

Editorial

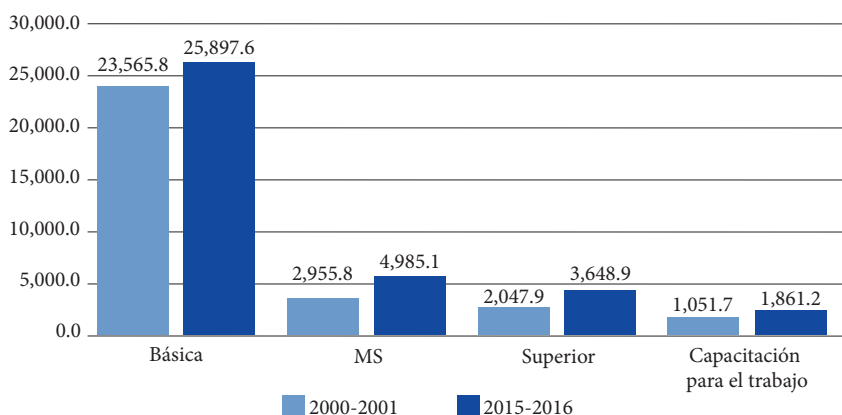
A 15 años de PISA: resultados y polémicas¹

En el ciclo escolar 2000-2001, el sistema educativo escolarizado contaba con 29.6 millones de alumnos, de los cuales 79.6 por ciento eran de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), 10 por ciento de educación media superior, 7 por ciento de educación superior (nivel licenciatura y posgrado) y 3.6 por ciento correspondía al sistema de capacitación para el trabajo.

En el ciclo escolar 2015-2016, el sistema escolarizado contó con 36.4 millones de alumnos, lo que implicó un crecimiento de aproximadamente 6.8 millones (alrededor de 23 por ciento) respecto del año 2000. De éstos, la educación básica representó 71.2 por ciento, la media superior 13.7 por ciento, la superior 10 por ciento y la capacitación para el trabajo 5.1 por ciento.

Este sistema escolar ha seguido creciendo entre 2000 y 2015 en todos los tipos educativos: básico (2.3 millones), medio superior (2 millones) y superior (1.6 millones) (Gráfica 1).

Gráfica 1. Matrícula en el sistema educativo escolarizado, ciclo escolar 2000-2001 y 2015-2016

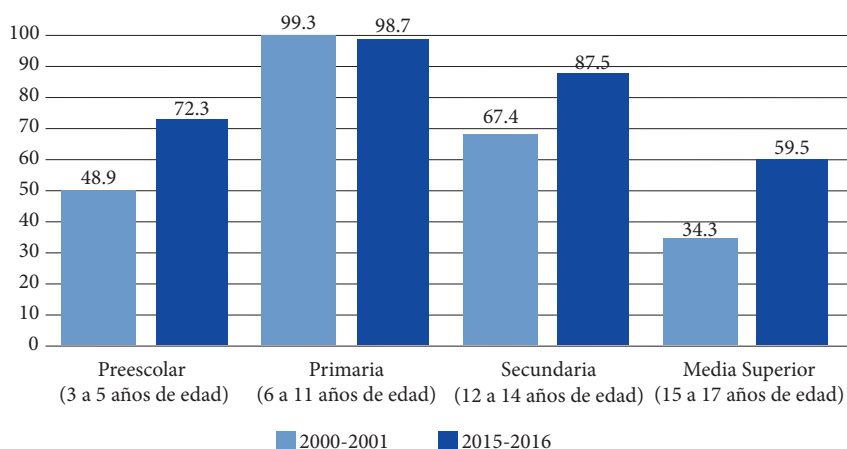


Fuente: INEE, 2017 y Presidencia de la República, 2016.

¹ Se agradece la colaboración del alumno de Pedagogía, Joaquín Arce Castelán, en la captura y procesamiento de información para este editorial.

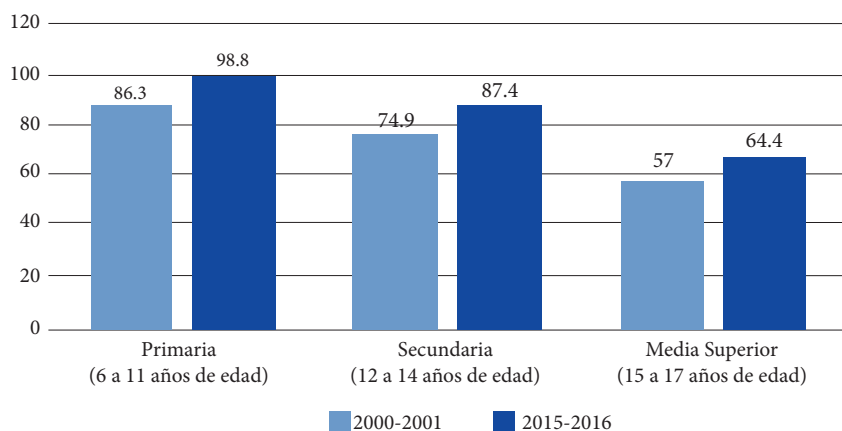
En el mismo periodo, el sistema educativo nacional ha mostrado avances en algunos indicadores educativos generales, tales como las tasas netas de cobertura y las de eficiencia terminal (Gráficas 2 y 3).

