



Doctorado en Pedagogía  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Nacional Autónoma de México

Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía

## **Representaciones sociales sobre la Reforma en Educación Secundaria de los docentes de telesecundaria del Estado de Veracruz**

Presenta: Mtra. Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Comité tutorial:

Tutor de tesis	Dr. Juan Manuel Piña Osorio
Cotutora	Dra. Dora Elena Marín Méndez
Cotutora	Dra. María de Lourdes Alvarado Martínez Escobar

Mayo 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
<b>CAPÍTULO I</b> <b>DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>9</b>
1.1    Delimitación del objeto de estudio.....	10
1.2    Planteamiento del problema.....	17
<b>CAPÍTULO II</b> <b>LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....</b>	<b>22</b>
2.1    La génesis del concepto de representaciones sociales.....	23
2.2    La teoría de las representaciones sociales.....	25
2.3    El conocimiento de las representaciones.....	28
2.4    Dimensiones que estructuran las representaciones sociales.....	33
2.5    Funciones de las representaciones sociales.....	35
2.6    Las representaciones y sus aproximaciones estructurales y procesuales.....	39
2.7    Investigaciones realizadas de representaciones sociales. Estudios antecedentes.....	47
<b>CAPÍTULO III</b> <b>LA REFORMA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....</b>	<b>53</b>
3.1    Antecedentes de la Reforma de la Educación Secundaria.....	54
3.2    Descripción histórica de los orígenes de la secundaria.....	58
3.3    Desarrollo de la Educación Secundaria y sus reformas educativas.....	64
3.4    La Reforma de la Educación Secundaria de 2006.....	74
3.5    La telesecundaria mexicana.....	78
3.6    La telesecundaria y su nuevo modelo renovado.....	82
<b>CAPÍTULO IV</b> <b>METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>92</b>
4.1    Pregunta de investigación.....	93
4.2    Objetivos generales.....	94
4.3    Universo de estudio.....	95
4.4    Criterios de selección de los docentes.....	99
4.5    Descripción de dimensiones variables e indicadores seleccionados.....	102
4.6    Instrumentos de recolección de información.....	110
4.7    Análisis de información.....	123

CAPÍTULO V	ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	125
5.1	Interpretación de datos generales.....	126
5.2	Tipo de telesecundarias en que laboran los docentes veracruzanos.....	131
5.3	Distribución de los docentes de la telesecundaria.....	133
5.4	Dimensión Información y conocimiento.....	144
5.5	Dimensión Actitud.....	175
5.6	Dimensión Campo de representación.....	238
CAPÍTULO VI	LOS GRUPOS DE OPINIÓN Y SUS REPRESENTACIONES.....	284
6.1	Los índices.....	285
6.2	Criterios generales para la selección de variables.....	288
6.3	Las variables e indicadores seleccionados para cada índice.....	290
6.4	Análisis de los índices por dimensiones.....	300
6.5	Índice de adhesión a la reforma.....	314
CAPÍTULO VII	CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE ANÁLISIS DE CLUSTERS.....	322
7.1	Caracterización de los grupos y análisis de clusters.....	323
7.2	Primer grupo: Los docentes críticos o anti-reforma.....	329
7.3	Segundo grupo: Los docentes ambiguos o ambivalentes.....	331
7.4	Tercer grupo: Los docentes obedientes.....	334
7.5	Cuarto grupo: Los docentes activistas de la reforma.....	336
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....		341
BIBLIOGRAFÍA.....		353
ANEXOS.....		357

# **INTRODUCCIÓN**

## Introducción

Este trabajo es una tesis doctoral del programa de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su elaboración ha sido posible gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Tiene como propósito estudiar las representaciones sociales que los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz han construido sobre la Reforma en Educación Secundaria.

La investigación explica el tema general de las representaciones sociales y sigue la teoría de Serge Moscovici (1961), la cual nos permite conocer el pensamiento de los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz, que se encuentran implementando la Reforma en Educación Secundaria y de quienes nos interesa conocer sus representaciones sociales.

El estudio es relevante ya que no se han realizado investigaciones que intenten comprender cómo se representa un cambio educativo que lleva a los docentes a incorporarse a innovaciones pedagógicas como las que propone la reforma: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje, la utilización de nuevos libros de texto, la transversalidad del currículo, la orientación y las tutorías, el alcance de competencias y habilidades determinadas así como nuevas formas de ejercer sus prácticas en la escuela y un conjunto de otros aspectos más que integran dicha reforma que conllevan a la construcción y reconstrucción de ideas y pensamientos reconfigurando las representaciones. La pertinencia de este estudio está en comprender lo que piensan los que operan la actual Reforma de la Educación Secundaria (RES).

El propósito es conocer el conocimiento del “sentido común” que han construido y elaborado un grupo de profesores integrantes del sistema educativo mexicano, a partir de sus propias prácticas y experiencias, desde el lugar, el espacio y el contexto particulares en que les ha tocado laborar. El estudio abarcó un largo y complicado trabajo de campo, ya que hubo que recorrer todo el estado de Veracruz, desde el norte hasta el sur. Se visitaron dos importantes zonas indígenas del norte, una de ellas fue Totonacapan, ubicada en los municipios de Papantla y Poza Rica. También en el norte se incluyó al municipio de Túxpam y sus localidades: Las Lajas de Colomán, Banderas y Colonia Anáhuac, ubicadas a varios kilómetros de esta ciudad, que se caracterizan por su pobreza y marginación.

Se requirió visitar la zona centro indígena de Veracruz, en el municipio de Orizaba, conocida como la Sierra de Zongolica, en donde predomina la lengua Náhuatl. Allí acudimos a las localidades de Los Reyes, Tequila, Atlahuilco y Tenejapan, que también se distinguen por su pobreza extrema. En la misma zona visitamos el municipio de Perote y sus localidades Toxtlacoaya, Tlalconteno, Tenex-tepec, Totalco, El Sabinal y Las Vigas de Ramírez, en donde las escuelas telesecundarias cuentan con limitaciones para operar. También destacan localidades de Xalapa, El Castillo, Coatepec, Actopan, Trapiche del Rosario, Chicoasén y Veracruz, lo cual permitió adentrarnos a las colonias en donde se ubicaban las telesecundarias, alejadas del centro de la ciudad, en las cuales los docentes ejercen sus tareas pedagógicas frente a grupo y llevan a cabo la reforma en la educación secundaria.

En lo que respecta a la zona sur del Estado, se visitó el municipio de Coatzacoalcos y la localidad de Villa Aldama, a donde se llegó por medio de lancha o panga; se cruzó el río Coatzacoalcos para aplicar los cuestionarios y entrevistas.

En este proceso de acercarse a los docentes en sus centros de trabajo y recolectar información fue necesario contar con la autorización de los directores de las distintas escuelas, pertenecientes a 88 zonas y 24 sectores de diversos municipios y localidades de la entidad veracruzana.

El contenido de este trabajo de investigación doctoral se basa en lo siguiente:

En el capítulo 1 se presenta la delimitación del objeto de estudio, centrado en el conocimiento de las representaciones sociales de la Reforma de la Educación Secundaria de los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz, y a su vez el planteamiento del problema de esta investigación.

Capítulo 2 se refiere a las representaciones sociales. Se plantea la génesis del concepto de representaciones sociales, su teoría y su conocimiento. Se explican tres dimensiones fundamentales para el estudio de las representaciones, unido a las aproximaciones estructurales y procesuales, como corrientes teóricas que las determinan, sus funciones y sus mecanismos.

El capítulo 3 trata de la Reforma de la Educación Secundaria 2006. Inicia con una revisión de los antecedentes históricos de la Educación Secundaria en México y sus cambios más importantes y trascendentales. También se presenta un panorama sobre la situación actual de la

reforma en la Educación Secundaria y la Educación Telesecundaria, así como de las competencias genéricas para todas las asignaturas que marca y que deben ser incorporadas por los docentes como parte de su implementación.

El capítulo 4 aborda los elementos fundamentales de la metodología de este trabajo. Incluye las preguntas fundamentales de investigación, los objetivos, el universo de estudio, los criterios de selección de la muestra y las dimensiones de análisis para el momento en que corresponda tratar las representaciones sociales. A partir de allí se presentan los dos instrumentos empleados.

En el capítulo 5 se hace el análisis de las representaciones sociales. Se procesan detalladamente los datos cuantitativos y cualitativos que permiten dar cuenta de las representaciones sociales de la Reforma en Educación Secundaria de los docentes de telesecundaria veracruzanos. Se presenta a su vez un escenario general de las escuelas telesecundaria, se distribuye a los docentes por grado escolar, sexo, edad, antigüedad en el magisterio, carrera magisterial, tipo de escuela en que labora y otras generalidades que permiten entender de cerca a la población en estudio. Se describen, por otro lado, las tres dimensiones que dan sustento a la investigación propuesta por la teoría de representaciones sociales de Moscovici (1961): dimensión información y conocimiento, dimensión actitud, y dimensión campo de representación. En cada una de ellas se caracterizan y describen aspectos importantes de las representaciones obtenidas de la población analizada.

El capítulo 6 presenta un ejercicio de construcción de cuatro grupos de opinión de las representaciones sociales; se lleva a cabo una segunda etapa de análisis de los datos estadísticos (información cuantitativa) proporcionada por un cuestionario y de los obtenidos de las entrevistas (información cualitativa). Con lo anterior, se logra un acercamiento al conocimiento de los denominados “índice de conocimiento e información de la reforma”, “índice de actitud de la reforma”, e “índice de campo de representación”, que fueron construidos sobre la base de una serie de variables e indicadores seleccionados. Con la intención de presentar una mirada sintética que integre los índices anteriores tenemos un cuarto designado como “índice de adhesión a la reforma”.

En el capítulo 7 de la investigación se presentan cuatro grupos de docentes, que representan la reforma de maneras diferentes, y que hemos denominado: “los críticos o anti-reforma”, “los ambiguos o ambivalentes”, “los obedientes” y “los activistas de la reforma”, cada uno con características peculiares descritas más adelante.



En la parte correspondiente a las conclusiones, se hace una reflexión sobre las representaciones sociales de la reforma, se dan a conocer las predominantes entre los profesores que atienden la modalidad de telesecundaria y se describen las diferencias encontradas por grupo y por índice de adhesión, como parte de un análisis más profundo por medio de la base estadística SPSS y un estudio de clusters, realizado a la base de datos del cuestionario empleado en la investigación, el cual permitió aprender las representaciones del conjunto antes mencionado.

Al final se pueden consultar los Anexos y la Bibliografía utilizada en este trabajo de investigación, que apoyaron su abordaje y desarrollo.

