8	21.1	25	65.8	4	10.5	1	2.6	38	8.6	40.8	(52.0)	2.6
12	Yucatán	5	10.9	21	45.7	15	32.6	5	10.9	46	130	19.3	375	55.6	113	16.8	56	8.3	674	8.4	10.0	(15.8)	(2.6)
13	Chihuahua	14	8.4	62	37.1	61	36.5	30	18.0	167	64	16.8	213	55.8	62	16.2	43	11.3	382	8.4	18.6	(20.3)	(6.7)
14	Estado de México	13	7.9	59	35.8	76	46.1	17	10.3	165	113	15.7	413	57.4	152	21.1	42	5.8	720	7.8	21.6	(24.9)	(4.5)
15	Puebla	5	9.8	17	33.3	24	47.1	5	9.8	51	56	16.7	193	57.6	79	23.6	7	2.1	335	6.9	24.3	(23.5)	(7.7)
16	Tamaulipas	3	6.0	17	34.0	19	38.0	11	22.0	50	125	11.4	635	57.8	244	22.2	95	8.6	1,099	5.4	23.8	(15.8)	(13.4)
17	San Luis Potosí	2	11.8	5	29.4	8	47.1	2	11.8	17	67	16.7	213	53.0	87	21.6	35	8.7	402	4.9	23.6	(25.4)	(3.1)
18	Campeche	8	8.1	40	40.4	34	34.3	17	17.2	99	27	12.1	136	61.0	48	21.5	12	5.4	223	4.0	20.6	(12.8)	(11.8)
19	Baja California	2	8.3	14	58.3	6	25.0	2	8.3	24	38	11.6	180	54.7	79	24.0	32	9.7	329	3.2	(3.6)	(1.0)	1.4
20	Veracruz	34	11.0	136	44.2	113	36.7	25	8.1	308	323	13.3	1,312	53.8	520	21.3	282	11.6	2,437	2.2	9.7	(15.4)	3.5
21	Ciudad de México	75	16.4	223	48.9	128	28.1	30	6.6	456	46	18.1	154	60.6	46	18.1	8	3.1	254	1.7	11.7	(10.0)	(3.4)
22	Nayarit	6	10.3	13	22.4	25	43.1	14	24.1	58	15	11.6	68	52.7	36	27.9	10	7.8	129	1.3	30.3	(15.2)	(16.4)
23	Oaxaca	1	1.6	16	25.0	27	42.2	20	31.3	64	0	0.0	5	45.5	6	54.5	0	0.0	11	(1.6)	20.5	12.4	(31.3)
24	Guerrero	6	1.6	100	26.6	151	40.2	119	31.6	376	0	0.0	5	45.5	4	36.4	2	18.2	11	(1.6)	18.9	(3.8)	(13.5)
25	Morelos	7	10.6	29	43.9	24	36.4	6	9.1	66	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	(10.6)	(43.9)	63.6	(9.1)
26	Aguascalientes	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	33	22.6	78	53.4	25	17.1	10	6.8	146	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
27	Chiapas	0	0.0	2	14.3	6	42.9	6	42.9	14	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
28	Guanajuato	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	210	12.8	971	59.4	335	20.5	120	7.3	1,636	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
29	Michoacán	5	3.6	21	15.1	42	30.2	71	51.1	139	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
30	Nuevo León	5	5.1	29	29.6	50	51.0	14	14.3	98	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
31	Sonora	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	33	21.6	82	53.6	26	17.0	12	7.8	153	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
32	Zacatecas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	70	17.9	238	60.9	62	15.9	21	5.4	391	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Abreviaturas: D: Destacado, B: Bueno, S: Suficiente, I: Insuficiente, Abs.: Cifras absolutas, P.: Participación porcentual, n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: Las diferencias pueden no coincidir debido al redondeo.

En el periodo 2015-2017, en 22 entidades se incrementó el porcentaje de directores con un resultado destacado, y en tres hubo disminuciones. Además, en 19 entidades disminuyó el porcentaje de directores con una calificación insuficiente, y en 6 entidades hubo un incremento.

Las evaluaciones a supervisores se aplicaron en 2016 y 2017; en ese lapso el porcentaje de participantes ubicados en el grupo de desempeño destacado se redujo, en el ámbito nacional, de 12.8% (45) a 11.7% (277), aunque el porcentaje de los que tuvieron un resultado insuficiente disminuyeron en mayor medida, de 17.4% (61) a 7.7% (181) (ver tabla 41).

TABLA 41. SUPERVISORES EVALUADOS POR PRIMERA VEZ EN LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO, POR RESULTADO, 2016 Y 2017
 (número de docentes y porcentajes)

Entidad federativa		2016									2017									Diferencia			
		D		B		S		I		Total	D		B		S		I		Total	D	B	S	I
		Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.		Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.	Abs.	P.					
	Nacional	45	12.8	137	39.0	108	30.8	61	17.4	351	277	11.7	1,281	54.2	624	26.4	181	7.7	2,363	(1.1)	15.2	(4.4)	(9.7)
1	Aguascalientes	0	0.0	0	0.0	2	100.0	0	0.0	2	10	25.0	19	47.5	9	22.5	2	5.0	40	25.0	47.5	(77.5)	5.0
2	Coahuila	0	0.0	5	55.6	4	44.4	0	0.0	9	8	11.4	38	54.3	17	24.3	7	10.0	70	11.4	(1.3)	(20.2)	10.0
3	Guanajuato	0	0.0	4	57.1	3	42.9	0	0.0	7	28	10.3	159	58.2	73	26.7	13	4.8	273	10.3	1.1	(16.1)	4.8
4	Campeche	0	0.0	1	50.0	1	50.0	0	0.0	2	2	9.5	7	33.3	9	42.9	3	14.3	21	9.5	(16.7)	(7.1)	14.3
5	San Luis Potosí	4	8.2	21	42.9	16	32.7	8	16.3	49	33	17.4	102	53.7	40	21.1	15	7.9	190	9.2	10.8	(11.6)	(8.4)
6	Yucatán	0	0.0	6	85.7	1	14.3	0	0.0	7	8	8.8	52	57.1	24	26.4	7	7.7	91	8.8	(28.6)	12.1	7.7
7	Zacatecas	0	0.0	3	75.0	1	25.0	0	0.0	4	12	7.5	81	50.9	55	34.6	11	6.9	159	7.5	(24.1)	9.6	6.9
8	Veracruz	0	0.0	1	33.3	1	33.3	1	33.3	3	24	7.1	148	44.0	114	33.9	50	14.9	336	7.1	10.7	0.6	(18.5)
9	Jalisco	1	8.3	7	58.3	2	16.7	2	16.7	12	52	15.0	203	58.5	75	21.6	17	4.9	347	6.7	0.2	4.9	(11.8)
10	Tlaxcala	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	1	4	6.6	41	67.2	15	24.6	1	1.6	61	6.6	(32.8)	24.6	1.6
11	Tabasco	3	6.0	17	34.0	15	30.0	15	30.0	50	8	12.3	40	61.5	13	20.0	4	6.2	65	6.3	27.5	(10.0)	(23.8)
12	Baja California	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	2	5.6	25	69.4	6	16.7	3	8.3	36	5.6	69.4	(83.3)	8.3
13	Chihuahua	2	9.1	12	54.5	5	22.7	3	13.6	22	12	13.6	54	61.4	17	19.3	5	5.7	88	4.5	6.8	(3.4)	(8.0)
14	Sonora	1	16.7	2	33.3	2	33.3	1	16.7	6	9	17.6	27	52.9	10	19.6	5	9.8	51	1.0	19.6	(13.7)	(6.9)
15	Durango	5	33.3	5	33.3	5	33.3	0	0.0	15	10	33.3	13	43.3	6	20.0	1	3.3	30	0.0	10.0	(13.3)	3.3
16	Guerrero	0	0.0	4	20.0	7	35.0	9	45.0	20	0	0.0	2	100.0	0	0.0	0	0.0	2	0.0	80.0	(35.0)	(45.0)
17	Morelos	0	0.0	1	33.3	2	66.7	0	0.0	3	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	0.0	(33.3)	33.3	0.0
18	Sinaloa	0	0.0	3	60.0	1	20.0	1	20.0	5	0	0.0	1	50.0	1	50.0	0	0.0	2	0.0	(10.0)	30.0	(20.0)
19	Tamaulipas	1	11.1	3	33.3	4	44.4	1	11.1	9	32	11.0	153	52.6	78	26.8	28	9.6	291	(0.1)	19.2	(17.6)	(1.5)
20	Ciudad de México	11	21.6	15	29.4	10	19.6	15	29.4	51	1	16.7	2	33.3	3	50.0	0	0.0	6	(4.9)	3.9	30.4	(29.4)
21	Querétaro	2	28.6	4	57.1	1	14.3	0	0.0	7	2	22.2	4	44.4	3	33.3	0	0.0	9	(6.3)	(12.7)	19.0	0.0
22	Puebla	2	16.7	4	33.3	5	41.7	1	8.3	12	5	9.8	25	49.0	20	39.2	1	2.0	51	(6.9)	15.7	(2.5)	(6.4)
23	Hidalgo	1	33.3	2	66.7	0	0.0	0	0.0	3	5	25.0	9	45.0	4	20.0	2	10.0	20	(8.3)	(21.7)	20.0	10.0
24	Estado de México	3	20.0	4	26.7	7	46.7	1	6.7	15	5	8.8	40	70.2	9	15.8	3	5.3	57	(11.2)	43.5	(30.9)	(1.4)
25	Baja California Sur	7	25.9	7	25.9	11	40.7	2	7.4	27	4	8.3	24	50.0	18	37.5	2	4.2	48	(17.6)	24.1	(3.2)	(3.2)
26	Nayarit	1	50.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	2	1	5.6	12	66.7	4	22.2	1	5.6	18	(44.4)	16.7	22.2	5.6
27	Chiapas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
28	Colima	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
29	Michoacán	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
30	Nuevo León	0	0.0	4	66.7	1	16.7	1	16.7	6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
31	Oaxaca	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
32	Quintana Roo	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Abreviaturas: D: Destacado, B: Bueno, S: Suficiente, I: Insuficiente, Abs.: Cifras absolutas, P.: Participación porcentual, n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: Las diferencias pueden no coincidir debido al redondeo.

Del total de figuras educativas que participaron por primera vez en la evaluación de desempeño en el periodo 2015-2017, 23,948 obtuvieron un resultado insuficiente (ver tabla 42).

TABLA 42. PERSONAL EVALUADO POR PRIMERA VEZ EN LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO
CON RESULTADO INSUFICIENTE, POR FUNCIÓN, 2015-2017
(número de figuras educativas)

Entidad federativa	2015			2016					2017			
	Do- cente	Direc- tor	Total	Do- cente	Técnico Docente	Direc- tor	Super- visor	Total	Do- cente	Direc- tor	Super- visor	Total
Nacional	13,599	544	14,143	1,493	53	447	61	2,054	6,577	993	181	7,751
1 Veracruz	1,135	25	1,160	153	18	51	1	223	716	282	50	1,048
2 Jalisco	823	57	880	72	1	30	2	105	695	59	17	771
3 Guanajuato	327	0	327	66	0	3	0	69	545	120	13	678
4 Tamaulipas	426	11	437	101	1	10	1	113	390	95	28	513
5 Nuevo León	643	14	657	39	3	0	1	43	512	0	0	512
6 San Luis Potosí	380	2	382	58	4	24	8	94	369	35	15	419
7 Tabasco	384	13	397	104	2	47	15	168	360	37	4	401
8 Sinaloa	646	20	666	82	2	20	1	105	341	7	0	348
9 Baja California	346	2	348	29	0	7	0	36	312	32	3	347
10 Chihuahua	335	30	365	68	0	41	3	112	299	43	5	347
11 Estado de México	1,240	17	1,257	103	0	68	1	172	298	42	3	343
12 Yucatán	136	5	141	17	3	0	0	20	214	56	7	277
13 Durango	305	12	317	32	2	1	0	35	196	40	1	237
14 Sonora	676	0	676	42	0	1	1	44	177	12	5	194
15 Coahuila	287	11	298	31	0	5	0	36	158	26	7	191
16 Puebla	581	5	586	27	0	4	1	32	133	7	1	141
17 Nayarit	176	14	190	44	0	3	0	47	126	10	1	137
18 Zacatecas	493	0	493	12	3	2	0	17	103	21	11	135
19 Campeche	110	17	127	24	1	1	0	26	119	12	3	134
20 Ciudad de México	557	30	587	163	10	60	15	248	109	8	0	117
21 Querétaro	187	2	189	10	0	1	0	11	80	2	0	82
22 Aguascalientes	59	0	59	8	0	0	0	8	68	10	2	80
23 Quintana Roo	88	0	88	4	0	1	0	5	75	1	0	76
24 Colima	45	16	61	7	2	0	0	9	50	2	0	52
25 Baja California Sur	33	9	42	4	0	3	2	9	28	18	2	48
26 Hidalgo	156	9	165	1	0	0	0	1	31	13	2	46
27 Tlaxcala	216	1	217	11	0	13	0	24	33	1	1	35
28 Guerrero	695	119	814	119	0	45	9	173	24	2	0	26
29 Morelos	325	6	331	15	1	2	0	18	12	0	0	12
30 Oaxaca	501	20	521	33	0	1	0	34	3	0	0	3
31 Michoacán	528	71	599	14	0	3	0	17	1	0	0	1
32 Chiapas	760	6	766	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	0

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

n.a.

No aplicable.



Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

En 2015, 13,599 docentes y 544 directores no alcanzaron un resultado al menos suficiente, por lo que debieron ser evaluados en una segunda oportunidad en 2016; no obstante, no todos ellos fueron convocados; de 13,599 docentes con resultado insuficiente fueron convocados y evaluados 10,196, el 75.0% (ver tabla 43).

TABLA 43. DOCENTES CONVOCADOS Y EVALUADOS EN SU SEGUNDA OPORTUNIDAD EN LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO SEGÚN SU RESULTADO, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2015-2016
(número de docentes y porcentajes)

Entidad federativa	Insuficientes (2015)	Convocados y evaluados (2016)									
		Total	Part. (%)	Destacado	Part. (%)	Bueno	Part. (%)	Suficiente	Part. (%)	Insuficiente	Part. (%)
Nacional	13,599	10,196	75.0	110	1.1	1,536	15.1	5,251	51.5	3,299	32.4
1 Zacatecas	493	479	97.2	10	2.1	141	29.4	256	53.4	72	15.0
2 Hidalgo	156	150	96.2	0	0.0	15	10.0	88	58.7	47	31.3
3 Tlaxcala	216	207	95.8	3	1.4	59	28.5	118	57.0	27	13.0
4 Querétaro	187	176	94.1	3	1.7	48	27.3	87	49.4	38	21.6
5 Puebla	581	545	93.8	2	0.4	57	10.5	331	60.7	155	28.4
6 Jalisco	823	772	93.8	2	0.3	88	11.4	447	57.9	235	30.4
7 Aguascalientes	59	55	93.2	1	1.8	11	20.0	30	54.5	13	23.6
8 Quintana Roo	88	82	93.2	3	3.7	13	15.9	44	53.7	22	26.8
9 Coahuila	287	267	93.0	1	0.4	25	9.4	153	57.3	88	33.0
10 Tabasco	384	357	93.0	4	1.1	50	14.0	198	55.5	105	29.4
11 Guanajuato	327	304	93.0	6	2.0	39	12.8	174	57.2	85	28.0
12 Veracruz	1,135	1053	92.8	13	1.2	135	12.8	521	49.5	384	36.5
13 Morelos	325	301	92.6	3	1.0	67	22.3	148	49.2	83	27.6
14 Tamaulipas	426	394	92.5	1	0.3	29	7.4	203	51.5	161	40.9
15 Sonora	676	624	92.3	17	2.7	193	30.9	265	42.5	149	23.9
16 San Luis Potosí	380	350	92.1	3	0.9	41	11.7	204	58.3	102	29.1
17 Baja California	346	315	91.0	0	0.0	39	12.4	157	49.8	119	37.8
18 Sinaloa	646	587	90.9	7	1.2	58	9.9	253	43.1	269	45.8
19 Campeche	110	99	90.0	0	0.0	11	11.1	44	44.4	44	44.4
20 Chihuahua	335	300	89.6	8	2.7	54	18.0	168	56.0	70	23.3
21 Nuevo León	643	566	88.0	3	0.5	52	9.2	260	45.9	251	44.3
22 Durango	305	262	85.9	7	2.7	70	26.7	115	43.9	70	26.7
23 Nayarit	176	148	84.1	0	0.0	17	11.5	76	51.4	55	37.2
24 Yucatán	136	110	80.9	2	1.8	22	20.0	56	50.9	30	27.3
25 Estado de México	1,240	980	79.0	5	0.5	107	10.9	544	55.5	324	33.1
26 Ciudad de México	557	430	77.2	1	0.2	54	12.6	210	48.8	165	38.4
27 Colima	45	34	75.6	2	5.9	10	29.4	16	47.1	6	17.6
28 Baja California Sur	33	23	69.7	0	0.0	3	13.0	6	26.1	14	60.9
29 Guerrero	695	145	20.9	0	0.0	6	4.1	30	20.7	109	75.2
30 Oaxaca	501	46	9.2	0	0.0	8	17.4	32	69.6	6	13.0
31 Chiapas	760	32	4.2	3	9.4	13	40.6	16	50.0	0	0.0
32 Michoacán	528	3	0.6	0	0.0	1	33.3	1	33.3	1	33.3

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Part. Participación porcentual.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: La CNSPD informó, mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSA/030/2019** del 28 de enero de 2019, que los docentes no evaluados corresponden a que las AEL comunicaron que los docentes presentaron alguna de las siguientes incidencias: baja por renuncia, por jubilación o por defunción; cambio de función, e incapacidad. Asimismo, en Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca un grupo de docentes no pudo llegar a la aplicación de las etapas 3 y 4 en noviembre y diciembre de 2015, debido a la situación político-social que prevalecía en esas entidades. Sin embargo, la CNSPD no remitió evidencia sobre todos los casos.

De las 32 entidades federativas, en 19 se registraron niveles de participación del 90.0% o más. En contraste, en cuatro entidades menos de una cuarta parte de los docentes con resultado insuficiente en 2015 fueron evaluados en el siguiente año: Guerrero (20.9%), Oaxaca (9.2%), Chiapas (4.2%) y Michoacán (0.6%).

De los 10,196 docentes evaluados en 2016, correspondientes a su segunda oportunidad, el 1.1% (110) obtuvo un resultado destacado; el 15.1% (1,536), bueno; el 51.5% (5,251), suficiente, y el 34.2% (3,299), insuficiente. Por entidad federativa, Chiapas fue la única en la que todos los maestros valorados obtuvieron un resultado al menos suficiente; no obstante, su nivel de participación, respecto de los que tuvieron una calificación insuficiente en 2015, fue de los más bajos.

Respecto del personal con funciones de dirección, éste no fue evaluado en 2016, a pesar de que 544 directores tuvieron un resultado insuficiente en 2015; al respecto, la CNSPD señaló que no se convocó a una segunda oportunidad, debido a que los valorados no contaban con una plaza regular, por lo que tuvieron que regresar a su función docente.

En 2016, se evaluó por primera vez, como parte del proceso de permanencia, a figuras educativas con funciones de docente, técnico docente, director y supervisor; en todos los casos hubo participantes con un resultado insuficiente que debieron ser evaluados en una segunda oportunidad en 2017, pero no todos ellos fueron convocados y evaluados (ver tabla 44).

TABLA 44. FIGURAS EDUCATIVAS CONVOCADAS Y EVALUADAS EN SU SEGUNDA OPORTUNIDAD
EN LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO, POR ENTIDAD FEDERATIVA Y FUNCIÓN, 2016-2017
(número de figuras educativas y porcentajes)

Entidad federativa		Insuficientes 2016				Convocados y evaluados 2017							Participación (%)			
		Doc.	TD	Dir.	Sup.	Docente				TD	Dir.	Sup.	Doc. ⬇️	TD	Dir.	Sup.
						Conv.	Eval.	Part. (%)	Eval. I.							
	Nacional	1,493	53	447	61	368	365	99.2	358	1	11	1	24.0	1.9	2.5	1.6
1	Coahuila	31	0	5	0	28	28	100.0	27	n.a.	0	n.a.	87.1	n.a.	0.0	n.a.
2	Quintana Roo	4	0	1	0	3	3	100.0	3	n.a.	0	n.a.	75.0	n.a.	0.0	n.a.
3	Tabasco	104	2	47	15	60	58	96.7	58	0	0	0	55.8	0.0	0.0	0.0
4	Tamaulipas	101	1	10	1	55	54	98.2	54	0	0	0	53.5	0.0	0.0	0.0
5	Aguascalientes	8	0	0	0	6	6	100.0	4	n.a.	n.a.	n.a.	50.0	n.a.	n.a.	n.a.
6	Querétaro	10	0	1	0	5	5	100.0	5	n.a.	1	n.a.	50.0	n.a.	100.0	n.a.
7	Zacatecas	12	3	2	0	5	5	100.0	5	0	0	n.a.	41.7	0.0	0.0	n.a.
8	Sinaloa	82	2	20	1	34	34	100.0	34	1	0	0	41.5	50.0	0.0	0.0
9	Durango	32	2	1	0	11	11	100.0	11	0	0	n.a.	34.4	0.0	0.0	n.a.
10	Nuevo León	39	3	0	1	13	13	100.0	13	0	n.a.	0	33.3	0.0	n.a.	0.0
11	Colima	7	2	0	0	2	2	100.0	2	0	n.a.	n.a.	28.6	0.0	n.a.	n.a.
12	San Luis Potosí	58	4	24	8	16	16	100.0	16	0	5	0	27.6	0.0	20.8	0.0
13	Jalisco	72	1	30	2	20	20	100.0	19	0	1	0	26.4	0.0	3.3	0.0
14	Baja California Sur	4	0	3	2	1	1	100.0	1	n.a.	0	0	25.0	n.a.	0.0	0.0
15	Nayarit	44	0	3	0	9	9	100.0	9	n.a.	1	n.a.	20.5	n.a.	33.3	n.a.
16	Veracruz	153	18	51	1	31	31	100.0	31	0	0	0	20.3	0.0	0.0	0.0
17	Morelos	15	1	2	0	3	3	100.0	3	0	0	n.a.	20.0	0.0	0.0	n.a.
18	Estado de México	103	0	68	1	20	20	100.0	19	n.a.	1	0	18.4	n.a.	1.5	0.0
19	Tlaxcala	11	0	13	0	2	2	100.0	2	n.a.	0	n.a.	18.2	n.a.	0.0	n.a.
20	Campeche	24	1	1	0	5	5	100.0	4	0	0	n.a.	16.7	0.0	0.0	n.a.
21	Sonora	42	0	1	1	8	8	100.0	7	n.a.	1	1	16.7	n.a.	100.0	100.0
22	Chihuahua	68	0	41	3	10	10	100.0	10	n.a.	0	0	14.7	n.a.	0.0	0.0
23	Baja California	29	0	7	0	4	4	100.0	4	n.a.	1	n.a.	13.8	n.a.	14.3	n.a.
24	Guanajuato	66	0	3	0	9	9	100.0	9	n.a.	0	n.a.	13.6	n.a.	0.0	n.a.
25	Yucatán	17	3	0	0	2	2	100.0	2	0	n.a.	n.a.	11.8	0.0	n.a.	n.a.
26	Puebla	27	0	4	1	3	3	100.0	3	n.a.	0	0	11.1	n.a.	0.0	0.0
27	Ciudad de México	163	10	60	15	2	2	100.0	2	0	0	0	1.2	0.0	0.0	0.0
28	Guerrero	119	0	45	9	1	1	100.0	1	n.a.	0	0	0.8	n.a.	0.0	0.0
29	Hidalgo	1	0	0	0	0	0	n.a.	0	n.a.	n.a.	n.a.	0.0	n.a.	n.a.	n.a.
30	Michoacán	14	0	3	0	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0.0	n.a.	0.0	n.a.
31	Oaxaca	33	0	1	0	0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0.0	n.a.	0.0	n.a.
32	Chiapas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Abreviaturas: Doc.: Docente, TD: Técnico docente, Dir.: Director, Sup.: Supervisión, Conv.: Convocados, Eval.: Evaluados, Part.: Participación porcentual, Eval. I.: Evaluados con resultado insuficiente en 2016, n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: La CNSPD informó, mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSA/030/2019** del 28 de enero de 2019, que los docentes no evaluados corresponden a que las AEL comunicaron que los docentes presentaron alguna de las siguientes incidencias: baja por renuncia, por jubilación o por defunción; cambio de función, e incapacidad. Otro grupo de docentes postergó su evaluación de conformidad con el comunicado emitido por la CNSPD y el INEE con fecha del 4 de octubre de 2017, debido a los daños ocasionados por los fenómenos naturales del 7 y 19 de septiembre de 2017. Asimismo, en Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca un grupo de docentes no pudo llegar a la aplicación de la etapa 3 en diciembre de 2016 y febrero de 2017, debido a la situación político-social que prevalecía en esas entidades. Sin embargo, la CNSPD no remitió evidencia sobre la totalidad de los casos.

En 2017, se convocó a 368 docentes para participar en su segunda oportunidad en la evaluación de desempeño, de los cuales se evaluó a 365; no obstante, no todos ellos habían obtenido un resultado insuficiente en la edición de 2016, en 7 casos tuvieron una calificación al menos suficiente, por lo que, de los 1,493 con resultado insuficiente en 2016, se evaluó a 358 (24.0%); al respecto, la CNSPD no acreditó las razones por las que no se evaluó al total del personal que había obtenido una calificación de insuficiente. Las entidades federativas con el mayor porcentaje de evaluados, respecto de lo que tuvieron un resultado insuficiente en su valoración previa fueron Coahuila, con 87.1% (27), y Quintana Roo, con 75.0% (3); por el contrario, en Hidalgo, Michoacán y Oaxaca no se evaluó a docentes, a pesar de que en 2016 sumaron 48 maestros que, en razón de su resultado, debieron ser valorados.

Sobre el personal con funciones de técnico docente, se evaluó a uno de los 53 que obtuvieron un resultado insuficiente en 2016 en el ámbito nacional, de Durango; en 13 entidades federativas en las que se tenía que aplicar la valoración no se realizó.

En cuanto a los directores, de los 447 que debieron ser evaluados por obtener un resultado insuficiente en 2016, se valoró al 2.5% (11) en el ámbito nacional; asimismo, de las 27 entidades federativas en las que se tenía que aplicar la evaluación, se llevó a cabo en 7.

Respecto de los supervisores, se evaluó a uno de los 61 que obtuvieron un resultado insuficiente en 2016 en el ámbito nacional, que correspondió a Sonora; el personal no evaluado se distribuyó en 13 entidades federativas.

Los datos muestran que, en 2017, en el ámbito nacional, no se evaluó en su segunda oportunidad en la evaluación de desempeño a todas las figuras educativas que habían obtenido un resultado insuficiente en 2016; lo que significa que en ese año continuaban en servicio personas que no cumplían con el perfil requerido y que, además, no respetaban los procesos de evaluación del SPD.

Asimismo, de las figuras educativas que sí fueron evaluadas en su segunda oportunidad en la evaluación de desempeño, el 27.2% (103 de 378) nuevamente obtuvo un resultado insuficiente, lo que implica que tendrán que someterse a una tercera oportunidad (ver tabla 45).

TABLA 45. FIGURAS EDUCATIVAS EVALUADAS EN SU SEGUNDA OPORTUNIDAD EN LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO SEGÚN SU RESULTADO, POR ENTIDAD FEDERATIVA Y FUNCIÓN, 2017
(número de figuras educativas y porcentajes)

Entidad federativa	Docente									Técnico Docentes					Directores					Supervisores				
	D		B		S		I		Total	D	B	S	I	Total	D	B	S	I	Total	D	B	S	I	Total
	Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)																
Nacional	4	1.1	81	22.2	179	49.0	101	27.7	365	0	0	1	0	1	0	3	6	2	11	0	1	0	0	1
1 Colima	0	0.0	2	100.0	0	0.0	0	0.0	2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
2 Tlaxcala	0	0.0	2	100.0	0	0.0	0	0.0	2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
3 Quintana Roo	0	0.0	2	66.7	1	33.3	0	0.0	3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
4 Baja California	0	0.0	2	50.0	2	50.0	0	0.0	4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0	0	1	0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
5 Ciudad de México	0	0.0	1	50.0	1	50.0	0	0.0	2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
6 Morelos	0	0.0	1	33.3	2	66.7	0	0.0	3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
7 Puebla	0	0.0	1	33.3	2	66.7	0	0.0	3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
8 Baja California Sur	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
9 Guerrero	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
10 Tabasco	0	0.0	14	24.1	33	56.9	11	19.0	58	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
11 Campeche	0	0.0	2	40.0	2	40.0	1	20.0	5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
12 Estado de México	0	0.0	3	15.0	13	65.0	4	20.0	20	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0	0	1	0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
13 Jalisco	1	5.0	4	20.0	11	55.0	4	20.0	20	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0	0	1	0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
14 Querétaro	0	0.0	4	80.0	0	0.0	1	20.0	5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0	1	0	0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
15 Coahuila	0	0.0	7	25.0	15	53.6	6	21.4	28	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
16 Guanajuato	0	0.0	0	0.0	7	77.8	2	22.2	9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
17 Nayarit	1	11.1	2	22.2	4	44.4	2	22.2	9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0	0	1	0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
18 Sinaloa	1	2.9	7	20.6	18	52.9	8	23.5	34	0	0	1	0	1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
19 Tamaulipas	0	0.0	11	20.4	27	50.0	16	29.6	54	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
20 Chihuahua	0	0.0	2	20.0	5	50.0	3	30.0	10	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
21 Aguascalientes	0	0.0	4	66.7	0	0.0	2	33.3	6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
22 San Luis Potosí	0	0.0	3	18.8	7	43.8	6	37.5	16	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0	2	1	2	5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
23 Veracruz	1	3.2	4	12.9	14	45.2	12	38.7	31	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
24 Zacatecas	0	0.0	0	0.0	3	60.0	2	40.0	5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
25 Sonora	0	0.0	1	12.5	3	37.5	4	50.0	8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
26 Durango	0	0.0	1	9.1	4	36.4	6	54.5	11	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
27 Nuevo León	0	0.0	1	7.7	3	23.1	9	69.2	13	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
28 Yucatán	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0	2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
29 Chiapas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
30 Hidalgo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
31 Michoacán	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
32 Oaxaca	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

Abreviaturas: D: Destacado, B: Bueno, S: Suficiente, I: Insuficiente, Abs.: Cifras absolutas, Part.: Participación porcentual, n.a.: No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de menor a mayor.

De los 365 docente evaluados en 2017, el 1.1% (4) obtuvo un resultado destacado; el 22.2% (81), bueno, y el 49.0% (101), suficiente. De las 28 entidades en las que se aplicó la evaluación, en 9 todos los docentes obtuvieron una calificación al menos suficiente; en contraste, en Yucatán sus dos evaluados tuvieron un resultado insuficiente. El único técnico docente evaluado obtuvo un resultado suficiente y perteneció a Sinaloa.

De los 11 directos valorados, 3 (27.3%) tuvieron una calificación de bueno; 6 (54.5%), de suficiente, y 2 (18.2%), de insuficiente. Estas figuras educativas se distribuyeron en 7 estados, de los que 6 tuvieron a un evaluado, todos con un resultado al menos suficiente, y el resto se concentró en San Luis Potosí, en donde dos de sus cinco valorados tuvieron un desempeño bueno; uno, suficiente, y dos, insuficiente. El único supervisor evaluado obtuvo un resultado bueno y perteneció a Sonora.

En 2017, se evaluó en su tercera oportunidad en la evaluación de desempeño sólo a docentes; de los 3,299 con un resultado insuficiente en su segunda oportunidad se convocó a 897 a una tercera edición, de los cuales se evaluó a 893 (27.1%) (ver tabla 46).

TABLA 46. DOCENTES CONVOCADOS Y EVALUADOS EN SU TERCERA OPORTUNIDAD EN LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO SEGÚN SU RESULTADO, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2016-2017
(número de docentes y porcentajes)

Entidad federativa	Insuficiente (2016)	Convocados y evaluados (2017)										
		Convocados	Total de evaluados		Destacado		Bueno		Suficiente		Insuficiente	
			Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)	Abs.	Part. (%)
Nacional	3,299	897	893	27.1	8	0.9	138	15.5	379	42.4	368	41.2
1 Coahuila	88	59	59	67.0	0	0.0	11	18.6	25	42.4	23	39.0
2 Campeche	44	26	26	59.1	0	0.0	0	0.0	11	42.3	15	57.7
3 Quintana Roo	22	12	12	54.5	0	0.0	3	25.0	4	33.3	5	41.7
4 Tabasco	105	58	57	54.3	1	1.8	11	19.3	22	38.6	23	40.4
5 Colima	6	3	3	50.0	0	0.0	0	0.0	3	100.0	0	0.0
6 Tamaulipas	161	80	78	48.4	0	0.0	10	12.8	28	35.9	40	51.3
7 San Luis Potosí	102	48	48	47.1	0	0.0	7	14.6	19	39.6	22	45.8
8 Baja California Sur	14	6	6	42.9	0	0.0	0	0.0	2	33.3	4	66.7
9 Jalisco	235	98	98	41.7	2	2.0	15	15.3	44	44.9	37	37.8
10 Baja California	119	49	49	41.2	0	0.0	5	10.2	28	57.1	16	32.7
11 Chihuahua	70	26	26	37.1	1	3.8	4	15.4	12	46.2	9	34.6
12 Nayarit	55	19	19	34.5	0	0.0	1	5.3	9	47.4	9	47.4
13 Guanajuato	85	29	29	34.1	0	0.0	4	13.8	17	58.6	8	27.6
14 Zacatecas	72	22	22	30.6	0	0.0	4	18.2	11	50.0	7	31.8
15 Sinaloa	269	79	79	29.4	1	1.3	16	20.3	32	40.5	30	38.0
16 Veracruz	384	89	89	23.2	1	1.1	9	10.1	36	40.4	43	48.3
17 Nuevo León	251	57	57	22.7	0	0.0	2	3.5	21	36.8	34	59.6
18 Yucatán	30	6	6	20.0	0	0.0	1	16.7	2	33.3	3	50.0
19 Sonora	149	29	29	19.5	0	0.0	5	17.2	8	27.6	16	55.2
20 Durango	70	12	12	17.1	0	0.0	2	16.7	3	25.0	7	58.3
21 Puebla	155	24	24	15.5	0	0.0	11	45.8	8	33.3	5	20.8
22 Estado de México	323	46	46	14.2	1	2.2	11	23.9	23	50.0	11	23.9
23 Querétaro	38	5	5	13.2	1	20.0	2	40.0	2	40.0	0	0.0
24 Aguascalientes	13	2	1	7.7	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0
25 Tlaxcala	27	2	2	7.4	0	0.0	0	0.0	2	100.0	0	0.0
26 Morelos	83	5	5	6.0	0	0.0	3	60.0	2	40.0	0	0.0
27 Hidalgo	47	2	2	4.3	0	0.0	1	50.0	1	50.0	0	0.0
28 Ciudad de México	166	3	3	1.8	0	0.0	0	0.0	3	100.0	0	0.0
29 Guerrero	109	1	1	0.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0
30 Michoacán	1	0	0	0.0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.
31 Oaxaca	6	0	0	0.0	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.	0	n.a.
32 Chiapas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/532/2018**, del 24 de octubre de 2018.

n.a. No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: La CNSPD informó, mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSA/030/2019** del 28 de enero de 2019, que los docentes no evaluados corresponden a que las AEL comunicaron que los docentes presentaron alguna de las siguientes incidencias: baja por renuncia, por jubilación o por defunción; cambio de función, e incapacidad. Otro grupo de docentes postergó su evaluación de conformidad con el comunicado emitido por la CNSPD y el INEE con fecha del 4 de octubre de 2017, debido a los daños ocasionados por los fenómenos naturales del 7 y 19 de septiembre de 2017. Sin embargo, la CNSPD no remitió evidencia sobre todos los casos.

De las 31 entidades federativas en las que se tenía que llevar a cabo la tercera oportunidad de la evaluación de desempeño se aplicó en 29, en Michoacán y Oaxaca no se realizó; de las entidades en las que sí se llevó a cabo, en 4 se evaluó a la mayoría de los habían obtenido un resultado insuficiente: Coahuila, con 67.0% (59), Campeche, con 59.1% (26), Quintana Roo, con 54.5% (12), y Tlaxcala, con 54.3% (57).

De los 897 evaluados, el 0.9% (8) obtuvo un resultado destacado; el 15.5% (138), bueno; el 42.4% (379), suficiente, y el 41.2% (368) insuficiente. De las 29 entidades federativas en las que se aplicó la evaluación, en 7 al menos uno de sus valorados tuvo un resultado destacado, y en una, Guerrero, su único evaluado tuvo una calificación de insuficiente.

De acuerdo con los resultados de las evaluaciones de desempeño aplicadas en el periodo 2015-2017, se comprobó que 368 docentes de educación no obtuvieron un resultado que indicara que contaban con un perfil idóneo para desempeñar sus tareas, por lo que debieron ser reasignados a tareas no pedagógicas. Además en ninguna de las ediciones correspondientes a la segunda y tercera oportunidad se convocó y evaluó a la totalidad de los que habían obtenido un resultado insuficiente en los concursos inmediatamente previos, por lo que una fracción importante de figuras educativas continuaron realizando sus labores, a pesar de no haber acreditado un nivel de conocimientos adecuado para la enseñanza de los alumnos, lo que podría dificultar conseguir el objetivo último de la Reforma Educativa de asegurar la calidad de la educación básica impartida por el Estado, de forma que se garantice el perfil idóneo de los docentes.

➤ Formación continua y desarrollo profesional

Las autoridades educativas son responsables de proveer lo necesario para que el personal con funciones de docencia, de dirección, de supervisión y de ATP en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural; dicha formación se refiere al conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del SPD las bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación, mediante programas y cursos.^{206/}

La oferta de formación continua debe ser diversa, de calidad y pertinente en función de las necesidades de desarrollo del personal, de la escuela y de la zona escolar; responder a los requerimientos

^{206/} Diario Oficial de la Federación, **Ley General del Servicio Profesional Docente**, México, 11 de septiembre de 2013, última reforma 19 de enero de 2018.

que el personal solicite para su desarrollo profesional; tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate, y atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las autoridades educativas.^{207/}

En 2014, la SEP comenzó la instrumentación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), con el propósito de promover y consolidar la oferta de opciones formativas para el desarrollo profesional de los docentes de educación básica, tomando en cuenta las prioridades educativas nacionales, así como las necesidades de las escuelas y de los maestros, a fin de fortalecer el logro educativo de los alumnos.^{208/} En 2015, la operación del PRODEP, en la educación básica, pasó a ser responsabilidad de la CNSPD, y tuvo como objetivo fortalecer los servicios de apoyo a la formación, actualización y regularización, mediante los procesos y los mecanismos establecidos en el SPD. En 2016, el PRODEP dejó de estar a cargo de la CNSPD, en la educación básica, y pasó a ser responsabilidad de la SEP, bajo el argumento de que se requería “establecer un nuevo mecanismo de operación del programa, a fin de fortalecer los esquemas de formación continua, actualización y desarrollo profesional”;^{209/} debido a esta situación, la operación del programa comenzó a partir del cuarto trimestre del año. En 2017, el PRODEP tuvo el objetivo, en la educación básica, de coadyuvar a fortalecer los conocimientos, capacidades y competencias del personal educativo, a fin de contribuir al logro de la idoneidad en la función, en el marco del SPD, mediante la oferta académica de formación la evaluación mandatada.

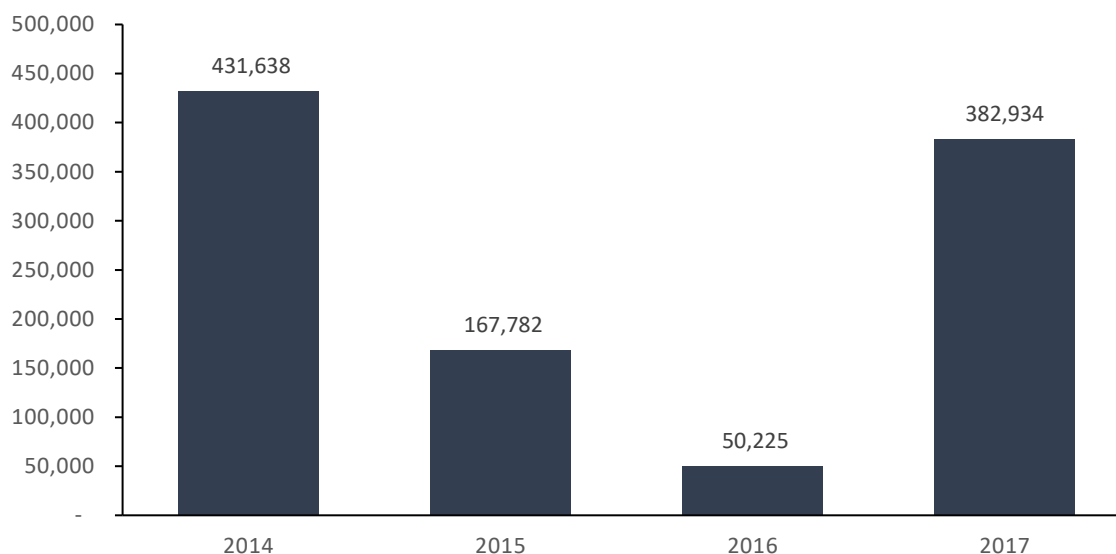
El PRODEP se inserta en la etapa transversal de formación continua, actualización y desarrollo profesional del SPD. En el periodo 2014-2017, el número de figuras educativas capacitadas mediante el programa se redujo en 11.3%, al pasar de 431,638 a 382,934 (ver gráfica 17).

^{207/} Id.

^{208/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2014**, México, 29 de diciembre de 2013.

^{209/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 14/09/16 por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016**, México, 27 de septiembre de 2016.

GRÁFICA 17. FIGURAS EDUCATIVAS CAPACITADAS POR EL PRODEP, EDUCACIÓN BÁSICA, 2014-2016
(número de figuras educativas)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante **oficio núm. 710.2017.40.2.6819** del 14 de septiembre de 2017, y de Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2017**, México, 2018, Auditoría Cumplimiento Financiero: 2017-0-11100-15-0155-2018.

En 2017, las 382,934 figuras capacitadas significaron el 76.6% de la meta establecida de 500,000 docentes de educación básica; no obstante, las AEL reportaron la capacitación de 659,776 docentes; esto se debe a que esta cifra incluye personal que cuenta con hasta cinco registros, lo cual incrementa el número de figuras educativas reportadas como capacitadas, lo cual denota que la SEP no contó con mecanismos que le permitieran verificar y conciliar el número de docentes reportados como capacitados por las entidades federativas y, con ello, garantizar la confiabilidad de la información que se considera para reportar el cumplimiento de metas.^{210/}

En la modificación de las reglas de operación del PRODEP 2016 se incluyó la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional Educación Básica 2016, la cual tuvo los objetivos de: impulsar el aprendizaje y el desarrollo profesional del personal educativo que forma parte del SPD, mediante prácticas de formación continua que favorezcan el desarrollo de sus fortalezas y la superación de sus debilidades; definir las líneas de formación que cursarán las figuras educativas en las entidades federativas, de manera que se atiendan las necesidades que se derivan de los procesos y mecanismos del SPD, de la evaluación interna y el fortalecimiento de las escuelas, así como de la

^{210/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2017**, México, 2018, Auditoría Cumplimiento Financiero: 2017-0-11100-15-0155-2018.

atención a los temas de relevancia social y las prioridades educativas nacionales, y articular los ámbitos de competencia y las acciones que en materia de formación continua, actualización y desarrollo profesional llevan a cabo y las autoridades educativas, de manera que la oferta formativa sea relevante, oportuna, diversa, de calidad y pertinente a los distintos contextos y regiones del país.^{211/}

En la estrategia, se establecieron tres líneas de formación prioritarias: formación del personal educativo en el marco de los mecanismos y procesos del SPD; formación para el logro de aprendizajes relevantes en los alumnos, dominio de contenidos disciplinares y desarrollo de la autonomía de gestión escolar, y formación en temas de prioridad nacional y de relevancia social. Igualmente, se señaló la necesidad de contar con instrumentos de diagnóstico que ofrezcan datos relevantes acerca de las fortalezas y las debilidades que el personal educativo presenta en el desempeño de su función y que, por tanto, requieren atenderse mediante acciones específicas a nivel nacional, regional y local; por lo que se propuso construir, cada año, un diagnóstico nacional de necesidades de formación continua, actualización y desarrollo profesional del personal educativo que labora en el nivel básico.^{212/} No obstante, no se dispuso de información de que efectivamente dicho diagnóstico se haya realizado.

En 2017, la SEP publicó el documento Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica. Estrategia Nacional 2017, con el objetivo de impulsar el desarrollo profesional del personal educativo, mediante acciones de formación continua y actualización, que favorezcan el desarrollo de sus capacidades con la finalidad de fortalecer el desempeño del docente en el aula y la escuela para la mejora del aprendizaje de los alumnos en el marco de una educación de calidad con equidad e inclusión.^{213/}

En la estrategia, se establecieron tres líneas de formación: 1. Formación para el proyecto de enseñanza y los proyectos correspondientes a cada figura educativa; 2. Atención al personal educativo a partir de las necesidades de formación de los mecanismos y procesos del SPD, y 3. Fortalecimiento y actualización en temas educativos prioritarios y socialmente relevantes, a partir de los requerimientos educativos detectados por la AEL en los CTE y en el SATE, dentro de esta línea se incluyen programas de formación sobre el Nuevo Modelo Educativo. Se indicó la oferta de cursos y diplomados de formación académica para el fortalecimiento de conocimientos pedagógicos, disciplinares y

^{211/} Secretaría de Educación Pública, **Libro Blanco Reforma Educativa 2013-2018**, México, 2018, Anexo 136.

^{212/} **Id.**

^{213/} Secretaría de Educación Pública, **Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional. Educación Básica**, México, 2017.

de desarrollo personal y social, en la modalidad en línea, conformada por 25 cursos y diplomados, divididos en cuatro ámbitos: pedagógico, gestión escolar, conocimientos disciplinarios y pedagógicos, y temas transversales. Se señaló la operación del PRODEP, como medio por el cual se transfieren recursos federales a las entidades federativas, a fin de contribuir a que las figuras educativas accedan a programas de formación, actualización académica, capacitación y proyectos de investigación para favorecer el perfil idóneo. Y se definieron los lineamientos para la operación de la estrategia, en los que se señalaron las competencias de las instancias correspondientes.^{214/}

Para integrar el padrón de instancias formadoras con oferta de cursos y diplomados en línea para personal educativo de educación básica, la SEP lanzó la convocatoria correspondiente en abril de 2017; en junio de ese año se publicó el padrón de las instancias formadoras.

En 2017, se capacitó a 626,637 docentes de educación básica en el ámbito nacional: el 23.5% (147,309) en la línea de formación 1; el 23.0% (144,030) en la línea de formación 2, y el 53.5% (335,298) en la línea de formación 3 (ver tabla 47).

^{214/} Id.

TABLA 47. PERSONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA CAPACITADOS, POR LÍNEA DE FORMACIÓN, 2017
(número de figuras educativas)

Entidad federativa	Línea 1	Línea 2	Línea 3	↓	Total
Nacional	147,309	144,030	335,298		626,637
1 Jalisco	12,624	23,504	36,378		72,506
2 Guanajuato	10,786	15,965	31,852		58,603
3 Veracruz	16,059	4,419	31,056		51,534
4 Estado de México	18,898	5,457	13,661		38,016
5 Nuevo León	5,172	11,345	12,027		28,544
6 Ciudad de México	6,511	10,060	9,924		26,495
7 Oaxaca	1,677	994	22,654		25,325
8 San Luis Potosí	5,163	2,802	17,016		24,981
9 Sonora	3,101	2,924	18,926		24,951
10 Querétaro	1,672	6,045	11,890		19,607
11 Sinaloa	4,361	5,761	7,966		18,088
12 Guerrero	1,953	3,438	12,676		18,067
13 Puebla	8,377	4,648	3,795		16,820
14 Hidalgo	4,230	5,130	6,085		15,445
15 Tamaulipas	5,941	2,609	6,539		15,089
16 Tabasco	4,265	2,094	8,699		15,058
17 Yucatán	4,500	2,790	7,419		14,709
18 Durango	4,340	3,372	6,176		13,888
19 Chiapas	1,415	5,081	7,377		13,873
20 Coahuila	3,027	3,411	6,810		13,248
21 Baja California	3,521	1,454	7,738		12,713
22 Chihuahua	4,243	2,425	5,920		12,588
23 Michoacán	757	4,472	6,735		11,964
24 Zacatecas	2,140	2,082	4,776		8,998
25 Morelos	1,673	1,569	5,187		8,429
26 Nayarit	1,710	2,330	4,166		8,206
27 Baja California Sur	693	842	5,895		7,430
28 Aguascalientes	2,901	2,590	1,747		7,238
29 Campeche	1,552	1,130	4,082		6,764
30 Tlaxcala	1,566	684	4,099		6,349
31 Quintana Roo	1,466	1,483	3,000		5,949
32 Colima	1,015	1,120	3,027		5,162

FUENTE: Secretaría de Educación Pública, **Resultados de Formación Continua 2017**, México, 2018.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

El 52.0% (326,004) del personal que recibió capacitación se concentró en ocho entidades federativas.

La Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional derivó las Reglas de Operación del PRODEP para 2017, a fin de orientar la instrumentación en las 32 entidades federativas de los esquemas de formación continua,^{215/} mas no de un diagnóstico nacional de las necesidades de profesionalización presentadas por los docentes de educación básica; asimismo, de 2013 a 2015 se careció de una estrategia de formación continua.

Ante la falta de diagnóstico, en 2017, la SEP aplicó la “Encuesta de Detección de Necesidades del Personal de Educación Básica”, en la que participaron 92.9 miles de educadores, que significaron el 8.9% de los 1,043.8 miles de docentes de educación básica pública; los resultados mostraron que el 39.7% de los encuestados consideró como principal necesidad formativa las relacionadas con el ámbito pedagógico.^{216/} No obstante, no se dispuso de información para comprobar que la encuesta se diseñó y aplicó con rigor metodológico, de manera que sus resultados fueran confiables; además, se desconoció si los datos recabados fueron utilizados para la formulación de la oferta académica 2018.

Asimismo, dado que la SEP no contó con información sobre el número de escuelas en las que se realizó la evaluación interna en el periodo 2013-2017, no identificó necesidades de profesionalización a partir de dichas evaluaciones internas realizadas en las escuelas de educación básica.

Como parte de la formación continua las autoridades educativas tienen que ofrecer programas de regularización, que se refieren a las acciones de formación y apoyo que se proporcionan a las figuras educativas en servicio de educación básica que tuvieron resultado insuficiente en la evaluación del desempeño, en su primera y segunda oportunidad. Dado que la primera evaluación de desempeño se realizó en 2015, el otorgamiento de regularización comenzó en 2016; en ese año se atendió a 12,183 docentes (ver tabla 48).

^{215/} Secretaría de Educación Pública, **Libro Blanco Reforma Educativa 2013-2018**, México, 2018, p. 486.

^{216/} **Ibid.**, Anexo 143.

TABLA 48. DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA QUE RECIBIERON REGULARIZACIÓN, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2016-2017

Entidad federativa	Primera oportunidad						Segunda oportunidad		
	Docentes con resultado insuficiente (2015)	Tutorados (2016)		Docentes y técnico docentes con resultado insuficiente (2016)	Tutorados (2017)		Docentes con resultado insuficiente (2016)	Tutorados (2017)	
		Absoluto	Participación (%)		Absoluto	Participación (%)		Absoluto	Participación (%)
Nacional	13,599	12,183	89.6	1,546	460	29.8	3,299	840	25.5
1 Campeche	110	110	100.0	25	7	28.0	44	30	68.2
2 San Luis Potosí	380	379	99.7	62	33	53.2	102	61	59.8
3 Puebla	581	581	100.0	27	17	63.0	155	89	57.4
4 Tamaulipas	426	425	99.8	102	64	62.7	161	91	56.5
5 Quintana Roo	88	88	100.0	4	3	75.0	22	12	54.5
6 Colima	45	45	100.0	9	3	33.3	6	3	50.0
7 Jalisco	823	822	99.9	73	23	31.5	235	115	48.9
8 Yucatán	136	135	99.3	20	6	30.0	30	13	43.3
9 Baja California Sur	33	32	97.0	4	0	0.0	14	6	42.9
10 Veracruz	1,135	1,134	99.9	171	76	44.4	384	151	39.3
11 Chihuahua	335	335	100.0	68	54	79.4	70	26	37.1
12 Coahuila	287	287	100.0	31	10	32.3	88	30	34.1
13 Sinaloa	646	644	99.7	84	25	29.8	269	79	29.4
14 Hidalgo	156	156	100.0	1	0	0.0	47	13	27.7
15 Aguascalientes	59	59	100	8	0	0	13	3	23.1
16 Estado de México	1,240	1,237	99.8	103	27	26.2	324	66	20.4
17 Durango	305	301	98.7	34	13	38.2	70	14	20.0
18 Oaxaca	501	425	84.8	33	0	0.0	6	1	16.7
19 Querétaro	187	187	100.0	10	6	60.0	38	5	13.2
20 Guanajuato	327	327	100.0	66	21	31.8	85	7	8.2
21 Sonora	676	674	99.7	42	33	78.6	149	11	7.4
22 Nuevo León	643	638	99.2	42	39	92.9	251	14	5.6
23 Baja California	346	346	100.0	29	0	0.0	119	0	0.0
24 Ciudad de México	557	538	96.6	173	0	0.0	165	0	0.0
25 Guerrero	695	695	100.0	119	0	0.0	109	0	0.0
26 Michoacán	528	1	0.2	14	0	0.0	1	0	0.0
27 Morelos	325	325	100.0	16	0	0.0	83	0	0.0
28 Nayarit	176	175	99.4	44	0	0.0	55	0	0.0
29 Tabasco	384	375	97.7	106	0	0.0	105	0	0.0
30 Tlaxcala	216	215	99.5	11	0	0.0	27	0	0.0
31 Zacatecas	493	491	99.6	15	0	0.0	72	0	0.0
32 Chiapas	760	1	0.1	0	0	n.a.	0	0	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente mediante **oficio núm. CNSPD/DGPSyA/DPA/667/2018**, del 30 de noviembre de 2018.

n.a. No aplicable.

NOTA: De los 425 tutorados en 2015 en Oaxaca, uno obtuvo un resultado suficiente y de otro no se contó con registro de que haya sido evaluado. De los 840 tutorados en 2017, no se contó con registro de evaluación de 26 docentes, que correspondieron nueve estados: 1 de Veracruz, 3 de Baja California Sur, 1 de Campeche, 1 de Coahuila, 2 de San Luis Potosí, 1 de Yucatán, 1 de Sonora, 14 de Chihuahua y 3 de Nuevo León.



Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

En 2016, en 13 estados se otorgó regularización al 100.0% de los docentes que habían obtenido un resultado insuficiente; en Chiapas y Michoacán sólo se benefició a un docente en cada entidad, que representaron 0.1% y 0.2%, en ese orden.

En 2017, en ninguna entidad se brindó regularización al total de personal que había obtenido un resultado insuficiente en su evaluación de desempeño en su primera oportunidad, el porcentaje más alto fue el de Nuevo León, con 92.9% (39); en 13 entidades no se benefició a ninguna figura educativa. Sobre el personal que obtuvo un resultado insuficiente en su evaluación de desempeño en su segunda oportunidad, hubo 26 docentes a los que se les otorgó regularización, pero no se contó con registro de haber sido evaluados; asimismo, en 9 entidades no se benefició a ninguna figura educativa.

Además, no se dispuso de información sobre el número de personas con funciones de dirección, supervisión y ATP, con resultado insuficiente en sus evaluaciones de desempeño, que fue beneficiado mediante alguno de los programas de regularización.

En síntesis, la formación continua abarcó acciones para personal de nuevo ingreso, docentes que se encontraban en servicio y figuras educativas que requirieron apoyo especial en razón de sus resultados en la evaluación de desempeño. Para el personal de nuevo ingreso se brindó acompañamiento mediante tutorías, pero no a todos los nuevos docentes, en 2015 se registró una participación del 51.0%. Para los docentes que se encontraban en servicio, la CNSPD otorgó distintas opciones formativas hasta 2016; asimismo, se implementó el PRODEP, mediante el cual se capacitó a 382,934 figuras educativas en 2017, que significaron 76.6% de meta establecida para ese año; se atendió a 626,637 docentes por medio de las líneas de formación de la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional; empero, no se contó con un diagnóstico de las necesidades de capacitación presentadas por el personal educativo, que sustentara los programas de formación continua ofrecidos por las autoridades educativas. Para las figuras educativas que demandaron preparación para atender las áreas de oportunidad detectadas en su evaluación de desempeño, se implementaron programas de regularización, los cuales no fueron provistos a todo el personal que tuvo un resultado insuficiente.

4.2.3. Administración de la nómina educativa

Con la Reforma Educativa, específicamente con los cambios a la Ley de Coordinación Fiscal de diciembre de 2013, se estableció la creación del FONE, como nuevo instrumento para llevar a cabo la administración de la nómina educativa, en sustitución del FAEB, que continuó operando hasta el ejercicio fiscal 2014, y con objeto de superar las deficiencias presentadas por este último fondo,

pues su fórmula de distribución se había traducido en una pérdida progresiva de financiamiento federal para la mayoría de las entidades con los índices de marginación más elevados.^{217/}

Además, el FAEB presentaba distorsiones en la asignación de los recursos, derivadas de tomar como ponderador el coeficiente de la matrícula de alumnos estatales; permitía una doble negociación salarial, a nivel federal y en las entidades, lo que creaba una presión inercial al gasto; así como disparidad entre la participación del gasto federal y estatal en el SEN, que no tuvo ninguna modificación estructural desde la descentralización; no tomaba en cuenta las discrepancias existentes en el gasto educativo entre las entidades por los costos diferenciados para proveer educación en zonas con altos o bajos índices de concentración, y no definió la forma de calcular el factor “calidad educativa” incluido en su fórmula.^{218/}

Para cumplir con su cometido, el presupuesto del FONE se conformó por cuatro programas presupuestarios: I013 FONE Servicios Personales, I014 FONE Otros de Gasto Corriente, I015 FONE Gastos de Operación e I016 FONE Fondo de Compensación.

El programa I013 FONE Servicios Personales es el que concentra la mayor cantidad de recursos, pues contiene el presupuesto destinado a cubrir los pagos correspondientes al personal que ocupa plazas transferidas a los estados; es administrado por la SHCP con apoyo de la SEP, mediante la validación de las nóminas de personal federal transferido emitidas por las entidades federativas (ver esquema 14).

ESQUEMA 14. FUNCIONAMIENTO DEL FONE, 2016



FUENTE: Fernández Martínez, Marco Antonio, **Claroscuros de la centralización de la nómina magisterial en México**, Instituto Belisario Domínguez, Senado De La República, México, 2018, p. 22.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SHCP: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

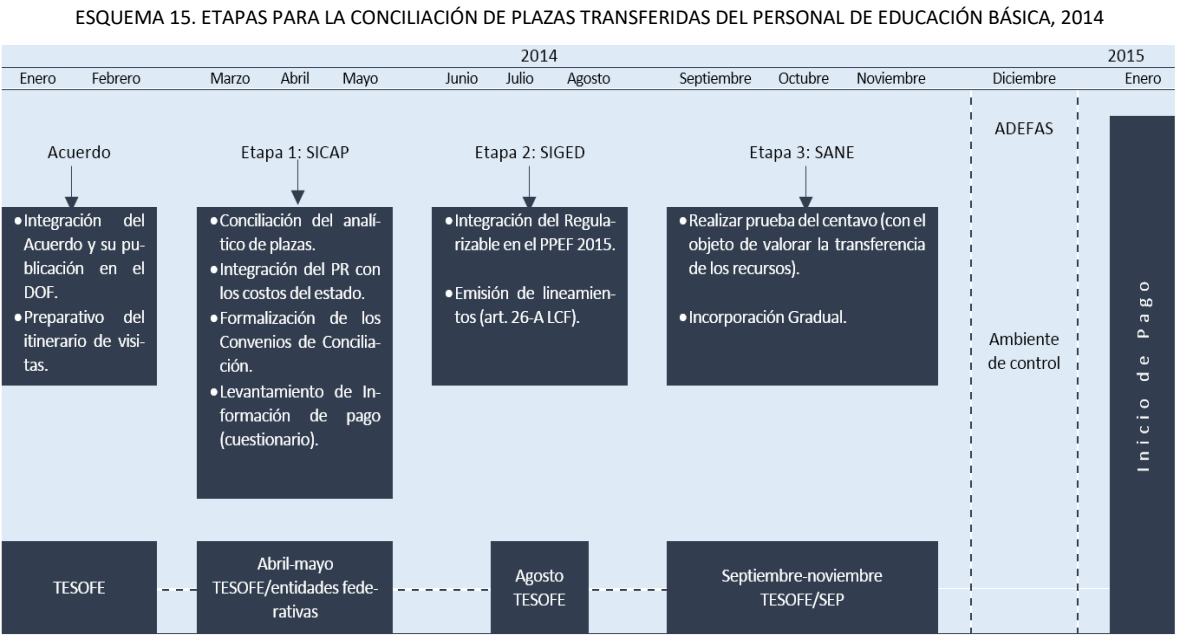
TESOFE: Tesorería de la Federación.

^{217/} Gobierno de la República, **Explicación ampliada de la reforma educativa**, p. 21, Dirección URL: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf [consulta: 4 de abril de 2017].

^{218/} Fernández Martínez, Marco Antonio, **Claroscuros de la centralización de la nómina magisterial en México**, Instituto Belisario Domínguez, Senado De La República, México, 2018, p. 17.

Para normar la conciliación de plazas la SHCP emitió, en febrero de 2014, el “Acuerdo por el que se da a conocer el procedimiento y los plazos para llevar a cabo el proceso de conciliación de los registros de las plazas transferidas, así como la determinación de los conceptos y montos de las remuneraciones correspondientes”, con el objetivo de determinar las plazas y horas transferidas que deberán ser registradas por la SEP, previa validación por parte de la SHCP, así como los conceptos y montos de las remuneraciones que correspondan a las plazas y horas. Con la información citada, la SEP fue la encargada de realizar los trámites respectivos, a efecto de integrar la nómina del personal educativo de cada estado.^{219/}

Se estableció que la conciliación de las plazas y horas, así como la determinación de los conceptos y montos de las remuneraciones, se llevarían a cabo en tres etapas: I- determinación del presupuesto regularizable de servicios personales del FAEB del ejercicio fiscal 2014, por estado; II- conciliación de plazas y horas de los estados, y III- determinación de los conceptos y montos de las remuneraciones que correspondan a cada estado^{220/} (ver esquema 15).



FUENTE: Trujillo, José Raúl, **El FONE: inequidades 2015-2017**, México, p. 32.

En el Sistema de Conciliación del Analítico de Plazas (SICAP) se llevó a cabo la validación de las características técnicas de los catálogos, conceptos, modelos, niveles y campos en las bases de datos

^{219/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo por el que se da a conocer el Procedimiento y los plazos para llevar a cabo el proceso de conciliación de los registros de las plazas transferidas, así como la determinación de los conceptos y montos de las remuneraciones correspondientes**, México, 25 de febrero de 2014.

^{220/} Id.

revisadas por las AEL, la SEP y la SHCP; la información conciliada se trasladó al Módulo de Servicios Personales del SIGED.^{221/}

Mediante el Sistema de Administración de la Nómina Educativa (SANE) se realizó, en octubre de 2014, la prueba piloto del pago de la nómina llamada “prueba centavo”, se depositó ese valor a las cuentas de los docentes registrados en ese sistema para verificar la transferencia de los recursos del FONE, con el propósito de comprobar que el SANE funcionaba correctamente y que se podría garantizar el pago del personal federalizado sin contratiempos.^{222/}

Respecto del I014 FONE Otros de Gasto Corriente, de acuerdo con el anexo 23 del PEF 2018, sus recursos son para las plazas subsidiadas a las entidades federativas incluidas en el FAEB, conforme a los registros que se tienen en la SEP y la SHCP.^{223/} No obstante, no se definieron criterios ni mecanismos para determinar qué entidades federativas serían beneficiadas con este programa ni el monto de los recursos que se asignaría a cada una de ellas.

El I015 FONE Gastos de Operación se determina según la fórmula siguiente:

$$GO_i = GO_{i,2013} + ((GO_t - GO_{2013}) MP_i)$$

Donde:

$$MP_i = Hn_i / HN$$

GO_t es el monto total del recurso destinado a gasto operativo del FONE.

GO_i es el monto del recurso destinado a gasto operativo del FONE para la entidad federativa i.

$GO_{i,2013}$ es el Gasto de Operación presupuestado para la entidad federativa i en el PEF 2013.

GO_{2013} es el Gasto de Operación presupuestado en el PEF 2013.

MP_i es la participación de la entidad federativa i en la matrícula potencial nacional en el año anterior para el cual se efectúa el cálculo. Por matrícula potencial se entiende el número de niños en edad de cursar educación básica.

^{221/} Trujillo, José Raúl, **El FONE: inequidades 2015-2017**, México, p. 32.

^{222/} **Ibid.**, p. 36.

^{223/} Diario Oficial de la Federación, **Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2018**, 29 de noviembre de 2017.

Hn_i es el número de habitantes entre 5 y 14 años en la entidad federativa i .

HN es el número de habitantes entre 5 y 14 años del país.^{224/}

Sus recursos se deben destinar exclusivamente al desarrollo de las acciones asociadas con la planeación, capacitación, operación, verificación, seguimiento, promoción y difusión de la prestación de servicios de educación básica, incluyendo la indígena, y la formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, y en su caso, al pago de contribuciones locales de las plazas conciliadas.^{225/}

La fórmula, que sólo corresponde a una fracción del FONE y no a todo el fondo, como en el caso del FAEB, se planteó con miras a contribuir a resarcir pérdidas de aportaciones federales para la educación básica padecidas por los estados de mayor marginación; no obstante, dicha fórmula continuó tomando en cuenta la proporción de población en edad normativa de los estados, por lo que a las entidades con mayor número de habitantes entre 5 y 14 años les corresponderá una proporción mayor de recursos; de esta forma, sigue sin tomarse en cuenta las dificultades que cada estado enfrenta al interior de su territorio para ofrecer educación, pues los niveles de dispersión y grados de marginación son diversos, lo que provoca que los costos de ofrecer educación al mismo número de alumnos sea diferente según la región del país.

Además, la nueva fórmula de distribución del gasto operativo no incluyó aspectos sobre la participación del presupuesto estatal en educación, ni criterios que permitieran asegurar la distribución de los recursos con base en calidad y equidad educativa; esta última característica sí estaba prevista en el FAEB, con el Índice en calidad educativa; no obstante, la SEP nunca lo determinó, por lo que la fracción correspondiente a dicha particularidad se definía con base en la cantidad de población.^{226/}

El programa presupuestario I016 “FONE Fondo de Compensación” es para los estados en donde los recursos por concepto del FAEB, transferidos con anterioridad, resulten mayores al valor determinado del FONE; estas entidades serán compensadas por dicha diferencia por medio del Fondo de Compensación, cuyos recursos deben ser destinados exclusivamente para que las AEL cumplan con sus atribuciones en materia educativa; este fondo se constituyó desde 2015 y se tiene que actualizar

^{224/} Diario Oficial de la Federación, **Ley de Coordinación Fiscal**, México, 27 de diciembre de 1978, última reforma 30 de enero de 2018.
^{225/} Secretaría de Hacienda y Crédito Público y Secretaría de Educación Pública, **Oficios Nos. 801.1.-043 y OM/0938/2014** del 30 de diciembre de 2014, mediante el cual se emiten los Lineamientos del gasto de operación del fondo de aportaciones para la nómina educativa y gasto operativo.

^{226/} Fernandez Martinez, Marco Antonio, **Op. Cit.**, pp. 8 y 20.

anualmente conforme a la inflación reportada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, mediante el Índice Nacional de Precios al Consumidor.^{227/} De este programa presupuestario tampoco se definieron mecanismos específicos sobre el destino que se le podría dar al gasto.

Recapitulando sobre los cuatro programas, para el FONE, a diferencia del FAEB, no se estableció una fórmula de distribución del total de sus recursos entre las entidades federativas, debido a que la parte del presupuesto correspondiente a servicios personales lo ejerce directamente la SHCP y sólo una fracción es transferida a las entidades federativas: la del gasto de operación, para el cual sí existe fórmula de distribución; la del fondo de compensación, determinado a partir de la diferencia entre los recursos previamente transferidos con el FAEB y los fijados por el FONE, y la de otros de gasto corriente, que no se especificó en la LCF la forma en que se distribuiría.

Si bien la reforma para la sustitución del FAEB se promulgó en diciembre de 2013, fue en 2015 que el FONE comenzó a operar; desde entonces y hasta 2017, el presupuesto del fondo presentó un descenso en los recursos transferidos a los estados en los cuatro programas que los integran (ver tabla 49).

^{227/} Diario Oficial de la Federación, **Ley de Coordinación Fiscal**, México, 27 de diciembre de 1978, última reforma 30 de enero de 2018.

TABLA 49. RECURSOS DEL FONE TRANSFERIDOS A LOS ESTADOS, 2015-2017
 (millones de pesos a precios constantes de 2017)

Entidad	2015					2016					2017					Variación (%)				
	I013	I014	I015	I016	Total	I013	I014	I015	I016	Total	I013	I014	I015	I016	Total	I013	I014	I015	I016	Total
Nacional	348,480.5	12,021.0	13,433.7	9,703.2	383,638.3	342,724.3	11,411.9	13,199.4	9,497.1	376,832.7	330,557.1	10,724.2	12,824.9	9,231.9	363,338.1	(5.1)	(10.8)	(4.5)	(4.9)	(5.3)
Tlaxcala	5,379.7	108.3	141.4		5,629.4	5,115.3	102.8	138.9		5,357.1	4,943.8	96.7	136.0		5,176.5	(8.1)	(10.7)	(3.8)	n.a.	(8.0)
Guanajuato	14,150.7	1,151.6	292.4	962.9	16,557.6	13,534.0	1,093.3	287.3	942.5	15,857.1	13,057.5	1,028.3	307.6	915.7	15,309.1	(7.7)	(10.7)	5.2	(4.9)	(7.5)
Nuevo León	13,480.2		1,067.9		14,548.0	13,046.6		1,049.2		14,095.8	12,471.2		987.4		13,458.6	(7.5)	n.a.	(7.5)	n.a.	(7.5)
Tamaulipas	12,915.7	49.0	409.5		13,374.2	12,492.3	46.6	402.3		12,941.2	11,957.7	43.8	389.7		12,391.1	(7.4)	(10.7)	(4.8)	n.a.	(7.4)
Durango	7,216.5	472.2	193.3		7,882.0	6,997.8	448.3	189.9		7,636.0	6,713.8	421.6	186.0		7,321.5	(7.0)	(10.7)	(3.8)	n.a.	(7.1)
Sonora	8,363.8	518.2	306.4	149.9	9,338.3	8,112.7	492.0	301.0	146.7	9,052.4	7,829.8	462.7	294.2	142.5	8,729.2	(6.4)	(10.7)	(4.0)	(4.9)	(6.5)
Michoacán	17,450.9	890.8	354.2		18,695.9	17,669.0	845.7	348.1		18,862.8	16,332.5	795.4	351.6		17,479.4	(6.4)	(10.7)	(2.8)	n.a.	(6.5)
Jalisco	18,420.0	289.4	662.3		19,371.8	17,917.0	274.7	650.8		18,842.5	17,228.8	258.4	649.3		18,136.5	(6.5)	(10.7)	(2.0)	n.a.	(6.4)
San Luis Potosí	10,609.4	854.4	204.3		11,668.1	10,493.2	811.1	200.8		11,505.1	9,959.6	762.9	204.1		10,926.6	(6.1)	(10.7)	(0.1)	n.a.	(6.4)
Sinaloa	10,371.1	130.2	208.3		10,709.5	10,082.5	123.6	204.6		10,410.7	9,719.8	116.2	207.4		10,043.5	(6.3)	(10.7)	(0.4)	n.a.	(6.2)
Aguascalientes	5,581.5	183.3	136.5		5,901.4	5,401.5	174.0	134.1		5,709.6	5,266.1	149.1	129.8		5,544.9	(5.7)	(18.7)	(5.0)	n.a.	(6.0)
Veracruz	27,112.9	1,794.8	447.5		29,355.2	26,469.4	1,703.8	439.7		28,612.9	25,539.5	1,602.5	455.0		27,597.0	(5.8)	(10.7)	1.7	n.a.	(6.0)
Nayarit	4,898.9	245.5	134.8		5,279.2	4,827.0	233.0	132.5		5,192.5	4,619.5	219.2	128.8		4,967.5	(5.7)	(10.7)	(4.5)	n.a.	(5.9)
Querétaro	6,624.5	26.5	111.6		6,762.6	6,524.3	25.2	109.7		6,659.2	6,228.3	23.7	114.4		6,366.3	(6.0)	(10.7)	2.5	n.a.	(5.9)
Baja California Sur	4,501.5		225.0		4,726.5	4,490.9		221.0		4,711.9	4,259.0		205.6		4,464.6	(5.4)	n.a.	(8.6)	n.a.	(5.5)
Chihuahua	11,612.4	180.5	323.2		12,116.1	11,308.4	171.3	317.6		11,797.4	10,974.5	161.1	315.1		11,450.8	(5.5)	(10.7)	(2.5)	n.a.	(5.5)
Oaxaca	22,763.2		638.9		23,402.1	21,888.0		627.8		22,515.8	21,626.5		603.2		22,229.7	(5.0)	n.a.	(5.6)	n.a.	(5.0)
Estado de México	28,514.4	781.8	3,153.0	5,738.8	38,188.0	28,008.0	742.2	3,098.0	5,617.0	37,465.2	27,189.2	698.1	2,932.7	5,457.4	36,277.4	(4.6)	(10.7)	(7.0)	(4.9)	(5.0)
Coahuila	10,090.8	7.3	503.8		10,601.9	9,866.3	6.9	495.1		10,368.2	9,595.0	6.5	471.5		10,073.0	(4.9)	(10.7)	(6.4)	n.a.	(5.0)
Morelos	6,994.1		131.6		7,125.7	6,909.1		129.3		7,038.4	6,639.6		131.0		6,770.6	(5.1)	n.a.	(0.5)	n.a.	(5.0)
Tabasco	6,944.3	600.9	167.7		7,712.9	6,974.7	570.5	164.8		7,709.9	6,633.9	536.6	167.6		7,338.1	(4.5)	(10.7)	0.0	n.a.	(4.9)
Campeche	4,294.2		102.3		4,396.5	4,219.5		100.5		4,320.0	4,105.3		97.8		4,203.1	(4.4)	n.a.	(4.4)	n.a.	(4.4)
Yucatán	5,344.0	222.7	149.2	173.2	5,889.1	5,246.7	211.4	146.6	169.5	5,774.2	5,120.3	198.8	147.9	164.7	5,631.7	(4.2)	(10.7)	(0.9)	(4.9)	(4.4)
Zacatecas	5,974.1	666.5	198.3		6,838.9	5,837.4	632.7	194.9		6,665.0	5,757.9	595.1	189.3		6,542.3	(3.6)	(10.7)	(4.6)	n.a.	(4.3)
Puebla	15,088.8	977.9	623.9	568.1	17,258.6	14,791.3	928.3	613.0	556.0	16,888.7	14,511.0	873.1	606.3	540.2	16,530.6	(3.8)	(10.7)	(2.8)	(4.9)	(4.2)
Quintana Roo	5,579.8		121.4		5,701.2	5,478.4		119.3		5,597.7	5,350.5		118.3		5,468.8	(4.1)	n.a.	(2.5)	n.a.	(4.1)
Guerrero	16,144.9	780.1	477.4		17,402.4	16,351.9	740.6	469.1		17,561.5	15,556.9	696.6	457.2		16,710.7	(3.6)	(10.7)	(4.2)	n.a.	(4.0)
Colima	3,091.8	47.5	131.4		3,270.7	3,094.9	45.1	129.1		3,269.2	2,991.2	42.4	122.1		3,155.8	(3.3)	(10.7)	(7.1)	n.a.	(3.5)
Baja California	10,248.8		1,141.5	209.6	11,599.9	10,431.5		1,121.6	205.2	11,758.3	9,992.7		1,043.6	199.4	11,235.7	(2.5)	n.a.	(8.6)	(4.9)	(3.1)
Hidalgo	13,691.0		180.3		13,871.3	13,720.6		177.1		13,897.7	13,445.1		182.4		13,627.5	(1.8)	n.a.	1.2	n.a.	(1.8)
Chiapas	15,026.7	1,041.5	494.2	1,900.6	18,463.0	15,424.1	988.7	485.6	1,860.3	18,758.6	14,940.6	929.9	485.6	1,807.4	18,163.6	(0.6)	(10.7)	(1.7)	(4.9)	(1.6)
No distribuible geográficamente	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	5.4	6.4	4.6	16.4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal**, México, 2014-2017.

Claves de los programas: I013: FONE Servicios Personales, I014: FONE Otros de Gasto Corriente, I015: FONE Gastos de Operación e I016: FONE Fondo de Compensación.

NOTAS: La Ciudad de México no recibió recursos del Ramo 33 en el periodo de revisión, ya que tuvo sus asignaciones en el Ramo 25, y las diferencias pueden no coincidir debido al redondeo.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

Del inicio de la operación del FONE hasta 2017 el presupuesto anual de ese fondo se redujo en 5.3% en el ámbito nacional, al pasar de 383,638.3 a 363,338.1 millones de pesos, ya que los recursos transferidos mediante los cuatro programas presupuestarios que lo integran disminuyeron: el I013 decreció en 5.1%, de 348.480.5 a 330,557.1 millones de pesos; el I014, en 10.8%, de 12,021.0 a 10,724.2 millones de pesos; el I015, en 4.5%, de 13,433.7 a 12,824.9 millones de pesos, y el I016, en 4.9%, de 9,703.2 a 9,231.9 millones de pesos.

En los estados se presentó un comportamiento similar, en todos se redujo el total de recursos que recibieron; estas disminuciones oscilaron entre 1.6% (Chiapas) y 8.0% (Tlaxcala); asimismo, en tres de los cuatro programas presupuestarios decrecieron los recursos transferidos a todos los estados, sólo el I015 aumentó en cuatro: Guanajuato (5.2%), Querétaro (2.5%), Veracruz (1.7%) e Hidalgo (1.2%).

En 2015, de conformidad con las revisiones practicadas por la ASF, de los 383,638.3 millones de pesos transferidos a los estados mediante el FONE, 130.5 millones de pesos no fueron ejercidos; esto se debió a los subejercicios presentados en 10 estados, los mayores fueron los de Chiapas, 38.3 millones de pesos, y Michoacán, 33.5 millones de pesos, aunque en términos relativos el subejercicio más significativo fue el de Baja California Sur, con 0.3% (15.6 millones de pesos) (ver tabla 50).