Gráfica 2. Cobertura neta en educación obligatoria, ciclo escolar 2000-2001 y 2015-2016



Fuente: SEP, 2017.

Gráfica 3. Tasas de eficiencia terminal en educación obligatoria, ciclo escolar 2000-2001 y 2015-2016



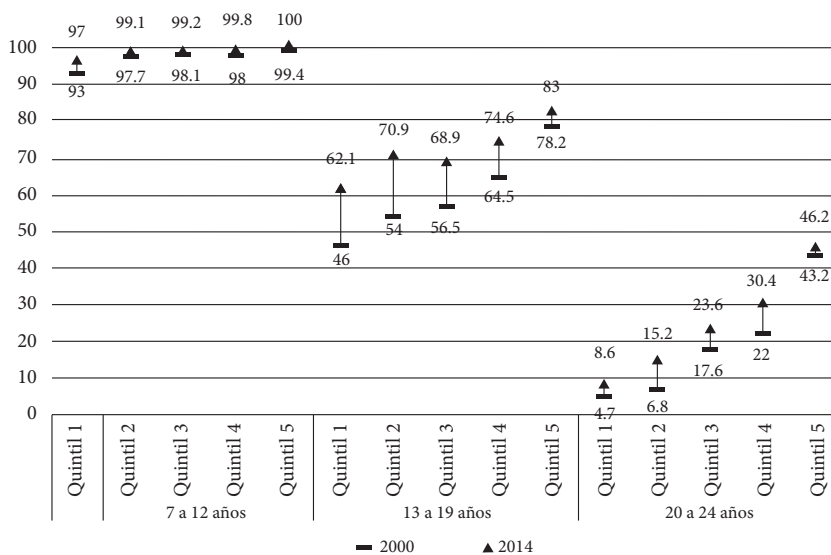
Fuente: SEP, 2017.

A pesar de su crecimiento y de la mejora de varios indicadores, el sistema educativo nacional sigue presentando amplias desigualdades en la distribución de oportunidades educativas, como se ha mostrado en editoriales anteriores de la revista *Perfiles Educativos*.² Estas desigualdades afectan principalmente a los

² Véase, por ejemplo, el Editorial del número 154, en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=154&anio=2016>

grupos de menores recursos socioeconómicos: si bien hay avances en el acceso de los niños y jóvenes provenientes de hogares ubicados en distintas posiciones de la distribución del ingreso a la educación, el acceso escolar mantiene las asimetrías sociales que persisten entre los grupos de población. Como puede verse en la Gráfica 4, entre los años 2000 y 2014 el mayor avance en la asistencia escolar se presenta en el grupo de edad de 13 a 19 años de edad; sin embargo, mientras que, en ese periodo, 20 por ciento de los jóvenes provenientes de los hogares más pobres (quintil 1) aumentaron su tasa de asistencia escolar de 46 a 62 por ciento, el 20 por ciento de los jóvenes provenientes de los hogares más ricos (quintil 5) pasó de 78 a 83 por ciento. Datos semejantes, aunque con diferencias menores, se observan en los otros grupos de edad.

Gráfica 3. Tasa de asistencia escolar por grupos de edad y participación en la distribución del ingreso económico per cápita, 2000-2014



Fuente: CEPALSTAT, 2017.

El propósito de presentar estos datos es mostrar, con algunos ejemplos, que si bien pueden percibirse mejoras en el sistema educativo nacional, también se observa la persistencia de grandes problemas que afectan la equitativa distribución de las oportunidades educativas.

Otro aspecto que no está suficientemente claro todavía, y que resulta ampliamente polémico, es lo relacionado con los avances que se han logrado, a través de los años, en los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. Es justamente esta información la que se esperaba solventar mediante la aplicación de las evaluaciones a gran escala, entre ellas, las pruebas internacionales como la del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas

en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se aplica en nuestro país desde el año 2000, y que lleva ya seis ediciones; y las tres evaluaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) que iniciaron en 1997. En el contexto nacional están las que aplicó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), denominadas Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) desde el ciclo escolar 2004-2005 hasta el ciclo 2013-2014; y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que aplicó censalmente la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde el año 2006 hasta el 2013. Estas dos pruebas se suspendieron a favor del denominado Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que fue aplicado por la SEP en los años 2015 y 2016.