**CAPÍTULO I**

**DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

## 1.1 Delimitación del objeto de estudio

Esta tesis tiene como propósito estudiar las representaciones sociales que sobre la Reforma Educativa 2006 han elaborado los docentes de educación telesecundaria del estado de Veracruz, y hacerlas inteligibles para poder entender el cambio que vive la educación secundaria. Los docentes acompañan a los alumnos en la construcción del conocimiento, desarrollan los planes y programas, abordan los contenidos específicos de cada asignatura, aplican métodos y estrategias de aprendizaje, promueven el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, fortalecen competencias y habilidades de los estudiantes. En muchos sentidos, son el objeto de la reforma, ya que se encargan de ponerla en marcha.

De manera particular, mi interés por estudiar la telesecundaria involucra motivaciones académicas pero también personales: sus estudiantes y escuelas fueron el objeto de estudio en mi tesis de maestría. Laboro en la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), en la Subdirección General de Telesecundarias (SGT), y como docente frente a grupo, con una antigüedad de nueve años, donde he tenido la oportunidad de dar clases a estudiantes de comunidades indígenas, campesinas y rurales, con altos índices de marginación y pobreza.

Haber sido docente y formado generaciones de estudiantes de secundaria, así como haber colaborado con los docentes de las diferentes escuelas telesecundarias en las que trabajé, me exige recuperar su visión. Se trata de una mirada propia, desde la perspectiva de haber trabajado en el año 2001 en la escuela telesecundaria indígena “Héroes del 5 de Mayo”, en la localidad de Comalapa, municipio de Zongolica, Zona Orizaba; en 2002 en la escuela telesecundaria rural “Carrillo Puerto”, del municipio de Carrillo Puerto, Zona Córdoba; en la escuela telesecundaria “Rincón de Ixtaquilitla”, de la comunidad rural Rincón de Ixtaquilitla, perteneciente al municipio de Alpatlahuac, Coscomatepec, en 2003; haber sido directora de la escuela telesecundaria “Jaime Torres Bodet” de la comunidad rural de Tlalconteno, municipio de Perote. También me desempeñé como Asesor Técnico Pedagógico del Departamento de Telesecundarias de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), en la Subdirección de Telesecundarias, de 2005 a 2007. Pretendo orientar esta investigación a conocer los pensamientos que los docentes elaboran desde escenarios particulares, a comprender cómo un grupo de profesionales de la educación conciben, desde su “sentido común”, una reforma en secundaria que está en vigor a nivel nacional.

La educación secundaria ha sido considerada el nivel educativo que más problemas presenta en el ámbito nacional y mundial. En los exámenes nacionales [Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)]<sup>1</sup> y en las pruebas internacionales [Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés)]<sup>2</sup> impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>3</sup>, los estudiantes del mundo o de México obtienen bajas calificaciones. Al revisar los resultados PISA 2000 (OCDE, 2002), la secundaria obtuvo puntajes inferiores en aptitud para la lectura 16.1% por el nivel inferior al 1, es decir el alumnado de este nivel presenta serios problemas en el manejo de la lengua. Los datos demuestran que en México existe un nivel inferior al de otros países. Inversamente, sólo 0.9% en la población estudiantil obtuvo el nivel 5, mientras que la media de la OCDE en este nivel es 9.5%. La telesecundaria logró el promedio más bajo (304), seguida de la secundaria para trabajadores (327) y de la técnica (355); la secundaria general queda con el puntaje más alto (378). Sin embargo, está muy lejos todavía de la media (500). En la telesecundaria y en la secundaria para trabajadores, 94% de la población queda ubicada en el nivel inferior a 1 y en el 1, respectivamente, mientras que cero por ciento está en los niveles de alta competencia.

La secundaria mexicana no ha logrado garantizar las competencias básicas necesarias para el desarrollo educativo de los ciudadanos. Lo más grave, señala Ducoing, es que la mayoría de los mexicanos escolarizados de 15 años carecen de las competencias mínimas para lograr una vida académica de calidad y así poder incorporarse exitosamente al mercado productivo (Ducoing, 2007: 10).

Ante este escenario —que se une a problemas tradicionales de reprobación, deserción, baja eficiencia terminal—la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), especialistas e investigadores de diversas instituciones

---

<sup>1</sup> ENLACE es una prueba objetiva y estandarizada que mide los conocimientos y habilidades definidos en los planes y programas oficiales de estudio de educación básica, en las asignaturas de Español, Matemáticas y, desde 2008, una tercera: Formación Cívica y Ética.

<sup>2</sup> PISA es un proyecto comparativo de evaluación impulsado por la OCDE. Su objetivo es la evaluación de las aptitudes o competencias que los estudiantes necesitarán a lo largo de su vida. Examina a poblaciones de 15 años que se encuentran en el último momento de la secundaria y a punto de ingresar a la preparatoria o bachillerato, o a punto de incorporarse a la vida laboral. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. PISA para docentes. (2005). La evaluación como oportunidad de aprendizaje. INEE. México.

<sup>3</sup> La OCDE es una organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de la economía de mercado. Los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas, a fin de maximizar su crecimiento económico y contribuir a su desarrollo y el de los países no miembros. México ingresó a la OCDE en 1994. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. PISA para docentes. (2005). La evaluación como oportunidad de aprendizaje. INEE. México.

participaron en la Consulta Nacional<sup>4</sup> de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), efectuada del 22 al 28 de agosto de 2005, para debatir y analizar cuatro temas principales: 1) las transformaciones sociales y culturales recientes, y su impacto en la formación de adolescentes; 2) las finalidades de la educación secundaria; 3) el balance de la reforma de 1993 a la educación secundaria, y 4) los propósitos y requerimientos de una reforma integral de la educación secundaria. En dicha consulta se expusieron todas las ideas, supuestos y propuestas expresadas por los participantes acerca del estado de la educación secundaria en México, y oficialmente se consideraron algunas sugerencias de cambio para mejorarla y lograr un buen futuro para las próximas generaciones de adolescentes y jóvenes mexicanos (SEP, 2006: 7). Esta consulta nacional buscó resolver problemas comunes de la secundaria como la reprobación, la deserción, la falta de escuelas, la baja eficiencia terminal y lograr la equidad sobre la distribución de la riqueza y de los recursos entre la población, para disminuir así las desigualdades sociales (SEP, 2006: 13-22).

De esta manera, tiene origen la implementación de una “prueba piloto” de la reforma, aplicada de manera experimental por los diseñadores y algunos profesores comisionados a algunas escuelas del país seleccionadas al azar, tomando en consideración todas las modalidades, ya que se deseaba conocer los posibles alcances, limitaciones, fortalezas y debilidades de esta propuesta de cambio dirigida a las escuelas, a los alumnos y a los docentes, responsables a nivel nacional de su puesta en marcha.

En el estado de Veracruz, tres fueron las escuelas piloto que participaron en dicha etapa de implementación de la reforma durante el ciclo escolar 2005-2006, ubicadas en los municipios de Xalapa, Veracruz y Huatusco. Seleccionadas por la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) por contar con una amplia planta de docentes, por incluir escuelas con características heterogéneas y concentrar alto número de estudiantes en condiciones marginales en sus diversas regiones.

Esta etapa fue puesta en marcha en agosto de 2006 e iba acompañada de un proceso de capacitación para profesores, formado por diversos cursos y talleres que daban a conocer el nuevo funcionamiento de la reforma a los docentes que se encontraban laborando en escuelas secundarias de las cinco modalidades: federales, estatales, generales, técnicas y telesecundarias. Según el Plan

---

<sup>4</sup> La Consulta Nacional fue aprobada en un acuerdo de la SEP y el SNTE, para llevar a cabo los criterios de participación y democracia. Se fundamentan en el artículo tercero constitucional y los artículos 7º, 8º, 12º y 48º de la Ley General de Educación, y en los lineamientos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

de Estudios 2006, los cursos<sup>5</sup> y talleres pretendieron dar a conocer los propósitos, objetivos, así como las metas de la reforma, y su preocupación por elevar la calidad de la enseñanza y propiciar el mejoramiento continuo del trabajo docente basado en la renovación de los conocimientos teóricos y metodológicos, la enseñanza de nuevos enfoques, la utilización de nuevos materiales didácticos, el conocimiento de las nuevas asignaturas que integrarían el currículum, la incorporación de la tecnología de la comunicación e información a la educación, el conocimiento de las nuevas sesiones televisadas, la organización de la secundaria, el alcance de competencias didácticas en los estudiantes para el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia humana y la vida en sociedad (SEP, 2006: 19).

La inclusión de la reforma en el sistema educativo mexicano incorporó algunos cambios notables como la actualización del currículum y su plan de estudios, la capacitación de los roles docentes frente a grupo, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), la modificación de los horarios de programación y transmisión vía satelital de las clases televisadas de las asignaturas para la telesecundaria, la edición de los nuevos libros de texto a colores para maestro y estudiantes —se dejaron atrás los libros de conceptos básicos—, las guías de aprendizaje y guías didácticas —que tradicionalmente se habían distinguido como los principales recursos didácticos—; en este mismo escenario cambian también la metodología pedagógica de trabajo para generar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los enfoques centrados en la atención de ideas y experiencias previas del estudiante tendientes a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de las actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa; surge una adherencia de dos nuevas asignaturas “cultura de la legalidad” y “asignatura estatal”, y el nuevo papel del docente en el aula, que es la de ser tutor y acompañante de los procesos de enseñanza aprendizaje. De manera general, este conjunto de tópicos dictan el rumbo de la reforma y un nuevo rumbo de las prácticas pedagógicas en la escuela y el aula.

El sistema de educación telesecundaria en Veracruz cuenta con 7,050 docentes, según datos de la Subdirección de Telesecundaria de la SEV (2008), su conjunto participó en los diversos procesos de capacitación de la RES, a cargo del Departamento Técnico Pedagógico de Telesecundaria, llamados: Curso General de Actualización “Guía para la aplicación del Modelo

---

<sup>5</sup> Cursos Nacionales y Estatales de Actualización 2006-2007, diseñados por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica a través de la Dirección General en Materiales Educativos y la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio.

Renovado de la Telesecundaria en el Aula”, taller “Una tarea compartida en educación telesecundaria”, taller de inducción a la Reforma de la Educación Secundaria “El papel de los directivos y supervisores escolares en apoyo a la implementación del Plan de Estudios 2006” y taller “Actualización sobre el Plan y Programas 2006”, avalados por el Programa Nacional de Actualización al Profesorado (PRONAP).

Durante la etapa de capacitación y actualización al magisterio sobre la RES —24 jefes de sector, 88 supervisores de zona de la telesecundaria veracruzana, más de 100 directores efectivos y docentes frente a grupo, a quienes se les asignó la tarea de reproducir y capacitar al resto de los profesores veracruzanos que se encontraban laborando en los diversos municipios y localidades de la entidad, proceso denominado “capacitación en cadena”—, la intención era informar a la totalidad de profesores y que tuviera conocimiento de la nueva reforma.