TABLA 50. RECURSOS TRANSFERIDOS Y NO EJERCIDOS DEL FONE, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2015-2016
 (millones de pesos a precios constantes de 2017)

Entidad federativa	2015			2016		
	Transferido	No ejercido	Subejercicio (%)	Transferido	No ejercido	Subejercicio (%)
Nacional	383,638.3	130.5	n.s.	376,832.7	1,373.9	0.4
1 Nuevo León	14,548.0	0.6	n.s.	14,095.8	571.6	4.1
2 Jalisco	19,371.8	13.3	0.1	18,842.5	237.5	1.3
3 Estado de México	38,188.0	0.0	0.0	37,465.2	207.5	0.6
4 Veracruz	29,355.2	0.0	0.0	28,612.9	142.5	0.5
5 Tamaulipas	13,374.2	18.0	0.1	12,941.2	63.0	0.5
6 Sonora	9,338.3	0.0	0.0	9,052.4	43.7	0.5
7 Nayarit	5,279.2	0.0	0.0	5,192.5	25.0	0.5
8 Baja California Sur	4,726.5	15.6	0.3	4,711.9	11.3	0.2
9 Sinaloa	10,709.5	0.9	n.s.	10,410.7	22.5	0.2
10 Chiapas	18,463.0	38.3	0.2	18,758.6	38.2	0.2
11 Zacatecas	6,838.9	0.0	0.0	6,665.0	2.4	n.s.
12 Tlaxcala	5,629.4	0.0	0.0	5,357.1	1.5	n.s.
13 Michoacán	18,695.9	33.5	0.2	18,862.8	5.0	n.s.
14 Morelos	7,125.7	1.0	n.s.	7,038.4	1.4	n.s.
15 Guerrero	17,402.4	0.0	0.0	17,561.5	0.4	n.s.
16 Quintana Roo	5,701.2	0.0	0.0	5,597.7	0.1	n.s.
17 Coahuila	10,601.9	0.0	0.0	10,368.2	0.2	n.s.
18 Oaxaca	23,402.1	0.0	0.0	22,515.8	0.1	n.s.
19 Guanajuato	16,557.6	0.0	0.0	15,857.1	n.s.	n.s.
20 Aguascalientes	5,901.4	0.0	0.0	5,709.6	0.0	0.0
21 Baja California	11,599.9	6.0	0.1	11,758.3	0.0	0.0
22 Campeche	4,396.5	0.0	0.0	4,320.0	0.0	0.0
23 Chihuahua	12,116.1	0.0	0.0	11,797.4	0.0	0.0
24 Colima	3,270.7	3.3	0.1	3,269.2	0.0	0.0
25 Durango	7,882.0	0.0	0.0	7,636.0	0.0	0.0
26 Hidalgo	13,871.3	0.0	0.0	13,897.7	0.0	0.0
27 Puebla	17,258.6	0.0	0.0	16,888.7	0.0	0.0
28 Querétaro	6,762.6	0.0	0.0	6,659.2	0.0	0.0
29 San Luis Potosí	11,668.1	0.0	0.0	11,505.1	0.0	0.0
30 Tabasco	7,712.9	0.0	0.0	7,709.9	0.0	0.0
31 Yucatán	5,889.1	0.0	0.0	5,774.2	0.0	0.0

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal**, México, 2014-2017.

n.s. No significativo.

NOTA: La Ciudad de México no recibió recursos del Ramo 33 en el periodo de revisión, ya que tuvo sus asignaciones en el Ramo 25.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

En 2016, el total de recursos no ejercidos por los estados ascendió a 1,373.9 millones de pesos, que representaron 0.4% de los 376,832.7 transferidos en ese año; igualmente, el número de estados que tuvieron subejercicio aumentó a 19, de los cuales los mayores fueron los de Nuevo León, con 571.6 millones de pesos (4.1%), Jalisco, con 237.5 millones de pesos (1.6%), y México con 207.5 millones de pesos (0.6%). En ambos años, 10 estados no tuvieron subejercicio.

Además de los subejercicios, la ASF identificó otras irregularidades en el ejercicio de los recursos del FONE por parte de las entidades federativas, tales como presupuesto ejercido en conceptos que no cumplen con los objetivos específicos del fondo; pagos a centros de trabajo bolsa o de personal por reubicar, a trabajadores no identificados en los centros de trabajo, a trabajadores adscritos a centros AGS, personal comisionado o con licencia y a trabajadores que tuvieron un cargo de elección popular durante el ejercicio fiscal, y transferencia de recursos a otras cuentas bancarias (ver tabla 51).

TABLA 51. MONTO OBSERVADO POR CONCEPTO DE IRREGULARIDAD, FONE, 2015-2016
 (millones de pesos a precios constantes de 2017)

Concepto de irregularidad	TOTAL	Recursos no devengados o no ejercidos.	Recursos ejercidos en conceptos que no cumplen con los objetivos del cada fondo.	Pagos a centros de trabajo bolsa o de personal por reubicar.	Pagos a trabajadores no identificados en los centros de trabajo.	Falta de documentación comprobatoria del gasto.	Centros de trabajo no financiables con el fondo.	Pagos impropios o en exceso.	Pagos a personal comisionado o con licencias.	Pago de remuneraciones indebidas o injustificadas al personal.	Irregularidades o retrasos en la ministración de recursos o rendimientos financieros	Transferencia de recursos a otras cuentas bancarias.	Centros de trabajo AGD y FGD (Personal comisionado a otras dependencias)	Pago a trabajadores que tuvieron un cargo de elección popular	Centros de trabajo no financiables con el fondo	Personal adscrito a centros de trabajo que no son compatibles geográficamente.	Otros ^{1/}
2015																	
Total	3,452.7	130.5	1,044.2	n.a.	425.4	264.0	n.a.	127.2	n.a.	996.7	89.3	286.6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	88.8
Aguascalientes	51.3		5.2	n.a.			n.a.		n.a.	42.6			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	3.6
Baja California	124.5	6.0	113.7	n.a.	4.5		n.a.		n.a.	0.1			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0.2
Baja California Sur	70.4	15.6	12.1	n.a.	31.5		n.a.		n.a.	7.5		3.6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Campeche	5.3		5.3	n.a.			n.a.		n.a.				n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Chiapas	263.4	38.3	195.3	n.a.			n.a.		n.a.	29.8			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Chihuahua	144.5			n.a.	5.8		n.a.		n.a.	138.6			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Coahuila	319.5		210.6	n.a.			n.a.	108.9	n.a.				n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Colima	110.0	3.3	1.7	n.a.	26.4		n.a.		n.a.	50.6		28.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Ciudad de México	141.9			n.a.	66.7		n.a.		n.a.				n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	75.2
Durango	97.6			n.a.	31.1		n.a.		n.a.	66.5			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Guanajuato	18.3		8.5	n.a.			n.a.		n.a.				n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	9.8
Guerrero	73.1		11.9	n.a.	54.0		n.a.		n.a.	7.1			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Hidalgo	119.2			n.a.			n.a.		n.a.	119.2			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Jalisco	151.9	13.3	121.5	n.a.	0.3		n.a.		n.a.	16.7			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Estado de México	160.7		53.1	n.a.			n.a.	18.3	n.a.		89.3		n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Michoacán	122.1	33.5		n.a.			n.a.		n.a.	88.6			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Morelos	43.3	1.0	6.1	n.a.	22.7		n.a.		n.a.	13.4			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nayarit	109.2			n.a.	107.8		n.a.		n.a.	1.4			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Nuevo León	72.0	0.6	15.3	n.a.	3.3		n.a.		n.a.	52.8			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Oaxaca	103.5		3.6	n.a.			n.a.		n.a.	99.9			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Puebla	2.3			n.a.	0.3		n.a.		n.a.	2.0			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Querétaro	22.4		21.1	n.a.			n.a.		n.a.	1.3			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Quintana Roo	8.8		4.6	n.a.			n.a.		n.a.	4.1			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
San Luis Potosí	80.8		29.9	n.a.			n.a.		n.a.	27.6		23.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Sinaloa	49.4	0.9	8.1	n.a.	34.8		n.a.		n.a.	5.6			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Sonora	197.3		196.8	n.a.	0.2		n.a.		n.a.	0.3			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Tabasco	19.7		19.7	n.a.			n.a.		n.a.				n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Tamaulipas	93.4	18.0		n.a.	13.2		n.a.		n.a.	62.2			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Tlaxcala	59.5			n.a.	1.0		n.a.		n.a.	58.4			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Veracruz	540.9			n.a.	9.4	264.0	n.a.		n.a.	35.8		231.7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Yucatán	32.7			n.a.	12.2		n.a.		n.a.	20.5			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
Zacatecas	43.8			n.a.			n.a.		n.a.	43.8			n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	

Continúa...

Concepto de irregularidad	TOTAL	Recursos no devengados o no ejercidos.	Recursos ejercidos en conceptos que no cumplen con los objetivos del cada fondo.	Pagos a centros de trabajo bolsa o de personal por reubicar.	Pagos a trabajadores no identificados en los centros de trabajo.	Falta de documentación comprobatoria del gasto.	Centros de trabajo no financiables con el fondo.	Pagos impropios o en exceso.	Pagos a personal comisionado o con licencias.	Pago de remuneraciones indebidas o injustificadas al personal.	Irregularidades o retrasos en la ministración de recursos o rendimientos financieros	Transferencia de recursos a otras cuentas bancarias.	Centros de trabajo AGD y FGD (Personal comisionado a otras dependencias)	Pago a trabajadores que tuvieron un cargo de elección popular	Centros de trabajo no financiables con el fondo	Personal adscrito a centros de trabajo que no son compatibles geográficamente.	Otros ^{1/}
2016																	
Total	6,379.9	1,373.8	1,192.5	915.9	863.1	706.9	329.1	262.9	197.3	170.3	119.4	64.9	51.1	24.0	20.2	6.2	82.1
Aguascalientes	26.9				12.6		3.4	2.1	7.0					0.1	1.7		
Baja California	344.0		342.8		1.2						0.0						0.1
Baja California Sur	52.6	11.3	17.7		15.6	2.2	5.1		0.8								
Campeche	3.0							0.5	2.5								
Chiapas	212.4	38.2	93.2		43.7			0.6	2.5			22.8		0.8	10.7		
Chihuahua	110.0		26.5		54.1	0.3	14.7		14.3								
Coahuila	11.9	0.2	1.2		1.3		3.1		6.1								
Colima	157.2		97.3		21.9				23.2			14.8					
Ciudad de México	262.8				23.3	168.2				71.3							
Durango	39.8		12.6		9.3		0.4		16.9					0.5		0.2	
Guanajuato	3.0						2.5		0.6								
Guerrero	411.7	0.4		191.8	157.6	60.6										1.3	
Hidalgo	78.1		20.3				29.3		6.8				21.2			0.6	
Jalisco	366.6	237.5	10.7		7.1	73.6	13.9	0.7	8.6					13.2	0.6	0.6	
México	724.9	207.5	497.5				14.9		3.7							1.2	
Michoacán	535.2	5.0		166.5			81.9	105.0	0.1		119.4		0.2	0.3		0.2	56.5
Morelos	68.1	1.4	1.4		50.3				8.6			6.5					
Nayarit	230.6	25.0	5.3		24.8		0.1	147.5	5.5			20.7					1.7
Nuevo León	663.1	571.6	13.4	36.1	25.9	5.2	0.4		9.1				1.2			0.2	
Oaxaca	344.2	0.1		170.3	89.8	0.4	60.1		4.6				17.8			1.1	
Puebla	25.2		20.3				0.3	2.4							2.2		
Querétaro	3.6				3.2		0.2		0.3								
Quintana Roo	11.0	0.1			0.7		4.5		5.6								
San Luis Potosí	72.9		32.0	17.3	13.1				2.1					8.1		0.2	
Sinaloa	232.4	22.5	0.5		113.9		4.1		10.1	77.7					3.5	0.1	
Sonora	144.3	43.7			4.6	92.2			3.8								
Tabasco	80.8		0.8	79.3					0.5							0.2	
Tamaulipas	413.8	63.0	0.7	142.3	130.0		61.1	4.1	3.7	8.1				0.9			
Tlaxcala	158.8	1.5	17.9	92.0	6.1	6.9	2.5		12.0	13.2			5.5		0.6	0.1	0.6
Veracruz	535.7	142.5	0.8		31.2	297.3	6.1		35.0			0.1			0.5	0.2	22.1
Yucatán	33.6				12.9		19.5										1.2
Zacatecas	21.5	2.4			9.1		1.0		3.5				5.2		0.3		

FUENTE: Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Marco de Referencia. Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo, México, 2016; **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2016**, Marco de Referencia. Fondo de Aportaciones para la la Nómina Educativa y Gasto Operativo, México, 2017.

1/ Se incluye: recursos no ejercidos o devengados sin ser reintegrados a la TESOFE; pago de multas y recargos por el entero extemporáneo a terceros institucionales; pago de impuestos estatales; categorías no financiables; pago de pasivos de ejercicios anteriores; falta de enteros a terceros institucionales, y otro (no darse las facilidades para llevar a cabo la verificación física).

En 2015, el monto de las irregularidades ascendió a 3,452.7 millones de pesos, que representaron el 0.9% de los 383,638.3 millones de pesos que se transfirieron a los estados; las entidades con la mayor cantidad de recursos con irregularidades, en razón del presupuesto recibido, fueron Colima y Coahuila, con 3.4% (110.0 millones de pesos) y 3.0% (319.5 millones de pesos), respectivamente. En el ámbito nacional, la mayoría de los recursos que tuvieron irregularidades, el 59.1% (2,040.9 millones de pesos), se concentraron en dos: recursos ejercidos en conceptos que no cumplían con los objetivos específicos del fondo y pago de remuneraciones indebidas o injustificadas al personal.

En 2016, las irregularidades pasaron a representar el 1.7% (6,379.9 millones de pesos) de los 376,832.7 millones de pesos transferidos en ese año; Colima fue nuevamente el estado con la mayor cantidad de recursos ejercidos con irregularidad respecto de su presupuesto recibido, con un monto que significó el 4.8% (157.2 millones de pesos), seguido de Nuevo León, con 4.7% (663.1 millones de pesos), y Nayarit, con 4.4% (230.6 millones de pesos). En el ámbito nacional, más de la mitad de los recursos ejercidos con alguna irregularidad, 54.6% (3,482.3 millones de pesos), se concentraron en tres: recursos no devengados o no ejercidos, recursos ejercidos en conceptos que no cumplen con los objetivos específicos del fondo y pagos a centros de trabajo bolsa o de personal por reubicar.

Algunas de estas irregularidades significaron pagos a personal que no desempeñaron funciones docentes;^{228/} en 2015, dicho personal fue de 5,716; en 2016, la cifra ascendió a 26,002 personas en el ámbito nacional (ver tabla 52).

^{228/} Al respecto, la Secretaría de Educación Pública informó, mediante **oficio núm. 715.2019.DGA.20.1/013** del 25 de enero de 2019, que remitió cuatro oficios circulares, entre el 19 de enero de 2016 y el 26 de octubre de 2016, a las AEL, por medio de los cuales les solicitó de manera general: verificar y validar que la información que se remita para el pago de la nómina educativa excluya al personal que haya sido comisionado; registrar las licencias del personal en tiempo; realizar diversas acciones con el fin de cumplir cabalmente las disposiciones normativas y evitar pagos indebidos, y excluir de las nóminas pagos ordinarios a personal comisionado.

TABLA 52. PERSONAL QUE RECIBIÓ PAGOS DEL FONE DE FORMA IRREGULAR, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2015-2016

Entidad federativa	2015				2016							
	Conceptos de pago no autorizados	Centros de trabajo no financiados con el FONE	Personal comisionado ^{1/}	Total	Centros de trabajo no financiados con el FONE	Centros de trabajo bolsa o personal por reubicar	Centros de trabajo administrativos consolidados que restan transparencia	Personal comisionado ^{2/}	Personal que no fue compatible geográficamente	Personal que ocupó cargo de elección popular	Personal de mandos medios y superiores que cobraron con el FONE	Total
Nacional	18	1,697	4,001	5,716	1,322	6,639	10,996	4,123	26	138	2,758	26,002
1 Aguascalientes	0	41	941	982	23	0	0	907	0	1	52	983
2 Baja California	0	0	1	1	14	0	1,142	0	0	0	69	1,225
3 Baja California Sur	0	15	42	57	0	0	0	6	0	0	24	30
4 Campeche	0	0	0	0	0	0	619	18	0	0	134	771
5 Chiapas	0	0	41	41	0	0	0	25	0	16	106	147
6 Chihuahua	0	57	293	350	57	0	0	263	0	0	44	364
7 Coahuila	0	18	356	374	15	0	0	235	0	0	304	554
8 Colima	0	0	120	120	0	0	411	181	0	0	53	645
9 Durango	0	3	230	233	2	0	0	224	1	2	12	241
10 Guanajuato	0	37	283	320	14	0	0	41	0	0	172	227
11 Guerrero	0	3	32	35	0	1,455	0	0	4	0	103	1,562
12 Hidalgo	0	207	232	439	155	194	0	326	2	0	19	696
13 Jalisco	0	89	124	213	70	0	0	77	2	37	8	194
14 Estado de México	0	54	127	181	54	0	0	111	5	0	75	245
15 Michoacán	0	285	0	285	265	1,227	0	3	1	5	72	1,573
16 Morelos	0	0	185	185	0	0	0	182	0	0	71	253
17 Nayarit	0	26	41	67	1	0	2,354	74	0	0	20	2,449
18 Nuevo León	0	12	115	127	1	202	1,793	127	1	0	23	2,147
19 Oaxaca	16	209	147	372	228	985	0	236	5	0	220	1,674
20 Puebla	0	2	43	45	2	0	0	105	0	34	68	209
21 Querétaro	2	2	36	40	1	0	0	84	0	0	63	148
22 Quintana Roo	0	25	1	26	21	0	0	31	0	0	159	211
23 San Luis Potosí	0	52	59	111	0	107	560	41	1	38	71	818
24 Sinaloa	0	22	25	47	19	0	0	44	1	0	76	140
25 Sonora	0	0	19	19	0	0	1,034	111	0	0	402	1,547
26 Tabasco	0	0	11	11	0	434	767	6	1	0	22	1,230
27 Tamaulipas	0	308	9	317	266	1,564	0	25	0	5	71	1,931
28 Tlaxcala	0	71	113	184	10	471	1,545	176	1	0	26	2,229
29 Veracruz	0	35	315	350	38	0	0	378	1	0	147	564
30 Yucatán	0	68	2	70	62	0	0	0	0	0	34	96
31 Zacatecas	0	56	58	114	4	0	771	86	0	0	38	899

FUENTE: Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Marco de Referencia. Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo, México, 2016; **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2016**, Marco de Referencia. Fondo de Aportaciones para la la Nómina Educativa y Gasto Operativo, México, 2017.

1/ Incluye: personal comisionado a secciones sindicales y personal con licencia por comisión sindical.

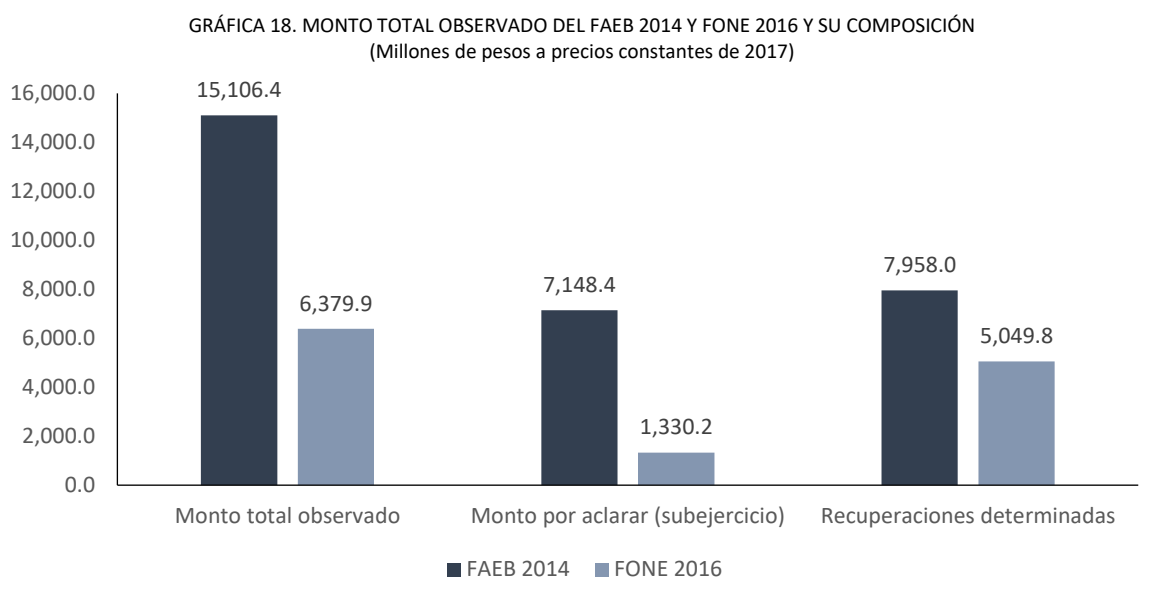
2/ Incluye: personal comisionado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, personal con licencia sin goce de sueldo por comisión sindical y personal comisionado a otras dependencias.

NOTA: La Ciudad de México no recibió recursos del Ramo 33 en el periodo de revisión, ya que tuvo sus asignaciones en el Ramo 25.

En 2015, la mayoría del personal que recibió pagos por alguno de los conceptos de irregularidad se concentró en seis estados: Aguascalientes, con 982 (17.2%), Hidalgo, con 439 (7.7%), Coahuila, con 374 (6.5%), Oaxaca, con 372 (6.5%), Chihuahua y Veracruz, con 350 (6.1%) cada uno; en contraste, sólo en Campeche no se registraron pagos irregulares.

En 2016, en siete estados se distribuyó el 52.2%, equivalente a 13,565, del personal que recibió pagos por alguno de los conceptos de irregularidad: Nayarit, con 2,449 (9.4%), Tlaxcala, con 2,229 (8.6%), Nuevo León, con 2,147 (8.3%), Tamaulipas, con 1,931 (7.4%), Oaxaca, con 1,674 (6.4%), Michoacán, con 1,573 (6.0%) y Guerrero, con 1,562 (6.0%). En todos los estados se presentaron casos de personal con pagos irregulares.

A pesar de que la ASF detectó irregularidades en el ejercicio de los recursos del FONE, el monto que representaron (monto total observado) fue menor respecto de los recursos observados en el FAEB en su último año de operación (ver gráfica 18).



FUENTE: Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2016**, Marco de Referencia. Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo, México, 2017.

Los recursos con irregularidades disminuyeron de 2014, último ejercicio fiscal del FAEB, a 2016 en 57.8%, al pasar de 15,106.4 a 6,379.9 millones de pesos. En 2014, los 15,106.4 millones de pesos observados representaron el 4.4% del total del FAEB, mientras que, en 2016, los 6,379.9 millones de pesos que presentaron irregularidades significaron el 1.7% del presupuesto del FONE; por lo que si este comportamiento se convierte en una tendencia a largo plazo es posible que se puedan mitigar las irregularidades, aunque en 2016 persistieron y fueron mayores que las presentadas en 2015.

Estas irregularidades identificadas pueden deberse a que ni en la LCF, ni en las demás normas relacionadas con el FONE se define claramente en qué aspectos se pueden ejercer los recursos de los programas I014 “FONE Otros de Gasto Corriente” y I016 “FONE Fondo de Compensación”, por lo que resulta menester reglamentar de forma precisa el uso de dichos recursos.

4.2.4. Conclusión

En relación con la formación inicial del personal educativo, los planes de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros fueron consistentes, en términos generales, con los de educación básica, ya que la distribución de los contenidos de los primeros fue congruente con los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social; asimismo, se establecieron asignaturas optativas que están vinculadas con los ámbitos de autonomía curricular. No obstante, en el caso de los planes de estudio de las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje en educación secundaria sólo se definieron los relacionados con las asignaturas de los campos de Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social, y no así los asociados con la formación de maestros para la impartición de las asignaturas de las áreas de desarrollo personal y social; además, existe un desfase entre los planes y programas para la formación de maestros y los de educación básica, pues, si bien ambos entraron en vigor en el mismo ciclo escolar, los primeros normalistas formados con los nuevos planes y programas egresarán en el ciclo escolar 2022-2023, a cuatro años de implementación del plan y programas de educación básica, por lo que es probable que estas situaciones entorpezcan el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje por nivel educativo y, por tanto, de los perfiles de egreso esperado de los alumnos de educación básica.

A 2018, la implementación del SPD no se había traducido en una mejora significativa del desempeño del personal con funciones de docente, de técnico docente, de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica, debido a que se presentaron deficiencias en sus procesos.

En el ingreso no se asignaron plazas a todos los sustentantes que obtuvieron un resultado suficiente en la evaluación del concurso de oposición, a pesar de contar con vacantes disponibles, pues en ningún año del periodo 2014-2018 se otorgó el total de plazas ofertadas, y se asignaron 2,400 plazas de las cuales no se contó con registro de los resultados de quienes las obtuvieron; las listas de prelación no se realizaron de conformidad con los criterios correspondientes en 27 entidades federativas en al menos un tipo de plaza; de 2014 a 2018 se presentaron incidencias en las que no se siguió el orden de las listas de prelación para la asignación de plazas en el ámbito nacional. Esto denota que los sustentantes que ocuparon las vacantes disponibles en el servicio no fueron necesariamente los que obtuvieron los mejores resultados.

En la promoción, de conformidad con la información reportada por la CNSPD, se asignaron más plazas con funciones de dirección, de 2016 a 2018, y de supervisión, de 2015 a 2018, de las que se

ofertaron, y se otorgaron 173 de ATP, de 2016 a 2018, de las cuales no se contó con registro de la evaluación de quienes las obtuvieron; la construcción de las listas de prelación presentó inconsistencias y, en la mayoría de casos en lo que se integraron adecuadamente, hubo incidencias en las que no se siguió el orden de las listas. Esto muestra que, al igual que en el ingreso, las promociones no se concedieron en todos los casos a los sustentantes que obtuvieron los mejores resultados en la evaluación del concurso de oposición. Desde 2015, se implementó el PPFIEB para otorgar incentivos económicos a los docentes con resultados destacados en la evaluación de desempeño; empero, no se benefició a todas las figuras educativas que obtuvieron la calificación requerida en la valoración correspondiente, a pesar de que la CNSPD informó que se favoreció a todo el personal que cumplió con los requisitos, en 2015 se dejó de incentivar a 3,558 figuras educativas; en 2016, a 906, y en 2017, a 5,686. Asimismo, se otorgó la ayuda del programa a siete docentes y cuatro directores que no tuvieron un resultado destacado o bueno en su evaluación de desempeño. Esto indica que no en todos los casos se reconoció al personal que tuvo un desempeño destacado en el cumplimiento de sus tareas.

En el reconocimiento, a 2017 no se realizaron movimientos laterales que permitieran a los docentes y directivos desarrollarse en distintas funciones según sus intereses y capacidades o en atención de las necesidades del SEN.

En la permanencia los resultados del personal evaluado por primera vez de 2015-2017 fueron, mayormente, los obligatorios para permanecer en el servicio y se registró un descenso en el porcentaje de figurativas educativas con una calificación de insuficiente: los docentes con ese resultado disminuyeron de 13.0% (13,599) a 8.9% (6,577), los directores de 16.8% (544) a 8.0% (993) y los ATP de 17.4% (61) en 2016 a 7.7% (181) en 2017. Del total de figuras educativas que participaron por primera vez en la evaluación de desempeño, 23,948 obtuvieron un resultado insuficiente, 14,143 en 2015; 2,054 en 2016, y 7,751 en 2017, por lo que tuvieron que ser evaluados en una segunda ocasión; sin embargo, no todos fueron convocados y evaluados. De los que fueron valorados en una segunda oportunidad, 2,299 docentes tuvieron un resultado insuficiente en 2016 (y 103, en 2017), los cuales tampoco fueron convocados y evaluados en su totalidad para una tercera edición. De los docentes que fueron valorados en una tercera oportunidad, 368 tuvieron un resultado insuficiente en 2017, mismos que debieron ser separados o reasignados. Esto revela que, hasta 2017, continuaron en servicio figuras educativas que no fueron evaluadas, por lo que no se comprobó su idoneidad

para la función, ya que obtuvieron resultados insuficientes, lo que contraviene la finalidad del SPD de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal educativo.

En cuanto a la formación continua, se implementó el PRODEP, el cual tuvo un descenso de 11.3%, de 2014 a 2017, en el número de figuras educativas capacitadas, al pasar de 431,638 a 382,934; esta última cifra significó el 76.6% de la meta establecida para 2017; se publicó la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional en 2017, pero no se sustentó en un diagnóstico sobre las necesidades de profesionalización de los docentes; no se brindó regularización a todo el personal que obtuvo resultados insuficientes en la evaluación de desempeño, y se otorgó a personal del que no se contó con registro de su evaluación. Esto manifiesta que las opciones de formación continua no se definieron en congruencia con las debilidades presentadas por los docentes, ya que no se realizó un diagnóstico para conocerlas, por lo que es probable que la capacitación ofrecida no haya contribuido a la mejora del desempeño docente, por no resultar pertinente.

Si bien el SPD se implementó con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones docentes, de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica, a cinco años de su arranque sus avances no se habían traducido en una mejora significativa del desempeño de las figuras educativas, lo cual se puede deber, además de las deficiencias identificadas, a que el periodo de instrumentación hasta 2018 es corto para mostrar resultados trascendentales.

Por lo que corresponde a la administración de la nómina educativa, con la creación del FONE, como sustituto del FAEB, se buscó superar las deficiencias operativas que el fondo vigente hasta 2014 presentaba, que se traducían en recursos ejercidos en materias distintas de la educativa, minando el presupuesto destinado a la educación. El FONE se conformó por cuatro programas presupuestarios, uno de ellos, el de Servicios Personales, que concentró más del 90.0% del presupuesto del fondo, administrado directamente por la SHCP, mediante el cual se centralizó la nómina educativa, con el propósito de evitar pagos al personal que no realizaba tareas docentes; no obstante, la ASF continuó hallando irregularidades de este tipo.

Los recursos correspondientes a los otros tres programas continuaron siendo transferidos a las entidades federativas, y presentaron deficiencias que pudieron dar lugar a ejercicios irregulares del presupuesto por parte de los estados; para el de Otros de Gasto Corriente no se definieron criterios ni mecanismos para establecer qué entidades federativas serían beneficiadas, ni el monto de los

recursos que se asignaría a cada una de ellas; para el de Fondo de Compensación, no se determinaron mecanismos específicos sobre el destino que se le podría dar al presupuesto, y para el de Gastos de Operación se concretó una fórmula de distribución que continuó presentando algunas deficiencias de la del FAEB, al considerar a la población en edad normativa de los estados para su cálculo, pero dejando de lado las dificultades que cada estado enfrenta al interior de su territorio para ofrecer educación, como son los niveles de dispersión y grados de marginación, que hacen que el costo de ofrecer educación por alumno sea fluctuante, por lo que es probable que se continúe afectando a las entidades más desfavorecidas y ampliando las brechas del tipo de servicio ofrecido en esos estados, respecto del de las entidades con menor marginación.

El presupuesto en conjunto de los cuatro programas del FONE asignado a las entidades federativas presentó, de 2015 a 2017, una reducción de 5.3%, al pasar de 383,638.3 a 363,338.1 millones de pesos; no obstante, esto no es atribuible a una disminución en el presupuesto ejercido irregularmente, ya que, según los resultados de la fiscalización practicada por la ASF, los recursos no ejercidos por los estados aumentaron, de 2015 a 2016, en 9.5 veces, de 130.5 a 1,373.9 millones de pesos; asimismo el total del presupuesto que presentó irregularidades en su ejercicio creció en 84.8%, de 3,452.7 a 6,379.9 millones de pesos. A pesar de esta situación, las cifras señaladas fueron inferiores a las presentadas con el FAEB, por lo que resulta difícil observar una tendencia clara sobre las irregularidades, dado el corto periodo de operación del fondo vigente.

4.3. Gestión escolar

La gestión escolar es fundamental para el adecuado funcionamiento de los centros escolares, ya que influye en su organización, lo que implica la toma de decisiones, por parte de todos los actores involucrados: directivos, docentes y padres de familia, sobre el rumbo que la escuela debe seguir para resolver sus problemas básicos de operación, de manera que el ejercicio de sus tareas cotidianas se lleve a cabo sin contratiempos y esto, a su vez, permita garantizar la calidad de la educación impartida en esos espacios. Para ello, mediante la Reforma Educativa, se buscó fortalecer la autonomía de gestión de escuelas, por medio de la implementación de diversos mecanismos y programas, y garantizar el expendio y distribución de alimentos nutritivos en las escuelas que favorezca la salud de los educandos, ya que la alimentación es fundamental para mejorar la salud y la educación de los estudiantes. La implementación de estas estrategias es abordada en este apartado.

4.3.1. Fortalecimiento de la autonomía de gestión

La autonomía de gestión escolar se refiere a la capacidad de las escuelas para tomar decisiones dirigidas a mejorar la calidad de sus servicios educativos, tiene como principal objetivo administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que la comunidad escolar se involucre en la solución de los retos que la escuela afronta.^{229/}

El fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica se planteó como uno de los principales objetivos de la Reforma Educativa, para ello se definieron tres mecanismos: los Consejos de Participación Social en la Educación (CPSE), los Consejos Técnico Escolares (CTE) y el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), con el propósito de involucrar a la comunidad escolar en la toma de decisiones relacionadas con el funcionamiento de la escuela, y de brindar acompañamiento técnico y pedagógico a directivos y docentes; se mandató la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), para contar con toda la información necesaria en la toma de decisión en una sola fuente que favorezca la descarga administrativa de las escuelas, y se operaron dos programas de gestión escolar: Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y Programa de la Reforma Educativa (PRE), que tienen entre sus objetivos apoyar a los centros escolares de forma que éstos cuenten con una autonomía de gestión plena.

➤ Mecanismos: CTE, CPSE y SATE

El Consejo Técnico Escolar es el órgano colegiado encargado de las decisiones técnico pedagógicas de cada escuela de educación básica, enfocadas en alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos; se integra por el director y todos los docentes frente a grupo, que se encuentran relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; tiene como propósito establecer acciones, compromisos y responsabilidades de manera colegiada para atender las prioridades educativas de la escuela con la participación de la comunidad escolar.^{230/}

Para cumplir con sus propósitos cada uno de los integrantes del CTE cuenta con funciones definidas (ver cuadro 64).

^{229/} Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes clave, para la educación integral**, SEP, México, 2017, p. 656. Dirección URL: http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf [consulta: 11 de mayo de 2018].

^{230/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica**, México, 10 de octubre de 2017.

CUADRO 64. FUNCIONES DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica	
• Tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos. • Atender las prioridades educativas de la escuela. • Establecer objetivos, metas y acciones para la atención de las prioridades educativas y verificar de forma continua su cumplimiento. • Realizar la planeación, seguimiento y evaluación de la ruta de mejora escolar de la escuela en las sesiones de la fase intensiva. • Determinar las tareas y responsabilidades para el cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos en sus sesiones. • Proponer soluciones para los retos que se presentan en el aula y en la escuela. • Realizar las gestiones necesarias para solicitar apoyo externo, con el fin de atender las problemáticas educativas. • Promover la participación de los padres de familia o tutores en las acciones definidas en la ruta de mejora escolar.	
Responsable	Funciones
Director	• Presidir el CTE: • Estructurar y organizar las sesiones para cumplir con la misión y propósitos del CTE. • Desarrollar las actividades de las sesiones del CTE en función de las prioridades educativas de la escuela, los objetivos y metas. • Asistir a todas las sesiones del CTE. • Participar con los insumos, evidencias o la información necesaria para desarrollar y sustentar los procesos. • Cumplir los acuerdos y compromisos asumidos en las sesiones.
Docentes	• Asistir a todas las sesiones del CTE. • Participar con los insumos, evidencias o la información necesaria para desarrollar y sustentar los procesos. • Cumplir los acuerdos y compromisos asumidos en las sesiones.
Supervisor de zona	• Contribuir al adecuado funcionamiento de las sesiones de CTE promoviendo el liderazgo pedagógico de los directores y la mejora de la práctica docente, brindando asesoría y acompañamiento.
Las Autoridades Educativas Federal y Locales	• Implementar una estrategia de seguimiento para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la organización y funcionamiento de los CTE para que éstos cumplan con su misión y propósitos.

FUENTE:Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica**, México, 10 de octubre de 2017.

El CTE debe sesionar 13 días del ciclo escolar distribuidos en dos fases: cinco días hábiles previos al inicio de cada ciclo escolar para la fase intensiva, y ocho días distribuidos a lo largo de cada ciclo escolar para la fase ordinaria.^{231/}

Desde 2014, para conocer la regularidad con la que sesionan los CTE en las escuelas del país, la SEP solicita a las AEL un informe al respecto^{232/}; a partir de ellos se determinó que en el periodo 2014-2017 el número de escuelas en las que existe certeza, según los reportes referidos, de que cuentan con CTE aumentó en 52.2%, de 113,981 (49.9%) a 173,807 (76.8%) (ver tabla 53).

^{231/} Id.

^{232/} Secretaría de Educación Pública, **oficio núm. 710.2018.40.2-7045** del 21 de noviembre de 2018.

TABLA 53. ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS QUE SE CONFORMARON LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES, 2014-2017

	Entidad	2014			2015			2016			2017			Varia- ción (%)	Dife- rencia
		Total de escuelas ^{1/}	Escuelas con CTE	Part. (%)	Total de escuelas ^{1/}	Escuelas con CTE	Part. (%)	Total de escuelas ^{1/}	Escuelas con CTE	Part. (%)	Total de escuelas ^{1/}	Escuelas con CTE	Part. (%)		
	Nacional	228,200	113,981	49.9	226,298	164,787	72.8	225,757	173,835	77.0	226,188	173,807	76.8	52.5	26.9
1	Chiapas	18,430	2,882	15.6	17,994	12,595	70.0	18,018	13,034	72.3	17,933	13,017	72.6	351.7	56.9
2	Zacatecas	4,910	1,594	32.5	4,755	4,232	89.0	4,684	3,999	85.4	4,713	3,952	83.9	147.9	51.4
3	Guerrero	10,566	3,426	32.4	10,478	7,786	74.3	10,329	8,501	82.3	10,315	8,589	83.3	150.7	50.8
4	Veracruz	20,718	8,015	38.7	20,573	18,372	89.3	20,765	18,372	88.5	20,708	18,019	87.0	124.8	48.3
5	Tabasco	4,978	1,918	38.5	4,946	4,130	83.5	4,969	4,239	85.3	4,964	4,235	85.3	120.8	46.8
6	Guanajuato	10,807	6,174	57.1	10,646	7,563	71.0	10,608	8,798	82.9	10,598	9,829	92.7	59.2	35.6
7	San Luis Potosí	8,199	3,882	47.3	8,065	6,419	79.6	8,011	6,361	79.4	7,847	6,473	82.5	66.7	35.1
8	Nayarit	2,986	1,385	46.4	2,894	2,263	78.2	2,890	2,136	73.9	2,905	2,361	81.3	70.5	34.9
9	Michoacán	11,347	5,254	46.3	11,176	9,594	85.8	11,157	9,584	85.9	11,231	8,815	78.5	67.8	32.2
10	Jalisco	13,422	7,117	53.0	13,345	10,960	82.1	13,226	10,775	81.5	13,168	11,111	84.4	56.1	31.4
11	Sinaloa	6,085	2,754	45.3	5,901	3,971	67.3	5,920	3,772	63.7	5,918	4,157	70.2	50.9	25.0
12	Tamaulipas	5,693	2,574	45.2	5,581	3,708	66.4	5,530	3,518	63.6	5,462	3,788	69.4	47.2	24.1
13	Quintana Roo	2,002	1,304	65.1	2,038	1,736	85.2	2,091	1,871	89.5	2,130	1,882	88.4	44.3	23.2
14	Chihuahua	6,097	3,159	51.8	6,059	4,282	70.7	5,929	4,254	71.7	5,830	4,362	74.8	38.1	23.0
15	Yucatán	3,319	2,255	67.9	3,269	2,374	72.6	3,252	1,672	51.4	3,268	2,942	90.0	30.5	22.1
16	Durango	5,374	3,024	56.3	5,280	4,043	76.6	5,292	4,246	80.2	5,158	4,011	77.8	32.6	21.5
17	Morelos	2,896	1,487	51.3	2,913	1,641	56.3	2,969	2,111	71.1	3,003	2,068	68.9	39.1	17.5
18	Coahuila	4,219	3,108	73.7	4,194	3,898	92.9	4,183	3,836	91.7	4,222	3,836	90.9	23.4	17.2
19	Querétaro	3,604	1,400	38.8	3,578	2,057	57.5	3,561	2,057	57.8	3,621	2,022	55.8	44.4	17.0
20	Hidalgo	7,839	4,455	56.8	7,833	4,987	63.7	7,783	3,515	45.2	7,959	5,825	73.2	30.8	16.4
21	Colima	1,105	817	73.9	1,097	906	82.6	1,073	960	89.5	1,076	943	87.6	15.4	13.7
22	Campeche	1,846	1,343	72.8	1,806	1,343	74.4	1,823	1,521	83.4	1,931	1,531	79.3	14.0	6.5
23	Tlaxcala	2,030	1,278	63.0	2,028	1,300	64.1	2,036	1,295	63.6	1,978	1,295	65.5	1.3	2.5
24	Aguascalientes	1,718	1,471	85.6	1,703	1,285	75.5	1,715	1,146	66.8	1,732	1,517	87.6	3.1	2.0
25	Baja California Sur	1,076	718	66.7	1,056	901	85.3	1,069	680	63.6	1,047	709	67.7	(1.3)	1.0
26	Ciudad de México	8,171	4,009	49.1	8,180	3,955	48.3	8,091	3,977	49.2	7,911	3,910	49.4	(2.5)	0.4
27	Sonora	4,276	3,246	75.9	4,257	3,378	79.4	4,211	3,364	79.9	4,197	3,118	74.3	(3.9)	(1.6)
28	Estado de México	19,554	14,814	75.8	19,650	14,647	74.5	19,565	14,290	73.0	19,604	14,381	73.4	(2.9)	(2.4)
29	Puebla	11,845	10,410	87.9	11,781	10,416	88.4	11,860	10,716	90.4	12,471	8,852	71.0	(15.0)	(16.9)
30	Nuevo León	6,618	6,464	97.7	6,616	6,115	92.4	6,612	4,930	74.6	6,641	5,008	75.4	(22.5)	(22.3)
31	Baja California	3,759	2,244	59.7	3,747	3,930	104.9	3,748	3,647	97.3	3,759	n.d.	n.a.	n.a.	n.a.
32	Oaxaca	12,711	n.d.	n.a.	12,859	n.d.	n.a.	12,787	10,658	83.4	12,888	11,249	87.3	n.a.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-7045** del 21 de noviembre de 2018, y de Secretaría de Educación Pública, **Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional**, Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, México, 2018.

1/ Se incluye al total de escuelas de educación básica, ya que no se dispuso de información para identificar a las escuelas de organización incompleta de una misma zona, donde el personal fue menor a cuatro docentes.

Part. Participación porcentual.

n.d. No disponible.

n.a. No aplicable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

NOTA: Las diferencias pueden no coincidir debido al redondeo.

De 2014 a 2017, los mayores incrementos en el número de escuelas con CTE se presentaron en Chiapas, al pasar del 15.6% (2,882) de sus centros escolares con CTE a 72.6% (13,017); Zacatecas, de 32.5% (1,594) a 83.9% (3,952), y Guerrero, de 32.4% (3,426) a 83.3% (8,589). Por el contrario, en cuatro estados se presentaron reducciones, en términos relativos, de las escuelas que contaron con CTE, en Nuevo León pasaron de 97.7% (6,464) a 75.4% (5,008); en Puebla, de 87.9% (10,410) a 71.0% (8,852); en México, de 75.8% (14,814) a 73.4% (14,381), y en Sonora, de 75.9% (3,246) a 74.3% (3,118).

Del total de escuelas que contaron con CTE, no todas ellas realizaron las nueve sesiones mandatadas en el año escolar, una de la fase intensiva y ocho de la ordinaria; en ninguna entidad federativa se registró que el 100.0% de sus escuelas con CTE realizaran las nueve sesiones en el periodo 2014-2017 (ver tabla 54).

TABLA 54. ENTIDADES FEDERATIVAS EN LAS QUE EL TOTAL DE ESCUELAS CON CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR REALIZARON TODAS LAS SESIONES ESTABLECIDAS, 2014-2017

Entidad Federativa	2014	2015	2016	2017	Total
Total	12	9	13	8	n.a.
1 Aguascalientes					3
2 Quintana Roo					3
3 Tabasco					3
4 Jalisco					2
5 Sonora					2
6 Campeche					3
7 Guanajuato					3
8 Tlaxcala					1
9 Chihuahua					3
10 Nuevo León					2
11 Baja California					1
12 Estado de México					3
13 Morelos					3
14 Nayarit					2
15 Baja California Sur					1
16 Colima					1
17 Hidalgo					2
18 Puebla					1
19 Querétaro					1
20 San Luis Potosí					1
21 Yucatán					1
22 Sinaloa					0
23 Durango					0
24 Veracruz					0
25 Ciudad De México					0
26 Coahuila					0
27 Tamaulipas					0
28 Zacatecas					0
29 Guerrero					0
30 Chiapas					0
31 Michoacán					0
32 Oaxaca					0

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-7045** del 21 de noviembre de 2018.

Indica a las entidades federativas en las que el 100.0% de escuelas con CTE realizó todas las sesiones establecidas.

De 2014 a 2017, en 21 de las 32 entidades federativas, en al menos un año del periodo, el 100.0% de sus escuelas con CTE llevó a cabo las nueve sesiones correspondientes; en 2014 fueron 12 estados; en 2015, 9; en 2016, 13, y en 2017, 8.

Los Consejos de Participación Social en la Educación son instancias que tienen como propósito tomar parte en las actividades dirigidas a fortalecer y elevar la calidad y equidad de la educación básica, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos. Se deben constituir y operar diferentes CPSE: a nivel federal, el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE),

como instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información; en el ámbito estatal, un Consejo Estatal de Participación Social en la Educación (CEPSE), como órgano de consulta, orientación y apoyo; en los municipios, un Consejo Municipal de Participación Social en la Educación (CMPSE), para promover una efectiva participación social que contribuya a elevar la calidad y cobertura de la educación, y en cada escuela de educación básica, un Consejo Escolar de Participación Social en la Educación (CEPS).^{233/}

Cada uno de los diferentes CPSE debe estar conformado mayoritariamente por padres de familia, contar con un consejero presidente, así como con representantes de las autoridades educativas, de la organización sindical de los maestros, de la sociedad civil y miembros de la comunidad, y una secretaría técnica (ver anexo 6).

El CONAPASE debe conformarse por un consejero presidente, representantes regionales, de la SEP, de los CEPSE, de las asociaciones de padres de familia, de la sociedad civil y de organización sindical de los maestros, además de un docente destacado que cuente con experiencia frente a grupo, un investigador o académico con reconocimiento en el campo de la educación y la participación social, y una secretaría técnica. Todos ellos desempeñarán sus funciones por dos años.

Los CEPSE tendrán entre 21 y 31 consejeros; los CMPSE, entre 15 y 25; en ambos casos la mayoría deben ser padres de familia, uno fungirá como presidente, el resto de los consejeros se convocará de entre los representantes de las asociaciones de padres de familia, maestros y representantes de su organización sindical, instituciones formadoras de maestros, autoridades educativas municipales, organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social sea la educación, así como los sectores social y productivo interesados en la educación; además de una secretaría técnica. Todos ellos desempeñarán sus funciones por dos años.

Los CEPS deben contar con entre 9 y 25 consejeros, de los que se tiene que elegir, por mayoría de votos, a un presidente, la mayor parte de los miembros del consejo deben ser padres de familia con hijos en la escuela durante el ciclo escolar en que se realice la instalación del consejo. El resto de los consejeros serán representantes de las asociaciones de padres de familia, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos, así como los demás miembros

^{233/} Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación, México, 11 de mayo de 2016.

de la comunidad interesados en el desarrollo de la escuela; además, podrán designar a un secretario técnico.

Cada uno de los distintos CPSE es responsable de cumplir con diversas funciones; el CONAPASE es encargado de sugerir estrategias que favorezcan la organización y la autonomía de la gestión escolar, proponer políticas para elevar la calidad, la cobertura de la educación y fortalecer la participación social en la educación, con base en las sugerencias de la sociedad, y formular propuestas que fortalezcan la participación y el compromiso familiar y social en la mejora del logro educativo (ver anexo 7).

Los CEPSE son los encargados de contribuir a la formulación de propuestas de contenidos regionales en los planes y programas de estudio; formular propuestas que fortalezcan la participación y el compromiso familiar y social en la mejora del logro educativo y acciones para evitar el abandono escolar en el ámbito estatal; formular propuestas para fortalecer y alentar el debido funcionamiento y operación de las escuelas, considerando para ello la participación de la sociedad, y fomentar la organización y la autonomía de gestión escolar.

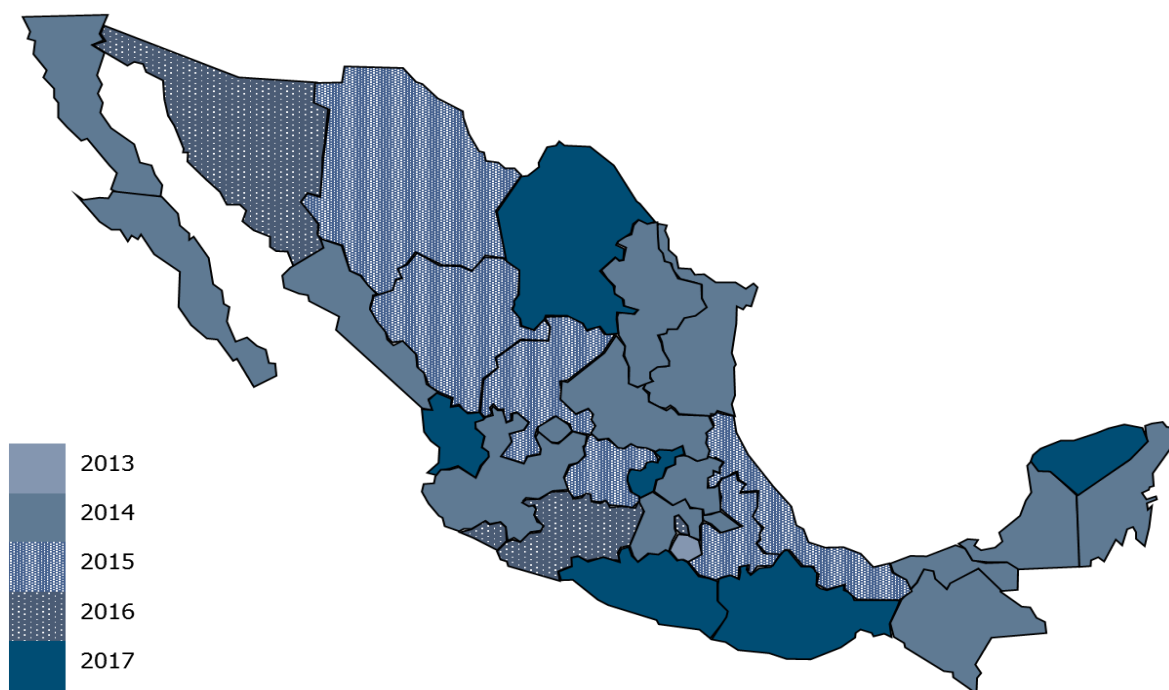
A los CMPSE les corresponde dar seguimiento al cumplimiento de la normalidad mínima de funcionamiento de las escuelas; gestionar el mejoramiento de los servicios educativos, la construcción y ampliación de escuelas públicas y demás proyectos de desarrollo educativo en el municipio; fortalecer la participación y el compromiso social en la mejora del logro educativo y promover acciones contra el abandono escolar en el ámbito municipal, y promover actividades de orientación, capacitación y difusión dirigidas a padres de familia y tutores, para que cumplan con sus responsabilidades en materia educativa.

Los CEPS son responsables de promover acciones que fortalezcan la corresponsabilidad de padres de familia en la educación de sus hijos; alentar el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando; opinar sobre asuntos pedagógicos, conocer la ruta de mejora escolar y coadyuvar a que se cumpla con los objetivos propuestos apoyando la organización y promoviendo la autonomía de gestión de la escuela; realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares; colaborar con la autoridad escolar y con el CTE en el seguimiento de la normalidad mínima escolar, y dar seguimiento a la normativa que en materia de alimentos expida la autoridad competente.

Las secretarías técnicas de cada consejo tienen la atribución de auxiliar a los consejos, mediante la integración de la información, respecto del funcionamiento de las escuelas, y convocar y coordinar las sesiones, de las cuales deben registrar y ejecutar los acuerdos.

En el periodo 2013-2017, no todos los CPSE fueron constituidos. El Consejo Nacional de Participación Social en la Educación se constituyó el 10 de marzo de 2014, para el periodo 2014-2016; posteriormente, para el lapso de 2016 a 2018, se instaló el 1 de junio de 2016, y realizó siete sesiones hasta el 20 de julio de 2018. Los CEPSE se conformaron en las 32 entidades federativas: en 2013, se constituyó en un estado (Morelos); en 2014, en 15; en 2015, en 6; en 2016, en 4, y en 2017, en 6 (ver esquema 16).

ESQUEMA 16. ENTIDADES FEDERATIVAS EN LA QUE SE CONSTITUYÓ EL CONSEJO ESTATAL DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN, 2013-2017



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-6976** de 16 de noviembre de 2018.

Si bien en todas las entidades federativas se constituyó el CEPSE, éste debe renovarse cada dos, por lo que sólo los instalados a partir de 2015, que correspondieron a 16 entidades, estuvieron vigentes a 2017.

De 2013 a 2017, la participación de municipios con CMPSE pasó de 17.8% (438) a 67.3% (1,655); asimismo las entidades que contaron con un 100.0% de sus municipios con CMPSE pasó de 5 a 20 (ver tabla 55).

TABLA 55. CONSEJOS MUNICIPALES DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN CONSTITUIDOS POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2013-2017

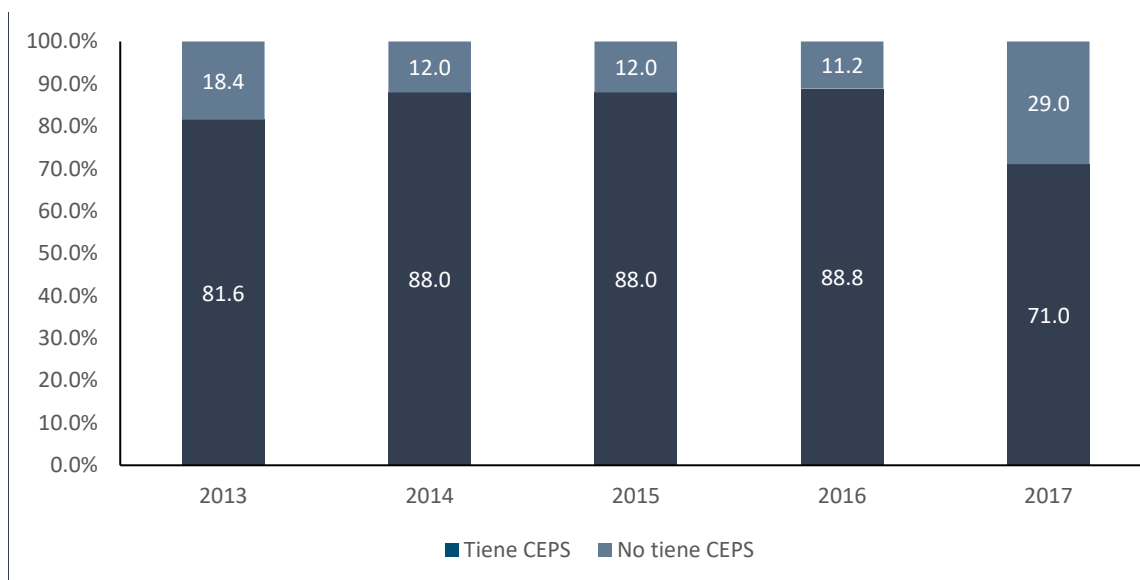
Entidad Federativa	2013			2014			2015			2016			2017			Variación	Diferencia
	Municipios	CMPSE	%	Municipios	CMPSE	%	Municipios	CMPSE	%	Municipios	CMPSE	%	Municipios	CMPSE	%		
Total	2,457	438	17.8	2,457	1,422	57.9	2,458	1,523	62.0	2,458	1,627	66.2	2,458	1,655	67.3	277.9	49.5
1 Aguascalientes	11	0	0.0	11	11	100.0	11	11	100.0	11	11	100.0	11	11	100.0	n.a.	100.0
2 Baja california	5	0	0.0	5	1	20.0	5	5	100.0	5	5	100.0	5	5	100.0	n.a.	100.0
3 Baja California Sur	5	5	100.0	5	5	100.0	5	5	100.0	5	5	100.0	5	5	100.0	0.0	0.0
4 Campeche	11	11	100.0	11	11	100.0	11	11	100.0	11	11	100.0	11	11	100.0	0.0	0.0
5 Coahuila	38	0	0.0	38	38	100.0	38	38	100.0	38	38	100.0	38	38	100.0	n.a.	100.0
6 Colima	10	10	100.0	10	10	100.0	10	10	100.0	10	10	100.0	10	10	100.0	0.0	0.0
7 Ciudad de México	16	0	0.0	16	0	0.0	16	n.a.	n.a.	16	0	0.0	16	16	100.0	n.a.	100.0
8 Guanajuato	46	43	93.5	46	46	100.0	46	46	100.0	46	46	100.0	46	46	100.0	7.0	6.5
9 Morelos	33	33	100.0	33	33	100.0	33	33	100.0	33	33	100.0	33	33	100.0	0.0	0.0
10 Nuevo Leon	51	51	100.0	51	51	100.0	51	51	100.0	51	51	100.0	51	51	100.0	0.0	0.0
11 Puebla	217	0	0.0	217	217	100.0	217	217	100.0	217	217	100.0	217	217	100.0	n.a.	100.0
12 Quintana roo	10	0	0.0	10	10	100.0	11	10	90.9	11	10	90.9	11	11	100.0	n.a.	100.0
13 San Luis Potosí	58	25	43.1	58	58	100.0	58	58	100.0	58	58	100.0	58	58	100.0	132.0	56.9
14 Sinaloa	18	0	0.0	18	17	94.4	18	18	100.0	18	18	100.0	18	18	100.0	n.a.	100.0
15 Sonora	72	2	2.8	72	67	93.1	72	67	93.1	72	71	98.6	72	72	100.0	3500.0	97.2
16 Tabasco	17	3	17.6	17	17	100.0	17	17	100.0	17	17	100.0	17	17	100.0	466.7	82.4
17 Tlaxcala	60	0	0.0	60	60	100.0	60	60	100.0	60	60	100.0	60	60	100.0	n.a.	100.0
18 Veracruz	212	0	0.0	212	204	96.2	212	211	99.5	212	212	100.0	212	212	100.0	n.a.	100.0
19 Yucatán	106	38	35.8	106	104	98.1	106	105	99.1	106	105	99.1	106	106	100.0	178.9	64.2
20 Zacatecas	58	0	0.0	58	58	100.0	58	58	100.0	58	58	100.0	58	58	100.0	n.a.	100.0
21 Tamaulipas	43	0	0.0	43	40	93.0	43	40	93.0	43	42	97.7	43	42	97.7	n.a.	97.7
22 Hidalgo	84	1	1.2	84	62	73.8	84	62	73.8	84	77	91.7	84	82	97.6	8100.0	96.4
23 Chihuahua	67	0	0.0	67	51	76.1	67	55	82.1	67	65	97.0	67	65	97.0	n.a.	97.0
24 Guerrero	81	72	88.9	81	77	95.1	81	77	95.1	81	77	95.1	81	77	95.1	6.9	6.2
25 Jalisco	125	110	88.0	125	115	92.0	125	115	92.0	125	115	92.0	125	115	92.0	4.5	4.0
26 Querétaro	18	0	0.0	18	0	0.0	18	8	44.4	18	14	77.8	18	15	83.3	n.a.	83.3
27 Michoacán	113	0	0.0	113	0	0.0	113	36	31.9	113	92	81.4	113	94	83.2	n.a.	83.2
28 Durango	39	17	43.6	39	23	59.0	39	23	59.0	39	25	64.1	39	26	66.7	52.9	23.1
29 Chiapas	118	5	4.2	118	24	20.3	118	64	54.2	118	72	61.0	118	72	61.0	1340.0	56.8
30 Nayarit	20	11	55.0	20	11	55.0	20	11	55.0	20	11	55.0	20	11	55.0	0.0	0.0
31 Estado de México	125	1	0.8	125	1	0.8	125	1	0.8	125	1	0.8	125	1	0.8	0.0	0.0
32 Oaxaca	570	0	0.0	570	0	0.0	570	n.a.	n.a.	570	0	0.0	570	0	0.0	n.a.	0.0

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-6657**, del 31 de octubre de 2018.

En 2017, en 20 entidades federativas se habían constituido CMPSE en todos sus municipios; en 4, entre el 92.0% (Jalisco) y el 97.7% (Tamaulipas); en 5, entre el 55.0% (Nayarit) y el 83.3% (Querétaro); en el Estado de México se instaló en un municipio desde 2013, y en Oaxaca no se constituyó ningún CMPSE.

De 2013 a 2017, en el ámbito nacional, las escuelas de educación básica que contaron con CEPS tuvieron un descenso de 14.2%, de 186,129 (81.6%) centros escolares a 159,774 (71.0%) (ver gráfica 19).

GRÁFICA 19. PORCENTAJE DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA QUE CONTARON CON CONSEJO ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL, 2013-2017 (porcentajes)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-6976** de 16 de noviembre de 2018, y de Secretaría de Educación Pública, **Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional**, Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, México, 2018.

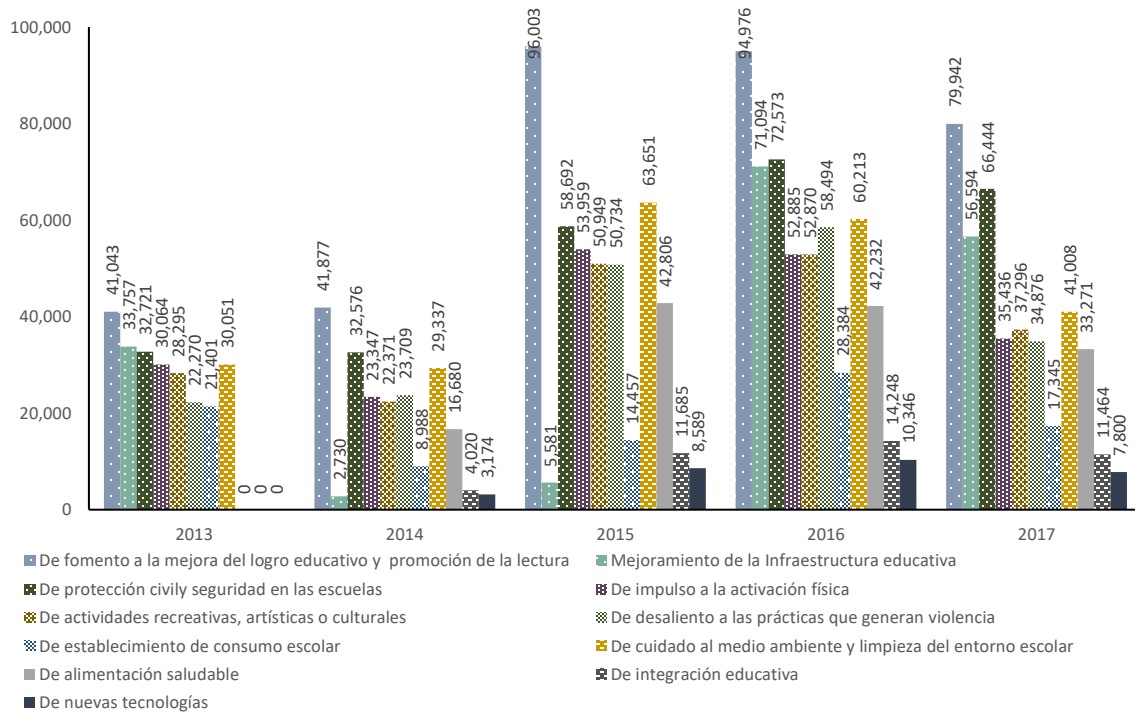
NOTA: La Secretaría Técnica del CONAPASE informó que para 2017 la DGTIC se encontraba en proceso de ingresar los datos referentes al Estado de México al tablero de consulta, y que contaba con una base de 17,770 CEPS. En razón de ello, ese número de CEPS fue tomado en cuenta en la gráfica.

La carencia de CEPS puede derivar en la falta de representatividad de actores sociales interesados en el mejoramiento de los centros escolares en la toma de decisiones relativas a éste. Dado que la participación social en la educación tiene como principal objetivo lograr la autogestión de las escuelas, mediante la ampliación de su margen de toma de decisiones para coadyuvar en la construcción de una eficiente planeación estratégica de los centros escolares, carecer de esta colaboración podría afectar la calidad de los servicios educativos ofrecidos.

Al interior de los CEPS se deben conformar al menos tres comités que aborden cualquiera de los siguientes temas prioritarios: fomento de actividades relacionadas con la mejora del logro educativo y la promoción de la lectura; mejoramiento de la infraestructura educativa; de protección civil y de seguridad en las escuelas; de impulso a la activación física; de actividades recreativas, artísticas o culturales; de desaliento de las prácticas que generen violencia y el consumo de sustancias nocivas para la salud; de establecimientos de consumo escolar; de cuidado al medioambiente y limpieza del entorno escolar; de alimentación saludable; de inclusión educativa, y de nuevas tecnologías.^{234/}

De 2013 a 2017, se registró un incremento en la conformación de 10 tipos de comités; los de alimentación saludable, de integración educativa y de nuevas tecnologías pasaron de 0 a más de 7,500 en cada caso; en contraste, el de establecimiento de consumo escolar se redujo en 19.0%, de 21,401 a 17,345 (ver gráfica 20).

GRÁFICA 20. COMITÉS CONFORMADOS EN EL ÁMBITO NACIONAL, 2013-2017



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-6976** de 16 de noviembre de 2018.

En 2017, el comité que se instaló en el mayor número de escuelas fue el de fomento de actividades relacionadas con la mejora del logro educativo y la promoción de la lectura, al constituirse en 79,942 centros escolares; seguido del de protección civil y seguridad en las escuelas, en 66,444 planteles. En contraparte, el comité de nuevas tecnologías fue el que se instaló en menos escuelas (7,800).

En síntesis, hasta 2017, la totalidad de los CPSE se constituyó en los ámbitos nacional, con el CONA-PASE instalado en 2016, y estatal, aunque en éste no todos los CEPSE estuvieron vigentes, tuvieron ese estatus los correspondientes a 16 entidades federativas. En el orden municipal, se registró un avance del 67.3% (1,655) de CMPSE integrados, y las escuelas que contaron con CEPS significaron el 71.0% (159,774) de las 226,188 escuelas de educación básica; por lo que no en todos los municipios ni en el 100.0% de los centros escolares de educación básica se constituyeron las instancias de participación social, consulta, orientación, colaboración, apoyo e información en materia educativa; de esta forma, no en todos los casos se fomentó la participación organizada de la sociedad en actividades dirigidas a fortalecer la autonomía de gestión escolar, ampliar la cobertura y elevar la calidad y la equidad en la educación básica.

El SATE se refiere al conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y con funciones de dirección con el propósito de mejorar su práctica profesional y el funcionamiento de la escuela; debe ser brindado por personal con funciones de dirección, supervisión o ATP.^{235/}

La estructura básica del SATE se constituye a nivel de las supervisiones de zona escolar, bajo la conducción y la coordinación de la AEL, y debe contar, por lo menos, con: un supervisor escolar; dos ATP por promoción; un ATP por reconocimiento, en el caso de la educación preescolar y primaria, y tres para secundaria, y un asesor técnico con funciones en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas.^{236/} Cada uno de ellos cuenta con distintas funciones (ver cuadro 65).

^{235/} Diario Oficial de la Federación, **Ley General del Servicio Profesional Docente**, México, 11 de septiembre de 2013, última reforma 19 de enero de 2018.

^{236/} Secretaría de Educación Pública, **Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica**, México, 25 de mayo de 2017.

CUADRO 65. FUNCIONES DE LOS PARTICIPANTES EN EL SERVICIO DE ASISTENCIA TÉCNICA A LA ESCUELA

Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela	
Representa un conjunto de mecanismos debidamente articulados, cuyas actividades serán orientadas a apoyar el funcionamiento de la escuela. Su propósito es coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados: mejorar las prácticas docentes; apoyar en la identificación de las necesidades de formación continua del personal docente y directivo; fortalecer el funcionamiento y la organización de las escuelas. Sus ámbitos de intervención son: práctica docente; funcionamiento y organización de la escuela, y evaluaciones interna y externa.	
Responsable	Funciones
Autoridades Educativas Locales	• Supervisiones de zona escolar cuenten con personal suficiente, y con las condiciones. • Organizar, operar y dar seguimiento al SATE. • Acciones de formación y capacitación. • Organizar reuniones y encuentros académicos que permitan vincular y fortalecer las acciones del SATE. • Conformar un equipo técnico para operar y guiar el desarrollo del SATE. • Dar a conocer a la SEP las decisiones tomadas respecto del equipo técnico
Supervisor escolar.	• Establecer comunicación con las escuelas y visitarlas para organizar los servicios de apoyo. • Determinar los planteles y el personal docente y técnico docente al que se les brindará apoyo, asesoría y acompañamiento. • Representar a la Autoridad Educativa Local en materia del SATE. • Planificar, coordinar, desarrollar, dar seguimiento y llevar un registro interno de las acciones relativas al SATE. • Vincular las acciones del SATE con otras actividades que desarrolla la supervisión de zona escolar. • Evitar que el SATE genere cargas y exigencias administrativas innecesarias
Dos asesores técnico pedagógicos por promoción.	• Participar en la planeación, la organización, el desarrollo y el seguimiento del SATE. • Asesorar, apoyar y acompañar en aspectos técnico pedagógicos, a docentes y técnico docentes de forma individualizada y colectiva. • Visitar a las escuelas para apoyar, asesorar y acompañar al personal docente y técnico docente y observar el trabajo que realizan con los alumnos. • Colaborar con los docentes y técnico docentes según su área de especialidad.
Un asesor técnico pedagógico por reconocimiento (preescolar y primaria) o tres asesores técnicos pedagógicos por reconocimiento (secundaria).	• Participar en el desarrollo y el seguimiento del SATE en el ámbito de la supervisión. • Asesorar, apoyar y acompañar en aspectos técnico pedagógicos, a docentes y técnicos docentes, de forma individualizada y colectiva, bajo la dirección de la supervisión. • Visitar a las escuelas para apoyar y asesorar al personal docente y técnico docente, y observar el trabajo que realizan con los alumnos. • Participar en la generación y fomento de redes y comunidades de aprendizaje entre colectivos docentes y técnicos docentes, y escuelas. • Colaborar con los docentes y técnico docentes de las escuelas en áreas de especialidad relacionadas con la implementación del modelo curricular vigente, el desarrollo de proyectos colectivos que revitalicen a la escuela como un espacio cultural y social para el aprendizaje, el fomento de la convivencia sana y pacífica en las escuelas, y demás que se consideren pertinentes.
Un asesor técnico con funciones de apoyo a actividades de dirección a otras escuelas.	• Participar en el desarrollo y el seguimiento del SATE en el ámbito de las prácticas directivas y del funcionamiento y la organización escolares. • Acordar con el supervisor de zona escolar, el personal directivo a quien brindará el servicio. • Colaborar con el personal de la supervisión en la generación y fomento de redes y comunidades de aprendizaje entre directivos de la zona escolar.
Jefes de sector, jefes de enseñanza, supervisores y ATP en educación física o en educación especial	• Coadyuvar en el SATE, en las actividades específicas que la Autoridad Educativa Local expresamente determine, a partir de las propuestas que reciba de las supervisiones de zona escolar, en función de las necesidades particulares.
Personal con funciones directivas	• Identificación de las necesidades técnico pedagógicas a atender en el plantel a su cargo. • Asegurar el desarrollo de los servicios del SATE.
Docentes y técnicos docentes	• Identificación de las necesidades técnico pedagógicas de la escuela. • Contribuir a la vinculación de los servicios del SATE con la mejora de las prácticas docentes.

Fuente: Elaborado por la ASF con información de la SEP, **Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica**, 25 de mayo de 2017.

El SATE debe ser organizado y operado por las AEL; el supervisor es el encargado de establecer contacto con las escuelas para determinar a quién dirigirá el apoyo, y de planificar, coordinar y dar seguimiento a las actividades del SATE, vinculándolas con otras de supervisión, de forma que no

representen una carga administrativa para el plantel; los ATP son responsables de apoyar y asesorar a los docentes en sus áreas de especialidad, mediante las visitas a las escuelas; el asesor técnico es responsable de acordar, con el supervisor, a quién brindar el apoyo, además de colaborar en la generación y fomento de redes y comunidades de aprendizaje entre directivos. Aunado a ello, el personal directivo y docente apoyarán al SATE identificando las necesidades escolares de su ámbito.

Los servicios del SATE se proporcionarán en los ámbitos relacionados con: práctica docente; funcionamiento y organización de la escuela, y evaluaciones interna y externa. Las escuelas podrán acceder a los servicios de apoyo y asesoría, cuando: la dirección escolar o la mayoría de los docentes, bajo el liderazgo del director escolar, lo solicite a la supervisión de zona escolar; el Consejo Técnico de Zona lo determine; la supervisión de zona escolar lo establezca con base en las necesidades de las escuelas, o la AEL lo instruya a la supervisión de zona escolar.^{237/}

Si bien desde 2013 se señaló en la LGSPD al SATE como uno de los mecanismos para la mejora del funcionamiento de las escuelas, fue en mayo de 2017 que se emitieron los lineamientos para su prestación, en los que se indicó que dicho servicio tendría que estar en operación en todas las escuelas públicas de educación básica a más tardar al inicio del ciclo escolar 2018-2019, conforme al calendario que tenía que emitir la SEP, por lo que al cierre de 2017 el SATE no se encontró en marcha. No obstante, los entes responsables no acreditaron los avances relacionados con las figuras educativas seleccionadas para brindar asesoría técnica, el número de supervisiones de zona escolar con equipo para la implementación del SATE y que elaboraron su plan de trabajo, supervisores de zonas escolares capacitados en la implementación del sistema y las entidades federativas en las que estaban conformados los equipos para el desarrollo del SATE, así como el número de equipos.

➤ Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED)

El SIGED es definido como un conjunto orgánico y articulado de procesos, lineamientos, normas, instrumentos, acciones y sistemas tecnológicos utilizados para recabar, administrar, procesar y distribuir la información del SEN, generada por educadores, autoridades educativas e instituciones educativas, con la integridad, consistencia y oportunidad necesarias para apoyar a los procesos de operación, administración y evaluación del SEN; tiene por objeto constituirse como la plataforma

^{237/} Id.

tecnológica de información que permita a la SEP llevar a cabo la planeación, operación, administración y evaluación del SEN, así como facilitar la transparencia y rendición de cuentas.^{238/}

El sistema debe estar constituido por las autoridades educativas; el Comité de Coordinación y Seguimiento del SIGED; la información en materia educativa, así como los procesos para su gestión, integración, actualización, uso y tratamiento, y la plataforma tecnológica de información y servicios del SIGED (ver cuadro 66).

^{238/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 07/03/18 por el que se emiten los Lineamientos generales del Sistema de Información y Gestión Educativa**, México, 20 de marzo de 2018.

CUADRO 66. CONSTITUCIÓN DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA, 2017

Autoridades educativas	
La Autoridad Educativa Federal, las Autoridades educativas locales y los Organismos.	
Comité de Coordinación y Seguimiento del SIGED	
Se debe integrar por los titulares de las siguientes unidades administrativas y órgano desconcentrado de la SEP:	
• Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación; • Subsecretaría de Educación Superior; • Subsecretaría de Educación Media Superior; • Subsecretaría de Educación Básica; Oficialía Mayor; • Coordinación General de Delegaciones Federales de la Secretaría de Educación Pública; Coordinación de Órganos Desconcentrados y del Sector Paraestatal, y • Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.	
Tiene las funciones siguientes:	
• Coordinar las estrategias de consolidación y mejora del SIGED. • Promover acciones en materia de Reducción de cargas administrativas para las escuelas públicas de educación básica y para la simplificación de servicios hacia la sociedad en general. • Promover la creación de grupos de trabajo de carácter permanente o transitorio para el seguimiento y supervisión de la integración, aseguramiento de calidad, oportunidad, confiabilidad y confidencialidad de la información en materia educativa. • Emitir sus normas de organización y funcionamiento. • Establecer su calendario de sesiones, así como acordar su programa de trabajo.	
Información	
El SIGED se integrará con la información siguiente:	
• Registro nacional de emisión, validación e inscripción de documentos académicos. • Estructuras ocupacionales. • Plantillas de personal de las escuelas. • Los módulos correspondientes a los datos sobre identificación, trayectoria, situación, formación y desempeño profesional de alumnos, maestros y escuelas. • La correspondiente al FONE. • La necesaria para permitir una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas. • La requerida para reducir las cargas administrativas para el personal docente, de dirección y de supervisión. • La necesaria para la planeación, operación, administración y evaluación del SEN y que facilite la transparencia y rendición de cuenta.	
La información deberá ser generada de forma directa por las escuelas o autoridades educativas.	
Además, se integrará la información conducente del Registro Nacional de Alumnos, Maestros y Escuelas, así como del Registro Nacional de Emisión, Validación e Inscripción de Documentos Académicos.	
Plataforma tecnológica	
El SIGED ofrecerá servicios tecnológicos para atender las necesidades de consulta, registro, actualización de información de alumnos, personal en la educación y escuelas, así como apoyar a los actores del SEN en el cumplimiento de sus funciones y contribuir a la mejora de la calidad en la educación. Estos servicios tecnológicos se integrarán en un Módulo de Gestión Educativa y en un Módulo Analítico del SIGED.	
En el Módulo de Gestión Educativa se deben integrar los servicios para que las escuelas desarrollen sus funciones, así como para el cumplimiento de los objetivos de simplificación, reducción de cargas administrativas y apoyo a actividades cotidianas; en dichos servicios el personal docente podrá operar los procesos de control escolar, gestión de personal, administración de infraestructura, mobiliario y equipamiento, y contar información de utilidad, que sirvan de base para la integración de información al SIGED. La SEP debe poner a disposición de las AEL, el acceso al módulo para su operación en las escuelas públicas de educación básica, para la consulta de información y apoyo al cumplimiento de sus responsabilidades.	
En el Módulo Analítico del SIGED se deben publicar tableros que provean información útil para la toma de decisiones, incorporando la posibilidad de analizar información proveniente de diversas fuentes, analizarla en el contexto territorial y temporal, así como la posibilidad de integrar información estadística e indicadores educativos que contribuyan a la planeación, operación, administración y evaluación del SEN. Este módulo debe estructurar y resguardar la información histórica de forma que pueda compararse los datos del SEN y su evolución en el tiempo. Se tiene que facilitar el acceso a la sociedad en general de los tableros de información pública por medio del portal del SIGED.	
FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 07/03/18 por el que se emiten los Lineamientos generales del Sistema de Información y Gestión Educativa , México, 20 de marzo de 2018.	

En la operación del sistema deben intervenir la SEP y las AEL. En el Comité de Coordinación y Seguimiento del SIGED participan distintas instancias de la SEP, y es el responsable de promover acciones en materia de reducción de cargas administrativas para las escuelas y para la simplificación de servicios hacia la sociedad, así como de crear grupos de trabajo para el seguimiento y supervisión de la integración, aseguramiento de calidad, oportunidad, confiabilidad y confidencialidad de la información en materia educativa. En la plataforma tecnológica se deben concentrar los datos señalados, por medio del Módulo de Gestión Educativa y del Módulo Analítico del SIGED.