Como se puede ver, desde hace más de una década se realizan evaluaciones a gran escala que implican la inversión de una cantidad significativa de recursos, pero lo que todavía no resulta claro —y sí ampliamente polémico— es qué tan útiles han resultado al sistema educativo nacional y a la sociedad mexicana. Por ello, aprovechando los 15 años de aplicación de la prueba PISA, que durante este tiempo se ha constituido en la líder indiscutible de las evaluaciones a gran escala, en las líneas que siguen se presentan algunos de sus resultados, así como los principales debates que persisten sobre las interpretaciones y usos de estos resultados.

LA PRUEBA PISA, A 15 AÑOS DE SU APLICACIÓN

La aplicación de las pruebas PISA inició en el año 2000, con la participación de 28 países miembros de la OCDE y cuatro países no miembros de esta organización: 32 países en total. En 2015 se aplicó en 35 países de la OCDE y 37 países no miembros: 72 en total. Este crecimiento, y el impacto mediático que ha acompañado a la presentación de sus resultados, ha llevado a considerar a las pruebas PISA como uno de los eventos educativos más famosos de las últimas décadas (Pereyra *et al.*, 2013).

Aun cuando la propia OCDE recomienda contextualizar los resultados de estas pruebas en las condiciones socioeconómicas y culturales de cada país para evitar interpretaciones reduccionistas (OCDE, *s/f*), es claro que los listados en los que se clasifican los países participantes (*ranking*) constituyen actualmente el motor del efecto mediático que ha adquirido en casi todos los países, sea para cuestionar el mal desempeño de sus respectivos sistemas educativos o para exaltar sus logros. En México los resultados de PISA han servido principalmente para cuestionar al sistema educativo nacional, como se puede percibir a través de algunos encabezados de la prensa escrita con motivo de la presentación de los resultados de PISA 2015: “OCDE: México, 15 años en el último lugar en educación” (Moreno, 2016); “México, sin avances en matemáticas, lectura y ciencia

en una década (Poy, 2016); o bien el que retoma la declaración del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, “México no está satisfecho con resultados de PISA: Nuño” (Notimex, 2017). Lo anterior ha servido, entre otras cosas, para reforzar la idea de aplicar una reforma educativa que ha sido ampliamente debatida.

Pero, ¿qué explica el éxito mediático de PISA, que es capaz de poner en jaque a los sistemas y autoridades educativos de los países? Según un pequeño editorial escrito con este motivo por Joaquim Prats, académico de la Universidad de Barcelona, esto tiene que ver con el arribo de las nuevas formas de concebir la gestión pública, una de las cuales se refiere a que la producción de los servicios públicos debe ser evaluada cuantitativamente. En razón de ello, los resultados de PISA son utilizados por diversos sectores sociales, principalmente empresariales, como una medida rigurosa de la “producción” en la educación a escala planetaria, en el que los sistemas educativos son clasificados según una escala de rendimiento (Prats, 2011). Prats señala que estos instrumentos se han constituido en evaluaciones del capital humano de cada país en el contexto de la competencia internacional y, citando a W. Apple advierte sobre los peligros de una desmedida supeditación de la educación a la economía, lo cual supondría un cambio imperceptible, pero importante, en las finalidades de la educación, ya que se pasaría a privilegiar la evaluación por encima de la propia educación (Prats, 2011).

MÉXICO EN LAS PRUEBAS PISA

Como se ha mencionado reiteradamente, la prueba PISA fue diseñada para evaluar la formación de los jóvenes de 15 años de edad, que es cuando se considera que han llegado al final de la enseñanza obligatoria y se encuentran en un momento decisivo de su vida, sea para proseguir estudios post-secundaria o para integrarse a la vida laboral (OCDE, s/f). PISA siempre evalúa tres competencias: lectura, matemáticas y ciencias, aunque la misma OCDE ha dejado claro que la prueba no está encaminada a evaluar los currículos escolares, sino el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio (OCDE, s/f). Es decir, PISA no evalúa los contenidos del currículo mexicano, sino las habilidades intelectuales (razonamiento y solución de problemas) que los jóvenes de 15 años han desarrollado durante su vida; habilidades que, se entiende, son producto de lo que aprenden tanto dentro como fuera de la escuela. En este sentido, los resultados de PISA se conciben como un indicador del capital intelectual que tiene un país, de manera que la responsabilidad de obtener mejores o peores calificaciones no recae exclusivamente en el sistema educativo, sino que corresponde a la sociedad en su conjunto (Backhoff, 2006b).