Sin embargo, con su puesta en marcha se percibieron posturas heterogéneas, ya que los docentes reaccionaban de manera diferente frente a la reforma, algunas actitudes variaban e incluso predominaba un contraste de impresiones y percepciones de los actores de la educación. Este escenario fue lo que me llevó a interesarme por conocer las formas de percibir y representar la nueva Reforma en Educación Secundaria, objeto de esta investigación, que impele a los docentes a cambiar y a modificar sus prácticas asumiendo otras actitudes y a ejercer su oficio de manera distinta a como lo venían haciendo con el plan y programas 1993, a por más de una década.

La diversidad de opiniones sobre la actual reforma también fue motivo para acercarse a descubrir cómo era representada, cómo era sumida a partir del sentido común, pues entre los docentes predominaban las siguientes expresiones: “me encanta la reforma”, “ya era necesaria una reforma”, “la reforma nos hace cambiar”, “la reforma es una innovación a la educación”, “la RES es interesante”. Por otro lado, también se escuchaban expresiones que dictaban: “la reforma no me gusta”, “no entiendo la reforma”, “nos obligan a trabajar con esta reforma”, “la RES no va a funcionar”, “no nos preguntaron si queríamos reforma”, “la reforma está mal organizada”, etc. La diversidad de posiciones permitía dar cuenta de la fuerte incertidumbre y confusión de los docentes de telesecundaria y sus variadas percepciones que tenían al respecto. La implementación de la reforma causaba una ruptura en los esquemas de pensamiento de los maestros, cambiaba su paradigma y los orientaba a ejercer funciones diferentes a las que se venían desempeñando desde el Plan de Estudios 1993.

El interés en esta investigación es responder a las siguientes preguntas: ¿cómo representan los docentes la Reforma en Educación Secundaria?, ¿qué actitudes asumen ante ella?, ¿qué informaciones y conocimientos circulan sobre la misma? y ¿qué opiniones se generan de dicha reforma?

Para saberlo, es necesario recurrir a la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1961), y con ella poder entender una realidad que hoy se desconoce en México, sobre todo porque se ha estudiado poco cómo piensan y representan los docentes que experimentan una reforma desde el espacio escolar en que la operan.

En el ámbito nivel nacional existen ocho estados que concentran 60.90% de la matrícula nacional de la telesecundaria: Veracruz, Puebla, Guanajuato, Estado de México, Oaxaca, San Luís Potosí, Chiapas y Zacatecas, y el restante 39.10% se concentra en los estados del país. El estado de Veracruz ocupa el quinto lugar en la República Mexicana atendiendo un total de 1,146,600 jóvenes estudiantes que viven en lugares de difícil acceso y con características de marginación,<sup>6</sup> por lo general apartados de las ciudades (SEP, 2002 al 2003). Veracruz es donde se efectúa la investigación, la diversidad geográfica que lo caracteriza y su gran extensión a lo largo del Golfo de México en muchas ocasiones son causa de que se dificulte realizar trabajos de investigación e incluso se preste poca atención a estas modalidades educativas, dado el complicado acceso a las escuelas; éste es el factor principal que me orienta a que la telesecundaria sea un espacio para realizar investigación educativa.

En muchos casos las telesecundarias se instalan en condiciones precarias, tienen carencias de infraestructura (aulas, centro de cómputo, laboratorios, biblioteca, talleres, áreas deportivas, baños), no poseen servicios básicos (agua potable, luz eléctrica). Incluso se ven obligados a laborar en áreas prestadas por alguna comunidad, ejido o ranchería; otras se instalan en las denominadas “casas del campesino”, o en alguna casa prestada o rentada por algún padre de familia. Los profesores de telesecundaria se distinguen por apoyar sus enseñanzas en una señal satelital denominada Red Edusat, que es el medio que proyecta por televisión las clases programadas —en horarios rígidos y de manera unidireccional— a estudiantes de origen social pobre y limitado en términos de capitales cultural y económico. En el estado de Veracruz este servicio no siempre

---

<sup>6</sup> El estado de Veracruz ocupa el quinto lugar en grado de marginación en México; cuenta con un índice de 1.13 en un nivel muy alto, representado por el 8.80%. Existen otros estados con un muy alto grado de marginación como: Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Puebla. CONAPO (1993). La marginación en los municipios de México. Secretaría de Coordinación Educativa. México. Indicadores Educativos.



funciona, frecuentemente falla la señal, muchas escuelas telesecundarias carecen de una antena parabólica e incluso de luz eléctrica, lo que dificulta el trabajo de los docentes, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consecuencia, el desarrollo de una adecuada reforma educativa.

La telesecundaria es un sistema en el que un solo maestro atiende a todo un grupo e imparte todas las asignaturas que corresponden al plan y programas de secundaria. En ocasiones los profesores se encargan de manera simultánea de atender hasta dos grupos e incluso de distinto grado, lo que duplica su esfuerzo por generar el proceso de enseñanza aprendizaje de los jóvenes. Es necesario decir que los docentes de telesecundaria no son la fuente principal de información, se encargan de coordinar las actividades pedagógicas a través de un programa televisivo, libros de texto y materiales didácticos, pero son facultados para dirigir, motivar, impulsar y orientar el desarrollo de diversas actividades de aprendizaje de los estudiantes durante cada ciclo escolar y cumplir con los objetivos y propósitos del plan y programa de estudios.

El escenario de reforma que viven, enfrentan y experimentan los profesores en servicio desde hace cuatro años, los involucra hoy a ejercer nuevas prácticas y desarrollar actividades pedagógicas distintas; los orienta a renovarse, a capacitarse, y también a consentir otras formas de actuar y de pensar, a apoderarse de actitudes, posturas y posiciones que se dirijan al alcance de metas fijas y concretas. Los docentes, ante la reforma de 2006, se ven obligados a dejar atrás el Plan y Programas 1993 —cuya vigencia fue de 13 años—, como resultado de una política de modernización educativa<sup>7</sup> y de una reforma constitucional donde se estableció la obligatoriedad de la educación básica secundaria para todos los ciudadanos del país. Es con la Reforma de la Educación Secundaria 2006, que los docentes de telesecundaria se ven empujados a trabajar bajo un nuevo paradigma educativo con miras a elevar la calidad de la secundaria, así como a mejorar la formación de los jóvenes estudiantes bajo un nuevo enfoque, tendiente al fortalecimiento de la enseñanza.

Por ello, la investigación pretende llegar a un conocimiento teórico y empírico que explique cómo representan los docentes esta reforma: es con la teoría de las representaciones sociales que podrá tener una aproximación a las construcciones mentales y contenidos elaborados desde un escenario y contexto social que sólo caracteriza a la telesecundaria veracruzana. Las

---

<sup>7</sup> Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Este acuerdo sustentó tres ejes principales que respondieron a factores críticos del Sistema Educativo Nacional: 1) Reorganización del Sistema Educativo; 2) Reformulación de los contenidos y materiales educativos, y 3) Revaloración de la función magisterial, en donde los maestros fungen como protagonistas de la obra educativa y quienes transmiten los conocimientos, fomentan la curiosidad intelectual y son ejemplo de superación personal.

representaciones sociales, al estar compuestas de “figuras y expresiones socializadas que reflejan una realidad” (Moscovici, 1961: 16) permiten capturar las imágenes comunes, como un conjunto de pensamientos procesados a partir de la puesta en marcha de la Reforma de la Educación Secundaria (RES), posibilita acercarnos al conocimiento del sentido común compartido por un grupo de docentes que es de interés.

## **1.2 Planteamiento del problema**

Según lo establecido en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el compromiso del Estado mexicano es ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca al desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos. El cumplimiento del carácter obligatorio de la secundaria implica, en primer lugar, que el Estado proporcione las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (idealmente hasta cumplir los 15 años). En segundo término, lograr la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes, centrado en la formación de competencias propuestas por el currículum común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario (SEP, 2006: 7).

De manera particular, los docentes debían llevar la tarea de la RES sujeta a actividades y estrategias pedagógicas a desarrollar en el aula para “lograr el fortalecimiento de los contenidos que tienden a responder a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país” (SEP, 2006). También se dictó que estos docentes deberían de brindar enseñanza a los estudiantes sobre los diferentes contenidos de cada asignatura que comprende el plan y programa de estudios que se integra de la siguiente manera:

- Español
- Matemáticas
- Ciencias
- Geografía de México y el Mundo
- Formación Cívica y Ética

- Lengua extranjera
- Educación Física
- Tecnología
- Artes (Música, Danza, Teatro o Artes visuales)
- Asignatura Estatal
- Orientación y Tutoría<sup>8</sup>

Es así que los docentes de telesecundaria se encargan de brindar educación a una diversidad de estudiantes —en ocasiones en lugares de difícil acceso, aunado a las limitaciones de infraestructura, pues carecen de espacios para el desarrollo de actividades deportivas, científicas, tecnológicas, o no son dotados de materiales didácticos e, incluso, de recursos humanos (algunos profesores atienden a más de un grupo simultáneamente). Como principales herramientas de trabajo tienen el televisor y la Red Edusat<sup>9</sup> —pues cuentan con la transmisión de las sesiones programadas por asignatura, contenido y tema diariamente—, importantes recursos para hacer efectiva la transferencia del conocimiento.

Desde la década de los 60, los profesores de las telesecundarias se han caracterizado por laborar en comunidades alejadas —por lo regular se encuentran fuera de la ciudad, en las montañas, sierras y valles— tienen que recorrer largas distancias (durante varias horas) por diferentes medios como lancha, autobús, vehículos particulares, caminando por carretera o terracerías, etc., para llegar a sus centros de trabajo. Esta modalidad educativa inició en 1968, con 304 aulas para atender a un total de 6,569 alumnos en diferentes estados de la República, tales como Veracruz, Estado de México, Tabasco, Tlaxcala, Hidalgo, Oaxaca y Distrito Federal (SEP, 1996: 448). Las distancias, la falta de comunicación, la dificultad en el acceso, etc., eran

---

<sup>8</sup> Orientación y Tutoría constituye un espacio del currículum, que dicta el Plan de Estudios 2006, destinado al diálogo y la reflexión de los alumnos sobre sus posibilidades y condiciones como adolescentes. Su coordinación está a cargo de un tutor (docente), quien se reunirá con el grupo una vez a la semana dentro del horario escolar.

<sup>9</sup> Es un sistema de red satelital que transmite la señal al televisor de cada escuela telesecundaria con la programación de educación secundaria para cada una de las asignaturas comprendidas en el Plan de Estudios. La televisión tiene cualidades de penetración y aparente bajo costo en relación con la enseñanza directa, además de que representa la oportunidad de ofrecer elementos altamente calificados a un mayor número de estudiantes, particularmente a los residentes en comunidades dispersas y de difícil acceso.

En un principio los programas televisivos estuvieron a cargo de la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA), luego su transmisión quedó a cargo de los canales comerciales de la empresa Telesistema Mexicano, S.A., y posteriormente de la Dirección General de Educación Audiovisual a través del departamento creado por la Dirección de Telesecundaria. El primer curso de telesecundaria en circuito abierto se transmitió a través del canal 5, de la Ciudad de México y el canal 6, estación repetidora en las Lajas, Veracruz, iniciándose la difusión a nivel nacional el 21 de enero de 1968.

condiciones muy difíciles, por ello los docentes se trasladan a vivir en las comunidades y formar parte de las mismas.