En 2014 comenzó a integrarse información al SIGED, se incorporaron los datos resultantes del CEMABE a la base de datos central del sistema. No obstante, fue en 2015 que se implementó el portal www.siged.sep.gob.mx; además, se agregó la información estadística de los cuestionarios del formato 911 desde el ciclo escolar 1990-1991 hasta el 2013-2014, y las bases de datos de la prueba ENLACE (ver cuadro 67).

CUADRO 67. AVANCES EN LA INSTAURACIÓN DEL SIGED, 2014-2017

2014	2015	2016	2017
Incorporación de la información resultante del CEMABE.	- Incorporación de la información estadística de los cuestionarios del formato 911 desde el ciclo escolar 1990-1991 hasta el 2013-2014. - Integración de las bases de datos de la prueba ENLACE. - Lanzamiento del portal: www.siged.sep.gob.mx.	- Incorporación de las bases de datos de la prueba PLANEA. - Integración de los datos de los diagnósticos a la infraestructura física educativa realizados por el INIFED de 2013 a 2015. - Construcción del Sistema de Integración de Información Educativa.	- Actualización del padrón de alumnos de educación básica. - Integración de 338 millones de evaluaciones bimestrales del ciclo escolar 2016-2017. - Generación de mecanismos de conciliación automatizados entre las fuentes de información recibidas (Estadística 911) y el FONE. - Integración de la plataforma SIGED y la información consolidada de control escolar mediante la herramienta de inteligencia de negocios. - Fortalecimiento del uso de la plataforma: se proporcionó claves de acceso a las 32 entidades federativas para su uso y acceso. - Implementación de una red social interna dirigida a docentes, para que intercambien opiniones sobre su quehacer pedagógico e intercambio de materiales didácticos (de septiembre de 2016 a mayo de 2017 interactuaron 1,770 docentes). - Implementación a nivel nacional de un proceso de emisión de Certificados de Estudios Digitales. - Implementación del sistema soporte de la operación del proyecto de Autonomía Curricular, para que los directores capturen los datos del centro de trabajo y determinen el nivel de capacidad organizacional. - Asignación de más de 18 mil cuentas de usuarios únicos para el portal interno del SIGED.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-6538** del 23 de octubre de 2018.

En 2016, se incorporaron al SIGED los datos de la prueba PLANEA y de los diagnósticos de la infraestructura física educativa; además, se implementó el Sistema de Integración de Información Educativa, para poder realizar cargas de información, consulta y monitoreo de cargas, aprobación de

cargas exitosas, eliminación de archivos y consulta de documentación de las campañas de recepción. En 2017, se fortaleció el uso de la plataforma, al proporcionar claves de acceso a las 32 entidades federativas; se implementó el sistema soporte de la operación del proyecto de Autonomía Curricular, para que los directores capturen los datos del centro de trabajo y determinen el nivel de capacidad organizacional, y se asignaron más de 18 mil cuentas de usuarios únicos para el portal interno del SIGED.

En 2017, los recursos erogados en la instrumentación del SIGED ascendieron a 76.3 millones de pesos, monto superior en 24.3% a los 61.4 millones de pesos ejercidos en 2014.

En 2018, el SIGED tuvo como prioridad integrar datos de 17 fuentes de información, relacionadas con indicadores del número y características de alumnos, maestros y escuelas; las condiciones de los inmuebles; resultados de las evaluaciones, y programas federales (ver cuadro 68).

CUADRO 68. FUENTES DE INFORMACIÓN DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA, 2018

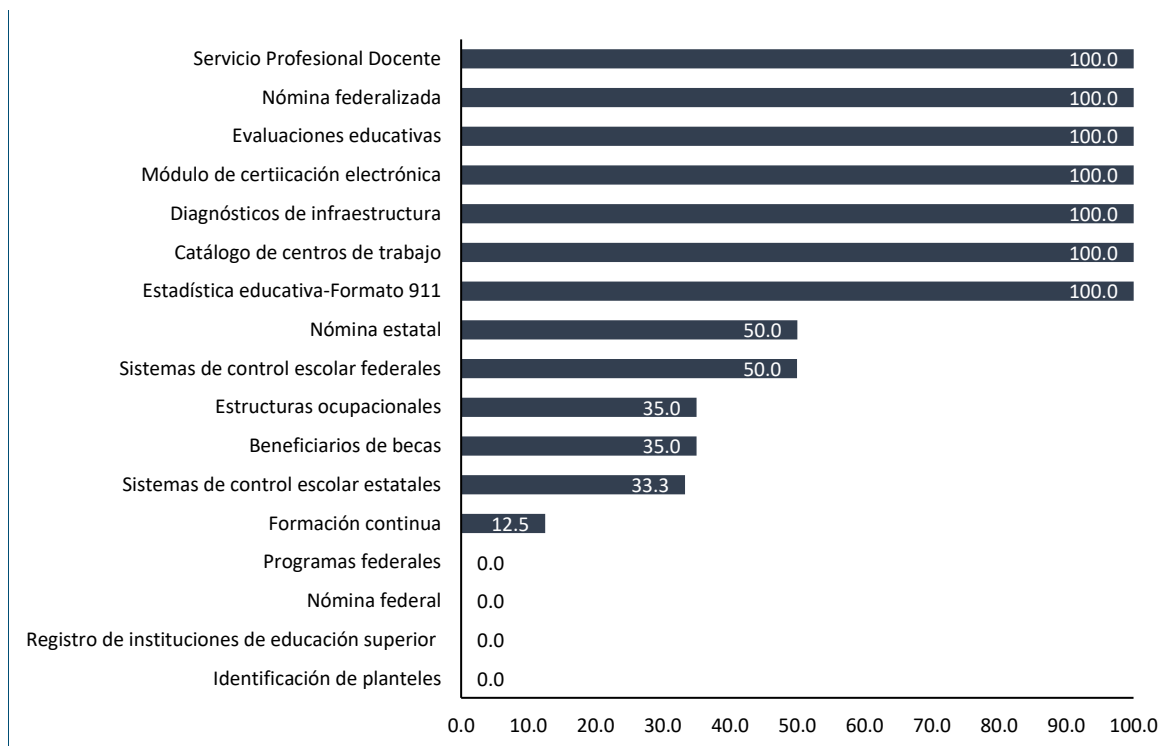
Fuente de información		Contenido
1	Estadística educativa-Formato 911	Información agregada reportada por escuela respecto de los principales indicadores del número y características de alumnos, maestros y de la propia escuela.
2	Catálogo de centros de trabajo	Información de identificación y caracterización de los centros de trabajo que integran, en los que se incluyen escuelas, supervisiones, bibliotecas y otros centros de trabajo de carácter administrativo.
3	Diagnósticos de infraestructura	Información detallada de las características de la infraestructura educativa de los planteles que el INIFED determinó necesario diagnosticar durante los años 2015 y 2016.
4	Estructuras ocupacionales	Información respecto del número de posiciones por función que idealmente corresponden a cada escuela de educación básica con base en sus características (tipo y dimensión operativa) de acuerdo con reglas acordadas entre la federación y las AEL.
5	Sistemas de control escolar estatales	Información de identificación de alumnos, su registro en una escuela y su ubicación en un grado y grupo, así como las calificaciones al término del grado. En el caso de Educación Básica, información de evaluaciones parciales por asignatura, inasistencias y traslados entre diferentes planteles en un mismo ciclo escolar.
6	Sistemas de control escolar federales	Para Educación Básica, información de identificación y resultados de alumnos indígenas y migrantes, así como de los alumnos a cargo de los servicios del CONAFE.
7	Módulo de certificación electrónica	Información de la identificación del alumno, escuela y resultados de certificación al término de los niveles educativos.
8	Evaluaciones educativas	Información de los resultados por alumno de la prueba PLANEA.
9	Nómina federalizada	Información de plazas, personas, pagos y movimientos correspondientes a las plazas transferidas a los estados y que son pagadas a través del FONE.
10	Nómina estatal	Información de plazas, personas y movimientos correspondientes a las plazas pagadas directamente por las AEL.
11	Nómina federal	Información de plazas, personas, pagos y movimientos correspondientes a las plazas pagadas por la federación.
12	SPD	Información del resultado de las evaluaciones realizadas para los efectos del SPD.
13	Formación continua	Información de identificación de las personas registradas en los programas de formación continua controlados por la DGFC.
14	Beneficiarios de becas	Información de identificación de las personas beneficiarias de una beca y de las características de la beca.
15	Identificación de planteles	Información para la identificación individualizada de los planteles/inmuebles en los que las escuelas prestan servicios educativos.
16	Registro de instituciones de educación superior	Información complementaria al catálogo de centros de trabajo respecto de la identificación de instituciones de educación superior registradas ante la Dirección General de Profesiones.

17	Programas federales	Información de identificación por escuela de los programas federales de apoyo de los que participa y la identificación del programa.

FUENTE: Secretaría de educación Pública, **Libro Blanco Reforma Educativa 2013-2018**, México, 2018.

De las 17 fuentes de información se reportó, en octubre de 2018, un avance del 100.0% en siete de ellas; del 50.0% en dos; del 35.0% en dos más; del 12.5% en uno, y no se registró avance en cuatro (ver gráfica 21).

GRÁFICA 21. AVANCE DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN QUE CONFORMAN EL SIGED, 2018
(porcentajes)



FUENTE: Secretaría de Educación Pública, **Libro Blanco Reforma Educativa 2013-2018**, México, 2018.

NOTA: La Secretaría de Educación Pública informó, mediante oficio núm. SPEC/SIGED/DGAOSIGED/0107/2019 del 25 de enero de 2019, que las fuentes siguientes: nómina federal, beneficiarios de becas, identificación de planteles, registro de instituciones de educación superior y programas federales, no se encuentran señaladas en su marco normativo, por lo que no tiene la obligación de conformar dicha información.

En 2018, de las 17 fuentes de información que debían conformar al SIGED se tuvo avances en 13 de ellos, de los cuales se concluyó la carga en 7.

Así, en octubre de 2018, el SIGED aún no se encontraba completo, por lo que su funcionamiento sólo fue parcial; asimismo, si bien su creación se mandató con la reforma constitucional de febrero de 2013, fue en marzo de 2018 que se reguló de forma específica dicho sistema con la emisión de los Lineamientos generales del Sistema de Información y Gestión Educativa, por lo que durante casi

un lustro la operación del SIGED no contó con un marco normativo puntual, que precisara con detalle la forma en que el sistema contribuiría a la reducción de las cargas administrativas para el personal de las escuelas; además, en dicha regulación no se establecieron mecanismos de sanción para los actores que incumplan con su responsabilidad de proporcionar información.

➤ Programas: PETC y PRE

En el marco de la Reforma Educativa se mandató el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas, con el objetivo de mejorar su infraestructura y resolver problemas de operación básicos. En congruencia con este mandato se dispuso en el artículo 28 Bis de la Ley General de Educación, la operación de programas y acciones para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, por lo que en el periodo 2013-2017, la SEP operó fundamentalmente dos programas relacionados con la gestión escolar en educación básica: Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y Programa de la Reforma Educativa (PRE).

- Programa Escuelas de Tiempo Completo

En 2013, como resultado de la Reforma Educativa, se elevó a rango constitucional el establecimiento, en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal, de escuelas de tiempo completo, con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible en el desarrollo académico, deportivo y cultural. Asimismo, se dispuso el impulso de esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos al alumnado, en aquellas escuelas que más lo necesiten, conforme a los índices de pobreza y marginación.

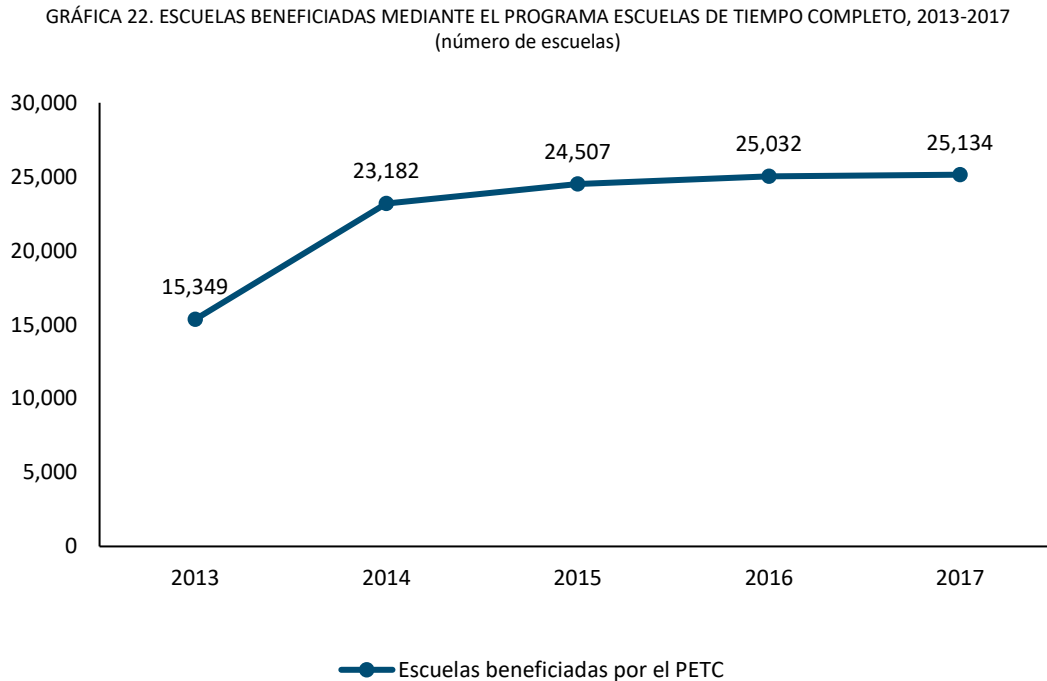
Los apoyos del PETC se orientan al desarrollo de una propuesta pedagógica basada en líneas de trabajo educativas que tienen como finalidad fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos, con base en actividades que permitan profundizar en ciertos contenidos curriculares a partir de diversas actividades de aprendizaje; al impulso de esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos a los alumnos, y al fortalecimiento de la autonomía de gestión en las escuelas.^{239/}

De esta manera, las condiciones necesarias para que las escuelas funcionen como escuelas de tiempo completo consisten en tener una jornada escolar de entre 6 y 8 horas; implementar las líneas

^{239/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 16/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2017**, México, 27 de diciembre de 2016.

de trabajo de la propuesta pedagógica de tiempo completo; contar con el material didáctico de las orientaciones académicas para que el personal docente desarrolle la propuesta pedagógica; disponer de personal directivo y docente capacitado en la operación del PETC y la enseñanza de la propuesta pedagógica; proporcionar el servicio de alimentación a los alumnos de forma gratuita; disponer de cocina y comedor para la preparación y suministro de alimentos a los alumnos; contar con el Comité de Establecimientos de Consumo Escolar para la prestación del servicio de alimentación con higiene y seguridad, y disponer de espacios físicos y de equipamiento para el desarrollo de las actividades académicas; conformar el CTE y el CEPS, y brindar acompañamiento técnico por los supervisores escolares.

De 2013 a 2017 el número de escuelas beneficiadas mediante el PETC creció en 63.8%, al pasar de 15,349 a 25,134 centros escolares.



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante oficios núms. 710.2018.40.2-6226 del 9 de octubre de 2018 y 710.2018.40.2-6976 de 16 de noviembre de 2018.

Las 25,134 escuelas beneficiadas por el PETC a 2017 representaron el 62.8% de la meta sexenal, prevista para el periodo 2013-2018, de lograr el establecimiento de 40,000 escuelas de tiempo completo; la ASF estima que, de continuar con el mismo ritmo de implementación de escuelas que el del periodo analizado, la SEP alcanzaría dicha meta en el ciclo escolar 2030-2031, lo que denota que

la SEP careció de una estrategia de cobertura en el mediano y largo plazo que se ajuste a las expectativas de crecimiento del modelo de tiempo completo.

La SEP no dispuso de información sobre la implementación de la propuesta pedagógica de tiempo completo en las escuelas participantes en el PETC, en el periodo 2013-2016, en términos de las líneas de trabajo educativo que la integran y que están enfocadas en jugar con números y algo más; leer y escribir; expresar y crear con arte y cultura; aprender a convivir; aprender a vivir saludablemente, y el uso de tecnologías de la información y comunicación.

Tampoco dispuso de información sobre la capacitación del personal docente y directivo en el proceso de enseñanza de la propuesta pedagógica; el acondicionamiento y equipamiento de espacios escolares para las actividades académicas, y el servicio de alimentación para los alumnos. Por tanto, se desconoce si las 25,032 escuelas operaron con el personal docente competente para enseñar las actividades educativas de la propuesta pedagógica; si dispusieron de espacios escolares acondicionados para el desarrollo de la propuesta pedagógica, y si contaron con espacios equipados para el almacén, la cocina y el comedor que les permitiera prestar adecuadamente el servicio de alimentación a los alumnos.

En cuanto al fortalecimiento de la autonomía de gestión, la SEP no dispuso de información ni de indicadores para evaluar en qué medida las acciones del PETC contribuyeron al desarrollo de la autonomía de gestión de las escuelas públicas de educación básica participantes en el programa. Tampoco dispuso de información sobre la operación de los Consejos Técnicos Escolares en las escuelas participantes en el programa, ni sobre las visitas de asesoría y acompañamiento que las supervisiones escolares debían otorgar a los CTE para el desarrollo de las competencias en materia de gestión escolar.

Debido a la falta de información sobre la operación y los resultados del PETC, la ASF realizó en 2015 un estudio para verificar si las escuelas participantes en el programa operaron como escuelas de tiempo completo, de conformidad con la normativa correspondiente.^{240/}

Los resultados del estudio mostraron que, en relación con la ampliación de la jornada de tiempo completo, el 11.7% de las escuelas no cumplió con la jornada escolar ampliada, de seis a ocho horas.

^{240/} De un universo de 23,182 (100.0%) escuelas participantes en el PETC en 2014, se seleccionó una muestra de 385 escuelas. Asimismo, de un universo de 12,248 (100.0%) escuelas participantes en el PETC en las que se otorgó el servicio de alimentación a los alumnos, la ASF seleccionó una muestra de 374 escuelas. Ambas muestras se seleccionaron con base en el método aleatorio simple, con un nivel de confianza de 95.0% y un margen de error de 5.0%.

En cuanto a la implementación de la propuesta pedagógica, se identificó que en el 17.9% no se implementó al menos una de las seis líneas de trabajo educativo que integran la propuesta pedagógica, mientras que en el 7.5% no se implementó ninguna línea de trabajo, lo que denota el riesgo de que los alumnos no mejoren el nivel de aprendizaje, debido a la falta de homogeneidad en el desarrollo de la propuesta pedagógica de tiempo completo. En cuanto a los materiales didácticos elaborados por la SEP para la enseñanza de las líneas de trabajo educativo de la propuesta pedagógica, el 29.1% no contó con los ficheros didácticos de la propuesta pedagógica, lo que implicó que no en todas las escuelas se dispusiera del material didáctico en el que se establecen las actividades académicas a desarrollar en cada línea de trabajo educativo.

Respecto de la capacitación del personal directivo y docente, en el 42.1% de las escuelas los directores no recibieron asesoría y apoyo para la implementación del modelo de tiempo completo; mientras que en el 60.8% los maestros no recibieron cursos de capacitación sobre la propuesta pedagógica de la jornada ampliada, lo cual implica que una proporción de las escuelas carezca del personal docente competente para enseñar las actividades educativas de la propuesta pedagógica para que los alumnos mejoren su aprendizaje.

Por lo que corresponde a la prestación del servicio de alimentación, en el 80.2% de las escuelas, el servicio de alimentación se otorgó con recursos del PETC, mientras que el 19.8% no recibió recursos del programa aun cuando se prestó el servicio, por lo que no se garantizó la gratuidad del servicio que el PETC debe otorgar en todas las escuelas participantes. Asimismo, el 47.1% de las escuelas no contó con almacén de alimentos; el 20.3%, careció de cocina y el 29.4%, no dispuso de comedor, lo cual implicó que no se garantizaran los espacios adecuados en todas las escuelas para que a los alumnos que permanecen en la jornada ampliada se les otorgue el servicio de alimentación, que es un componente fundamental para que los estudiantes puedan permanecer durante todo el horario extendido.

En relación con la gestión escolar, en el marco de la Reforma Educativa, los Consejos Técnicos Escolares, los Consejos Escolares de Participación Social y el cuerpo de supervisión escolar son los mecanismos determinados para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas; sin embargo, en el 9.6% de las escuelas no operó el CTE; en el 11.9%, no se conformó el CEPS, y en el 36.6%, el personal directivo no recibió asesoría y acompañamiento, mediante visitas de supervisión, lo cual afectó las condiciones educativas para fortalecer la autonomía de gestión escolar.

Con el estudio la ASF concluyó que, a pesar de que en 2014, la SEP benefició a 23,182 escuelas con apoyos económicos, ninguna cumplió con todos los requisitos para considerarse como escuelas de tiempo completo, por lo que persiste el riesgo de que los 3.5 millones de alumnos matriculados en esas escuelas no mejoren el nivel de aprendizaje, como lo establece el objetivo del PETC, ya que no se garantizaron las condiciones para desarrollar de forma integral el contenido académico de la propuesta pedagógica de tiempo completo.

Por lo que corresponde a 2017, de las 25,134 escuelas beneficiadas por el PETC, el 44.1% (11,078) cumplió una jornada escolar de 8 horas; el 6.6% (1,657) de 7 horas; el 49.1% (12,351) de 6 horas, y el 0.2% (48) de 5 horas. De las 25,086 escuelas que se ajustaron a la jornada, el 78.5% (19,695) correspondió a primaria; el 10.7% (2,693) a telesecundaria; el 9.3% (2,342) a preescolar,^{241/} y el 1.4% (356) a secundaria; sin embargo, la SEP no contó con una metodología para establecer los criterios para definir el número de horas en las que se ampliará la jornada escolar, de acuerdo con el nivel y la modalidad de las escuelas de educación básica participantes en el PETC.

En cuanto a la implementación del modelo de tiempo completo, la SEP emitió las “Líneas de Trabajo de la Propuesta Pedagógica de Escuelas de Tiempo Completo”, con el objetivo de fortalecer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos; sin embargo, no existió certeza de que los planteles apoyados cumplieron con la totalidad de las características de una escuela de tiempo completo, ya que la dependencia no contó con criterios para determinar el número de horas en las que se ampliaría la jornada escolar de las escuelas de educación básica inscritas al PETC, ni con los mecanismos y procedimientos para evaluar y acreditar la adquisición de conocimientos y habilidades de los alumnos para el desarrollo académico establecido en la propuesta pedagógica de tiempo completo, por lo que se desconoce el nivel de logro educativo alcanzado por los educandos que cursan sus estudios en las escuelas beneficiadas por el PETC y persiste el riesgo de que no mejoren su aprendizaje.

En cuanto a los servicios de alimentación, en 2017 la SEP alcanzó una cobertura de atención del 54.2% (13,708), respecto de las 25,134 escuelas registradas bajo esa modalidad. De las 13,708 escuelas de tiempo completo que brindaron el servicio de alimentación, el 82.6% (11,319) se encontró dentro de los municipios ubicados en la CNCh, y el 27.5% (3,771) en las localidades identificadas con factores de riesgo vinculados a la violencia y la delincuencia; sin embargo, se identificó que 2,389

^{241/} Incluye 176 Centros de Atención Múltiple.

(17.4%) escuelas que recibieron este servicio no se encontraban dentro de la Cruzada Nacional Contra el Hambre (CNCH) y 9,937 (72.5%), en las demarcaciones del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PNPSVD), lo que reflejó que el programa no benefició preferentemente a los alumnos de comunidades con alto índice de pobreza y marginación. Además, no se dispuso de información sobre el número de escuelas en las que se conformó el Comité de Establecimiento de Consumo Escolar, que es el principal responsable de aplicar los criterios nutricionales, de higiene y seguridad en la preparación y consumo de alimentos en los planteles beneficiados por los servicios de alimentación del PETC.

Respecto de la gestión escolar, en 2017, las autoridades educativas otorgaron asistencia técnica en las escuelas de educación básica beneficiadas por el programa, la cual consistió en capacitación a docentes y personal administrativo; acompañamiento a las escuelas, visitas y talleres en temas relacionados con el uso de los materiales educativos, implementación del modelo de escuelas de tiempo completo y sobre la prestación de los servicios de alimentación en las escuelas; sin embargo, la SEP careció de un documento programático que sirviera como instrumento de planeación de corto y mediano plazo, con indicadores y metas para medir en qué medida la asistencia técnica, asesoría y acompañamiento que otorga el PETC en las escuelas apoyadas contribuye al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar.

- Programa de la Reforma Educativa (componente de gestión escolar)

En 2014, la SEP instrumentó el Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo (PEEARE), el cual cambió su denominación en 2015 por la del Programa de la Reforma Educativa (PRE), éste se implementó con dos objetivos fundamentales: el primero, atender las carencias de infraestructura y equipamiento de las escuelas identificadas en el CEMABE, y el segundo, fortalecer la autonomía de gestión para mejorar la prestación del servicio educativo.^{242/}

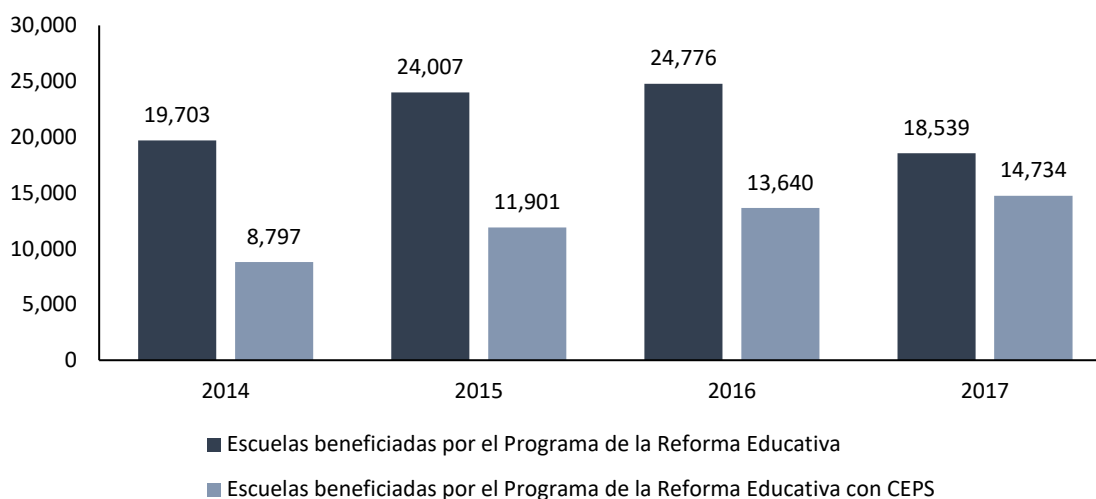
En 2017, el Programa de la Reforma Educativa se enfocó en propiciar las condiciones para que las escuelas públicas de educación básica cuenten con recursos financieros que les permita el desarrollo de su Ruta de Mejora Escolar, con el fin de fortalecer su autonomía de gestión.

De 2014 a 2017, el número de escuelas atendidas por medio del componente 2 “Para el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar” del PRE se redujo en 5.9%, al pasar de 19,703

^{242/} Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 05/06/14 por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo, México, 18 de junio de 2014.

a 18,539. De las 18,539 escuelas beneficiadas, el 83.4% (15,467 escuelas) participó en el programa durante el ciclo escolar anterior (2016-2017), y el 16.6% (3,072 escuelas) correspondió a escuelas de nueva incorporación, de las cuales únicamente el 11.0% (339 escuelas de educación básica) contó con alto y muy alto nivel de rezago de acuerdo con el índice de Carencias por Escuela, lo que denota que la SEP no priorizó la atención en estas escuelas.

GRÁFICA 23. ESCUELAS BENEFICIADAS CON EL COMPONENTE 2 DEL PROGRAMA DE LA REFORMA EDUCATIVA
CON CONSEJO ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL, 2014-2017
(número de escuelas)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública, mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-5526** del 5 de septiembre de 2018.

En el periodo 2014-2017, las escuelas beneficiadas mediante el PRE que contaron con CEPS pasaron de 44.6% (8,797) a 79.5% (14,734), respecto del total de atendidas, por lo que, en 2017, persistieron escuelas que carecieron de CEPS, a pesar de que el subsidio ofrecido por el programa debía entregarse directamente a la comunidad escolar, representada por el presidente del CEPS (ver gráfica 23).

Además, a 2017, la SEP no dispuso de indicadores, ni metas suficientes y adecuados para evaluar el cumplimiento del objetivo específico del PRE, relativo a “fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas públicas de educación básica, implementando acciones para la toma de decisiones en favor de la calidad del servicio educativo”, en las 18,539 escuelas públicas de educación básica beneficiadas mediante el componente 2 “Para el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar”. Tampoco dispuso de la información sobre el número de escuelas que han fortalecido su

autonomía de gestión escolar con los apoyos otorgados desde el inicio de operaciones del programa en 2014.^{243/}

4.3.2. Prohibición de alimentos no favorables para la salud de los alumnos

En el marco de la Reforma Educativa, en 2014 la SEP emitió las disposiciones de carácter general para regular el expendio y distribución de los alimentos y bebidas preparados y procesados, dentro de las escuelas. Ante ello, se determinó que las autoridades educativas locales debían prever las adecuaciones necesarias a su marco jurídico para prohibir en todas las escuelas los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos.

Este apartado se estructura en tres aspectos: 1) la normativa que establece las obligaciones de las autoridades educativas, federal y locales, relacionadas con la prohibición de alimentos no favorables para la salud de los alumnos en las escuelas de educación básica; 2) la implementación de los lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas, y 3) los mecanismos de vigilancia, supervisión y evaluación para determinar si se cumplen los criterios de higiene y seguridad en la preparación, expendio y distribución de los alimentos.

- Normativa relacionada con la prohibición de alimentos no favorables para la salud de los educandos

En 2014, la SEP emitió los lineamientos para el expendio y distribución de los alimentos preparados y procesados, dentro de las escuelas; dicho documento contiene los criterios nutrimentales, determinados por la Secretaría de Salud (SS), a los que deben sujetarse los alimentos y bebidas que se distribuyen; las atribuciones de las autoridades educativas y sanitarias, y las prohibiciones y sanciones en las que se incurrirá si no se da cumplimiento a los lineamientos, (ver cuadro 69).

^{243/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2017**, Auditoría de Desempeño: 2017-0-11100-07-0147-2018, Gestión Escolar en Educación Básica, México, 2018.

CUADRO 69. ESTRUCTURA DE LOS LINEAMIENTOS GENERALES PARA EL EXPENDIO Y DISTRIBUCIÓN DE ALIMENTOS Y BEBIDAS PREPARADOS Y PROCESADOS EN LAS ESCUELAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Título	Descripción
I. Disposiciones Generales	El Acuerdo tiene por objeto establecer lineamientos a los que se sujetarán el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados dentro de las escuelas del SEN; dar a conocer los criterios nutrimentales a los que se sujetarán, y destacar los alimentos y bebidas que deberán prohibirse.
III. De la organización de la escuela para el expendio y distribución de alimentos y bebidas	Se señala que el Comité de Establecimientos de Consumo Escolar, a fin de generar entornos saludables promoverá la gestión de la capacitación y orientación alimentaria dirigida a las personas involucradas en la preparación, el expendio y la distribución de alimentos y bebidas; difundirá el tipo de alimentos y bebidas que se expanden y distribuyen de acuerdo con las recomendaciones y prohibiciones; supervisará la calidad del tipo de productos, y dará cuenta a los CEPS de las irregularidades.
IV. De las atribuciones	Se establecen las atribuciones de las autoridades educativas y sanitarias. a) Autoridades educativas: difundir en las escuelas el contenido del acuerdo y su Anexo Único; garantizar que las escuelas cuenten con agua potable; infraestructura y equipamientos necesarios para brindar higiene y seguridad en la preparación, expendio y distribución de alimentos y bebidas; promover que se brinden alimentos y bebidas de acuerdo con las necesidades y posibilidades de contexto, y trabajar coordinadamente con las autoridades para promover acciones encaminadas a regular el comercio ambulante próximo a las escuelas. b) Autoridades educativas y sanitarias: acordar la modalidad de las capacitaciones dirigidas a los actores involucrados en la preparación, expendio, y distribución de alimentos y bebidas; brindar información, asesoría, y capacitación en materia de orientación alimentaria; realizar visitas para supervisar las condiciones de higiene y seguridad, y evaluar y dar seguimiento a las actividades de preparación, expendio y distribución de alimentos y bebidas.
V. De las prohibiciones y sanciones	Se indica que queda prohibida la preparación, expendio y distribución de alimentos y bebidas en las escuelas que no cumplan con los criterios nutrimentales. Se señala que los prestadores de servicios educativos que promuevan o propicien el expendio y distribución de alimentos en contravención de lo señalado, se harán acreedores a sanciones establecidas en el artículo 76 de la LGE referentes a: a) Multa hasta por el equivalente a cinco mil veces el salario mínimo general diario vigente en el área geográfica y en la fecha en que se cometa la infracción. b) Revocación de la autorización o retiro del reconocimiento de validez oficial de estudios correspondiente.

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo mediante el cual se establecen los lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional**, México, 16 de mayo de 2014.

En los lineamientos se señala que en las escuelas se debe fomentar el consumo de alimentos y bebidas que cumplan con las características nutrimentales de una dieta correcta, además, establecen que el Comité de Establecimiento de Consumo Escolar (CECE) es la figura encargada de promover la gestión de la capacitación alimentaria dirigida a las personas involucradas en la preparación, el expendio y la distribución de alimentos y bebidas; difundir el tipo de alimentos y bebidas que pueden consumir y los que no; supervisar la calidad del tipo de productos, e informar al Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) de las acciones realizadas y, en su caso, de las irregularidades presentadas; sin embargo, no se establecen mecanismos claros de coordinación entre estas dos instancias,

ni se especifica si el CEPS llevará a cabo acciones para el seguimiento y corrección de las irregularidades que se presenten; tampoco se constituyen mecanismos de coordinación entre el CEPS y las autoridades locales ni federales para saber de qué forma se atenderán las deficiencias detectadas y la manera en que se gestionará la aplicación de las sanciones en las escuelas por no cumplir con las disposiciones en materia de consumo de alimentos.

Asimismo, la normativa no define la organización interna ni los mecanismos de integración del CECE, pues sólo se indica que está conformado principalmente por padres de familia; si bien, el comité tiene una labor destacada en el cumplimiento del expendio y distribución de alimentos y bebidas, no se definen los mecanismos de capacitación para contar con personal calificado en las funciones de acompañamiento, supervisión y verificación.

Aunado a lo anterior, no se han determinado, de forma clara, los tramos de control y las responsabilidades concernientes a las autoridades educativas, federal y locales, en cuanto a: garantizar que las escuelas cuenten con agua potable y con infraestructura y equipamiento necesarios para brindar higiene y seguridad en la preparación, expendio y distribución de los alimentos, e impulsar acciones encaminadas a regular el comercio ambulante próximo a los planteles escolares. Tampoco se especificaron los mecanismos de coordinación y de control para llevar a cabo la supervisión de las condiciones de higiene y seguridad en alimentos y bebidas.

- Implementación de los lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional

El Comité de Establecimiento de Consumo Escolar es la principal figura que debe conformarse para asegurar el cumplimiento de los lineamientos, debido a que éste es el responsable de la organización y el desarrollo de las acciones en torno al expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados. En 2017, de las 226,188 escuelas de educación básica, el 73.9% (167,135) no tuvo dicho comité (ver tabla 56).

TABLA 56. ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA QUE NO CUENTAN CON COMITÉ DE ESTABLECIMIENTO DE CONSUMO ESCOLAR, 2014-2017
 (escuelas)

Entidad federativa	2014			2015			2016			2017		
	Escuelas	Escuelas sin CECE	Part. (%)	Escuelas	Escuelas sin CECE	Part. (%)	Escuelas	Escuelas sin CECE	Part. (%)	Escuelas	Escuelas sin CECE	Part. (%)
Total	228,200	173,024	75.8	226,298	181,034	80.0	225,757	180,623	80.0	226,188	167,135	73.9
1. Baja California	3,759	3,438	91.5	3,747	3,613	96.4	3,748	3,572	95.3	3,759	3,637	96.8
2. Morelos	2,896	2,523	87.1	2,913	2,666	91.5	2,969	2,663	89.7	3,003	2,668	88.8
3. Sonora	4,276	3,762	88.0	4,257	3,786	88.9	4,211	3,727	88.5	4,197	3,706	88.3
4. Nuevo León	6,618	5,380	81.3	6,616	5,827	88.1	6,612	5,661	85.6	6,641	5,812	87.5
5. Michoacán	11,347	9,414	83.0	11,176	9,540	85.4	11,157	9,636	86.4	11,231	9,730	86.6
6. Oaxaca	12,711	10,893	85.7	12,859	10,990	85.5	12,787	11,051	86.4	12,888	11,133	86.4
7. Baja California Sur	1,076	878	81.6	1,056	896	84.8	1,069	880	82.3	1,047	883	84.3
8. Yucatán	3,319	2,699	81.3	3,269	2,064	63.1	3,252	2,748	84.5	3,268	2,737	83.8
9. Aguascalientes	1,718	1,312	76.4	1,703	1,427	83.8	1,715	1,446	84.3	1,732	1,429	82.5
10. Quintana Roo	2,002	1,538	76.8	2,038	1,708	83.8	2,091	1,721	82.3	2,130	1,736	81.5
11. Tamaulipas	5,693	4,184	73.5	5,581	4,342	77.8	5,530	4,548	82.2	5,462	4,448	81.4
12. Guanajuato	10,807	9,469	87.6	10,646	9,593	90.1	10,608	8,863	83.6	10,598	8,605	81.2
13. Veracruz	20,718	16,132	77.9	20,573	14,780	71.8	20,765	17,227	83.0	20,708	16,749	80.9
14. Tlaxcala	2,030	1,618	79.7	2,028	1,587	78.3	2,036	1,608	79.0	1,978	1,595	80.6
15. Ciudad de México	8,171	5,540	67.8	8,180	6,581	80.5	8,091	6,759	83.5	7,911	6,246	79.0
16. Jalisco	13,422	11,131	82.9	13,345	11,321	84.8	13,226	10,774	81.5	13,168	10,396	78.9
17. Tabasco	4,978	3,458	69.5	4,946	3,806	77.0	4,969	3,908	78.6	4,964	3,877	78.1
18. Nayarit	2,986	2,167	72.6	2,894	2,313	79.9	2,890	2,236	77.4	2,905	2,255	77.6
19. Colima	1,105	751	68.0	1,097	822	74.9	1,073	841	78.4	1,076	821	76.3
20. Guerrero	10,566	7,013	66.4	10,478	7,681	73.3	10,329	7,665	74.2	10,315	7,852	76.1
21. Chihuahua	6,097	4,450	73.0	6,059	4,230	69.8	5,929	4,392	74.1	5,830	4,320	74.1
22. Durango	5,374	4,071	75.8	5,280	4,059	76.9	5,292	3,823	72.2	5,158	3,807	73.8
23. Zacatecas	4,910	3,521	71.7	4,755	2,461	51.8	4,684	3,453	73.7	4,713	3,432	72.8
24. Chiapas	18,430	12,550	68.1	17,994	12,780	71.0	18,018	12,730	70.7	17,933	12,795	71.3
25. Puebla	11,845	7,802	65.9	11,781	9,811	83.3	11,860	9,363	78.9	12,471	8,842	70.9
26. Querétaro	3,604	2,675	74.2	3,578	2,657	74.3	3,561	2,591	72.8	3,621	2,564	70.8
27. Campeche	1,846	1,368	74.1	1,806	1,438	79.6	1,823	1,388	76.1	1,931	1,345	69.7
28. Sinaloa	6,085	3,854	63.3	5,901	4,319	73.2	5,920	4,219	71.3	5,918	3,999	67.6
29. San Luis Potosí	8,199	5,607	68.4	8,065	6,053	75.1	8,011	5,871	73.3	7,847	4,571	58.3
30. Coahuila	4,219	3,709	87.9	4,194	3,771	89.9	4,183	3,789	90.6	4,222	2,204	52.2
31. Hidalgo	7,839	1,708	21.8	7,833	5,596	71.4	7,783	2,923	37.6	7,959	4,033	50.7
32. Estado de México	19,554	18,409	94.1	19,650	18,516	94.2	19,565	18,547	94.8	19,604	8,908	45.4

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la información proporcionada por el CONAPASE, mediante oficio núm. CONAPASE-ST-0531-2018, del 19 de octubre de 2018, México 2018.

n.a. No aplica

Nota: Ordenado de mayor a menor de acuerdo con la columna de participación de 2017.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

En el periodo 2014-2017, el número de escuelas que carecieron de CECE disminuyó en 3.4% (5,889), al pasar de 173,024 a 167,135 escuelas. Las entidades federativas que en 2017 tuvieron la mayor proporción de escuelas sin CECE fueron: Baja California (96.8%), Morelos (88.8%) y Sonora (88.3%). Mientras que los estados con el menor número de escuelas que no contaba con CECE fueron: Estado de México (45.4%), Hidalgo (50.7%) y Coahuila (52.2%).

Si bien, en el marco de la Reforma Educativa, se dispuso la regulación de los alimentos que pueden consumir los alumnos en los planteles educativos, faltó que se etiquetaran recursos presupuestales para implementar las medidas necesarias para garantizar la prohibición, en todas las escuelas, de los alimentos que no favorecen la salud de los educandos.

De forma sumamente acotada, por medio del componente de servicios de alimentación del Programa Escuelas de Tiempo Completo, la SEP buscó impulsar esquemas para el suministro de alimentos nutritivos; sin embargo, esta medida ha sido insuficiente, pues este programa sólo está diseñado para brindar el servicio de alimentación a las escuelas beneficiadas con horario escolar extendido, y no para asegurar que, en todas las escuelas existentes de educación básica, los alimentos que se consuman cumplan con las características nutrimentales, de higiene y seguridad que se establecen en los lineamientos para la elaboración, expendio y distribución de alimentos y bebidas procesados.

A pesar de que en 2016 el PETC ofreció el servicio de alimentación en 13,670 escuelas de las 25,032 que fueron apoyadas por el mismo, sólo el 13.5% (1,850) de éstas contó con el Comité de Establecimiento de Consumo Escolar. En 2017, el número de escuelas con servicio de alimentación ascendió a 13,708 planteles, pero no se dispuso de información sobre el número de CECE conformados en ese año (ver tabla 57).

TABLA 57. ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO QUE CUENTAN CON COMITÉS DE ESTABLECIMIENTO DE CONSUMO ESCOLAR, 2014-2017
 (escuelas)

Entidad federativa	2013			2014			2015			2016			2017		
	ETC/ CSA	ETC/ CECE	Part. (%)	ETC/ CSA	ETC/ CECE	Part. (%)	ETC/ CSA	ETC/ CECE	Part. (%)	ETC/ CSA	ETC/ CECE	Part. (%)	ETC/ CSA	ETC/ CECE	Part. (%)
	(a)	(b)	c=b/a*100	(d)	(e)	f= e/d*100	(g)	(h)	i= h/g*100	(j)	(k)	l= k/j*100	(m)	(n)	ñ= n/m*100
Total	7,718	1,121	14.5	12,248	906	7.4	12,775	1,295	10.1	13,670	1,850	13.5	13,708	n.d.	n.a.
1. Aguascalientes	13	7	53.8	24	0	0	23	2	8.7	23	4	17.4	23	n.d.	n.a.
2. Baja California	217	19	8.8	279	2	0.7	364	16	4.4	488	7	1.4	488	n.d.	n.a.
3. Baja california Sur	2	0	0	9	0	0	15	0	0	15	0	0	17	n.d.	n.a.
4. Campeche	120	14	11.7	135	2	1.5	164	11	6.7	299	24	8	300	n.d.	n.a.
5. Chiapas	1,527	29	1.9	1,717	14	0.8	1,810	22	1.2	1,811	33	1.8	1,811	n.d.	n.a.
6. Chihuahua	375	35	9.3	370	19	5.1	519	50	9.6	508	64	12.6	508	n.d.	n.a.
7. Ciudad de México	435	184	42.3	451	110	24.4	439	107	24.4	450	132	29.3	502	n.d.	n.a.
8. Coahuila	33	0	0	100	0	0	100	0	0	100	59	59	100	n.d.	n.a.
9. Colima	107	26	24.3	141	17	12.1	111	12	10.8	108	15	13.9	107	n.d.	n.a.
10. Durango	273	8	2.9	388	31	8	350	33	9.4	451	47	10.4	365	n.d.	n.a.
11. Estado de México	162	0	0	839	0	0	482	1	0.2	482	330	68.5	482	n.d.	n.a.
12. Guanajuato	311	16	5.1	565	14	2.5	675	77	11.4	680	67	9.9	680	n.d.	n.a.
13. Guerrero	431	168	39	633	108	17.1	621	108	17.4	621	94	15.1	621	n.d.	n.a.
14. Hidalgo	238	173	72.7	519	7	1.3	421	204	48.5	428	98	22.9	426	n.d.	n.a.
15. Jalisco	94	6	6.4	114	6	5.3	229	23	10	229	34	14.8	226	n.d.	n.a.
16. Michoacán	240	0	0	740	0	0	756	3	0.4	780	6	0.8	777	n.d.	n.a.
17. Morelos	21	3	14.3	30	3	10	52	13	25	52	7	13.5	52	n.d.	n.a.
18. Nayarit	53	1	1.9	189	2	1.1	194	8	4.1	203	17	8.4	205	n.d.	n.a.
19. Nuevo Leon	210	30	14.3	513	29	5.7	505	62	12.3	478	40	8.4	472	n.d.	n.a.
20. Oaxaca	160	0	0	407	0	0	578	0	0	630	0	0	630	n.d.	n.a.
21. Puebla	83	33	39.8	297	72	24.2	296	69	23.3	293	82	28	295	n.d.	n.a.
22. Querétaro	34	0	0	132	2	1.5	100	9	9	102	5	4.9	102	n.d.	n.a.
23. Quintana Roo	30	3	10	121	1	0.8	121	6	5	127	8	6.3	127	n.d.	n.a.
24. San Luis Potosí	215	24	11.2	431	21	4.9	457	34	7.4	475	94	19.8	476	n.d.	n.a.
25. Sinaloa	730	149	20.4	988	110	11.1	1,024	147	14.4	1,024	237	23.1	1,024	n.d.	n.a.
26. Sonora	91	0	0	166	0	0	199	0	0	197	3	1.5	198	n.d.	n.a.
27. Tabasco	0	0	n.a.	217	34	15.7	511	44	8.6	511	47	9.2	516	n.d.	n.a.
28. Tamaulipas	374	86	23	685	85	12.4	712	89	12.5	745	93	12.5	821	n.d.	n.a.
29. Tlaxcala	254	12	4.7	219	16	7.3	65	3	4.6	538	40	7.4	540	n.d.	n.a.
30. Veracruz	535	37	6.9	323	38	11.8	341	30	8.8	341	73	21.4	341	n.d.	n.a.
31. Yucatán	154	5	3.2	156	16	10.3	141	13	9.2	131	13	9.9	126	n.d.	n.a.
32. Zacatecas	196	53	27	350	147	42	400	99	24.8	350	77	22	350	n.d.	n.a.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la información proporcionada por el CONAPASE, mediante oficio núm. con el oficio núm. CONAPASE-ST-0531-2018, del 19 de octubre de 2018, México, 2018.

Siglas: n.a: No aplicable.
 n.d: No disponible.

En el periodo 2013-2016, el número de escuelas participantes en el PETC con servicios de alimentación que contaron con CECE se incrementó 65.0%, al pasar de 1,121 a 1,850 escuelas. En 24 de las 32 entidades federativas el número de escuelas con CECE aumentó; mientras que en 6 disminuyó, y en 2 (Oaxaca y Baja California Sur) no hubo escuelas con CECE durante todo el periodo.

En el periodo 2013-2016, hubo un avance desarticulado de escuelas beneficiadas por el PETC con servicios de alimentación que contaron con CECE en las entidades federativas, ya que, si bien en algunos estados se identificó un comportamiento creciente, en otros fue lo contrario; lo anterior, permite inferir que, aunque las escuelas apoyadas por el PETC impulsan esquemas para el suministro de alimentos, dichas escuelas no necesariamente están en concordancia con lo que se indica en los lineamientos en la materia, ya que no todas contaron con CECE y, por tanto, no se garantiza que se cumpla con las medidas para la preparación, expendio y distribución de alimentos y bebidas en las escuelas.

Otro de los aspectos que las autoridades educativas deben asegurar es promover la importancia de consumir agua simple como primera opción de hidratación; en este sentido, la instalación de sistemas de bebederos en las escuelas del SEN permite proveer de agua a libre demanda de los educandos, con lo cual se busca modificar los hábitos de consumo de bebidas azucaradas e incentivar la ingesta de agua, y contribuir en la atención de la obesidad y sobrepeso de los alumnos al interior de los planteles de educación básica, y en la promoción de hábitos alimenticios y estilos de vida saludables.

Para tal efecto, existen dos programas presupuestarios dirigidos a la instalación de bebederos en las escuelas, el Programa de la Reforma Educativa, mediante el componente IV. “Para la instalación y mantenimiento de bebederos escolares”, y el Programa Escuelas al CIEN, por medio del componente III. “Bebederos y agua potable”. De conformidad con la información obtenida del levantamiento de datos mediante el formato denominado Cédula Técnica de Información, se comprobó que, en 2016, en cuanto a oferta suficiente de agua potable, en el 55.5% (81,217) de las escuelas estuvo diagnosticada la necesidad de bebederos (ver tabla 58).

TABLA 58. ESCUELAS ATENDIDAS POR EL PROGRAMA DE LA REFORMA EDUCATIVA Y POR EL PROGRAMA ESCUELAS AL CIEN
 EN EL COMPONENTE DE BEBEDEROS, 2015-2017
 (número de escuelas)

Entidad federativa	Escuelas con necesidad de bebederos ^{1/}	Programa de la Reforma Educativa			Escuelas al CIEN
		Inmuebles con bebederos instalados 2015	En construcción 2016	Adjudicados 2017	Escuelas beneficiadas a 2017
Total	81,217	10,364	8,670	8,000	5,258
1. Aguascalientes	438	7	58	88	123
2. Baja California	914	118	108	108	242
3. Baja California Sur	48	10	39	50	155
4. Campeche	101	246	309	309	65
5. Chiapas	7,271	1,790	429	386	239
6. Chihuahua	2,794	101	86	86	205
7. Coahuila	1,640	124	230	230	8
8. Colima	57	84	160	160	144
9. Ciudad de México	1,351	17	167	167	23
10. Durango	2,991	86	161	161	10
11. Guanajuato	5,342	444	284	258	445
12. Guerrero	4,656	386	326	326	142
13. Hidalgo	3,304	391	340	340	3
14. Jalisco	5,499	393	249	270	335
15. Estado de México	5,142	714	714	715	334
16. Michoacán	4,177	216	757	374	897
17. Morelos	880	398	291	172	42
18. Nayarit	753	204	198	240	157
19. Nuevo León	1,479	115	417	417	50
20. Oaxaca	4,344	160	374	200	143
21. Puebla	4,272	771	485	371	49
22. Querétaro	1,071	164	216	216	85
23. Quintana Roo	377	25	162	180	62
24. San Luis Potosí	3,790	241	297	297	59
25. Sinaloa	2,244	473	323	353	246
26. Sonora	1,759	106	261	261	527
27. Tabasco	2,410	88	170	170	112
28. Tamaulipas	266	243	158	178	6
29. Tlaxcala	754	120	153	153	3
30. Veracruz	7,420	1,718	370	386	115
31. Yucatán	885	191	272	272	11
32. Zacatecas	2,788	220	106	106	221

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en información proporcionada por el INIFED, mediante **oficio núm. DN0629/18 del 9 de octubre de 2018**, México, 2018.

^{1/} El INIFED informó que, para los levantamientos realizados en 2017, la CIT se adecuó a los contenidos establecidos en la Norma Mexicana NMX-084-R-SCFI-2015, la cual no hace explícitas las necesidades por componente, por lo que, en ese año, no fue posible incluir las escuelas con necesidad de bebederos.

Nota: Datos actualizados a noviembre de 2018.

En 2015, el INIFED, mediante el Programa de la Reforma Educativa, instaló bebederos en 10,364 inmuebles educativos^{244/}; en 2016, estuvieron en proceso de construcción 8,670 inmuebles y para 2017, se adjudicaron 8,000 bebederos. Por su parte, el Programa Escuelas al CIEN benefició 5,258 escuelas con la instalación de bebederos, entre 2016 y 2017,

Dado que ambos programas tuvieron el componente de bebederos se identificaron ciertas duplicidades: en 2016, el 4.2% (339), y en 2017, en el 1.5% (116) (ver tabla 59).

^{244/} Inmueble: conjunto de edificaciones o de espacios destinados al servicio educativo, ubicados en el mismo predio, donde pueden operar varias escuelas.

TABLA 59. DUPLICIDAD DE ESCUELAS BENEFICIADAS CON BEBEDEROS POR LOS PROGRAMAS
 ESCUELAS AL CIEN Y REFORMA EDUCATIVA, 2016-2017
 (número de escuelas y porcentajes)

Entidad Federativa	2016				2017			
	PRE	PECIEN	Escuelas duplicadas	Part. (%)	PRE	PECIEN	Escuelas duplicadas	Part. (%)
Total	8,000	3,672	339	100	8,000	1,586	116	100
1. Aguascalientes	58	33	4	1.2	88	90	8	6.9
2. Baja California	108	108	10	2.9	108	134	6	5.2
3. Baja California Sur	39	95	7	2.1	50	60	8	6.9
4. Campeche	309	33	5	1.5	250	32	4	3.4
5. Chiapas	386	197	19	5.6	386	42	3	2.6
6. Chihuahua	86	101	17	5.0	86	104	0	0.0
7. Coahuila	230	5	0	0.0	230	3	0	0.0
8. Colima	160	57	21	6.2	160	87	21	18.1
9. Ciudad de México	167	14	0	0.0	167	9	1	0.9
10. Durango	161	8	0	0.0	161	2	0	0.0
11. Guanajuato	258	301	39	11.5	258	144	7	6.0
12. Guerrero	326	141	7	2.1	326	1	0	0.0
13. Hidalgo	340	2	0	0.0	340	1	0	0.0
14. Jalisco	249	322	13	3.8	270	13	0	0.0
15. Estado de México	714	330	32	9.4	718	4	0	0.0
16. Michoacán	374	646	31	9.1	374	251	20	17.2
17. Morelos	291	42	6	1.8	223	0	0	0.0
18. Nayarit	198	157	28	8.3	240	0	0	0.0
19. Nuevo León	417	35	2	0.6	417	15	0	0.0
20. Oaxaca	270	103	7	2.1	200	40	1	0.9
21. Puebla	371	1	0	0.0	371	48	3	2.6
22. Querétaro	216	30	3	0.9	221	55	4	3.4
23. Quintana Roo	162	50	4	1.2	180	12	2	1.7
24. San Luis Potosí	297	49	1	0.3	297	10	1	0.9
25. Sinaloa	323	71	10	2.9	353	175	7	6.0
26. Sonora	261	421	61	18.0	261	106	16	13.8
27. Tabasco	170	110	3	0.9	170	2	0	0.0
28. Tamaulipas	158	6	0	0.0	178	0	0	0.0
29. Tlaxcala	153	3	0	0.0	153	0	0	0.0
30. Veracruz	370	65	3	0.9	386	50	3	2.6
31. Yucatán	272	11	0	0.0	272	0	0	0.0
32. Zacatecas	106	125	6	1.8	106	96	1	0.9

Fuente: Elaborado por la ASF con base en información proporcionada por el INIFED, mediante oficio núm. DN0629/18 del 9 de octubre de 2018, México, 2018.

n.a: No aplicable.

En el 2016, el 25.0% (8) de las entidades federativas no tuvo duplicidad de escuelas programadas para beneficiarse del PRE y el PECIEN, en tanto que el 75.0% (24) registró que, en al menos una de sus escuelas se benefició por ambos programas; de éstas, Sonora con 61 y Estado de México con 32, fueron los estados que contaron con más escuelas duplicadas; en 2017, el número de entidades federativas que no registraron duplicidad aumentó, pasó de 25.0% a 43.8% (14), mientras que el 56.3% (18) contó con al menos una escuela seleccionada por ambos programas.

En el periodo 2016-2017, sólo el 18.8% (6) de las entidades federativas: Coahuila, Durango, Hidalgo, Tamaulipas, Tlaxcala y Yucatán no tuvieron escuelas beneficiadas por ambos programas; en tanto que el 81.3% (26) de los estados tuvo escuelas duplicadas en al menos uno de los dos años.

➤ Mecanismos de supervisión y evaluación

En lo concerniente a la supervisión les corresponde a las autoridades educativas y sanitarias la vigilancia del cumplimiento de las disposiciones en materia de seguridad, higiene y criterios nutrimentales de los alimentos y bebidas que pueden consumirse en las escuelas; sin embargo, de acuerdo con la información de la SEP, durante el ciclo escolar 2015-2016, sólo el 9.3% de las AEL (Coahuila, Guanajuato y Puebla) contó con estrategias para supervisar que los alimentos y bebidas tuvieran el valor nutricional requerido para la población escolar, pero no acreditaron en qué consistieron dichas estrategias, y respecto del resto de los estados no se proporcionó información.

A pesar de que la SEP informó que se realizaron acciones vinculadas con la supervisión del consumo de alimentos en las escuelas no se llevó a cabo un seguimiento homogéneo que diera cuenta de los resultados obtenidos, respecto de la aplicación de los lineamientos para la elaboración, distribución y expendio de alimentos; tampoco se dispuso de información sobre las medidas correctivas y de mejora, para atender las irregularidades derivadas del incumplimiento de los criterios para evitar el consumo de alimentos que no favorezcan la salud de los alumnos dentro de las escuelas.

Aunado a lo anterior, ni la SEP ni la SS realizaron, en el periodo 2014-2017, evaluaciones sobre las actividades de preparación, expendio y distribución de alimentos y bebidas procesados que permitieran identificar el grado de cumplimiento de los criterios técnicos sobre la alimentación correcta, la higiene y la seguridad, así como los beneficios que se han generado en la mejora de los aprendizajes y la disminución del sobrepeso y la obesidad en los niños y jóvenes.

La falta de coordinación entre la SEP, las AEL y la SS para realizar la supervisión sobre el consumo de alimentos en las escuelas de educación básica impide conocer en qué medida, durante el periodo

2014-2017, se promovió, entre la comunidad escolar, la adopción de estilos de vida saludables, mediante la buena práctica alimenticia poniendo énfasis en el consumo de verduras, frutas y alimentos naturales que cumplan con los criterios técnicos nutrimentales de la SS; se dispuso de espacios escolares con las condiciones físicas necesarias para la adecuada preparación y expendio de los alimentos y bebidas; se capacitó a los miembros del Comité de Establecimientos de Consumo Escolar; se realizaron visitas para verificar el cumplimiento de las condiciones de higiene y seguridad en la preparación y distribución de los alimentos; se emitieron observaciones derivadas de la supervisión, así como infracciones en las que incurrieron los prestadores de los servicios educativos por no prohibir el consumo de alimentos que por representar una fuente de azúcares simples, harinas refinadas, grasas o sodio, no cumplen con los criterios nutrimentales y, en consecuencia, no favorecen la salud de los educandos.

4.3.3. Conclusión

Para el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica se implementaron tres mecanismos: CTE, CPSE y SATE; no obstante, a 2017, no se consolidó el adecuado funcionamiento de éstos en todos los centros escolares. Los CTE se constituyeron en 173,807 escuelas, que representaron el 76.8% de las 226,188 existentes en ese año, y no todos realizaron las nueve sesiones establecidas en la normativa correspondiente. Los CPSE se constituyeron al 100.0% en los ámbitos federal y estatal; en el municipal se alcanzó una participación del 67.3% (1,655), y en las escuelas representaron el 71.0% (159,744); por lo que una fracción significativa de municipios y centros escolares carecieron de las instancias de participación social en materia educativa. El SATE no contó con una normativa específica hasta mayo de 2017, en la que se planteó que iniciaría operaciones en el ciclo escolar 2018-2019, aun cuando en la Reforma Educativa se determinó su instrumentación desde 2013.

Asimismo, se implementó el SIGED como una plataforma para apoyar a los procesos de operación y administración del SEN y favorecer la descarga administrativa de las escuelas; no obstante, su normativa específica se emitió en marzo de 2018 y a octubre de ese año aún no se encontraba completo, pues sólo se había cargado los datos de 4 de las 17 fuentes de información planteadas. Finalmente, también se implementaron dos programas dirigidos al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar: el PETC y el PRE; empero, ninguno de ellos contó con información ni indicadores suficientes y adecuados para determinar en cuántas escuelas beneficiadas se fortaleció la autonomía de gestión. En el caso del PETC, además de tener como uno de sus objetivos el fortalecer la

autonomía de gestión, tenía dos principales propósitos: implementar el modelo de tiempo completo mediante la enseñanza de seis líneas de trabajo educativo para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y brindar servicios de alimentación en las escuelas que más lo necesitaran; sin embargo, a 2017 no existió certeza de que los planteles apoyados por el PETC cumplieron con la totalidad de las características de una escuela de tiempo completo.

Por lo que corresponde a la prohibición de alimentos no favorables para la salud de los educandos, la SEP no dispuso de información de en qué medida se han implementado los criterios determinados en materia nutrimental, de higiene y seguridad en el consumo de alimentos en las escuelas. Aunado a ello se identificaron deficiencias importantes que repercuten en su instrumentación: el 87.4% (69,169) de las 225,757 escuelas de educación básica no contó con un Comité de Establecimiento de Consumo Escolar, por lo que en esas escuelas no existe certeza de la organización y el desarrollo de acciones en torno al expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados; ni la SEP ni la SS establecieron mecanismos de supervisión adecuados para asegurar el cumplimiento de los lineamientos generales para el expendio y distribución de los alimentos y bebidas preparados y procesados dentro de las escuelas, y no se contó con una evaluación sobre el grado de cumplimiento de los criterios de higiene y seguridad para una correcta alimentación, así como los beneficios en el rendimiento escolar y la salud de los alumnos.

A pesar de los esfuerzos realizados, en el marco de la Reforma Educativa, para el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica, no existieron criterios ni indicadores para determinar el cumplimiento de dicho objetivo, por lo que se desconoció en qué medida las tareas emprendidas en el periodo revisado se tradujeron en una autonomía de gestión fortalecida que permita que las escuelas cumplan con su labor, de forma cabal, de ofrecer educación básica de calidad.

4.4. Infraestructura y equipamiento

La infraestructura y el equipamiento de las escuelas de educación básica contribuyen a la conformación de los ambientes escolares en los cuales aprenden los alumnos y, por tanto, funcionan como la plataforma para prestar los servicios educativos que propician el aprendizaje y ayudan a mejorar

su bienestar.^{245/} La infraestructura se refiere al conjunto de instalaciones y servicios que permiten el funcionamiento de una escuela y el desarrollo de las actividades cotidianas en su interior, y el equipamiento, al mobiliario y equipo que se requieren para llevar a cabo determinadas actividades académicas.^{246/} En este contexto, el desarrollo de la infraestructura y el equipamiento se lleva a cabo mediante su mejora y modernización; la implementación de estas tareas, en el marco de la Reforma Educativa, se aborda en este apartado.

4.4.1. Mejora

La mejora de la infraestructura y el equipamiento abarca el mantenimiento, que se refiere a los trabajos necesarios que se realizan para conservar la funcionalidad de los espacios educativos, instalaciones de servicios básicos, mobiliario y equipo; así como la rehabilitación, que incluye las intervenciones para restablecer las condiciones y características originales de resistencia o funcionamiento de un plantel educativo.^{247/}

En el marco de la Reforma Educativa se implementaron, en el periodo 2013-2017, tres programas orientados a la mejora de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas públicas de educación básica (ver cuadro 70).

CUADRO 70. PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE LA INFRAESTRUCTURA Y EL EQUIPAMIENTO, 2013-2017

Ente responsable	2013	2014	2015	2016	2017
INIFED	Programa Escuelas Dignas				
SEP / INIFED / CG@prende.mx	Programa de la Reforma Educativa				
INIFED			Programa Escuelas al CIEN		

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal**, México, 2013-2017, Ramo 11, y Diario Oficial de la Federación, **Manual de Operación del Programa Escuelas Dignas**, 2013-2015; **Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa**, 2015-2017.

De los tres programas operados, durante el periodo 2013-2017, dos (Escuelas Dignas y Escuelas al CIEN) estuvieron a cargo del INIFED, mientras que el de la Reforma Educativa se instrumentó en 2014 y 2015 por la SEP y, a partir de 2016, de manera conjunta con el INIFED, y en 2017 se les sumó la CG@prende.mx.

^{245/} Secretaría de Educación Pública, **Nuevo Modelo Educativo 2016**, p. 32.

^{246/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Infraestructura escolar en las Primarias y Secundarias de México**, INEE, México, 2007, p. 15. [Consultado el 3 de marzo de 2018]. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/busca-dorPub/P1/D/231/P1D231.pdf>

^{247/} Conceptos elaborados por la ASF con información de Diario Oficial de la Federación, **Ley General de la Infraestructura Física Educativa**, México, 1 de febrero de 2008, última reforma 20 de junio de 2018, e Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa mediante **oficio núm. DA/0108/17**, del 9 de febrero de 2017.

➤ Programa Escuelas Dignas

El programa se inició en 2013, con el objetivo de mejorar el estado físico de los planteles educativos del tipo básico, para que obtuvieran una certificación total o parcial, por medio del cumplimiento de siete componentes que, preferentemente, deberían ser atendidos en el orden prioritario siguiente: seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento; servicios sanitarios; mobiliario y equipo; áreas de servicios administrativos; accesibilidad; infraestructura para la conectividad, y espacios de usos múltiples.^{248/}

Su cobertura fue nacional, y tuvo como prioridad la atención a los planteles educativos ubicados en zonas marginadas e indígenas. El apoyo otorgado consistió en un subsidio de hasta 1.2 millones de pesos por escuela.

En 2015, último año en que estuvo vigente, su objetivo fue que, mediante un diagnóstico, se ponderaran, programaran y realizaran los proyectos y trabajos de mejora de los planteles educativos que así lo requirieran,^{249/} con la finalidad de que obtuvieran la certificación, por medio del cumplimiento de los parámetros establecidos por el INIFED en los siete componentes que, en orden de prioridad y secuenciales, consideraba el programa.^{250/}

Además, en ese mismo año, de los planteles priorizados inicialmente, también se incluyó a los atendidos en años precedentes, teniendo en cuenta que pudieran completar los siete componentes y que necesitaran de acciones para preservar los logrados y mantener su certificación; igualmente, se explicitó que era indispensable que las propuestas de planteles por atender se elaboraran mediante un diagnóstico, en el que se ponderaran y programaran los proyectos de mejora requeridos.

El programa incluyó tres etapas en su desarrollo: el diagnóstico; la ejecución de acciones, y la acreditación de "Escuelas Dignas".^{251/} Sobre los diagnósticos, en el periodo en el que el programa estuvo vigente, el INIFED realizó el levantamiento en 146,392 planteles de educación básica, el 95.7% de los existentes en 2015, por medio de la Cédula de Información Técnica (CIT), en coordinación con los órganos de infraestructura locales; se determinaron las necesidades de acuerdo con los componentes que atendió el programa (ver gráfica 24).

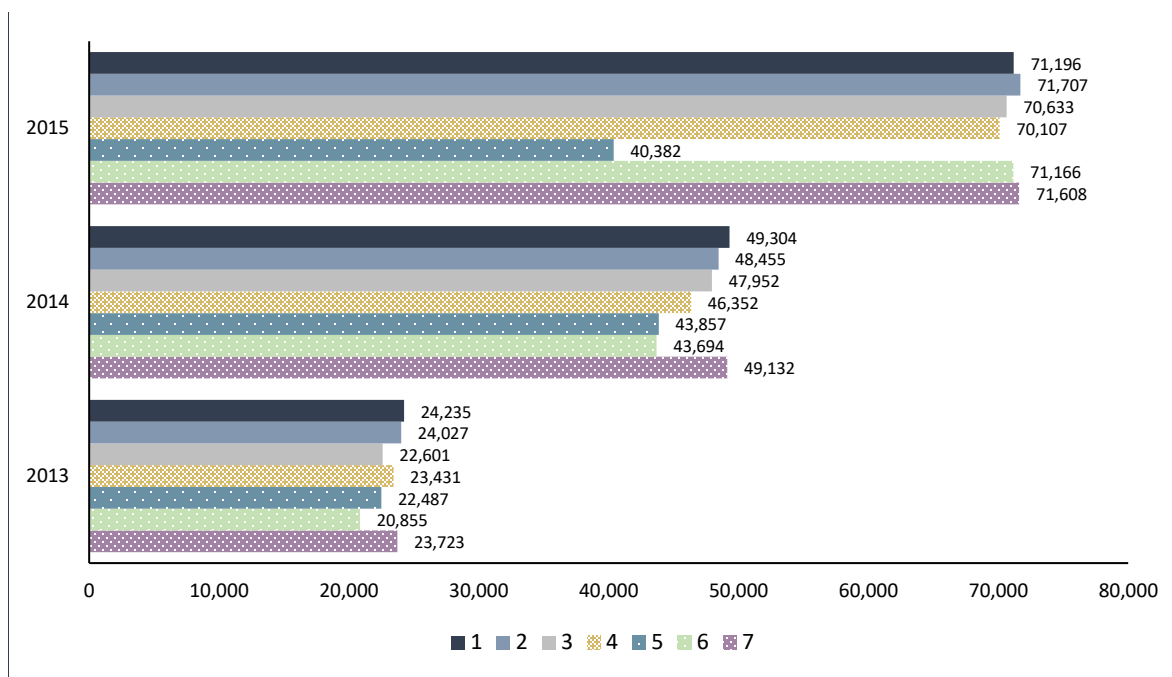
^{248/} Diario Oficial de la Federación, **Manual de Operación del Programa Escuelas Dignas 2013**, México, 6 de noviembre de 2013.

^{249/} Mediante la solicitud de subsidio. Véase: Diario Oficial de la Federación, **Manual de Operación del Programa Escuelas Dignas 2015**, México, 31 de agosto de 2015.

^{250/} Diario Oficial de la Federación, **Manual de Operación del Programa Escuelas Dignas 2015**, México, 31 de agosto de 2015.

^{251/} Id.

GRÁFICA 24. ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DIAGNOSTICADAS CON NECESIDAD POR COMPONENTE, INIFED, 2013-2015
 (número de escuelas)



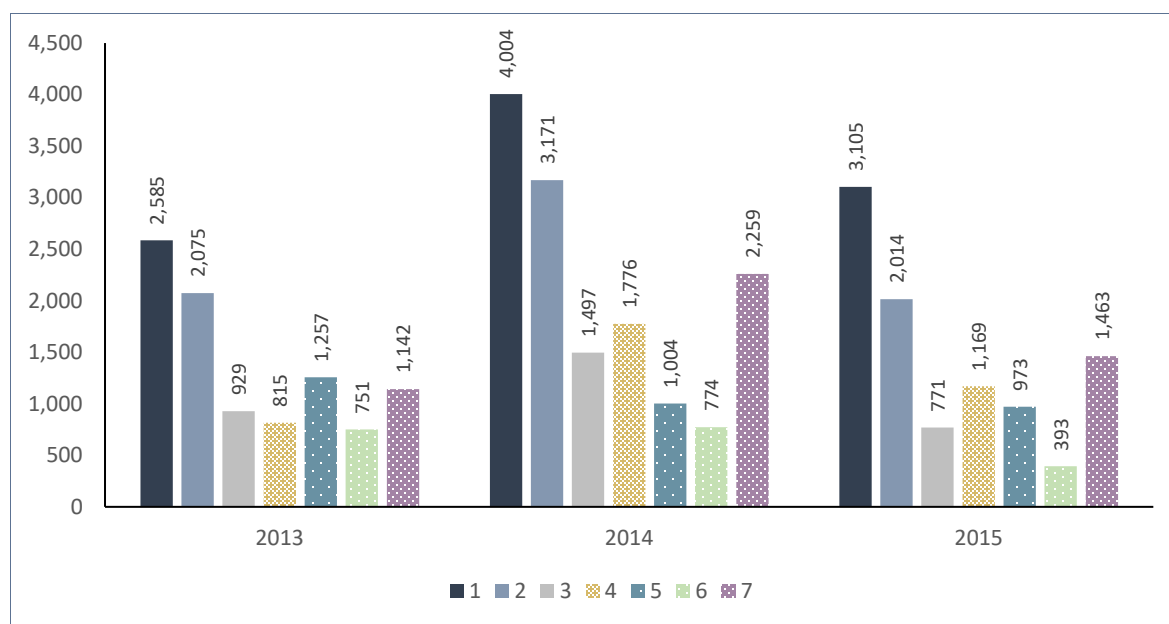
FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa mediante **oficio núm. DA/0470/17**, del 30 de agosto de 2017.

Componentes: 1. Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento; 2. Servicios sanitarios; 3. Mobiliario y equipo; 4. Áreas de servicios administrativos; 5. Accesibilidad; 6. Infraestructura para la conectividad, y 7. Espacios de usos múltiples.

De los 146,392 planteles con diagnóstico hasta 2015, 144,735 (98.9%) tuvieron necesidad de seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento; 144,189 (98.5%), de servicios sanitarios; 141,186 (96.4%), de mobiliario y equipo; 139,890 (95.6%), de áreas de servicios administrativos; 106,726 (72.9%), de accesibilidad; 135,715 (92.7%), de infraestructura para la conectividad; 144,463 (98.7%), de espacios de usos múltiples, y 162 (0.1%) no presentaron necesidades.

En cuanto a las acciones ejecutadas, se atendió a 9,538 escuelas públicas de educación básica, que representaron el 4.8% del total (197,560); 2,675 en 2013; 4,081 en 2014, y 3,382 en 2015; más de 45.0%, en cada uno de los años, en los componentes de seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento, y de servicios sanitarios, ya que, según la normativa correspondiente, así fueron priorizados; no obstante, en los subsiguientes componentes no se siguió el orden de prioridad y secuencia establecidos (ver gráfica 25).

GRÁFICA 25. ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA BENEFICIADAS POR EL PROGRAMA ESCUELAS DIGNAS, POR COMPONENTE, INIFED, 2013-2015 (número de escuelas)

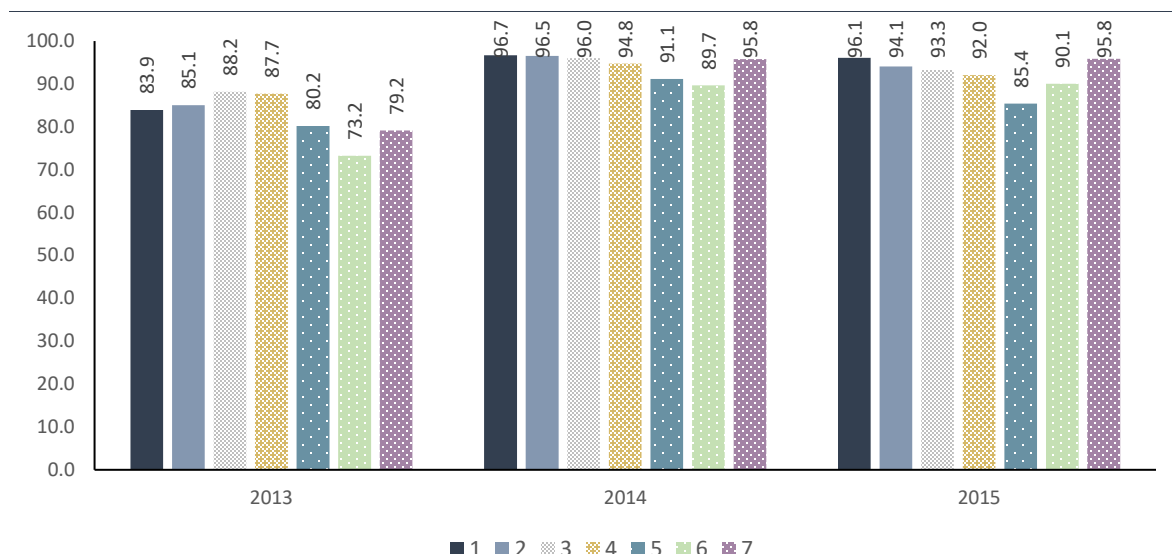


FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa mediante **oficio núm. DA/0470/17**, del 30 de agosto de 2017.

COMPONENTES: 1. Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento; 2. Servicios sanitarios; 3. Mobiliario y equipo; 4. Áreas de servicios administrativos; 5. Accesibilidad; 6. Infraestructura para la conectividad, y 7. Espacios de usos múltiples.

En 2013, las acciones de mejora que realizó el INIFED, por medio del Programa Escuelas Dignas, en la infraestructura y el equipamiento de las escuelas no fueron consistentes con las necesidades diagnosticadas en, al menos, el 26.8% de los planteles (ver gráfica 26).

GRÁFICA 26. ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA ATENDIDAS POR EL PROGRAMA ESCUELAS DIGNAS POR COMPONENTE QUE CONTARON CON LA NECESIDAD DIAGNOSTICADA, INIFED, 2013-2015 (porcentajes)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa mediante **oficio núm. DA/0470/17**, del 30 de agosto de 2017.

Componentes: 1. Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento; 2. Servicios sanitarios; 3. Mobiliario y equipo; 4. Áreas de servicios administrativos; 5. Accesibilidad; 6. Infraestructura para la conectividad, y 7. Espacios de usos múltiples.

De las 2,675 escuelas beneficiadas con el Programa Escuelas Dignas, en 2013, no todas tenían la necesidad o carencia que se atendió: en el componente de seguridad estructural, el 83.9% (2,169) de las 2,585 escuelas mejoradas tuvo esa necesidad diagnosticada; en el de servicios sanitarios, el 85.1% (1,765) de los 2,075 planteles beneficiados; en el de mobiliario y equipo, el 88.2% (819) de las 929 escuelas apoyadas; en el de área de servicio administrativo, el 87.7% (715) de las 815 escuelas atendidas; en el de accesibilidad, el 80.2% (1,008) de las 1,257 escuelas intervenidas; en el de infraestructura para la conectividad, el 73.2% (550) de los 751 planteles mejorados, y en el de espacios de usos múltiples, el 79.2% (904) de las 1,142 escuelas mejoradas.

En 2014, el número de escuelas atendidas que contó con la carencia identificada en el diagnóstico levantado se incrementó en todos los componentes; como resultado, más del 90.0% de los centros escolares apoyados en seis de los siete componentes tuvieron un diagnóstico; sólo en el de infraestructura para la conectividad dicho porcentaje fue menor, ya que, de las 774 escuelas atendidas, al 89.7% (694) se le diagnosticó esa necesidad.

De las 3,382 escuelas beneficiadas en 2015, no todas presentaban la carencia o deterioro que se atendió: en el componente de seguridad estructural, el 96.1% (2,984) de las 3,105 escuelas mejoradas tuvo esa necesidad diagnosticada; en el de servicios sanitarios, el 94.1% (1,895) de los 2,014 planteles beneficiados; en el de mobiliario y equipo, el 93.3% (719) de las 771 escuelas apoyadas; en el de área de servicio administrativo, el 92.0% (1,076) de las 1,169 escuelas atendidas; en el de accesibilidad, el 85.4% (831) de las 973 escuelas intervenidas; en el de infraestructura para la conectividad, el 90.1% (354) de los 393 planteles mejorados, y en el de espacios de usos múltiples, el 95.8% (1,402) de las 1,463 escuelas mejoradas en dicho componente.