El modelo de evaluación de PISA establece la aplicación de pruebas cada tres años, tomando como eje las competencias en lectura, matemáticas y ciencias,

pero en cada aplicación se concentra en una de estas competencias, y de las restantes sólo se hace un sondeo. Así, en la primera aplicación en el año 2000, y después en 2009, la competencia en lectura ocupó la posición principal; en la segunda y quinta aplicación (2003 y 2012) se evaluó prioritariamente matemáticas; y en la tercera y sexta (2006 y 2015), ciencias.

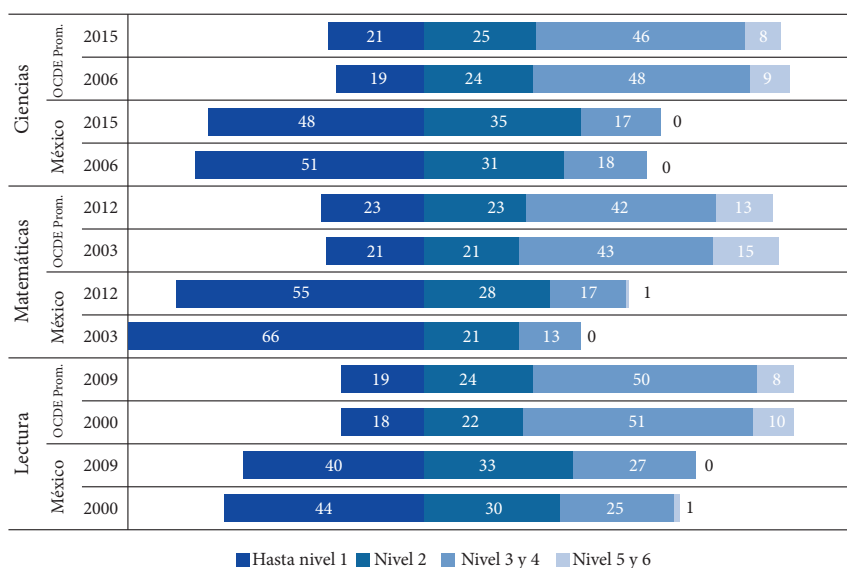
Si se consideran comparativamente los resultados en las fechas en que corresponde la evaluación principal a cada una de las competencias (lectura, matemáticas y ciencias), puede verse que las cosas no han cambiado mucho, pues México sigue rezagado en comparación con el resto de países de la OCDE. Esta es la razón que ha dado pie a los medios para poner al sistema educativo nacional en el banquillo de los acusados (Tabla 1 y Gráfica 5).

Tabla 1. México y OCDE, medias de desempeño en PISA, 2000-2015

| | Año | Lectura | Año | Matemáticas | Año | Ciencias |
|---------------|------|---------|------|-------------|------|----------|
| México | 2000 | 422 | 2003 | 385 | 2006 | 410 |
| | 2009 | 425 | 2012 | 413 | 2015 | 416 |
| OCDE promedio | 2000 | 494 | 2003 | 499 | 2006 | 498 |
| | 2009 | 493 | 2012 | 496 | 2015 | 493 |

Fuente: NCES, 2017.

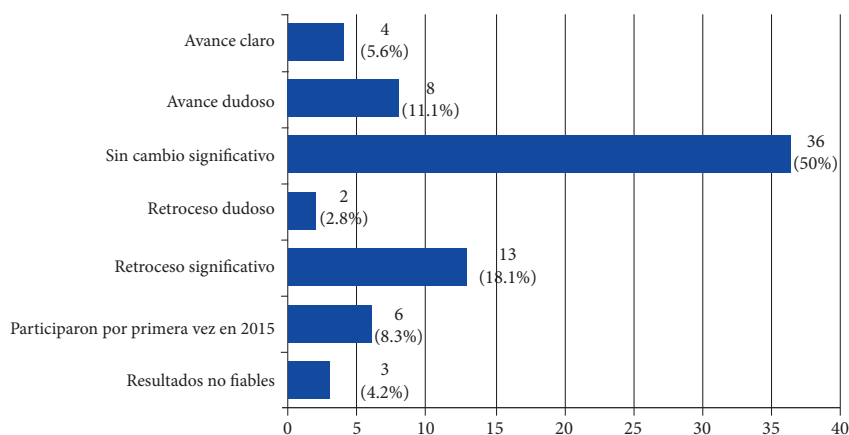
Gráfica 5. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en la escala global de lectura, matemáticas y ciencias, 2000-2015



Fuente: INEE, Informes PISA, varios años.