A 42 años de su creación, muchos docentes siguen quedándose a vivir en las localidades donde se ubica su centro de trabajo. Actualmente, a nivel nacional laboran 61,130 docentes para el sistema de telesecundaria, que atiende a más de 60, 215 grupos, con casi 1 millón 200 mil alumnos, abarcando 70% de la matrícula que habita en las comunidades alejadas de las ciudades. En las 32 entidades federativas existe un total de 16,938 escuelas en condiciones precarias, con 61,199 aulas, con atención a 1,232, 982 estudiantes.

El estado de Veracruz se extiende en una franja angosta y larga de tierra de 780 km de longitud, con 212 km en su parte más ancha y 36 km en la más angosta. Con una superficie total de 72,815 km<sup>2</sup>, se caracteriza por una gran diversidad étnica —cuenta con alrededor de 14 grupos indígenas y se hablan 10 lenguas con sus variantes—, lo que pone de manifiesto la interculturalidad y la concentración de un número importante de estudiantes —que hablan su propia lengua—, incorporados a las telesecundarias, en comunidades marginales,<sup>10</sup> para ser atendidos por el cuerpo docente en una diversidad de escuelas ubicadas en los diferentes municipios y localidades de características indígenas, campesino-rurales y semiurbanas, siendo esta modalidad en muchos casos la última alternativa de estudios.

La entidad veracruzana colinda al norte con Tamaulipas; con Chiapas, Oaxaca y Tabasco, al sur; con el Golfo de México, al este; y con los estados de Puebla, Hidalgo y San Luís Potosí, al oeste. Veracruz cuenta con 17,390 localidades, muchas de ellas con menos de 100 habitantes, pero la mayor parte de su población se concentra en 240 municipios o comunidades —algunas de ellas ciudades importantes—. La población en estudio son profesores de telesecundaria que ofrecen atención educativa y pedagógica a jóvenes que predominantemente habitan en viviendas de lámina de asbesto, cartón, palma, tejamar y teja; 23% de éstas cuentan con paredes de materiales precarios o baja resistencia, como madera, lámina de cartón, carrizo, palma, barro o adobe, pisos de tierra o de cemento y con altos niveles de deterioro por condiciones climáticas adversas; por ello la insistencia en señalar que son estudiantes que viven en condiciones de marginalidad y rezago

---

<sup>10</sup> Según el Índice de marginación 2005 (Anzaldo Gómez & Prado), en el ámbito nacional son ocho los estados que tienen alto grado de marginación y en orden de importancia son: Veracruz, Hidalgo, San Luís Potosí, Puebla, Campeche, Tabasco, Michoacán y Yucatán; donde viven 25.8 millones de personas, lo que corresponde a 25% de la población nacional.

social, casi 40% carece de agua entubada, 47% de drenaje y 26%<sup>11</sup> no cuenta con energía eléctrica. El estado tiene el mayor número de ejidos a en todo el país, 3,337, que cubren un área de 2.8 millones de hectáreas y benefician a más de 234 mil personas. Los jóvenes que viven en estos lugares y circunstancias son quienes optan por la educación telesecundaria para concluir sus estudios básicos.

En México, Veracruz representa 13.35% de docentes, también cubre el mayor número de estudiantes, 15% por arriba de los demás estados, y tiene 11.14% más escuelas que el resto de las entidades federativas. A su vez, se atiende a 23.9% de la población total de estudiantes de secundaria. Dada la dispersión de localidades que hay en Veracruz, existen 2,132 planteles de telesecundaria, que hacen 74% del total de escuelas de este nivel. En esta modalidad se atiende a 184,060 estudiantes, 44.94% del total de la matrícula, y cuenta con 7,050 maestros contratados distribuidos por grados escolares: 2,350 en primer grado, 2,403 en segundo y 2,297 en tercero<sup>12</sup>; 722 son directores, 88 supervisores y 24 jefes de sector<sup>13</sup>, localizados en tres regiones: norte, centro y sur. Los indicadores educativos de la telesecundaria muestran que tiene una absorción de 42.72% comparada con la modalidad de secundarias generales con 29.82%, lo que muestra que un alto porcentaje de alumnos que egresa de la primaria son reclutados por la telesecundaria.<sup>14</sup>

Por otra parte, es necesario destacar que docentes y estudiantes se han visto involucrados en la Reforma de la Educación Secundaria, la cual fue diseñada por especialistas, y técnicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como un conjunto de investigadores de las universidades más importantes de México. Desafortunadamente, sólo algunos docentes de secundaria de las diferentes modalidades (técnica, estatal, federal, general y telesecundaria) participaron en esta etapa de planeación de la reforma —en un proceso denominado Consulta Nacional—, que inicialmente recibió el nombre de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), misma que fue implementada en una prueba piloto en algunas escuelas del país y del estado de Veracruz seleccionadas al azar, para observar los alcances y limitaciones de la nueva realidad que enfrentaría la reforma educativa.

---

<sup>11</sup> Datos procedentes de Base Estadística Municipal del Estado de Veracruz (1994). Universidad Veracruzana.

<sup>12</sup> Datos procedentes de la SEV. Subsecretaría de Educación Básica Secundaria, Dirección General de Educación Secundaria y la Subdirección de Telesecundaria. Inicio del ciclo escolar 2007-2008.

<sup>13</sup> Datos consultados en fuente estadística de cursos 2006-2007. Dirección General de Materiales Educativos, Subdirección de Distribución. DGPP.

<sup>14</sup> Fuente: Prontuario estadístico de fin de cursos 2006-2007 e inicio de cursos 2007-2008. Subdirección de Estadística de la Secretaría de Educación de Veracruz.

La Reforma de la Educación Secundaria se puso en marcha de manera oficial en 2006, con un proceso de capacitación y actualización del magisterio, mediante cursos y talleres, que consistió en informar, capacitar e instruir respecto al funcionamiento y manejo de las tareas pedagógicas que los profesores debían hacer en el aula para desarrollar los planes de estudio y los contenidos respectivos. Los cursos de capacitación de la RES se impartieron en las diferentes sedes de cada estado, como: Jalisco, Quintana Roo, Campeche, Yucatán, Nuevo León, Veracruz, Tabasco, San Luís Potosí, Oaxaca, Puebla, Chiapas, Tamaulipas, para el cuerpo docente que integra en cada uno la modalidad de secundaria y telesecundaria. El proceso de capacitación tuvo una duración de tres días, en Agosto de 2006, lo que resultó insuficiente: una cantidad considerable de profesores tenía dudas aún al haber iniciado el ciclo escolar 2006-2007. Sobre todo porque los cursos de capacitación fueron impartidos por supervisores, asesores técnicos pedagógicos (ATP's), jefes de sector e incluso, algunos profesores que carecían de experiencia y conocimiento de la RES —por un proceso denominado en “cadena”, que consistía capacitar un grupo, y ese grupo a uno siguiente—, lo que generó ciertas debilidades, ya que los docentes mantenían cuestionamientos sobre su nuevo deber ante la reforma. Era evidente el desconocimiento de los procedimientos, pasos y formas de operarla, predominó la confusión y la inconformidad, algunos profesores estaban en desacuerdo y la rechazaron, otros grupos decidieron trabajar de manera tradicional con el plan de 1993 y sus viejos libros de conceptos básicos y guía de aprendizaje. Sobre todo, en un escenario en que en el primer ciclo de reforma (2006-2007) se tardó en dotar a los estudiantes y maestros de libros de texto, materiales y recursos como computadoras e Internet) —por varias semanas e incluso meses—, haciendo evidentes las dificultades de la puesta en marcha de una reforma que actualmente lleva cuatro años.

Esta investigación, por su particularidad, nos permite indagar cómo los docentes de telesecundaria perciben y conciben una reforma, nos acerca a un conocimiento desde su sentido común construido a partir de un cambio educativo y cultural que los orienta a ejercer nuevas prácticas pedagógicas y a construir representaciones sociales, que hoy son nuestro objeto de estudio y que nos permite comprender la realidad.

## **CAPÍTULO II**

# **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

## 2.1 La génesis del concepto de representaciones sociales

De acuerdo con el objeto de estudio, este trabajo intenta precisar el concepto teórico sobre “las representaciones sociales”, propuesto en 1961 por Serge Moscovici en la tesis doctoral presentada en La Soborna, en París. El término ya había sido utilizado por el sociólogo francés Emile Durkheim (1898) bajo el nombre de “representaciones colectivas”, procedente de la “conciencia colectiva”, que destacó en *La división del trabajo social* (Ritzer, 2003: 20). En éste libro, las representaciones son definidas como un conjunto de creencias y sentimientos comunes de los miembros de una sociedad y “forman parte de un sistema social determinado que tiene vida propia”. Las “representaciones colectivas” de Durkheim se refieren a las normas y valores de colectividades específicas como la familia, el Estado y a los hechos sociales inmateriales.

También existen las “representaciones individuales”, que se refieren a “la forma o expresión individualizada y adaptada” de estas representaciones colectivas a las características de cada individuo, en las que hay una organización del pensamiento que está apegada a la vida social, en donde los individuos comprenden un conjunto de características que los hacen semejantes al grupo social y cultural al que pertenecen, y se manifiestan a través de la actividad de su pensamiento por medio de expresiones del “sentido común”. Éstas constituyen la realidad cotidiana que viven. El término tampoco tuvo gran fuerza en las investigaciones sociales, pues presentaba cierta vaguedad en su concepto, por lo que Durkheim lo transformó definiéndolo más tarde como “representaciones sociales”, y al que no le dio continuidad, olvidado por muchos años. No obstante, dicho sociólogo fue el primero en designar la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual, partiendo del supuesto de que lo social estaba sobre lo individual.

Es de esta manera que las representaciones colectivas anteceden a las representaciones sociales y constituyen un elemento central del sistema de hechos sociales inmateriales, referidas a un conjunto de ideas, creencias y sentimientos comunes que tienen los miembros de una sociedad, iglesia, sindicato, partido político, familia, institución educativa o religiosa (Ritzer, 2003: 236); forman parte de un sistema determinado que tiene vida propia común, son estados específicos o sustratos de la conciencia colectiva que permiten conceptualizar los hechos sociales de una manera más específica. La representación está compuesta de figuras y expresiones sociales que pertenecen a su grupo social.