Por lo anterior, los recursos destinados a esos planteles se pudieron haber dirigido a atender a otras escuelas que sí presentaban la necesidad diagnosticada.

Sobre la certificación, el programa otorgó dos tipos: total o parcial, según los componentes atendidos. Los datos muestran que, a pesar de que la normativa del programa mandataba que las escuelas que recibieran el apoyo por parte del programa debían contar con un diagnóstico de sus necesidades, no todas ellas lo tuvieron, por lo que se desconoce cuál fue el sustento para decidir apoyarlas; asimismo, al inicio de su operación, se benefició a un porcentaje significativo de planteles ubicados en localidades con un grado de marginación bajo y muy bajo, aunque se estableció dar prioridad a los situados en las zonas más marginadas.

Igualmente, al cierre de la operación del programa, en 2015, la ASF determinó que la falta de un diagnóstico completo sobre el estado de las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica limitó la focalización de los programas dirigidos a abatir las carencias en la materia, por lo que persistió el riesgo de que los apoyos otorgados por el programa no se canalizaran a atender las condiciones físicas necesarias para desarrollar las actividades educativas, en detrimento del aprendizaje de los alumnos.^{252/} En suma, dado que, hasta 2016, el INIFED continuó careciendo de un diagnóstico completo de la infraestructura y el equipamiento, el riesgo de que los programas dirigidos a mejorar las condiciones de escuelas no hayan cumplido sus objetivos persistió y, con ello, los espacios que no fueron adecuados para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

^{252/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Auditoría de Desempeño: 15-1-11MDE-07-0191, al Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, Infraestructura Física Educativa, México, 2016.

➤ Programa de la Reforma Educativa

El programa surgió en 2014, desde ese año y hasta 2015 contó con un componente dirigido a la mejora de la infraestructura de las escuelas públicas de educación básica con mayores carencias: “1. Para la atención de las carencias físicas de las escuelas públicas de educación básica”; a partir de 2016 se agregó un nuevo componente en la materia: “5. Para la mejora de las condiciones de infraestructura física de escuelas públicas de educación básica, con alta prioridad de atención”. Así, de los seis componentes del programa, el 1 y el 5 estuvieron orientados a la realización de trabajos relacionados con la infraestructura.

Su población objetivo fueron las escuelas públicas de educación básica, con prioridad en las que presentaran mayor rezago en sus condiciones físicas, o que estuvieran ubicadas preferentemente en localidades de alta y muy alta marginación, tomando en cuenta los resultados del CEMABE y del Índice de Carencias por Escuela (ICE), el cual mide y expresa numéricamente la intensidad de las carencias en los servicios básicos, el tipo de construcción y material del inmueble, así como el mobiliario escolar en una escuela, de acuerdo con 17 variables^{253/} que implican alguna carencia.^{254/} Sin embargo, debido a que no se censó a 24,658 planteles de educación básica, el programa pudo no haber atendido a escuelas que requerían intervención, pues su insumo para determinar a la población beneficiada no estuvo completo.

Para el componente 5, la población objetivo fueron las escuelas públicas de educación básica consideradas de alta prioridad de atención de acuerdo al Índice Atención Prioritaria (IAP), construido por el INIFED.^{255/}

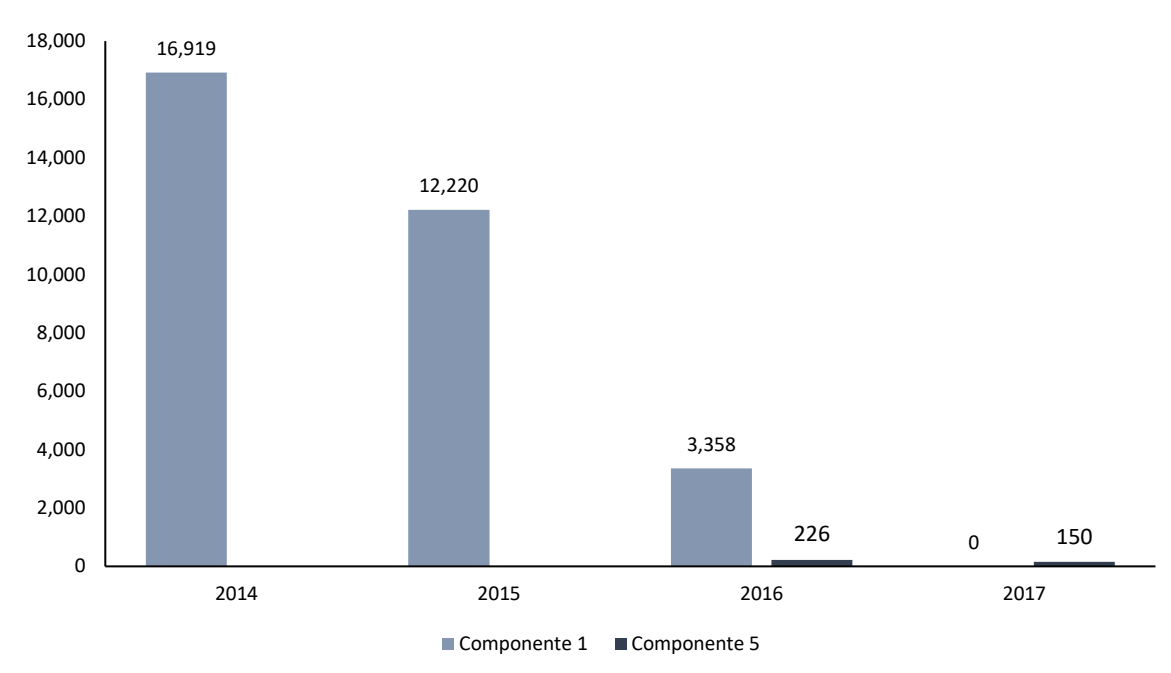
De 2014 a 2017 el número de escuelas beneficiadas mediante el componente 1 del PRE fue de 18,225, y presentó un descenso continuo: de 2014 a 2015 se redujo en 27.8%, de 16,919 a 12,220 centros escolares; de 2015 a 2016, en 72.5%, de 12,220 a 3,358, y de 2016 a 2017, en 100.0%, al no atender a escuela alguna en el último año (ver gráfica 27).

^{253/} Tipo de construcción del inmueble; disponibilidad de barda perimetral; material de paredes o muros del inmueble; material del techo del inmueble; material del piso del inmueble; disponibilidad de agua; disponibilidad de energía eléctrica; disponibilidad de cisterna o aljibe; disponibilidad de drenaje; disponibilidad de baño, letrina u hoyo negro; disponibilidad de pizarrón en todas las aulas para impartir clase; disponibilidad de mueble adecuado para que todos los alumnos se apoyen al escribir; disponibilidad de escritorio o mesa para el maestro en todas las aulas para impartir clase; disponibilidad de silla para el maestro en todas las aulas para impartir; disponibilidad de agua; disponibilidad de internet, y computadoras por alumno.

^{254/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 11/07/16 por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa de la Reforma Educativa**, México, 21 de julio de 2016.

^{255/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 27/12/16 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa**, México, 29 de diciembre de 2016.

GRÁFICA 27. ESCUELAS BENEFICIADAS MEDIANTE EL COMPONENTE 1, E INMUEBLES BENEFICIADOS MEDIANTE EL COMPONENTE 5 DEL PROGRAMA DE LA REFORMA EDUCATIVA, 2014-2017 (número de escuelas)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública, mediante **oficio núm. 710.2016.40.2-2435** del 24 de abril de 2018.

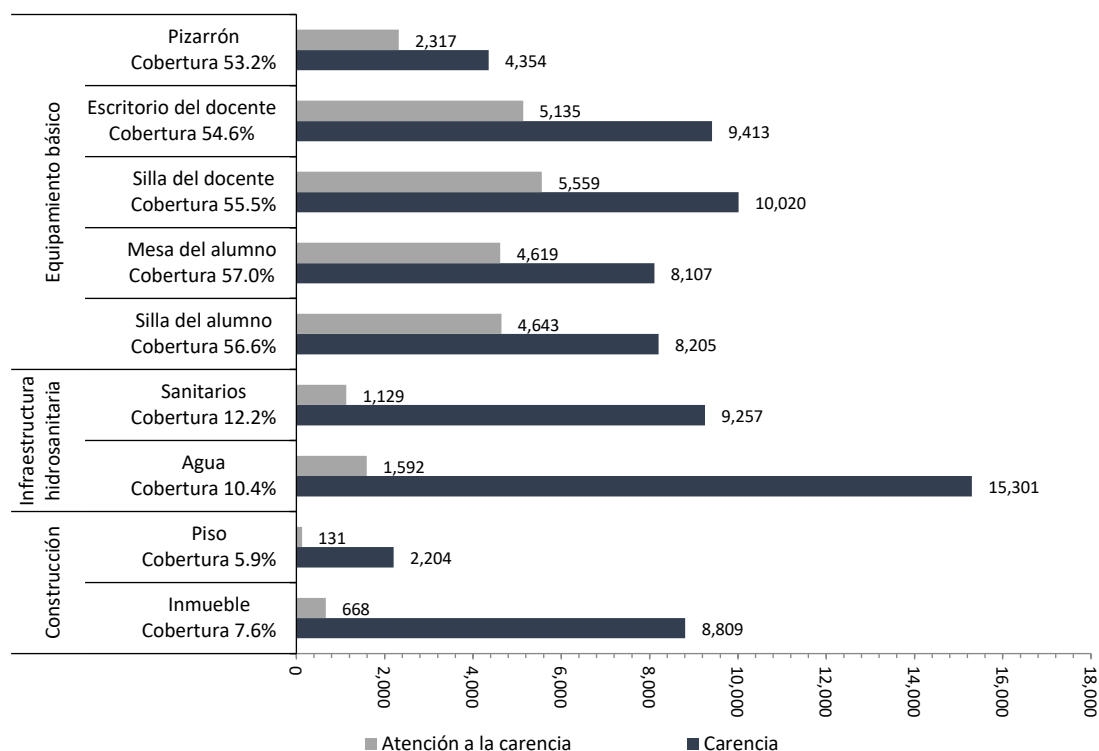
El componente 5 del PRE comenzó a operar en 2016, de ese año a 2017 se benefició a 376 inmuebles, 226 en el primer año y 150 en el segundo, por lo que atendió al 3.8% de los 9,946 inmuebles clasificados como de atención prioritaria, según el IAP, que constituyeron su población objetivo. Al respecto, el INIFED no acreditó las causas por las que sólo se atendió a dicho número de inmuebles, ni los criterios mediante los cuales realizó la selección los mismos.

La SEP determinó a partir de la información recabada en el CEMABE las carencias de servicios, infraestructura y equipamiento básico de las escuelas, las cuales clasificó en nueve variables: 1) tipo de construcción del inmueble; 2) material del piso del inmueble; 3) disponibilidad de agua potable; 4) disponibilidad de instalaciones sanitarias; 5) disponibilidad de sillas para los alumnos; 6) disponibilidad de mesas para los alumnos; 7) disponibilidad de escritorio para el maestro; 8) disponibilidad de silla para el maestro, y 9) disponibilidad de pizarrón en las aulas.

En 2014, las acciones del programa no se correspondieron en todos los casos con las necesidades diagnosticadas, ya que se realizaron acciones de mejora en las condiciones físicas de la infraestructura y equipamiento sin que existiera una carencia diagnosticada, lo que denota que los apoyos

otorgados por el PRE a las escuelas no necesariamente se enfocaron en resolver las carencias identificadas en el CEMABE (ver gráfica 28).

GRÁFICA 28. ESCUELAS BENEFICIADAS POR EL PROGRAMA DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL COMPONENTE 1, 2014



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante el oficio núm. DGPYRF.-20.2/12590 del 20 de agosto de 2018.

Nota: Cobertura se refiere al porcentaje de escuelas que realizaron acciones de mejora en relación con el número de escuelas que presentaron la carencia.

Construcción: se refiere al rubro “Construcción, remodelación o habilitación de espacios educativos”, el cual contiene las variables “tipo de inmueble” (inmueble) y “material del piso del inmueble” (piso).

Hidrosanitario: Se refiere al rubro “Infraestructura hidrosanitaria y acciones para procurar el acceso a agua potable”, el cual contiene las variables “disponibilidad de agua potable” (agua) y “disponibilidad de instalaciones sanitarias” (sanitario).

Equipamiento: se refiere al rubro “Equipamiento básico del aula”, el cual contiene las variables de “disponibilidad de muebles para que todos los alumnos se sienten” (silla alumno), “disponibilidad de mesas para todos los alumnos” (mesa alumno), “disponibilidad de silla para el maestro” (silla docente), “disponibilidad de escritorio para el maestro” (escritorio docente), “pizarrón en todas las aulas” (pizarrón).

En la variable “tipo de inmueble”, se cuantificaron con carencia las escuelas con una construcción adaptada, provisional o sin construcción (al aire libre).

En la variable “material del piso del inmueble”, se cuantificaron con carencia las escuelas con piso de tierra o materiales removibles.

En la variable “disponibilidad de agua potable”, se cuantificaron con carencia las escuelas sin el servicio y las abastecidas mediante pipa.

Respecto de la variable “disponibilidad de instalaciones sanitarias”, se cuantificaron con la carencia las escuelas que no contaron con baño o que tenían letrina.

En materia de equipamiento “básico del aula”, en las cinco variables se cuantificaron con carencia las escuelas que no contaron con el equipamiento adecuado, sillas y mesas para alumnos y docentes, así como pizarrón del aula.

De las 8,809 escuelas que presentaron carencias en las condiciones físicas de los espacios educativos del inmueble, el 7.6% (668 escuelas) realizó acciones de construcción, remodelación o habilitación

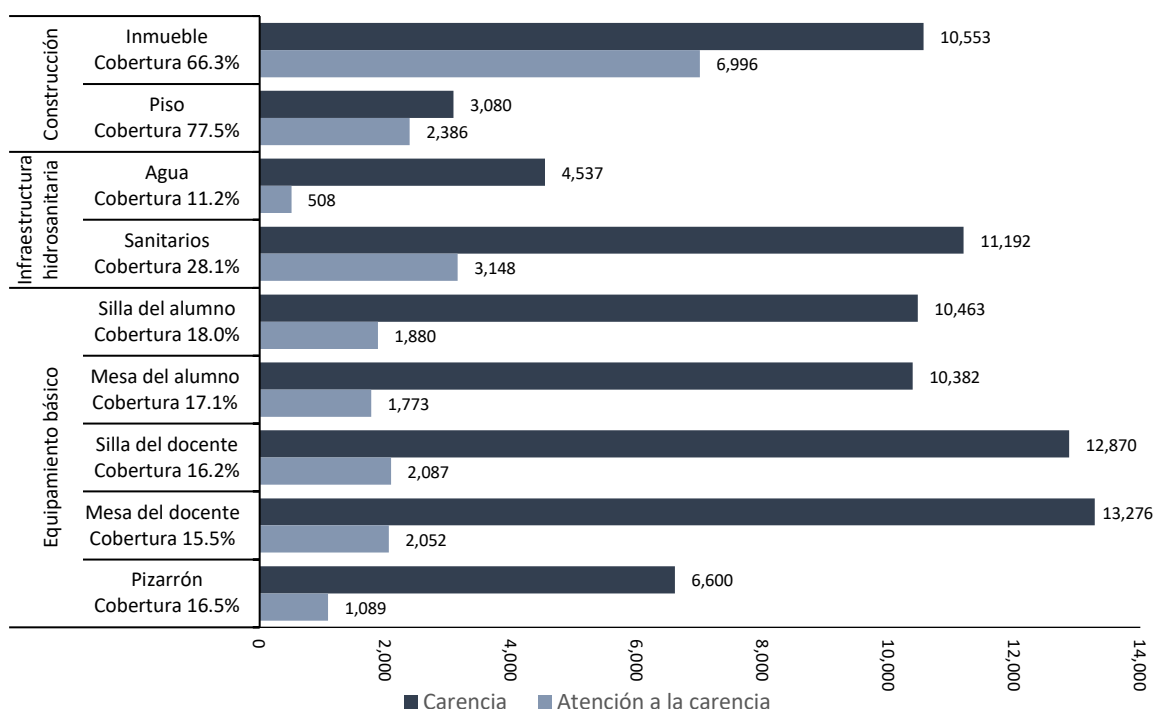
de los espacios educativos; 2,204 escuelas registraron carencias por el tipo de material del piso del inmueble, de las cuales el 5.6% (131 escuelas) realizó acciones de construcción o remodelación para cambiar el tipo de material del piso; 15,301 escuelas carecieron de abastecimiento de agua por red pública, de las cuales el 10.4% (1,592 escuelas) realizó acciones para procurar la disponibilidad de agua potable; 9,257 escuelas carecieron de sanitarios, de las cuales el 12.2% (1,129 escuelas) realizó acciones de infraestructura hidrosanitaria para atender dicha carencia.

En cuanto al equipamiento básico de las escuelas, 8,205 escuelas no contaban con muebles suficientes para todos los alumnos, de las cuales el 56.6% (4,643 escuelas) ejerció recursos en la adquisición de sillas para los alumnos; 8,107 escuelas no dispusieron de mesas para todos los alumnos, de las cuales el 57.0% (4,619 escuelas) ejerció recursos en la adquisición de dicho mobiliario; 10,020 escuelas carecieron de sillas para el personal docente, de las cuales el 55.5% (5,559 escuelas) atendió la carencia; 9,413 escuelas no contaban con escritorios para los maestros, de las cuales el 54.6% (5,135 escuelas) ejerció recursos en la adquisición de dicho mobiliario, y 4,354 escuelas no disponían de pizarrón en algunas de las aulas, de las cuales el 53.2% (2,317 escuelas) atendió la carencia.

Este comportamiento denota un grado de cobertura marginal de las acciones realizadas mediante el programa en la atención de las carencias identificadas en el CEMABE.

En 2015, la situación fue similar; no todas las acciones del PRE se correspondieron con las necesidades diagnosticadas en el CEMABE sobre las condiciones físicas de la infraestructura y en el equipamiento; se realizaron 21,919 acciones asociadas a una carencia identificada en el censo, y 38,607 acciones sin que existiera una carencia diagnosticada, lo que denota que los apoyos otorgados a las escuelas participantes no necesariamente focalizaron su atención en abatir las carencias identificadas en el censo (ver gráfica 29).

GRÁFICA 29. ESCUELAS CON CARENCIAS DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO PARTICIPANTES EN EL COMPONENTE 1 DEL PROGRAMA DE LA REFORMA EDUCATIVA Y CARENCIAS ATENDIDAS, 2015
 (número de escuelas)

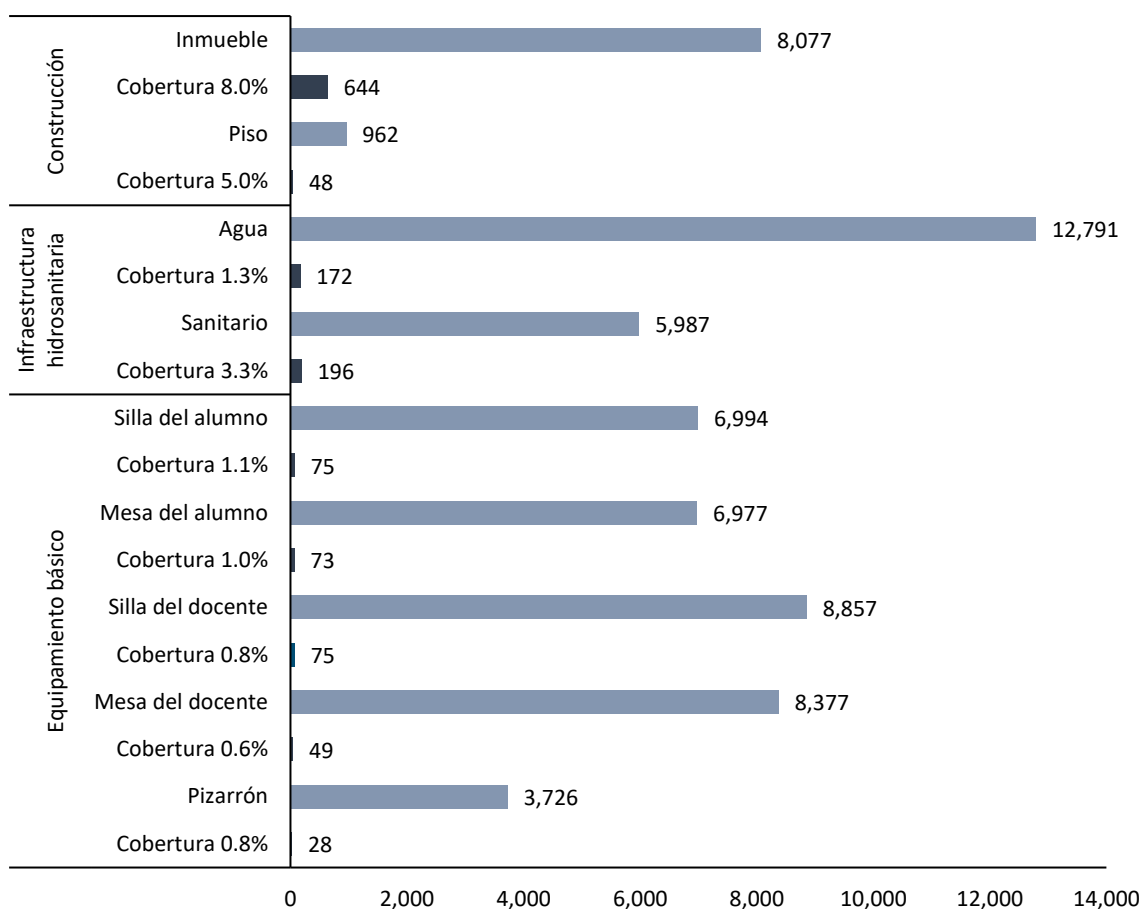


FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante el **oficio núm. 710.2016.40.2-7564** del 26 de julio de 2017.

De las 10,533 escuelas que presentaron carencias relacionadas con sus inmuebles se atendió al 66.3% (6,996); de las 3,080 con privaciones concernientes al piso, al 77.5% (2,386); de las 4,537 con escasez en materia de agua, al 11.2% (4,537); de las 11,192 con insuficiencias de sanitarios, al 28.1% (3,148), y sobre las carencias de equipamiento básico, en ningún caso se atendió a más del 18.0%.

En 2016, las escuelas que presentaron carencias y que fueron beneficiadas por el programa disminuyeron, y el total de centros escolares beneficiados mediante el componente 1 decreció en mayor medida, por lo que los niveles de cobertura fueron menores respecto de años previos (ver gráfica 30).

GRÁFICA 30. ESCUELAS CON CARENCIAS DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO PARTICIPANTES EN EL COMPONENTE 1 DEL PROGRAMA DE LA REFORMA EDUCATIVA Y CARENCIAS ATENDIDAS, 2016
(número de escuelas)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública mediante **oficio núm. 710.2017 40.2-6655**, del 11 de septiembre de 2017.

De las 8,077 escuelas que presentaron carencias en su inmueble, se atendió, mediante el componente 1 del PRE, al 8.0% (644); de las 962 con piso de tierra o de materiales removibles, al 5.0% (48); de las 12,791 que no tuvieron acceso a agua de la red pública, al 1.3% (172); de las 5,987 que no contaron con sanitario, al 3.3% (193); en el caso de las carencias de equipamiento básico, la cobertura de atención osciló entre 0.8%, que correspondió a las variables de mesa del docente y pizarrón, y 1.1%, de la variable de mesa del alumno.

En 2017, no se atendieron escuelas públicas de educación básica mediante el componente 1 del PRE, debido a que, de acuerdo con la SEP, no se asignaron recursos en razón de las restricciones presupuestarias. Lo anterior, significó que no fueran atendidas las carencias de las 29,409 escuelas públicas de educación básica, diagnosticadas con alto grado de rezago en su infraestructura y equipamiento.

Es posible que la falta de consistencia entre las necesidades diagnosticadas y las atendidas se deba a que existe una contradicción en el diseño del programa, ya que si bien se determinó que la atención de las escuelas estaría en función de las carencias identificadas en el CEMABE, también se definió que, en el marco del fortalecimiento de la autonomía de gestión, el personal directivo podría decidir en qué invertir los recursos otorgados por el programa, aun cuando fueran prioridades distintas de las identificadas en el CEMABE.

➤ Programa Escuelas al CIEN

Como parte de la Reforma Educativa, en el marco del Tercer Informe de Gobierno de la administración 2012-2018, el Ejecutivo anunció diez medidas a desarrollar en la segunda mitad de su sexenio, dentro de las cuales se encuentra: “mejorar las instalaciones de las escuelas públicas del país”.^{256/} En este contexto, en octubre de 2015, surge el Programa Escuelas al CIEN (PECIEN), con la firma de Convenios de Coordinación y Colaboración para la Potenciación de Recursos del Fondo de Aportaciones Múltiples (Convenios de Coordinación) con todas las entidades federativas, en los que se estableció el mecanismo para potenciar los recursos del FAM.

Su principal objetivo fue fortalecer la infraestructura pública educativa del país, con la ampliación, mejora y modernización de las escuelas; incluye ocho componentes, en atención al orden de prioridad y secuencia siguientes:

- I. Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento.
- II. Servicios sanitarios.
- III. Bebederos y agua potable.
- IV. Mobiliario y equipo.
- V. Accesibilidad.
- VI. Áreas de servicios administrativos.
- VII. Infraestructura para la conectividad.
- VIII. Espacios de usos múltiples.

^{256/} Presidencia de la República, **Comunicado de Prensa “Anuncia el Presidente Enrique Peña Nieto diez medidas para enfrentar los desafíos del país”**, México, 2 de septiembre de 2015, Dirección URL: <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/anuncia-el-presidente-enrique-pena-nieto-diez-medidas-para-enfrentar-los-desafios-del-pais> [consulta: 29 de septiembre de 2017].

Todos los planteles educativos que cuenten con tres o más componentes serían certificados como escuelas al CIEN.^{257/} La selección de las escuelas de educación básica se realizó con información del CEMABE 2013 y de los diagnósticos del INIFED. La cartera de proyectos es de 34,829 planteles, en los tres niveles educativos,^{258/} en 2,200 municipios,^{259/} que empezaron a ser atendidos desde diciembre de 2015 y se estima que se concluyan en diciembre de 2018.^{260/} Los encargados de la contratación de las obras son los organismos responsables de la infraestructura educativa en las entidades federativas.

La estrategia del PECIEN establece que el Gobierno Federal obtendrá los recursos para mejorar las condiciones de las escuelas públicas del país, mediante la colocación en la Bolsa Mexicana de Valores (BMV) de Certificados Bursátiles Fiduciarios, denominados Certificados de Infraestructura Educativa Nacional (CIEN), los cuales son un instrumento financiero para potenciar los recursos del FAM hasta 2018.^{261/}

La potenciación consiste en un esquema financiero en el que las entidades federativas podrán obtener recursos, de manera anticipada, a cambio de comprometer parte del flujo de los ingresos actuales y futuros que les correspondan, con cargo al 25.0% del FAM; estos ingresos serán destinados a servir como garantía o fuente de pago, respecto de las obligaciones que se contraigan por la monetización de ciertas cantidades presentes y futuras del fondo y recibirán anticipadamente el valor presente de esos montos.^{262/}

El programa funciona mediante un fideicomiso emisor, a cargo de Banco Invex, quien funge como fiduciario y realiza las emisiones bursátiles, y uno de distribución, cuyo fiduciario es el Banco Nacional de Obras y Servicios Públicos (BANOBRAS), que asigna los recursos a las entidades federativas.

^{257/} Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, **Normatividad, disposiciones, lineamientos y guía operativa, aplicables en materia de planeación, contratación, sustitución, construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, reforzamiento, gastos de ejecución y supervisión, reconstrucción y habilitación de la infraestructura física educativa (Programa Escuelas al CIEN)**, México, 2015.

^{258/} Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, **Avance Escuelas al CIEN**, México, 10 de abril de 2018, Dirección URL: http://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/pdf/avances_2017.pdf [consulta: 27 de noviembre de 2018].

^{259/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Auditoría núm. 037 “Alternativas para el Financiamiento de la Inversión Pública: Programa Escuelas al CIEN”, México, 2016.

^{260/} Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, **A mitad del camino INIFED... cumpliendo metas**, México, junio 2017, Dirección URL: <http://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/pdf/A%20mitad%20del%20camino%20INIFED...Cumpliendo%20metas.pdf> [consulta: 29 de septiembre de 2017].

^{261/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Auditoría Financiera y de Cumplimiento: 15-0-06100-02-0037, Alternativas para el Financiamiento de la Inversión Pública: Programa Escuelas al CIEN, México, 2016.

^{262/} Id.

Las entidades federativas, en calidad de fideicomisarios, son quienes ejercen los recursos de la potenciación para la ejecución de los proyectos previamente definidos, y el INIFED es el encargado de la supervisión.

El monto autorizado al programa asciende a 50,000.0 millones de pesos y tiene una vigencia de cinco años después de la autorización de la Comisión Nacional Bancaria y de Valores. Si al finalizar el periodo no se ha colocado el monto total, el remanente se da por cancelado y es necesaria una nueva autorización para ampliar el plazo.^{263/}

Del total de recursos estimados, se programó que el 64.1% (31,727.8 millones de pesos) corresponderá a la educación básica; el 10.0% (4,981.3 millones de pesos), a la media superior, y el 25.9% (12,808.5 millones de pesos), a la superior (ver tabla 60).

TABLA 60. RECURSOS APROBADOS AL PROGRAMA ESCUELAS AL CIEN, POR NIVEL EDUCATIVO, 2015-2018
 (millones de pesos y porcentajes)

Nivel	2015		2016		2017		2018		Total	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%
Total	4,592.7	100.0	20,314.9	100.0	15,351.0	100.0	9,259.0	100.0	49,517.6	100.0
Básica	2,731.5	59.5	12,914.8	63.6	9,527.9	62.1	6,553.6	70.8	31,727.8	64.1
Media superior	291.7	6.4	2,354.5	11.6	1,814.8	11.8	520.3	5.6	4,981.3	10.0
Superior	1,569.5	34.2	5,045.6	24.8	4,008.3	26.1	2,185.1	23.6	12,808.5	25.9

FUENTE: Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Auditoría Financiera y de Cumplimiento: 15-0-06100-02-0037, Alternativas para el Financiamiento de la Inversión Pública: Programa Escuelas al CIEN, México, 2016.

NOTA: La suma no da 50,000.0 millones, ya que son cifras estimadas, y el total puede no coincidir, debido al redondeo.

No existe un calendario de colocaciones de los CIEN, debido a que su emisión depende del avance en la ejecución de las obras y no hay certidumbre sobre el mismo. El Comité de Potenciación toma en cuenta el avance en la ejecución de los proyectos, para proveer de liquidez suficiente al fideicomiso de distribución, por lo que el retraso en la ejecución de las obras implica un menor ritmo de colocaciones, y el avance de las obras, cuando es superior a lo planeado, conduciría a adelantar las colocaciones.^{264/}

A 2017 se habían realizado cinco colocaciones de certificados: la primera por 8,581.2 millones de pesos en diciembre de 2015; la segunda por 5,000.0 millones de pesos en marzo de 2016; la tercera

^{263/} Id.
^{264/} Id.

por 5,500.0 millones de pesos en junio de 2017; la cuarta por 7,500.0 millones de pesos en agosto,^{265/} y la quinta por 7,500.0 millones de pesos en diciembre;^{266/} al cierre del año, se alcanzó el 68.2% (34,081.2 millones de pesos) de la meta de los 50,000.0 millones de pesos. Una sexta colocación se realizó en mayo de 2018, en la que se logró obtener 5,900.0 millones de pesos,^{267/} con lo que hasta esa fecha se habían recaudado 39,981.2 millones de pesos (80.0% del monto fijado como meta).

El total de recursos obtenidos mediante la potenciación serían amortizados a partir del 10 de enero de 2019, mediante 41 pagos semestrales consecutivos. En caso de impago del principal o de intereses, se producirán intereses moratorios, a razón de la tasa de interés anual que resulte de multiplicar la Tasa de Interés Bruto Anual por 1.5 (12.0%), sobre el saldo vencido y no pagado desde el día inmediato siguiente a su vencimiento, hasta el día en que dicha cantidad quede total y completamente pagada.^{268/}

Para determinar el costo total de programa, la ASF realizó un ejercicio para proyectar los ingresos derivados de la potenciación y sus costos asociados con la amortización del principal y el pago de intereses, bajo los siguientes supuestos:

- Los 50,000.0 millones de pesos se colocan en siete emisiones: seis que ya se efectuaron por 39,981.2 millones de pesos, y una por 10,018.8 millones de pesos en noviembre de 2018.
- Las colocaciones concluirían en 2018, antes del inicio de pago de las amortizaciones (10 de enero de 2019).
- El pago de intereses es cada 182 días (el 10 de enero y el 10 de julio de cada año) con una tasa de interés fija de 8.0% (ver tabla 61).

^{265/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2016**, Auditoría Financiera y de Cumplimiento: 16-1-11MDE-02-0176, Avance Financiero de la Inversión en Infraestructura Educativa Nacional (Escuelas al Cien), México, 2016.

^{266/} Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, Comunicado de prensa: **Exitosa, quinta colocación de Certificados de Infraestructura Educativa Nacional (CIEN): Héctor Gutiérrez de la Garza**, México, 7 de diciembre de 2017.

^{267/} Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, Comunicado de prensa: **Suma Escuelas al CIEN una colocación exitosa más en la Bolsa Mexicana de Valores**, México, 4 de mayo de 2018.

^{268/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Auditoría Financiera y de Cumplimiento: 15-0-06100-02-0037, Alternativas para el Financiamiento de la Inversión Pública: Programa Escuelas al CIEN, México, 2016.

TABLA 61. AMORTIZACIÓN E INTERESES DE LOS CIEN, 2015-2039
 SUPUESTO: COLOCACIÓN DE 50,000.0 MILLONES DE PESOS EN SIETE EMISIONES
 (millones de pesos)

Fecha de colocación / pagos	Monto colocado	Saldo total	Amortización	Interés	Total
7 de diciembre de 2015	8,581.2	8,581.2	n.a.	n.a.	n.a.
23 de marzo de 2016	5,000.0	13,581.2	n.a.	n.a.	n.a.
10 de julio de 2016		13,581.2	n.a.	654.9	654.9
10 de enero de 2017		13,581.2	n.a.	549.3	n.a.
31 de mayo de 2017	5,500.0	19,081.2	n.a.	n.a.	n.a.
10 de julio de 2017		19,081.2	n.a.	771.0	771.0
2 de agosto de 2017	7,500.0	25,581.2	n.a.	n.a.	n.a.
6 de diciembre de 2017	7,500.0	34,081.2	n.a.	n.a.	n.a.
10 de enero de 2018		34,081.2	n.a.	1,378.4	1,378.4
3 de mayo de 2018	5,900.0	39,981.2	n.a.	n.a.	n.a.
10 de julio de 2018		39,981.2	n.a.	1,617.0	1,617.0
30 de noviembre de 2018	10,018.8	50,000.0	n.a.	n.a.	n.a.
10 de enero de 2019		50,000.0	355.0	2,022.2	2,377.2
10 de julio de 2019		49,645.0	365.0	2,007.9	2,372.9
10 de enero de 2020		49,280.0	385.0	1,993.1	2,378.1
10 de julio de 2020		48,895.0	420.0	1,977.5	2,397.5
10 de enero de 2021		48,475.0	435.0	1,960.5	2,395.5
10 de julio de 2021		48,040.0	475.0	1,943.0	2,418.0
10 de enero de 2022		47,565.0	495.0	1,923.7	2,418.7
10 de julio de 2022		47,070.0	535.0	1,903.7	2,438.7
10 de enero de 2023		46,535.0	555.0	1,882.1	2,437.1
10 de julio de 2023		45,980.0	600.0	1,859.6	2,459.6
10 de enero de 2024		45,380.0	625.0	1,835.4	2,460.4
10 de julio de 2024		44,755.0	670.0	1,810.1	2,480.1
10 de enero de 2025		44,085.0	700.0	1,783.0	2,483.0
10 de julio de 2025		43,385.0	745.0	1,754.7	2,499.7
10 de enero de 2026		42,640.0	775.0	1,724.6	2,499.6
10 de julio de 2026		41,865.0	830.0	1,693.2	2,523.2
10 de enero de 2027		41,035.0	865.0	1,659.6	2,524.6
10 de julio de 2027		40,170.0	915.0	1,624.7	2,539.7
10 de enero de 2028		39,255.0	955.0	1,587.6	2,542.6
10 de julio de 2028		38,300.0	1,020.0	1,549.0	2,569.0
10 de enero de 2029		37,280.0	1,060.0	1,507.8	2,567.8
10 de julio de 2029		36,220.0	1,125.0	1,464.9	2,589.9
10 de enero de 2030		35,095.0	1,170.0	1,419.4	2,589.4
10 de julio de 2030		33,925.0	1,240.0	1,372.1	2,612.1
10 de julio de 2031		31,395.0	1,365.0	1,269.8	2,634.8
10 de enero de 2032		30,030.0	1,420.0	1,214.5	2,634.5

...Continúa

...Continuación

Fecha de colocación / pagos	Monto colocado	Saldo total	Amortización	Interés	Total
10 de julio de 2032		28,610.0	1,500.0	1,157.1	2,657.1
10 de enero de 2033		27,110.0	1,560.0	1,096.4	2,656.4
10 de julio de 2033		25,550.0	1,645.0	1,033.4	2,678.4
10 de enero de 2034		23,905.0	1,710.0	966.8	2,676.8
10 de julio de 2034		22,195.0	1,805.0	897.7	2,702.7
10 de enero de 2035		20,390.0	1,875.0	824.7	2,699.7
10 de julio de 2035		18,515.0	1,975.0	748.8	2,723.8
10 de enero de 2036		16,540.0	2,050.0	669.0	2,719.0
10 de julio de 2036		14,490.0	2,165.0	586.0	2,751.0
10 de enero de 2037		12,325.0	2,250.0	498.5	2,748.5
10 de julio de 2037		10,075.0	2,365.0	407.5	2,772.5
10 de enero de 2038		7,710.0	2,460.0	311.8	2,771.8
10 de julio de 2038		5,250.0	2,585.0	212.3	2,797.3
10 de enero de 2039		2,665.0	2,665.0	107.8	2,772.8
Total			50,000.0	60,554.7	110,005.5

FUENTE:Elaborado por la ASF con información de Bolsa Mexicana de Valores, **Avisos de Colocación con Fines Informativos**, "Certificados Bursátiles Fiduciarios Respalados por el Fondo de Aportaciones Múltiples" del 3 de diciembre de 2015, del 23 de marzo de 2016, del 1 de junio de 2017 y del 2 de agosto de 2017, y de Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, Comunicado de prensa: **Exitosa, quinta colocación de Certificados de Infraestructura Educativa Nacional (CIEN): Héctor Gutiérrez de la Garza**, México, 7 de diciembre de 2017, y Comunicado de prensa: **Suma Escuelas al CIEN una colocación exitosa más en la Bolsa Mexicana de Valores**, México, 4 de mayo de 2018.

n.a.: No aplicable.

Este ejercicio muestra que el pago total de intereses sería por 60,554.7 millones de pesos, sin incluir el valor del dinero en el tiempo en el cálculo, por lo que el monto total del programa equivaldría a 110,005.6 millones de pesos, superior en 1.2 veces al monto original; sin embargo, el flujo de recursos del FAM podría ser suficiente para cubrir los pagos por concepto de intereses y amortizaciones, según el costo estimado y la proyección de crecimiento del FAM realizada (ver tabla 62).

TABLA 62. BALANCE DE RECURSOS DEL FAM 2016-2039
 (millones de pesos)

Año	Costo del programa	25.0% del FAM	Balance
2016	654.9	5,245.9	4,591.0
2017	771.7	5,404.7	4,633.0
2018 ^{1/}	2,995.4	5,907.0	2,911.6
2019	4,750.1	6,064.2	1,314.1
2020	4,775.6	6,225.6	1,450.0
2021	4,813.5	6,391.3	1,577.8
2022	4,857.5	6,561.3	1,703.9
2023	4,896.7	6,735.9	1,839.2
2024	4,940.5	6,915.2	1,974.7
2025	4,982.7	7,099.2	2,116.5
2026	5,022.8	7,288.1	2,265.4
2027	5,064.3	7,482.1	2,417.8
2028	5,111.7	7,681.2	2,569.5
2029	5,157.7	7,885.6	2,727.9
2030	5,201.5	8,095.4	2,893.9
2031	5,246.7	8,310.8	3,064.1
2032	5,291.7	8,532.0	3,240.3
2033	5,334.8	8,759.0	3,424.2
2034	5,379.5	8,992.1	3,612.6
2035	5,423.5	9,231.4	3,807.9
2036	5,470.0	9,477.0	4,007.0
2037	5,521.0	9,729.2	4,208.3
2038	5,569.2	9,988.1	4,419.0
2039	2,772.8	10,253.9	7,481.1
Total	110,005.5	184,256.2	74,250.7

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal**, México, años del periodo 2008-2017, y **Presupuesto de Egresos de la Federación 2018**, México, 2017.

1/ Se utilizó el monto señalado en el Presupuesto de Egresos de la Federación 2018.

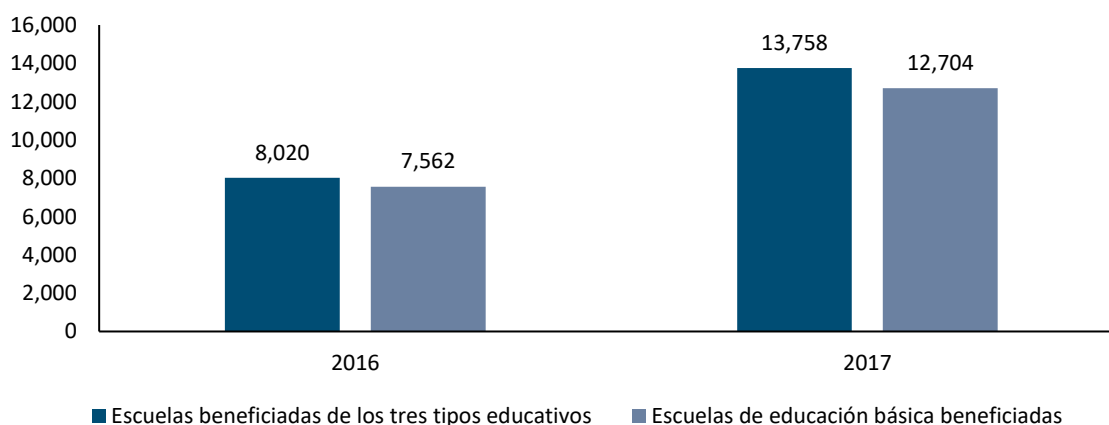
Las proyecciones del presupuesto del FAM se realizaron tomando en cuenta un crecimiento del 2.7% anual, ya que fue el comportamiento que presentó a lo largo de la última década (2008-2018); de acuerdo con esta proyección, los recursos serían suficientes para cubrir el costo del programa, ya que el monto disponible del FAM sería de 184,256.2 millones de pesos, lo que daría como resultado un remanente de 74,250.7 millones de pesos, aunque al inicio del pago de la amortización se observa una disminución significativa de los recursos disponibles. Empero, es conveniente que los res-

ponsables del programa demuestren que la relación costo-beneficio para la infraestructura educativa justifica que se haya limitado y restringido a las futuras administraciones 25.0% de los recursos del FAM por los 25 años que abarca el convenio suscrito.^{269/}

Un aspecto importante es que, debido a que los CIEN son quirografarios, no cuentan con una garantía específica, por lo que ni el Gobierno Federal ni las entidades federativas serán responsables, bajo ninguna circunstancia, de las cantidades adeudadas bajo los certificados bursátiles. La recuperación de la inversión de los tenedores de los certificados y, en su caso, los acreditantes de los créditos, está sujeta a que el fiduciario reciba el 25.0% de los recursos del FAM, que constituye la única fuente de ingresos del fideicomiso. En razón de esto, los CIEN no constituyen deuda pública directa ni contingente, aunque sí un pasivo.^{270/} Sin embargo, debido a que está diseñado con parámetros que excluyen las leyes de deuda pública federal y estatales, incumple el Postulado Básico de Contabilidad Gubernamental “Dualidad Económica”.^{271/}

En 2016, el PECIEN benefició a 8,020 planteles escolares, de las cuales el 94.3% fueron de educación básica; al cierre de 2017, la cifra de inmuebles escolares atendidos fue de 13,758, de los cuales el 92.3% correspondió a educación básica (ver gráfica 31).

GRÁFICA 31. ESCUELAS BENEFICIADAS MEDIANTE EL PROGRAMA ESCUELAS AL CIEN, 2016-2017
(número de escuelas)



FUENTE: Auditoría Superior de la Federación, **Programa Escuelas al CIEN. Informe Especial: Resultados de su fiscalización, Cuenta Pública 2017**, México, 2018.

^{269/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Auditoría Financiera y de Cumplimiento: 15-0-06100-02-0037, Alternativas para el Financiamiento de la Inversión Pública: Programa Escuelas al CIEN, México, 2016.

^{270/} **Id.**

^{271/} Este postulado establece que el ente público debe reconocer en la contabilidad, la representación de las transacciones y algún otro evento que afecte su situación financiera, así como su composición por los recursos asignados para el logro de sus fines y sus fuentes, de conformidad con los derechos y obligaciones. Véase: Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2016**, Auditoría Financiera y de Cumplimiento: 16-1-11MDE-02-0176, Avance Financiero de la Inversión en Infraestructura Educativa Nacional (Escuelas al Cien), México, 2016.

A 2017, no todas las escuelas que fueron beneficiadas mediante el programa tuvieron diagnosticada alguna necesidad de atención, según la CIT levantada por el INIFED, en el componente en el que fueron favorecidas (ver gráfica 32).

GRÁFICA 32. ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA ATENDIDAS POR EL PROGRAMA ESCUELAS AL CIEN POR COMPONENTE QUE TUVIERON LA NECESIDAD DIAGNOSTICADA, INIFED, 2016 (porcentajes)



Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa mediante **oficio núm. DA/0629/18** del 9 de octubre de 2018, y de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Datos abiertos del Programa Escuelas al CIEN**, Dirección URL: <https://www.escuelasalcien.transparenciapresupuestaria.gob.mx/#datos> [Consulta: 7 de noviembre de 2018].

Componentes: I. Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento; II. Servicios sanitarios; III. Bebederos y agua potable; IV. Mobiliario y equipo; V. Accesibilidad; VI. Áreas de servicios administrativos; VII. Infraestructura para la conectividad, y VIII. Espacios de usos múltiples.

De las 11,486 escuelas atendidas mediante el componente de seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento, el 90.4% (10,714) tuvo esa necesidad diagnosticada; de las 7,467 beneficiadas en servicios sanitarios, el 92.6% (6,914); de las 5,258 favorecidas en bebederos y agua potable, el 43.0% (2,261); de las 4,221 que recibieron subsidios para mobiliario y equipo, el 89.1% (3,759); de las 4,676 mejoradas en accesibilidad, el 89.8% (4,200); de las 1,776 renovadas en áreas de servicios administrativos, el 84.9% (1,507); de las 623 a las que se les asignaron recursos en infraestructura para la conectividad, el 86.7% (540), y de las 8,191 a las que se destinó presupuesto para espacios de usos múltiples, el 91.8% (7,517).

Esta situación denota que hubo escuelas que fueron atendidas sin un diagnóstico que justificara dicha intervención, por lo que existe la posibilidad de que se hayan beneficiado a planteles que no

tenían carencias y que se haya dejado de destinar recursos a las que sí las presentaban, aumentando la desigualdad en las condiciones físicas de los inmuebles escolares.

Asimismo, no todos los planteles beneficiados contaron con un diagnóstico realizado por el INIFED; a 2017, del total de atendidos, 11,708 contaron con CIT y, por tanto, con IAP, que representaron el 8.0% de los inmuebles con diagnóstico (ver tabla 63).

TABLA 63. ESCUELAS BENEFICIADAS POR EL PROGRAMA ESCUELAS AL CIE, SEGÚN SU ÍNDICE DE ATENCIÓN PRIORITARIA, 2017

Descripción	Rango de puntaje	Número de planteles con Índice de Atención Prioritaria	Número de planteles beneficiados mediante el Programa Escuelas al Cien	Participación (%)
Total		146,392	11,708	8.0
Atención prioritaria	67-100	9,946	546	5.5
Atención media	34-66	126,745	10,186	8.0
Atención preventiva	1-33	9,701	976	10.1

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa mediante **oficios núms. GF/1031/17** del 27 de noviembre de 2017 y **DA/0629/18** del 9 de octubre de 2018.

De la clasificación de las escuelas beneficiadas por medio del PECIEN, según su IAP, resultó que de los 9,701 planteles con un índice de atención preventiva se atendió, mediante el programa, al 10.1% (976); de los 126,745 con un índice de atención media, al 8.0% (10,186), y de los 9,946 con un índice de atención prioritaria, al 5.5% (546); por lo que el programa atendió en mayor medida a las escuelas con un índice de atención preventiva, que son las que tienen pequeñas carencias, y en menor, a las que contaron con índice de atención prioritaria, que señala mayores carencias.

Los datos absolutos de los planteles atendidos según su IAP también muestran que el PECIEN no atendió en mayor medida a las escuelas que tuvieron más carencias, pues de los 11,708 centros escolares beneficiados, 10,186 (87.0%) tuvieron un índice de atención media, porque la mayoría de las escuelas se ubicaron en ese nivel, y 546 (4.7%) tuvieron un índice de atención prioritaria, aunque fue el segundo nivel en el que más escuelas se ubicaron.

4.4.2. Modernización

La modernización de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas del SEN, en términos generales, tiene como premisa principal la “promesa” del progreso: que las escuelas “modernas” estén presentes en todas las comunidades, sin distinción geográfica y social, que todos los niños en edad normativa de la educación básica conozcan los beneficios de los dispositivos digitales.

A partir de la necesidad que surge de hacer del conocimiento un activo en el progreso individual y colectivo, y que permita conducir a la sociedad hacia una nueva etapa de desarrollo en la educación,

se vinculó la modernización de la infraestructura y el equipamiento con la necesidad de generar e innovar en el proceso y contexto en el que se da el aprendizaje mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Las TIC han presentado un incremento para promover la inclusión social y ser un puente, mediante el cual sea más accesible la gran cantidad de información; además de que es un punto clave para la construcción de ambientes de aprendizaje cada vez más dinámicos e interactivos. El uso y la aplicación de las TIC en la educación no sólo dependen del personal docente y su práctica pedagógica, sino también de la capacidad y las habilidades de todos los involucrados en el proceso formativo y la interacción que se tenga con los recursos tecnológicos en las escuelas.

En este sentido, se estableció en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la necesidad de crear verdaderos ambientes de aprendizaje, aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa, requiere de espacios educativos dignos y con acceso a las nuevas TIC.^{272/}

Durante el periodo 2013-2017 se promovió el uso de las TIC y el desarrollo de habilidades digitales utilizando el modelo “1 a 1”^{273/}, como apoyo al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo de competencias que favorecieran su inserción en la sociedad del conocimiento; se identificó que se implementaron cuatro programas presupuestarios; en 2013, Laptops para niños que cursan 5º y 6º grados de primaria; en 2014, Programa de inclusión y Alfabetización Digital (PIAD); en 2016, Programa de Inclusión Digital (PID), y en 2017, Programa de la Reforma Educativa, (PRE), mediante el componente 6 “Desarrollo de Habilidades Digitales y el Pensamiento Computacional”.

➤ Laptops para niños que cursan 5º y 6º grados de primaria (2013-2014).

En 2013, se implementó el programa Laptops para niños que cursan 5º y 6º grados de primaria, el cual tuvo el propósito de contribuir, mediante el uso y el aprovechamiento de la computadora personal, la actualización de las formas de enseñanza y la reducción de las brechas digitales. En ese año, la SEP adjudicó de manera directa 240,000 laptops.^{274/} En la adquisición de los equipos portátiles se erogaron 836,095.7 miles de pesos. La entrega de las laptops se realizó en tres entidades federativas

^{272/} Diario Oficial de la Federación, **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**, México, 20 de mayo de 2013.

^{273/} Que cada estudiante y docente tenga acceso a una computadora como soporte de enseñanza.

^{274/} La adjudicación directa simplificada de la SEP se fundamentó en la fracción VI del artículo 41 de la Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público, debido a la rescisión de los contratos adjudicados en la licitación pública; sin embargo, dicha fundamentación es incorrecta, ya que se modificaron las condiciones originalmente contratadas y se solicitaron nuevas cotizaciones a los proveedores. **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2013**, Laptops para Niños que Cursan 5to y 6to Grado de Primaria: Auditoría Financiera y de Cumplimiento 235, en: Auditoría Superior de la Federación, México, 2014.

(Sonora, Colima y Tabasco)^{275/}, con las que la SEP suscribió los respectivos Convenios de Coordinación para llevar a cabo la supervisión, seguimiento y vigilancia en la entrega y distribución de las laptops. Sin embargo, la secretaría no acreditó haber exigido el cumplimiento de lo dispuesto en la cláusula tercera de los Convenios de Coordinación, en cuanto a la remisión de una base de datos certificada de los beneficiarios de los equipos a entregar, las evidencias documentales que acrediten la distribución y entrega de los 240,000 equipos, mediante la suscripción y devolución de las actas de entrega recepción correspondientes y la integración del expediente de cada uno de los beneficiarios.^{276/}

El programa se implementó únicamente durante el ciclo escolar 2013-2014, a cada alumno se le entregó una laptop, con el hardware y software necesarios para su uso básico y capacidad de conexión a internet. Al darles la computadora, ésta pasaba a ser su propiedad y responsabilidad personal y de su familia, de forma similar a la concesión de libros de texto. El compromiso era que se cuidara el equipo, el cual tenía una vida útil estimada de cinco años. Simultáneamente, se dotó a otras figuras educativas, directores y docentes.

El dispositivo electrónico incluía un paquete básico de quince programas de producción multimedia de acceso libre; vínculos a sitios y recursos educativos relacionados con el currículo; materiales educativos multimedia producidos por instituciones de la administración pública; materiales creados por la Subsecretaría de Educación Básica, y sitios de internet precargados (bibliotecas digitales), con el objetivo de que, con estas herramientas los educandos de 5º y 6º grados de primaria, pudieran acceder a mejores condiciones de vida para formar parte de la sociedad de la información. Instancias internacionales encontraron que la mayoría de los contenidos, acervos y objetos de aprendizaje, pertenecientes a Enciclomedia y Habilidades Digitales para Todos, fueron retomados en esta intervención.^{277/}

Esas limitantes en el diseño se sumaron al efecto mínimo que tuvo esta intervención en el momento de su implementación, en cuanto a las dimensiones de la matrícula escolar de primaria. En 2013, se distribuyeron 240,000 equipos de cómputo portátiles a los alumnos que cursaban 5º y 6º grados de primaria, pero sólo en tres entidades (ver cuadro 64).

^{275/} Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, **Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México**, Buenos Aires, 2014, p. 48.

^{276/} **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2013**, Laptops para Niños que Cursan 5to y 6to Grado de Primaria: Auditoría Financiera y de Cumplimiento 235, en: Auditoría Superior de la Federación, México, 2014.

^{277/} Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, **Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México**, Buenos Aires, 2014, p. 48.

TABLA 64. ALUMNOS CON LAPTOPS Y TOTAL DE ESTUDIANTES DE 5º Y 6º GRADOS DE PRIMARIA, COLIMA, SONORA Y TABASCO, 2013 (alumnos, laptops y porcentaje)

Estado	Alumnos con laptop (a)	Otras figuras de apoyo al proceso educativo (b)	Laptops entregadas (a)+(b)=(c)	Alumnos de 5º (d)	Alumnos de 6º (e)	Total ^{1/} (d)+(e) = (f)	Participación % (a) / (f) *100
Colima	25,384	2,616	28,000	14,678	12,809	27,487	92.3
Sonora	99,489	10,511	110,000	53,444	55,763	109,207	91.1
Tabasco	90,597	11,403	102,000	47,763	47,748	95,511	94.9
Total	215,470	24,530	240,000	115,885	116,320	232,205	92.8

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en Secretaría de Educación Pública, **Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital**, México, 2016, p. 9; **Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014**, México, 2014, y Gobierno de la República, **Segundo Informe de Gobierno 2013-2014**; CONEVAL, **Ficha de monitoreo 2013 del programa U077 “Laptops para niños que cursan 5º y 6º de primaria”**, México 2015.

^{1/} Alumnos reportados por la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2013-2014.

Se distribuyeron 240,000 computadoras portátiles, en Colima (11.7%), Sonora (45.8%) y Tabasco (42.5%), de las cuales se entregaron 215,470 a alumnos de 5º y 6º de primaria, y 24,530 a los maestros de estos grados, los directores de las escuelas y las supervisiones escolares. Incluso, con la acotación de la cobertura, en esos estados no se atendió a la totalidad de alumnos matriculados, se alcanzó el 92.8% (215,470) del total (232,205). El alcance de las entregas se ve aún más limitado si se refiere al total de alumnos de primaria en 2013 (14,580,379 alumnos de todos los grados), ya que sólo se cubrió el 1.5% (215,470).

Si bien el programa de laptops aplicó el modelo 1 a 1, al proponerse entregar una computadora por alumno, su alcance real fue el de una prueba piloto, ya que para 2014 no hubo continuidad de la estrategia, y no se contó con un plan integral sobre las etapas de su implementación y su cobertura, en el corto y mediano plazos. Además, la SEP no dispuso de información que demuestre el beneficio que la población escolar obtuvo con los equipos portátiles adquiridos con los recursos ejercidos en el programa.

Aunque la implementación del programa sólo duró un año, se concluyó que su alcance fue reforzar la incorporación del modelo 1 a 1, para romper con el modelo “computadora al aula” al que pertenecieron sus antecesores, pero no fue concretada, debido a su baja cobertura y deficiencias técnicas en su operación (ver cuadro 71).

CUADRO 71. HALLAZGOS SOBRE EL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LAPTOPS PARA NIÑOS QUE CURSAN 5º Y 6º GRADO DE PRIMARIA, 2013

Alcance	Deficiencias técnicas y operativas	Limitantes pedagógicas
Fue la primera estrategia que contó con un diseño acorde al modelo 1 a 1, no sólo en cuanto a la propuesta de entregar un dispositivo por personas, sino también en visualizar ello como un medio para cultivar las capacidades de indagación y producción del conocimiento.	Entrega y funcionalidad - No se establecieron esquemas de control por medio para supervisar la capacitación, uso y aprovechamiento de los equipos, el soporte técnico y las evaluaciones por parte de las entidades federativas. - No se evaluó la operación y pertinencia de los contenidos digitales y de los programas precargados en los equipos. - Los centros de servicio para la reparación de los equipos se instalaron a distancias de hasta 150 kilómetros de las escuelas beneficiadas. Monitoreo y seguimiento - No se dispuso de evidencia de la integración de los expedientes que soportaban la base de datos de los beneficiarios. Conectividad - No se observó una estrategia específica para asegurar la conectividad de las aulas, sobre todo en las localidades de mayor marginación de servicios. - Pese a que la estrategia se pensó para funcionar incluso en los hogares de los alumnos, se infiere que muchos de ellos no contaban en sus casas con los servicios adecuados. Falta de planeación - Falta de un plan integral sustentado con información concreta y verificable, respecto de la cantidad de alumnos que resultarían beneficiados con el programa; las razones por las que seleccionaron los estados de Colima, Tabasco y Sonora, y la vigencia y cobertura del programa en el futuro. Cobertura limitada - Inconsistencias entre el modelo 1 a 1 que ostentó el programa y su cobertura efectiva, limitada a tres estados y alumnos de 5º y 6º de primaria. Opacidad en los recursos - La SEP adjudicó de manera directa 240,000 laptops para los alumnos de 5to y 6to grado de primaria. - Se presumió un probable daño o perjuicio o ambos a la Hacienda Pública Federal por un monto de 3.1 millones de pesos, debido a la determinación errónea de las penalizaciones efectuadas a los proveedores, con base en el número de días y de bienes que son distintos de los registrados en las actas administrativas de entrega para inicio de verificación física de las laptops en las entidades federativas. - La SEP no acreditó documentalmente haber exigido el cumplimiento de lo dispuesto en la cláusula tercera de los Convenios de Coordinación que celebró con los estados de Colima, Sonora y Tabasco en cuanto a la remisión de una base de datos certificada de los beneficiarios de los equipos a entregar, las evidencias documentales que acrediten la distribución y entrega de los 240,000 equipos, mediante la suscripción y devolución de las actas de entrega recepción correspondientes y la integración del expediente de cada uno de los beneficiarios.	El enfoque de competencias para la vida y de “aprender a aprender”, no se concretó, porque fue optativo a consideración de los docentes.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en el **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2013**, Laptops para Niños que Cursan 5º y 6º Grado de Primaria: Auditoría Financiera y de Cumplimiento 235, México, 2014.

➤ Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, 2014-2015

En 2014, se implementó el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), el cual buscó fortalecer el sistema educativo mediante la entrega de dispositivos personales precargados con contenidos curriculares, a fin de disminuir la brecha digital e incentivar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentar la interacción entre los actores del sistema educativo (alumnos,

docentes y padres de familia), fortalecer el aprendizaje de los alumnos de las escuelas públicas y, con ello, ayudar a superar el rezago educativo.^{278/}

Con ensayos de aplicación en escuelas seleccionadas, se identificaron los elementos determinantes que un programa 1 a 1 debería tomar en cuenta para una futura cobertura nacional. Se precisó que el dispositivo ideal sería la tableta electrónica;^{279/} las competencias digitales a desarrollar (uso de la tecnología y manejo de información, pensamiento crítico utilizando la tecnología, comunicación y colaboración, ciudadanía digital, y automonitoreo); equipo de cómputo necesario, y la definición del ancho de banda de internet. En estos aspectos se retomaron varios elementos de la perspectiva guardada en el programa de Laptops para niños que cursan 5º y 6º de primaria, como el caso de las competencias digitales para la vida, aunque se previó que la nueva estrategia fuera de mayor alcance, tanto en el número de beneficiarios, como en su duración, por lo que se encontró que era imprescindible, para continuar con la incorporación de las TIC, un órgano desconcentrado de la SEP para hacerse cargo de la política de educación digital.

En 2014, para continuar con la incorporación de las TIC, la SEP creó un órgano desconcentrado para hacerse cargo de la política de educación digital, la Coordinación General @prende.mx, quién sería la responsable de la ejecución del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital.^{280/} La entrega de tabletas se inició en Colima, Puebla, Tabasco, Estado de México, Sonora y la Ciudad de México, con 709,824 dispositivos a los alumnos de 5º grado de primaria y figuras educativas (ver tabla 65).

TABLA 65. DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS ENTREGADOS A LOS ALUMNOS DE 5º GRADO DE PRIMARIA Y MATRICULA NACIONAL, PIAD, 2014
 (dispositivos, alumnos, figuras educativas y porcentajes)

No.	Entidad federativa	Alumnos (a)	Figuras educativas (b)	Dispositivos entregados (a)+(b)= (c)	Alumnos de 5º/ (d)	% de cobertura ↓ (a) / (d)*100
1.	Colima	13,673	1,238	14,911	13,595	100.6
2.	Puebla	135,561	10,025	145,586	139,359	97.3
3.	Tabasco	45,176	2,785	47,961	48,653	92.9
4.	Estado de México	297,145	20,404	317,549	324,908	91.5
5.	Sonora	48,298	4,331	52,629	53,122	90.9
6.	Ciudad de México	124,348	6,840	131,188	148,214	83.9
	Total	664,201	45,623	709,824	727,851	91.3

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en Secretaría de Educación Pública, **Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital**, México, 2016, p. 9; **Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2014-2015**, México, 2015, y Gobierno de la República, **Segundo Informe de Gobierno 2013-2014**, México, 2015.

1/
 ↓ Alumnos reportados por la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2014-2015.

Indica a la columna del orden de prelación, que obedece a las entidades que tuvieron más escuelas beneficiadas por el programa en términos relativos, de mayor a menor.

^{278/} Secretaría de Educación Pública, **Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital**, México, 2014, p. 9

^{279/} Lo anterior obedece a las tendencias internacionales sobre el uso de dispositivos en los procesos educativos, mismas que apuntan a que las tabletas son una opción viable, confiable y competitiva en precios.

^{280/} Diario Oficial de la Federación, **Decreto por el que se crea la Coordinación General @prende.mx, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública**, México, 2014.

Se entregó un total de 709,824 tabletas, de las cuales 664,201 fueron para alumnos y 45,623 para docentes; las entidades federativas beneficiadas fueron: Colima (2.1%); Sonora (7.4%); Tabasco (6.8%); Ciudad de México (18.5%); Estado de México (44.7%), y Puebla (20.5%). Del total de tabletas entregadas a los alumnos, respecto de la matrícula de 5º grado, se obtuvo una atención del 91.3% en dichas entidades federativas.

Además se realizó la instalación para la "solución de aula", que consistió en 16,740 servidores, 16,740 switch, 16,740 equipos de soporte de energía, 20,542 ruteadores, 20,542 proyectores inalámbricos y 20,542 pizarrones.^{281/}

En el ciclo escolar 2015-2016, la cobertura se amplió a 15 estados, pero, de nueva cuenta, el esfuerzo se vio acotado, respecto del total de alumnos de 5º de primaria en esas entidades y del total nacional. Se entregaron 948,133 tabletas a los alumnos y 40,356 a figuras educativas, con lo que se atendió sólo al 89.9% de los 1,100,350 estudiantes en esos estados, y únicamente al 6.7% de los alumnos que cursaban 5º grado en todo el país (14,250,425) (ver tabla 66).

TABLA 66. TABLETAS ELECTRÓNICAS OTORGADAS A LOS BENEFICIARIOS DEL PIAD, POR TIPO DE POBLACIÓN ATENDIDA Y ENTIDAD FEDERATIVA, 2015 (tabletas, alumnos y porcentajes)

No.	Entidad federativa	Alumnos		Figuras educativas		Total de tabletas entregadas	Total de alumnos 5º grado	Participación
		Tabletas ↓ (a)	% (b) = (a/f)*100	Tabletas (c)	% (d) = (c/f)*100			
1.	Estado de México	296,774	96.5	10,687	3.5	307,461	326,013	91.0
2.	Ciudad de México	122,071	96.2	4,766	3.8	126,837	148,251	82.3
3.	Puebla	122,601	97.5	3,106	2.5	125,707	134,408	91.2
4.	Chihuahua	61,981	98.6	881	1.4	62,862	72,632	85.3
5.	Hidalgo	55,493	90.6	5,777	9.4	61,270	61,270	90.6
6.	Sinaloa	50,126	100.0	0	0.0	50,126	55,478	90.4
7.	Sonora	45,734	96.6	1,615	3.4	47,349	53,132	86.1
8.	Tabasco	45,214	99.0	475	1.0	45,689	49,639	91.1
9.	Durango	33,355	90.3	3,570	9.7	36,925	36,925	90.3
10.	Zacatecas	29,687	95.2	1,498	4.8	31,185	32,783	90.6
11.	Quintana Roo	25,203	95.0	1,332	5.0	26,535	28,475	88.5
12.	Tlaxcala	24,098	93.7	1,624	6.3	25,722	25,964	92.8
13.	Nayarit	21,363	90.5	2,244	9.5	23,607	23,607	90.5
14.	Colima	11,976	95.8	525	4.2	12,501	13,330	89.8
15.	Yucatán	2,457	52.1	2,256	47.9	4,713	38,443	6.4
	Total	948,133	95.9	40,356	4.1	988,489	1,100,350	86.2

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Auditoría núm. 157 "Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, México, 2016.



Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

Las 988,489 tabletas entregadas fueron distribuidas en 30,632 primarias públicas participantes en el programa; no obstante, el 54.1% (16,562) de las escuelas no contó con el servicio de internet para

^{281/} Gobierno de la República, **Programa de Inclusión y Alfabetización Digital**, publicado el 26 de noviembre de 2014. Disponible en <https://www.gob.mx/mexicodigital/articulos/programa-de-inclusion-y-alfabetizacion-digital-piad>

garantizar la conectividad de las tabletas; el 2.1% (642), no dispuso de información sobre la disponibilidad de este servicio, y únicamente el 43.8% (13,428) contó con dicho servicio.^{282/}

En el discurso, el PIAD había tratado de ser un producto del aprendizaje del programa de Laptops para niños que cursan 5º y 6º grados de primaria, pero, en cuanto a cobertura, presentó la misma deficiencia: fue un intento parcial de adoptar el modelo 1 a 1, ya que sólo operó en 15 entidades, sin que se haya pormenorizado el criterio de selección y, además, privó de beneficiar a los estudiantes de 6º grado. Nuevamente, se careció de un plan para que, gradualmente, se incorporaran todos los alumnos de la educación básica. Aunado a estas deficiencias que relucen, en comparación de sus antecesores, el PIAD tuvo problemas técnicos y pedagógicos específicos (ver cuadro 72).

CUADRO 72. HALLAZGOS SOBRE EL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL PIAD, 2014-2015

Alcance	Deficiencias técnicas y operativas	Limitantes pedagógicas
Se identificó que el dispositivo que funcionaría para atender las necesidades del modelo 1 a 1 sería la tableta electrónica, además de que se instauró un órgano de acompañamiento: la Coordinación General @prende.mx, lo que permitiría tener una vertiente mejor definida de la modernización educativa al interior de la política pública de infraestructura y equipamiento en educación básica.	Entrega y funcionalidad - No se dispuso de información sobre la fecha en la que los dispositivos se entregaron a los beneficiarios, por lo que no existió certeza de que la entrega de tabletas se realizó con oportunidad. - Falta de evidencia sobre la adquisición y entrega de los bienes que conformaban la solución de aula a las primarias públicas participantes. Monitoreo y seguimiento - Ausencia de información, indicadores y metas que permitieran evaluar el avance del programa. Conectividad - No se contó con información sobre la disponibilidad de energía eléctrica en las 30,632 primarias públicas participantes. Además, el 54.1% (16,562) de las escuelas no contó con el servicio de internet para garantizar la conectividad de las tabletas. Falta de planeación - No se especificaron los criterios para determinar que sólo 15 entidades federativas serían beneficiarias. - No se diseñaron criterios de focalización ni priorización sobre las escuelas con mayores necesidades. Cobertura limitada - En el periodo 2014-2015, la cobertura del PIAD se incrementó de 6 a 15 entidades federativas, pero se continuó sin una cobertura nacional. Opacidad en los recursos - El PIAD no aportó información presupuestal desglosada por estado y municipio.	En 2015, la Coordinación General @prende.mx no contó con una metodología propia para seleccionar los contenidos educativos digitales que se incluyeron en las tabletas electrónicas entregadas, por lo que no se garantizó que estos contenidos se alinearan con los planes de estudio de los alumnos beneficiados por el programa.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015, Auditoría núm. 157 “Programa de Inclusión y Alfabetización Digital: Auditoría de Desempeño”**, México, 2016; Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, **Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015, Programa de Inclusión y Alfabetización Digital**, México 2016.

En los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016, se entregaron 1,698,313 dispositivos digitales por medio del PIAD, en 15 entidades federativas, para lo cual se realizó una inversión de 5,228.8 millo-

^{282/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015, Auditoría núm. 157 “Programa de Inclusión y Alfabetización Digital”, Auditoría de Desempeño**, México, 2016.

nes de pesos, lo que significó un costo promedio de 3,078 pesos. Sin embargo, aunado a las deficiencias técnicas y pedagógicas que se presentaron en la implementación del PIAD, la CG@prende.mx careció de información, indicadores y metas que permitieran evaluar el grado en que el programa contribuyó a favorecer el aprendizaje de los alumnos de quinto grado de primaria beneficiados con tabletas electrónicas. Además de que, de acuerdo con la OCDE, en los últimos 10 años, no ha habido ninguna mejora significativa en el aprovechamiento educativo en los países que han hecho fuertes inversiones en TIC para el sector educativo.^{283/}

➤ Programa de Inclusión Digital (PID), 2016

Como sucesor del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, en 2016, se modificó su denominación a Programa de Inclusión Digital, con el objetivo de reducir la brecha digital, el cual buscó resolver los problemas técnicos y de formación docente identificados en programas anteriores, a fin de promover el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, ese año fue de transición para la estrategia de modernización a cargo de la Coordinación General @prende.mx, por lo que no se entregaron equipos, y las tareas efectuadas se enfocaron en trabajos de gestión, que consistieron en: impartir asesorías a los equipos ejecutores; establecer puntos de control de acceso a la red; proveer soporte técnico a los alumnos beneficiados del PIAD y Laptops para niños que cursan 5º y 6º grados de primaria; difundir el programa, y promover contenidos educativos digitales para el alumnado.^{284/}

El año 2016 fue un periodo de transformación, ya que se trabajó en el diseño de la estrategia @prende 2.0, como una reformulación de los programas, desde Enciclomedia hasta el PIAD. La Coordinación General @prende.mx definió que el nuevo objetivo sería promover el desarrollo de habilidades digitales y el pensamiento computacional, de manera transversal al currículum, de acuerdo con el contexto y al nivel de desempeño que permitan contribuir a la inserción efectiva de los alumnos a la sociedad productiva y democrática del siglo XXI. Para ello, definió que, a partir de 2017, se tendría que contar con programas que fomentaran las habilidades digitales señaladas desde los tiempos del PIAD (pensamiento crítico y creativo, uso de la información, comunicación, colaboración, aplicación de la tecnología, ciudadanía digital, auto-monitoreo y pensamiento computacional).

^{283/} Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, **Estudiantes, computadoras y aprendizaje: Haciendo la conexión, Nota nacional México**, 2015.

^{284/} Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal, 2016**, México, 2017, Tomo III, Sector 11 Educación Pública, Matriz de Indicadores para Resultados del Programa U077.

En ese sentido, parece haber continuidad, aunque lo novedoso fue la inserción de dos aspectos: el primero, que el propósito debería ser beneficiar a todos los alumnos de primaria, en sus seis grados, y el segundo, la inclusión de un conjunto de elementos de referencia para valorar los alcances de los programas venideros, respecto de los pasados.

- Programa de la Reforma Educativa, componente 6 “Desarrollo de Habilidades Digitales y el Pensamiento Computacional”, 2017

Con el desarrollo de la estrategia @prende 2.0, el Programa de la Reforma Educativa, en 2017, robusteció sus objetivos específicos, al incluir el componente 6 “Desarrollo de Habilidades Digitales y el Pensamiento Computacional”, a cargo de la Coordinación General @prende.mx”, con el propósito de promover el uso y aprovechamiento de las TIC en los estudiantes y docentes de educación básica.^{285/}

El aula @prende 2.0^{286/} está concebida como un espacio con equipamiento y conectividad, en donde los alumnos, desde primero hasta sexto año de primaria, deben integrar, innovar, colaborar y producir conocimiento. La conectividad debe ser una herramienta que permita actualizar los recursos educativos digitales y los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como contribuir al seguimiento sobre el uso y aprovechamiento del aula, y facilitar la gestión administrativa del personal directivo y docente.

Para 2017, la CG@prende.mx, de manera conjunta con la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), evaluó la oferta de conectividad terrestre y satelital disponible en las escuelas y, derivado de ello, seleccionó, previamente, a 19,340 planteles susceptibles de ser conectados; para lo cual la CG@prende.mx recibió las solicitudes de apoyo de 8,761 escuelas, de las que únicamente 4,900 cumplieron con las condiciones mínimas establecidas en la convocatoria emitida para tal efecto.^{287/}

De las 4,900 escuelas que cumplieron con las condiciones mínimas para ser beneficiadas por el componente 6 “Desarrollo de Habilidades Digitales y el Pensamiento Computacional”, únicamente se seleccionó al 16.9% (826 escuelas) para ser beneficiados (ver tabla 67).

^{285/} Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 24/12/17 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa**, México, 2017.

^{286/} El aula @prende 2.0 se integra por 20 dispositivos electrónicos móviles para los alumnos y uno para el docente a cargo, una estación de carga de dispositivos, un dispositivo electrónico para el uso del director, un servidor de contenidos para almacenar información y gestionar el acceso de la red y una solución de conexión operativa para la distribución de contenidos, monitoreo y recolección de datos del equipamiento conectividad.

^{287/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015**, Auditoría núm. 167 “Habilidades Digitales”, Auditoría de Desempeño, México, 2018, p. 8.

TABLA 67. ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA BENEFICIADAS CON EL COMPONENTE 6 "DESARROLLO DE HABILIDADES DIGITALES Y EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL" DEL PRE, CICLO ESCOLAR 2017-2018
(Número de escuelas y porcentajes)

Entidad Federativa	Escuelas objeto de atención (a)	Escuelas no beneficiadas (b)	Escuelas beneficiadas (c)	Part (%) Cobertura $d = (c/a) * 100$	Part (%) Beneficiadas (e)
Total	4,900	4,074	826	16.9	100.0
1. Aguascalientes	48	24	24	50.0	2.9
2. Baja California	188	188	0	0.0	0.0
3. Baja California Sur	7	7	0	0.0	0.0
4. Campeche	3	3	0	0.0	0.0
5. Coahuila	191	191	0	0.0	0.0
6. Colima	28	11	17	60.7	2.1
7. Chiapas	258	258	0	0.0	0.0
8. Chihuahua	198	171	27	13.6	3.3
9. Ciudad de México	163	55	108	66.3	13.1
10. Durango	145	145	0	0.0	0.0
11. Guanajuato	279	232	47	16.8	5.7
12. Guerrero	298	298	0	0.0	0.0
13. Hidalgo	192	173	19	9.9	2.3
14. Jalisco	400	301	99	24.8	12.0
15. Estado de México	520	344	176	33.8	21.3
16. Michoacán	98	49	49	50.0	5.9
17. Morelos	14	3	11	78.6	1.3
18. Nayarit	77	36	41	53.2	5.0
19. Nuevo León	56	30	26	46.4	3.1
20. Oaxaca	20	20	0	0.0	0.0
21. Puebla	399	399	0	0.0	0.0
22. Querétaro	61	61	0	0.0	0.0
23. Quintana Roo	1	1	0	0.0	0.0
24. San Luis Potosí	330	311	19	5.8	2.3
25. Sinaloa	23	23	0	0.0	0.0
26. Sonora	38	38	0	0.0	0.0
27. Tabasco	28	28	0	0.0	0.0
28. Tamaulipas	299	299	0	0.0	0.0
29. Tlaxcala	56	38	18	32.1	2.2
30. Veracruz	173	103	70	40.5	8.5
31. Yucatán	103	103	0	0.0	0.0
32. Zacatecas	206	131	75	36.4	9.1

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la información de la Coordinación General @prende.mx, mediante el **oficio N00-CG@prende.mx/DGAJ-385/2018** del 08 de octubre de 2018.

En 2017, de las 826 escuelas elegidas para ser beneficiadas con el aula @prende 2.0, el 21.3% (176) se ubicó en el Estado de México; el 13.1% (108) en la Ciudad de México, y el 9.1% (75) en Zacatecas. En contraparte, existieron 16 entidades sin escuelas seleccionadas para beneficiar (Baja California,

Baja California Sur, Campeche, Coahuila, Chiapas, Durango, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas y Yucatán). A pesar de que en 2017 se asignaron 440,000.0 miles de pesos para la instalación de las aulas @prende 2.0 en 826 escuelas, no se instaló ninguna en ese año, debido a que la adjudicación de la instalación del equipo se llevó a cabo hasta marzo de 2018, lo que afectó el desarrollo de habilidades digitales y el pensamiento computacional de 301,778 estudiantes.^{288/}

Aun cuando las aulas @prende 2.0, previstas en 2017, se lograran instalar en 2018^{289/}, los esfuerzos de la estrategia para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje continúa siendo marginal, ya que las 826 escuelas a beneficiar representan sólo el 16.9% de las 4,900 primarias seleccionadas como población objetivo, y el 0.9% de las 96,920 escuelas públicas de nivel primaria existentes en el país.