Los datos anteriores también muestran que el resultado promedio de los países de la OCDE no ha variado mucho a través del tiempo. Como ha señalado Felipe Martínez-Rizo, exdirector del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la mayor parte de los países participantes muestra un estancamiento en sus resultados entre el año 2000 y 2015. Específicamente en el caso de ciencias, de los 72 países participantes en la última aplicación de la prueba, sólo cuatro (5.6 por ciento) muestran un avance claro en los resultados obtenidos en esta área (Martínez-Rizo, 2017). En este sentido, indica este mismo autor, la situación de México en las pruebas PISA, lejos de ser una excepción, es la norma (Gráfica 6).

Gráfica 6. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en la escala global de lectura, matemáticas y ciencias, 2000-2015.



Fuente: Martínez, 2017.

PRINCIPALES DEBATES EN RELACIÓN CON LA INTERPRETACIÓN Y USOS QUE SE BRINDAN A LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA PISA

En este apartado se toman como eje de análisis tres aspectos que se transmiten a través de los medios de comunicación y de las declaraciones de diversos sectores de la sociedad en relación con los resultados de la prueba PISA, y se presentan los argumentos a través de los cuales se intenta responder a dichas críticas desde la perspectiva de algunos funcionarios del INEE y de investigadores de la educación.

a) Sobre la situación educativa de México

Con respecto a los fines de las evaluaciones a gran escala, en el sentido de brindar información sobre los avances logrados en el aprendizaje a través del tiempo, una interpretación simple y descontextualizada de sus resultados señalaría que en 15 años no se han logrado cambios significativos. Los medios de

comunicación retoman esta afirmación para brindar una visión catastrófica del sistema educativo y llaman la atención sobre dos aspectos: 1) México ocupa el último lugar entre los países de la OCDE; y 2) no hay mejoras, ni siquiera con respecto al propio país. Esta visión lleva a la conclusión de que no sólo estamos muy mal, sino que, además, no hacemos nada para mejorar.

Como indica Backhoff (2016a), sin embargo, estas apreciaciones no consideran que en los últimos 15 años el contexto del país cambió en muchos aspectos; por ejemplo, se incorporaron sectores de la población que anteriormente habían estado excluidos de la educación, lo que se puede apreciar en el incremento de la matrícula (Gráfica 1), la cobertura (Gráfica 2) y la asistencia de la población según sus niveles de ingreso per cápita (Gráfica 4). Dado lo anterior no sorprende que los resultados en PISA se mantuvieran estancados, e incluso que bajaran, como resultado de la incorporación de sectores de población con menor capital cultural.

Este mismo argumento permitiría sostener la imposibilidad de establecer comparaciones directas y precisas entre los resultados de las pruebas aplicadas en dos fechas diferentes, dado que usualmente los contextos sociales y educativos de los países se encuentran en permanente cambio. En este sentido, se puede afirmar que los datos de PISA, por sí solos, no son suficientes para determinar los niveles de avance en el logro educativo que alcanzan los países; además de que es necesario contextualizar sus resultados en la situación particular de cada país.

Estas afirmaciones constituyen el centro de las polémicas y debates en los que se realiza la presentación de los resultados de las pruebas PISA; el investigador Felipe Martínez-Rizo, por ejemplo, ha sido cuestionado por responder a los medios haciendo referencia a la situación del país en comparación con otros participantes; con base en esos argumentos ha sostenido la dificultad de obtener mejoras en el corto plazo (Martínez-Rizo, 2017).

Señalar que el país no está tan mal como se percibe, que nuestros resultados en PISA son comparables a los de países con contextos socioeconómicos y culturales semejantes, o que se requerirá aproximadamente una década para percibir mejoras a partir de las decisiones que se tomen ahora (Martínez-Rizo, 2017), es visto, incluso, como un conformismo cómplice con todo aquello que ha ocasionado que nuestro sistema educativo se encuentre como está. No obstante, si bien, efectivamente, México ocupa la última posición entre los países de la OCDE (que está conformada por países desarrollados), sus resultados, como afirma Martínez-Rizo, son semejantes a los de países con contextos socioeconómicos y culturales similares. Esta situación es coherente con las conclusiones de múltiples investigaciones que han demostrado el enorme peso que tienen los factores socioeconómicos en los resultados de aprendizaje. Por otra parte, pretender cambios inmediatos y sustanciales en estos resultados es ignorar lo que la simple lógica demuestra: como ha mostrado este investigador (2017), para evaluar la primera generación de egresados del nuevo modelo educativo que se

piensa aplicar a partir de 2018 se tendrá que esperar hasta el año 2030, cuando los niños que iniciarán ese año el preescolar cumplan 15 años de edad y sean considerados en la evaluación PISA. En el caso de la primaria sería en 2027, y de secundaria en 2021 (Tabla 2).