El término “representaciones colectivas” se transformó en “representaciones sociales”, haciéndose una clara diferencia entre el sentido común de “las sociedades contemporáneas” y el “de las sociedades tradicionales” (Jodelet, 2008);<sup>15</sup> Moscovici lo recuperó a través de la psicología social o psicología del conocimiento (Castorina, Barreiro & Clemente, 2005: 150-151). Según el autor este concepto resultó difícil de captar por su ubicación mixta en la encrucijada de conceptos psicológicos y sociológicos en busca de la subjetividad (Moscovici, 1976: 39). Las “representaciones sociales” se ubican en el campo de investigación de los fenómenos psicosociales (Pievi, 2009: 103), nos remiten a un objeto (mítico, real o imaginario), re-presentar es hacer presente en la mente y en la conciencia la producción mental y concreta de un acontecimiento material o psíquico: una cosa, una persona, un objeto o una idea; son un acto del pensamiento al que se le otorga un valor y un significado, donde el sujeto se relaciona con un objeto determinado por medio de una imagen mental (Jodelet, 2008: 475). En este sentido, la definición del término “representaciones sociales” nos lleva a un campo de trabajo interdisciplinario en el que entran en juego diferentes perspectivas.

Los grupos sociales de individuos gestan ideas y tienen creencias respecto a diferentes situaciones o fenómenos sociales o naturales que pueden cobrar una gran fuerza en el exterior al momento en que se dan a conocer; es decir, cuando una persona expresa sus impresiones da muestra de que ha interiorizado un conjunto de creencias que comparte con el grupo al que pertenece y que éstas son relativas a un momento histórico, a una época, a un tiempo específico. Tal es el caso de un grupo de obreros, campesinos, artesanos o profesionistas que pueden representar el trabajo, el dinero, la siembra o la cosecha de una manera particular desde un determinado contexto, época o lugar; es decir, estos objetos representados seguramente han cambiado en el recorrido de los siglos XIX, XX y XXI. Sin embargo, conservan un elemento central, pertenecen a una vida colectiva y mental constituida por representaciones sociales que pueden compararse entre sí y tener una relación como la de los respectivos grupos que los conforman (Durkheim, 1976: 53) —y que nos permiten comprender a nosotros las formas de pensar predominantes.

---

<sup>15</sup> Denise Jodelet, “Alternative Productions of Knowledge and Social Representations”, *9th International Conference on Social Representation*, Bali, 2008.

Las representaciones sociales tienen la peculiaridad de ser dinámicas ya que no sólo son productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Están presentes en todos lados, circulan, se cruzan y cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano o a través de una palabra, gesto o encuentro (Moscovici, 1961: 27). Las representaciones expresan una forma específica del pensamiento social que tiene su origen en la vida cotidiana de los individuos, en donde interactúan un conjunto de relaciones sociales, y a pesar de que se manifiestan en la acción, suelen ser tenaces y resistentes al cambio (Pievi, 2009: 112).

Las representaciones sociales son representaciones de algo o alguien, permiten explicar e interpretar la realidad, son el resultado de un proceso de re-construcción entre el sujeto y los diferentes contextos, la que en ocasiones es arbitraria, ya que su legitimidad depende de cada contexto; se construyen y re-construyen en función de los relatos y experiencias socioculturales, responden a motivaciones e intereses de los sujetos y del grupo social y, por lo tanto, se adaptan a él permitiendo la comunicación y el entendimiento entre las personas al ser compartidas, pues forman parte de un sistema de conocimientos para el uso cotidiano y de una estructura cognitiva del sujeto, en la cual están presentes el conocimiento declarativo y el procedimental, que permiten comprender y actuar en el mundo.

## **2.2 La teoría de las representaciones sociales**

La teoría de las representaciones sociales surge en la segunda mitad del siglo XX, en Francia, momento de la posguerra, la Guerra Fría y la crítica a la reconstrucción de los países que habían participado en la guerra. En ese escenario de transformación y cambio social, donde los individuos trataban de enfrentar sus problemas psicológicos y mentales, fue que Moscovici deseaba saber qué pasaba en la sociedad parisina, en un momento en que el psicoanálisis era muy popular; quería saber cómo representaba la gente dicho fenómeno. Se desconocía cómo este conocimiento científico había penetrado en las mentalidades de los individuos e introducido a la vida común de

la sociedad francesa. El psicoanálisis se había extendido como una ciencia que poco a poco se fue transformado en un hecho social.<sup>16</sup>

Durante los años 50, el psicoanálisis cobró mucha importancia en París, debido a que era una alternativa social que ofrecía sanar los problemas mentales de los individuos, sobre todo en el momento posterior a la guerra —gran parte de la sociedad y población parisina se referían a esta disciplina de dicha manera—, al parecer existía una representación que había generado un cambio de costumbres, conductas y formas de hablar, pues la mayoría de las expresiones de la gente se ligaban al psicoanálisis. Este panorama condujo a Serge Moscovici a estudiar este fenómeno psicosocial; reconsideró a las representaciones sociales y creó su teoría de “representaciones sociales” a principios de los 60 —que adquirió una posición significativa en la investigación en las ciencias sociales—. Redefinió los problemas y los conceptos de la “psicología social”, hizo hincapié en su función simbólica y su poder para construir lo real. Lo anterior dio pauta al acceso del conocimiento del sentido común, producido por los individuos y por los grupos sociales de manera espontánea, con información de primera mano, sobre aquello importante y que llegó a impactar en sus mentes y pensamientos, a partir de diferentes experiencias adquiridas en su vida cotidiana,<sup>17</sup> y que en consecuencia explicaban y daban respuesta a las cosas.

El estudio de las representaciones sociales propone una vía de acceso al “pensamiento de sentido común”,<sup>18</sup> planteamiento producido por Serge Moscovici en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961), generando un conocimiento social y definiendo las representaciones como “un tipo de creencias paradigmáticas, organizaciones de estas creencias y de conocimientos a través del lenguaje, que se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que

---

<sup>16</sup> Un hecho social es todo lo que se produce en la sociedad o también lo que interesa y afecta a un grupo. Para que se de éste es preciso que al menos varios individuos hayan unido su acción y que ésta, en combinación, haya producido una nueva realidad, tomando en cuenta una pluralidad de conciencias. Tiene por efecto fijar e instituir fuera de nosotros ciertos modos de obrar y ciertos juicios que no dependen de la voluntad, sino de la institución (creencias y todos los modos de conducta instituidos por la colectividad). Emile Durkheim, *Las reglas del método sociológico y otros escritos*, Madrid, Alianza, 2006.

<sup>17</sup> Entendamos por vida cotidiana al conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los que a su vez crean la posibilidad de la reproducción social. En toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar en la división del trabajo, tiene una vida cotidiana. La vida cotidiana es la reproducción del hombre particular. Concepto empleado en Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977.

<sup>18</sup> Alfred Schutz denomina al sentido común como “un acervo de conocimiento a la mano” (*store of knowledge at hand*), integrado por las tipificaciones del mundo del sentido común. Cada uno de nosotros acepta este mundo, no solo como existente, sino como existente antes de nuestro nacimiento; no solo habitado por semejantes, sino como interpretado por ellos de maneras típicas; no solo como poseedor de un futuro, sino como poseedor de un futuro que, en el mejor de los casos, sólo está parcialmente determinado. Alfred Shutz, *El problema de la realidad social. Escritos I*, Edit Amorrortu, Buenos Aires, 2008.

condensan un conjunto de significados, de sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado” (Jodelet, 1984: 472).

De este modo, se concibe al “pensamiento de sentido común” como un conocimiento de segunda mano que construyen los sujetos, que crece asimilando los elementos de distinta procedencia dentro de determinados hechos y situaciones, pero que carece de los atributos de la ciencia y ofrece mayor libertad y creatividad o requiere verificación ni sigue reglas lógicas de inferencia. Por lo tanto, el sentido común es una modalidad del conocimiento que nos permite conocer la realidad que experimentan los individuos en su vida cotidiana (Castorina, 2005: 163-164). El concepto de representaciones sociales surge con la finalidad de indagar cómo se conforman los sistemas conceptuales propios del sentido común; así, estudiarlo permitirá descubrir cómo las personas representan algo o a alguien y algunas situaciones sociales (Moscovici, 1961), y cómo se generan figuras y expresiones socializadas o colectivas que formaban parte del bagaje cultural de una sociedad.<sup>19</sup> El sentido común nos permite comprender los pensamientos contruidos por los sujetos que pertenecen a un grupo social (educativo, religioso, político, etcétera.).

Las representaciones son una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social que ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas, “no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación” (Araya, 2002: 9); además de ser contruidas, elaboradas y expresadas en un contexto histórico y social (Jodelet, 2000: 10).

El concepto de representaciones sociales ha desarrollado una teoría que ha permeado a las ciencias sociales, la cual constituye una nueva unidad de enfoque que unifica lo integral, lo individual, lo colectivo, lo simbólico y lo social; permite conocer a los grupos sociales que componen una sociedad específica (estudiantes, profesores, políticos, economistas, artistas, líderes sindicales, indígenas, deportistas, profesionistas, o algún sector de la población nacional o internacional), saber cómo piensa la gente, y cuáles son los pensamientos, creencias, ideas y

---

<sup>19</sup> Uno está hecho de todos los estados mentales que se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal; es lo que podíamos llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, sentimientos y hábitos, que significan en nosotros, en nuestra personalidad, sino el grupo o los diferentes grupos de los que formamos parte; tales como ideas religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todas clases, Emilio Durkheim, *Educación y sociología*, Colofón, México, 1993, p. 13.

sentimientos que construyen respecto a algo (el medio ambiente, la salud, la educación, la economía).

Las representaciones se encuentran en todas partes y circulan en la sociedad; en el momento en que los sujetos se relacionan unos con otros poseen un criterio cronológico del tiempo, ya que son determinadas por un momento histórico, donde se describen los saberes cotidianos del sentido común. Las representaciones son un instrumento para enfocar el juego de la cultura y de sus especificidades históricas, regionales, institucionales y organizacionales, sin caer en un particularismo dañino para el cambio y la cooperación (Jodelet, 2000: 11). Hoy en día se requiere penetrar en el mundo social, en lo subjetivo, en lo que para todos los demás es desconocido e insospechado; es necesario estudiar el mundo de los pensamientos, de las ideas y de las representaciones sociales para comprender lo que sucede en las mentalidades de los individuos, qué los lleva a actuar, expresarse y pensar de formas determinadas.

Toda representación social al ser de algo o alguien permite que las personas interpreten, tengan una opinión sobre ese algo y actúen en consecuencia en un vínculo de interacción social que influye sobre el comportamiento (o el pensamiento) de los individuos implicados en ella (Moscovici, 1961: 16-17), donde las relaciones cotidianas de un grupo operan como marco de interpretación del entorno, regulan las visiones con el mundo y orientan las conductas de quienes integran los grupos sociales.