➤ Monitoreo y evaluación de la estrategia de inclusión digital

En 2017, se realizó la prueba diagnóstica para medir el nivel de competencias digitales en los alumnos que se encontraban en 6° grado de primaria en una muestra de 1,602 escuelas.^{290/}

La aplicación de la prueba en 2017 consideró a 14 de las 15 entidades federativas en las que la CG@prende.mx había entregado dos años antes dispositivos digitales: Chihuahua, Ciudad de México, Durango, Hidalgo, Estado de México, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Yucatán y Zacatecas. Los resultados obtenidos se dividieron en tres niveles (ver cuadro 73).

^{288/} Auditoría Superior de la Federación, **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2015, Auditoría núm. 167 “Habilidades Digitales”, Auditoría de Desempeño**, México, 2018, pp. 15 y 17.

^{289/} A septiembre de 2018, la CG@prende.mx acreditó el 7.3% (60) de avance en el equipamiento de las aulas @prende 2.0 comprometidas.

^{290/} Coordinación General @prende.mx, **Prueba diagnóstica para medir nivel de competencias**, 5 de diciembre de 2016. Dirección URL: <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/prueba-diagnostica-para-medir-nivel-de-competencias-85895?idiom=es> [consulta: 21 de noviembre de 2018].

CUADRO 73. NIVEL DE LOGRO DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPETENCIAS DIGITALES

Nivel	Dominio
T1	No tiene las competencias de alfabetización digital en un nivel básico.
T2	Está en proceso de lograr las competencias de alfabetización digital en un nivel básico.
T3	Tiene las competencias de alfabetización digital en un nivel básico.

Fuente: Elaborado por la ASF con base en la información de la Coordinación General @prende.mx, mediante el **oficio N00-CG@prende.mx/DGAAJ-385/2018 del 08 de octubre de 2018**, México, 2018.

A nivel nacional, sólo el 0.4% de los alumnos cuenta con competencias de alfabetización digital en nivel básico (ver tabla 68).

TABLA 68. NIVEL DE HABILIDADES DIGITALES DE LOS ALUMNOS DE 6° GRADO DE PRIMARIA Y DOCENTES, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2017
(porcentaje de alumnos y docentes)

Entidad Federativa	Alumnos			Docentes		
	T1	T2	↓ T3	T1	T2	T3
1. Estado de México	83.0	17.0	0.6	27.0	72.0	0.5
2. Durango	90.0	10.0	0.4	29.0	71.0	0.0
3. Sonora	93.0	7.0	0.3	25.0	74.0	1.4
4. Puebla	91.0	8.0	0.3	28.0	70.0	2.0
5. Hidalgo	88.0	12.0	0.3	22.0	75.0	3.3
6. Chihuahua	79.0	21.0	0.2	14.0	86.0	0.0
7. Zacatecas	87.0	12.0	0.2	33.0	67.0	0.0
8. Tlaxcala	92.0	8.0	0.2	21.0	79.0	0.0
9. Sinaloa	83.0	17.0	0.0	30.0	70.0	0.0
10. Yucatán	89.0	11.0	0.0	18.0	82.0	0.0
11. Tabasco	91.0	9.0	0.0	50.0	41.0	8.3
12. Quintana Roo	94.0	6.0	0.0	33.0	67.0	0.0
13. Nayarit	95.0	5.0	0.0	53.0	47.0	0.0
14. Ciudad de México	97.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0

Fuente: Elaborado por la ASF con base en la información de la Coordinación General @prende.mx, mediante el **oficio N00-CG@prende.mx/DGAAJ-385/2018 del 08 de octubre de 2018**, México, 2018.



Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

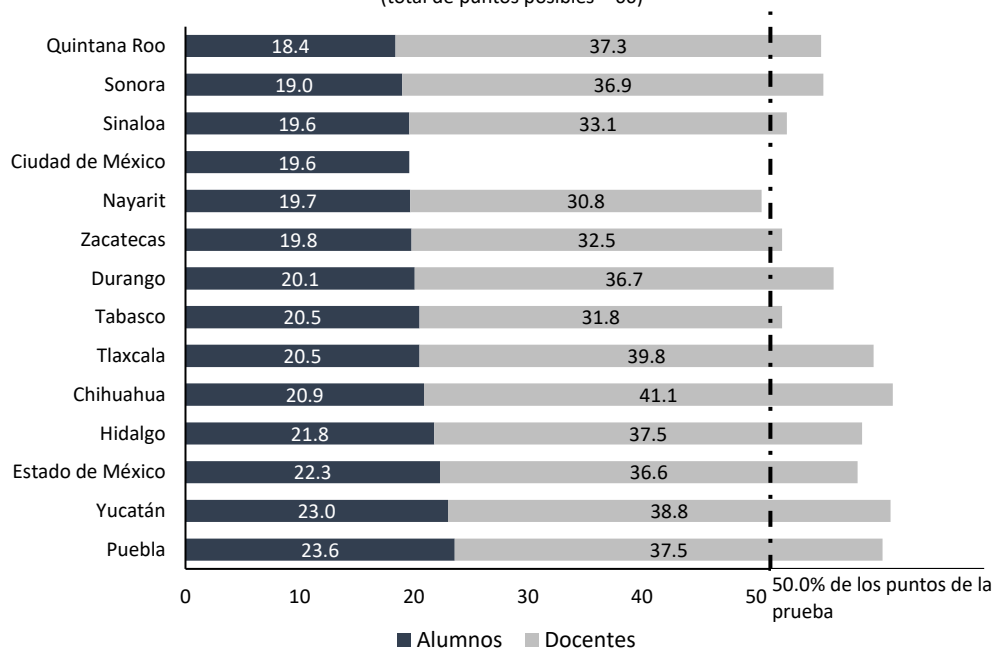
De las entidades federativas que participaron en la prueba, el Estado de México registró que el 0.6% de los alumnos evaluados de 6° grado de primaria cuenta con competencias de alfabetización digital en nivel básico (T3), seguido de Durango (0.4%); en tanto que Sinaloa, Yucatán, Tabasco, Quintana Roo, Nayarit y Ciudad de México no registraron alumnos ubicados en ese nivel de dominio. Chihuahua fue la entidad con más alumnos en el nivel T2 (que están en proceso de adquirir un nivel

básico), seguido de Sinaloa (17.0%) y Estado de México (17.0%); mientras que la Ciudad de México y Nayarit cuentan con los mayores porcentajes de analfabetismo digital, 97.0% y 95.0%, respectivamente.

En cuanto a los docentes, sólo 5 entidades, de 14, tuvieron un nivel (T3) básico de competencias digitales, destacando Tabasco con un porcentaje de 8.3%, Hidalgo con 3.3%, Puebla con 2.0%, Sonora con 1.4%, y el Estado de México presentó 0.5% (0.1% menos que los resultados de alumnos); Chihuahua mostró el mayor porcentaje en el nivel T2 (en proceso de adquirir las habilidades digitales) con 86%, y Nayarit como el estado más significativo con 53% en un nivel T1.

Si bien los docentes obtienen mejores resultados que los alumnos para el total de puntos de la prueba, aún se encuentran por niveles significativamente inferiores del total (66) de puntos posibles en la prueba diagnóstica (ver gráfica 33).

GRÁFICA 33. PUNTOS PROMEDIO OBTENIDOS EN LA PRUEBA POR ENTIDAD FEDERATIVA PARA ALUMNOS Y DOCENTES
 (total de puntos posibles = 66)



FUENTE: Elaborado por la Secretaría de Educación Pública, **Prueba Diagnóstica para medir el nivel de competencia digitales**, México, 2018.

Si bien los resultados de la evaluación permiten identificar los diferentes niveles en los que se encuentra el personal docente y el alumnado, respecto del desarrollo de habilidades digitales, no se promovió su uso para identificar áreas de mejora en la estrategia o, en su caso, corregir deficiencias;

asimismo, no se establecieron mecanismos de coordinación con el INEE, para evaluar el componente de equipamiento del SEN, a fin de contribuir a la disposición de información del estado que guarda la educación básica.

4.4.3. Conclusión

Con la Reforma Educativa se implementaron, en el periodo 2013-2017, tres programas dirigidos a la mejora de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas públicas de educación que presentaron las mayores carencias, con objeto de asegurar que los espacios en los que se imparte la enseñanza contaran con las condiciones necesarias para garantizar una educación de calidad que permita a los educandos maximizar su aprendizaje.

De 2013 a 2015, se implementó el PED, el cual benefició a 9,538 escuelas públicas de educación básica; para ello se realizó un diagnóstico y se clasificaron las carencias en siete componentes que tenían que ser atendidos en una secuencia específica; no obstante, dicho orden no se siguió; asimismo, se benefició a escuelas en componentes en los que no contaban con un diagnóstico que sustentara la intervención, por lo que los recursos destinados a esos planteles se pudieron haber orientado a escuelas que sí presentaban la carencia.

De 2014 a 2017, se implementó el PRE; mediante su componente 1 realizó tareas para la atención de las carencias físicas de las escuelas, y por medio del 5, a partir de 2016, para la mejora de la infraestructura de las escuelas con alta prioridad de atención. Con el primer componente se benefició a 18,225 centros escolares; empero, no en todos los casos se atendieron las carencias identificadas en el CEMABE y hubo escuelas que recibieron el subsidio y lo ejercieron en áreas para las cuales no contaban con un diagnóstico que sustentara las labores; esta situación se puede deber a que el programa, si bien se diseñó con el propósito de atender las carencias señaladas en el CEMABE, permite, en el marco del fortalecimiento de la autonomía de gestión, que la comunidad escolar determine el destino del presupuesto que reciben. Con el segundo componente, se atendió a 376 planteles, que significaron el 3.8% de los 9,946 inmuebles que conformaron su población objetivo, al contar con un índice de atención prioritaria; sin embargo, los operadores del programa no sustentaron la razón para sólo atender al mencionado número de planteles ni los criterios para elegirlos.

De diciembre de 2015 a 2017 se implementó el PECIEN, por medio del cual se benefició a 12,704 planteles de educación básica; al igual que en los otros programas, los componentes atendidos no

se correspondieron en todos los casos con las necesidades identificadas por el INIFED en la CIT, porque existieron escuelas que recibieron recursos para trabajos que no tuvieron un sustento y planteles en los que se dejaron de atender carencias diagnosticadas; asimismo, el programa no subsidió en mayor medida a los centros escolares que presentaron las peores condiciones, lo que implicó que se pudo aumentar la brecha entre los planteles con condiciones adecuadas y los que presentan deficiencias físicas, en lugar de reducirlas.

Hasta 2016, las 8,020 escuelas atendidas mediante el programa significaron un avance del 22.9%, respecto de la meta fijada de 35,026 planteles; a 2017, el progreso fue de 39.3%; dado que se programó que el PECIEN concluyera en 2018, se debió atender a 11,675 escuelas en promedio por año; en razón de ello, resulta improbable que al cierre de 2018 el programa alcanzara la meta establecida.

Esta situación muestra que, a 2017, no se siguió en todos los casos lo señalado en los diagnósticos realizados, CEMABE y CIT, y se atendió a escuelas sin contar con sustento para hacerlo, con lo que se dejó de beneficiar a planteles que sí tenían diagnosticada la necesidad; de esta forma, persistieron escuelas sin las condiciones necesarias para garantizar el mandato constitucional, y principal objetivo de la Reforma Educativa, de ofrecer educación básica de calidad.

Por lo que corresponde a la modernización, en el periodo 2013-2017, se implementaron cuatro programas para impulsar el acceso a las TIC: Laptops para alumnos que cursan 5º y 6º grado de primaria; Inclusión y Alfabetización Digital; Inclusión Digital, y Reforma Educativa. La instrumentación de dichos programas se vislumbró como la oportunidad de ser el medio para desarrollar la estrategia que acercara el mundo digital a la academia, sobre todo para los casos de escuelas con alumnos que difícilmente podrían gozar de los avances tecnológicos. Sin embargo, su implementación presentó diversas fallas: problemas para asegurarse del funcionamiento de los equipos, ya que no todas las escuelas tenían la infraestructura de servicios (electricidad e internet) para ello; docentes no preparados para guiar la nueva forma de conocimiento; alumnos que aprendían a utilizar los equipos por fuera de las aulas, por la costumbre de usarlos para reproducir información, no para producirla, y la falta de una estrategia con visión para, gradualmente, lograr que cada alumno utilice un dispositivo digital, tan cotidianamente como hoy en día se utilizan cuadernos y libros de texto, en función de las condiciones reales de la sociedad y la economía del país.

4.5. Evaluación

Con motivo de la Reforma Educativa en 2013, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), bajo la coordinación del INEE, al cual se le otorgó plena autonomía para evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del SEN en la educación básica.^{291/} El INEE, como organismo constitucionalmente autónomo, es el encargado de diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional, así como generar y difundir información con el fin de emitir directrices relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación. Este apartado se integra por tres aspectos: los avances en la implementación del SNEE; la evaluación del SEN y el uso de resultados en la toma de decisiones, así como la emisión de directrices.

4.5.1. Avances en la implementación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa

Las acciones orientadas a la coordinación del SNEE se iniciaron en 2013 mediante la primera sesión de la Conferencia del SNEE,^{292/} cuyo objetivo fue intercambiar información y experiencias relativas a la evaluación educativa; en esta reunión participaron representantes del INEE, de la SEP, Secretarios de Educación de los estados de Aguascalientes, Tlaxcala, Durango, Tabasco, Michoacán, San Luis Potosí, Puebla y de la Ciudad de México.

En 2014, se llevaron a cabo dos sesiones ordinarias de la Conferencia del SNEE, en las que, entre otros puntos, se aprobaron los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de la Conferencia del Sistema Nacional de Evaluación Educativa; asimismo, se signó un convenio de colaboración entre la SEP y el INEE que tuvo como finalidad establecer la colaboración y coordinación interinstitucional mediante el intercambio de información y de asesoramiento en los campos de interés común para ambas partes; además se definieron los elementos a considerar en la formulación de la “Política Nacional para Evaluación de la Educación” en 2015.

La Política Nacional para la Evaluación de la Educación (PNEE) es el documento rector, en él se sentaron las bases para el desarrollo de proyectos de evaluación educativa, que a su vez conforman el

^{291/} Diario Oficial de la Federación, **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, artículo 3, fracción IX; publicado el 5 de febrero de 1917, última reforma 15 de septiembre de 2017.

^{292/} Diario Oficial de la Federación, **Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, artículo 18; publicado el 11 de septiembre de 2013, última reforma 27 de enero de 2017.

Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (PMPSNEE) 2016-2020.^{293/}

El PMPSNEE 2016-2020 es un instrumento de planeación para el análisis y la orientación de las acciones de evaluación y mejora educativas, el cual se estructura de manera específica en seis categorías: Logro educativo de los estudiantes; Docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos; Currículo, materiales y métodos educativos; Organización escolar y gestión del aprendizaje; Condiciones de la oferta educativa, y Políticas, programas y sistemas de información.

Para 2017, en el marco del PMPSNEE 2016-2020, se establecieron 16 metas, de las cuales 4 correspondieron a la categoría “Logro educativo de los estudiantes”; 4, a “Docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos”; 3, a “Organización escolar y gestión del aprendizaje”; una, a “Currículo, materias y métodos educativos”; 2, a “Condiciones de la oferta educativa”, y 2, a “Políticas, programas y sistemas de información”, como se muestra en el cuadro siguiente:

^{293/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Política Nacional para la Evaluación de la Educación**, Documento Rector, INEE, México, 2015, p. 8.

CUADRO 74. RESULTADOS, A 2017, DE LAS METAS ESTABLECIDAS EN EL PROGRAMA DE MEDIANO PLAZO DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA EDUCACIÓN BÁSICA (PMPSNEE) 2016-2020

Categoría	Meta 2017	Realizado 2017	Estado	
			C	R
Logro educativo de los estudiantes	1. Se realizará una evaluación PLANEA (EL-SEN).	En 2017, el INEE realizó la evaluación PLANEA ELSEN (Lenguaje y comunicación, y Matemáticas) en 3° de secundaria.	✓	
	2. Los proyectos estatales de evaluación cubrirán cinco diagnósticos, tres planes de evaluación y dos instrumentos de evaluación	El INEE contó con tres diagnósticos iniciales que forman parte de los marcos de referencia que elaboró el estado de Puebla. El INEE informó que se reprogramó la elaboración de los 2 diagnósticos iniciales correspondientes a la Ciudad de México y Nayarit. También se reprogramaron, para 2018, 3 planes y 2 instrumentos de evaluación de Puebla.		✓
	3. Se realizarán 6 diagnósticos (dos exclusivos para educación básica, y cuatro en conjunto con el nivel medio superior), tres informes sobre la tendencia del logro educativo, 5 estrategias de difusión y uso de los resultados de PLANEA y 7 informes de gestión de dichas estrategias	El INEE proporcionó 5 diagnósticos iniciales de las entidades de Zacatecas, Chihuahua, Coahuila, Ciudad de México y Nuevo León exclusivos para educación básica. En cuanto a los informes sobre la tendencia de logro educativo, el instituto informó que durante 2017 se reprogramaron 3 informes en las entidades de Nuevo León, Coahuila y Tamaulipas, debido a la insuficiencia presupuestal y falta de capacitación en relación con el uso de instrumentos de evaluación. Respecto de las 5 estrategias de difusión y uso de los resultados de PLANEA, se constató que las entidades de Baja California Sur, Nuevo León, San Luis Potosí, Coahuila y Jalisco las elaboraron. De los informes de gestión, el instituto informó que se reprogramaron los 7 informes, para su elaboración entre el primer y segundo trimestres de 2018.	✓	
	4. Se desarrollarán 5 planes de intervención educativa, en los estados para atender los problemas identificados en los proyectos correspondientes de evaluación y mejora educativa.	El instituto acreditó que se reprogramaron los 5 planes de intervención educativa, de las entidades de Coahuila, Tabasco, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas, debido a la insuficiencia presupuestal y falta de capacitación en relación con el uso de instrumentos de evaluación.		✓
Docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos	5. En el ámbito nacional se administrarán las evaluaciones del SPD.	En el ámbito nacional, el INEE administró las evaluaciones del Servicio Profesional Docente, de acuerdo al calendario de la Evaluación del Desempeño Docente 2017.	✓	
	6. En el ámbito estatal se realizarán 3 diagnósticos iniciales del problema educativo, el diseño de 7 planes de evaluación, 3 instrumentos de evaluación y 3 procesos de administración de la evaluación	El instituto acreditó la elaboración de los tres diagnósticos iniciales del problema educativo, correspondientes a las entidades federativas de Puebla, Campeche y Chihuahua. En cuanto a la meta de diseño de los planes de evaluación, se constató la elaboración de dos planes correspondientes a las entidades de Chihuahua y Nuevo León. De los cinco restantes, el INEE acreditó que los estados de Yucatán, con cuatro y Puebla, con uno, solicitaron una prórroga para la conclusión de los planes. Asimismo, el instituto acreditó la solicitud de prórroga y ajuste del cronograma de los tres instrumentos de evaluación de Yucatán.		✓
	7. Se realizarán dos diagnósticos, un informe sobre la tendencia de los resultados de la evaluación, 8 estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación, y 5 informes de gestión de la estrategia de difusión y uso.	El instituto evidenció la elaboración de dos diagnósticos de Tamaulipas y Coahuila; un informe sobre la tendencia de los resultados de la evaluación, realizado por San Luis Potosí; y de siete estrategias de difusión y uso de los resultados de la evaluación en educación básica, de las cuales, tres correspondieron a San Luis Potosí, una, a Coahuila, dos, a Hidalgo, y una, a Chihuahua. Asimismo, el instituto acreditó la reprogramación de una estrategia de difusión y uso de resultados de la evaluación en Tamaulipas, y de los cinco informes de gestión de la estrategia de difusión y uso de Tamaulipas, Coahuila, Ciudad de México y de Hidalgo.	✓	
	8. Se elaborarán 5 planes estatales de intervención educativa para atender los problemas identificados en los proyectos de evaluación y mejora educativa.	El instituto acreditó la elaboración de dos planes estatales de intervención educativa, correspondientes a las entidades federativas de Chihuahua y Durango. Asimismo, el instituto evidenció la reprogramación de los tres planes restantes de San Luis Potosí.		✓
Organización escolar y gestión del aprendizaje	9. Se desarrollarán, en el ámbito nacional, 4 evaluaciones: impacto del ejercicio y desarrollo de la autonomía de gestión escolar, tiempo escolar efectivo, percepción del clima en el aula y habilidades sociales y emocionales, y procesos del PETC.	El instituto proporcionó la evidencia documental del desarrollo, por parte de la SEP, de las evaluaciones siguientes: - Evaluación del impacto del ejercicio y desarrollo de la autonomía de gestión escolar. - Evaluación de la percepción del clima en el aula y habilidades sociales y emocionales. - Evaluación sobre los procesos del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Respecto de la Evaluación del tiempo escolar efectivo en escuelas públicas de educación básica, el INEE indicó que no contó con información de dicha evaluación, debido a que ésta aun no fue proporcionada por la secretaría.		✓
	10. En el ámbito estatal, se elaborarán 7 diagnósticos iniciales del problema educativo, se contará con el diseño de 7 planes de evaluación, 4 instrumentos de evaluación, la administración de 9 evaluaciones, y la presentación de 4 informes de tendencia de resultados.	El instituto acreditó la elaboración de los 7 diagnósticos iniciales del problema educativo, desarrollados por Baja California y Michoacán, con 2 diagnósticos cada una, y Durango, Oaxaca y Zacatecas, con uno; así como de un extracto del instrumento de evaluación de Baja California, el cual no ha sido administrado. Asimismo, el INEE informó la reprogramación de 3 planes de evaluación, correspondientes a Quintana Roo, con 2, y Nayarit; de 2 instrumentos de evaluación en Quintana Roo; de la administración de 5 evaluaciones: 3 en Sinaloa, 1 en Quintana Roo y 1 en Zacatecas; y de la presentación de 2 informes de resultados de Quintana Roo y Zacatecas.		✓

Categoría	Meta 2017	Realizado 2017	Estado	
			C	R
	11. Se elaborarán 5 diagnósticos iniciales de la manera en que se difunden y usan los resultados de las evaluaciones, y se diseñarán 5 estrategias de difusión y uso de los resultados de las evaluaciones, así como 2 informes de gestión de las estrategias de difusión y uso.	El instituto proporcionó la evidencia documental de la elaboración de 3 diagnósticos iniciales de la manera en que se difunden y usan los resultados de las evaluaciones de logro y docentes, correspondientes a Hidalgo, con 2, y al Estado de México; y de 3 estrategias de difusión y uso de los resultados de las evaluaciones de los mismos estados. Asimismo, el instituto evidenció la reprogramación de 2 diagnósticos iniciales, y de 2 estrategias de difusión y uso de los resultados de las evaluaciones, correspondientes a la Ciudad de México y Querétaro, así como de 2 informes de gestión de las estrategias de difusión y uso en las mismas entidades.		✓
Currículo, materiales y métodos educativos	12. En el ámbito estatal se elaborará un diagnóstico inicial, un plan de evaluación, y 2 instrumentos de evaluación.	El INEE acreditó la elaboración de un diagnóstico inicial, correspondiente a Puebla. Respecto del plan de evaluación de Puebla, y los 2 instrumentos de evaluación en educación básica de Puebla y Sonora, el instituto proporcionó evidencia documental de su reprogramación.		✓
Condiciones de la oferta educativa	13. Se llevará a cabo la EVOE en educación preescolar en el marco nacional.	El instituto acreditó la aplicación de la Prueba EVOE en educación preescolar.	✓	
	14. En el ámbito estatal se elaborará 1 diagnóstico, se administrarán 4 evaluaciones, y se elaborarán 2 informes de tendencia de resultados de las mismas.	El instituto proporcionó la evidencia documental de la elaboración del diagnóstico inicial de Baja California Sur. Respecto de la administración de los 4 instrumentos de evaluación restantes y de los 2 informes de tendencia, el instituto acreditó su reprogramación.	✓	□
Políticas, programas y sistemas de información	15. Se desarrollarán cinco evaluaciones nacionales: la metaevaluación de las evaluaciones locales al PRE; la evaluación de las políticas educativas en el marco de la Reforma Educativa; la evaluación exploratoria y diagnóstica del Programa Especial de Certificación con base en aprendizajes adquiridos, equivalentes al nivel primaria y secundaria del INEA; la evaluación de la Política de atención a las escuelas multigrado, y la evaluación de la Política de infraestructura educativa.	De las 5 evaluaciones nacionales programadas, se constató lo siguiente: El INEE acreditó la conclusión de la metaevaluación de las evaluaciones locales al Programa de la Reforma Educativa y la conclusión de la evaluación exploratoria y diagnóstica del Programa Especial de Certificación con base en aprendizajes adquiridos, equivalentes al nivel primaria y secundaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Asimismo, informó que las evaluaciones que se encuentran en desarrollo son las siguientes: • Evaluación de las intervenciones públicas y programa de escuelas multigrado. • Evaluación de intervenciones públicas orientadas a la construcción, equipamiento y mantenimiento de la infraestructura escolar. • Evaluación de las políticas educativas en el marco de la Reforma Educativa mexicana.	✓ 1/	
	16. En el ámbito estatal se elaborarán 5 diagnósticos iniciales del problema educativo, 6 planes de evaluación, 4 instrumentos de evaluación, se administrarán 5 evaluaciones, y se elaborará un informe de tendencia de resultados de éstas.	El INEE informó que, en el ámbito estatal, se elaboraron 5 diagnósticos iniciales del problema educativo, los cuales correspondieron a las entidades federativas de Chihuahua, Guanajuato, Tlaxcala y Puebla, sin que presentara la evidencia de su elaboración. En cuanto a los planes de evaluación, el instituto informó que se reprogramaron 3 planes de evaluación, y uno se dio de baja; sin embargo, no informó sobre los planes faltantes. Respecto de los instrumentos de evaluación, el instituto informó que se reprogramaron 2 de Campeche y Puebla, y el de Chihuahua se dio de baja. En cuanto al instrumento faltante, el instituto no informó sobre su situación. Sobre los resultados de la administración de 5 evaluaciones y la elaboración de un informe de tendencia de resultados, la entidad fiscalizada no acreditó ningún avance.	n.d.	n.d.

Fuente: Elaborado por la ASF con base en el **Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020**, y la información proporcionada por el INEE.

1/ Se consideró como reprogramada, debido a que tres evaluaciones están en desarrollo.

C: Cumplida.

R: Reprogramada

Para la categoría “Logro educativo de los estudiantes”, se programaron cuatro metas, una a nivel nacional y tres en el estatal; respecto del nacional, el INEE aplicó la prueba PLANEA en su modalidad ELSN, para medir el logro educativo de los alumnos de 3º grado de educación secundaria; si bien dicha meta se cumplió, los resultados demostraron carencias significativas en el dominio de los aprendizajes. Respecto de las tres metas planteadas en el ámbito estatal, las AEL solicitaron, ante el INEE, la reprogramación de diagnósticos iniciales, instrumentos de evaluación, informes sobre las tendencias de logro educativo y de informes de gestión, debido, entre otras cosas, a la insuficiencia presupuestal, y la falta de capacitación en el uso de los instrumentos de evaluación.

En la categoría “Docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos”, se programaron cuatro metas, a nivel nacional se programaron y cumplieron las evaluaciones del SPD; respecto de las tres metas estatales previstas, Yucatán y Puebla solicitaron prórroga para la conclusión de planes e instrumentos de evaluación; Tamaulipas requirió reprogramación para estrategias de difusión y uso; Tamaulipas, Coahuila, Hidalgo y Ciudad de México para informes de gestión de las estrategias de difusión y uso, y San Luis Potosí para tres de los cinco planes estatales de intervención educativa.

En la categoría “Organización escolar y la gestión del aprendizaje”, la SEP desarrolló tres de las cuatro evaluaciones que integran la meta: una sobre el impacto del ejercicio y desarrollo de la autonomía de gestión escolar, otra acerca de la percepción del clima en el aula y habilidades sociales y emocionales, y una en cuanto a los procesos del Programa Escuelas de Tiempo Completo; mientras que de la evaluación referente al tiempo escolar efectivo en escuelas de educación básica, la secretaría no proporcionó al INEE la evidencia que acreditara su elaboración. En el caso de las dos metas establecidas para el ámbito estatal, las AEL solicitaron la reprogramación de sus procedimientos.

En la categoría “Currículo, materiales y métodos educativos”, el INEE reprogramó el plan y los dos instrumentos de evaluación que se tenían previstos en Puebla y Sonora, y sólo acreditó la elaboración de un diagnóstico inicial correspondiente a Puebla.

En la categoría “Condiciones de la oferta educativa”, a nivel nacional, se llevó a cabo el proyecto de la Oferta Educativa (EVOE), en educación preescolar. Respecto de los proyectos incluidos en el ámbito estatal, se elaboró un diagnóstico inicial correspondiente a Baja California Sur y no se presentó evidencia de la reprogramación de cuatro instrumentos de evaluación y dos informes de tendencia.

En la categoría “Políticas, programas y sistemas de información”, se realizaron dos de las cinco evaluaciones previstas, a nivel nacional: la “Metaevaluación de las evaluaciones locales al Programa de la Reforma Educativa”, y la “Evaluación exploratoria y diagnóstica del Programa Especial de Certificación con base en aprendizajes adquiridos, equivalentes a primaria y secundaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos”, las tres evaluaciones restantes se encuentran en desarrollo, aun cuando estaban previstas para concluirse en 2017. Respecto de las metas programadas a nivel estatal, no se presentó evidencia de la elaboración de cinco diagnósticos iniciales, se reprogramaron

tres planes de evaluación, uno se dio de baja y no se informó de los dos planes restantes; dos instrumentos de evaluación se reprogramaron, uno se dio de baja y de otro no se reportó avance, al igual que de un informe de tendencia de resultados.

El INEE cumplió con 3 (18.7%) de las 16 metas establecidas para 2017, en el PMPSNEE 2016-2020, debido a que el instituto aplicó la prueba PLANEA en su modalidad ELSN, para medir el logro educativo de los estudiantes en educación básica; administró las evaluaciones del SPD, y acreditó la aplicación de la prueba EVOE en preescolar, a fin de conocer las condiciones de la oferta educativa, todas a nivel nacional.

Respecto de las 13 metas que no se cumplieron, 12 (75.0%) se reprogramaron para ejecutarse en 2018, y de la restante (6.3%) se desconoce su avance o reprogramación. La reprogramación de metas, en su mayoría, se dio por parte de las AEL, lo cual es un indicador de que en el ámbito local no se cuenta con las capacidades técnicas y presupuestales para formar parte del SNEE; asimismo, se identificó que se programaron productos en cada uno de los años del periodo 2017-2020 para cumplir con sus proyectos; sin embargo, más de la mitad de los productos se reprogramó en el primer año de ejecución, 2017, por lo cual se corre el riesgo de que exista un rezago que tenga por consecuencia el aumento anual del número de productos a realizar y que, a 2020 no se cumpla con los proyectos comprometidos.

4.5.2. Evaluación del Sistema Educativo Nacional

A partir de la Reforma Educativa de 2013, el INEE tiene la responsabilidad de evaluar la calidad del SEN; para ello, el instituto cuenta con atribuciones para diseñar y aplicar las mediciones que correspondan a componentes, procesos y resultados de dicho sistema; así como difundir la información que resulte de las evaluaciones, a fin de contribuir a la mejora en la calidad de la educación.^{294/}

En este apartado se abordan los avances en la aplicación de las evaluaciones a los componentes de planes y programas de estudio, docentes, gestión escolar, infraestructura y equipamiento, y alumnos, así como los resultados de las evaluaciones, con el propósito de valorar si éstos han permitido valorar de manera integral y articulada el Sistema Educativo Nacional.

^{294/} Diario Oficial de la Federación, **Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, artículo 25, última reforma 11 de septiembre de 2013.

➤ Avances y resultados de las evaluaciones del SEN

En 2015, el INEE aprobó el documento rector “Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)”,^{295/} que tiene el objetivo de conocer la medida en que los estudiantes obtienen el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria. La población objetivo de dichas evaluaciones está compuesta por los alumnos que terminan el tercer grado de preescolar, sexto de primaria y tercero de secundaria. La evaluación PLANEA se presenta en tres modalidades: a) Evaluación del logro referido al SEN (ELSEN), que informa sobre el estado que guarda la educación en términos del logro de aprendizaje de los alumnos; b) Evaluación del logro referido a los Centros Escolares (ELCE), que ofrece información contextualizada de los centros escolares sobre el logro de los estudiantes evaluados por el ELSEN, y c) Evaluación Diagnóstica Censal (EDC), con el propósito de ofrecer información contextualizada a las escuelas, que ayude a mejorar la planeación de inicio de cursos, basado en un diagnóstico de los aprendizajes de los alumnos, cuyas características se detallan a continuación.

En cuanto al esquema de aplicación, el INEE estableció un calendario de mediano plazo, en el cual programó las distintas evaluaciones para la educación básica, por grado educativo, como se muestra a continuación:

CUADRO 75. ESQUEMA DE APLICACIÓN DE PLANEA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA, 2015-2025

Grado educativo	2015	2016	2017	2018	2019		2020	2021	2022	2023	2024	2025
3° de Preescolar				ELSEN		Revisión del esquema	ELSEN			ELSEN		
4° de Primaria	EDC	EDC										
6° de Primaria	ELSEN			ELSEN				ELSEN			ELSEN	
	ELCE	ELCE		ELCE				ELCE			ELCE	
3° de Secundaria	ELSEN		ELSEN		ELSEN				ELSEN			ELSEN
	ELCE	ELCE	ELCE		ELCE				ELCE			ELCE

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020**, México, 2018. p. 21.

ELSEN: Evaluación de logro educativo.

ELCE: Evaluación de logro en las escuelas.

EDC: Evaluación diagnóstica censal.

^{295/} Los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares para educación básica (ENLACE) se aplicaron durante el periodo 2006-2013 a los alumnos de tercero a sexto de primaria y de los tres grados de secundaria, mientras que PLANEA se diseñó para ser aplicada en los grados terminales de cada nivel escolar (3° preescolar, 6° primaria, 3° secundaria). Otra diferencia que se presenta entre ambas pruebas, consiste en la cobertura, si bien la aplicación de ENLACE era censal, PLANEA es matricial y muestral, dado que, de acuerdo con el INEE, la primera tenía limitaciones relacionadas con la precisión de los puntajes y la cobertura de temas. En cuanto a la difusión de los resultados la SEP presentaba cada año la publicación de bases de datos con resultados por alumno y escuela, pero no se acompañaban de un reporte analítico que profundizara el análisis y ayudara a contextualizar los resultados; en el caso de PLANEA los reportes tienen el objetivo de poner énfasis en las condiciones nacionales y estatales, así como en elementos contextuales específicos de las comunidades escolares a las que ofrece los resultados de logro; sin embargo, los resultados por alumno ya no son publicados.

La modalidad ELSEN comenzó a aplicarse en 2015, a alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria; en 2017 se realizó en 3° de secundaria y se programó en este mismo nivel para 2019, 2022 y 2025. Esta prueba se programó, originalmente, en ciclos de cuatro años en los diferentes niveles de la educación básica; sin embargo, a partir de 2017 se programó que su aplicación fuera anual, sin que el INEE justificara las causas.

Respecto de la prueba ELCE, se aplicó, por primera vez, en 2015 a los alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria; en 2016, se realizó en estos mismos grados escolares. Para 2017, únicamente se programó en 3° de secundaria y, del mismo modo, para los ejercicios 2019, 2022 y 2025; en tanto que para 6° de primaria, esta prueba se programó para 2018, 2021 y 2024, sin que la SEP dispusiera de las causas por las que a partir de 2017 se aplica únicamente a un grado escolar por año.

En cuanto a la EDC, inició en 2015 con pruebas de Lenguaje y comunicación, y Matemáticas, y operó en 2016 en los mismos términos, a pesar de que en su diseño se estableció que después abordaría otros campos formativos y que la SEP ofrecería instructivos para calificar e interpretar los resultados. En 2017 la EDC se canceló, sin que la SEP justificara los motivos.

Las modalidades ELSEN y ELCE denotan en sus resultados el nivel de aprendizaje de los estudiantes en los campos de Matemáticas y de Lenguaje y comunicación, que se determinan en cuatro niveles de logro educativo (ver cuadro 76).

CUADRO 76. RESUMEN DEL NIVEL DEL LOGRO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES EN PLANEA ELSEN Y ELCE

Nivel	Dominio	Lenguaje y Comunicación (el alumno es capaz de...)	Matemáticas (el alumno es capaz de...)
IV	Sobresaliente	Analizar y jerarquizar argumentos, con el fin de evaluar información implícita y explícita de distintas partes de textos literarios, informativos y argumentativos complejos.	Resolver problemas que implican combinar números fraccionarios y decimales. Emplear ecuaciones para encontrar valores desconocidos en problemas verbales.
III	Satisfactorio	Interpretar información explícita e implícita de textos literarios, informativos y argumentativos. Además, vincular información entre el texto y sus recursos gráficos.	Resolver problemas con fracciones, números enteros o potencias de números naturales. Describir en lenguaje coloquial una expresión algebraica.
II	Básico	Identificar la estructura de textos literarios e informativos y relacionar información cuando ésta es explícita. No obstante, cuentan con un desarrollo interpretativo que apenas empieza a manifestarse.	Resolver problemas que implican sumar, restar, multiplicar y dividir con números decimales. Expresar con letras una relación numérica sencilla que implica un valor desconocido.
I	Insuficiente	Identificar, localizar y extraer información en textos y gráficas sencillos; sin embargo, tienen dificultades para interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada en ellos.	Resolver problemas que implican comparar o realizar cálculos con números naturales.

Fuente: Elaborado por la ASF con información del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Planea Resultados Nacionales 2017 en la Educación Básica**, México, 2018

En 2015 y 2017 la prueba PLANEa en su modalidad ELSEN se aplicó por el INEE, mediante muestras representativas de estudiantes de los grados terminales de la educación obligatoria; su propósito

consiste en informar a la sociedad sobre el estado de la educación en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes, aportar información relevante y utilizable a las autoridades educativas para el monitoreo, la planeación, la programación y la operación del sistema educativo, y contribuir con información relevante sobre los resultados educativos y sus contextos, en el ámbito del sistema, para el desarrollo de directrices para la mejora educativa.

En 2015 la prueba fue aplicada a 104,204 alumnos de 3,446 escuelas primarias y a 144,517 alumnos de 3,529 escuelas secundarias, que se encontraban matriculados en el último grado de ambos niveles. Los resultados del nivel primaria se presentan a continuación:

TABLA 69. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL EN NIVELES DE LOGRO, POR ENTIDAD FEDERATIVA, EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, Y EN MATEMÁTICAS PARA ALUMNOS DE SEXTO DE PRIMARIA, 2015

Entidad Federativa	Nivel de logro							
	Matemáticas				Lenguaje y Comunicación			
	% NI	% NII	% NIII	% NIV	% NI	% NII	% NIII	% NIV
Nacional	60.5	18.9	13.8	6.8	49.5	33.2	14.6	2.6
1.Ciudad de México	49.6	20.9	17.7	11.8	35.8	35.9	22.1	6.3
2.Colima	50.5	22.4	17.5	9.6	40.9	37.4	18.3	3.4
3.Aguascalientes	52.2	19.6	17.6	10.5	43.2	35.1	18.2	3.4
4.Hidalgo	54.0	20.2	16.7	9.1	44.7	35.3	16.3	3.6
5.Nuevo León	55.1	19.2	16.2	9.5	42.5	36.3	17.1	4.1
6.San Luis Potosí	56.1	20.8	14.7	8.4	47.6	33.8	15.6	3.0
7.Coahuila	56.3	18.1	15.6	10	45.4	34.1	17.0	3.5
8.Querétaro	56.8	20.3	15.2	7.7	45.4	34.5	16.8	3.3
9.Nayarit	57.1	17.6	15.2	10.1	45.9	32.1	18.2	3.8
10.Puebla	57.5	19.6	15.6	7.3	49.8	34.3	13.9	2.0
11.Sinaloa	57.7	19.4	14.5	8.4	51.4	31.0	14.6	3.1
12.Zacatecas	58.1	19.9	15.0	7.0	52.4	33.4	12.1	2.0
13.Estado de México	58.3	20.3	14.3	7.1	45.3	36.5	15.3	2.9
14.Tamaulipas	59.1	19.1	14.3	7.5	43.9	36.5	16.7	2.9
15.Campeche	59.4	19.2	15.0	6.4	47.7	35.5	14.2	2.5
16.Tlaxcala	60.0	19.4	14.5	6.1	50.9	33.5	13.5	2.1
17.Durango	60.1	18.5	13.9	7.5	54.8	30.0	13.0	2.2
18.Veracruz	60.2	19.2	14.4	6.2	46.3	35.4	15.7	2.6
19.Baja California	60.6	19.7	13.7	6.0	44.3	37.4	15.9	2.4
20.Jalisco	61.6	19.7	13.5	5.2	52.0	32.7	13.4	1.9
21.Guanajuato	61.8	19.1	13.4	5.8	54.0	31.6	12.7	1.8
22.Yucatán	63.1	18.9	13.0	5.0	49.6	34.2	13.8	2.3
23.Baja California Sur	63.2	18.6	12.8	5.4	46.2	34.5	16.3	3.0
24.Quintana Roo	63.7	18.4	12.8	5.2	47.0	34.0	16.1	2.8
25.Chihuahua	63.9	18.9	12.2	4.9	52.4	34.2	11.6	1.8
26.Morelos	66.1	17.9	11.8	4.3	50.4	33.2	14.2	2.2
27.Sonora	66.2	16.8	12.0	5.0	49.7	33.9	14.4	2.1
28.Tabasco	72.1	14.8	9.3	3.7	57.5	29.4	11.5	1.5
29.Guerrero	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
30.Chiapas	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
31.Michoacán	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
32.Oaxaca	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.

Fuente: Elaborado por la ASF con base en el Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones (SIRE) del INEE, 2015.

s.d.: sin datos.

n.c.: no cuantificable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

Los resultados de Lenguaje y comunicación en primaria indican que el 49.5% de los alumnos se ubicó en el nivel insuficiente, lo que significó que pueden seleccionar información sencilla que está explícitamente expuesta en textos descriptivos y comprender textos que se apoyan en gráficos con una función evidente, pero no pueden comprender información de textos expositivos y literarios, resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto, ni realizar inferencias como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula; el 33.2%, registró un nivel de conocimientos indispensable, ya que comprenden la información contenida en textos expositivos y literarios; el 14.6%, contó con conocimientos satisfactorios, puesto que realiza inferencias sobre la información que comprende en los textos, y sólo el 2.6% de los alumnos evaluados alcanzó un resultado sobresaliente, lo que significa que comprenden textos argumentativos, evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos, comprenden el efecto poético, y analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar.

En relación con los resultados de Matemáticas en primaria, el 60.5% de los alumnos registró un nivel insuficiente, ya que no sabe aún resolver problemas que implican hacer operaciones básicas con números naturales; el 18.9%, obtuvo un resultado indispensable, lo que representa que sabe resolver problemas aritméticos relacionados con operaciones básicas; el 13.8%, contó con un aprendizaje satisfactorio, lo que implica que resuelve problemas aritméticos y de aplicación de perímetros, y únicamente el 6.8% adquirió un conocimiento sobresaliente, dado que puede resolver problemas aditivos con números naturales, decimales y fraccionarios, con aplicación de áreas, y calcula promedios y medianas.

Las entidades federativas con el mayor porcentaje de alumnos en el nivel sobresalientes fueron: Ciudad de México (11.8%); Aguascalientes (10.5%), y Nayarit (10.1%); mientras que las entidades con el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente fueron: Tabasco (72.1%) y Sonora (66.2%).

En el caso de Oaxaca, Chiapas, Michoacán y Guerrero que fueron las cuatro entidades en donde no se obtuvieron resultados de la evaluación, el INEE informó que en Oaxaca no existieron condiciones que permitieran garantizar la realización normal de la prueba y, en consecuencia, el cumplimiento de los objetivos de dicha evaluación; mientras que en Chiapas, Michoacán y Guerrero, la cantidad de aplicaciones logradas no alcanzó la cuota de alumnos pretendida en la muestra, por lo que los

datos en estas entidades no siempre son suficientes para dar información a nivel estatal; no obstante lo anterior, las pruebas aplicadas en estos tres estados sí forman parte de los datos utilizados para dar información nacional.

La distribución porcentual en niveles de logro por entidad federativa en Lenguaje y comunicación y, Matemáticas, para alumnos de 3° de secundaria, se muestra a continuación:

TABLA 70. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL EN NIVELES DE LOGRO, POR ENTIDAD FEDERATIVA, EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICAS PARA ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA, 2015

Entidad Federativa	Nivel de logro								
	Matemáticas				Lenguaje y Comunicación				
	%NI	% NII	%NIII	↓	%NIV	%NI	% NII	%NIII	%NIV
Nacional	65.4	24.0	7.5		3.1	29.4	46.0	18.4	6.1
1.Puebla	54.5	29.4	11.0		5.2	23.3	47.1	21.8	7.8
2.Ciudad de México	57.0	27.1	10.6		5.2	20.5	43.7	24.3	11.5
3.Querétaro	57.6	27.7	10.7		4.1	23.7	46.4	21.9	8.0
4.Colima	58.8	26.0	10.4		4.8	27.6	44.6	20.3	7.5
5.Zacatecas	62.1	26.2	8.7		3.0	30.9	45.8	17.7	5.7
6.Aguascalientes	62.1	26.4	7.7		3.8	26.0	47.8	20.0	6.2
7.Guanajuato	62.5	25.7	8.2		3.6	29.6	46.4	18.0	5.9
8.Hidalgo	63.1	25.8	8.2		2.9	27.7	47.8	19.2	5.3
9.Durango	64.2	25.1	7.6		3.1	30.7	46.3	17.9	5.1
10.Jalisco	64.7	24.7	7.4		3.2	28.2	47.4	18.2	6.2
11.Yucatán	64.9	23.8	7.9		3.4	28.1	46.9	18.6	6.4
12.Veracruz	64.9	25.4	7.2		2.5	28.5	48.7	18.0	4.7
13.Nuevo León	64.9	23.0	7.9		4.2	29.4	44.9	18.7	7.0
14.San Luis Potosí	65.9	24.6	7.2		2.2	30.2	45.3	18.7	5.8
15.Sinaloa	66.6	23.0	7.4		2.9	33.8	44.5	16.7	5.0
16.Quintana Roo	66.8	23.9	6.7		2.5	23.3	48.7	21.6	6.4
17.Estado de México	67.1	24.2	6.5		2.2	26.2	48.8	19.2	5.9
18.Baja California	67.3	22.4	7.0		3.3	27.0	46.8	19.5	6.7
19.Tlaxcala	68.0	23.3	6.3		2.3	29.7	47.4	17.3	5.6
20.Coahuila	68.1	22.6	6.6		2.8	28.5	45.6	19.7	6.3
21.Chihuahua	68.3	22.7	6.3		2.7	31.9	45.7	17.2	5.1
22.Tamaulipas	68.6	22.3	6.5		2.6	28.6	45.6	19.2	6.6
23.Campeche	69.1	21.8	6.5		2.6	31.9	46.1	16.8	5.2
24.Morelos	69.7	22.2	5.9		2.2	28.7	47.6	18.3	5.4
25.Nayarit	70.0	22.0	6.0		2.0	33.0	46.4	15.8	4.8
26.Baja California Sur	71.8	20.7	5.8		1.7	29.7	48.7	16.7	4.9
27.Sonora	75.1	18.3	4.6		2.0	39.1	43.1	13.6	4.2
28.Guerrero	76.9	17.2	4.6		1.3	44.5	40.6	11.9	3.1
29.Tabasco	80.2	14.8	3.6		1.3	44.8	42.2	10.6	2.4
30.Chiapas	s.d.	s.d.	s.d.		s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
31.Michoacán	s.d.	s.d.	s.d.		s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
32.Oaxaca	s.d.	s.d.	s.d.		s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.

FUENTE: Elaborado por la ASF con base en el Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones (SIRE) del INEE, 2015.

s.d.: Sin datos.

n.c.: No cuantificable.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

Respecto de los resultados de Lenguaje y comunicación en secundaria, éstos muestran que la mayor proporción de alumnos (46.0%) se ubicó en el nivel básico de conocimiento, ya que reconoce la trama y el conflicto en un cuento, e identifica el propósito, el tema, la opinión y las evidencias en textos argumentativos; sin embargo, no pueden identificar secuencias argumentativas ni valorar sus fundamentos en un ensayo, un artículo de opinión y un debate. El 29.4%, obtuvo un resultado insuficiente, porque identifica definiciones en artículos científicos, pero no recursos lingüísticos en anuncios publicitarios o no comprende el tema de un ensayo; el 18.4%, presentó un aprendizaje satisfactorio, lo que significa que interpreta hechos en los textos leídos y compara géneros periodísticos, y el 6.1% demostró un conocimiento sobresaliente, por lo que es capaz de adaptar atributos biográficos a una obra de teatro y de seleccionar información relevante para utilizarla en una reseña literaria.

En cuanto al porcentaje del logro obtenido en Matemáticas de los alumnos de secundaria, los resultados denotan que la mayoría de los educandos evaluados se ubicó en un nivel insuficiente de conocimiento (65.4%), ya que tiene dificultades para multiplicar expresiones algebraicas, resolver problemas que implican números fraccionarios y decimales, y resolver problemas que implican sistemas de ecuaciones; el 24.0% de los alumnos obtuvo un resultado básico, por lo que pueden resolver ecuaciones lineales sencillas, pero no son capaces de resolver problemas que impliquen raíz cuadrada; el 7.5%, se ubicó en el nivel satisfactorio, en el que puede resolver problemas con números fraccionarios y con signos o potencias de números naturales, y sólo el 3.1% de los alumnos alcanzó un aprendizaje sobresaliente, por lo cual son capaces de solucionar problemas que suponen transformar figuras, propiedades de mediatrices, bisectrices y razones trigonométricas, entre otras capacidades.

El promedio nacional (46.0%) más representativo obtenido de los resultados de las 31 entidades federativas evaluadas en Lenguaje y comunicación de alumnos de secundaria se ubicó en el nivel de logro básico; 17 entidades superaron dicho promedio nacional. Asimismo, de acuerdo con los resultados de la evaluación en Matemáticas de ese mismo grado escolar, existen graves problemas de aprendizaje en esta área, ya que 16 entidades se situaron por encima del promedio nacional insuficiente (65.4%).

En el caso de Oaxaca, Chiapas y Michoacán, que fueron las tres entidades en donde no se obtuvieron resultados de la evaluación, el INEE informó que en Oaxaca no existieron condiciones que permitie-

ran garantizar la realización normal de la prueba y, en consecuencia, el cumplimiento de los objetivos de dicha evaluación; mientras que en Chiapas y Michoacán, la cantidad de aplicaciones logradas no alcanzó la cuota de alumnos pretendida en la muestra, por lo que los datos en estas entidades no siempre son suficientes para dar información a nivel estatal; no obstante lo anterior, las pruebas aplicadas en estos dos estados sí forman parte de los datos utilizados para dar información nacional.

En 2017, la prueba PLANEA ELSSEN fue aplicada a 131,662 alumnos de 3,398 escuelas, que se encontraban matriculados en el último grado de secundaria (ver tabla 71).

TABLA 71. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL EN NIVELES DE LOGRO POR ENTIDAD FEDERATIVA EN LAS ÁREAS DE MATEMÁTICAS Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 PARA ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA, 2017
 (Porcentaje de alumnos)

Entidad federativa	Nivel de logro							
	Matemáticas				Lenguaje y comunicación			
	% Nivel I	↓ % Nivel II	% Nivel III	% Nivel IV	% Nivel I	% Nivel II	% Nivel III	% Nivel IV
Nacional	64.5	21.7	8.6	5.1	33.8	40.1	17.9	8.3
1. Puebla	51.8	26.5	12.7	8.9	28.8	40.6	20.4	10.3
2. Ciudad de México	53.9	25.0	12.3	8.8	21.4	39.8	23.7	15.1
3. Querétaro	56.1	26.2	10.4	7.3	29.0	40.8	19.5	10.7
4. Colima	56.3	24.8	11.6	7.3	25.3	40.6	22.6	11.6
5. Aguascalientes	60.6	23.6	9.6	6.2	33.4	39.9	18.2	8.5
6. Hidalgo	60.7	23.3	9.6	6.4	30.4	41.0	18.9	9.7
7. San Luis Potosí	60.7	23.9	9.9	5.5	29.5	41.4	19.6	9.6
8. Durango	60.7	24.2	10.1	5.0	35.5	39.2	17.5	7.9
9. Jalisco	61.3	24.0	9.4	5.3	30.4	41.7	19.5	8.3
10. Sinaloa	61.3	22.7	10.2	5.8	31.9	39.8	19.4	8.9
11. Coahuila	61.6	22.3	9.4	6.7	27.5	40.3	21.4	10.8
12. Sonora	61.8	21.9	8.8	7.5	31.0	38.1	19.8	11.0
13. Guanajuato	62.4	23.3	9.2	5.1	32.8	40.8	18.5	7.8
14. Estado de México	63.1	23.3	9.0	4.7	28.2	43.1	20.0	8.7
15. Veracruz	64.4	24.1	7.7	3.8	32.4	43.7	17.3	6.6
16. Campeche	64.6	22.3	7.8	5.3	30.8	40.9	18.6	9.7
17. Nayarit	64.7	22.6	7.9	4.9	37.2	37.8	16.7	8.3
18. Chihuahua	64.9	21.3	8.8	5.0	32.2	40.6	18.6	8.7
19. Morelos	65.3	21.8	8.2	4.7	32.9	40.9	18.1	8.1
20. Tlaxcala	65.6	22.9	7.7	3.7	33.6	43.8	16.4	6.3
21. Quintana Roo	65.7	22.6	7.9	3.7	27.3	44.0	20.4	8.4
22. Nuevo León	66.1	20.0	8.3	5.6	32.5	40.6	18.1	8.7
23. Yucatán	67.3	20.8	7.7	4.2	34.9	41.0	17.0	7.0
24. Baja California	67.9	20.0	7.6	4.5	29.5	42.6	19.4	8.5
25. Zacatecas	69.7	19.8	7.2	3.2	41.0	39.9	13.9	5.1
26. Tamaulipas	72.7	17.5	6.5	3.3	40.2	37.5	15.8	6.5
27. Baja California Sur	72.8	17.3	6.3	3.6	35.8	41.0	16.0	7.2
28. Guerrero	77.3	15.2	5.0	2.4	47.3	36.6	11.7	4.5
29. Tabasco	81.5	13.8	3.5	1.2	46.3	38.6	11.6	3.5
30. Chiapas	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d
31. Michoacán	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d
32. Oaxaca	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d

Fuente: Secretaría de Educación Pública. **Publicación de Resultados 2017**, México 2018.

n.d: No disponible, ya que no se alcanzó una tasa de participación adecuada.

↓ Indica a la columna del orden de prelación, de mayor a menor.

De acuerdo con los resultados nacionales, en el tercer grado de secundaria, en el área de matemáticas, el 64.5% de los alumnos se ubicó en el nivel insuficiente; el 21.7%, en el básico; el 8.6%, en el satisfactorio, y el 5.1%, en el sobresaliente.

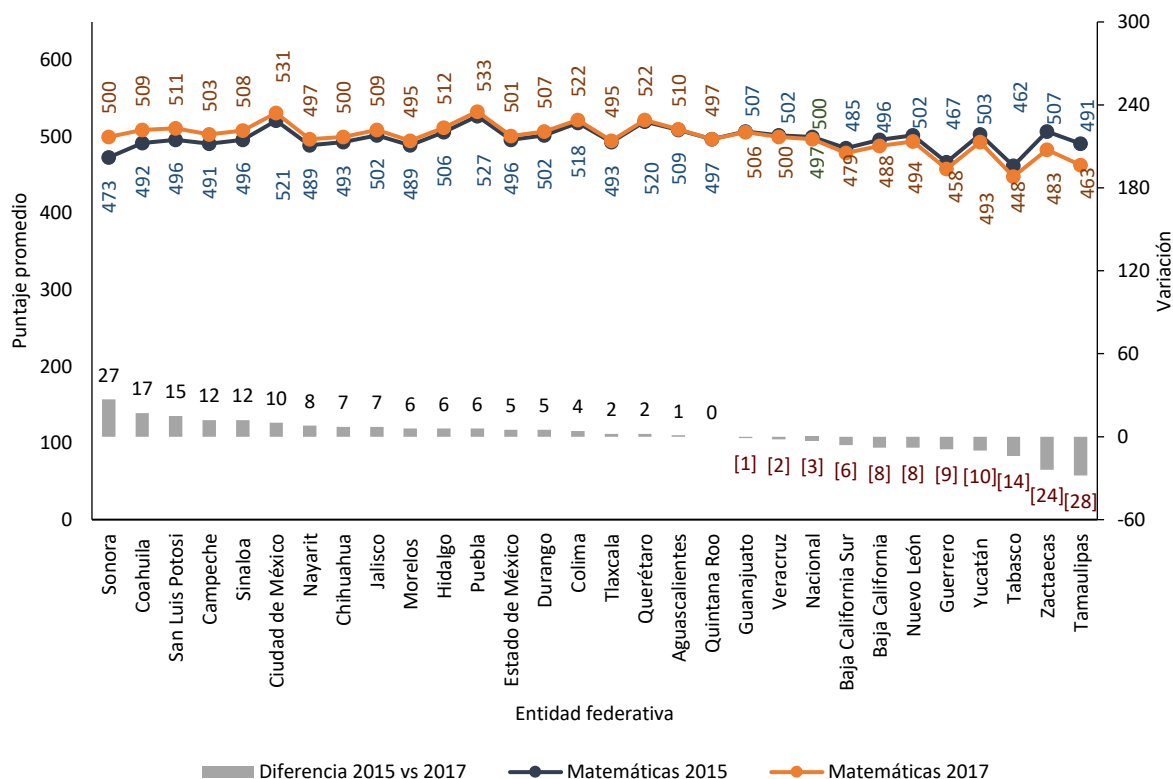
La proporción nacional de alumnos de educación secundaria (64.5%) más representativa, con base en los resultados de las 29 entidades federativas evaluadas en Matemáticas, se ubicó en el nivel insuficiente: 14 entidades federativas se situaron por arriba de dicho promedio, destacando Tabasco con el 81.5%.

En Lenguaje y comunicación, los resultados demostraron que el 33.8% de los alumnos se ubicó en el nivel insuficiente de conocimiento; el 40.1%, se situó en el nivel básico; el 17.9%, presentó un aprendizaje de nivel satisfactorio, y el 8.3% demostró un conocimiento sobresaliente.

De acuerdo con los resultados de las 32 entidades federativas evaluadas en Lenguaje y comunicación, la proporción nacional de alumnos más significativa (40.1%), se ubicó en el nivel básico: 19 entidades federativas se situaron por arriba de dicho promedio.

En cuanto a los cambios en el logro educativo, se obtuvieron los puntajes promedio en Matemáticas por entidad federativa, los cuales se muestran a continuación:

GRÁFICA 34. VARIACIÓN DE LOS PUNTAJES PROMEDIO EN MATEMÁTICAS, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2015 Y 2017 (puntajes)

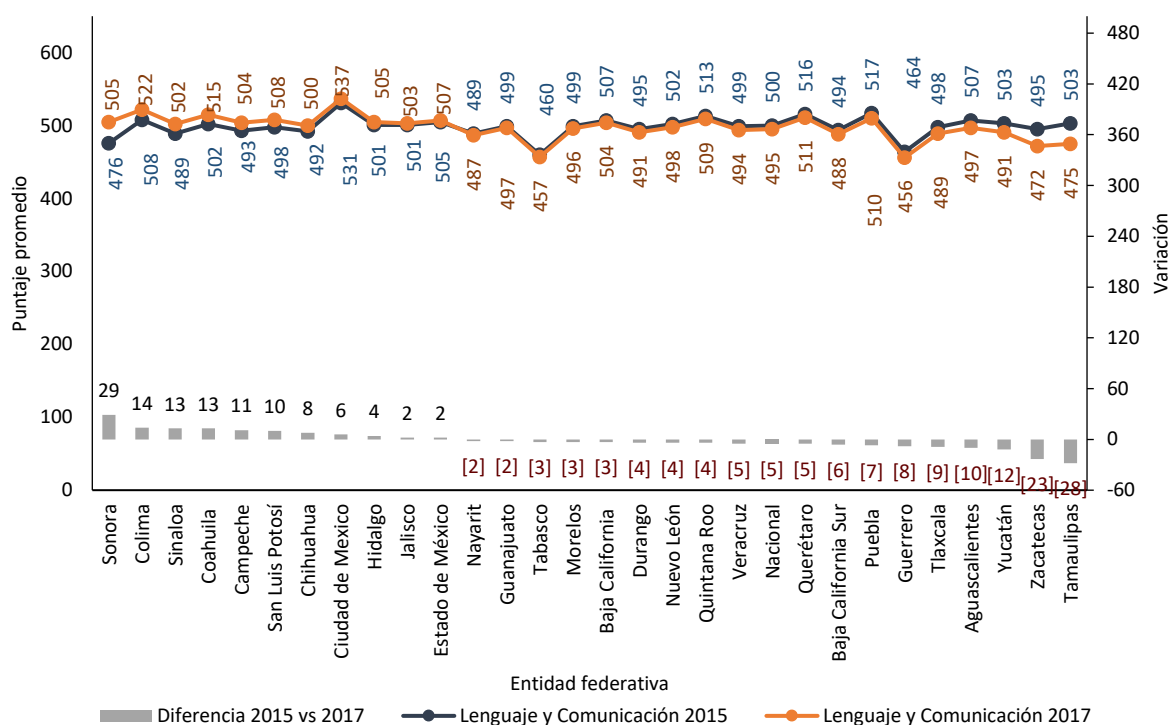


Fuente: Elaborado por la ASF con base en información del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, del documento **“PLANEA resultados nacionales 2017, 3ro de Secundaria: Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas”**, disponible en URL: <https://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea> [consulta: 12 de noviembre de 2018].

De 2015, año en que se aplicó por primera vez la prueba ELSN, a 2017, el promedio nacional de logro educativo en Matemáticas disminuyó en 3 puntos, al pasar de 500 a 497; en este periodo, 18 entidades federativas mejoraron su puntaje promedio, siendo Sonora la entidad donde se obtuvo el mayor incremento, con 27 puntos, mientras que en Tamaulipas se observó una baja de 28 puntos en su puntaje promedio, por lo que fue la entidad con el decremento más significativo, seguido de Zacatecas (-24 puntos) y Tabasco (-14 puntos). La entidad con el mejor puntaje promedio en 2017 fue Puebla con 533, lo que implicó un incremento de 6 puntos, respecto de 2015; mientras que Tabasco fue la entidad con el menor puntaje promedio, al obtener 448 puntos, cifra inferior en 14 puntos al promedio que obtuvo en 2015.

Los cambios en el logro educativo de 2015 a 2017, en Lenguaje y comunicación, por entidad federativa, mostraron que el promedio nacional disminuyó en 5 puntos, al pasar de 500 a 495 puntos (ver gráfica 35).

GRÁFICA 35. VARIACIÓN DE LOS PUNTAJES PROMEDIO EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2015 Y 2017 (puntajes)



Fuente: Elaborado por la ASF con base en la información del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, del documento “PLANEA resultados nacionales 2017, 3ro de Secundaria: Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas. México, 2018.

El comparativo de los resultados obtenidos en 2015 y 2017 denota que, en este periodo, 11 entidades federativas mejoraron su puntaje promedio, siendo Sonora la entidad donde se observó el mayor incremento, con 29 puntos, mientras que en Tamaulipas se registró una baja de 28 puntos en su puntaje promedio, por lo que fue la entidad con el decremento más significativo, seguido de Zacatecas (de 23 puntos) y Yucatán (de 12 puntos). La entidad con el mejor puntaje promedio en 2017 fue la Ciudad de México con 537, lo que implicó un incremento de 6 puntos, respecto de 2015; mientras que Guerrero fue la entidad con el menor puntaje promedio, al obtener 456 puntos, cifra inferior en 8 puntos al promedio que obtuvo en 2015.

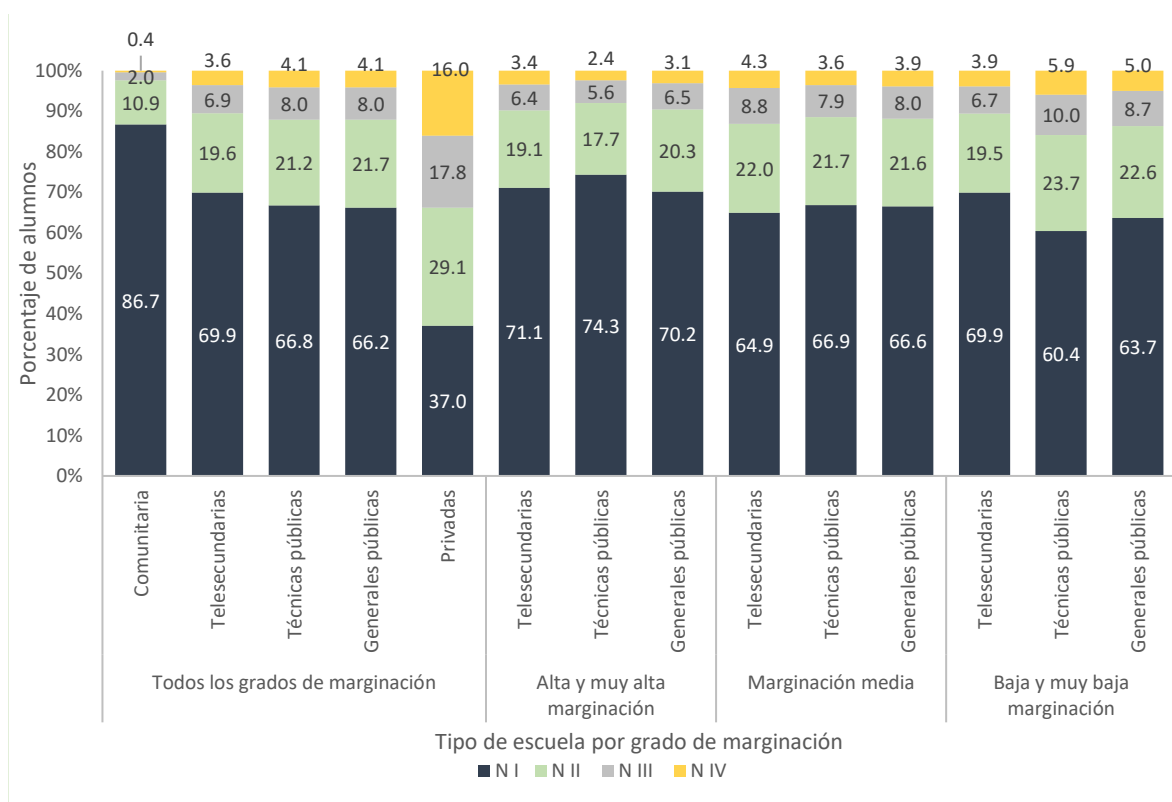
- PLANEA ELCE

La evaluación del logro referida a los centros escolares (ELCE) se realiza a los últimos grados de nivel primaria y secundaria, con base en sus resultados se obtiene información de lo que ha logrado el centro escolar en el aprendizaje de sus estudiantes y facilita el monitoreo de la eficacia de cada escuela ofreciéndole los elementos de retroalimentación para su mejora.

En 2017 se programó aplicar los instrumentos de PLANEA, en la modalidad ELCE, a 1,207,316 estudiantes de tercer grado de secundaria, de los cuales se evaluó a 1,051,262 en Matemáticas (87.1%) y a 1,051,157 en Lenguaje y comunicación (87.1%).^{296/}

En las secundarias comunitarias, en Matemáticas, el 86.7% de los estudiantes alcanzó el nivel I, el más bajo, lo que significó que fueron capaces de identificar, localizar y extraer información en textos y gráficas sencillos; sin embargo, tienen dificultades para interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada en ellos; en las telesecundarias, fue de 69.9%, en técnicas públicas, del 66.8%, en generales públicas, de 66.2% en este nivel; mientras que en las privadas se tuvo el porcentaje más bajo, 37.0%, (ver gráfica 36).

GRÁFICA 36. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE LOGRO EDUCATIVO EN MATEMÁTICAS, POR GRADO DE MARGINACIÓN Y TIPO DE ESCUELA, 2017
 (Porcentajes)



Fuente: Elaborado por la ASF, con base en la información proporcionada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-294** del 18 de enero de 2018. México, 2018.

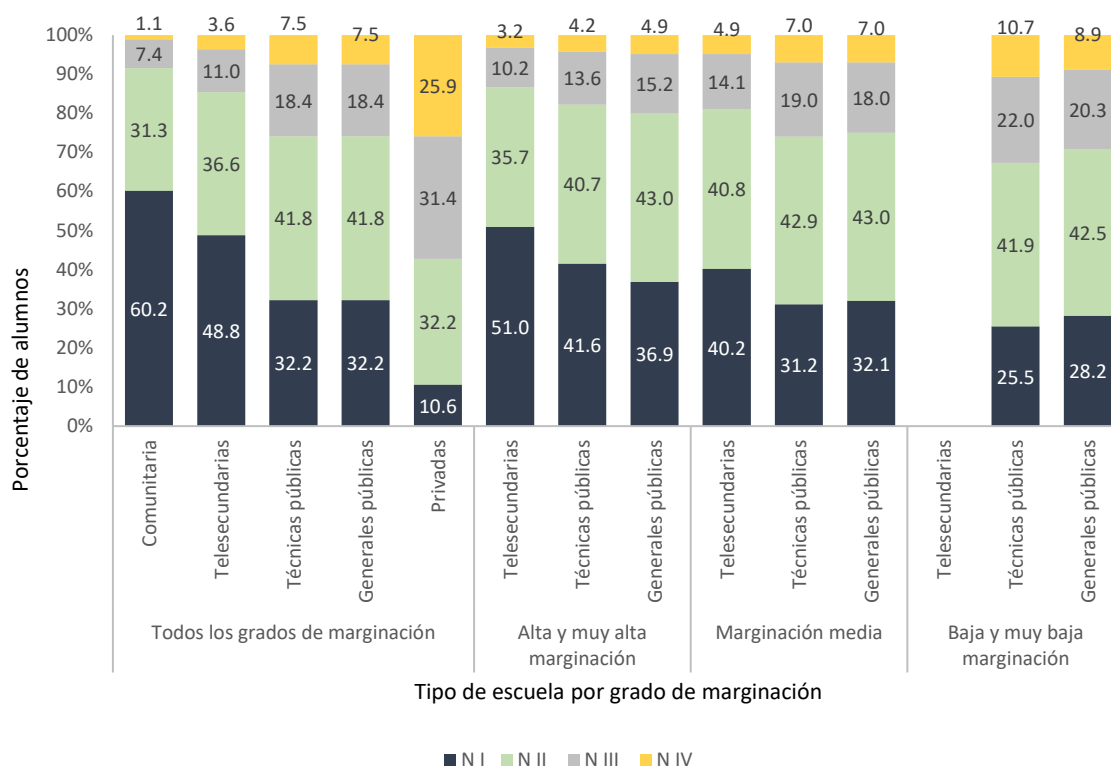
NOTA: Las sumas pueden no coincidir, debido al redondeo.

^{296/} De acuerdo con el documento rector del PLANEA, aunque la ELCE debe aplicarse en todas las escuelas, no se administra a todos los alumnos del grado correspondiente, dado que se aplica sólo a una muestra de estudiantes por escuela.

Tomando en cuenta el grado de marginación de las localidades donde se localizan las escuelas, en las de alta y muy alta marginación, el porcentaje de alumnos de las telesecundarias que obtuvo el nivel I de logro educativo fue del 71.1%; en técnicas públicas, de 74.3%, y en generales públicas, de 70.2%; en las escuelas de localidades con marginación media, para telesecundaria, el porcentaje de alumnos en este nivel fue del 64.9%; en técnicas públicas, de 66.9%, y en generales públicas, de 66.6%; en los planteles ubicados en localidades con baja y muy baja marginación, para telesecundaria, el porcentaje de alumnos en este nivel fue de 69.9%; en técnicas públicas, de 60.4%, y en generales públicas, de 63.7%, en dicho nivel, lo que muestra la influencia del nivel de marginación de la localidad en que se encuentra ubicado el plantel, respecto del logro alcanzado por los estudiantes.

En las secundarias comunitarias, en Lenguaje y comunicación, el 60.2% de los estudiantes se ubicó en el nivel I de logro educativo, lo que significó que los alumnos son capaces de identificar, localizar y extraer información en textos y gráficas sencillos, pero tienen dificultades para interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada en ellos; en las telesecundarias el porcentaje de alumnos en este nivel fue de 48.8%; en las técnicas públicas, de 32.2%, y en las generales públicas, de 32.1%; mientras que en privadas se tuvo el porcentaje más bajo de alumnos en este nivel (10.6%) (ver gráfica 37).

GRÁFICA 37. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA ÁMBITO DE LOGRO EDUCATIVO, SEGÚN TIPO DE ESCUELA, EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, 2017 (Porcentajes)



Fuente: Elaborado por la ASF, con base en la información proporcionada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-294** del 18 de enero de 2018. México, 2018.
 NOTA: Las sumas pueden no coincidir debido al redondeo.

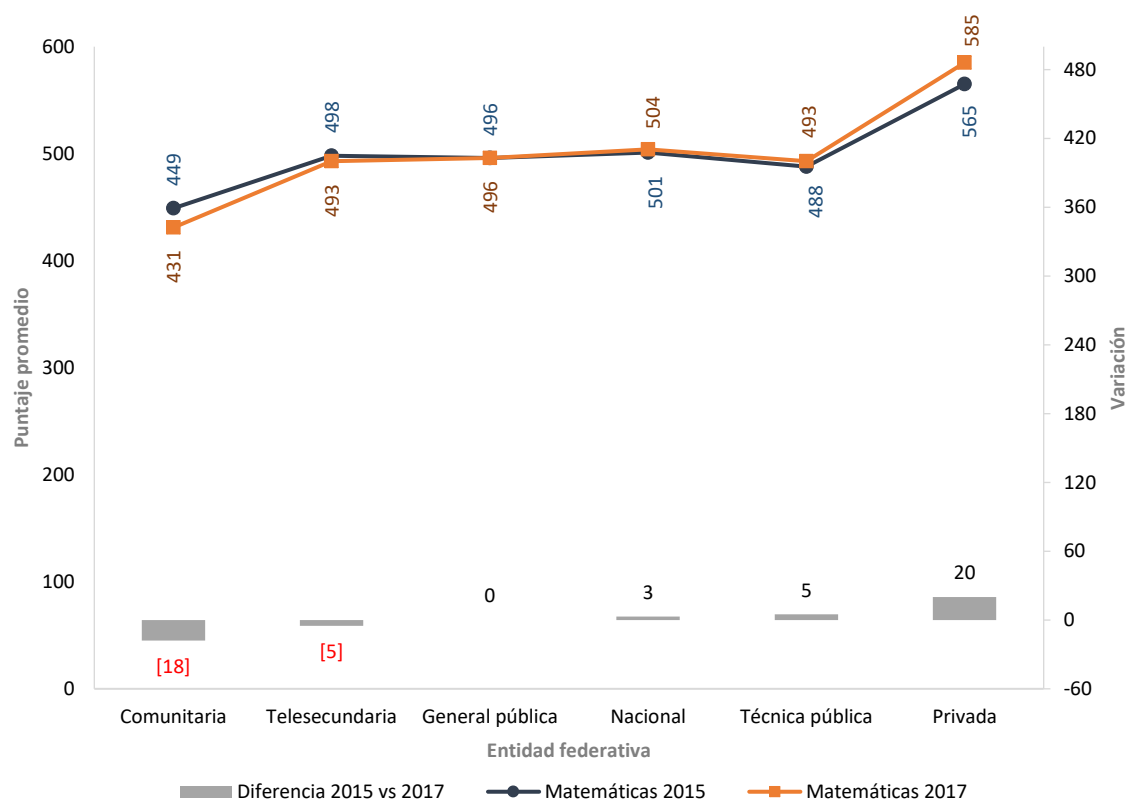
Tomando en cuenta el grado de marginación de las localidades donde se localizan las escuelas, en las de alta y muy alta, el porcentaje de alumnos de las telesecundarias que obtuvo el nivel I fue de 51.0%, en tanto que en técnicas pública fue de 41.6%, y en generales públicas de 36.9% en este nivel.

En localidades con marginación media, los alumnos que obtuvieron el nivel I de telesecundarias fue de 40.2%; en las técnicas públicas, 31.2%, y en generales públicas, 32.1%, en este nivel.

En los planteles que se encuentran en localidades con baja y muy baja marginación, los alumnos que se ubicaron en el nivel I fue de 25.5% para técnicas públicas y el 28.2% para generales públicas, lo que muestra la influencia del nivel de marginación de la localidad en que se encuentra el plantel, respecto del logro alcanzado por los estudiantes.

El comparativo de los resultados obtenidos en 2015 y 2017 muestra que el promedio nacional se incrementó en 3 puntos, al pasar de 501 a 504 (ver gráfica 38).

GRÁFICA 38. VARIACIÓN ENTRE PUNTAJES PROMEDIO DE LA MODALIDAD ELCE EN MATEMÁTICAS, APLICADA EN 2015 Y 2017 (puntos)

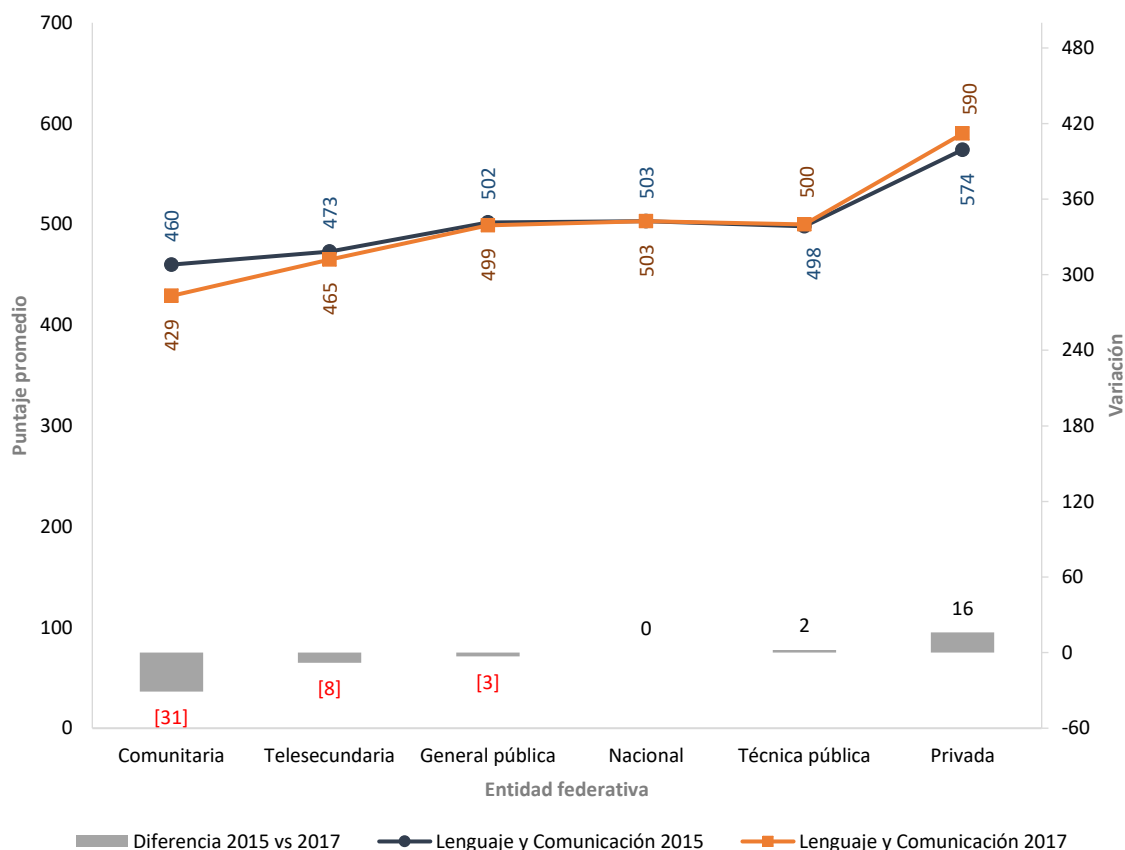


Fuente: Elaborado por la ASF, con base en la información proporcionada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-294** del 18 de enero de 2018. México, 2018.