Tabla 2. Trayectoria escolar de los niños y jóvenes bajo el nuevo modelo educativo 2018

| Nivel | Preescolar | | | Primaria | | | | | | Secundaria | | | MS |
|-------|------------|------|------|----------|------|------|------|------|------|------------|------|------|------|
| Grado | 1° | 2° | 3° | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 1° | 2° | 3° | 1° |
| Edad | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Años | | | | | | | | | | | | | 2018 |
| Años | | | | | | | | | | | | 2018 | 2019 |
| Años | | | | | | | | | | | 2018 | 2019 | 2020 |
| Años | | | | | | | | | | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
| Años | | | | | | | | | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
| Años | | | | | | | | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
| Años | | | | | | | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
| Años | | | | | | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
| Años | | | | | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 | 2026 |
| Años | | | | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 | 2026 | 2027 |
| Años | | | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 | 2026 | 2027 | 2028 |
| Años | | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 | 2026 | 2027 | 2028 | 2029 |
| Años | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 | 2026 | 2027 | 2028 | 2029 | 2030 |

Fuente: idea tomada de Martínez-Rizo, 2017.

b) Sobre la responsabilidad en los resultados de la prueba PISA

Como ya se mencionó, en México los medios de comunicación culpan al sistema educativo, principalmente a los maestros, de los bajos resultados obtenidos en las pruebas PISA. Pero si, como ha dicho la OCDE, estas pruebas no miden la adquisición de contenidos, sino las habilidades intelectuales adquiridas por los jóvenes de 15 años a lo largo de su vida, hay una responsabilidad compartida entre la escuela y el contexto extraescolar (Backhoff, 2006b). Además, la investigación educativa ha producido, durante muchos años, información que sostiene que los resultados de aprendizaje dependen de múltiples factores, que involucran tanto aspectos inherentes a las escuelas como externos a las mismas, además de la importancia de las interacciones entre ambos tipos de factores (Reimers, 2000). Consecuentemente, no se pueden esperar cambios sustanciales si no se involucran reformas que abatan la pobreza y la marginación existentes, factores que están estrechamente asociados con los resultados de aprendizaje y con la calidad de los recursos educativos que se destinan a estos sectores de población.

c) Sobre su utilidad para orientar la política educativa

Los encabezados y las posturas que resaltan los malos resultados de México en las pruebas PISA, usualmente urgen sobre la necesidad de realizar cambios o reformas sustanciales en el sistema educativo, bajo la idea de que la educación puede mejorar con estrategias simples que afectan principalmente al sistema escolar; tales estrategias asocian cierto tipo de consecuencias a los resultados de las evaluaciones estandarizadas, sea a través de premios cuando los resultados mejoran, o de sanciones cuando esto no ocurre (Hamilton *et al.*, 2002, cit. en Martínez-Rizo, 2016). Sin embargo, seguir este cauce para orientar la política educativa tiende a generar más problemas que los que soluciona, dado que, como también ha mostrado la investigación educativa, los resultados de las pruebas estandarizadas no reflejan las complejas dinámicas educativas que operan al nivel de las escuelas y salones de clase, y en razón de ello, son insuficientes para orientar las prácticas de enseñanza (Martínez-Rizo, 2016). Además, asociar este tipo de consecuencias a los resultados de las evaluaciones reorienta los propios fines de la educación, pues los actores se ven estimulados a optar por caminos de formación que los lleven a la resolución eficiente de las evaluaciones, antes que a cubrir los objetivos de los planes y programas educativos.

La investigación educativa también ha mostrado que los resultados de las pruebas estandarizadas son insuficientes por sí mismas para orientar el diseño de las políticas educativas, debido a que, para realizar esta tarea, se requiere la consideración de una gran cantidad de aspectos del contexto escolar y social que, por sus propias limitaciones, las pruebas no son capaces de mostrar. En esta misma línea, adaptar en nuestro país las políticas instrumentadas en los países que han resultado exitosos en la resolución de las pruebas PISA no parece ser una buena opción pues, como señala Sandoval (2016), las políticas y los resultados de las mismas no funcionan de la misma manera en todos lados. Es decir, es necesario contextualizar en cada país tanto la interpretación de sus resultados en este tipo de pruebas, como las decisiones que se puedan tomar con base en estos resultados. Como indica Sandoval (2016), los resultados de PISA pueden proveer evidencias para respaldar casi cualquier política, e incluso posturas que pueden resultar contradictorias.