### **2.3 El conocimiento de las representaciones sociales**

Las representaciones son producidas en un entramado, en donde se remodelan sus elementos, en un contexto de valores, reglas y nociones compartidas en un espacio simbólico. Por eso se asevera que una representación así como habla, muestra, comunica y expresa, también produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan el significado de las respuestas que debemos darles (Moscovici 1961: 17); permite tener conocimiento sobre cómo los individuos de un grupo generan comportamientos a través de la comunicación que se establece entre ellos, así como los símbolos, los significados, que se generan en el cotidiano en que interactúan, permitiéndonos comprender las identidades de quienes conforman estos vínculos sociales. Son las representaciones construcciones simbólicas

individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación ante un fenómeno determinado, y permiten determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica (Vasilachis, 1997: 301). En este sentido, si toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas (Moscovici, 1961: 16) todos y cada uno de los individuos manifiestan a través de la actividad del pensamiento expresiones del sentido común,<sup>20</sup> dado que tienen la capacidad de comprender un fenómeno social que es compartido a nivel de comunidad o grupo (Farr, 1985: 496-497), y que es reflejo de su realidad, la cual acontece en un momento específico de la vida; es allí donde los sujetos hablan, actúan, interactúan, se comunican, y se relacionan compartiendo valores, creencias, y construyen formas de percibir las cosas. Las representaciones, trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes, son “sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular de teorías de ciencias” *sui generis*, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla (Moscovici, 1969), y son objeto de conocimiento para diferentes disciplinas como la sociología, la psicología, la pedagogía o la medicina.

Las representaciones “sirven de guía para la acción, pueden usarse como un instrumento de lectura de la realidad” y conocer los sistemas de significaciones que permiten interpretar el desarrollo de los acontecimientos y las relaciones sociales que se dan en el interior de los grupos sociales; expresan una relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y con los otros, forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; están inscritas en el lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de vida, se refieren a “la manera en que nosotros sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano” (Jodelet, 2000: 10).

Representar corresponde a la forma en que los individuos han vivido, experimentado y aprendido diferentes acontecimientos sociales de la vida diaria, y como se apropian de las características de ese medio, por ello su pertenencia al conocimiento espontáneo, al sentido común y al pensamiento natural opuestos al pensamiento científico, que permiten comprender la realidad social (Marchesi, 2003: 150). Así, el proceso de las representaciones sociales surge de la creación y recreación de

---

<sup>20</sup> Ni el sentido común ni la ciencia pueden avanzar sin apartarse del examen estricto de lo que es real en la experiencia. Formulación planteada por A.N. Whitehead fundamentada en su análisis de la organización del pensamiento. Schutz, *op. cit.*, p. 35.

sentidos y significados socialmente construidos, son a su vez el resultado de prácticas sociales (Pievi, 2009: 58), que se ejercen entre los individuos en espacios y momentos específicos de la historia.

Según Berger y Luckmann (1968: 166), “todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra los otros significantes que están encargados de la socialización”. Nos relacionamos desde que nacemos con unos y otros, con quienes establecemos un vínculo afectivo y compartimos creencias sociales, ideologías y pensamientos significativos para nuestras vidas. Desde ahí, la gente construye esquemas representacionales que los acompañan durante toda su vida y que, incluso, transitan de un lado a otro, pues todo individuo cuando nace se inserta en un mundo que ya está creado, donde se han consolidado reglas, normas, valores, formas de pensar, tradiciones, costumbres, maneras de actuar y comportarse; forman parte de una trama de sentidos y significados que constituyen las diferentes realidades de una estructura social objetivada, una cultura y sociedad en un espacio temporalmente situado (Pievi, 2009: 58).

Las representaciones sociales llegan a circular de una generación a otra como sucede con los valores, las tradiciones y las normas sociales, son conocimientos elaborados socialmente y compartidos, poseen significados que dominan en una sociedad, son orientados a comprender y explicar la realidad, permiten entender los hechos con un sentido (Pievi, 2009: 58) y con una razón de manera significativa. En la interacción con los demás sujetos existe un proceso que nos lleva a comprender e interpretar las acciones que se realizan, reproducen y comparten en el grupo social.

Las representaciones “pueblan nuestro universo de vida, surgen en el actuar con otras personas, nos permiten situarnos respecto a ellas, responden a las preguntas que se plantean en nuestro mundo del saber, significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida” (Jodelet, 1984: 473). De esta forma, la gente construye representaciones, elaboradas respecto a diferentes sucesos, experiencias y acontecimientos que se viven en un contexto social, los cuales llegan a modificar nuestros pensamientos, posicionando las ideas compartidas. En las representaciones se incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos, guían las conductas y las formas de organización y comunicación de las personas (Araya, 2002: 11); constituyen sistemas cognoscitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones o creencias que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Los individuos interpretan y asumen las conductas, roles, actitudes de los otros significantes para

luego apropiárselas y otorgarles los significados y un sentido, identificándolas con un mundo simbólico donde se desarrollan las acciones de los otros (Pievi, 2009: 61).

Captadas como el reflejo de un objeto en la conciencia individual o colectiva, como una fotografía tomada pero registrada en el cerebro, las representaciones se comparan con el grado de definición óptica de una imagen y dan forma —por parte de los individuos— a lo que proviene del exterior; es así que los grupos que ejercen una opinión sobre diversas situaciones o actos que están bajo la mirada de las relaciones sociales, se representa una figura que emerge de la representación y de un contenido correspondiente (Jodelet, 1984: 473). Las representaciones “son reconstructivas de su objeto social, son reflejo de la realidad, son una estructuración significativa” (Castorina, 2005: 16), están definidas por el contenido de informaciones, imágenes, opiniones y actitudes, y se relacionan con un objeto. Se constituyen en la sociedad como sistemas de códigos de valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que dictados por la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con la fuerza normativa en tanto que instituye los límites y las posibilidades de la forma en que los individuos actúan en el mundo (Araya, 2002: 11), son reflejo de una estructuración significativa, y de “la realidad misma” (Castorina, Barreiro & Toscano, 2007: 217), formadas en el proceso por el cual se establece su relación.

Por lo tanto, la teoría de las representaciones sociales es un intento por recuperar la especificidad del conocimiento del sentido común, pero, fundamentalmente, “las representaciones como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto” (Jodelet, 1989: 43) emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones; las prácticas sociales son condición de las representaciones sociales, porque la exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades de los agentes lleva a la formación de representaciones y son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social. Su carácter es social porque se generan en grupo y orientan las acciones de las personas (Flores, 2005: 10). No son duplicado de lo real ni de lo ideal, no son la parte subjetiva del objeto ni la parte objetiva del sujeto, son una preparación para la acción, no solo en la medida en que guían el comportamiento, sino que remodelan y reconstituyen los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar (Moscovici, 1961: 32). Toda representación tiene una relación con el mundo y con las cosas (Jodelet, 2008: 475), la representación social es de un sujeto (individuo, grupo, clase) en relación con otro sujeto, de esta forma es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad.



Las representaciones sociales se utilizan para explicar diferentes situaciones y comprender la realidad en la que nos desenvolvemos cotidianamente, se elaboran en relación con el espacio geográfico en que se forma cada persona, grupo o comunidad (Piña, 2003). Todos los individuos vivimos una realidad, la vemos, la experimentamos, la interpretamos; desde esta perspectiva (Schutz, 2008), toda interpretación de este mundo se basa en experiencias previas sobre él, dan un sentido al comportamiento y se integra en una red de relaciones donde está ligado a su objeto, presentan características simbólicas porque funcionan como un reemplazo de una entidad, que es un elemento que pertenece al universo material, humano y social, en donde las ideas, los pensamientos y las imágenes de los individuos de diferentes grupos están presentes, esto permite a los individuos jugar un papel activo y creador de sentido (Moscovici, 1961:18).

Emergen o surgen de la dialéctica que se establece de las interacciones cotidianas de los individuos, en su universo de experiencias previas y el entorno en que se relacionan. Heider las llamó “significados compartidos” (1958) —Paicheler (1986) las denominó “teoría del pensamiento ingenuo”—, asignándoles un valor y un significado<sup>21</sup> a partir de la subjetividad y la intersubjetividad<sup>22</sup> (Cuevas, 2007: 56), que debe empezar por redibujar la distinción difuminada en la aprehensión objetiva de la realidad (Geertz, 2004: 95-96). Se localizan en el marco de la inserción entre los imaginarios y los comportamientos, entre los niveles macro y micro de la realidad, y tienden a responder a una preocupación de las ciencias sociales en la que se pone en debate el papel del objeto, el sujeto y el contexto. “Las representaciones son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de conocimiento a mano y pertenecen al mundo en que vivimos, es un mundo de objetos más o menos bien determinados, con cualidades más o menos definidas, entre los cuales nos movemos y sobre los cuales podemos actuar” (Schutz, 2008: 39).

Las representaciones sociales son “una forma de conocimiento elaborado socialmente y compartido” (Giménez, 2008: 46), “con un objetivo práctico que participa en la construcción de la realidad común a un conjunto social” (Jodelet, 1989: 36), que permite a los actores orientarse en el mundo, crear identidades y comunicarse efectivamente; existen en nuestra mente, se vinculan al sentido común porque impone un aire de obviedad sobre las cosas nuevas, escogidas o subrayadas,

---

<sup>21</sup> El mundo del sentido común es un mundo preinterpretado. El acervo de conocimiento a la mano y la definición de la situación son guías seguras para interpretar la realidad social. La significatividad (relevante) incluye dos tipos y formas de acción emprendida por el individuo. Schutz, *op.cit.*, p.27.

<sup>22</sup> La intersubjetividad entendida como una cualidad obvia de nuestro mundo. Schutz, *op. cit.*, p.20.

y se presentan como si fueran inherentes a la situación, como aspectos intrínsecos de la realidad, como el rumbo que toman los acontecimientos. Es así que construimos representaciones sociales que son compartidas con los demás miembros de la sociedad o grupo social, sobre una realidad existente en el mundo, a través de los conocimientos de “sentido común” (Schutz, 1998) (Moscovici, 1961).

#### **2.4 Dimensiones que estructuran a las representaciones sociales**

Existen tres dimensiones mediante las cuales se estructuran las representaciones sociales: información, actitud y campo de representación, y enseguida se describen ya que son punto medular de esta investigación:

- La primera dimensión se refiere a “la información” de la cual disponen los individuos de una sociedad acerca de la persona, idea u objeto de representación. Desde la perspectiva de Moscovici (1961), ésta es considerada como el cúmulo de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un fenómeno social, conocimientos que muestran las particularidades en cuanto a cantidad y calidad de los mismos; es el carácter estereotipado o difundido, que se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social. La información sobre los objetos representados según Jodelet (1986) varía notablemente, tanto en calidad como en cantidad, incidiendo en el tipo de representación que se elabora sobre un objeto social.

Esta dimensión de análisis permite indagar qué tan informados se encuentran los sujetos sociales acerca de un objeto o fenómeno determinado, su información puede ser por medio de diferentes fuentes: radio, televisión, prensa, revistas, fuentes institucionales, la comunicación diaria con otros individuos, libros de divulgación científica, cursos de actualización, etc., de los cuales se obtienen conocimientos sobre diferentes situaciones de la realidad social. Por la cantidad de conocimientos que se manejan es posible saber si los sujetos están bien o mal informados.