En este periodo, las secundarias técnicas y privadas incrementaron su puntaje, siendo estas últimas donde se observó un mayor incremento (20 puntos), al pasar de 565 a 585, además de ser el tipo de secundarias con mejores puntuaciones promedio en 2015 y 2017. Las secundarias comunitarias tuvieron decrementos de 18 puntos, en tanto que en las telesecundarias fue de 5; asimismo, las secundarias comunitarias obtuvieron los puntajes más bajos en ambas ediciones, con 449 puntos en 2015 y 431 en 2017.

El comparativo de los resultados obtenidos en 2015 y 2017 en Lenguaje y comunicación muestra que el promedio nacional se mantuvo constante, en 503 puntos en promedio (ver gráfica 39).

GRÁFICA 39. VARIACIÓN ENTRE PUNTAJES PROMEDIO DE LA MODALIDAD ELCE EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, 2015 Y 2017
 (puntos)



Fuente: Elaborado por la ASF, con base en la información proporcionada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mediante **oficio núm. 710.2018.40.2-294** del 18 de enero de 2018. México, 2018.

En este periodo, las escuelas secundarias técnicas y privadas incrementaron su puntaje, siendo las privadas donde fue mayor éste (16 puntos), al pasar de 574 a 590 puntos, además de ser el tipo de secundarias con mejores puntuaciones promedio en ambas aplicaciones. Las secundarias comunitarias tuvieron decrementos de 31 puntos, en tanto que las telesecundarias, de 8; además, las secundarias comunitarias obtuvieron los puntajes más bajos en ambas ediciones con 460 puntos en 2015 y 429 en 2017.

Los resultados de la prueba PLANEA – ELCE y ELSEN- permiten conocer los niveles de logro en Lenguaje y comunicación, y Matemáticas; además, con la información obtenida es posible darle seguimiento al avance o retroceso de los puntajes obtenidos a lo largo del tiempo.

Respecto del componente de docentes, se diseñaron las evaluaciones para el ingreso, la promoción y la permanencia en el Servicio Profesional Docente, con base en los perfiles establecidos por la SEP

y validados por el INEE. En el periodo 2014-2018, se llevaron a cabo evaluaciones para los diferentes procesos que integran el SPD; para el ingreso, se evaluó a 660,049 sustentantes, de los cuales 341,774 (51.8%) fueron calificados como idóneos; para la promoción se evaluó a 157,945 sustentantes, de los cuales 85,600 (54.2%) obtuvieron un resultado idóneo; para la permanencia de docentes y técnico docentes, en su primera oportunidad, se evaluó a 195,412 sustentantes, de los cuales 173,690 (88.9%) lograron un resultado idóneo. El análisis detallado de los resultados de las evaluaciones aplicadas a las figuras educativas de educación básica se presenta en el apartado correspondiente a la implementación del Servicio Profesional Docente, dado que la evaluación constituye el pilar de los procesos para acceder a una plaza docente, ascender a una de dirección o supervisión o para permanecer en el servicio educativo.

En cuanto a los componentes de infraestructura y gestión escolar, el INEE diseñó la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), con el objetivo de conocer “la situación en la que operan y funcionan las escuelas de ese nivel educativo, para producir información útil para la toma de decisiones orientada a la mejora de las condiciones en que operan éstas”.

De acuerdo con el Plan de Evaluación 2014-2023, en 2014, se aplicó la ECEA en el nivel primaria, cuyos resultados se publicaron en 2015; en 2017, se llevó a cabo en preescolar pero, a la fecha no se han publicado los resultados; en 2018, se realizó en secundaria, y los resultados estarán disponibles en 2019, por lo que será hasta ese año en que se contará, por vez primera, con información de los tres niveles escolares (preescolar, primaria y secundaria); sin embargo, no se podrá dar un mensaje actualizado, debido a que la aplicación de la prueba por nivel educativo se ha realizado en diferentes años; además de que los resultados que proporciona la ECEA no permiten dar seguimiento constante del comportamiento de las condiciones de la infraestructura y mobiliario.

En lo que respecta a la ECEA 2014, cuyos resultados son los únicos que se tienen disponibles a la fecha, la muestra de la evaluación la integraron 1,425 escuelas primarias, en ellas se evaluaron ámbitos como el de infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes; mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje; material de apoyo educativo, personal que labora en las escuelas; gestión del aprendizaje; organización escolar, y convivencia escolar para el desarrollo personal y social. Los resultados en cada uno de estos ámbitos reflejaron lo siguiente:

- 1) Infraestructura. No todas las escuelas contaron con infraestructura básica, como servicios sanitarios para uso exclusivo de los estudiantes (que es una condición de seguridad y privacidad).

El 80.0% de las escuelas contó con infraestructura sanitaria en servicio; el 42.6% careció de espacios adicionales a las aulas, y el 25.9% presentó 5 o más riesgos para los estudiantes; las mayores carencias se encontraron en las escuelas en contexto más pobre del medio rural.

- 2) **Mobiliario.** El 78.2% de los estudiantes de 4°, 5° y 6° grados contó con un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado y de tamaño apropiado al nivel educativo; el 79.7% de los docentes contó con una silla en buenas o regulares condiciones, mientras que el 82.1% señaló esto mismo en relación con un escritorio u otro mueble para escribir.
- 3) **Materiales de apoyo.** El 68.0% de los docentes contó con el programa de estudios vigente del grado o grados que imparte, al inicio del ciclo escolar; el 74.3% de las escuelas contó con libros de texto gratuito oportunamente; el 23.9%, los recibió ya comenzadas las clases, en tanto que en el 1.8% de las escuelas no se había recibido al momento de la aplicación (noviembre).
- 4) **Personal que labora en las escuelas.** En el 22.7% de las escuelas del país hubo rotación docente; en el 19.0% hubo sustitución de éstos, y en el 3.7% no se contó con ellos. Asimismo, el 67.0% de las escuelas tuvo estudiantes con necesidades educativas especiales; sin embargo, sólo el 33.8% contó con personal especializado para apoyar su atención.
- 5) **Gestión del aprendizaje.** En el 71.9% de las primarias del país no se suspendieron las clases por razones distintas de las oficiales, lo que significó que hasta ese momento esas escuelas estaban cumpliendo con el calendario escolar; no obstante, fue en las escuelas ubicadas en los contextos rurales (comunitarias, indígenas y multigrado) donde se reportó una mayor proporción de escuelas con suspensiones.
- 6) **Organización escolar.** Entre los aspectos que funcionaron mejor en las escuelas están el trabajo colegiado de los docentes que realizaron diversas actividades en la escuela con una participación de éstos del 87.9% en promedio.
- 7) **Convivencia escolar.** De acuerdo con la información de los estudiantes, en las escuelas hubo prácticas disciplinarias que vulneraron sus derechos. Resaltó la situación de ser reprendidos o castigados por hablar su lengua materna cuando es indígena, lo que fue reportado por el 5.1% de los estudiantes de todos los tipos de escuela, llegando a ser hasta el 15.8% en las escuelas indígenas.

Por lo que corresponde al componente de planes y programas de estudio de educación básica, el INEE no ha diseñado las evaluaciones al respecto, dado que se tiene previsto que la primera evaluación de este componente se realice a más tardar en 2024; dicha fecha responde a que se podrá

evaluar el desempeño de, al menos, cuatro generaciones completas de alumnos que hayan cursado la educación preescolar, una generación de primaria y cuatro de secundaria^{297/} (ver esquema 17).

ESQUEMA 17. PROGRAMACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA SEP



Fuente: Elaborado por la ASF con base en Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes Clave para la Educación Integral**, México, 2017.

De acuerdo con la PNEE, una de las exigencias con las que debe cumplir la evaluación es la de formular procesos integrales de evaluación que permitan verificar avances sobre el estado que guardan los componentes, procesos y resultados del SEN, y proveer de información útil a los sujetos y a las instituciones donde éstos se insertan, con el fin de modificar prácticas pedagógicas e impulsar una gestión escolar que garantice la operación mínima de los establecimientos escolares.^{298/}

Uso de los resultados de las evaluaciones de la calidad educativa

Uno de los principales objetivos que se enmarcan en el SNEE consiste en impulsar el uso de los resultados de las evaluaciones para la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa, de tal manera que las autoridades educativas federal y estatales puedan utilizar la información para el monitoreo, la planeación, la programación y la operación del Sistema Educativo Nacional.

Este apartado se estructura en dos aspectos: en el primero, se aborda en qué medida se han utilizado los resultados de las evaluaciones a docentes y alumnos para la toma de decisiones orientada a la mejora de la calidad de la educación; y, en el segundo, se analiza si las directrices emitidas por

^{297/} Secretaría de Educación Pública, **Aprendizajes Clave para la Educación Integral**, México, 2017, p. 17.

^{298/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Documento rector: Política Nacional de Evaluación de la Educación**, Informe 2016, México, 2015, p. 12.

el INEE se elaboraron con base en las áreas de oportunidad reflejadas en los resultados de las evaluaciones, así como la oportunidad de respuesta en la atención de las directrices por parte de las autoridades educativas.

4.5.3. Uso de los resultados de las evaluaciones de la calidad educativa

En el ámbito federal, si bien, en el periodo 2014-2017, se aplicaron evaluaciones para el ingreso, promoción y permanencia de los docentes, así como para valorar el aprendizaje de los alumnos mediante PLANEA, en 2015 y 2017, la SEP no dispuso de evidencia sobre la contribución de los resultados de dichas evaluaciones en la toma de decisiones, para mejorar la calidad de la educación básica.

En el ámbito estatal, sólo en 2016 y 2017, algunas entidades federativas utilizaron la información de los resultados de la prueba PLANEA: en el primer año, el 31.2% (10: Baja California Sur, Campeche, Colima, Guanajuato, Nuevo León, Puebla, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas) de las 32 entidades federativas establecieron medidas para el uso de los resultados de PLANEA en la toma de decisiones; mientras que en el segundo año, hubo un retroceso, pues únicamente el 15.6% (5: Baja California Sur, Coahuila, Nuevo León, Jalisco y San Luis Potosí) establecieron objetivos y usos concretos de los resultados de la evaluación.

En cuanto al uso de los resultados de la evaluación docente, en 2016, de las 32 entidades federativas, 31.2% (10: Baja California Sur, Campeche, Colima, Guanajuato, Nuevo León, Puebla, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas) reportó mecanismos mediante los cuales impulsó el uso de los resultados para la toma de decisiones, en torno a la mejora de la calidad; mientras que en 2017 sólo el 15.6% (5: Coahuila, Chihuahua, Hidalgo, San Luis Potosí y Tamaulipas) implementó medidas para el uso de los resultados en la toma de decisiones. En ambos años, únicamente San Luis Potosí mostró continuidad en la implementación de las medidas mencionadas.

➤ Emisión y seguimiento de directrices para la mejora educativa

En 2015, la Junta de Gobierno del INEE aprobó el Modelo para la Construcción y Emisión de Directrices para la Mejora Educativa, en él se define qué es una directriz y cuáles son sus características principales, así como la ruta para su emisión. En ese mismo año, el INEE emitió el documento “Directrices para la mejora de la formación inicial de los docentes de educación básica”, que, a su vez,

se integra por cuatro directrices específicas, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades de quienes ingresen al Servicio Profesional Docente en educación básica.

En 2016 se aprobó el “Programa para la construcción y emisión de directrices”, en el cual se determinó emitir cuatro directrices relacionadas con la educación básica: la primera, para mejorar la atención educativa dirigida a niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes; la segunda, para mejorar la atención educativa dirigida a niños y adolescentes que viven en comunidades indígenas; la tercera, para mejorar el programa de tutorías a docentes de nuevo ingreso en el marco del SPD, y la cuarta, para mejorar el diseño e implementación de la política de formación continua en el marco del SPD. A continuación, se explica de forma más detallada cada una de las directrices que el INEE emitió, en el periodo 2015-2017, con un presupuesto de 93.9 millones de pesos.

- Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica

Las directrices emitidas en 2015 se diseñaron a partir de los resultados de los concursos de oposición efectuados en 2014 y 2015 para ingresar a la docencia en el marco del SPD, en las que se evidenció que la formación inicial de los docentes ha sido insuficiente en los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño y que se reflejaron en un bajo porcentaje de idoneidad de los docentes; en adición, el INEE tomó como referencia los resultados de los Concursos Nacionales para el Otorgamiento de Plazas Docentes y de los Exámenes Generales de Conocimientos (EGC) de las escuelas normales y realizó consultas con las autoridades educativas, docentes y directivos de educación básica y normal, que en su conjunto fueron el insumo para la formulación de cuatro directrices específicas:^{299/} 1) fortalecer la organización académica de las escuelas normales; 2) desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes; 3) crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente, y 4) crear un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial de docentes de educación básica.

^{299/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Directrices, Dirección URL: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/directrices> [consulta: 04 de octubre de 2018].

- Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes

Con el objetivo de contribuir a garantizar el derecho al acceso a la educación y mejorar los servicios educativos dirigidos a los hijos de jornaleros agrícolas, el INEE elaboró, en 2016, las “Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes”, bajo las condiciones establecidas en el “Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa”, ya que su formulación se basó en la evaluación coordinada por el INEE sobre la política educativa dirigida a la población infantil jornalera agrícola migrante y a la realizada al Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Las cuatro directrices específicas consisten en: 1) rediseñar las políticas de atención educativa a partir del fortalecimiento del presupuesto público, los procesos de planeación, la coordinación institucional y la participación social; 2) asegurar la pertinencia de un modelo educativo intercultural, así como la disponibilidad, idoneidad y desarrollo profesional del personal con funciones de docencia; 3) desarrollar un sistema unificado de información educativa y adecuar las normas de control escolar, y 4) fomentar la innovación, la evaluación educativa y la gestión social de proyectos.

- Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas

En 2017, el INEE emitió las “Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas”, con base en la información del Panorama Educativo de la Población Indígena,^{300/} de la ECEA 2015 y de la Consulta Previa Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa, en donde se afirma que persisten brechas importantes en el nivel de escolaridad; existen escuelas indígenas en condiciones físicas precarias y sin servicios básicos, y faltan docentes que hablen la misma lengua que la de sus alumnos.

Las seis directrices emitidas en 2017 fueron encauzadas a mejorar la atención educativa para la población indígena y muestran concordancia entre sus aspectos de mejora, las debilidades que se pretenden atender y el propósito. La primera consiste en fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación en la política educativa nacional; la segunda, en robustecer el vínculo entre la escuela y las culturas, lenguas, valores y calendarios de los pueblos y comunidades indígenas; la

^{300/} El INEGI contempla que pertenece a la población indígena la persona hablante de lengua indígena o aquella que se autoadscribe como indígena por pertenecer a una comunidad indígena, o tener padres hablantes de lengua indígena. [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf]

tercera, en establecer un modelo curricular que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria y garantice su pertinencia cultural y lingüística para la población indígena; la cuarta en garantizar el desarrollo profesional de docentes y directivos acorde con las necesidades educativas y los derechos de la niñez indígena; la quinta, en garantizar centros escolares con infraestructura y equipamiento, y la sexta, en impulsar la mejora y la innovación permanente de la educación para la niñez indígena.

Respecto de las directrices para mejorar el programa de tutorías a docentes de nuevo ingreso y las del diseño e implementación de la política de formación continua en el marco del SPD, en 2017, el INEE modificó el “Programa para la construcción y emisión de directrices” que había sido publicado en 2016; la reprogramación consistió en conjuntar ambas directrices en un solo documento denominado “Directrices para fortalecer las políticas para la mejora del Desempeño Profesional Docente”, previendo su emisión para el cuarto trimestre de 2017; sin embargo, al cierre de 2017, el INEE no las emitió.

Si bien la emisión de directrices constituye un importante punto de partida de las propuestas para el fortalecimiento de la educación, resulta insuficiente para cumplir con los objetivos que se han planteado, debido a que el problema no se soluciona únicamente con la emisión de directrices por parte del INEE, sino que, además corresponde a las autoridades educativas desarrollar un plan de trabajo que incluya las acciones necesarias para la implementación de cada una de éstas, para que, de manera posterior a su emisión, el instituto les dé seguimiento, a fin de asegurarse de que las Autoridades Educativas Locales cumplan con la instrumentación de las mismas.

Para dar atención a las directrices emitidas por el INEE en el periodo 2015-2017, de acuerdo con la LINEE, las autoridades educativas deben pronunciarse en un plazo no mayor de los 60 días naturales, incluyendo como parte de su respuesta el plan de trabajo para atender las directrices de las que se trate.

- Atención a las directrices para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica

En 2015 el INEE remitió a la SEP y a las 32 Autoridades Educativas Locales las “Directrices para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica”; al respecto, el instituto recibió las respuestas de las 32 entidades federativas, quienes aceptaron implementar dichas directrices. Si bien las 32 AEL remitieron una respuesta favorable aceptando la aplicación de las mismas, el 43.8% (14: Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Colima, Ciudad de México, Guanajuato, Jalisco,

Michoacán, Morelos, Querétaro, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala y Yucatán) no respondió dentro del plazo estipulado (60 días, al 7 de noviembre), mientras que el 25.0% (8: Baja California, Chiapas, Durango, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca y Sonora) no remitió el programa de trabajo, como parte integral de la respuesta que deben dar al instituto. En octubre de 2016, posterior a la aceptación por parte de las 32 AEL, de implementar estas directrices, el INEE llevó a cabo el seguimiento correspondiente, mediante la aplicación de un cuestionario en línea sobre su uso y valor. De las 32 entidades federativas 28 respondieron el cuestionario; con base en ello, el INEE elaboró el informe de seguimiento publicado en 2017.^{301/}

De acuerdo con el informe de seguimiento, el INEE precisó que 24 AEL planearon acciones para atender la directriz 1 “Fortalecer la organización académica de las escuelas normales”; 19, planearon acciones para la directriz 2 “Desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes”; 18, para la directriz 4 “Crear un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial”, y 14, para la directriz 3 “Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente”, lo que evidenció que éstas últimas recibieron menos atención, debido a que su ejecución requiere el trabajo conjunto entre las AEL y la SEP^{302/}, lo que refleja la inadecuada articulación entre los ámbitos local y federal.

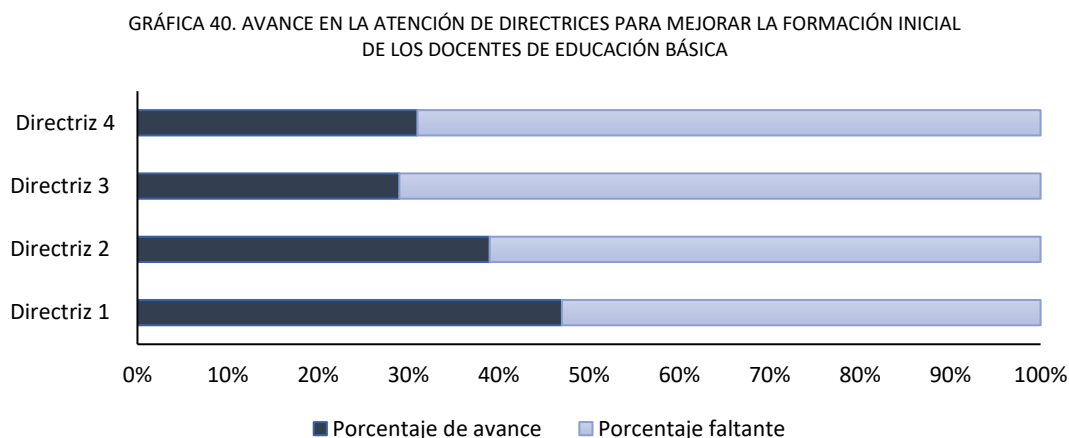
En razón de ello, se identificó que es necesario fortalecer los mecanismos de seguimiento locales, ya que no todas las entidades federativas contaron con un plan de trabajo en el que se programara la implementación de las directrices; si bien algunas contaron con reportes de acciones, no planearon su implementación; en el mismo sentido, la coordinación entre las autoridades locales y el INEE fue insuficiente, ya que no se definió la manera en la que se llevaría a cabo el seguimiento de una forma homogénea; dicha situación demostró la falta de mecanismos de coordinación y acompañamiento pertinentes.

En el informe de seguimiento realizado por el INEE, se registró un porcentaje de avance promedio de 47.0% para fortalecer la organización académica de las escuelas normales; 39.0% para desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes (seis entidades

^{301/} Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Atención de las autoridades educativas a las directrices para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica. Informe de seguimiento**, México, 2017.

^{302/} La determinación de los planes y programas de estudio para la educación normal y la evaluación del Sistema de Normales Públicas son atribuciones exclusivas de la SEP.

reportaron no tener ningún avance); 29.0% para crear un sistema nacional de información y prospectiva docente, y 31.0% para la organización de un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial de docentes (ver gráfica 40).



Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Atención de las autoridades educativas a las directrices para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica. Informe de seguimiento**, México, 2017

La mayoría de las entidades federativas reportó la existencia de factores endógenos y exógenos que limitaron su implementación; de manera interna, los principales obstáculos que se presentan consisten en la falta de recursos humanos, financieros y técnicos, así como de espacios interinstitucionales para la planeación de propuestas académicas que permitieran realizar las actividades necesarias para la puesta en marcha de las directrices en las Secretarías de Educación Estatal (SEE). Mientras que, de forma externa, la mayoría de las entidades señaló factores como la falta de definición de una política o programa que coadyuvaran al fortalecimiento de la formación inicial, además de la insuficiencia presupuestal por parte de los estados, así como sus características geográficas y demográficas.

- Atención a las directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes

En 2016 el INEE remitió a la SEP y a las 32 Autoridades Educativas Locales las “Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes”; al respecto, el instituto recibió la respuesta de 29 AEL,^{303/} las cuales aceptaron implementar dichas directrices. Si bien 27 de las 29 entidades federativas con población migratoria en edad normativa remitieron una respuesta favorable, el 79.3% (23: Aguascalientes, Baja California,

^{303/} Las directrices no son aplicables para Querétaro, Tabasco y Yucatán, debido a que precisaron no tener educandos pertenecientes a familias de jornaleros agrícolas migrantes.

Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Coahuila, Colima, Ciudad de México, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas) no remitió el programa de trabajo, como parte integral de la respuesta que deben dar al instituto; en tanto que el 20.7% (6: Chihuahua, Durango, Jalisco, Morelos, Nuevo León y Tamaulipas) adjuntó un plan de trabajo para atender dichas directrices. Respecto de las 23 entidades federativas que no contaron con un programa, 5: Coahuila, Colima, Hidalgo, Nayarit y Puebla establecieron acciones para atender las directrices, pero no establecieron un plazo para llevarlas a cabo. En razón de ello, se identificó que prevalecieron los mismos problemas, respecto de los mecanismos de seguimiento locales, pues las entidades federativas no contaron con un plan de trabajo en el que se programara la implementación de las directrices y se procurara que la información fuera homogénea.

Para estas directrices, el INEE ya no publicó ningún informe específico de seguimiento, por lo que, a partir del Informe Anual del INEE 2018, se incluyó un anexo en el que se aborda, de manera general, información relativa al seguimiento de las directrices emitidas; sin embargo, dicho informe no permite conocer el avance cuantitativo de implementación de cada una de las directrices específicas; por lo que se considera que hacen falta mecanismos de coordinación y vigilancia por parte del INEE para disponer de información articulada y actualizada sobre la atención de directrices.

- Atención a las directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas

En 2017 el INEE remitió a la SEP y a las 32 Autoridades Educativas Locales las “Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas”; al respecto, el instituto recibió la respuesta de la 32 AEL, mismas que aceptaron implementar dichas directrices. Si bien las 32 entidades federativas con población indígena en edad normativa remitieron una respuesta favorable aceptando la aplicación de las mismas, el 75.0% (24: Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Ciudad de México, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán y Zacatecas) no remitió el programa de trabajo, como parte integral de la respuesta que deben enviar al instituto.

Sobre el avance en la atención de las acciones por parte de las AEL, en septiembre de 2017, las 32 entidades federativas remitieron al INEE las respuestas al cuestionario de seguimiento, en los que

destaca que los factores que limitaron la atención de las directrices fueron la dificultad de las AEL para identificar al total de la población indígena; la falta de recursos y materiales educativos para la atención de la niñez indígena; la carencia de escuelas de esta modalidad; la restricción presupuestal, e incluso disminución del gasto en este rubro, y la falta de sensibilidad de instituciones de los estados para atender las necesidades educativas de la población indígena.

Debido a que el INEE no realizó un informe de seguimiento específico sobre las “Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas”, se desconoce el avance cuantitativo por cada AEL sobre la implementación de cada una de las directrices específicas; además, se identificó que prevalecieron los problemas, respecto de los mecanismos de seguimiento locales, pues las entidades federativas no contaron con un plan de trabajo en el que se programara la implementación de las directrices, y su información fue heterogénea.

4.5.4. Conclusión

Si bien el INEE, la SEP y las AEL establecieron vínculos de coordinación interinstitucional para la implementación del SNEE, mediante el diseño de la PNEE y del Programa de Mediano Plazo 2016-2020, se detectaron deficiencias que debilitan la adecuada coordinación del SNEE y ponen en riesgo la implementación de los programas y proyectos, ya que, respecto del cumplimiento de las metas establecidas en el PMPSNEE 2016-2020, se reprogramaron 12 de las 16 establecidas. Respecto de las metas reprogramadas, el desfase que existe representa un riesgo de incumplimiento para el 2020 sobre la totalidad de proyectos comprometidos para valorar los componentes, procesos y resultados del SEN, que además podría repercutir en la integralidad que se busca con el SNEE. La reprogramación de metas del PMPSNEE, en su mayoría, se dio por parte de las AEL, lo que denota que en el ámbito local no se cuenta con las capacidades técnicas y presupuestales para formar parte de un SNEE.

A pesar de que el INEE dispuso de las evaluaciones para alumnos, docentes y, de forma parcial, sobre infraestructura y algunos aspectos de gestión escolar, no contó con una metodología que establezca modelos de evaluación integrales que definan referentes, y articulen los componentes, procesos y resultados de las evaluaciones; debido a ello, no efectuó una evaluación integral en la que se hayan establecido las relaciones que tienen los componentes entre sí, sólo emitió los resultados de cada uno. En razón de esto, no es posible identificar en qué medida los resultados de un componente producen algún efecto en el resto, ni cómo éstos, a su vez, pueden ser interpretados

conjuntamente. La falta de un análisis articulado de los resultados de las distintas evaluaciones impide conocer de qué forma las diferentes evaluaciones al SEN contribuyen a la mejora de la calidad educativa, no desde una óptica individual, sino como resultado de la implementación del SNEE.

Por lo que corresponde al uso de los resultados para la mejor toma de decisiones, el INEE aplicó pruebas para evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos y el nivel de conocimientos de los docentes, cuyos resultados pueden ser utilizados por las autoridades educativas para el monitoreo, la planeación, la programación y la operación del SEN; sin embargo, no hay evidencia de que los resultados de las evaluaciones de la prueba PLANEA y del SPD fueron considerados por la autoridad educativa federal, en el ámbito de su competencia, para la mejora de la educación; respecto del ámbito local, se notó poca participación, ya que, en 2016, 10 entidades federativas utilizaron los resultados, en tanto que, en 2017, disminuyó a cinco.

Aunado a lo anterior, el INEE erogó un presupuesto de 93.9 millones de pesos en la emisión de directrices de 2015 a 2017, periodo en el que emitió tres directrices enfocadas en mejorar: a) la formación inicial de los docentes de educación básica; b) la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas, y c) la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes; sin embargo, existieron deficiencias que pueden debilitar su correcta implementación, como la falta de mecanismos adecuados de control y seguimiento, ya que no todas las entidades federativas cumplieron con un plan de trabajo en el que se programara la implementación de las directrices; si bien algunas contaron con reportes de acciones, no llevaron a cabo una planeación en su implementación; en el mismo sentido, la coordinación entre las autoridades locales y el INEE fue insuficiente, ya que no se definió la manera en la que se llevaría a cabo el seguimiento de una forma homogénea; dicha situación demostró la falta de mecanismos de coordinación y control pertinentes.

4.6. Epítome de la implementación de la Reforma Educativa

La serie de cambios normativos denominados Reforma Educativa gestados en 2013 implicaron un cambio, desde ese año, en el rumbo de la política educativa y, por tanto, en el funcionamiento del SEN, en cada uno de sus cinco componentes: planes y programas de estudio, docentes, gestión educativa, infraestructura y equipamiento, y evaluación.

En planes y programas de estudio, en 2017 la SEP publicó un nuevo plan y 15 programas de estudio para educación básica, en los cuales se identificó que, en términos generales, existe vinculación entre el perfil de egreso del plan de estudios con los propósitos de los contenidos curriculares incluidos en los programas. Asimismo, los contenidos de los doce grados escolares articulan los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria). El mapa curricular de los aprendizajes clave de la educación básica quedó conformado por tres componentes denominados: campos de formación académica; áreas de desarrollo personal y social, y ámbitos de autonomía curricular.

El componente de autonomía curricular otorga a la comunidad escolar la posibilidad de decidir el contenido educativo de una parte de la jornada, por medio de una decisión consensuada entre directivos, docentes y alumnos, basada en las necesidades e intereses de los educandos. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre el contenido específico que se debe enseñar, así como la forma en que los clubes de autonomía curricular pueden atender a todos los educandos, tomando en cuenta su género, origen étnico-cultural o condición de discapacidad; la estrategia de seguimiento que se deberá implementar para conocer en qué medida este componente contribuye a la mejora del aprendizaje de los alumnos, y la necesidad de que la asignatura de autonomía curricular sea obligatoria en la educación normal y no una optativa. En cuanto a la educación plurilingüe, es necesario concretar los programas de estudio por lengua, ya que en 2017 se elaboraron sólo los programas para 22 de las 68 lenguas indígenas existentes, sin que la SEP contara con una planeación del periodo en el que prevé concretar los programas restantes.

En docentes, se implementaron nuevos planes y programas de las licenciaturas impartidas en las escuelas normales, principales formadoras de profesores de educación básica; no obstante, dichos planes entraron en vigor en 2018, por lo que existe un desfase con los de educación de básica, pues los primeros maestros formados con los nuevos programas egresarán en 2022, a cuatro años del inicio de los de educación básica; asimismo, los planes de las escuelas normales no abarcaron todos los temas tratados en los de educación básica, al no definirse asignaturas relacionadas con los ámbitos de autonomía curricular y, en el caso de secundaria, concernientes a las de las áreas de desarrollo personal y social.

Se creó el SPD, el cual incluyó cinco procesos: ingreso, promoción, reconocimiento, permanencia y formación continua, éste último transversal. Sobre los dos primeros, las listas de prelación para la asignación de plazas para el ingreso y la promoción no se construyeron, en todos los casos, siguiendo lo establecido en los criterios correspondientes emitidos por el INEE, y en las entidades en

las que sí se hizo de conformidad con la normativa se presentaron incidencias en las que no se respetó el orden de las listas de prelación; igualmente, se otorgaron plazas y promociones a personal del cual no se contó con registro de sus evaluaciones, por lo que los ingresos y ascensos en el servicio no se concedieron, en algunos casos, a los concursantes con los mejores resultados según sus evaluaciones. Asimismo, se implementó el PPFIEB para otorgar incentivos económicos al personal que obtuviera resultados destacados en los procesos de valoración; sin embargo, no siempre fue así, en 2015 se dejó de incentivar a 3,558 figuras educativas; en 2016, a 906, y en 2017, a 5,686. Respecto del reconocimiento, a 2017 no se realizaron movimientos laterales que permitieran a los docentes y directivos desarrollarse en distintas funciones según sus intereses y capacidades o en atención de las necesidades del SEN.

En cuanto a la permanencia, en ninguna de las ediciones de segunda y tercera oportunidad en la valoración de desempeño se convocó y evaluó a todo el personal que obtuvo un resultado insuficiente en su evaluación previa; al respecto, la CNSPD no explicó las causas de esta situación; al cierre de 2017, 368 docentes obtuvieron un resultado insuficiente en sus tres oportunidades, y tampoco se dispuso de información por parte de la autoridad federal sobre el procedimiento seguido, por lo que hasta 2017 se encontraron profesores en servicio que no contaban con un perfil idóneo en los términos de la normativa respectiva.

En relación con la formación continua, en 2014 se instrumentó el PRODEP, con el propósito de ofertar diversas opciones formativas a las figuras educativas de educación básica, sin embargo, los cursos de formación y superación profesional impartidos en el periodo 2014-2017 no se sustentaron en un diagnóstico sobre las necesidades de profesionalización del personal educativo, por lo que existe el riesgo de que la oferta académica no haya sido pertinente. Se sustituyó el FAEB con el FONE, para superar las deficiencias del primero relacionadas con el ejercicio de los recursos en campos diferentes de la educación básica, por lo que se centralizó la nómina educativa y se cambió la fórmula de distribución del presupuesto del fondo; no obstante, persistieron irregularidades en el ejercicio de los recursos por parte de las entidades federativas, a 2016, un monto de 6,379.9 millones de pesos presentó irregularidades en su ejercicio en el ámbito nacional; además, no se definieron criterios claros para la utilización del presupuesto de todos los programas presupuestarios que integraron el FONE, y la nueva fórmula de distribución del gasto de operación continuó incluyendo elementos de la del FAEB que afectan a las regiones con mayores carencias, pues se

considera al número de población en edad normativa, y no las diferencias que implican el contexto en el que se brinda la educación.

En gestión escolar, para el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica, se impulsó la participación de los CTE y CPSE como tomadores de decisiones sobre la operación interna de las escuelas y su relación con las autoridades educativas; no obstante, dichos consejos no se conformaron en todos los centros escolares; hasta 2017, los CTE se constituyeron en 173,807 escuelas, que representaron el 76.8% de las 226,188 existentes en ese año, y no todos realizaron las nueve sesiones establecidas en la normativa respectiva, y los CEPS, en 159,744 (71.0%); asimismo, se emitieron los lineamientos para la instrumentación del SATE, para estimular la participación de los supervisores en el funcionamiento de los centros escolares, pero a 2017 no estuvo en operación. Se implementó el SIGED, con objeto de contar con una plataforma que concentrara toda la información del SEN y facilitara el intercambio de información entre escuelas y autoridades educativas, y aligerara las cargas administrativas de las escuelas; sin embargo, a 2018 se habían cargado los datos de 4 de las 17 fuentes de información planteadas, por lo que no se encontraba completo. Se instrumentaron dos programas dirigidos al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar: el PETC y el PRE, pero ninguno de ellos contó con indicadores para determinar en qué medida contribuyeron a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas que beneficiaron. Para garantizar la oferta de alimentos nutritivos y favorables para la salud de los alumnos se prohibió la venta de alimentos y bebidas procesados en las escuelas educación básica; sin embargo, la SEP no dispuso de información de en qué medida se han implementado los criterios determinados en materia nutrimental, de higiene y seguridad en el consumo de alimentos en las escuelas. Aunado a ello, no se consolidó la figura del Comité de Establecimiento de Consumo Escolar, ya que en el 87.4% de las 226,188 escuelas no se conformó dicho comité; no se promovió la regulación del comercio ambulante afuera de las escuelas; no se establecieron mecanismos de supervisión adecuados para asegurar el cumplimiento de los lineamientos para la preparación, expendio y distribución de los alimentos y bebidas preparados y procesados dentro de las escuelas, y no se contó con una evaluación sobre el grado de cumplimiento de los criterios de higiene y seguridad para una correcta alimentación, así como los beneficios en el rendimiento escolar y la salud de los alumnos.

En infraestructura y equipamiento, se implementaron tres programas orientados a la mejora de los planteles públicos de educación básica que presentaron las mayores carencias: PED, PRE y PECIEN;

sin embargo, los tres atendieron a inmuebles escolares que no contaron con un diagnóstico que justificara la intervención, por lo que los recursos pudieron haber sido dirigidos a escuelas que realmente necesitaran subsidios para mejorar sus condiciones; de esta forma, la implementación de los programas no se tradujo en garantizar que las escuelas contaran con las características que les permitieran consolidarse como espacios en los cuales los alumnos pudieran recibir una educación de calidad. Sobre la modernización del equipamiento, en el periodo 2013-2017, se implementaron cuatro programas para impulsar el acceso a las TIC: Laptops para alumnos que cursan 5º y 6º grado de primaria; Inclusión y Alfabetización Digital; Inclusión Digital, y Reforma Educativa; sin embargo, en su instrumentación se presentaron deficiencias relacionadas con el funcionamiento de los equipos, ya que no todas las escuelas tenían la infraestructura de servicios (electricidad e internet) para ello; la falta de docentes capacitados en la enseñanza de las TIC, y la ausencia de una estrategia de mediano y largo plazo, para lograr que cada alumno utilice un dispositivo digital, como apoyo para su desarrollo académico.

En la evaluación, el INEE dispuso de las evaluaciones para alumnos, docentes y, de forma parcial, de la infraestructura y algunos aspectos de gestión escolar, empero, no dispuso de una metodología para determinar modelos de evaluación integrales que definan referentes, y articulen los componentes, procesos y resultados de las evaluaciones; debido a ello, no efectuó una evaluación integral en la que se hayan establecido las relaciones que tienen los componentes entre sí, por lo que sólo emitió los resultados de cada uno. La ausencia de un análisis articulado de los resultados de las distintas evaluaciones impide conocer de qué forma las diferentes evaluaciones al SEN contribuyen a la mejora de la calidad educativa, no desde una óptica individual, sino como resultado de la implementación del SNEE. Aunado a lo anterior, si bien el INEE emitió a 2017 directrices enfocadas en mejorar la prestación del servicio educativo, existieron deficiencias que pueden debilitar su correcta implementación, como la falta de mecanismos adecuados de control y seguimiento. Además, no existe evidencia de que los resultados de las evaluaciones de la prueba PLANEA y del SPD, en el ámbito federal, fueron considerados por la SEP para la mejora de la educación y, en el ámbito local, existió poca participación, ya que, en 2017, sólo cinco entidades federativas utilizaron los resultados para la toma de decisiones.

Resultados

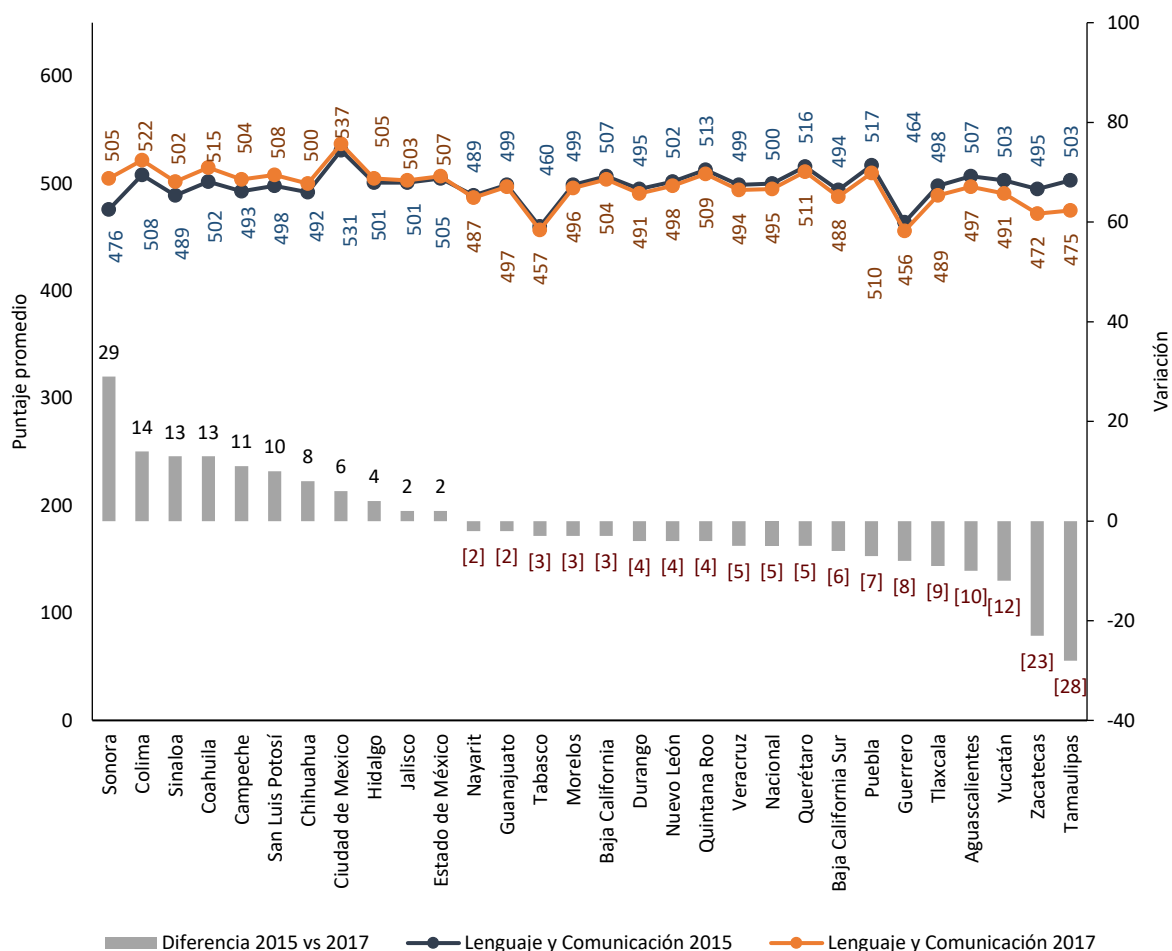
El objetivo último de la Reforma Educativa fue garantizar la calidad de la educación obligatoria, incluida la básica, de manera que se maximice el aprendizaje de los educandos; para medir el cumplimiento del propósito, se contó con la prueba PLANEA, que en su modalidad ELSEN informa sobre el estado de la educación en términos del logro de aprendizaje de los alumnos; asimismo, se dispuso de indicadores generales en materia educativa, específicamente sobre abandono escolar y eficiencia escolar. El comportamiento de los resultados e indicadores señalados son el tema de análisis del presente capítulo.

5.1. Contribución en la mejora del nivel de aprendizaje de los alumnos

La prueba PLANEA, en su modalidad ELSEN, comenzó a aplicarse en 2015, en ese año a alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria en las materias de Lenguaje y comunicación y de Matemáticas; en 2017, se evaluó nuevamente a estudiantes de 3° de secundaria, y en 2018, a los de 6° de primaria.

De 2015 a 2017, los resultados de PLANEA de los estudiantes de 3° de secundaria en Lenguaje y comunicación tuvieron una mejora en 11 entidades, que osciló entre 2 y 29 puntos de diferencia; en tanto que en el resto de los estados en los que se aplicó la evaluación (en Chiapas, Michoacán y Oaxaca no se realizó) el puntaje de 2017 fue menor al de 2015, estas reducciones fluctuaron entre 2 y 28 puntos (ver gráfica 41).

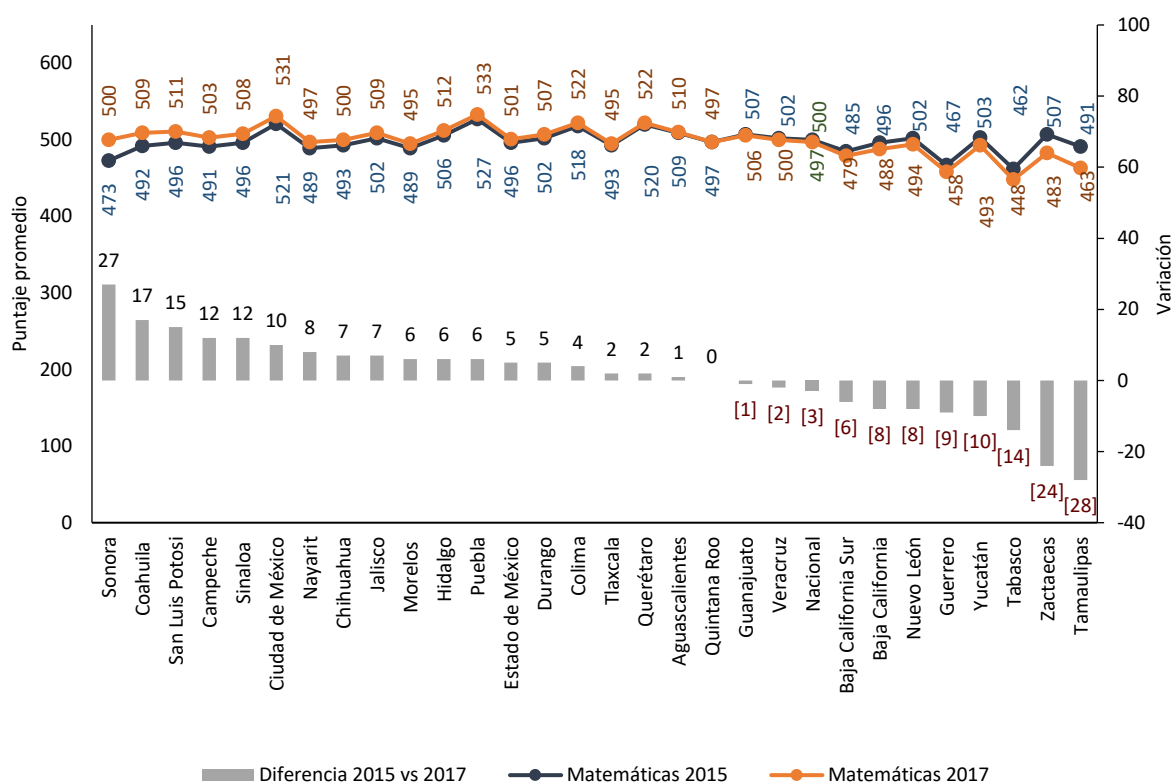
GRÁFICA 41. VARIACIÓN DE LOS PUNTAJES PROMEDIO EN LA PRUEBA PLANEA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 APLICADA A ALUMNOS DE 3º DE SECUNDARIA, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2015 Y 2017
 (puntajes)



FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la información de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **PLANEA resultados nacionales 2017, 3ro de Secundaria: Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas**, México, 2018.

Respecto de Matemáticas, la tendencia fue diferente, ya que en 18 entidades federativas se presentaron incrementos en los puntajes promedio, que oscilaron entre 1 y 27 puntos; en 10 estados hubo descensos, que fluctuaron entre 1 y 28 puntos, y en Quintana Roo el puntaje promedio fue constante, se mantuvo en 497 (ver gráfica 42).

GRÁFICA 42. VARIACIÓN DE LOS PUNTAJES PROMEDIO EN LA PRUEBA PLANEA EN MATEMÁTICAS APLICADA A ALUMNOS DE 3º DE SECUNDARIA, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2015 Y 2017 (puntajes)



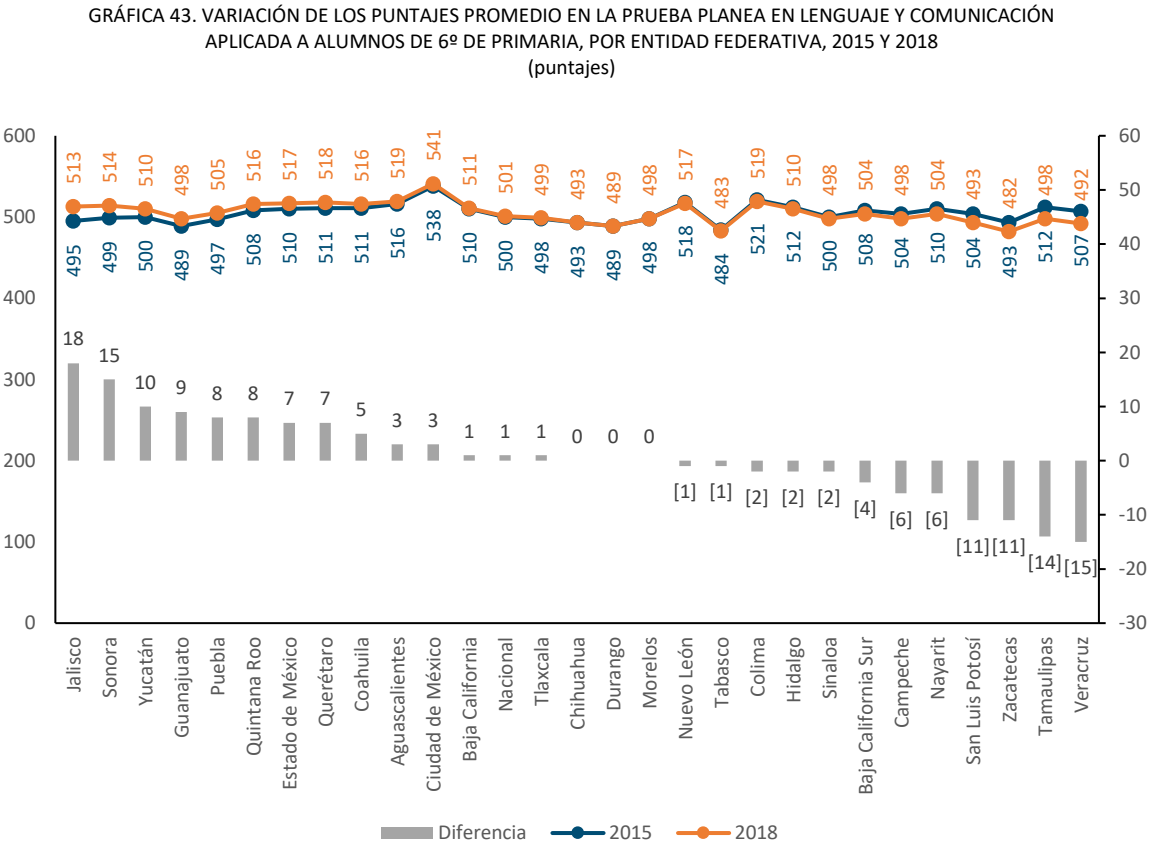
FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la información de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **PLANEa resultados nacionales 2017, 3ro de Secundaria: Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas**, México, 2018.

Entre las 18 entidades federativas que mejoraron su puntaje promedio en Matemáticas se encontraron las 11 que también tuvieron un aumento en Lenguaje y comunicación, y entre los 18 estados que presentaron un descenso en su puntaje promedio en Lenguaje y comunicación se hallaron los 10 en los que hubo una disminución en Matemáticas, por lo que en 8 entidades el comportamiento de los puntajes promedio fue diferente en las materias evaluadas; de esta forma, no es posible afirmar que se haya presentado una mejora generalizada y homogénea en el aprendizaje de los alumnos.

Además, en el ámbito nacional, el puntaje promedio decreció en las dos materias revisadas; en Lenguaje y comunicación pasó de 500 a 495, y en Matemáticas, de 500 a 497, lo que confirma que no hubo mejora. Asimismo, las brechas entre las entidades federativas con los menores y mayores puntajes aumentaron en ambas materias; en Lenguaje y comunicación la diferencia pasó de 71

puntos, presentada entre la Ciudad de México (531) y Tabasco (460), a 81, entre la Ciudad de México (537) y Guerrero (456), y en Matemáticas, de 65 puntos, entre Puebla (527) y Tabasco (462), a 85, entre las mismas entidades (533 y 448), lo que ratifica que los avances no fueron generalizados y homogéneos.

En primaria, se dispuso de datos de PLANEA, en su modalidad ELSEN, en 2015 y 2018, de 28 entidades federativas; los estados de los que no se contó con información fueron Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca. Los resultados para Lenguaje y comunicación mostraron que en 13 entidades hubo una mejora en el puntaje promedio obtenido por los evaluados, en 3 no hubo cambio, y en 12 se presentó una disminución (ver gráfica 43).



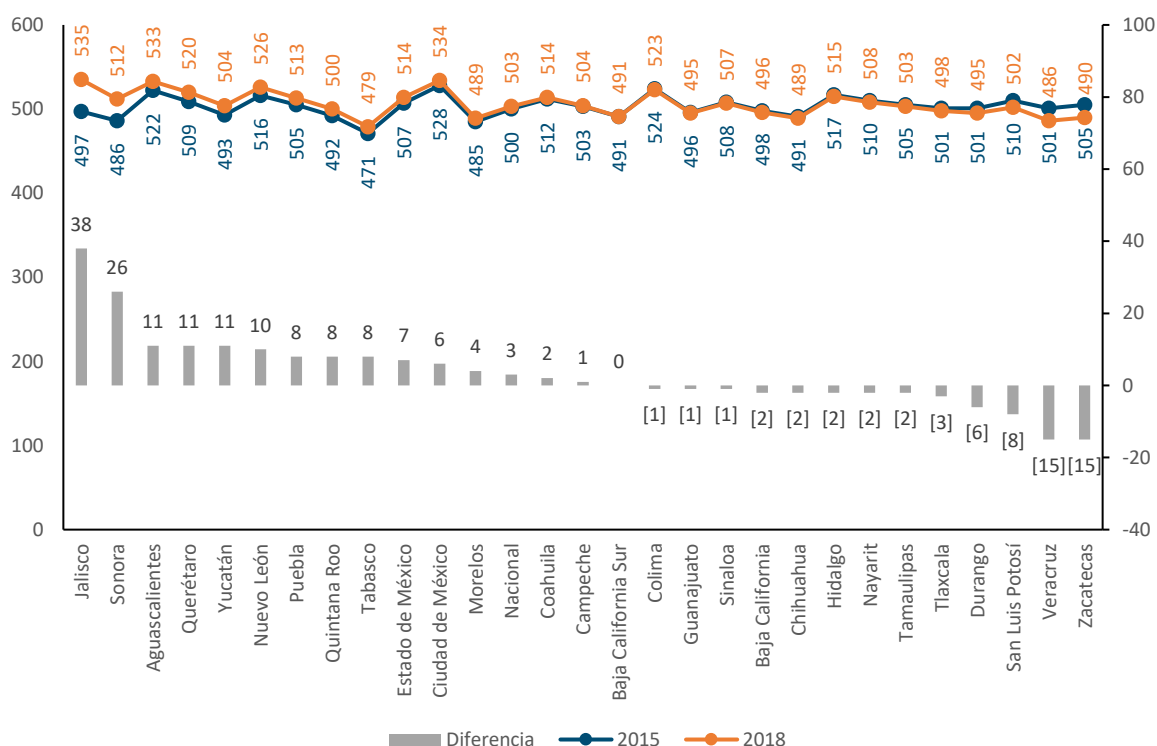
FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la información de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Bases de datos de PLANEA**, México, 2018, Dirección URL: <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>

Las entidades que tuvieron los mayores avances fueron Jalisco, con un aumento de 18 puntos, de 495 a 513; Sonora, de 15 puntos, de 499 a 514, y Yucatán, de 10 puntos, de 500 a 510; en el resto de las entidades con crecimiento, fue menor a 10 puntos. En contraste, los descensos más pronunciados fueron los de Veracruz, con 15 puntos menos, de 507 a 492; Tamaulipas, con 14 puntos, de

512 a 498; Zacatecas, con 11 puntos, de 493 a 482, y San Luis Potosí, con 11 puntos, de 504 a 493; en el resto de los estados con disminución, ésta osciló entre 1 y 6 puntos.

En Matemáticas, de 2015 a 2018, en 14 entidades federativas se registró un aumento en su puntaje promedio; en una (Baja California Sur) no hubo cambio, y 13 presentaron disminuciones (ver gráfica 44).

GRÁFICA 44. VARIACIÓN DE LOS PUNTAJES PROMEDIO EN LA PRUEBA PLANEA EN MATEMÁTICAS APLICADA A ALUMNOS DE 6º DE PRIMARIA, POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2015 Y 2018 (puntajes)



FUENTE: Elaborado por la ASF con base en la información de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, **Bases de datos de PLANEa**, México, 2018, Dirección URL: <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>

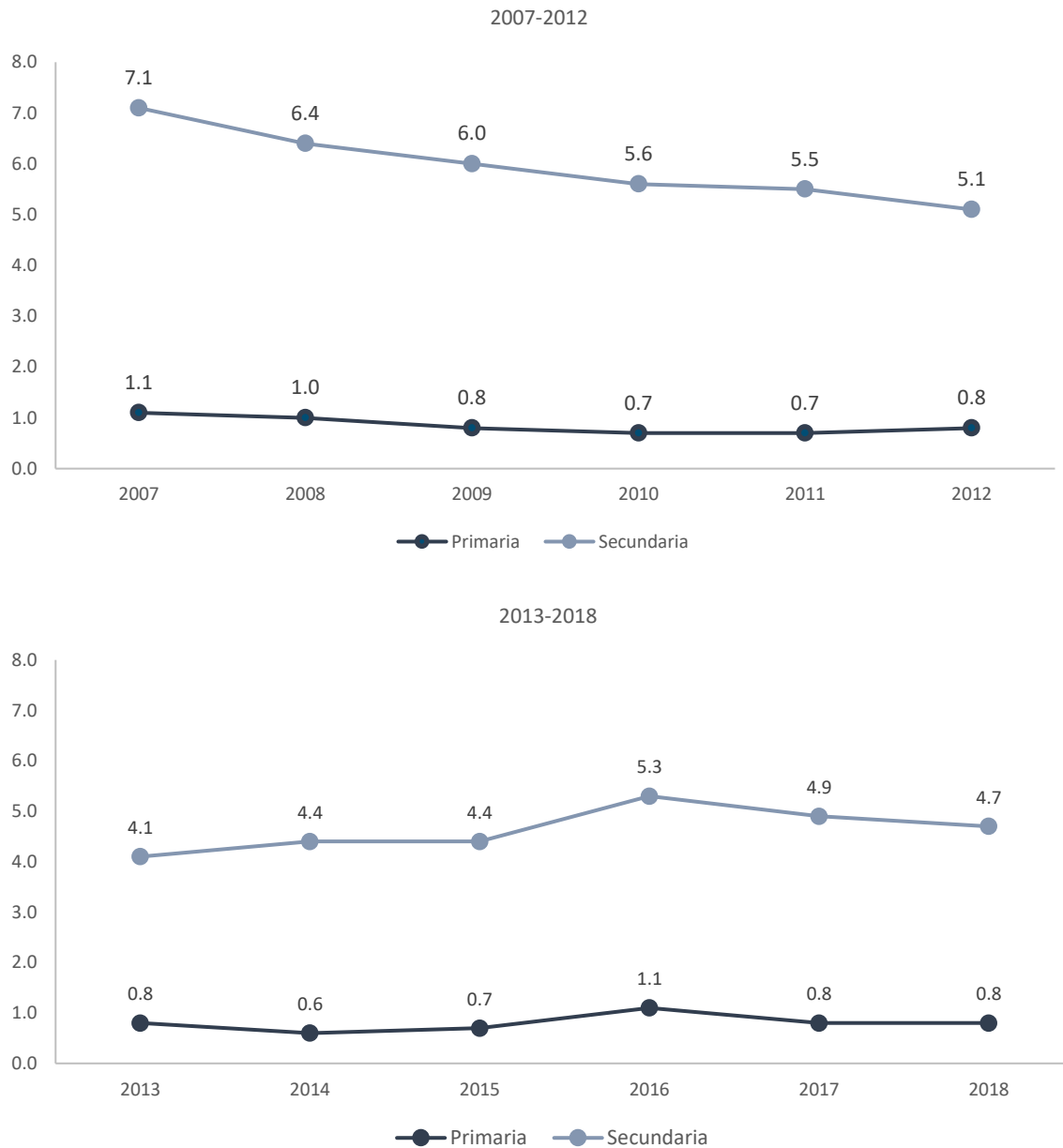
Los aumentos en Matemáticas fueron superiores a los de Lenguaje y comunicación; los mayores se presentaron en Jalisco, que creció en 38 puntos, de 497 a 535, y Sonora, con un incremento de 26 puntos, de 486 a 512; en el resto de las entidades con un incremento, éste fluctuó entre 1 y 11 puntos. Por el contrario, los estados con los descensos más grandes fueron Zacatecas y Veracruz, ambos con 15 puntos menos, el primero decreció de 505 a 490, y el segundo, de 501 a 486; en el resto de los estados con disminución, ésta se encontró entre 1 y 6 puntos.

Al igual que en secundaria, de 2015 a 2018, la brecha en primaria en Lenguaje y comunicación entre las entidades federativas con el mayor y menor puntaje se amplió, de 54, entre la Ciudad de México (538) y Tabasco (484), a 59, entre la Ciudad de México (541) y Zacatecas (482); en Matemáticas dicha diferencia se redujo en un punto, de 57 a 56.

De las 14 entidades federativas en las que hubo mejora en el puntaje promedio en Matemáticas, 10 también tuvieron un aumento y en Lenguaje y comunicación, y de los 13 estados con una disminución en el puntaje promedio en Matemáticas, en 8 se presentó un comportamiento similar, por lo que en 10 entidades las tendencias fueron diferentes en las materias evaluadas. De esta forma, se observa, al igual que en secundaria, que la mejora en el nivel de aprendizaje de los alumnos no fue generalizada ni homogénea en el ámbito nacional.

Los indicadores de abandono escolar y eficiencia terminal tampoco reflejaron una mejora en el periodo 2013-2018, pues mostraron una tendencia contraria a la presentada a 2012 (ver gráfica 45).

GRÁFICA 45. COMPORTAMIENTO DEL ABANDONO ESCOLAR EN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN EL ÁMBITO NACIONAL, 2007-2018 (porcentajes)



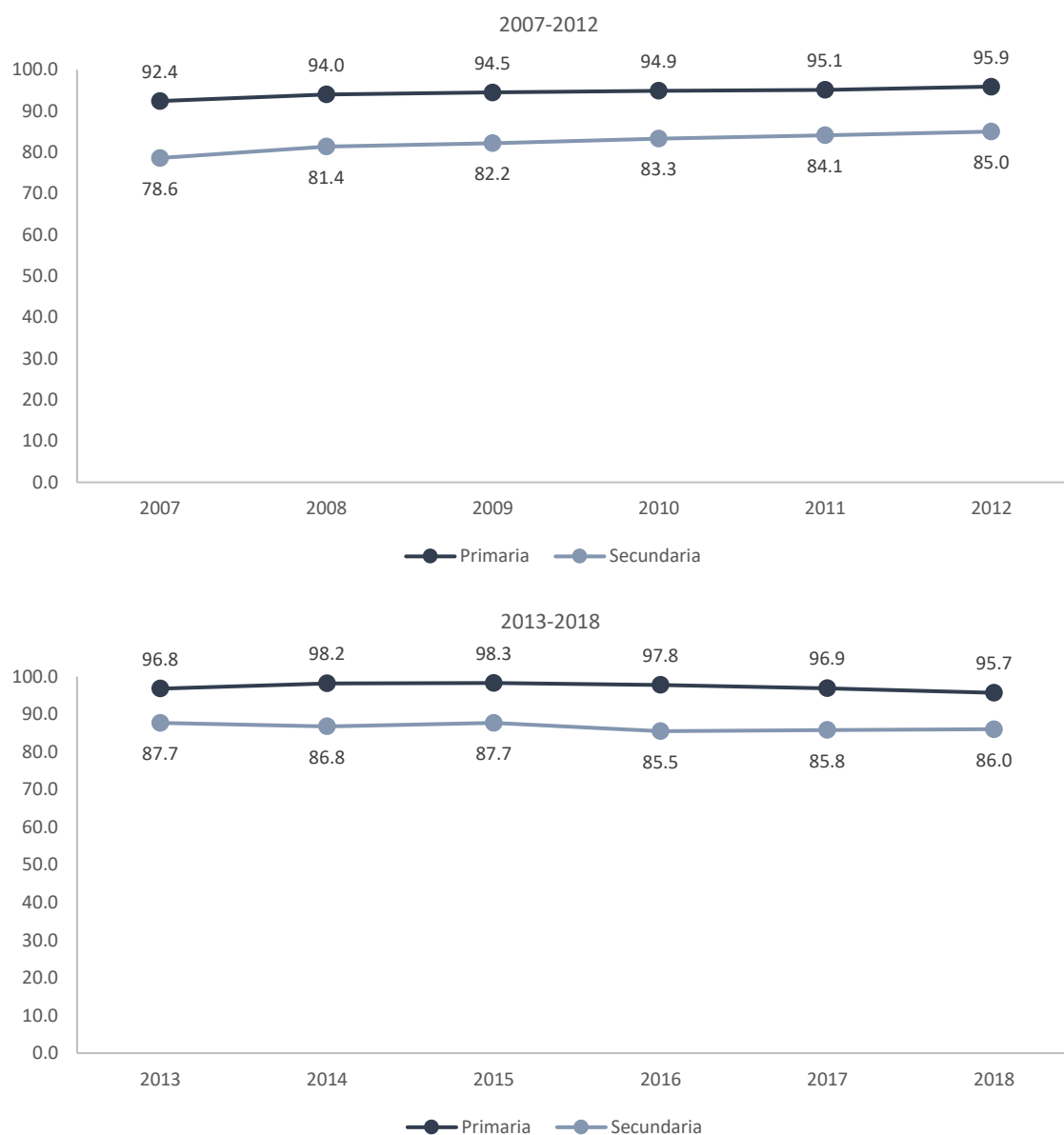
FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Educación Pública, **Indicadores y pronósticos**, Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, México, 2017, Dirección URL: http://www.sniesep.gob.mx/x_entidad_federativa.html

De 2007 a 2012 el abandono escolar en primaria disminuyó de 7.1% a 5.1%, en tanto que, de 2013 a 2018, si bien los porcentajes fueron menores, aumentó de 4.1% a 4.7%, y alcanzó el 5.3% en 2016; en secundaria, de 2007 a 2012, decreció de 1.1% a 0.8%, mientras que a 2018 igualmente se encontró en 0.8%, aunque llegó a 1.1% en 2016. Estos datos muestran que la tendencia del indicador comenzó a ir al alza después de la Reforma Educativa, en primaria a partir de 2014, y en secundaria,

de 2015; sin embargo, no existen elementos para atribuir el cambio en el comportamiento a las modificaciones implementadas desde 2013, aunque es probable que sí hayan tenido injerencia.

La propensión de la eficiencia terminal también fue diferente en el periodo 2013-2018, respecto del ciclo 2007-2012, pues en este último la tendencia fue creciente, contrario a los años de vigencia de la Reforma Educativa (ver gráfica 46).

GRÁFICA 46. COMPORTAMIENTO DE LA EFICIENCIA TERMINAL EN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN EL ÁMBITO NACIONAL, 2007-2018
(porcentajes)



FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Educación Pública, **Indicadores y pronósticos**, Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, México, 2017, Dirección URL: http://www.sniesep.gob.mx/x_entidad_federativa.html

De 2007 a 2012, la eficiencia terminal en primaria aumentó de 92.4% a 95.9%, mientras que de 2013 a 2018 decreció de 96.8% a 95.7%, aunque hasta 2015 continuaba creciendo; en secundaria, de 2007 a 2012 el indicador creció de 78.6% a 85.0%, en tanto que, de 2013 a 2018, disminuyó de 87.7% a 86.0%, y su comportamiento fue más fluctuante. De esta forma, ya en el periodo de la Reforma Educativa, la eficiencia terminal comenzó a descender en primaria a partir de 2016, y en secundaria no tuvo una tendencia clara, al decrecer en 2014, incrementarse en 2015, volver a reducirse en 2016 y acrecentarse en 2017 nuevamente, como sí la tuvo hasta 2013; no obstante, cabe recalcar que no hay elementos para imputar esta situación a la Reforma Educativa, aunque sí pudo haber influido.

➤ Conclusión:

Los datos de los indicadores de abandono escolar y eficiencia terminal no mostraron un avance en el periodo de implementación de la Reforma Educativa, incluso en algunos años expusieron tendencias contrarias a las esperadas; asimismo, el comparativo de los resultados de PLANEA, en su modalidad ELSEN, no indicó una mejora generalizada y homogénea en el ámbito nacional en el nivel de aprendizaje de los alumnos de secundaria.

Empero, los resultados señalados no son sólo atribuibles a la Reforma Educativa, ya que el contexto en el que se ofrece la educación básica, así como las condiciones de los alumnos resultan trascendentales para el cumplimiento de lo establecido en el artículo 3º constitucional, referente a garantizar la calidad en la educación básica, de forma que permita que los estudiantes maximicen su aprendizaje.

Igualmente, el periodo de implementación de la Reforma Educativa es insuficiente para ofrecer resultados en términos de la mejora del nivel de aprendizaje de los educandos, pues hasta 2018 no se había concretado todo lo implicado en la modificación constitucional del 2013; los planes y programas de estudio entraron en vigor en 2018, por lo que la primera generación de estudiantes con esos programas concluirá la educación básica en 2030; los planes y programas de estudio de las escuelas normales también comenzaron a aplicarse en 2018, y la primera generación de docentes con esos programas egresará en 2022; la implementación del Servicio Profesional Docente presenta deficiencias importantes relacionadas con las listas de prelación y la asignación de plazas, así como la falta de acompañamiento a todos los docentes de nuevo ingreso y la carencia de un diagnóstico

sobre las necesidades de profesionalización docente en el que se sustente la estrategia para la formación continua de las figuras educativas; en el fortalecimiento de la autonomía de gestión los mecanismos definidos para su impulso (CTE, CPSE y SATE) no han logrado consolidarse; en la infraestructura y el equipamiento, no se ha conseguido un avance significativo en la mejora de las condiciones físicas de las escuelas, debido a que no en todos los casos las obras realizadas se corresponden con las carencias identificadas, y las acciones para el acceso a las TIC han sido marginales, y en la evaluación persiste la falta de un modelo integral de evaluación que permita articular los componentes y resultados del SEN, lo cual implica que no sea posible identificar en qué medida los resultados de un componente producen algún efecto en el resto, ni cómo éstos, a su vez, pueden ser interpretados conjuntamente.

Una reforma de la importancia de la aprobada en 2013 requiere de tiempo de maduración, ya que el proceso educativo es uno que demanda varios años, una generación de educación básica implica más de una década, por lo que los resultados de la Reforma Educativa serían visibles en el mediano y largo plazos; no obstante, para ello es menester la continuidad en la política educativa, así como una evaluación constante, a fin de detectar áreas de oportunidad y tomar medidas al respecto, de manera que la política no se desvíe del objetivo planteado: mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos; de lo contrario, resultará sumamente complicado alcanzar las metas deseadas, afectando el derecho de los niños y jóvenes del país de recibir educación de calidad.

Consideraciones finales

La educación es un derecho humano que se encuentra garantizado, al menos jurídicamente, por todos los países. Durante el siglo pasado, el derecho a la educación fue incorporado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en donde se estableció que toda persona debe tener asegurada su instrucción, con la finalidad de lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a las libertades fundamentales.

El derecho a la educación se incluyó como una de las denominadas garantías individuales en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, en la cual se estableció que la enseñanza era libre, laica y gratuita.

En 1993 se reconoció a la educación, en el artículo 3o. constitucional, de manera explícita, como un derecho humano. En ese año, se refrendó la responsabilidad del Estado de impartirla, así como su obligatoriedad y su gratuidad, bajo el principio de la no discriminación.

A partir de la década de los noventa la preocupación del Gobierno Federal dejó de estar centrada exclusivamente en el acceso y la extensión de los servicios educativos y se enfocó en la calidad de la educación.

Para garantizar la calidad de la educación, el Estado Mexicano, en el marco del Sistema Educativo Nacional (SEN), debe ofertar planes y programas de estudio pertinentes; contar con docentes con conocimientos idóneos, actualizados conforme a las necesidades de desarrollo profesional que exige el proceso educativo; fortalecer la autonomía de gestión, por medio del desarrollo de capacidades en la toma de decisiones para la mejora de la operación de las escuelas; disponer de planteles con infraestructura y equipamiento en condiciones físicas adecuadas para contar con espacios educativos aptos para la enseñanza, y evaluar integralmente los componentes y resultados educativos para generar información orientada hacia la educación de calidad, así como mejorar el aprendizaje de los alumnos.

La baja calidad en la educación básica tiene su origen en las debilidades específicas de los distintos componentes que intervienen en el proceso educativo: planes y programas de estudio inadecuados para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida; docentes sin los conocimientos idóneos para la enseñanza de los alumnos; escuelas sin autonomía de gestión, que les permita una

toma de decisiones independiente que responda a sus necesidades de operación; infraestructura y equipamiento deteriorados, que no constituyen espacios escolares con un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje, y procesos de evaluación deficientes, que no proporcionan información integral del SEN.

En consecuencia, en 2013, el Gobierno Federal buscó atender el problema de la baja calidad de la educación, promulgando la Reforma Educativa, que consistió en reformar los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; modificar la Ley General de Educación, y la promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Las modificaciones de la LGE permitieron enfatizar la calidad de la educación, señalando a cada uno de los elementos constitutivos del SEN como factores necesarios para propiciarla y contribuir al máximo logro de los alumnos. La emisión de la LGSPD y la LINEE dieron lugar a una política de evaluación para los componentes del SEN; en la primera, se establecieron los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia al servicio docente; y en la segunda, se definieron los objetivos, los fines y la integración del SNEE, en materia de evaluación. La emisión de la Reforma Educativa modificó sustantivamente la política educativa, por lo que la presente evaluación partió de este hito en la política para definir su alcance temporal, el cual abarca el periodo 2013-2017.

Asimismo, el alcance temático de la evaluación se definió en concordancia con el análisis del problema público y del diseño de la política pública, lo que permitió identificar cinco hilos conductores que se corresponden con los componentes del SEN, y que son abordados en la Reforma Educativa: 1) los planes y programas de estudio, en la actualización del contenido curricular y el desarrollo de materiales *ad hoc* con el nuevo modelo educativo; 2) los docentes, con la implementación del Servicio Profesional Docente (ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia), y la administración de la nómina educativa; 3) la gestión escolar, con el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas y la prohibición del consumo de alimentos no favorables para la salud de los alumnos en los planteles; 4) la infraestructura y el equipamiento, incluidas la mejora y la modernización, y 5) la evaluación, mediante los avances en la implementación del SNEE, la emisión de directrices y el uso de resultados de las evaluaciones en la toma de decisiones para fortalecer la política educativa; así como de un objetivo fundamental hacia el que se orientan los esfuerzos desarrollados en los componentes: mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos.

Los resultados de la evaluación muestran que si bien el Gobierno Federal conceptualizó el problema público, al resaltar la persistencia de la baja calidad en la educación básica en los documentos de planeación de mediano plazo, no identificó algunos de sus factores causales; además de que careció de una cuantificación precisa y completa sobre las principales variables asociadas, ya que no dispuso de parámetros, ni de un diagnóstico que permitiera medir cuantitativamente la magnitud del problema público en el SEN, ni en los componentes de éste. Ello sugiere que la intervención pública tuvo un sustento insuficiente para la justificación de su diseño.

En relación con el diseño normativo, si bien, en términos generales, existió un andamiaje jurídico para atender el problema público que originó la intervención del Estado mediante la Reforma Educativa, el marco normativo presentó algunas deficiencias: no se definió de forma homogénea la calidad educativa en los distintos ordenamientos normativos; no se realizó de manera adecuada la armonización de las disposiciones federales y estatales relacionadas con la gestión escolar y el desarrollo del Servicio Profesional Docente; no se precisó en qué rubros es posible ejercer los recursos del FONE transferidos a las entidades federativas; no se puntualizó la forma en cómo los programas de infraestructura y equipamiento se articularían con los mecanismos para el fortalecimiento de la autonomía de gestión; en los procesos de evaluación no se incluyó la participación docente en el desarrollo de las metodologías y estrategias de las evaluaciones aplicadas en el marco del SPD, y no se establecieron mecanismos de seguimiento y control que aseguraran que la evaluación interna se aplicara en todas las escuelas de educación básica.

En cuanto al diseño institucional, la Reforma Educativa propició un rediseño en el sector educativo, al modificar ciertas atribuciones de los entes preexistentes, como la SEP y el INEE y crear otros nuevos, como la CNSPD y la CG@prende.mx; sin embargo, a pesar de que, en términos generales, los entes participantes tienen definido su ámbito de acción dentro de la reforma, se identificó que no se establecieron mecanismos claros de sanción ni de seguimiento, que garanticen que los entes participantes realicen las tareas mandatadas en la normativa, ni de coordinación, que especificaran la forma en que los responsables tenían que trabajar en conjunto.

En lo concerniente al diseño programático, si bien los objetivos, estrategias y líneas de acción son consistentes con los factores causales del problema de la baja calidad en la educación básica, no se dispuso de un plan estratégico de largo plazo en el que se definieran indicadores y metas para dar seguimiento puntual al avance de la Reforma Educativa.

Respecto del diseño presupuestal, se identificó que el comportamiento de los recursos destinados a la implementación de la Reforma Educativa fue inercial, y no constante, debido a que no existió una planeación presupuestal de mediano y largo plazos que permitiera garantizar la suficiencia de los recursos y asegurar una adecuada distribución para el cumplimiento de lo establecido en el diseño programático; además, no existieron mecanismos eficientes para el seguimiento de la aplicación de los recursos en el ámbito estatal, y no se etiquetaron recursos presupuestales para implementar las medidas necesarias para garantizar la prohibición, en las escuelas, de los alimentos que no favorezcan la salud de los alumnos, ni para la instrumentación del SATE, que es uno de los mecanismos por medio de los cuales se debe fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas.

En lo referente al diseño metodológico, no se especificaron los tramos de control y las responsabilidades de las autoridades educativas, federal y locales, relacionadas con temas como la consolidación de la figura de participación social en todas las entidades federativas, ayuntamientos y escuelas; la prohibición de alimentos no favorables para la salud de los alumnos en las escuelas, y la toma de decisiones con base en los resultados de las evaluaciones.

Las deficiencias encontradas en el diseño repercutieron en la implementación de los ejes de la Reforma Educativa inherentes a cada uno de los componentes del SEN.

En el componente de planes y programas de estudio, en 2017, se publicaron 1 plan y 15 programas de estudio de educación básica, como parte del nuevo modelo educativo, los cuales, en términos generales, son congruentes con el perfil de egreso esperado para los alumnos; sin embargo, no se definieron criterios para regular el desarrollo sistémico de la autonomía curricular, mediante la cual se otorga a las escuelas la posibilidad de decidir el contenido educativo de una parte de la jornada escolar, además de que persiste la falta de pertinencia del currículo para atender las necesidades lingüísticas y culturales del país.