En todo caso, lo que sugiere la investigación educativa estriba en tomar con prudencia los resultados de PISA, considerar sus alcances y limitaciones, lo que puede y lo que no puede decir sobre el funcionamiento y el desempeño de los sistemas educativos, así como contextualizar sus resultados a las condiciones socioeconómicas y culturales de cada país. A 15 años de la aplicación de las pruebas PISA contamos con los resultados que obtiene el país en esta prueba, conocemos sus limitaciones para orientar por sí sola el diseño de las políticas educativas, y también sabemos que no es posible lograr cambios sustanciales en el corto plazo a través de medidas voluntaristas que no toman en cuenta el contexto y los múltiples factores involucrados en los resultados de aprendizaje.



Como ya es costumbre, en este número 156 de *Perfiles Educativos* incluimos ocho artículos en la sección *Claves* y dos en la sección *Horizontes*. Los que se reúnen en *Claves* tratan temas que resultan relevantes en diferentes niveles y aspectos para el sector educativo. Los dos primeros se abocan a temas relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel básico de educación. Abrimos con un artículo realizado en el contexto español, cuyo objetivo se orienta a conocer las creencias que tienen los docentes sobre cómo enseñar la lengua escrita y la edad ideal en que se debe iniciar este proceso. La autora afirma que sus resultados permiten conocer y reflexionar sobre las creencias sobre las cuales los docentes asientan sus prácticas de enseñanza de la lengua escrita, la edad que consideran ideal para iniciar este proceso, los aspectos que resaltan en su práctica de enseñanza y sobre la utilidad que al respecto brindan los libros de texto. Por su parte, el segundo artículo analiza los procesos de producción textual de estudiantes de primaria y secundaria con el objetivo de comprender las dificultades implícitas en la construcción de un texto en estos niveles de enseñanza. Desde el enfoque de la microgénesis situada, sus resultados aportan elementos que permiten comprender los problemas que enfrentan los alumnos en la producción textual y orientan sobre estrategias educativas que contribuyen a solucionarlos.

Los siguientes dos artículos abordan temas que resultan relevantes desde la perspectiva de la inclusión y la equidad educativa. El primer estudio analiza una estrategia de aprendizaje colaborativo sustentada en trabajo en red que es utilizada por profesionales de la educación que se desempeñan en centros educativos en cuyas aulas se incluyen estudiantes con autismo. Sus resultados aportan información sobre los beneficios que brinda el trabajo en red para mejorar la atención y calidad educativa que se ofrece a estos estudiantes. El otro artículo analiza las tensiones y desafíos que implica la inclusión de grupos inmigrantes y minoritarios en el sistema escolar. En una época donde se ha vuelto algo común la inmigración por cuestiones de trabajo, o para escapar de la guerra, de la violencia o del crimen organizado, este trabajo aporta elementos para reflexionar acerca de las formas en que el sistema escolar puede responder mejor a la integración educativa de estudiantes que están abandonando sus países de origen obligados por diversas circunstancias.

Otros dos artículos tratan temas relacionados con el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Uno centra su atención en identificar estrategias de aprendizaje autorregulado en ambientes virtuales de aprendizaje, mediante el diseño y construcción de una escala orientada a medir estos aspectos. Los autores identifican una serie de estrategias que favorecen el aprendizaje en contextos de aprendizaje virtual. El siguiente trabajo analiza los resultados de una experiencia educativa sustentada en la modalidad MOOC (acrónimo en inglés

de *Massive Online Open Courses* o cursos *online* masivos y abiertos) que se está realizando en Uruguay en la educación media básica. Sus resultados aportan información relevante para conocer la forma en que opera y los resultados que se han estado obteniendo a través de esta novedosa oferta educativa que se está volviendo cada vez más popular en nuestros días.

El siguiente artículo trata el tema del financiamiento de la educación superior en el caso mexicano; coyunturalmente muestra los entretelones, las dinámicas de negociación y la evolución del gasto destinado a las instituciones de educación superior en un contexto caracterizado por la crisis económica provocada por la caída de los precios del petróleo. Se trata de un texto que indudablemente ayuda a comprender mejor las tensiones existentes en los procesos de distribución de los recursos públicos, así como las prioridades gubernamentales al respecto.

El último artículo de esta sección analiza una estrategia de autoevaluación sustentada en rúbricas en el caso de las artes. Los resultados del estudio señalan un impacto positivo de la utilización de este recurso en los procesos de autoevaluación, cuya efectividad mejora cuando son acompañados de entornos de autoevaluación o evaluación entre iguales.