- La segunda dimensión es “la actitud” (Moscovici, 1961: 35), que hace referencia a la orientación global de la representación social en relación con el objeto, y que puede ser favorable o desfavorable, como el componente más aparente y conductual. Se caracteriza por la “disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación, y expresa por tanto la orientación evaluativa en relación con ese objeto” (Ibáñez, 1988: 184). Se refiere a las posturas o posiciones que los individuos asumen o toman con relación a alguien o algo del cual se encuentran representando (Cuevas, 2007: 59).

La actitud nos remite a la posición, a la postura, que se asume con relación a una situación o cosa dependiendo del grado de empatía o antipatía que tengamos hacia ello. La información obtenida sobre el objeto de representación influye en la toma de posición hacia algo o alguien.

- La tercera dimensión de las representaciones sociales es la denominada “campo de representación”, que nos remite a la idea de la imagen, del modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. Las opiniones pueden recubrir el conjunto representado, pero no quiere decir que esté ordenado y estructurado (Moscovici, 1961: 46). Existe un campo de representación, una imagen, la cual puede tener una unidad jerarquizada de los elementos que la integran, los cuales varían según los juicios y aserciones de las personas que conforman a un grupo y representan un objeto determinado. Esta dimensión hace referencia a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la misma representación (Jodelet, 1986).

El campo de representación integra las diferentes informaciones recibidas por los grupos sociales, le otorga un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas. Se refiere a la ordenación-jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación (Araya, 2002: 39); constituye el conjunto de actitudes, opiniones e imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en ella. El campo de representación remite a la organización del contenido de ésta que los individuos realizan otorgando cierto orden de importancia, que varía de grupo a grupo, según lo representan en sus mentes; no necesariamente tiene una secuencia lógica, pero ejerce una función organizadora para el

conjunto, en donde se confiere un peso y un significado a todos los elementos que están presentes en el campo de la representación.

“Las tres dimensiones completan la estructura de la representación en términos de contenido y sentido; la noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos” (Moscovici, 1961). Éstas ayudan a caracterizar a las representaciones sociales, las cuales se componen de información que permite una toma de postura sobre el objeto representado, en donde se tiene una incorporación en la estructura cognitiva del sujeto (Cuevas, 2007: 60). A su vez dan una idea del contenido y del sentido del objeto de representación social, en donde se trata de conocer lo que dicen los individuos que conforman un grupo social, lo que piensan o creen las personas que lo integran, ya sea favorable o desfavorable (González, 2007: 96). El campo de representación constituye la dimensión más interesante y la más difícil de captar.

Según Ibáñez (1989), las representaciones sociales cumplen una función en la conformación de las identidades personales y sociales, así como en la configuración y expresión de los grupos. El hecho de poseer un sistema compartido de representaciones sociales juega un papel importante en la definición de la identidad grupal y en la conciencia de la pertenencia, y constituyen “generadores de toma de posición” en tanto están compuestas por elementos valorativos que orientan la conducta de una persona hacia un objeto.

Es importante tener claridad en el estudio de las representaciones sociales, ya que las tres dimensiones se refieren a su análisis de contenido, y al mismo tiempo permiten dar cuenta de una subjetividad que debe ser vista en función de la totalidad del discurso y no a partir de un párrafo o una frase (Banchs, 1986: 9). En los estudios de representaciones sociales, se busca identificar el contexto social en el cual se insertan los individuos que las elaboran, intentando detectar las ideologías, normas y valores de personas e instituciones, tratando de entender en qué medida sus contenidos reflejan los substratos culturales de una sociedad y de un momento histórico, así como la posición asumida dentro de la estructura social.

## **2.5 Funciones de las representaciones sociales**

Jean-Claude Abric (1994) señaló en sus investigaciones que las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones, y eso es así porque responden a cuatro funciones esenciales:

*1. Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad.*

El saber práctico, como le llama Moscovici (1961), permite a los actores adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren. Es la condición necesaria de la comunicación social. Define el marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y la difusión de ese saber ingenuo. Manifiesta el esfuerzo permanente del hombre por entender y comunicar que, de acuerdo con el mismo autor, constituye la esencia misma de la cognición social.

*2. Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.*

Las representaciones sociales tienen por función situar a los individuos y a los grupos en el campo social, permiten elaborar una identidad social y personal gratificante, es decir, compatible con los sistemas de normas y valores sociales históricamente determinados (Mugny & Carugati, 1985: 183). Esta función identitaria da un lugar primordial a los procesos de comparación social, las representaciones que definen la identidad de un grupo que va a desempeñar un papel importante en el control social ejercido por la colectividad sobre cada uno de sus miembros, en particular en los procesos de socialización.

*3. Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas.*

Las funciones de orientación de las representaciones sociales son fundamentales porque constituyen guías potenciales de los comportamientos y de las prácticas. Permiten precodificar la realidad, además de ser guías para la acción (Moscovici, 1991: 32), resultan de tres factores:

- a) La representación interviene en la definición de la finalidad de la situación determinando así, *a priori*, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto, pero también eventualmente, en una situación en que una tarea está por efectuar, el tipo de gestión cognitiva que se adoptará. La representación de la tarea determina directamente el tipo de gestión cognitiva adoptado por el grupo, así como la forma en que se estructura y comunica, lo que independientemente de la realidad “objetiva” determina lo que se debe de realizar.
- b) La representación produce un sistema de anticipaciones y expectativas. Es una acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación. La representación no sigue ni depende de la evolución de una interacción, les precede y determina. Es decir, permiten al individuo construir una imagen de lo que son las cosas u objetos a los que llega a referirse o a representar, de manera que le permite anticipar cómo es la realidad. La existencia de una representación de la situación previa a la interacción misma hace que en la mayoría de los casos “los juegos están hechos de antemano”, las conclusiones son planteadas incluso antes de que inicie la acción.
- c) La representaciones son prescriptivas de comportamientos o de prácticas obligadas, al mismo tiempo definen lo tolerable o inaceptable en un contexto social.

#### 4. *Funciones justificadoras.*

Permiten defender *a posteriori* las posturas y los comportamientos. Desde esta perspectiva Jodelet señala que las representaciones sociales constituyen modalidades del pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, representan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (1985: 474- 475).

La función justificadora es esencial porque permite explicar o legitimar ulteriormente la toma de posición de los comportamientos respecto de otro grupo, en función de la naturaleza de las relaciones establecidas con éste y con su evolución, ya que las representaciones de los grupos también evolucionan. En la justificación surgen relaciones competitivas que se elaboran

progresivamente, así como representaciones del grupo contrario, con el objeto de atribuirle características que excusen un comportamiento hostil (opuesto, incompatible) en su contra (Abric, 1994: 15-17). Las representaciones obedecen a las funciones del saber, definen la identidad de los grupos, orientan las prácticas, y permiten justificar a futuro las posturas y los comportamientos (Abric, 1994: 15) de los individuos que pertenecen a un grupo social con características específicas en momentos históricos determinados.

Desde la perspectiva de Ibáñez (1998), las representaciones sociales tienen cuatro aspectos básicos:

1. Tienen un papel importante en la comunicación social. Para que se lleve a cabo la comunicación es necesario compartir un código lingüístico (significados) y expresar posturas similares o diferentes ante un hecho, objeto o persona, como una medida de interacción entre los sujetos que permite la comunicación.
2. Integran novedades en el pensamiento social, es decir, se refiere a los nuevos conocimientos de un objeto o hecho que es extraño al sujeto, que lo interpreta e integra a su realidad de manera que le parezca familiar.
3. Configuran identidades y grupos. “El hecho de poseer un repertorio común de representaciones sociales desempeña un papel importante en la configuración de la identidad grupal y en la formación de la conciencia de pertenencia grupal” (Ibáñez, 1998: 192). Los integrantes de un grupo comparten la misma visión del mundo que proporciona confianza acerca de la validez de los criterios individuales para construir identidad.
4. Generan tomas de postura, porque orientan la acción ante el objeto representado. Las representaciones no solo son una vía para interpretar el mundo, también son una vía por la cual se toma posición y se actúa hacia el objeto de representación.

Las funciones de las representaciones permiten comunicarse y tener conocimiento de algún fenómeno de la realidad, compartir una visión de mundo y tomar posición hacia un objeto que acontece en la vida cotidiana.

## **El valor heurístico de la teoría de las representaciones sociales**

La representación social es informativa y explicativa de la naturaleza de los lazos o las relaciones sociales, intra e intergrupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social, por eso es un elemento esencial en la comprensión de los determinantes de los comportamientos y las prácticas sociales. Por sus funciones de elaboración de un sentido común, de construcción de la identidad social, por las expectativas y las anticipaciones que genera, está en el origen de las prácticas mismas, pues se modulan o inducen por las prácticas de los individuos en un contexto social (Abric, 1994: 18).

El contenido y la estructura de las representaciones sociales tienen una organización denominada “núcleo” y un elemento de resistencia conocido como “elemento periférico”, pero de manera esencial la representación siempre es de carácter social (Abric, 1994: 12). Dichas representaciones sociales siguen los siguientes principios:

1. Son definidas por dos dimensiones: su contenido y su estructura, de las cuales no puede separarse.
2. Se basan en una organización específica: un núcleo central que provee un conocimiento de la representación y el periférico: que lleva a la concreción y a la resistencia al cambio.
3. Tienen un núcleo central que es una parte estable y esencial, como uno de sus componentes nominativos y funcionales.

La aproximación de las representaciones sociales constituye un aparato teórico heurístico para profundizar en el conocimiento de la realidad social y ofrece los medios de intervención sobre esta última, con relación a las otras disciplinas.

### **2.6 Las representaciones y sus aproximaciones estructurales y procesuales**

Existen dos tipos de procesos que inciden en el abordaje de representaciones sociales, por un lado, los procesos cognitivos o mentales y, por el otro, los procesos de interacción y contextuales de



carácter social (Banchs, 2000: 32). Ambos enfoques procesual y estructural se refieren a la apropiación de la teoría. En este sentido, se pueden estudiar los procesos de una manera mecánica, en términos de estructura o dinámica, en términos de dialécticas de intercambio. Los contenidos pueden ser enfocados como estructuras organizadas o como procesos discursivos.

Desde la perspectiva de Moscovici y Jodelet, las representaciones sociales deben ser analizadas en relación a dos procesos, el de la dinámica social y el de la dinámica psíquica: pues se debe tener en cuenta el funcionamiento cognitivo y el aparato psíquico, así como el funcionamiento del sistema social de los grupos y las interacciones, en la medida en que ellas afectan la génesis de la estructura y la evolución de las representaciones sociales (Jodelet, 1989: 41).

Desde la perspectiva de Banchs (2000: 4), existen dos maneras de abordar el concepto versátil de “representaciones sociales”, las cuales están abiertas a las diferentes formas de apropiación y apertura.