En relación con los docentes, si bien los planes de estudio para la formación inicial de maestros publicados en 2018 fueron consistentes con los de educación básica, no se estableció la obligatoriedad de que los futuros maestros cursen las materias relacionadas con la autonomía curricular, que es uno de los tres componentes que integran el nuevo currículo de educación básica. En cuanto al establecimiento del Servicio Profesional Docente, si bien existió un avance en cuanto a instrumentar nuevos mecanismos, cuyo pilar ha sido la evaluación, para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, éste no ha garantizado, de forma integral, la idoneidad de un mayor número de figuras educativas, ya que existen deficiencias en su implementación, tales como: la

ausencia de mecanismos de control adecuados que permitieran asegurar que las 50,294 plazas de ingreso y las 4,838 de ascenso se otorgaron, efectivamente, a quienes obtuvieron los mejores resultados; la carencia de mecanismos de financiamiento que garantizaran la disponibilidad presupuestaria suficiente para entregar los incentivos monetarios a las 10,150 figuras educativas que obtuvieron resultados destacados en la evaluación de desempeño; la falta de una programación de mediano plazo para asegurar que todo el personal educativo en servicio fuera convocado para presentar la evaluación de desempeño, ya que sólo se evaluó al 17.8% (217,025) de las 1,219,862 figuras educativas del nivel básico, así como la ausencia de medidas de control para aplicar las sanciones correspondientes al personal que no se presentó a la evaluación, la cual es obligatoria para la permanencia en el SPD. Aunado a ello, no se priorizó la profesionalización de las figuras educativas, el personal capacitado mediante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) se redujo en 11.3%, al pasar de 431,638 en 2014 a 382,934 en 2017, aunado a que la oferta académica no se sustentó en un diagnóstico nacional de las necesidades de formación continua y desarrollo profesional, la cual se encontró limitada por los subejercicios presupuestales que se han registrado en el PRODEP.

En lo referente a la operación del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), si bien en 2015 se sustituyó el Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB) por el FONE, como mecanismo para administrar, de forma oportuna, la nómina educativa, a cargo de la SEP y la SHCP, persistieron irregularidades en el ejercicio de los recursos, como la opacidad y discrecionalidad, debido a la falta de criterios que regulen los rubros en los que pueden ser utilizados los recursos del fondo. Además de que se careció de instrumentos de control adecuados para evitar la persistencia del pago a trabajadores no identificados en los centros de trabajo.

En relación con el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, no se establecieron medidas de control para asegurar la adecuada operación de los Consejos Técnico Escolares (CTE), ya que, de 2014 a 2017, sólo en 11 de las 32 entidades federativas los CTE realizaron la totalidad de las sesiones ordinarias mandatadas; los Consejos de Participación Social en la Educación (CPSE) no lograron consolidarse, dado que sólo en el 71.0% (159,774) de las escuelas se conformó este tipo de figuras; y el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) no operó en el periodo evaluado, debido a que los lineamientos específicos para su funcionamiento se emitieron en 2017, aun cuando debió implementarse desde 2013; no se instrumentó, de forma integral, el Sistema de Información y Gestión

Educativa (SIGED), ya que las entidades federativas carecieron de los sistemas para capturar la información requerida en los módulos del SIGED, y no se implementaron mecanismos de seguimiento adecuados para conocer en qué medida los apoyos otorgados por los programas de gestión escolar, Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y Reforma Educativa (PRE) han contribuido a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas beneficiadas por los mismos. En el caso del PETC, además de tener el objetivo relacionado con el fortalecimiento de la autonomía de gestión, en el marco de la Reforma Educativa, se plantearon dos objetivos fundamentales: implementar el modelo de tiempo completo, mediante la enseñanza de seis líneas de trabajo educativo para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y brindar servicios de alimentación en las escuelas que más lo necesitaran; sin embargo, a 2017 no existió certeza de que los planteles apoyados por el PETC cumplieron con la totalidad de las características de una escuela de tiempo completo.

En lo concerniente a la prohibición de alimentos que no favorecen la salud de los educandos, no se consolidó la principal figura para garantizar la implementación de los criterios establecidos en los Lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del SEN, ya que, a 2017, el 87.4% (69,169) de las escuelas de educación básica careció del Comité de Establecimiento de Consumo Escolar; además de que no se implementaron mecanismos de supervisión e instrumentos de evaluación para conocer en qué medida se han cumplido los criterios nutrimentales y las condiciones de higiene y seguridad, establecidos por la Secretaría de Salud (SS), en la oferta de alimentos para el consumo de los educandos, así como su contribución en la mejora del rendimiento escolar y en la disminución del sobrepeso y la obesidad.

Respecto de la infraestructura y el equipamiento, la falta de un diagnóstico integral y actualizado sobre el estado físico de los planteles, aunado a la ausencia de tramos de control bien definidos y la falta de coordinación entre las instancias federales y estatales, implicó que se careciera de un plan estratégico, que permitiera programar y asignar recursos con una visión sistémica, en el mediano y largo plazos, para asegurar la sinergia y articulación de los programas: Escuelas Dignas, Reforma Educativa y Escuelas al CIEN en la mejora de las condiciones físicas de los planteles escolares. El Programa Escuelas Dignas, en su periodo de operación, 2013 a 2015, benefició a 9,538 escuelas de educación básica; Reforma Educativa, de 2014 a 2017, a 18,225 centros escolares, y Escuelas al CIEN, de 2016 a 2017, a 12,704 planteles de educación básica. Pese a ello, la falta de mecanismos

de control adecuados implicó que las acciones de mejora realizadas mediante estos programas no se correspondieran, en todos los casos, con las carencias físicas existentes en las escuelas.

En cuanto a la modernización, a pesar de que los programas implementados acercaron a un segmento de los estudiantes al uso de recursos tecnológicos en su proceso de aprendizaje, éstos tuvieron una cobertura marginal y, en algunos casos, existieron problemas para asegurar su correcta instalación y operación: con el programa Laptops para niños que cursan 5º y 6º grado de primaria, en 2013, se entregaron 240,000 equipos de cómputo portátiles a los alumnos, pero únicamente en tres entidades federativas; mediante el PIAD, en 2014, se proporcionaron 709,824 dispositivos electrónicos a los alumnos de 5º grado de primaria y, en 2015, se entregaron 948,133 tabletas a los alumnos; en 2016 no se proporcionaron dispositivos digitales, debido a que en ese año la CG@prende.mx trabajó en la modificación de la estrategia digital para transitar del modelo 1 a 1 (un dispositivo electrónico por alumno), que se había impulsado desde 2013, al modelo de computadora en aula; y en 2017, aunque se seleccionaron 826 escuelas para instalar las aulas @prende 2.0, no se benefició a ninguna en ese año, debido a que la adjudicación de la instalación del equipo se llevó a cabo en marzo de 2018.

En lo referente a la evaluación, si bien se le dotó al INEE de autonomía constitucional para ser el encargado de desarrollar una Política Nacional de Evaluación de la Educación, que organizara al SNEE, éste no se logró consolidar, ya que el instituto no contó con una metodología que establezca modelos de evaluación integrales que definan referentes, y articulen los componentes, procesos y resultados de las evaluaciones del SEN; debido a ello, no ha efectuado una evaluación integral en la que se hayan establecido las relaciones de los componentes, sólo emitió los resultados aislados de cada uno. Tampoco contó con mecanismos para asegurar el uso de los resultados de las evaluaciones en la toma de decisiones de las autoridades educativas.

Por lo que corresponde a los efectos de la Reforma Educativa, de acuerdo con el Gobierno Federal, el periodo previsto para que se reflejen los resultados de esta reforma en la mejora del aprendizaje de los alumnos es de 10 años, por lo que únicamente se presenta el comportamiento de los tres principales indicadores relacionados con el rendimiento escolar: logro educativo, eficiencia terminal y abandono escolar. Respecto del primero, el comparativo de los resultados PLANEA 2015, 2017 y 2018, en su modalidad ELSN, mostró que no existe una mejora generalizada y homogénea en el nivel de aprendizaje de los alumnos de primaria y secundaria, ya que persisten brechas significativas

entre las entidades federativas. En primaria, de 2015 a 2018, en lenguaje y comunicación, 13 estados mejoraron sus resultados, 12 empeoraron y 3 se mantuvieron igual, mientras que en matemáticas 14 tuvieron resultados positivos, 13 negativos y uno no tuvo cambio. En secundaria, de 2015 a 2017, en lenguaje y comunicación, 11 estados mejoraron sus resultados y 18 empeoraron, mientras que en matemáticas 18 registraron resultados positivos, 10 negativos y uno se mantuvo igual. En cuanto al abandono escolar y la eficiencia terminal, no se mostró un avance claro en el periodo de implementación de la Reforma Educativa, incluso en algunos años hubo tendencias contrarias a las esperadas. En el caso del abandono escolar en secundaria, se presentó una tendencia ascendente de 0.6 puntos porcentuales, al pasar de 4.1% en 2013 a 4.7% en 2018; en primaria, se encontró en 0.8% al inicio y al final del periodo. Sobre la eficiencia terminal, en secundaria, disminuyó en 1.7 puntos porcentuales, al pasar de 87.7% en 2013 a 86.0% en 2018; en primaria, se redujo en 1.1 puntos porcentuales, al pasar de 96.8% a 95.7%.

En opinión de la ASF, a cinco años de la promulgación de la Reforma Educativa, se han realizado cambios, en los componentes del SEN, enfocados en la actualización del plan y los programas de estudio; la implementación del Servicio Profesional Docente para regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de las figuras educativas; la reestructuración de la administración de la nómina educativa, por medio del FONE; el fortalecimiento de la autonomía de gestión en las escuelas, mediante mecanismos (CTE, CPSE y SATE), programas de gestión escolar (PETC y PRE) y un sistema de información (SIGED); la mejora de la infraestructura y el equipamiento de los planteles, y la instrumentación del SNEE. Sin embargo, la ambigüedad del marco normativo en diferentes aspectos de la reforma; la falta de armonización de las disposiciones federales y estatales, en materia de profesionalización docente y gestión escolar; la carencia de mecanismos de coordinación adecuados entre las autoridades educativas; la ausencia de una planeación estratégica y presupuestal, de mediano y largo plazos, para la implementación paulatina de la reforma; la indefinición de medidas de control en temas del SPD, el FONE, la autonomía de gestión y la mejora de la infraestructura educativa, así como la falta de un modelo adecuado de evaluación que articule la información de los componentes y resultados del SEN, conllevan el riesgo de que, aún con la materialización de la Reforma Educativa, no se logre mejorar la calidad de la educación, ni elevar el nivel de aprendizaje de los alumnos.

La oportunidad de concretarse el objetivo de mejorar la calidad de la educación está en función del rumbo que tome la política educativa en el futuro; ese escenario se conformará por las decisiones

de modificación o cancelación que se apliquen en torno a la Reforma Educativa, por la actual administración, para lo cual se emiten las sugerencias siguientes a la SEP, la CNSPD, el INEE, el INIFED, la Coordinación General @prende.mx, las Autoridades Educativas Locales, la H. Cámara de Diputados y las legislaturas de los estados:

Diseño:

➤ Normativo:

- Que la H. Cámara de Diputados, por conducto de la Comisión de Educación, estime las reformas legislativas pertinentes en la CPEUM, en la LGE y, en su caso, en las demás leyes secundarias que se emitan, para definir de forma homogénea el concepto de calidad en la educación, a fin de determinar un objetivo claro al cual deben enfocarse las decisiones tomadas en materia educativa.
- Que la H. Cámara de Diputados, por conducto de la Comisión de Educación, valore las reformas legislativas pertinentes en la LGE para que se precise que los planes y programas de estudio de la educación normal deben ser actualizados de forma conjunta con los de educación básica, a fin de asegurar una adecuada articulación entre los contenidos curriculares de ambos niveles educativos.
- Que el INIFED adecue el marco normativo correspondiente para precisar de qué forma se deben articular los programas de infraestructura y equipamiento con los mecanismos para el fortalecimiento de la autonomía de gestión, así como definir la manera en que los Consejos de Participación Social en la Educación se deben coordinar con las AEL y con los institutos estatales responsables de la infraestructura para participar en la toma de decisiones para la mejora y modernización de las escuelas.
- Que la SEP, en coordinación con la CNSPD, realice las adecuaciones necesarias en el marco normativo correspondiente para definir las medidas específicas y compensatorias necesarias para resolver las desigualdades que aquejan a los docentes en diferentes regiones del país; establecer mecanismos de seguimiento y de control para asegurar que en las escuelas se realice la evaluación interna como una actividad permanente, y especificar la forma en que se coordinarán las AEL con el personal directivo para llevar a cabo la integración de las necesidades de desarrollo profesional que se identifiquen en la evaluación interna, para elaborar el catálogo de la oferta de programas formativos dirigidos a mejorar la práctica profesional de los docentes de educación básica.

- Que las Legislaturas de los Estados implementen las medidas de coordinación y revisión adecuadas para garantizar un adecuado proceso de armonización de sus leyes, a fin de que las modificaciones que se lleguen a realizar en materia educativa sean acordes con las reformas determinadas en el ámbito federal.

➤ Institucional-organizacional:

- Que la SEP, como responsable de la política educativa, establezca mecanismos de sanción y seguimiento para los actores involucrados en la implementación de la política educativa, a fin de asegurar que cada uno realice lo que le corresponde, según la normativa aplicable.
- Que la SEP considere las adecuaciones normativas pertinentes para definir claramente a los actores que deben opinar en la elaboración de los planes y programas de estudio, a fin de que se tome en cuenta la opinión de todos los involucrados en el proceso educativo.
- Que la SEP establezca mecanismos de coordinación con el INIFED y la CG@aprende.mx, para determinar las estrategias y medidas que deben implementar, de manera conjunta, en materia de gestión escolar e infraestructura y equipamiento, a fin de asegurar el fortalecimiento de la autonomía de gestión y la mejora de las condiciones de las escuelas públicas de educación básica.
- Que el INIFED adecúe su normativa institucional, a fin de establecer de forma clara y precisa la manera en que se deben mejorar las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica en el marco del fomento de la autonomía de gestión escolar.
- Que la SEP, como responsable de la política educativa, defina de forma clara y precisa los tramos de control y responsabilidad sobre la vigilancia y evaluación del cumplimiento de la normativa en materia de elaboración, expendio y distribución de alimentos y bebidas en las escuelas, a fin de asegurar su cumplimiento y garantizar sólo el acceso a alimentos nutritivos a los estudiantes de las escuelas de educación básica.

➤ Programático:

- Que la SEP elabore un plan estratégico de largo plazo, en el que se establezcan indicadores y metas, que permitan llevar un seguimiento puntual del avance de los objetivos y estrategias que se definan para lograr una educación de calidad que permita maximizar el nivel de aprendizaje de los alumnos.

- Que la SEP implemente mecanismos de seguimiento y control que le permitan generar información confiable sobre su participación en la coordinación e instrumentación de estrategias relacionadas con el ODS 4 “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, a fin de contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

➤ Presupuestal:

- Que la SEP considere la asignación de recursos presupuestales suficientes para asegurar la implementación de las medidas necesarias destinadas a garantizar la prohibición, en las escuelas de educación básica, de los alimentos que no favorecen la salud de los alumnos, a fin de impulsar una alimentación sana en los educandos y disminuir el sobrepeso y obesidad en la población escolar.
- Que la SEP considere la asignación de recursos presupuestales para garantizar la implementación del Servicio de Asistencia Técnica para la Escuela, a fin de contar con los recursos suficientes para brindar acompañamiento al personal directivo y docente para mejorar tanto su práctica profesional como el funcionamiento de las escuelas.
- Que la SEP, como responsable de la política educativa, defina una planeación presupuestal de mediano y largo plazos que permita asegurar la suficiencia de los recursos y una adecuada distribución, para garantizar el cumplimiento del principal objetivo en materia educativa: mejorar la calidad de la educación.

➤ Metodológico:

- Que la SEP estime las adecuaciones pertinentes en el marco normativo correspondiente para que los nombramientos definitivos de cargos con funciones de supervisión se lleven a cabo con procesos condicionantes para otorgarlos, como un periodo obligado de inducción, un programa de capacitación diseñado a partir de una evaluación diagnóstica y experiencia profesional para poder aspirar a una plaza definitiva de supervisor.
- Que la SEP establezca mecanismos que aseguren la suficiencia de los recursos destinados a los incentivos monetarios que se otorgan mediante el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, así como su correcta distribución, a fin de que se garantice este beneficio a todas aquellas figuras educativas que por su mérito destaquen en su desempeño, conforme a los criterios que para el efecto se establezcan.

- Que la SEP, el INIFED y la CG@prende.mx se coordinen para definir criterios homogéneos de selección de las escuelas atendidas entre los distintos programas implementados para la mejora de las condiciones físicas de los planteles educativos, de manera que existan mecanismos que favorezcan la convergencia y articulación de los programas para evitar la duplicidad de los esfuerzos y acelerar el avance en el cumplimiento de los requisitos de calidad de la infraestructura y el equipamiento de los planteles.

➤ Rendición de cuentas:

- Que la SEP, la CNSPD, el INEE, el INIFED, el CONAFE y la CG@prende.mx incluyan en sus instrumentos de rendición de cuentas, información que muestre, de forma integral, la atención de la política educativa al problema público de la baja calidad de la educación, a fin de contar con elementos suficientes para valorar su impacto.

➤ Evaluación:

- Que la SEP, en coordinación con el INEE, diseñe e implemente una metodología para establecer modelos de evaluación integrales que articulen los componentes, procesos y resultados del SEN, a fin de generar información útil para la toma de decisiones de las autoridades educativas federal y locales, orientada a mejorar la calidad de los servicios educativos.

Implementación:

➤ Planes y programas de estudio:

- Que la SEP precise la congruencia entre los contenidos curriculares y el perfil de egreso de los estudiantes de educación básica, con el fin de evidenciar cómo los componentes que integran el mapa curricular impactan en el cumplimiento de alguno de los ámbitos referentes al pensamiento crítico y solución de problemas; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; cuidado del ambiente, y habilidades digitales del perfil de egreso de los estudiantes.
- Que la SEP elabore un programa de trabajo en el que se establezcan las fechas para la publicación de los programas de estudio de las 46 lenguas indígenas que no se han elaborado,

a fin de atender con oportunidad y pertinencia las necesidades de los estudiantes indígenas; además de que se plantee la integración de contenidos sobre las culturas indígenas dentro del currículo nacional, como tradiciones, lenguas, historia, y situación geográfica en un marco de inclusión y equidad.

- Que la SEP y las Autoridades Educativas Locales trabajen coordinadamente para establecer mecanismos de evaluación y control para determinar la efectividad de la oferta curricular y definir indicadores para su medición, a fin de dar seguimiento oportuno y pertinente al desarrollo y ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica y conocer en qué medida este componente contribuye a la mejora del aprendizaje de los alumnos
- Que la SEP y las Autoridades Educativas Locales definan, de manera conjunta, una estrategia en la que se establezca la forma en que los clubes de autonomía curricular pueden atender a todos los educandos, tomando en cuenta su género, origen étnico-cultural o condición de discapacidad.
- Que la SEP, en coordinación con la CONALITEG, elabore un programa de seguimiento para asegurar la elaboración oportuna de los materiales educativos, que sea acorde con las etapas de implementación del nuevo modelo educativo, y a las características en los que se requieren: sistema braille, macrotipo, telesecundaria y educación indígena, a fin de que se garantice la entrega, en tiempo y forma, a todos los alumnos de educación básica.

➤ Docentes:

- Que la SEP, en el marco del fortalecimiento de la educación normal, establezca en los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación inicial de maestros de educación básica la obligatoriedad de incluir asignaturas relacionadas con el componente de autonomía curricular, a fin de que sean incorporados todos los aspectos de los planes y programas de estudio de educación básica.
- Que la SEP, en el marco del fortalecimiento de la educación normal, defina planes de estudio de licenciaturas en educación secundaria orientados a la formación de maestros para la impartición de las asignaturas comprendidas en las áreas de desarrollo personal y social: artes y educación socioemocional y tutoría, a fin de que sean incluidos todos los aspectos del plan y los programas de estudio de educación básica.

- Que la H. Cámara de Diputados, por conducto de la Comisión de Educación, la SEP y la CNSPD valoren, de forma conjunta, en el marco de un servicio profesional de carrera magisterial, la pertinencia de continuar realizando concursos de oposición, mediante la aplicación de nuevos instrumentos de evaluación, como parte de los mecanismos de selección para el ingreso y la promoción del personal educativo, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a una plaza docente y en el ascenso a funciones directivas o de supervisión con base en el mérito.
- Que la CNSPD, en el caso de que se determine continuar con la aplicación de instrumentos de evaluación como parte de los concursos de oposición para el ingreso y promoción en el servicio docente, implemente mecanismos de control y supervisión para que las AEL integren las listas de prelación para la asignación de plazas de nuevo ingreso o de ascenso, de conformidad con los criterios que para el efecto se establezcan; y que defina mecanismos de sanción eficientes para las autoridades educativas que otorguen plazas mediante criterios distintos a los resultados de los concursos de oposición obtenidos por los sustentantes, a fin de garantizar que, en el marco de un servicio profesional de carrera magisterial, las figuras educativas que ingresen o asciendan en el servicio sean las más idóneas.
- Que la CNSPD establezca mecanismos de control y seguimiento para asegurar que la información reportada por las AEL sobre las plazas ofertadas y asignadas sea coincidente, a fin de evaluar el avance en la asignación de plazas de las figuras educativas que obtienen algún ascenso a la función directiva o de supervisión.
- Que la CNSPD, en coordinación con las AEL, en el marco de un servicio profesional de carrera magisterial, implemente mecanismos de control que permitan asegurar que los incentivos monetarios se otorguen únicamente a las figuras educativas que destaquen por su desempeño, en los términos de la normativa correspondiente, y que establezca mecanismos de sanción en caso de incumplimiento, a fin de garantizar que los estímulos se otorguen con base en el mérito profesional, conforme a los criterios que para el efecto se establezcan.
- Que la CNSPD, en el caso de que se determine continuar con la aplicación de instrumentos de evaluación como parte de permanencia en el servicio docente, implemente mecanismos de supervisión para asegurarse de que las AEL convoquen a todos los docentes con resultado insuficiente en su evaluación de desempeño a las valoraciones de segunda y tercera

oportunidad, según sea el caso, y se cumplan los procedimientos establecidos en la normativa cuando el personal no obtenga resultados idóneos en la evaluación de desempeño, a fin de garantizar que sólo el personal con resultados idóneos permanezca en el servicio docente.

- Que la SEP y la CNSPD integren un diagnóstico nacional de las necesidades de profesionalización docente, que sirva como sustento para la definición de programas formativos pertinentes, a fin de garantizar que la oferta de formación continua y superación profesional permita a las figuras educativas mejorar su desempeño en el cumplimiento de sus labores.
- Que la SEP y la CNSPD valoren, de forma conjunta, en el marco de un servicio profesional de carrera magisterial, instrumentar una evaluación diagnóstica de carácter formativo, que permita identificar las áreas específicas de conocimiento que las figuras educativas necesitan fortalecer, a fin impulsar una adecuada oferta académica de formación continua y superación profesional para el personal educativo.
- Que la SEP y la CNSPD incluyan, en la oferta académica para la profesionalización de las figuras educativas, programas formativos sobre los temas abordados en el componente de autonomía curricular, incluido en el plan de estudios de educación básica 2017, a fin de que el personal educativo cuente con los conocimientos y capacidades necesarios para enseñar las temáticas curriculares para contribuir a la consecución del perfil de egreso en los tres niveles educativos.
- Que la SEP defina criterios y mecanismos para establecer las entidades federativas que deben ser las beneficiadas con los recursos del programa presupuestario I014 “Otros de Gasto Corriente”, así como el monto de los recursos que se asigna a cada una de ellas, a fin de contar con información transparente sobre la asignación del presupuesto.
- Que la SEP defina criterios claros y específicos sobre los componentes del SEN, en los cuales se puede ejercer el presupuesto del programa presupuestario I016 “FONE Fondo de Compensación”, a fin de evitar que los recursos se destinen a conceptos no relacionados con la educación básica.
- Que la H. Cámara de Diputados estime la pertinencia de reformar el artículo 27, fracción IV, de la Ley de Coordinación Fiscal, para modificar la fórmula de distribución del programa presupuestario I015 “Gasto de Operación”, de manera que se incluyan variables relacionadas con el costo diferenciado que tiene el ofrecer educación en las regiones con mayores carencias, a fin de asegurar que exista una mayor equidad en la distribución de los recursos.

➤ Gestión escolar:

- Que la SEP desarrolle una estrategia integral que permita garantizar la articulación y sinergia entre los actores involucrados en el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, de manera que existan mecanismos de coordinación y control eficientes para asegurar el adecuado funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, la consolidación de los Consejos de Participación Social en la Educación y la operación convergente del Servicio de Asistencia Técnica para la Escuela, a fin de favorecer el desarrollo de las capacidades de las comunidades escolares para la toma de decisiones orientadas a la mejora de la calidad educativa.
- Que la SEP implemente las medidas necesarias para concluir la instrumentación del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), como una sola plataforma informática que contenga los datos para la planeación, administración y evaluación del Sistema Educativo Nacional, a fin de optimizar la generación de información prioritaria que permita agilizar la comunicación entre directores y autoridades educativas, facilitar la rendición de cuentas y mejorar la toma de decisiones enfocadas en la calidad de la educación.
- Que la SEP establezca mecanismos de sanción para las AEL que no cumplan con su responsabilidad de proporcionar información de forma oportuna para su integración al SIGED, e implemente un sistema de seguimiento puntual sobre la entrega, en tiempo y forma, de la información por parte de las entidades federativas, a fin de transparentar el proceso de integración del SIGED y promover su consolidación.
- Que la SEP construya indicadores que permitan evaluar en qué medida el Programa Escuelas de Tiempo Completo y el Programa de la Reforma Educativa impactan en el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas que benefician.
- Que la SEP fortalezca los mecanismos de seguimiento para supervisar la operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo, con el propósito de contar con información oportuna y confiable sobre las condiciones en las que se instrumenta el modelo de tiempo completo en las escuelas de educación básica, y valorar en qué medida la implementación de la propuesta pedagógica de la jornada ampliada contribuye a la mejora del nivel de aprendizaje de los alumnos.
- Que la SEP fortalezca los mecanismos de coordinación con las AEL, con el propósito de consolidar la conformación, en cada escuela, del Comité de Establecimientos de Consumo Escolar (CECE), que es el órgano encargado de dar seguimiento a la preparación y expendio

de alimentos y bebidas recomendables al interior de los planteles, a fin de favorecer regímenes de alimentación correcta y fomentar en las escuelas una cultura de hábitos alimentarios saludables.

- Que la SEP especifique, en los Lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional, la forma en que se debe coordinar el Comité de Establecimientos de Consumo Escolar con el Consejo Escolar de Participación Social y con las Autoridades Educativas Locales en la identificación, seguimiento y sanción de las irregularidades que, en su caso, se presenten respecto del expendio y distribución de alimentos y bebidas que no cumplan con los criterios nutrimentales establecidos por la Secretaría de Salud, a fin de disminuir el sobrepeso y la obesidad de la población escolar.
- Que la SEP identifique los tramos de control y las responsabilidades de las autoridades educativas, federal y locales, para garantizar que las escuelas cuenten con agua potable y con la infraestructura necesaria para asegurar las condiciones de higiene y seguridad en la preparación, expendio y distribución de los alimentos en las escuelas.
- Que la SEP identifique los tramos de control y las responsabilidades de las autoridades educativas, federal y locales, para llevar a cabo la supervisión de las condiciones de higiene y seguridad en las que se preparan y distribuyen los alimentos y bebidas al interior de los planteles educativos.
- Que la SEP identifique los tramos de control y las responsabilidades de las autoridades educativas, para llevar a cabo la supervisión del comercio ambulante próximo a los planteles escolares, a fin de evitar la venta de alimentos y bebidas que contravengan las disposiciones sanitarias establecidas.
- Que la SEP fortalezca los mecanismos de coordinación con la Secretaría de Salud y las AEL para realizar la supervisión sobre el consumo de alimentos en las escuelas de educación básica, que permita generar información sobre las condiciones físicas, de higiene y de seguridad de los espacios escolares para la preparación y expendio de los alimentos y bebidas; la capacitación de los miembros del Comité de Establecimientos de Consumo Escolar, y la adopción de buenas prácticas alimenticias que cumplan con los criterios técnicos nutrimentales establecidos por las autoridades sanitarias.

➤ Infraestructura y equipamiento:

- Que el INIFED elabore un programa para la actualización de la información de los levantamientos técnicos del estado de la infraestructura y el equipamiento, con el fin de garantizar su oportunidad, para definir las prioridades de atención de los planteles escolares.
- Que el INIFED, en coordinación con la SEP, implemente mecanismos de supervisión para asegurar que los apoyos otorgados por el Programa de la Reforma Educativa y el Programa Escuelas al CIEN sean destinados al mantenimiento y rehabilitación para atender las carencias diagnosticadas, con el propósito de que los recursos se empleen eficientemente, a fin de disminuir el rezago en las condiciones físicas de las escuelas.
- Que la SEP y la Coordinación General @prende.mx identifiquen en las escuelas las carencias de servicios necesarios, como energía eléctrica e internet, a fin de asegurar que las escuelas beneficiadas con recursos para el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación cuenten con las condiciones físicas para el adecuado funcionamiento de los equipos de cómputo y los dispositivos digitales utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Que la SEP y la Coordinación General @prende.mx se coordinen para definir e implementar un programa de capacitación dirigido a los docentes, para que éstos adquieran los conocimientos y habilidades que les permitan aprovechar al máximo, los equipos de cómputo y los dispositivos digitales utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

➤ Evaluación:

- Que la SEP, en coordinación con el INEE, establezca mecanismos de seguimiento adecuados para verificar la aplicación y contribución de las directrices derivadas de los resultados de las evaluaciones, en la toma de decisiones orientadas a mejorar la calidad de la educación básica.
- Que la SEP, en coordinación con el INEE, diseñe y desarrolle modelos de uso de los resultados de las evaluaciones de la calidad de la educación básica para las escuelas de este nivel, a fin de impulsar su utilidad en la toma de decisiones de las autoridades educativas federal y locales para la mejora continua de la calidad educativa.
- Que la SEP, en coordinación con el INEE, establezca mecanismos de control para asegurarse de que las autoridades educativas locales utilicen la información derivada de los resultados de las evaluaciones de los componentes del SEN, para la toma de decisiones, a fin de mejorar la calidad educativa.

- Que la SEP, en coordinación con el INEE, desarrolle un modelo de uso de resultados en el aula, en el que los resultados obtenidos por los alumnos y los docentes en las evaluaciones se utilicen para instrumentar medidas de retroalimentación, que permitan mejorar tanto el nivel de aprendizaje de los alumnos como el desempeño de los docentes.

Bibliografía

— Auditoría Superior de la Federación (ASF)

- Auditoría Superior de la Federación, *Informes de resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2013-2017 sobre las auditorías realizadas a la SEP, CONAFE, INIFED, INEE y Coordinación General @prende.mx, México, 2013-2017*

Dirección URL: https://www.asf.gob.mx/Section/46_Informes_y_publicaciones

- Auditoría Superior de la Federación, *Diagnóstico sobre la opacidad en el gasto federalizado*, México, 2013.

— Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

- Banco Interamericano de Desarrollo, *Infraestructura Escolar y Aprendizaje en la Educación Básica, Latinoamérica: un análisis a partir del SERCE*, 2011.

— Cámara de Diputados

- H. Cámara de Diputados, *Gaceta Parlamentaria Número 3837-1*, publicada el 16 de agosto de 2013, México, 2013.
- H. Cámara de Diputados, *Nota informativa: Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo*, Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, noviembre 2014.

— Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, *Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012. Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*, México, 2012.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, *Evaluaciones realizadas en el periodo 2013-2017 a los programas inmersos en la Reforma Educativa*.
Dirección URL: <https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Paginas/Evaluaciones-y-resultados-de-programas.aspx>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, *Ficha de monitoreo 2013 del programa U077 “Laptops para niños que cursan 5º y 6º de primaria”*, México 2015.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo, *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015*, Dirección URL: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/SEP/S221_PETC/S221_PETC_IE.pdf.

— **Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE)**

- Consejo Nacional para el Fomento Educativo, *Informe de actividades 2014*, CONAFE, México, 2014
- Consejo Nacional para el Fomento Educativo *Programa Institucional del Consejo Nacional para el Fomento Educativo 2014-2018*, CONAFE, México, 2014.

— **Diario Oficial de la Federación**

- Diario Oficial de la Federación, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, 5 de febrero de 1917, última reforma 26 de febrero de 2013.
- Diario Oficial de la Federación, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, 5 de febrero de 1917, última reforma 15 de septiembre de 2017.

➤ **Leyes**

- Diario Oficial de la Federación, *Ley General de Educación*, México, 13 de julio de 1993, última reforma 11 de septiembre de 2013.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley General de Educación*, México, 13 de julio de 1993, última reforma 30 de noviembre de 2017.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley General de Educación*, 13 de julio de 1993, última reforma 19 enero de 2018.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, nueva ley 11 de septiembre de 2013.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, última reforma 19 de enero de 2018
- Diario Oficial de la Federación, *Ley General de la Infraestructura Física Educativa*, México, nueva ley 1 de febrero de 2008, última reforma 7 de mayo de 2014.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley General de Desarrollo Social*, nueva ley 20 de enero de 2004, última reforma 1 de junio de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley General de Desarrollo Social*, México, 20 de enero de 2004, última reforma 26 de enero de 2018.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, México, 11 de septiembre de 2013, última reforma 27 de enero de 2017.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley de Coordinación Fiscal*, México, 27 de diciembre de 1978, última reforma 11 de agosto de 2014.

- Diario Oficial de la Federación, *Ley de Coordinación Fiscal*, México, nueva ley 27 de diciembre de 1978, última reforma 18 de julio de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley de Planeación*, México, 5 de enero de 1983, última reforma 28 de noviembre de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *Ley de Planeación*, México, 5 de enero de 1983, última reforma 16 de febrero de 2018.
- Diario Oficial de la Federación, *SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 37/2014*, México, 14 de diciembre de 2015.
- Diario Oficial de la Federación, *SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la controversia constitucional 38/2014*, México, 8 de diciembre de 2015
- Diario Oficial de la Federación, *SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 39/2014*, México, 14 de julio de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 40/2014*, México, 16 de febrero de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 47/2014*, México, 30 de noviembre de 2015.
- Diario Oficial de la Federación, *SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 48/2014*, México, 12 de agosto de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en la Controversia Constitucional 62/2014*, México, 9 de mayo de 2017.
- Diario Oficial de la Federación, *SENTENCIA dictada por el Tribunal Pleno en la Controversia Constitucional 63/2014*, México, 11 de diciembre de 2015.
- Acuerdos
 - Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo por el que se da a conocer el Procedimiento y los plazos para llevar a cabo el proceso de conciliación de los registros de las plazas transferidas, así como la determinación de los conceptos y montos de las remuneraciones correspondientes*, México, 25 de febrero de 2014.
 - Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo mediante el cual se establecen los lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional*, México, 16 de mayo de 2014.

- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*, México, 11 de mayo de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 05/06/14 por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa Es-cuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo*, México, 18 de junio de 2014.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 07/03/18 por el que se emiten los Lineamientos generales del Sistema de Información y Gestión Educativa*, México, 20 de marzo de 2018.
- Diario Oficial de la Federación, *ACUERDO número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral*, 29 de junio de 2017.
- Diario Oficial de la Federación, *ACUERDO número 11/05/18 por el que se emiten los Lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional*, México, 7 de junio de 2018.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 11/07/16 por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa de la Reforma Educativa*, México, 21 de julio de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*, 3 de agosto de 2018.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 14/09/16 por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016*, México, 27 de septiembre de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*, México, 10 de octubre de 2017.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 16/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2017*, México, 27 de diciembre de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 19/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2017*, México, 27 de diciembre de 2016.

- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 24/12/17 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa*, México, 2017.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 27/12/16 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa*, México, 29 de diciembre de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2014*, México, 2013.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*, México, 7 de marzo de 2014.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2017*, México, 29 de diciembre de 2016.
- Lineamientos
 - Diario Oficial de la Federación, *Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2015-2016 al término de su segundo año escolar en Educación Básica y Media Superior*, México, 2017.
 - Diario Oficial de la Federación, *Lineamientos para llevar a cabo la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior*, México, 2016.
- Otros
 - Diario Oficial de la Federación, *Criterios Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior para el ciclo escolar 2018-2019*, México, 11 de abril de 2018.
 - Diario Oficial de la Federación, *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los Concursos de oposición para la promoción a cargos con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) para el ciclo escolar 2017-2018*, México, 12 de abril de 2018.

- Diario Oficial de la Federación, *Criterios Técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para las promociones a cargos con funciones de dirección y supervisión en Educación Básica y Educación Media Superior y a las funciones de asesoría técnica pedagógica en Educación Básica para el ciclo escolar 2018-2019*, México, 11 de abril de 2018.
- Diario Oficial de la Federación, *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección que ingresaron en el ciclo escolar 2016-2017, al término de su periodo de inducción en educación básica*, México, 28 de mayo de 2018.
- Diario Oficial de la Federación, *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2016-2017 al término de su segundo año escolar en educación básica*, México, 28 de mayo de 2018.
- Diario Oficial de la Federación, *Decreto por el que se crea la Coordinación General @prende.mx, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública*, México, 31 de octubre de 2014.
- Diario Oficial de la Federación, *Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, México, 8 de agosto de 2002.
- Diario Oficial de la Federación, *Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo*, México, 29 de noviembre de 2016.
- Diario Oficial de la Federación, *Manual de Operación del Programa Escuelas Dignas, 2013-2015*.
- Diario Oficial de la Federación, *Manual de Organización General de la Coordinación General @prende.mx*, México, 23 de junio de 2015.
- Diario Oficial de la Federación, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, 19 de febrero de 1996.
- Diario Oficial de la Federación, *Programa Institucional del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, 2014-2018*.

— **Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia**

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México*, Buenos Aires, 2014.

— **Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)**

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, 2009.

— **Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)**

- Caso, Agustín; García, Florencio, y Villalobos Tizoc; *El gasto Educativo en educación básica y media superior; tendencias e inercialidad*, INEE, México, 2015.
- Contreras Roldán, Sofía y Backhoff Escudero, Eduardo, *Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: Una comparación entre ENLACE, EXCALE y PISA*, INEE, México, 2014, Dirección URL: <https://www.nexos.com.mx/?p=22749>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Atención de las autoridades educativas a las directrices para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica. Informe de seguimiento*, México, 2017.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *El Derecho a la Educación en México. Informe 2009*, México, 2010.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *INEE: cumplimiento de sus mandatos y principales resultados*, México, 2018.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias*, ECEA 2014. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *La educación en México, Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*, Presentación del INEE ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores, Ciudad de México, 21 de noviembre de 2012.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *La Educación Obligatoria en México Informe 2018*, México, Primera edición 2018.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Planea Resultados Nacionales 2017 en la Educación Básica*, México, 2018.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Política Nacional para la Evaluación de la Educación, Documento rector*, INEE, México, 2015.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Política Nacional de Evaluación de la Educación*, México, 2016.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México: avances, logros y desafíos*, México, 2006.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020*, México, 2017.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Programa Estratégico de Desarrollo Institucional 2015-2020*, México, 2016.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Reforma Educativa. Marco Normativo*, México, 2015.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., Morales Hernández, M.A., *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2017.
- Informes Anuales de Gestión
 - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe Anual de Gestión 2014*, INEE, abril 2015.
 - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe Anual de Gestión 2015*, INEE, abril 2016.
 - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe Anual de Gestión 2016*, INEE, abril 2017.
 - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe Anual de Gestión 2017*, INEE, primera edición 2018.
- **Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (INIFED)**
 - Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, *Comunicado de prensa: Exitosa, quinta colocación de Certificados de Infraestructura Educativa Nacional (CIEN): Héctor Gutiérrez de la Garza*, México, 7 de diciembre de 2017.
 - Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, *Comunicado de prensa: Suma Escuelas al CIEN una colocación exitosa más en la Bolsa Mexicana de Valores*, México, 4 de mayo de 2018.
 - Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, *Programa Institucional del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa 2014-2018, Logros 2014*, México, 2015.

- Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, *Programa Institucional del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa 2014-2018, Logros 2015*, México 2016.
- Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, *Programa Institucional del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa 2014-2018, Logros 2016*, México 2017.
- Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, *Programa Institucional del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa 2014-2018, Avance y Resultados 2017*, México 2018.

— **Normativa Estatal**

- Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Baja California Sur, *Ley de Educación para el Estado de Baja California Sur*, Baja California Sur, 15 de agosto de 2018.
- Boletín Oficial del Gobierno del Estado, *Iniciativa de Ley de Educación para el Estado de Sonora*, Sonora, 26 de junio de 2017.
- Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán, *Ley de Educación del Estado de Yucatán*, Yucatán, 30 de abril de 2018.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal, Ciudad de México, *Ley de Educación del Distrito Federal*, 28 de noviembre de 2014.
- Gaceta Oficial Órgano del Estado de Veracruz, *Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*, Veracruz, 26 de septiembre de 2018.
- Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes, *Ley de Educación del Estado de Aguascalientes*, Aguascalientes, 3 de septiembre de 2018.
- Periódico Oficial del estado de Baja California, *Ley de Educación del Estado de Baja California*, Baja California, 20 de abril de 2018.
- Periódico Oficial del Estado de Campeche, *Ley de Educación del Estado de Campeche*, Campeche, 8 de diciembre de 2017.
- Periódico Oficial del Estado de Chiapas, *Ley de Educación para el Estado de Chiapas*, Chiapas, 23 de noviembre de 2016.
- Periódico Oficial del Estado de Chihuahua, *Ley Estatal de Educación*, Chihuahua, 29 de septiembre de 2018.
- Periódico Oficial del Estado de Coahuila, *Ley Estatal de Educación*, Coahuila, 1 de diciembre de 2017.
- Periódico Oficial del Estado de Colima, *Ley de Educación del Estado de Colima*, Colima, 24 de marzo de 2018.

- Periódico Oficial del Estado de Durango, *Ley de Educación del Estado de Durango*, Durango, 28 de junio de 2018.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato, *Ley de Educación para el Estado de Guanajuato*, Guanajuato, 18 de septiembre de 2018.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado, *Ley de Educación del Estado de Guerrero*, Guerrero, 9 de octubre de 2015.
- Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, *Ley de Educación para el Estado de Hidalgo*, Hidalgo, 11 de junio de 2018.
- Periódico Oficial del Estado de Jalisco, *Ley de Educación del Estado de Jalisco*, Jalisco, 8 de agosto de 2017.
- Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno”, *Ley de Educación del Estado de México*, Estado de México, 19 de septiembre de 2018.
- Periódico Oficial del Estado, *Ley de Educación para el Estado de Michoacán de Ocampo*, Michoacán de Ocampo, 28 de febrero de 2014.
- Periódico Oficial “Tierra y Libertad”, *Ley de Educación del Estado de Morelos*, Morelos, 26 de septiembre de 2018.
- Periódico Oficial del Estado de Nayarit, *Ley de Educación del Estado de Nayarit*, Nayarit, 8 de noviembre de 2016.
- Periódico Oficial del Estado de Nuevo León, *Ley de Educación del Estado*, Nuevo León, 11 de abril de 2018.
- Periódico Oficial del Estado de Oaxaca, *Ley de Educación para el Estado libre y soberano de Oaxaca*, Oaxaca, 9 de abril de 2016.
- Periódico Oficial del Estado de Puebla, *Ley de Educación del Estado de Puebla*, Puebla, 29 de diciembre de 2017.
- Periódico Oficial del Estado de Querétaro, *Ley de Educación del Estado de Querétaro*, Querétaro, 10 de julio de 2015.
- Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo, *Ley de Educación del Estado de Quintana Roo*, Quintana Roo, 14 de abril de 2017.
- Periódico Oficial del Estado de San Luis Potosí, *Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, 29 de marzo de 2018.
- Periódico Oficial del Estado de Sinaloa, *Ley de Educación para el Estado de Sinaloa*, Sinaloa, 14 de enero de 2015.

- Periódico Oficial del Estado de Tabasco, *Ley de Educación del Estado Tabasco*, Tabasco, 30 de mayo de 2018.
- Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas, *Ley de Educación para el Estado de Tamaulipas*, Tamaulipas, 12 de junio de 2018.
- Periódico Oficial del Gobierno de Tlaxcala, *Ley de Educación para el Estado de Tlaxcala*, Tlaxcala, 4 de abril de 2014.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*, Zacatecas, 9 de enero de 2016.
- Secretaría de Educación, Gobierno del estado de Chiapas, *Proyecto de Investigación de prácticas sociales de Lenguaje*, México, 2013.
- **Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)**
 - Álvarez Mendiola, Germán, *Sistema Educativo Nacional de México: 1994*, Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos, México, 1994.
- **Organización de las Naciones Unidas (ONU)**
 - Organización de las Naciones Unidas, *Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948*. Dirección URL: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
 - Organización de las Naciones Unidas, *El Derecho a la Educación, 1948*. Dirección URL: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
 - Organización de las Naciones Unidas, *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Santiago, 2016. Dirección URL: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
 - Organización de las Naciones Unidas, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966*.
 - Organización de las Naciones Unidas, *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015*.
- **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)**
 - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2017, Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
 - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, Francia, 2010.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Panorama de la educación 2014. Indicadores de la OCDE*, París, OECD Publishing, Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Fierro E., Cecilia, Tapia G., Guillermo y Rojo P., Flavio, *Descentralización educativa en México*, Un recuento analítico, OCDE, 2009.
- Paulo Santiago, Isobel McGregor, Deborah Nusche, Pedro Ravela y Diana Toledo, *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*, OCDE, SEP y el INEE, México, 2012.

— **Poder Ejecutivo**

- Poder Ejecutivo Federal, *Iniciativa con proyecto de decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*, México, 11 de diciembre de 2012.
- Poder Ejecutivo Federal, *Exposición de motivos de la iniciativa de decreto que reforma los artículos 3o. y 31, fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, 18 de noviembre de 1992.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, México, 2007.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, México, 2013.
- Primer Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo 2013, México, marzo 2014.
- Segundo Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo 2014, México, marzo 2015.
- Tercer Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo 2015, México, marzo 2016.
- Cuarto Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo 2016, México, marzo 2017.
- Quinto Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo 2017, México, marzo 2018.
- 10 Informe de Gobierno 2012-2013, México, agosto 2013.
- 20 Informe de Gobierno 2013-2014, México, agosto 2014.
- 30 Informe de Gobierno 2014-2015, México, agosto 2015.
- 40 Informe de Gobierno 2015-2016, México, agosto 2016.
- 50 Informe de Gobierno 2016-2017, México, agosto 2017.

— **Secretaría de Educación Pública (SEP)**

- Secretaría de Educación Pública, *Aprendizajes clave, para la educación integral*, SEP, México, 2017.
- Secretaría de Educación Pública, *Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, Antología de Carrera Magisterial*, 2001.

- Secretaría de Educación Pública, *Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional*, Educación Básica, México, 2017.
- Secretaría de Educación Pública, *Indicadores y pronósticos, Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*, México, 2017.
- Secretaría de Educación Pública, *Lengua Indígena Parámetros Curriculares Educación primaria indígena y de la población migrante*, México, 2013
- Secretaría de Educación Pública, *Libro blanco del Programa Escuelas de Calidad*, México, 2006.
- Secretaría de Educación Pública, *Libro Blanco Reforma Educativa 2013-2018*, México, 2018.
- Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial*, 2011.
- Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial*, 1998.
- Secretaría de Educación Pública, *Modelo educativo para la educación obligatoria*, México, 2017.
- Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*, México, 25 de mayo de 2017.
- Secretaría de Educación Pública, *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, México, 2009.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001.
- Secretaría de Educación Pública, *Nuevo Modelo Educativo*, México, 2017.
- Secretaría de Educación Pública y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, *Programa de promoción en la función por incentivos en educación básica*, México, 2015.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa Piloto de Inclusión y Alfabetización Digital*, México, 2016.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, 2007.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, 2013.
- Secretaría de Educación Pública, *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, México, 21 de enero de 2005, última reforma 16 de enero de 2018.
- Secretaría de Educación Pública, *Resultados de Formación Continua 2017*, México, 2018.

- Secretaría de Educación Pública, *Ruta para la implementación del Modelo educativo*, México, 2017.
- Secretaría de Educación Pública, *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*, México, 2018.
- Secretaría de Educación Pública, *Semblanza del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*, México, 2018.
- Informes de labores
 - Secretaría de Educación Pública, *1º Informe de Labores de la SEP 2012-2013*, México, septiembre 2013.
 - Secretaría de Educación Pública, *2º Informe de Labores de la SEP 2013-2014*, México, septiembre 2014.
 - Secretaría de Educación Pública, *3º Informe de Labores de la SEP 2014-2015*, México, septiembre 2015.
 - Secretaría de Educación Pública, *4º Informe de Labores de la SEP 2015-2016*, México, septiembre 2016.
 - Secretaría de Educación Pública, *5º Informe de Labores de la SEP 2016-2017*, México, septiembre 2017.
- **Secretaría de Hacienda y Crédito Público**
 - Secretaría de Hacienda y Crédito Público, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008-2017*, México.
 - Secretaría de Hacienda y Crédito Público, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2017*, Ramo 11, México.
 - Secretaría de Hacienda y Crédito Público, *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014-2017*, Ramos 11, 33 y 42, México.
 - Secretaría de Hacienda y Crédito Público, *Estructura Programática a emplear en el proyecto de Presupuesto de Egresos 2015 y 2016*, México.
 - Secretaría de Hacienda y Crédito Público, *Modelo Sintético de Información de Desempeño*, México, 2018.
 - Secretaría de Hacienda y Crédito Público y Secretaría de Educación Pública, Oficios Nos. 801.1.-043 y OM/0938/2014 del 30 de diciembre de 2014, mediante el cual se emiten los Lineamientos del gasto de operación del fondo de aportaciones para la nómina educativa y gasto operativo.

- Secretaría de Hacienda y Crédito Público, *Presupuesto de Egresos de la Federación 2013-2017*, México, 2016.
- **Otras Secretarías**
 - Secretaría de Desarrollo Social, *Estrategia Nacional para la Prevención social atendida por el Programa Oportunidades*, México, 2010.
 - Secretaría de Salud, *Estrategia Nacional para la Prevención y el Control del Sobrepeso, la Obesidad y la Diabetes*, México, 2013.
- **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**
 - Amadio, M, Opertti, R, y J.C. Tedesco, *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas, Investigación y Prospectiva en Educación*, UNESCO, París, 2017.
 - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Declaración de Buenos Aires*, Argentina, 2007.
 - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, República de Corea, 2015. Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.
 - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Declaración de México, Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados miembros de América Latina y El Caribe*, México, 1979.
 - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Tailandia, 1990. Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>.
 - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Educación para todos en las Américas - Marco de Acción Regional*, República Dominicana, 2000.
 - Organización de las Naciones Unidas, *El Derecho a la Educación*, Dirección URL: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>.
 - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*, Unesco, Francia, 2014.
 - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO*, Francia.
Dirección URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002603/260325s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Senegal, 2000.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*, Chile, 2008.
- **Documentos académicos**
 - Alvariño, C. et al, *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*, Revista Paideia, 29, 2000.
 - Amador Hernández, Juan Carlos, *La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, México, Documento de Trabajo núm. 74, agosto de 2009.
 - Archer, Margaret S., *Social Origins of the Educational Systems*, Sage Publications, Inglaterra, 1979. Citado en: Viñao Frago, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Ediciones Morata, España, 2002, Disponible en: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf.
 - Avendaño Ramos, Eréndira, *Evaluación del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB)*, México Evalúa, economía UNAM, vol. 9 núm. 26. Dirección URL: <http://economia.unam.mx/publicaciones/nueva/econunam/26/04erendira.pdf>.
 - Brockwell, Peter, y Davis, Richard, *Introduction to time series and forecasting*, Springer, New York, 2002.
 - Bruns, Barbara, Luque, Javier, *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Banco Mundial, Washington, 2015.
 - Carpizo, Jorge, *Legislación y Jurisprudencia*, Gaceta informativa, Año 2, Vol. 2, julio-diciembre de 1973, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México.
 - Castrejón Diez, Jaime, *Ensayos sobre política educativa*, Instituto Nacional de Administración Pública, México, 1986.
 - Cosío González, Arturo, *Los años recientes. 1964-1976. Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, Fondo de Cultura Económica México, 1981.

- Datar Patrick J. McEwan, et. al. *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*, RAND education, México, 2006.
- Del Castillo Alemán, Gloria y Valenti Nigrini, Giovanna (coords.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?* Debate informado, FLACSO, México, 2017.
- Di Gropello, Emanuela y Cominetti, Rossella (Comps.), *La descentralización de la educación y la salud: Un análisis comparativo de la experiencia latinoamericana*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1998.
- Didriksson, Axel y Ulloa, Manuel (Coords.), *Descentralización y Reforma Educativa en la Ciudad de México*, Secretaría de Educación del Distrito Federal, México, 2008.
- Fernández Martínez, Marco Antonio, *Claroscuros de la centralización de la nómina magisterial en México*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, México, 2018.
- Granados Roldán, Otto, *Reforma Educativa*, Fondo de Cultura Económica, México, 2018.
- Martínez Rodríguez, Félix, *El Sistema Nacional de Evaluación educativa de México*, Revista de Educación núm. 321, España, 2000.
- Mauricio Merino, *La estructura de la rendición de cuentas en México: Informe sobre la calidad de la información en las cuentas públicas en México*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México, 2009.
- Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, México, 2012. Disponible en: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>.
- Nasarre, Eugenio, *Los fines de la educación*. El malestar educativo, Nueva Revista de Política, Cultura y Arte, 2014, Dirección URL: <https://www.nuevarevista.net/revista-sociedad/los-fines-de-la-educacion-el-malestar-educativo/>.
- Ornelas, Carlos, “*La cobertura de la educación básica*”, en *Un siglo de educación en México*, Tomo II, Fondo de Cultura Económica, México, 1998.
- Orozco Cruz, Juan Carlos; Olaya Toro, Alfredo, et. al. *¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado*, Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 51, septiembre-diciembre, 2009.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo, *Reforma en materia educativa, Un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, México, 2016.

- Rueda Hernández, Jemyna y Flores-Crespo, Pedro; *La sustitución de Carrera Magisterial: ¿un aprendizaje de política pública?*, Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 2, 2017.
- Schmelkes, Sylvia, *Calidad de la educación y gestión escolar*. Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los Procesos de Reforma en la Educación Básica, organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, y realizado en San Juan del Río Querétaro, del 5 al 8 de noviembre de 1996.
- Schmelkes, Sylvia, *Educación y pueblos indígenas: problemas de medición*, Presentación en el Panel sobre Vulnerabilidad Educativa en el Seminario Internacional “Medición de Grupos Sociales Vulnerables”, Vol. 4 Núm. 1, Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), México, enero-abril 2013.
- Solana, Fernando; Cardiel Reyes, Raúl; Bolaños Martínez, Raúl (coords.), *Historia de la Educación Pública en México*, Secretaría de Educación Pública – Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- Trujillo, José Raúl, *El FONE: inequidades 2015-2017*, México.
- Muévete por la Educación, *Coalición Ciudadana por la Educación, ¿Qué pasa con la calidad de la educación en México?* Diagnóstico y propuestas desde la sociedad civil, México, 2011. Dirección URL: <http://3sector.files.wordpress.com/2011/02/porlaeducacion2.pdf>.
- Puelles Benítez, Manuel de, “Estado y educación en las sociedades europeas”, en Revista Iberoamericana de Educación, número 1 – Estado y educación, Enero – abril de 1993. Dirección URL: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm>.
- Zorrilla, Margarita, *Diez Años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, Núm. 2, México, 2002.
- **Páginas web consultadas**
 - Coordinación General @prende.mx, *Prueba diagnóstica para medir nivel de competencias*, 5 de diciembre de 2016. Dirección URL: <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/prueba-diagnostica-para-medir-nivel-de-competencias-85895?idiom=es>
 - Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente.

- Dirección URL: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso_2016/convocatorias_estatales/.
- Gobierno de la República, Explicación ampliada de la reforma educativa, Dirección URL: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/EXPLICACION_AMPLIADA_REFORMA_EDUCATIVA.pdf.
 - Gobierno de la República, Razones para modificar el currículo, Dirección URL: <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-curric-razones.html>.
 - Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, Avance Escuelas al CIEN, México, 2018, Dirección URL: http://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/pdf/avances_2017.pdf
 - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Directrices, Dirección URL: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/directrices>
 - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Infraestructura escolar en las Primarias y Secundarias de México, INEE, México, 2007, Dirección URL: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/231/P1D231.pdf>
 - Kiremire, Ankunda R. "The application of the Pareto Principle in software engineering", Serbia, 2015. Dirección URL: https://www.researchgate.net/publication/305463230_APPLICATION_OF_THE_PARETO_ANALYSIS_IN_PROJECT_MANAGEMENT.
 - MIR de los programas presupuestarios en materia de la Reforma Educativa en educación básica. Dirección URL: http://cuentapublica.hacienda.gob.mx/es/CP/Informacion_Programatica-2017.
 - Pacto por México, Dirección URL: <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>.
 - Presidencia de la República, Comunicado de Prensa "Anuncia el Presidente Enrique Peña Nieto diez medidas para enfrentar los desafíos del país", México, 2 de septiembre de 2015, Dirección URL: <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/anuncia-el-presidente-enrique-pena-nieto-diez-medidas-para-enfrentar-los-desafios-del-pais>
 - Secretaría de Desarrollo Social, Información de Prospera Programa de Inclusión Social, URL: http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-gBjUBdxNCw-Educacion_basica_cuadernillo._Informaci_n_de_EB__2017-2018_1.pdf
 - Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Datos abiertos del Programa Escuelas al CIEN, Dirección URL: <https://www.escuelasalcien.transparencia-presupuestaria.gob.mx/#datos>

- Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa, A mitad del camino INIFED... cumpliendo metas, México, junio 2017, Dirección URL: <http://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/pdf/A%20mitad%20del%20camino%20INI-FED...Cumpliendo%20metas.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Dirección General de Planeación y Estadística Educativa, Estadística del Sistema Educativo, República Mexicana, Ciclo Escolar 2016-2017, Dirección URL: http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf.
- Secretaría de Educación Pública, Historia de la SEP, Dirección URL: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.WsZmdOjOWUk.

Siglas y acrónimos

Sigla / Acrónimo	Significado
ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
AEL	Autoridades Educativas Locales
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ASF	Auditoría Superior de la Federación
ASM	Aspectos Susceptibles de Mejora
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BMV	Bolsa Mexicana de Valores
CEMABE	Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial
CIEN	Certificados de Infraestructura Educativa Nacional
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPASE	Consejo Nacional de Participación Social en la Educación
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CPSE	Consejos de Participación Social en la Educación
CTE	Consejos Técnicos Escolares
DOF	Diario Oficial de la Federación
ECEA	Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
ELSEN	Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
EVOE	Evaluación de la Oferta Educativa
EXCALE	Examen para la Calidad y el Logro Educativo
FAEB	Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples
FONE	Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INFE	Infraestructura Física Educativa
INIFED	Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
LCF	Ley de Coordinación Fiscal
LFE	Ley Federal de Educación
LFTSE	Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado
LGE	Ley General de Educación
LGIFE	Ley General de la Infraestructura Física Educativa
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
LOEP	Ley Orgánica de la Educación Pública
MGEE	Modelo de Gestión Educativa Estratégica
MIR	Matriz de Indicadores para Resultados
MSD	Modelo Sintético de Información de Desempeño
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OMS	Organización Mundial de la Salud
PAE	Programa Anual de Evaluación
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PEEME	Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa
PEF	Presupuesto de Egresos de la Federación
PEME	Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa
PES	Programa Escuela Segura
PETC	Programa de Escuelas de Tiempo Completo
PIAD	Programa de Inclusión y Alfabetización Digital
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PMPSNEE	Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa

Sigla / Acrónimo	Significado
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
PNCM	Programa Nacional de Carrera Magisterial
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNE	Programa Nacional de Educación
PNEE	Política Nacional de Evaluación de la Educación
PPFIEB	Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica
PRE	Programa de la Reforma Educativa
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PROEME	Proyectos de Evaluación y Mejora Educativa
PSE	Plan Sectorial de Educación
RETSEP	Reglamento de Escalafón para los Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
SAN	Sistema de Administración de Nómina
SANE	Sistema de Administración de Nómina Educativa
SATE	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela
SC	Secretaría de Cultura
SED	Sistema de Evaluación del Desempeño
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
SIIPP-G	Sistema Integral de Información de Padrones de Programas Gubernamentales
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
TALIS	Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Glosario

Concepto	Definición
Acompañamiento técnico	Asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para promover procesos de formación continua y desarrollo profesional. Facilita que los docentes tengan elementos teóricos y metodológicos para construir ambientes de aprendizaje. El término sugiere el respeto a la libertad y autonomía del docente, al mismo tiempo que promueve el apoyo de una manera cercana a su práctica en tiempo, espacio y contenido.
Actualización	Adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica.
Alimentación correcta	Son los hábitos alimentarios que de acuerdo con los conocimientos aceptados en la materia, cumplen con las necesidades específicas en las diferentes etapas de la vida, promueven en los niños y las niñas el crecimiento y desarrollo adecuados y en los adultos permite conservar o alcanzar el peso esperado para la talla y previene el desarrollo de enfermedades.
Alumno	Es el niño o adolescente en edad de cursar los servicios educativos del tipo básico matriculado/a en cualquier grado de sus diversos niveles y servicios educativos que se brindan como parte del Sistema Educativo Nacional.
Aplicador	Persona física seleccionada por la Autoridad Educativa o por el Organismo Descentralizado con la función temporal y específica de auxiliar en la aplicación de los instrumentos de evaluación a que se refiere la LGSPD y, autorizado conforme a los procedimientos y criterios que determine el Instituto.
Aprendizaje	Conjunto de procesos intelectuales, sociales y culturales mediante el cual se adquieren habilidades, destrezas y conocimientos. La aprehensión de algunos elementos sobre otros depende de diversos factores, como los conocimientos previos, su utilidad, y la respuesta emocional que provoquen.
Aprendizajes clave	En la educación básica es el conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual y personal del estudiante. Se desarrollan de manera significativa en la escuela.
Aulas	Espacio destinado a la impartición de materias que corresponden a las áreas del conocimiento básico.
Autonomía curricular	En la educación básica es la facultad que posibilita a la escuela el decidir un porcentaje de los contenidos programáticos de acuerdo con las necesidades educativas específicas de sus educandos. Se ejerce en cinco posibles ámbitos, con base en las horas lectivas que cada escuela tenga disponibles y los lineamientos que expida la SEP para normar sus espacios curriculares. Este componente facilita reorganizar al alumnado por habilidad o interés, y propicia la convivencia en un mismo espacio curricular de estudiantes de grados y edades diversas.
Autonomía de gestión escolar	La capacidad de la escuela pública de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece, centrando su actividad en el logro de aprendizajes del alumnado que atiende, genera las condiciones que den lugar a que todos y cada uno de sus alumnos haga efectivo el derecho a la educación, garantizado por la CPEUM y la LGE, de forma tal que todas las personas alcancen los beneficios educativos que les permitan incorporarse a la sociedad como ciudadanos plenos.
Autoridad de evaluación	Son autoridades en materia de evaluación: SEP, AEL y el INEE.
Autoridad educativa	La Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal y las correspondientes en los estados, la Ciudad de México y municipios, así como a los organismos descentralizados que emiten actos de autoridad en materia educativa, conforme a sus respectivas competencias.
Autoridad educativa federal	Secretaría de Educación Pública.
Autoridad educativa local	Al Ejecutivo de cada uno de los estados de la Federación, así como a las entidades que, en su caso, establezcan para el ejercicio de la función social educativa y autoridad educativa municipal al ayuntamiento de cada municipio.

Concepto	Definición
Autoridades sanitarias	Secretaría de Salud y Consejo de Salubridad General.
Beca	Apoyo económico temporal que se concede al estudiante para que realice estudios. Apoyo o estímulo económico o en especie, en beneficio de los estudiantes, recién egresados y/o docentes, personal académico y profesores investigadores, investigadores y personal con funciones de dirección que cubren los requisitos de elegibilidad.
Calidad de la educación	La educación es de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos
Capacitación	Conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio
Comunidad Escolar	Conjunto de actores involucrados en la escuela pública de educación básica: madres y padres de familia, tutores, alumnado, personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica y técnico docente.
Consejo Escolar de Participación Social en la Educación (CEPSE)	Órgano colegiado constituido en cada escuela pública de educación básica, integrado por padres de familia y representantes de sus asociaciones en las escuelas que las tengan constituidas, docentes y representantes de su organización sindical quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, personal con funciones de dirección de la escuela, exalumnos, así como los demás integrantes de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela.
Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).	Organismo público descentralizado del gobierno federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Normativamente, el Consejo depende de la Secretaría de Educación Pública, y su función principal es atender las necesidades educativas de la población marginada, particularmente en el medio rural. Otras actividades importantes son investigar, desarrollar, operar y evaluar modelos educativos para mejorar la cultura y la educación comunitaria rural.
Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE)	Instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, en la que se encuentren representados padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, autoridades educativas, organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social sea la educación, así como los sectores social y productivo especialmente interesados en la educación. Toma nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, conoce el desarrollo y la evolución del sistema educativo nacional, puede opinar en asuntos pedagógicos, planes y programas de estudio y propone políticas para elevar la calidad y la cobertura de la educación.
Consejo Técnico Escolar (CTE)	Órgano colegiado integrado por el personal directivo y docente, así como por los actores educativos que están directamente relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en una escuela. Espacio de análisis y toma de decisiones que propicia la transformación de las prácticas docentes y facilita que niños y adolescentes logren los aprendizajes esperados, de modo que la escuela cumpla con su misión.
Consejos de Participación Social en la Educación	Instancias de participación social en la educación que tienen como propósito participar en actividades tendientes a fortalecer y elevar la calidad y la equidad de la educación básica, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos.
Coordinación General @prende.mx (CG@prende.mx)	Órgano administrativo desconcentrado de la SEP, con autonomía técnica, operativa y de gestión, que tiene por objeto llevar a cabo la planeación, coordinación, ejecución y evaluación periódica del Programa de Inclusión Digital, así como los demás programas a cargo de la referida Secretaría que contengan componentes digitales que le encomiende directamente el titular de dicha dependencia.
Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD)	Órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con autonomía técnica, operativa y de gestión, que tiene por objeto ejercer las atribuciones que corresponden a la Secretaría de Educación Pública en materia del Servicio Profesional Docente.
Currículo	Suma y organización de parámetros que favorecen el desempeño de los estudiantes. Da lugar a una particular ecología del aprendizaje, a las relaciones simples y complejas que se producen entre los actores (estudiantes, profesores, directivos, padres, autoridades, etc.) del hecho educativo, y a la interacción de ellos con el contexto del que forman parte. Entre los parámetros que dan forma al currículo destacan para qué se aprende, cómo y con quién se aprende y qué se aprende, es decir, los fines, la pedagogía y los contenidos.

Concepto	Definición
Desarrollo curricular	El conjunto de actividades que efectúan las AEL, en coordinación con la SEP del Gobierno Federal y las escuelas para mejorar continuamente los procesos de estudio y los resultados de aprendizaje del alumnado, mediante la contextualización de contenidos y el uso eficiente de los materiales educativos.
Abandono escolar	Indicador educativo que expresa el número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. La deserción se clasifica en tres vertientes: deserción intracurricular, deserción intercurricular y deserción total. El primero ocurre durante el ciclo escolar; el segundo se efectúa al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado o no, y el último es la combinación de ambas deserciones.
Docente	Académico cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Educación	Es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.
Educación básica	Está compuesta por el nivel preescolar, primaria y de secundaria en todas sus modalidades, incluyendo la educación indígena, la especial y la que se imparte en los centros de educación básica para adultos.
Educación básica comunitaria	Modelo Educativo pertinente y de calidad para la población escolar que habita en las zonas rurales, indígenas, migrantes, de alta y muy alta marginación y/o rezago social en comunidades dispersas y de poca población.
Educación indígena	Servicio otorgado a la población indígena; su propósito es preservar y fomentar las costumbres, tradiciones y demás elementos de la cultura étnica. Se caracteriza por ser bilingüe y bicultural.
Educación normal	Preparación académica para ejercer la docencia en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional. Tiene como estudios antecedentes inmediatos el bachillerato.
Educación preescolar	Nivel educativo en el que se imparten algunos conocimientos y se estimula la formación de hábitos y el acrecentamiento de aptitudes. Es obligatoria para los niños de cinco años.
Educación primaria	Nivel educativo en el cual se forma a los educandos en el conocimiento científico y las disciplinas sociales. Es obligatoria y se cursa en seis años.
Educación secundaria	Nivel educativo en el cual se proporcionan los conocimientos necesarios para que el egresado realice estudios de tipo medio superior o se incorpore al sector productivo. Se cursa en tres años en las siguientes modalidades: general, para trabajadores, telesecundaria y técnica.
Eficiencia terminal	Indicador para conocer el número de alumnos que termina un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo establecido) y el porcentaje de estudiantes que lo hacen extemporáneamente. Es la relación porcentual que resulta de dividir el número de egresados de un nivel educativo determinado entre el número de estudiantes que entraron al primer grado de ese mismo nivel.
Equidad educativa	Distribución igualitaria y justa del servicio educativo que satisfaga las necesidades educativas de quienes lo reciben, para así contribuir a superar las diferencias existentes, bajo el principio de “que sea para todos, según sus capacidades”. Lograr que las condiciones personales, sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de discapacidad y/o de aptitudes sobresalientes de los alumnos, o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas, así como que las características diferenciadas entre las escuelas, no sean impedimento para que los niños tengan una educación que les provea de mejores oportunidades de vida.
Equipamiento	Mobiliario y equipo que requieren los espacios educativos.
Escuela	Conjunto organizado de recursos humanos y físicos que funciona bajo la autoridad de un director o responsable, destinado a impartir educación a estudiantes de un mismo nivel educativo con un turno y horario determinados.
Escuela de Tiempo Completo	Escuelas con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural.
Escuela multigrado	Son las escuelas primarias atendidas por uno, dos, tres, cuatro o hasta cinco maestros, que integran en un mismo grupo a los estudiantes pertenecientes a dos o hasta seis grados.

Concepto	Definición
Espacios educativos	Cualquier tipo de instalación en la que se desarrolle el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
Establecimiento de consumo escolar	Son los espacios asignados en las escuelas, públicas y particulares del Sistema Educativo Nacional, para ofrecer a los estudiantes alimentos y bebidas preparados y procesados dentro de sus instalaciones. Incluye todo expendio de alimentos y bebidas que opere al interior de las escuelas, cualquiera que sea la denominación o naturaleza jurídica que adopte.
Evaluación	Proceso sistemático y metódico mediante el cual se recopila información sobre un objeto determinado con el fin de juzgar su mérito o valor para tomar decisiones específicas.
Evaluación del aprendizaje (logro)	Proceso sistemático y metódico mediante el cual se recopila información sobre el desempeño de un estudiante o grupo de estudiantes en relación con un conjunto de aprendizajes esperados y criterios o estándares de desempeño, con el fin de juzgar su mérito o valor para tomar decisiones específicas.
Evaluación del desempeño	Acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica.
Evaluación del SEN	Es la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido.
Evaluador del Servicio Profesional Docente	Al servidor público que conforme a los lineamientos que el INEE expida se ha capacitado, cumple con el perfil correspondiente y cuenta con la certificación vigente para participar en los procesos de evaluación con ese carácter, conforme a lo establecido en la LGSPD.
Flexibilidad curricular	Es el principio de diseño curricular que incluye elementos susceptibles de cambio, ajuste o variación dentro del currículo nacional, con el fin de ajustar los procesos educativos a las necesidades de la población para que estos sean utilizados en los planteles, escuelas y localidades.
Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE)	Fondo administrado por la SHCP y la SEP para apoyar a las entidades federativas con recursos económicos complementarios para ejercer las atribuciones, en materia de educación básica y normal, que de manera exclusiva se les asignan, respectivamente, en los artículos 13 y 16 de la Ley General de Educación.
Formación docente	Conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del SPD las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación.
Formación inicial docente	Modalidad que se imparte para docentes noveles. Sienta las bases para el ejercicio de la enseñanza en distintas especialidades según área o nivel, ofertadas por las escuelas normales, las universidades y las instituciones de educación superior.
Gasto inercial	Es el resultado de la suma del presupuesto ejercido el año inmediato anterior, actualizado por la variación en la inflación anual promedio proyectada para el año siguiente, más el comportamiento tendencial observado en el gasto sin tomar en cuenta el impacto en los resultados obtenidos.
Gestión escolar	Estrategias diseñadas y aplicadas por las autoridades educativas para que las escuelas administren eficientemente los recursos que reciban para mejorar su infraestructura y resolver problemas de operación básicos, con la participación de los docentes y padres de familia.
Inclusión educativa	Proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada integrante de la comunidad escolar, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los alumnos y alumnas.
Infraestructura educativa	Los muebles e inmuebles destinados a la educación impartida por el Estado y los particulares con autorización o con reconocimientos de validez oficial de estudios, en el marco del sistema educativo nacional, en términos de la LGE, así como a los servicios e instalaciones necesarios para su correcta operación.
Ingreso al Servicio Profesional Docente	Al proceso de acceso formal al Servicio Profesional Docente. Se refiere al acceso al SPD, llevado a cabo por concursos de oposición, mediante los cuales se demuestre el mérito.

Concepto	Definición
Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED)	Organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía técnica y de gestión para el cumplimiento de sus objetivos y el ejercicio de sus facultades, con capacidad normativa, de consultoría y certificación de la calidad de la infraestructura física educativa del país y de construcción.
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	Organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios; con plena autonomía técnica, de gestión, presupuestaria y para determinar su organización interna. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación obligatoria.
Logros de aprendizaje	Habilidades intelectuales y prácticas observables que, en términos de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, se espera que el estudiante desarrolle de manera gradual tras concluir el curso de un plan o programa de estudios.
Mantenimiento de infraestructura	Conjunto de acciones menores que se llevan a cabo en la escuela para el cuidado de la infraestructura y los servicios, necesarias para que las instalaciones de los inmuebles educativos funcionen adecuadamente.
Mapa curricular	Representación gráfica y simbólica de las relaciones entre algunos componentes curriculares. Representa la secuencia temporal de los estudios y su relación con la distribución por áreas de conocimiento.
Materiales educativos	Conjunto de recursos (libros, videos, esquemas, mapas, software, técnicas y dinámicas grupales, tecnologías de la información y comunicación, entre otros) que tienen como propósito facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo, adquisición y/o fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos. Su empleo es totalmente intencional para generar una enseñanza o aprendizaje específico y responde a una planeación didáctica.
Mejora de la infraestructura	Abarca el mantenimiento, que se refiere a los trabajos necesarios que se realizan en las construcciones, instalaciones, mobiliario y equipo; así como la rehabilitación para restablecer las condiciones y características originales de resistencia o funcionamiento de un inmueble educativo. Aplica a la infraestructura y el equipamiento, con el fin de sostener y asegurar su buen funcionamiento.
Mobiliario básico de aula	Muebles básicos de aula, que pueden ser: escritorios, sillas, bancas, mesa-bancos, butacas, estantes, libreros, pizarrones.
Modelo educativo	Forma en que se relacionan los componentes filosóficos, humanos, pedagógicos, cognitivos y materiales de un proyecto educativo. Es un marco de referencia más amplio que el currículo y regula la implementación de este. Está conformado por principios orientadores de la práctica de los individuos y las instituciones que componen el SEN, y es una referencia a la que estos miembros recurren para interpretar y regular sus decisiones.
Modernización de la INFE	Acondicionamiento de la infraestructura de los centros educativos considerando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Nombramiento definitivo	Documento que expida la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado para formalizar la relación jurídica con el personal docente y con el personal con funciones de dirección o supervisión, que se da por tiempo indeterminado en términos de la LGSPD y de la legislatura laboral.
Nombramiento provisional	Documento que expida la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado para formalizar la relación jurídica con el personal docente y con el personal con funciones de dirección o supervisión, que cubre una vacante temporal menor a seis meses.
Perfil de egreso	Conjunto de conocimientos, habilidades, y valores expresadas en rasgos deseables para ser alcanzados por el estudiante al concluir la educación obligatoria. El logro de estos rasgos requiere de la interacción entre el estudiante, el docente y el currículo, con el adecuado soporte de la escuela y el SEN.
Perfil docente	Conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente.
Permanencia en el SPD	A la continuidad en el servicio educativo, con pleno respeto a los derechos constitucionales.

Concepto	Definición
Personal con funciones de dirección	Aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados.
Personal con funciones de supervisión	Autoridad que vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables en las escuelas; las apoya y asesora para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación. Este personal comprende, en la Educación Básica, a supervisores, inspectores, jefes de zona o de sector de inspección, jefes de enseñanza o cualquier otro cargo análogo.
Personal docente	Profesional en la educación básica que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.
Personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica	Docente que cumple con los requisitos establecidos en la LGSPD y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes asesoría y constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado le asigna. En el marco del Modelo Educativo, el ATP es un agente para el acompañamiento, que es uno de los requisitos para colocar la escuela al centro, y contribuir a lograr la calidad educativa al dar soporte profesional al personal escolar.
Personal Técnico Docente	Docente con formación técnica especializada formal o informal que cumple un perfil, cuya función en la educación básica lo hace responsable de enseñar, facilitar, asesorar, investigar o coadyuvar directamente con los alumnos en el proceso educativo en talleres prácticos y laboratorios, ya sea de áreas técnicas, artísticas o de deporte especializado.
Planes de estudio	Establecen los contenidos curriculares de los aprendizajes, las competencias y habilidades de la educación básica, que servirán de base para definir los métodos y materiales educativos, como son los libros de texto gratuito.
Programas de estudio	Se establecen, dentro de un plan de estudios, los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje; así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Pueden incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos. Dados los espacios de libertad y Autonomía curricular considerados en la educación básica, los programas pueden ser modificados en atención a las necesidades y el contexto de los estudiantes, tras el debido análisis y discusión en los grupos colegiados.
Promoción del SPD	Acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos.
Propuesta curricular	Contiene un planteamiento curricular para la educación básica, y abarca tanto la estructura de los contenidos educativos como los principios pedagógicos que la sustentan.
Reconocimiento	Son las distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal que destaque en el desempeño de sus funciones.
Reducciones presupuestarias	Disminución de las asignaciones presupuestarias que modifican al presupuesto original autorizado durante el ejercicio fiscal, incluyendo las adecuaciones líquidas y compensadas.
Secretaría de Educación Pública	Es la encargada de la educación y demás facultades concebidas en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y la Ley General de Educación.
Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela	Es el conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al personal docente y personal con funciones de dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la escuela.
Servicio Profesional Docente	Conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones

Concepto	Definición
	de docencia, de dirección y de supervisión en la educación que imparta el Estado y sus organismos descentralizados.
Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED)	Es un conjunto orgánico y articulado de procesos, lineamientos, normas, instrumentos, acciones y sistemas tecnológicos que permiten recabar, administrar, procesar y distribuir la información del Sistema Educativo Nacional, generada por los sujetos y autoridades del mismo, con la integridad, consistencia y oportunidad necesarias para apoyar a los procesos de operación, administración y evaluación del SEN. Tiene por objeto dotar al SEN de una sola plataforma tecnológica de información que permita a la Autoridad Educativa Federal llevar a cabo su planeación, operación, administración y evaluación, facilitando la transparencia y rendición de cuentas.
Sistema Educativo Nacional	Lo constituyen: los educandos, educadores y padres de familia; las autoridades educativas; el Servicio Profesional Docente; los planes, programas, métodos y materiales educativos; las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados; las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía; la evaluación educativa; el Sistema de Información y Gestión Educativa, y la infraestructura educativa.
Sistema Integral de Información de Padrones de Programas Gubernamentales (SIIPP-G)	Herramienta de información y análisis de cobertura nacional, que integra de forma estructurada y sistematizada toda la información inherente a los Programas Gubernamentales a cargo de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal y en su caso, la información sobre los programas de Entidades Federativas y municipios.
Sistema Nacional de Evaluación Educativa	Lo constituyen: el INEE, las Autoridades Educativas; la Conferencia; los componentes, procesos y resultados de la Evaluación; los parámetros e indicadores educativos y la información relevante que contribuya al cumplimiento de los fines de esta Ley; los lineamientos y las directrices de la evaluación; los procedimientos de difusión de los resultados de las evaluaciones; los mecanismos, procedimientos e instrumentos de coordinación destinados al funcionamiento del SNEE, y los demás elementos que considere pertinentes el INEE.
Situación de vulnerabilidad	Aquellos sectores o grupos de población que por condiciones de edad, sexo, estado civil, origen étnico, lengua, discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o condición migratoria se encuentran en condición de riesgo de exclusión, lo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar.
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Tienen un rol fundamental en el acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje de calidad, la formación de docentes, y la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo.
Telesecundaria	Sistema que imparte la educación secundaria por medio de la televisión. Funciona con los mismos programas de estudio de la secundaria general y atiende fundamentalmente a la población adolescente que vive en comunidades dispersas, las cuales carecen de una escuela secundaria general o técnica.
Tutoría	En el SEN tiene dos acepciones. Por un lado, es el proceso de acompañamiento a un estudiante que, además de referir a los aspectos estrictamente académicos y cognitivos de la trayectoria escolar, apoya en las condiciones sociales, emocionales y de desarrollo personal que los conducen. En segundo lugar, en específico en relación con los docentes, es una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo. Mediante la tutoría se garantiza el derecho del personal de nuevo ingreso de contar con el apoyo de profesionales experimentados que lo acompañarán académicamente a lo largo de dos años, contados a partir de su inserción en el servicio educativo. Simultáneamente, la tutoría ayuda al cumplimiento de las obligaciones normativas de permanencia en la función del docente o técnico docente, al contribuir con su incorporación al trabajo escolar y a la mejora de su desempeño profesional.