En la sección *Horizontes* se incluyen dos artículos. El primero es una revisión de la literatura sobre el estado actual que guardan los trabajos sobre el aprendizaje autorregulado; se identifican las principales teorías, estrategias didácticas y las nuevas líneas de investigación que contribuirían a fortalecer esta propuesta educativa, la cual ha mostrado tener efectos positivos en los resultados educativos de los estudiantes. El siguiente trabajo tiene como objetivo plantear argumentos teóricos que lleven a incluir, como un fin de la educación, la preparación de los estudiantes para gestionar los desafíos del desarrollo sostenible, como una alternativa a la concepción vigente del desarrollo desde la perspectiva económica.

Finalmente, en la sección de *Documentos* incluimos un texto preparado por Gunther Dietz orientado a clarificar la definición de interculturalidad acorde a sus usos en la literatura antropológica y de las ciencias sociales. El texto constituye un aporte importante, dado el amplio uso que ha adquirido este concepto en la literatura educativa y cuya noción no siempre resulta clara y unívoca.



De nueva cuenta esperamos que los lectores de *Perfiles Educativos* se sientan satisfechos con los artículos seleccionados para esta edición, los cuales se caracterizan por brindar aportes relevantes para comprender y conocer mejor distintas dinámicas y temas relacionados con el funcionamiento del sector educativo.

Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- BACKHOFF, Eduardo (2016a), "Resultados de México en PISA 2015", *El Universal*, Opinión, en: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/2016/12/7/resultados-de-mexico-en-pisa> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- BACKHOFF, Eduardo (2016b), "¿Cómo interpretar los resultados de México en PISA?", *El Universal*, Opinión, en: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/columna/eduardo-backhoff-escudero/nacion/2016/12/20/como-interpretar-los> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- CEPALSTAT (2017), "Asistencia escolar de ambos sexos por quintiles de ingreso per cápita del hogar, según grupos de edad y área geográfica", *Estadísticas e indicadores sociales*, CEPAL, en: http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e (consulta: 6 de marzo de 2017).
- Gobierno de México-Presidencia de la República (2016), "Anexo estadístico del 4to. Informe de Gobierno", en: <http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme/> (consulta: 10 de marzo 2017).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2017), "Reporte de indicadores educativos", *Indicadores y pronósticos educativos*, en: http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html (consulta: 7 de marzo 2017).
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (2017), "Estructura y dimensiones del sistema educativo nacional", México, Banco de Indicadores Educativos, en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos> (consulta: 5 de marzo de 2017).
- MARTÍNEZ-Rizo, Felipe (2016), "Impacto de las pruebas de gran escala en contextos de débil tradición técnica: experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA", *Revista Electrónica de Evaluación Educativa RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-12, en: http://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M0.pdf (consulta: 12 de marzo de 2017).
- MARTÍNEZ-Rizo, Felipe (2017, 1 de marzo), "¿Hay realmente una catástrofe educativa en México?", *Nexos. Blog de Educación*, en: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=477> (consulta: 12 de marzo de 2017).
- MORENO, Teresa (2016, 6 de diciembre), "OCDE: México, 15 años en el último lugar de educación", *El Universal*, Nación, en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/6/ocde-mexico-15-anos-en-el-ultimo-lugar-de-educacion> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- National Center for Education Statistics (NCES) (2017), "International Data Explorer, PISA", en: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/idepisa/dataset.aspx> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- Notimex (2017, 23 de marzo), "México no está satisfecho con resultados de PISA: Nuño", *El Economista*, en: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2016/12/06/mexico-no-satisfecho-resultados-pisa-nuno> (consulta: 7 de marzo de 2017).
- OCDE (s/f), "El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve", París, OCDE, en: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- PEREYRA, Miguel A., Hans-Georg Kothoff y Robert Cowen (2013), "PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. Introducción al monográfico", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, pp. 6-14, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ed.pdf> (consulta: 4 de marzo de 2017).
- POY Solano, Laura (2016, 6 de diciembre), "México, sin avances en matemáticas, lectura y ciencia en una década", *La Jornada*, Sociedad, en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/12/06/sociedad/040n1soc> (consulta: 13 de marzo de 2017).
- PRATS, Joaquim (2011, 10 de marzo), "Qué explica el éxito mediático del Informe PISA", *Escuela*, núm. 3,899, en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/exitomediatico_informe_pisa.pdf (consulta: 12 de marzo de 2017).
- REIMERS, Fernando (2000), "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 9, enero-junio, pp. 11-69, en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v05/n009/pdf/rmie-v05n09scC00n01es.pdf> (consulta: 30 de enero de 2007).
- SANDOVAL, Andrés (2016), "PISA 2015: todo funciona en algún lado y nada funciona en todos lados", *Nexos*, en: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=392> (consulta: 13 de marzo de 2017).