Índices de cuadros, tablas, esquemas y gráficas

Índice de cuadros

Título	Página
Cuadro 1. Características de los niveles educativos de educación básica	12
Cuadro 2. Componentes del Sistema Educativo Nacional, educación básica, 2017	13
Cuadro 3. Reformas a los planes y programas de estudio de las licenciaturas de las escuelas normales de los niveles de educación básica, 1976-2012	41
Cuadro 4. Puntajes del Programa Nacional de Carrera Magisterial, 1993-2011	42
Cuadro 5. Documentos normativos internacionales en materia de educación, 2017	60
Cuadro 6. Modificaciones constitucionales concernientes a la Reforma Educativa, por componente del sen en el nivel básico, 2013	63
Cuadro 7. Modificaciones en la Ley General de Educación derivadas de la Reforma Educativa, sobre la calidad de la educación, 2013	65
Cuadro 8. Modificaciones en la Ley General de Educación derivadas de la Reforma Educativa, componente planes y programas de estudio, 2013	65
Cuadro 9. Modificaciones en la Ley General de Educación derivadas de la Reforma Educativa, componente docentes, 2013	66
Cuadro 10. Modificaciones en la Ley General de Educación derivadas de la Reforma Educativa, componente gestión escolar, 2013	67
Cuadro 11. Modificaciones en la Ley General de Educación derivadas de la Reforma Educativa, componente infraestructura y equipamiento, 2013	68
Cuadro 12. Modificaciones en la Ley General de Educación derivadas de la Reforma Educativa, componente evaluación, 2013	68
Cuadro 13. Disposiciones normativas complementarias, 2013-2017	75
Cuadro 14. Armonización de la Ley General de Educación con las leyes estatales, en materia de autonomía de gestión escolar	79
Cuadro 15. Armonización de la Ley General del Servicio Profesional Docente con la normativa local	83
Cuadro 16. Armonización de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación con la normativa local	85
Cuadro 17. Controversias constitucionales	87
Cuadro 18. Modificaciones al diseño institucional-organizacional, a partir de la Reforma Educativa en el componente de planes y programas de estudio, 2013-2017	94
Cuadro 19. Modificaciones al diseño institucional-organizacional, a partir de la Reforma Educativa en el componente de docentes 2013-2017	95
Cuadro 20. Modificaciones al diseño institucional-organizacional, a partir de la Reforma Educativa en el componente de gestión escolar 2013-2017	97
Cuadro 21. Modificaciones al diseño institucional-organizacional, a partir de la Reforma Educativa en el componente de infraestructura y equipamiento 2013-2017	98
Cuadro 22. Modificaciones al diseño institucional-organizacional, a partir de la Reforma Educativa en el componente de evaluación 2013-2017	100
Cuadro 23. Diseño programático de la Reforma Educativa en el nivel básico, componente de planes y programas de estudio, 2013-2018	105
Cuadro 24. Diseño programático de la Reforma Educativa en el nivel básico, componente de docentes 2013-2018	106
Cuadro 25. Diseño programático de la Reforma Educativa en el nivel básico, componente de gestión escolar, 2013-2018	107
Cuadro 26. Diseño programático de la Reforma Educativa en el nivel básico, componente de infraestructura y equipamiento, 2013-2018	109
Cuadro 27. Diseño programático de la Reforma Educativa en el nivel básico, componente de evaluación, 2013-2018	110
Cuadro 28. Programas institucionales de mediano plazo	111
Cuadro 29. Vinculación de las estrategias nacionales con las estrategias y metas del ODS 4, por componente educativo	113
Cuadro 30. Simplificación programática de los programas presupuestarios de educación básica, 2013-2017	123
Cuadro 31. Diseño metodológico de la Reforma Educativa, 2017	143
Cuadro 32. Información reportada en los instrumentos de rendición de cuentas sobre los aspectos de la Reforma Educativa inherentes al componente de planes y programas de estudio, 2013-2017	154
Cuadro 33. Información reportada en los instrumentos de rendición de cuentas sobre los aspectos de la Reforma Educativa inherentes al componente de docentes, 2013-2017	155
Cuadro 34. Información reportada en los instrumentos de rendición de cuentas sobre los aspectos de la Reforma Educativa inherentes al componente de gestión escolar, 2013-2017	156
Cuadro 35. Información reportada en los instrumentos de rendición de cuentas sobre los aspectos de la Reforma Educativa inherentes al componente de infraestructura y equipamiento, 2013-2017	158

Título	Página
Cuadro 36. Información reportada en los instrumentos de rendición de cuentas sobre los aspectos de la Reforma Educativa inherentes al componente de evaluación, 2013-2017	160
Cuadro 37. Proyectos estatales, nacionales e internacionales del Programa de mediano plazo del SNEE 2016-2020 (proyectos)	165
Cuadro 38. Evaluaciones del coneval a los programas vinculados con la Reforma Educativa en el nivel básico, 2013-2017	170
Cuadro 39. MIR de los programas presupuestarios vinculados con la Reforma Educativa, 2017	175
Cuadro 40. Calificación del modelo sintético de información de desempeño a los programas vinculados con la Reforma Educativa, 2017	177
Cuadro 41. Estructura del plan y los programas de estudio para la educación básica, 2017	183
Cuadro 42. Correspondencia del perfil de egreso de preescolar y los propósitos del contenido curricular	188
Cuadro 43. Correspondencia del perfil de egreso de primaria y los propósitos del contenido curricular	192
Cuadro 44. Correspondencia del perfil de egreso de secundaria y los propósitos del contenido curricular	197
Cuadro 45. Mapa curricular de la educación básica, 2017	203
Cuadro 46. Programas de estudio de lenguas indígenas en proceso de desarrollo	210
Cuadro 47. Asignaturas previstas en la implementación de la Reforma Educativa, primera etapa, ciclo escolar 2018-2019	212
Cuadro 48. Planes de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, por nivel, 2018	217
Cuadro 49. Consistencia entre los contenidos de los planes para la formación de maestros de preescolar y los propósitos del programa de estudio del nivel preescolar	220
Cuadro 50. Consistencia entre los contenidos de los planes para la formación de maestros de primaria y los propósitos del programa de estudio del nivel primaria	224
Cuadro 51. Consistencia entre los contenidos de los planes para la formación de maestros de telesecundaria y los propósitos del programa de estudio del nivel telesecundaria	229
Cuadro 52. Contenido de los planes de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de secundaria	234
Cuadro 53. Descriptores genéricos de los niveles de desempeño, 2018	242
Cuadro 54. Criterios para forma parte de un grupo de desempeño, 2018	243
Cuadro 55. Descriptores de los niveles de desempeño, por instrumento, 2018	255
Cuadro 56. Criterios para los posibles resultados, 2018	256
Cuadro 57. Descriptores genéricos de los niveles de desempeño, 2018	263
Cuadro 58. Descriptores de los niveles de desempeño, por etapa	280
Cuadro 59. Niveles de cumplimiento para la etapa 1.	281
Cuadro 60. Criterios para los posibles resultados	281
Cuadro 61. Descriptores de los niveles de desempeño, por etapa	286
Cuadro 62. Niveles de cumplimiento para la etapa 1.	287
Cuadro 63. Criterios para los posibles resultados	287
Cuadro 64. Funciones de los Consejos Técnicos Escolares de educación básica	344
Cuadro 65. Funciones de los participantes en el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela	355
Cuadro 66. Constitución del Sistema de Información y Gestión Educativa, 2017	358
Cuadro 67. Avances en la instauración del SIGED, 2014-2017	359
Cuadro 68. Fuentes de información del Sistema de Información y Gestión Educativa, 2018	360
Cuadro 69. Estructura de los Lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional	370
Cuadro 70. Programas para la mejora de la infraestructura y el equipamiento, 2013-2017	382
Cuadro 71. Hallazgos sobre el diseño y la implementación de laptops para niños que cursan 5º y 6º grado de primaria, 2013	407
Cuadro 72. Hallazgos sobre el diseño y la implementación del piad, 2014-2015	410
Cuadro 73. Nivel de logro de la prueba diagnóstica de competencias digitales	415
Cuadro 74. Resultados, a 2017, de las metas establecidas en el Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa para Educación Básica (PMPSNEE) 2016-2020	421
Cuadro 75. Esquema de aplicación de planea para la educación básica, 2015-2025	425
Cuadro 76. Nivel del logro educativo de los estudiantes en PLANEA ELSEN y ELCE	426

Índice de tablas

Título	Página
Tabla 1. Estructura programática de la educación básica por componente del SEN, 2013-2017	121
Tabla 2. Presupuesto aprobado y ejercido de los programas presupuestarios vinculados con la Reforma Educativa, componente de planes y programas de estudio 2014-2017	126
Tabla 3. Presupuesto aprobado y ejercido de los programas presupuestarios vinculados con la Reforma Educativa, componente de docentes, 2014-2017	127

Título	Página
Tabla 4. Presupuesto aprobado y ejercido de los programas presupuestarios vinculados con la Reforma Educativa, componente de gestión escolar de la reforma educativa, 2014-2017	127
Tabla 5. Presupuesto aprobado y ejercido de los programas presupuestarios vinculados con la Reforma Educativa, componente de infraestructura y equipamiento, 2014-2017	128
Tabla 6. Presupuesto aprobado y ejercido de los programas presupuestarios vinculados con la Reforma Educativa, componente de evaluación, 2014-2017	129
Tabla 7. Matrícula de alumnos por lengua indígena y nivel educativo, ciclo escolar 2017-2018	208
Tabla 8. Programas de estudio de lenguas indígenas y matrícula, ciclo escolar 2017-2018	209
Tabla 9. Programa de asignación y envío de libros de texto gratuitos, 2018	213
Tabla 10. Aspirantes para el ingreso al servicio profesional docente, por entidad federativa, 2014 y 2018	237
Tabla 11. Participación de aspirantes evaluados respecto de los registrados, por entidad federativa, 2014-2018	238
Tabla 12. Aspirantes evaluados por tipo de convocatoria, por entidad federativa 2014 y 2018	240
Tabla 13. Aspirantes evaluados por escuela de egreso, por entidad federativa, 2017-2018	241
Tabla 14. Porcentaje de aspirantes evaluados egresados de escuelas normales, por resultado, 2014 y 2018	245
Tabla 15. Porcentaje de aspirantes, egresados de otras escuelas de educación superior, evaluados, por resultado, 2014 y 2018	247
Tabla 16. Entidades federativas en las que las listas de prelación no se integraron conforme a los criterios correspondientes, por tipo de docente, 2014-2018	250
Tabla 17. Incidencias en las que no se siguió el orden de las listas de prelación para la asignación de plazas, por entidad federativa, 2014-2018	252
Tabla 18. Docentes y técnico docentes que no se presentaron a la evaluación, por entidad federativa, 2016-2018	254
Tabla 19. Docentes evaluados, por resultado y entidad federativa, 2016 y 2018	257
Tabla 20. Técnico docentes evaluados, por resultado y entidad federativa, 2016 y 2018	258
Tabla 21. Número de aspirantes registrados y evaluados en los concursos de oposición para la promoción, por función, 2015 y 2018	260
Tabla 22. Participación de aspirantes evaluados respecto de los registrados, por función, 2015-2018	262
Tabla 23. Docentes evaluados en los concursos para plazas con funciones de dirección, por resultado, 2015 y 2018	265
Tabla 24. Docentes evaluados en los concursos para plazas con funciones de supervisión, por resultado, 2015 y 2018	267
Tabla 25. Docentes evaluados en los concursos para plazas con funciones de ATP, por resultado, 2015 y 2018	269
Tabla 26. Incidencias en las que no se siguió el orden de la lista de prelación construida a partir de los resultados de la evaluación para la promoción a plazas con funciones de dirección, 2015-2018	272
Tabla 27. Incidencias en las que no se siguió el orden de la lista de prelación construida a partir de los resultados de la evaluación para la promoción a plazas con funciones de supervisión, 2015-2018	274
Tabla 28. Incidencias en las que no se siguió el orden de la lista de prelación construida a partir de los resultados de la evaluación para la promoción a plazas con funciones de asesoría técnica pedagógica, 2015-2018	276
Tabla 29. Directores que no se presentaron a la evaluación, 2017-2018	278
Tabla 30. Directores evaluados, por resultado, 2017 y 2018	282
Tabla 31. Asesores técnico pedagógicos y directores que no se presentaron a la evaluación, 2017-2018	284
Tabla 32. ATP evaluados, por resultado, 2017 y 2018	288
Tabla 33. Niveles y porcentajes de los incentivos del Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica, 2017	290
Tabla 34. Plazas con incentivos del Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica, por función y entidad federativa, 2015-2017	291
Tabla 35. Plazas con incentivos del Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica, por función y del Programa Nacional de Carrera Magisterial, por nivel y entidad federativa, 2015-2017	293
Tabla 36. Docentes con y sin incentivos del Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica, por función y grupo de desempeño, 2015-2017	294
Tabla 37. Número de personal convocado y evaluado por primera vez a la evaluación de desempeño, por función, 2015-2017	297
Tabla 38. Docentes evaluados por primera vez en la evaluación de desempeño, por resultado, 2015 y 2017	300
Tabla 39. Técnico docentes evaluados por primera vez en la evaluación de desempeño, por resultado, 2016	302
Tabla 40. Directores evaluados por primera vez en la evaluación de desempeño, por resultado, 2015 y 2017	304
Tabla 41. Supervisores evaluados por primera vez en la evaluación de desempeño, por resultado, 2016 y 2017	306
Tabla 42. Personal evaluado por primera vez en la evaluación de desempeño con resultado insuficiente, por función, 2015-2017	307
Tabla 43. Docentes convocados y evaluados en su segunda oportunidad en la evaluación de desempeño según su resultado, por entidad federativa, 2015-2016	309
Tabla 44. Figuras educativas convocadas y evaluadas en su segunda oportunidad en la evaluación de desempeño, por entidad federativa y función, 2016-2017	311
Tabla 45. Figuras educativas evaluadas en su segunda oportunidad en la evaluación de desempeño según su resultado, por entidad federativa y función, 2017	313
Tabla 46. Docentes convocados y evaluados en su tercera oportunidad en la evaluación de desempeño según su resultado, por entidad federativa, 2016-2017	315

Título	Página
Tabla 47. Personal de educación básica capacitados, por línea de formación, 2017	321
Tabla 48. Docentes de educación básica que recibieron regularización, por entidad federativa,	323
Tabla 49. Recursos del FONE transferidos a los estados, 2015-2017	330
Tabla 50. Recursos transferidos y no ejercidos del FONE, por entidad federativa, 2015-2016	332
Tabla 51. Monto observado por concepto de irregularidad, FONE, 2015-2016	334
Tabla 52. Personal que recibió pagos del FONE de forma irregular, por entidad federativa, 2015-2016	337
Tabla 53. Escuelas con Consejos Técnicos Escolares, 2014-2017	345
Tabla 54. Entidades federativas en las que el total de escuelas con Consejo Técnico Escolar realizaron todas las sesiones establecidas, 2014-2017	347
Tabla 55. Consejos Municipales de Participación Social en la Educación constituidos por entidad federativa, 2013-2017	351
Tabla 56. Escuelas de educación básica que no cuentan con Comité de Establecimiento de Consumo Escolar, 2014-2017	372
Tabla 57. Escuelas de tiempo completo que cuentan con Comités de Establecimiento de Consumo Escolar, 2014-2017	374
Tabla 58. Escuelas atendidas por el Programa de la Reforma Educativa y por el Programa Escuelas al CIEN en el componente de bebederos, 2015-2017	376
Tabla 59. Duplicidad de escuelas beneficiadas con bebederos por los programas Escuelas al CIEN y Reforma Educativa, 2016-2017	378
Tabla 60. Recursos aprobados al Programa Escuelas al CIEN, por nivel educativo, 2015-2018	396
Tabla 61. Amortización e intereses de los CIEN, 2015-2039 supuesto: colocación de 50,000.0 millones de pesos en siete emisiones	398
Tabla 62. Balance de recursos del FAM 2016-2039	400
Tabla 63. Escuelas beneficiadas por el Programa Escuelas al CIEN según su Índice de Atención Prioritaria	403
Tabla 64. Alumnos con laptops y total de estudiantes de 5º y 6º grados de primaria, Colima, Sonora y Tabasco, 2013-2014	406
Tabla 65. Dispositivos electrónicos entregados a los alumnos de 5º grado de primaria y matrícula nacional, PIAD, 2014-2015	408
Tabla 66. Tabletas electrónicas otorgadas a los beneficiarios del PIAD, por tipo de población atendida y entidad federativa, 2015	409
Tabla 67. Escuelas de educación básica beneficiadas con el componente 6 “Desarrollo de habilidades digitales y el pensamiento computacional” del PRE, ciclo escolar 2017-2018	413
Tabla 68. Nivel de habilidades digitales de los alumnos de 6º grado de primaria y docentes, por entidad federativa, 2017	415
Tabla 69. Distribución porcentual en niveles de logro por entidad federativa en Lenguaje y comunicación, y en Matemáticas para alumnos de sexto de primaria, 2015	428
Tabla 70. Distribución porcentual en niveles de logro por entidad federativa en Lenguaje y comunicación y Matemáticas para alumnos de tercero de secundaria, 2015	431
Tabla 71. Distribución porcentual en niveles de logro por entidad federativa en las áreas de Matemáticas y Lenguaje y comunicación para alumnos de tercero de secundaria, 2017	434

Índice de esquemas

Título	Página
Esquema 1. Estructura organizacional y funcional del Sistema Educativo Nacional, 2017	10
Esquema 2. Sistema Educativo Nacional, 2017	11
Esquema 3. Principales aspectos de la Reforma Educativa 2013, por componente del Sistema Educativo Nacional	19
Esquema 4. Relación entre los componentes del SEN y la calidad de la educación	20
Esquema 5. Situación problemática por componente del SEN, 2012	38
Esquema 6. Árbol del problema que dio origen a la Reforma Educativa	55
Esquema 7. Modificaciones al marco normativo derivado de la Reforma Educativa	62
Esquema 8. Árbol de objetivos de la Reforma Educativa, en el nivel básico	115
Esquema 9. Programas presupuestarios de educación básica después de la Reforma Educativa por componente, 2017	125
Esquema 10. Propósitos del Sistema Nacional De Evaluación Educativa	163
Esquema 11. Diseño del Sistema Nacional De Evaluación Educativa	164
Esquema 12. Evaluaciones a los programas presupuestarios relacionados	169
Esquema 13. Entrada en vigor de los programas de estudio	185
Esquema 14. Funcionamiento del FONE, 2016	325
Esquema 15. Etapas para la conciliación de plazas transferidas del personal de educación básica, 2014	326
Esquema 16. Entidades federativas en la que se constituyó el Consejo Estatal de Participación Social en la Educación, 2013-2017	350
Esquema 17. Programación de la evaluación del plan y los programas de estudio de la SEP	445

Índice de gráficas

Título	Página
Gráfica 1. Porcentaje del gasto público en educación, respecto del PIB, 2013-2017	118
Gráfica 2. Proporción del presupuesto federal ejercido en educación básica, por componente, 2013-2017	119
Gráfica 3. Proporción del presupuesto ejercido por eje de la Reforma Educativa, 2014-2017	130
Gráfica 4. Gato ejercido, inercial y metas del Pp s072 “PROSPERA Programa de inclusión social”, 2008-2017	133
Gráfica 5. Variación de los datos del Pp s072 “PROSPERA Programa de inclusión social”, 2008-2017	134
Gráfica 6. Gasto ejercido, inercial y metas del Pp s221 “Programa Escuelas de Tiempo Completo”, 2008-2017	135
Gráfica 7. Variación de los datos del Pp s221 “Programa Escuelas de Tiempo Completo”, 2008-2017	136
Gráfica 8. Gasto ejercido, inercial y metas del Pp s271 “Programa Nacional de Convivencia Escolar”, 2008-2017	137
Gráfica 9. Variación de los datos del Pp s271 “Programa Nacional de Convivencia Escolar”, 2008-2017	138
Gráfica 10. Gasto ejercido, inercial y metas del Pp s247 “Programa para el Desarrollo Profesional Docente”, 2008-2017	139
Gráfica 11. Variación de los datos del Pp s247 “Programa para el Desarrollo Profesional Docente”, 2008-2017	140
Gráfica 12. Porcentaje de docentes evaluados en los concursos de ingreso según su resultado, por tipo de sustentante y grupo de desempeño, 2014-2018	243
Gráfica 13. Plazas ofertadas y asignadas por función, 2014-2018	248
Gráfica 14. Porcentaje de docentes evaluados en los concursos de oposición según su resultado, por función y grupo de desempeño, 2015-2018	264
Gráfica 15. Plazas ofertadas y asignadas en el proceso de promoción para ascender a plazas con función de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica, 2015-2018	270
Gráfica 16. Porcentaje de personal evaluado por primera vez en la evaluación de desempeño, por función y resultado, 2015-2017	299
Gráfica 17. Figuras educativas capacitadas por el PRODEP, educación básica, 2014-2016	318
Gráfica 18. Monto total observado del FAEB 2014 y FONE 2016 y su composición	338
Gráfica 19. Porcentaje de escuelas de educación básica que contaron con Consejo Escolar de Participación Social, 2013-2017	352
Gráfica 20. Comités conformados en el ámbito nacional, 2013-2017	353
Gráfica 21. Avance de las fuentes de información que conforman el SIGED, 2018	361
Gráfica 22. Escuelas beneficiadas mediante el Programa Escuelas de Tiempo Completo, 2013-2017	363
Gráfica 23. Escuelas beneficiadas con el componente 2 del Programa de la Reforma Educativa con Consejo Escolar de Participación Social, 2014-2017	368
Gráfica 24. Escuelas de educación básica diagnosticadas con necesidad por componente, INIFED, 2013-2015	384
Gráfica 25. Escuelas de educación básica beneficiadas por el Programa Escuelas Dignas, por componente, INIFED, 2013-2015	385
Gráfica 26. Escuelas de educación básica atendidas por el Programa Escuelas Dignas por componente que contaron con la necesidad diagnosticada, INIFED, 2013-2015	386
Gráfica 27. Escuelas beneficiadas mediante el componente 1 e inmuebles beneficiados mediante el componente 5 del Programa De La Reforma Educativa, 2014-2017	389
Gráfica 28. Escuelas beneficiadas por el Programa de la Reforma Educativa en el componente 1, 2014	390
Gráfica 29. Escuelas con carencias de infraestructura y equipamiento participantes en el componente 1 del Programa de la Reforma Educativa y carencias atendidas, 2015	392
Gráfica 30. Escuelas con carencias de infraestructura y equipamiento participantes en el componente 1 del Programa de la Reforma Educativa y carencias atendidas, 2016	393
Gráfica 31. Escuelas beneficiadas mediante el Programa Escuelas al CIEN, 2016-2017	401
Gráfica 32. Escuelas de educación básica atendidas por el Programa Escuelas al CIEN por componente que tuvieron la necesidad diagnosticada, INIFED, 2016	402
Gráfica 33. Puntos promedio obtenidos en la prueba por estado para alumnos y docentes	416
Gráfica 34. Variación de los puntajes promedio en Matemáticas por entidad federativa, 2015 y 2017	436
Gráfica 35. Variación de los puntajes promedio en Lenguaje y comunicación por entidad federativa, 2015 y 2017	437
Gráfica 36. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro educativo en Matemáticas, por grado de marginación y tipo de escuela, 2017	438
Gráfica 37. Porcentaje de estudiantes en cada ámbito de logro educativo, según tipo de escuela, en Lenguaje y comunicación, 2017	440
Gráfica 38. Variación entre puntajes promedio de la modalidad ELCE en Matemáticas, aplicadas en 2015 y 2017	441
Gráfica 39. Variación entre puntajes promedio de la modalidad ELCE en Lenguaje y comunicación, 2015 y 2017	442
Gráfica 40. Avance en la atención de directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica	451
Gráfica 41. Variación de los puntajes promedio en la prueba PLANEA en Lenguaje y comunicación aplicada a alumnos de 3º de secundaria, por entidad federativa, 2015 y 2017	460
Gráfica 42. Variación de los puntajes promedio en la prueba PLANEA en Matemáticas aplicada a alumnos de 3º de secundaria, por entidad federativa, 2015 y 2017	461
Gráfica 43. Variación de los puntajes promedio en la prueba PLANEA en Lenguaje y comunicación aplicada a alumnos de 6º de primaria, por entidad federativa, 2015 y 2018	462

Título	Página
Gráfica 44. Variación de los puntajes promedio en la prueba PLANEA en Matemáticas aplicada a alumnos de 6º de primaria, por entidad federativa, 2015 y 2018	463
Gráfica 45. Comportamiento del abandono escolar en primaria y secundaria en el ámbito nacional, 2007-2018	465
Gráfica 46. Comportamiento de la eficiencia terminal en primaria y secundaria en el ámbito nacional, 2007-2018	466

ANEXOS

Anexo 1. Programas presupuestarios por componente de la Reforma Educativa, aprobado y ejercido, 2014-2017

PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS POR COMPONENTE DE LA REFORMA EDUCATIVA, APROBADO Y EJERCIDO, 2014-2017

(millones de pesos a precios constantes de 2017 y variaciones porcentuales)

Compo- nente	Programa presupues- tario	2014				2015				2016				2017			
		Aprobado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto aprobado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado	
				Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)
Planes y progra- mas de estudio	Total	402,452.1	417,290.8	14,838.7	3.7	434,441.5	441,035.4	6,593.8	1.5	421,541.5	428,021.5	6,480.0	1.5	400,783.7	407,317.1	6,533.3	1.6
	Subtotal	4,594.9	5,222.5	627.6	13.7	4,349.5	4,081.0	(268.5)	(6.2)	4,431.6	5,075.2	643.6	14.5	3,139.6	4,840.5	1,700.8	54.2
	B003. Pro- ducción y distribución de libros y materiales educativos	3,227.6	3,320.1	92.6	2.9	3,073.3	3,065.3	(8.0)	(0.3)	2,494.7	3,586.3	1,091.6	43.8	1,557.3	3,269.2	1,711.8	109.9
	S270. Pro- grama Na- cional de In- glés	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	837.6	695.7	(142.0)	(16.9)	789.0	646.0	(143.0)	(18.1)
	S267. Forta- lecimiento de la Cali- dad Educa- tiva	919.1	1,441.3	522.2	56.8	894.6	688.9	(205.7)	(23.0)	748.4	543.9	(204.5)	(27.3)	430.6	366.2	(64.4)	(15.0)
	G001. Nor- mar los ser- vicios edu- cativos	448.2	461.1	12.9	2.9	381.6	326.8	(54.8)	(14.4)	350.8	249.3	(101.6)	(28.9)	362.7	559.2	196.5	54.2
	Subtotal	336,362.7	352,808.1	16,445.4	4.9	369,621.5	383,863.0	14,241.5	3.9	366,125.6	376,918.9	10,793.2	2.9	356,832.8	363,660.7	6,827.9	1.9
	S247. Pro- grama para el Desarrollo Profesional Docente	234.0	190.1	(43.8)	(18.7)	227.7	224.7	(3.1)	(1.3)	1,920.6	86.1	(1,834.5)	(95.5)	929.1	322.6	(606.5)	(65.3)
	I001. FAEB	336,128.7	352,617.9	16,489.2	4.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	I013. FONE Servicios Personales	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	334,235.9	348,480.5	14,244.6	4.3	330,096.6	342,724.3	12,627.7	3.8	323,069.3	330,557.1	7,487.8	2.3
Docentes	I014. FONE Otros de Gasto Co- rriente	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	12,021.0	12,021.0	0.0	0.0	11,411.9	11,411.9	0.0	0.0	10,749.6	10,724.2	(25.4)	(0.2)

Compo- nente	Programa presupues- tario	2014				2015				2016				2017			
		Aprobado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto aprobado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado	
				Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)
Gestión escolar	I015. FONE Gastos de Operación	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	13,433.7	13,433.7	0.0	0.0	13,199.4	13,199.4	0.0	0.0	12,843.7	12,824.9	(18.8)	(0.1)
	I016. FONE Fondo de Compensa- ción	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	9,703.2	9,703.2	0.0	0.0	9,497.1	9,497.1	0.0	0.0	9,241.1	9,231.9	(9.2)	(0.1)
	Subtotal	37,621.7	36,433.6	(1,188.1)	(3.2)	37,034.5	29,562.3	(7,472.2)	(20.2)	32,853.5	33,107.8	254.3	0.8	29,946.8	27,329.2	(2,617.6)	(8.7)
	S072. PROS- PERA Pro- grama de In- clusión So- cial	20,786.6	20,786.6	0.0	0.0	20,233.7	20,157.5	(76.2)	(0.4)	19,804.0	21,449.4	1,645.4	8.3	18,854.6	17,280.0	(1,574.6)	(8.4)
	S221. Escue- las de Tiempo Completo	13,786.4	12,879.8	(906.6)	(6.6)	13,978.8	7,196.3	(6,782.5)	(48.5)	11,742.9	10,715.1	(1,027.8)	(8.8)	10,261.4	9,369.3	(892.1)	(8.7)
	S243. Pro- grama Na- cional de Becas	324.1	289.2	(34.9)	(10.8)	315.5	342.1	26.6	8.4	280.6	320.1	39.5	14.1	220.0	257.5	37.5	17.0
	S244. Pro- grama para la Inclusión y la Equidad Educativa	396.7	379.6	(17.1)	(4.3)	472.3	449.4	(22.9)	(4.9)	493.1	374.7	(118.3)	(24.0)	289.5	160.6	(129.0)	(44.5)
	S271. Pro- grama Na- cional de Convivencia Escolar	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	371.6	78.1	(293.5)	(79.0)	260.5	185.6	(74.9)	(28.8)
	E067. Sis- tema de In- formación y Gestión Educativa	195.8	61.4	(134.4)	(68.6)	11.9	103.1	91.3	769.9	161.4	170.4	9.0	5.6	60.8	76.3	15.5	25.4
	S029. Pro- grama Es- cuelas de Calidad	1,741.5	1,707.7	(33.8)	(1.9)	1,643.7	1,120.0	(523.7)	(31.9)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	S222. Pro- grama de Escuela Se- gura	390.6	329.3	(61.3)	(15.7)	378.7	194.0	(184.8)	(48.8)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Evaluación núm. 1588-DS
 “Evaluación de la Reforma Educativa”

Compo- nente	Programa presupues- tario	2014				2015				2016				2017			
		Aprobado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto aprobado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado	
				Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)
Infraes- tructura y equipa- miento	Subtotal	23,026.3	22,357.3	(668.9)	(2.9)	22,467.6	22,575.2	107.6	0.5	17,246.6	12,203.5	(5,043.1)	(29.2)	9,796.2	10,547.4	751.2	7.7
	U077. Pro- grama de In- clusión Digi- tal	2,883.7	2,604.7	(279.0)	(9.7)	2,807.0	2,624.1	(182.9)	(6.5)	1,743.1	118.8	(1,624.3)	(93.2)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	U082. Pro- grama de la Reforma Educativa	8,693.5	8,666.0	(27.5)	(0.3)	8,462.2	8,392.8	(69.5)	(0.8)	8,076.5	4,577.6	(3,498.9)	(43.3)	2,141.0	2,685.3	544.3	25.4
	E047. Pro- grama de in- fraestruc- tura física Educativa	223.8	194.1	(29.7)	(13.3)	198.3	188.8	(9.5)	(4.8)	175.0	255.2	80.1	45.8	156.7	390.9	234.1	149.4
	U074. Es- cuelas Digi- nas	3,825.6	3,492.8	(332.8)	(8.7)	3,723.8	4,093.3	369.5	9.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	I007. FAM Infraestruc- tura Educa- tiva Básica	7,399.7	7,399.7	0.0	0.0	7,276.2	7,276.2	0.0	0.0	7,251.9	7,251.9	0.0	0.0	7,498.4	7,471.2	(27.2)	(0.4)
	Subtotal	846.6	469.3	(377.2)	(44.6)	968.4	953.8	(14.5)	(1.5)	884.2	716.2	(168.0)	(19.0)	1,068.3	939.3	(129.0)	(12.1)
	E003. Eva- luaciones de la calidad de la educación	473.0	179.2	(293.8)	(62.1)	395.5	393.8	(1.7)	(0.4)	300.0	193.7	(106.4)	(35.5)	198.3	194.2	(4.1)	(2.1)
	E001. Nor- matividad y Política Edu- cativa	3.6	28.7	25.1	693.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	E002. Eva- luación del Sistema Educativo Nacional	31.3	39.6	8.2	26.2	332.4	289.8	(42.6)	(12.8)	195.5	159.5	(36.0)	(18.4)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Evalua- ción	E003. Infor- mación y Fomento de la Cultura de la Evalua- ción	44.0	39.9	(4.1)	(9.3)	66.9	76.0	9.1	13.6	67.9	71.8	3.9	5.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	E035. Eva- luaciones confiables	202.7	99.2	(103.5)	(51.1)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Compo- nente	Programa presupues- tario	2014				2015				2016				2017			
		Aprobado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto aprobado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado	
				Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)
	de la calidad educativa y difusión oportuna de sus resulta- dos																
	P001. Coor- dinación de la Política Nacional de Evaluación y del Pro- grama Estra- tégico de Desarrollo Institucional	91.9	82.8	(9.2)	(10.0)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	P003. Nor- matividad y Política Edu- cativa	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	77.1	102.4	25.4	32.9	286.7	248.2	(38.6)	(13.5)	302.0	299.8	(2.2)	(0.7)
	P001. Coor- dinación de la Política Educativa	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	34.2	38.4	4.2	12.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	P002. Coor- dinación del Sistema Na- cional de Evaluación Educativa, Planeación y Comunica- ción Social	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	62.3	53.4	(8.9)	(14.3)	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	P001. Coor- dinación de la Política Nacional de Evaluación Educativa	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	34.1	43.1	9.0	26.3	86.0	81.1	(4.9)	(5.7)
	P004. Eva- luación del Sistema Educativo Nacional	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	387.9	268.1	(119.9)	(30.9)

Evaluación núm. 1588-DS
 “Evaluación de la Reforma Educativa”

Compo- nente	Programa presupues- tario	2014				2015				2016				2017			
		Aprobado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto aprobado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado		Apro- bado (1)	Ejercido (2)	Variación Ejercido respecto apro- bado	
				Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)			Diferen- cia (3)=(2-1)	% (4)=(3)/(1)
	P005. Infor- mación y Fomento de la Cultura de la Evalua- ción	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	94.1	96.1	2.0	2.2

FUENTE: Elaborado por la ASF con información de Secretaría de Hacienda y Crédito Público, **Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2014-2017**. Ramos 11, 33 y 42.

n.a. No Aplicable

NOTAS: En el programa presupuestario S267 “Fortalecimiento de la Calidad Educativa” se incluye el S246 “Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica”.

En el programa presupuestario U077 “Programa de Inclusión Digital” se incluye el U077 “Programa de Inclusión y Alfabetización Digital”.

En el programa presupuestario U082 “Programa de la Reforma Educativa” se incluye el U082 “Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo”.

En el programa presupuestario E047 “Programa de infraestructura física Educativa” se incluye el E047 “Diseño, construcción, certificación y evaluación de la infraestructura física educativa”.

En el programa presupuestario E003 “Evaluaciones de la calidad de la educación” se incluye el E003 “Evaluaciones confiables de la calidad educativa y difusión oportuna de sus resultados”.

Anexo 2. Método de Holt-Winters

El método de Holt-Winters^{304/} es una técnica de suavizamiento exponencial que permite el estudio de la variación estacional y de la tendencia por medio de predicciones o proyecciones al corto, mediano o largo plazos. La suavización exponencial de una serie de tiempo (Y_t^*) se realiza con tres parámetros de Holt (alfa α , beta β y gamma γ , a los que se les puede asignar cualquier valor entre cero y uno) mediante tres ecuaciones a_t , B_t y C_t con las cuales se incorporan cambios promedio a lo largo de una serie de tiempo.

El pronóstico se calcula con la fórmula siguiente:

$$X_{t+k} = (a_t + kB_t)C_{t+k-\sigma}$$

donde:

X_{t+k} el pronóstico para el año $t + k$.

k es el periodo transcurrido entre el año t y el año a pronosticar, en este caso $k=1$

a_t es una estimación del nivel base de la serie de datos.

B_t es una estimación de la tendencia expresada por el aumento de un periodo a otro.

C_t es la estimación de la varianza estacional del periodo t , un promedio ponderado de la estimación más reciente de la variación estacional $C_{t-\sigma}$ del mes t .

σ es el periodo en el que se observa la estacionalidad. Por cuestiones de disponibilidad de datos, se supone que $\sigma = 1$.

Para conocer el valor de cada uno de los parámetros de la fórmula, se realizaron los siguientes cálculos:

$$a_t = \alpha \frac{Y_t}{C_{t-\sigma}} + (1 - \alpha)(a_{t-1} + B_{t-1})$$

$$B_t = \beta(a_t - a_{t-1}) + (1 - \beta)B_{t-1}$$

$$C_t = \gamma \frac{Y_t}{a_t} + (1 - \gamma)C_{t-\sigma}$$

^{304/} Winston, Wayne L. **Investigación de Operaciones, Aplicaciones y algoritmos**, Indiana University, México, Thomson cuarta edición, 2005.

donde:

Y_t El valor de los datos en el tiempo t

Para obtener los valores iniciales: a_0 , B_0 y C_0 se utilizaron las siguientes fórmulas:

$$a_0 = \frac{\sum_{i=\frac{n}{2}}^n Y_i}{n/2} - \frac{\frac{n}{2} + 1}{2} * B_0$$

$$B_0 = \frac{\frac{\sum_{i=\frac{n}{2}}^n Y_i}{n/2} - \frac{\sum_{i=1}^{\frac{n}{2}} Y_i}{n/2}}{n}$$

$$C_0 = \frac{Y_1}{\frac{\sum_{i=1}^n Y_i}{n}}$$

donde:

Y_i El valor de los datos reales en el tiempo i

Y_1 El valor del dato en el tiempo 1 (en este caso, el gasto ejercido en el 2008)

Para minimizar el error se utilizó la Desviación Absoluta Media, MAD, la cual es el promedio de los valores absolutos de los errores, donde éstos fueron obtenidos con la diferencia entre los datos observados del gasto ejercido (Y_t) y los datos calculados con el pronóstico, gasto inercial (X_t):

$$MAD = \frac{\sum_{i=1}^n |Y_t - X_t|}{n}$$

En tanto menor sea la MAD, el pronóstico es más adecuado, por lo que se buscó que los valores de α , β y γ minimicen la MAD.

Mediante las estimaciones del nivel base, la tendencia y la estacionalidad del método de Holt Winters, se calculó el gasto inercial para cada programa durante el periodo 2008-2017 de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal basada en la siguiente fórmula^{305/}:

^{305/} La fórmula se elaboró con base en el documento de: Caso Raphael, Agustín; García Martínez, Florencio y Villalobos Ruíz, Tizoc. **El gasto educativo en educación básica y media superior: tendencias e inercialidad**, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México, 2015.

Gasto Inercial del PP (GIPP) = (nivel + tendencia) × estacionalidad

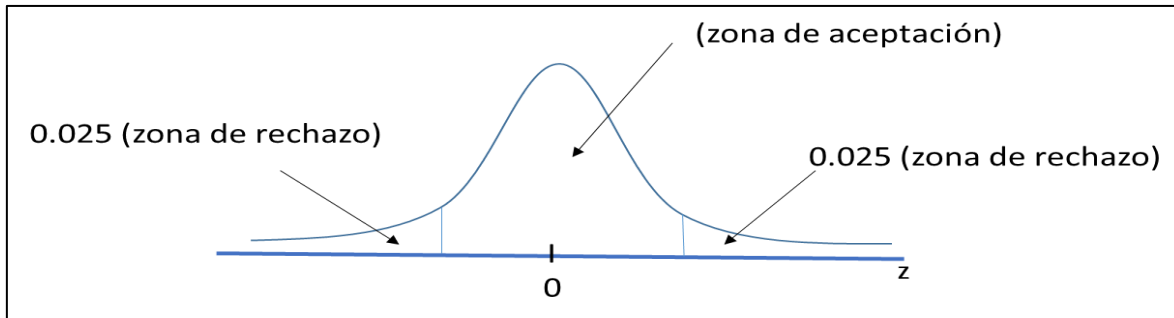
Asimismo, se realizó una prueba de hipótesis para comprobar que la media de los errores entre el gasto real y el inercial tenga una media $\mu = 0$, lo que lleva a la conclusión de que el modelo de Holt Winters aplicado al gasto se asemeja al comportamiento de los datos reales, por lo que el gasto resulta ser inercial.

Para una prueba de hipótesis, primero se establecieron las dos hipótesis opuestas sobre el promedio de los errores de μ , donde:

$H_0: \mu = 0$ se acepta la hipótesis nula

$H_1: \mu \neq 0$ se acepta la hipótesis alternativa

Dado que se trabaja con la igualdad, se realiza una prueba de dos colas. Si se toma un nivel de confianza de $1 - \alpha = 95.0 \%$, el esquema de aceptación y rechazo de la hipótesis nula, H_0 , queda como sigue:



Finalmente, se calcula el estadístico de prueba $Z = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{s}{\sqrt{n}}}$, con $\bar{x}$, la media; S , la desviación estándar muestrales y n , el tamaño de la muestra, que es comparado con $-t_{1-\frac{\alpha}{2}, n-1}$ y $t_{1-\frac{\alpha}{2}, n-1}$, los valores de la distribución t de student que acumulan una probabilidad de $\frac{\alpha}{2}$ en los extremos, se acepta H_0 , si los valores se encuentran en cero, por el contrario se rechaza la hipótesis.

Anexo 3. Proyectos Estatales de Evaluación y Mejora Educativa por nivel educativo y entidad federativa

PROYECTOS ESTATALES DE EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA POR NIVEL EDUCATIVO Y ENTIDAD FEDERATIVA					
Núm.	PEEME	PROEME para EB	PROEME para EB y EMS	Total de PROEME por entidad	Part. (%)
Total de PROEME		83	6	89	100.0
Región Centro		20	2	22	24.7
1.	Ciudad de México	5	0	5.6	5.6
2.	Estado de México	4	0	4.5	4.5
3.	Hidalgo	2	2	4.5	4.5
4.	Morelos	2	0	2.2	2.3
5.	Puebla	5	0	5.6	5.6
6.	Tlaxcala	2	0	2.2	2.3
Región Sur-sureste		20	1	21	23.6
7.	Campeche	6	0	6.7	6.7
8.	Chiapas	1	0	1.1	1.1
9.	Guerrero	2	0	2.2	2.3
10.	Oaxaca	2	0	2.2	2.3
11.	Quintana Roo	2	0	2.2	2.3
12.	Tabasco	1	0	1.1	1.1
13.	Veracruz	0	1	1.1	1.1
14.	Yucatán	6	0	6.7	6.7
Región Noroeste		18	1	19	21.3
15.	Baja California	1	0	1.1	1.1
16.	Baja California Sur	5	0	5.6	5.6
17.	Chihuahua	4	1	5.6	5.6
18.	Sinaloa	3	0	3.4	3.4
19.	Sonora	5	0	5.6	5.6
Región Occidente		13	2	15	16.9
20.	Aguascalientes	1	0	1.1	1.1
21.	Colima	1	0	1.1	1.1
22.	Guanajuato	1	0	1.1	1.1
23.	Jalisco	0	2	2.2	2.3
24.	Michoacán	1	0	1.1	1.1
25.	Nayarit	3	0	3.4	3.4
26.	Querétaro	3	0	3.4	3.4
27.	Zacatecas	3	0	3.4	3.4
Región Noreste		12	0	12	13.5
28.	Coahuila	2	0	2.2	2.3
29.	Durango	2	0	2.2	2.3
30.	Nuevo León	3	0	3.4	3.4
31.	San Luis Potosí	3	0	3.4	3.4
32.	Tamaulipas	2	0	2.2	2.3

FUENTE: Elaborado por la ASF con información proporcionada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación mediante oficio núm. F000000-059-2018, de fecha 20 de abril de 2018.

Anexo 4. Programación y publicación de los lineamientos para los procesos del Servicio Profesional Docente para educación básica

PROGRAMACIÓN Y PUBLICACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS PARA LOS PROCESOS DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE PARA EDUCACIÓN BÁSICA, 2017

Tipo	Lineamiento	Fecha programada	Fecha de publicación en el DOF	Actividad realizada en 2017
INGRESO	Evaluación diagnóstica			
	1 Lineamientos para llevar a cabo la evaluación con fines de diagnóstico del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2016-2017 al término de su primer año escolar en Educación Básica y Media Superior. (LINEE-07-2017).	28-02-17	27-03-17	Actualización
	Reconocimiento de docentes y técnicos docentes que se desempeñarán como tutores con el personal docente y técnico docente de nuevo ingreso.			
RECONOCIMIENTO	2 Lineamientos para la Selección de Tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior 2017-2018. (LINEE-10-2017).	17-03-17	28-03-17	Actualización
	Reconocimiento de docentes y técnicos docentes que se desempeñarán como tutores en los programas de regularización del personal docente y técnico docente con nivel insuficiente en su primera evaluación del desempeño.			
	3 Lineamientos para la selección del personal que participará con funciones de Tutoría en los programas de regularización del personal docente y técnico docente con resultado insuficiente en su primera y segunda evaluación del desempeño en Educación Básica y Media Superior. (LINEE-08-2017).	23-02-17	27-03-17	Actualización
	Reconocimiento de docentes y técnicos docentes que se desempeñarán como asesores técnicos pedagógicos.			
	4 Lineamientos para la Selección del Personal Docente y Técnico Docente que aspire a desempeñar funciones de asesoría técnica pedagógica de manera temporal en Educación Básica y Media Superior. (LINEE-09-2017).	15-03-17	28-03-17	Actualización
	Reconocimiento de directores que realizarán asesoría técnica.			
	5 Lineamientos para la Selección de Personal con Funciones de Dirección que aspire a desempeñar tareas de asesoría técnica en otras escuelas en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2017-2018. (LINEE-11-2017).	31-03-17	28-03-17	Actualización
	Evaluación del desempeño de docentes y técnicos docentes al término del segundo año.			
PERMANENCIA	6 Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2015-2016 al término de su segundo año escolar en Educación Básica y Media Superior. (LINEE-01-2017).	13-02-17	03-03-17	Actualización
	7 Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente que ingresó en el ciclo escolar 2016-2017 al término de su segundo año escolar en Educación Básica y Media Superior. (LINEE-15-2017).	13-02-17	04-01-18	Expedición
	8 Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en Educación Básica y Media Superior en el ciclo escolar 2017-2018. (LINEE-04-2017).	13-02-17	27-03-17	Actualización
	Evaluación del desempeño del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica al término de su período de inducción			
	9 Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica al término de su período de inducción. (LINEE-06-2017).	23-02-17	27-03-17	Actualización
	10 Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica al término de su período de inducción. (LINEE-17-2017).	23-02-17	04-01-18	Expedición
	Evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección en educación básica al término de su período de inducción.			
	11 Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección que ingresaron en el ciclo escolar 2015-2016, al término de su segundo año escolar en Educación Básica. (LINEE-02-2017).	13-02-17	03-03-17	Actualización
	12 Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal con funciones de Dirección y Supervisión en Educación Básica en el ciclo escolar 2017-2018. (LINEE-05-2017).	13-02-17	27-03-17	Actualización
	13 Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal con funciones de Dirección que ingresaron en el ciclo escolar 2016-2017, al término de su período de inducción en educación básica. (LINEE-16-2017).	13-02-17	04-04-18	Expedición

Fuente: Elaborado por la ASF con información proporcionada por el INEE, **Calendario de las Evaluaciones del Servicio Profesional Docente (SPD) 2017 y los Lineamientos del SPD publicados en el DOF**, mediante oficio núm. F000000-013-2017, del 18 de enero de 2018.

DOF: Diario Oficial de la Federación.

Anexo 5. Auditorías de desempeño realizadas por la ASF a los programas inmersos en la Reforma Educativa en el nivel básico

AUDITORÍAS DE DESEMPEÑO REALIZADAS POR LA ASF A LOS PROGRAMAS INMERSOS EN LA REFORMA EDUCATIVA EN EL NIVEL BÁSICO, 2013-2017

Núm. de auditoría y nombre		Resultados
Planes y programas de estudio		
Regulación de los Servicios de Educación Básica 159-DS 2016	En 2016, la SEP careció de la normativa necesaria para regular la instrumentación del nuevo plan y los programas de estudio en las escuelas públicas de educación básica; no dispuso de la metodología ni de criterios para garantizar su idoneidad; no estableció los criterios ni los procedimientos de evaluación y acreditación sobre los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que los alumnos de educación básica deben adquirir y desarrollar, y careció de los mecanismos necesarios para supervisar la aplicación del plan y los programas de estudio vigentes en 2016.	
Edición, Producción y Distribución de Libros y Otros Materiales Educativos 185-DS 2014	En 2014, la SEP avanzó en la atención del problema editorial detectado, ya que el proceso de edición garantizó razonablemente la calidad editorial de los libros; sin embargo, el recorte presupuestal afectó la suficiencia de acervos para bibliotecas escolares y de aula, en materiales audiovisuales se diseñaron 150, 43 de ellos para educación primaria que estuvieron alienados al Plan de Estudios vigente (2014); sin embargo, en 107 materiales audiovisuales para telesecundaria se denotó la falta de pertinencia, ya que se alinearon al Plan de Estudios 2006. Además, hubo deficiencias en la supervisión de los procesos de selección y de producción, lo que derivó en la continuidad del problema público relativo a la insuficiencia de acervos y a la falta de pertinencia de los materiales audiovisuales para telesecundaria.	
Docentes		
Programa para el Desarrollo Profesional Docente en Educación Básica 153-DS 2016	Las deficiencias en el diseño y la operación del PRODEP, así como la reducción presupuestal que presentó en 2016, limitaron el fortalecimiento de los conocimientos, capacidades, competencias y habilidades del personal educativo del nivel básico, ya que este programa operó únicamente durante el último trimestre del año, por lo que los subsidios otorgados a las AEL no se entregaron con oportunidad, ni suficiencia; se careció del diagnóstico nacional de las necesidades de formación continua, actualización y desarrollo profesional con el que se debía integrar la oferta académica; se proporcionaron cursos y diplomados sólo a 5.0% de las 1,013,539 figuras educativas programadas, y se careció de información, indicadores y metas para evaluar los resultados y efectos del programa. Estas deficiencias provocaron que no se lograra avanzar en la conformación del Sistema de Profesionalización Docente, y afectaron el cumplimiento de uno de los propósitos de la Reforma Educativa de 2013, correspondiente a asegurar la calidad de la educación básica, de manera que la idoneidad de los docentes y los directivos garantice el máximo logro de aprendizaje de los alumnos de ese nivel educativo.	
Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Educación Básica 195-DS 2014	Al cierre de 2014, la SEP no cumplió con el objetivo de garantizar una oferta de programas formativos pertinentes y con calidad que atiendan las necesidades que derivan de la evaluación interna de las escuelas públicas de educación básica, orientada al desarrollo profesional docente, ya que la dependencia no dispuso de un diagnóstico nacional de las necesidades de profesionalización del personal educativo identificadas en la evaluación interna de las escuelas y ofertó los programas formativos del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros en Servicio de Educación Básica 2012-2013, el cual no se integró conforme a las necesidades identificadas en la evaluación interna.	
Se llevaron a cabo 34 auditorías al FONE, 32 a las entidades federativas, 1 a la SEP y otra a la SHCP. 2016	Se concluyó que el FONE facilita el ordenamiento del gasto mediante el pago centralizado de la nómina correspondiente al personal de educación básica; sin embargo, no es equivalente a la centralización de la nómina, ya que las entidades son responsables de elaborar cada nómina. Asimismo, se observó la necesidad de: verificar registros del personal comisionados al sindicato, y centros de trabajo no financiados para evitar el pago con recursos del FONE; fortalecer las medidas de supervisión para el cumplimiento oportuno en la entrega, difusión, calidad y congruencia de la información financiera enviada por las entidades federativas a la SHCP; verificar registros del personal comisionados al sindicato, y centros de trabajo no financiados para evitar el pago con recursos del FONE, y definir puntualmente una propuesta de reglamentación de la LCF, a fin de determinar en cuáles rubros se pueden ejercer los recursos de gasto corriente y compensatorio.	
Se llevaron a cabo 34 auditorías al FONE, 32 a las entidades federativas, 1 a la SEP y otra a la SHCP. 2015	Se indicó que se deben fortalecer las medidas de supervisión para el cumplimiento oportuno en la entrega y difusión de la información financiera enviada por las entidades federativas a la SHCP; además se debe verificar los registros del personal comisionados al sindicato, y centros de trabajo no financiados para evitar el pago con recursos del FONE, y que la SHCP y la SEP gestionen con las entidades federativas la depuración de las nóminas educativas.	
Cumplimiento de las obligaciones contenidas en la LCF de la SEP sobre el FONE. 2014	La SEP emitió disposiciones para el registro de nómina por las entidades federativas y contó con el Sistema de Administración de Nómina Educativa (SANE), para la administración de servicios personales; sin embargo, careció de medidas de control para la contratación y movimientos del personal, así como de la obtención de información confiable.	
Gestión Escolar		
PROSPERA Programa de Inclusión Social, Componente Educativo 156-DS 2017	En el ciclo escolar 2016-2017, mediante el componente educativo de PROSPERA, se otorgaron becas a 4,595.5 miles de niños y jóvenes integrantes de las familias beneficiarias que cursaron la educación básica. Sin embargo, no se dispuso de información para evaluar los resultados de PROSPERA en el fomento de la terminación de la educación básica, ni con referentes para evaluar en qué medida el programa incidió en el fomento de la inscripción de ese nivel educativo.	
Programa Nacional de Convivencia Escolar 151-DS 2016	El Programa Nacional de Convivencia Escolar, en 2016, presentó deficiencias, en su diseño e implementación, que afectaron su operación, en términos de la cobertura de atención; el cumplimiento de los criterios de selección; la elaboración y distribución de los materiales educativos; la entrega de apoyos financieros; el otorgamiento de capacitación, asesoría y acompañamiento; la asistencia técnica; el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica, y el ejercicio de los recursos. Además, para el ciclo escolar 2016-2017, la SEP no dispuso de información para evaluar la contribución del programa en el establecimiento de ambientes de convivencia sana y pacífica, y el mejoramiento del aprovechamiento escolar. La SEP benefició a 21,365 escuelas públicas primarias, que representaron el 10.8% de los 196,960 planteles públicos de educación básica; sin embargo, la falta de una definición precisa del problema y de su magnitud, así como de estudios que justifiquen la idoneidad de los medios utilizados, impidieron avanzar en la atención del problema.	

Programa Nacional de Becas en Educación Básica 160-DS 2015	Se determinó que, en 2015, no se conformó el Sistema Nacional de Becas para facilitar la administración de estos apoyos y asegurar que las personas que requieran de la beca realmente la reciban, ni se acreditaron avances en su conformación, lo que limitó evaluar la contribución de las becas otorgadas por la SEP y el Consejo Nacional de Fomento Educativo, mediante el Programa Nacional de Becas a los estudiantes de educación básica en condiciones de vulnerabilidad, marginación o pobreza, para fomentar el acceso a la educación, la permanencia en el sistema educativo y la conclusión de sus estudios, a fin de contribuir a asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa.
Gestión Escolar	
Gestión Escolar en la Educación Básica 188-DS 2014	En 2014, la SEP otorgó apoyos mediante los programas Escuelas de Calidad, Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo para realizar acciones orientadas a fortalecer la autonomía de gestión de 94,789 escuelas, que representaron el 47.4% de las 199,928 escuelas públicas de educación básica; sin embargo, no fue posible comprobar la contribución de los apoyos otorgados por la dependencia en el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las 94,789 escuelas participantes en los programas, debido a las deficiencias que presentó el diseño de la normativa que reguló las acciones y, a que la dependencia no dispuso de información e indicadores suficientes para evaluar el cumplimiento del objetivo. Como consecuencia de lo anterior, persistió el riesgo de que las escuelas carecieran de los apoyos técnicos y financieros necesarios para desarrollar sus capacidades de gestión para la toma de decisiones enfocadas en mejorar la calidad del servicio educativo.
Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa en la Educación Básica 166-DS 2015	Se identificó que al cierre de 2015, la SEP ministró recursos a las 32 entidades federativas para el mejoramiento de los servicios educativos e infraestructura básica y equipamiento de escuelas de educación básica, mediante la operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa; sin embargo, el programa presentó deficiencias en su diseño y operación, lo que evidenció que se careció de una política pública racional y sistemática que garantizara y orientara las actividades de las autoridades educativas dirigidas a mejorar los servicios educativos, a incrementar la equidad educativa, así como a lograr la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos, por lo que se consideró indispensable corregir, modificar, reorientar o, en su caso, suspender parcialmente la operación del programa, en tanto se perfecciona su diseño, a fin de garantizar el derecho a la educación de toda persona.
Programa Escuelas de Tiempo Completo 194-DS 2014	Al cierre de 2014, la SEP operó el Programa Escuelas de Tiempo Completo en 23,182 escuelas de educación básica, las cuales no cumplieron con todos los requisitos para considerarse escuelas de tiempo completo. Por lo que persistió el riesgo de que los 3.5 millones de alumnos matriculados en esas escuelas no hayan mejorado el nivel de aprendizaje, como lo establecía el objetivo del PETC, ya que no se garantizaron las condiciones para desarrollar de forma integral el contenido académico de la propuesta pedagógica de tiempo completo.
Infraestructura y equipamiento	
Evaluación de la Política Pública de Infraestructura y Equipamiento en Educación Básica 1782 2016	Se expuso que la política pública en materia de infraestructura presentó carencias importantes: en la regulación, existieron inconsistencias conceptuales entre los procedimientos definidos en la LGIFE y los de la programación institucional de mediano plazo, además, de que no hubo armonización entre las normas federales y estatales, en cuanto a la definición de los requisitos que debe cumplir la infraestructura y la certificación de su calidad; en la planeación, no se dispuso de un diagnóstico nacional y actualizado del estado físico y funcional de las escuelas públicas, el cual era necesario para definir las prioridades de atención de los planteles; en la coordinación, no se implementaron mecanismos eficientes de cooperación interinstitucional e intergubernamental, lo que propició la falta de sinergia entre los programas del INIFED, la SEP, el CONAFE, la Coordinación General @prende.mx y los institutos estatales responsables de la infraestructura; en la supervisión, no se establecieron atribuciones para que la supervisión fuera un control efectivo, que contara con el respaldo de algún tipo de sanción o de medida correctiva, y en la evaluación, se careció de un enfoque sistémico y cíclico que permita valorar los resultados de la política integralmente, a fin de facilitar la toma de decisiones relacionada con la priorización de los recursos financieros, corregir deficiencias y promover la adopción de las mejores prácticas en la materia.
Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo 193-DS 2014	Al cierre de 2014, la SEP realizó acciones de mejora en la infraestructura física en el 84.2% (17,127 escuelas) de las 20,346 escuelas participantes en el PEEARE; sin embargo, se identificó que las acciones de mejora realizadas en la infraestructura de las escuelas no fueron consistentes en todos los casos con las necesidades diagnosticadas. En relación con la gestión escolar, la dependencia no dispuso de información para evaluar la contribución de los apoyos otorgados por el programa en el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas.
Programa Escuelas al CIEEN 2015-CF	Se señaló que, de acuerdo con el argumento de la SHCP, el financiamiento mediante los Certificados de Infraestructura Educativa Nacional no constituye deuda pública. Sin embargo, para las entidades federativas el programa implica ejercer en los tres años siguientes, de forma anticipada, el 25.0% de los recursos presupuestarios del FAM y restringir durante 25 años, el gasto de inversión para infraestructura educativa.
Programa de la Reforma Educativa 158-DS 2015	Las deficiencias de la SEP, relacionadas con la falta de consistencia entre las acciones de mejora realizadas a la infraestructura y el equipamiento de las escuelas y las necesidades diagnosticadas, evidencia que los apoyos otorgados por el Programa de la Reforma Educativa no se focalizaron en abatir las carencias de infraestructura y equipamiento identificadas, lo que implicó que persistiera el riesgo de que la infraestructura física y el equipamiento de las escuelas no contara con las características suficientes para desarrollar las actividades educativas.
Infraestructura Física Educativa 191-DS 2015	Se identificó que, el programa “Escuelas Dignas” presentó deficiencias, debido a que el INIFED no definió con claridad los objetivos del programa; no focalizó su ámbito de aplicación; no precisó las etapas y los plazos para su instrumentación; no dispuso de criterios para la distribución de los apoyos a los beneficiarios, ni definió el proceso por el cual se otorgaría la certificación de escuela digna, y no dispuso de una metodología para estimar el número de evaluadores requerido para realizar las funciones de evaluación. Asimismo, para el ejercicio 2015, la falta de un diagnóstico completo sobre el estado de las condiciones físicas de las escuelas públicas de educación básica y que éste fuera utilizado por el conjunto de entidades que participaron en la política de infraestructura y equipamiento.
Programa de Inclusión y Alfabetización Digital 157-DS 2015	Se identificó que, en 2015, los lineamientos de operación del PIAD no se actualizaron y presentaron deficiencias en la selección y priorización de los beneficiarios del programa; no fue posible determinar la cobertura de figuras educativas, centros de maestros y escuelas normales beneficiados con tabletas electrónicas, ni verificar el cumplimiento de requisitos por parte de los beneficiarios en el programa; no se dispuso de información sobre la disponibilidad de electricidad en las primarias públicas participantes en el programa y, de estas escuelas, el 54.1% no contó con el servicio de internet, y tampoco se dispuso de información, indicadores, ni metas para evaluar el grado en que se cumplió el objetivo del programa.

Laptops para Niños que Cur- san 5º y 6º Grado de Prima- ria 235-CF 2013	Con la finalidad de identificar el impacto y aprovechamiento del uso de las laptops por los alumnos de educación básica, la ASF realizó visitas a 26 escuelas en 12 municipios de los estados beneficiados con el programa. De conformidad con las declaraciones hechas por los profesores y los directores, se identificaron las deficiencias siguientes: dificultad para conectarse a las redes de internet; gran cantidad de equipos descompuestos; no hay conectores eléctricos en el salón de clases; sólo; se entregaron los equipos en forma tardía; además, no son de buena calidad, y por último la información que contienen los equipos es de enciclopedias y no tiene relación con los libros de texto correspondiente; por lo que es necesario que los contenidos que se manejan en el equipo sean acordes a los planes y programas.
Evaluación	
Evaluaciones de la Calidad de la Educación Básica 129-DS 2017	A 2017, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), definido como un conjunto articulado de instituciones, procesos, instrumentos y acciones, continuó en fase de implementación, ya que, a pesar de que en ese año el INEE emitió el “Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020”, con el propósito de “contribuir a garantizar la calidad de los servicios educativos”, no desarrolló modelos de uso de los resultados de las evaluaciones de la calidad de la educación básica para las escuelas de este nivel, con el propósito de impulsar su utilidad en la emisión de directrices y en la toma de decisiones de las autoridades educativas federal y locales para la mejora continua de la calidad educativa en cada ciclo escolar, ni de evaluaciones integrales que definan referentes, y articulen los componentes, procesos y resultados de las distintas evaluaciones, lo que impide conocer de qué forma las diferentes evaluaciones al SEN contribuyen a la mejora de la calidad educativa, no desde una óptica individual, sino como resultado de la implementación del SNEE.
Evaluaciones de la Calidad de la Educación Básica 124-GB 2016	Para 2016, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) continuó en fase de implementación, ya que si bien el INEE elaboró la versión preliminar del “Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020”, contó con el diseño de las evaluaciones de tres de los cinco componentes del SEN (alumnos, docentes y escuelas), en tanto que para los componentes de planes y programas, y gestión escolar, no se habían diseñado las evaluaciones; aplicó evaluaciones en los componentes de alumnos y docentes, pero no se acreditó que todas las autoridades educativas utilizaron los resultados para la toma de decisiones en torno a la mejora de la calidad educativa; no definió una metodología para que las autoridades educativas federal y locales utilicen los resultados de las evaluaciones de la calidad educativa en la toma de decisiones, a fin de mejorar la calidad de la educación, ni de un programa para articular y analizar, de forma integral los resultados de las evaluaciones de los componentes del SEN, por lo que, con base en los resultados de las evaluaciones de los alumnos, determinaron que el 56.7% de los alumnos evaluados en el área de matemáticas y el 48.1%, en lectura, obtuvo el nivel de logro educativo bajo; sin embargo, no se observó la contribución del SNEE en la mejora de la calidad de la educación. Para el componente de alumnos se dispuso de la prueba PLANEa con tres modelos de aplicación (ELSEN, ELCE y EDC), para docentes se diseñaron las evaluaciones para el ingreso, la promoción y la permanencia en el SPD en educación básica, con base en los perfiles establecidos por la SEP y validados por el INEE; para el reconocimiento se tomó como base los resultados de las evaluaciones para la permanencia; y para el componente de escuelas el INEE diseñó la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA). Respecto de los resultados de las evaluaciones de docentes de educación básica, de los 122,731 sustentantes para el ingreso al SPD, el 57.7% fue calificado como idóneo y, de éstos, el 35.8% ocupó una de las plazas disponibles; en cuanto a la promoción, de los 38,388 sustentantes, el 53.8% obtuvo un resultado idóneo. Para la asignación de plazas, de los 20,654 sustentantes idóneos para la promoción en el SPD, el 25.9% ocupó una de las plazas disponibles; para el proceso de permanencia, como primera oportunidad, se programaron 31,622 para ser evaluados, de los cuales el 81.1% presentó la evaluación; sin embargo, la SEP no dispuso de los resultados de dicha evaluación; de la evaluación del desempeño como segunda oportunidad, de los 20,496 evaluados, el 95.9% obtuvo un resultado idóneo.
Evaluaciones de la Calidad de la Educación Básica 133-GB 2015	En 2015, se observó que el INEE en coordinación con las autoridades educativas, diseñó las evaluaciones para el ingreso, promoción y permanencia en el SPD del ciclo escolar 2015-2016; sin embargo, no se realizaron evaluaciones para el reconocimiento de docentes a pesar de que el instituto expidió lineamientos para este tipo de la evaluación. Los resultados de PLANEa por tipo de escuela, tanto en educación primaria como en secundaria, evidenciaron que existen brechas entre las distintas escuelas; en primaria, las escuelas indígenas y comunitarias tuvieron el logro educativo más bajo, y en nivel secundaria, las telesecundarias y técnicas públicas registraron el menor logro educativo. Se concluyó que, para 2015, el INEE y la SEP no consolidaron el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), sólo se emitieron directrices dirigidas a los docentes, y no se contó con un programa de trabajo para la emisión de directrices en los demás componentes del SEN, situación que no permitió visualizar la mejora en la calidad de la educación básica. Asimismo, no dispusieron de información sobre el uso de los resultados de las evaluaciones de la calidad en la educación básica en la toma de decisiones de las autoridades educativas, a fin de mejorar la calidad de la educación, que es el fin último de las evaluaciones; además, el INEE no contó con una metodología para analizar la relación mutua de los datos, la asignación de valores numéricos estandarizados, las ponderaciones o combinaciones de los resultados de las evaluaciones de los componentes de alumnos, docentes y escuelas, con el propósito de evaluar de manera integral el SEN, además de que no realizó evaluaciones a los componentes de planes, programas, métodos y materiales educativos y gestión escolar.
Evaluaciones de la Calidad de la Educación Básica 187-DS 2014	En el ejercicio 2014, la SEP y el INEE no cumplieron con el objetivo de utilizar los resultados de las evaluaciones de la calidad de la educación básica para la toma de decisiones de las autoridades educativas con el propósito de emitir directrices y formular políticas, a fin de contribuir en la mejora de la calidad educativa, ya que al para el ciclo 2013-2014, la prueba ENLACE fue suspendida para la educación básica, y al cierre de 2014 el INEE no diseñó ni expidió los lineamientos generales ni iniciales para llevar a cabo la evaluación de alumnos de educación básica a los que se sujetarán las autoridades educativas; mientras que la SEP no acreditó la utilización de la información derivada de las evaluaciones para la formulación de políticas. En consecuencia, prevaleció la falta de políticas integrales diseñadas a partir de los resultados de las evaluaciones de la calidad, y que las autoridades educativas no cuenten con información suficiente, pertinente y confiable que apoye la toma de decisiones, lo cual incidió en la calidad de la educación. La SEP y el INEE realizaron el concurso para el ingreso al SPD, en el cual participaron 146,794 sustentantes; el 60.4% fue calificado como no idóneo, lo que significó que tuvieron dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente; el 36.3%, tuvo dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente; el 3.3% , superó ese dominio y tenía amplia capacidad de generalización a situaciones didácticas novedosas y complejas, y de 9 sustentantes no se definió al grupo de desempeño al que pertenecieron. De los 58,071 docentes que tuvieron resultado idóneo en el concurso de ingreso al SPD (53,229 que tuvieron dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades, y 4,842 que superaron ese dominio), el 20.3% obtuvo una de las plazas concursadas.

FUENTE: Elaborado por la Auditoría Superior de la Federación, con base en el **Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de las Cuentas Públicas 2013-2017**.

Anexo 6. Estructura de los Consejos de Participación Social en la Educación

ESTRUCTURA DE LOS CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

Consejo Nacional de Participación Social en la Educación

Se integrará por:

- Un consejero Presidente designado por la SEP.
- Cinco representantes regionales designados por la SEP.
- Un representante de la SEP.
- Cinco titulares de las AEL, uno por cada una de las zonas geográficas establecidas, quienes serán designados de entre las entidades federativas de la región correspondiente.
- Veinte representantes de los CEPSE constituidos, cuatro por cada una de las zonas geográficas establecidas.
- Dos representantes de asociaciones de padres de familia, quienes serán invitados por la SEP.
- Un maestro destacado que cuente con experiencia frente a grupo.
- Tres representantes de organizaciones de la sociedad civil y del sector empresarial, vinculados con el tema educativo.
- Un investigador o académico con reconocimiento en el campo de la educación y la participación social.
- Dos representantes de la organización sindical de los maestros, quienes representarán los intereses laborales de los trabajadores.

Los integrantes del CONAPASE durarán en su encargo dos años, excepto el representante de la SEP, quien será designado y removido libremente por la SEP.

Para el desarrollo de sus actividades, el CONAPASE, contará con una secretaría técnica. Su titular será un funcionario de la SEP.

Consejos Estatales de Participación Social en la Educación

Los CEPSE se constituirán en los términos que disponga la AEL, procurando que haya representación regional; el número mínimo de consejeros será de veintiuno y el máximo de treinta y uno, quienes durarán en su encargo dos años.

La AEL designará al consejero Presidente del CEPSE, quien deberá ser padre de familia y contar por lo menos con un hijo inscrito en una escuela pública de la entidad federativa en el ciclo escolar en que se realice la instalación del consejo.

En la integración del CEPSE, la mayoría de sus consejeros deberán ser padres de familia.

La AEL designará a un representante que formará parte del CEPSE. El resto de los consejeros se convocarán de entre los representantes de las asociaciones de padres de familia, maestros y representantes de su organización sindical, instituciones formadoras de maestros, autoridades educativas municipales, organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social sea la educación, así como los sectores social y productivo de la entidad federativa especialmente interesados en la educación.

En su estructura, cada CEPSE tendrá una secretaría técnica.

Consejos Municipales de Participación Social en la Educación

Los CMPSE se constituirán con base en la normativa que emita la AEL, con un mínimo de quince consejeros y un máximo de veinticinco, quienes durarán en su encargo dos años.

El municipio elegirá al consejero presidente, quien deberá ser padre de familia y contar por lo menos con un hijo inscrito en el ciclo escolar de que se trate en una escuela pública de educación básica del mismo municipio.

En la integración del CMPSE, la mayoría de sus consejeros deberán ser madres o padres de familia.

El municipio designará a un representante que formará parte del Consejo Municipal. El resto de los consejeros se convocará de entre los representantes de las asociaciones de padres de familia, directores o maestros distinguidos de las escuelas del municipio, así como representantes de su organización sindical, representantes de organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social sea la educación, y demás interesados en el mejoramiento de la educación.

El CMPSE tendrá una secretaría técnica, función a la que se invitará al regidor de educación del municipio.

Consejos Escolares de Participación Social en la Educación

Los CEPS se conformarán de la siguiente manera:

Entre nueve y veinticinco consejeros, de los que se elegirá por mayoría de votos a un Presidente que deberá ser padre de familia con al menos un hijo inscrito en la escuela.

La mayoría de los consejeros deberán ser padres de familia con hijos estudiando en la escuela durante el ciclo escolar en que se realice la instalación. El resto de los consejeros serán acreditados por la autoridad escolar y elegidos de entre los representantes de las asociaciones de padres de familia de las escuelas que la tengan constituida, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos, así como los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la escuela.

Los CEPS en escuelas con seis grupos o más, para el desarrollo de sus actividades podrán designar a un secretario técnico, quien será el director de la escuela o, según la estructura ocupacional autorizada, el subdirector que tenga encomendada la tarea de apoyar la organización y operación en la misma.

Fuente: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación**, México, 11 de mayo de 2016.

Anexo 7. Funciones de Consejos de Participación Social en la Educación

FUNCIONES DE CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN, 2017

Consejo Nacional de Participación Social en la Educación
• Tomar nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas y el INEE. • Conocer el desarrollo y evolución del SEN. • Sugerir estrategias que favorezcan la organización y la autonomía de la gestión escolar. • Proponer políticas para elevar la calidad, la equidad, la cobertura de la educación y fortalecer la participación social en la educación. • Conocer opiniones y sugerencias de la sociedad para elevar la calidad de la educación y su equidad. • Formular propuestas que fortalezcan y alienten la participación y el compromiso familiar y social en la mejora del logro educativo. • Proponer actividades de orientación, capacitación y difusión dirigidas a madres y padres de familia y tutores.
Consejo Estatal de Participación Social en la Educación
• Promover y apoyar actividades extraescolares de carácter cultural, cívico, deportivo y de bienestar social. • Contribuir a la formulación de propuestas de contenidos regionales en los planes y programas de estudio y opinar sobre los mismos. • Conocer las demandas y necesidades que emanen de los CEPS y CMPSE, integrando los requerimientos para gestionar los apoyos para su atención. • Formular propuestas que fortalezcan y alienten la participación y el compromiso familiar y social en la mejora del logro educativo y acciones para evitar el abandono escolar en el ámbito estatal. • Proponer actividades de orientación, capacitación y difusión a madres y padres de familia y tutores. • Establecer coordinación con el CONAPASE, los CMPSE y los CEPS de su entidad para el mejor logro de sus objetivos, e intercambiar información relativa a sus actividades y difundirla a la sociedad. • Formular propuestas para fortalecer y alentar el debido funcionamiento y operación de las escuelas, considerando para ello la participación de la sociedad y de los sectores interesados en la educación. • Conocer y difundir las diversas opiniones y sugerencias de la sociedad, sobre la participación social en la educación para elevar la calidad y equidad. • Inscribir en el REPUCE la constitución, modificación y actividades del CEPSE. • Colaborar e impulsar a las autoridades municipales y escolares para la constitución, registro y operación de sus respectivos consejos. • Fomentar la organización y la autonomía de gestión escolar. • Promover y difundir prácticas de participación social en la educación que se lleven a cabo en la educación básica. • Contribuir a la promoción de actividades de contraloría social.
Consejo Municipal de Participación Social en la Educación
• Gestionar ante la representación legal del municipio y la AEL, el mejoramiento de los servicios educativos, la construcción y ampliación de escuelas públicas y demás proyectos de desarrollo educativo en el municipio. • Dar seguimiento a que se cumpla con la normalidad mínima de funcionamiento de las escuelas en el municipio. • Fortalecer la participación y el compromiso familiar y social en la mejora del logro educativo y promover acciones contra el abandono escolar en el ámbito municipal. • Fortalecer las labores de seguimiento de las actividades de las escuelas públicas de educación básica del propio municipio. • Hacer aportaciones relativas a las particularidades del municipio que contribuyan a la formulación de contenidos locales a ser propuestos para los planes y programas de estudio. • Promover actividades de orientación, capacitación y difusión dirigidas a padres de familia y tutores, para que cumplan con sus responsabilidades en materia educativa. • Dar seguimiento a las disposiciones que en materia de alimentos emita la autoridad competente.
Consejo Escolar de Participación Social
• Opinar sobre los ajustes al calendario escolar aplicable a cada escuela y conocer las metas educativas y el avance de las actividades escolares, con objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización. • Conocer y dar seguimiento a las acciones que realicen las y los profesores y autoridades educativas. • Promover acciones que fortalezcan la corresponsabilidad de madres y padres de familia en la educación de sus hijos. • Alentar el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando. • Opinar sobre asuntos pedagógicos, conocer la ruta de mejora escolar y coadyuvar a que se cumpla con los objetivos propuestos apoyando la organización y promoviendo la autonomía de gestión de la escuela. • Realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares. • Colaborar con la autoridad escolar y con el CTE en el seguimiento de la normalidad mínima escolar. • Dar seguimiento a la normativa que en materia de alimentos expida la autoridad competente. • Elaborar y presentar a la comunidad educativa un informe de las actividades realizadas al término del ciclo escolar vigente incluyendo un apartado sobre los ingresos que por cualquier medio hubiera obtenido (considerando con especial atención los recursos obtenidos de programas federales) y su aplicación, así como, en su caso, el reporte que rinda la cooperativa escolar o equivalente. • Registrar y apoyar el funcionamiento de los Comités que se establezcan para la promoción de programas específicos en la escuela.

Fuente: Elaborado por la ASF con información del Diario Oficial de la Federación, **Acuerdo número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación**, México, 11 de mayo de 2016.