- La primera es por medio de la aproximación estructural, que identifica la estructura (objeto) de cualquier objeto de representación, con el fin de desarrollar la teoría del núcleo central (objetivo) de la representación según Abric (1994), Flament (1981, 1994) y Codol (1969). Lo que se hace es focalizar la estructura de las representaciones sociales, haciendo uso del método experimental y de sofisticados análisis multivariados que permiten identificar dicha estructura (Banchs, 2000: 5). Esta aproximación se caracteriza por una metodología que identifica la estructura de las representaciones sociales y su núcleo, y por desarrollar explicaciones acerca de la misma. Abric señala que las representaciones sociales contienen elementos centrales y periféricos, es decir, que sus elementos se encuentran jerarquizados, por lo que deben ser abordadas por su “contenido” y por su “estructura” (1994: 19).
- La segunda se refiere a la aproximación procesual, la cual se denomina “corriente Moscoviana/Jodeletiana”, aproximación compleja dada la riqueza de elementos que implica y la exigencia entre las relaciones de los múltiples elementos. El proceso identifica a la esencia del modo de aproximación a las representaciones sociales, remite a una dinámica y a su evolución (Banchs, 2000: 6). Se refiere al proceso social (al contenido) y no a los

mecanismos cognitivos por los que se elabora. Es otra manera de apropiación de las representaciones sociales, en donde se consideran dos modos de abordaje de las representaciones sociales, que podría identificarse como procesual partiendo de la visión existente en el interaccionismo simbólico.

Este enfoque se caracteriza porque para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se parte de un abordaje hermenéutico, que considera al ser humano el productor de los sentidos, focalizando el análisis de las producciones simbólicas de significados y de lenguaje que los individuos construyen en el mundo en que viven. Se puede partir de dos vías de acceso al conocimiento: una a través de los métodos de recolección y el análisis cualitativo de los datos, y a través de la triangulación, combinando las múltiples técnicas y teorías e investigaciones que permitan garantizar la confiabilidad de las interpretaciones, con mayor profundización y ampliación del objeto de estudio. Esta aproximación fue en la que se apoyaron Moscovici (1961) y Jodelet (1994) (2000), y que de manera particular se apropia la presente investigación.

Desde la perspectiva de Banchs, cada quien marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos y el objeto de estudio de su investigación. Sin embargo, menciona que en el estudio de las representaciones sociales se han perfilado tres líneas:

- 1) La perspectiva procesual desarrollada por Denise Jodelet (2000).
- 2) La perspectiva centrada en los procesos cognitivos desarrollada por Jean Claude Abric (2001), en torno a la estructura de las representaciones, dando pie a la teoría del núcleo.
- 3) La tercera perspectiva es la sociológica, desarrollada en Ginebra por Willem Doise (2005), centrada en “las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales”, en la que a través del análisis de datos empíricos (factorial clásico o de correspondencias) se acerca al estudio de las representaciones (Doise, Clémence & Lorenzi-Gioldi, 2005: 19).

Los métodos más usuales en esta tarea son: la clasificación jerárquica representada por el dendograma, en donde se agrupan variables, índices y análisis jerárquicos, así como el índice de similitud de Jaccard, representaciones gráficas del árbol máximo del sistema de similitud de la

representación de una tarea. Por lo tanto, las representaciones pueden ser analizadas de las siguientes formas:

1. El análisis de clasificación automática y multidimensional, análisis multidimensional y la estructura común de las representaciones sociales, análisis dimensional de asociación de palabras o de datos heterogéneos, rasgos de la personalidad.
2. El análisis factorial de las correspondencias: cartografía de los elementos estructurales, análisis de correspondencias entre las palabras y tomas de posición en el campo de las representaciones sociales.
3. El análisis multidimensional de las diferencias individuales de una estructura media.
4. El análisis de las correspondencias y estudios de anclaje, propone la utilización de los resultados factoriales: anclaje de las variaciones individuales (Doise, Clémence & Lorenzi-Gioldi, 2005: 20 -61).

Los análisis de las representaciones sociales son indispensables para la comprensión de la dinámica social, así como de su funcionamiento. Jodelet señala que las representaciones pueden ser abordadas como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y a la elaboración psicológica y social de esa realidad, puede ser estudiado por su contenido y por su estructura (1994: 19), permitiéndonos conocer la visión del mundo que los individuos llevan consigo o saber cómo actúan o toman posición respecto a algo o alguien, lo que a su vez permite entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales (Doise, 2005: 9).

La representación social, desde la perspectiva de Banach, es una disciplina con sentido histórico social, que produce representaciones a través de la interacción cara a cara y de la comunicación social donde circulan y se intercambian saberes en contextos particulares dentro de una estructura social, generando el desarrollo de una identidad personal y social que se acerca construye un conocimiento del sentido común. Estas representaciones expresan identidades y afectos, intereses y proyectos diferenciados, refiriéndose a la complejidad de las relaciones que definen la vida social. Entender su vínculo con los modos de vida de los individuos significa

entender la identidad posible que un sistema de saberes asume en un tiempo y momento de la historia particular.

Una de las riquezas de las representaciones sociales es que “ellas son tanto innovadoras como rígidas, tanto móviles como permanentes, y a veces se encuentran en el interior de un mismo sistema” (Jodelet, 1984: 375). Se insertan en la vida mental individual y colectiva, son producto de una apropiación de la realidad exterior al pensamiento y la elaboración psicológica y social de esa realidad (Jodelet, 1994: 19); su análisis permite comprender su funcionamiento por lo que necesita de un doble abordaje: el de su contenido y el de su estructura.

De manera particular, esta investigación se aproxima a estudiar las representaciones sociales por medio del enfoque procesual. En primer lugar porque es el más idóneo y coincide con la propuesta de Moscovici. En segundo, permite analizar los procesos (contenidos) de la representación de los docentes de telesecundaria como principales productores de significados y lenguajes acerca de la realidad de la reforma educativa que actualmente viven y experimentan, y en tercero porque nos invita a utilizar de diferentes métodos de recolección de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, que garantizan cierta confiabilidad de la información obtenida y no desviarnos del objeto de estudio.

### **Los mecanismos de anclaje y objetivación**

Para estudiar cómo penetra en la sociedad una ciencia —el psicoanálisis—, Serge Moscovici puso de manifiesto principalmente dos procesos, que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo ésta transforma lo social. Estos dos procesos los denominó: objetivación y anclaje (Moscovici, 1961: 75), se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, ya que muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y las condiciones sociales de su ejercicio (Jodelet, 1985: 480).

El primer proceso de la objetivación lleva a hacer un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material, que da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales y cómo intervienen los esquemas de pensamiento ya construidos en la elaboración de las nuevas representaciones.

El término objetivar no se refiere a reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (Moscovici, 1976) (Jodelet, 1985: 482), se debe tomar cierta distancia al respecto y transplantar al plano de la observación lo que sólo es interferencia o símbolo (Moscovici, 1961: 76). En este proceso la intervención de lo social trasciende en el agenciamiento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. La objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen estructurante (Jodelet, 1985: 481), por ello las nociones de actitud o de cognición, como entidades inscritas en el individuo, son resultado de procesos de objetivación (Doise, 2005: 24), es al mismo tiempo una transformación de conceptos abstractos, experiencias o materializaciones concretas.

La objetivación, permite intercambiar percepción y concepto, al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder con palabras, da un cuerpo a esquemas conceptuales en el flujo de las comunicaciones en que nos hallamos sumergidos, las nociones e ideas que se polarizan en estructuras materiales, de tal forma que lo invisible se convierte en perceptible (Araya, 2002: 35), su propiedad es hacer concreto lo abstracto y materializar la palabra. En la objetivación los elementos externos del sujeto asumen un conjunto de significados concretos, se forma una imagen y se estructura el pensamiento a través de un proceso de construcción selectiva, esquematización estructurante y naturalización.

La construcción selectiva de la objetivación se refiere al proceso por medio del cual los grupos sociales y los individuos se apropian de las informaciones y los saberes sobre un objeto determinado y retienen ciertos elementos de mayor significación, unos se rechazan y otros pasan inadvertidos o se olvidan con rapidez (Jodelet, 1984).

- Los elementos retenidos que transforman se integran en las estructuras de pensamiento que ya están previamente constituidas en el sujeto.
- La esquematización estructurante se caracteriza por organizar los elementos de información que han sido seleccionados y adaptados a través del proceso de construcción selectiva y proporcionan una imagen del objeto representado coherente y expresable.

- La naturalización adquiere una integración en el sujeto en la forma de ver la realidad, como resultado de un proceso de construcción social de una representación mental (Jodelet, 1984: 481-483).

La objetivación en el proceso de construcción de representaciones sociales, tiene tres fases:

1. *La fase de selección y descontextualización* de los elementos de la teoría: las informaciones que circulan sobre algo o alguien son seleccionados en función de los criterios culturales. Estas informaciones son separadas del campo científico al que pertenecen, del grupo de expertos que las ha concebido, y son apropiadas por el público que al proyectarlas como hechos de su propio universo consigue dominarlas (Jodelet, 1985: 482).
2. *La fase de formación de un “núcleo figurativo”*: una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual. Las nociones claves que configuran dimensiones existenciales —el consciente (que evoca la voluntad, lo aparente, lo realizable) y el inconsciente (que evoca lo involuntario, lo oculto, lo posible)— son visualizadas en el núcleo a través de su posición por encima y por debajo de una línea de tensión en la que se encarna el conflicto, la contradicción en forma de presión represiva, el rechazo que da lugar al complejo. De esta forma, los conceptos teóricos se constituyen en un conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos de forma individual y en sus relaciones (Jodelet, 1985: 482).
3. *La fase de la naturalización*: se refiere al modelo figurativo que permitirá concretar cada uno de los elementos que se transforman en seres de naturaleza: el inconsciente es inquieto, los dos complejos son agresivos, las partes conscientes e inconscientes del individuo se hallan en conflicto. Las figuras, elementos del pensamiento, se convierten en elementos de la realidad, en referentes para el concepto. El modelo figurativo utilizado como si realmente demarcara fenómenos adquiere un estatus de evidencia en una realidad de sentido común (Jodelet, 1985: 482-483).

Es de esta manera que los individuos incluyen tangiblemente en sus conversaciones concreciones abstractas de objetos representables, por ejemplo: la educación, la amistad, el amor, la vida, la muerte; estas concreciones se llevan a cabo por el proceso de la objetivación e interiorización, a través de un proceso de transformación de conceptos abstractos en experiencias o materializaciones concretas donde lo invisible se convierte en perceptible (Araya, 2001: 35), y llega a ser social porque se convierte en un “común denominador” del grupo al que pertenece el individuo (Moscovici, 1961: 77).

Por su parte, el anclaje es el segundo proceso que se refiere al “enraizamiento social de la representación y de su objeto”, en donde la intervención de lo social se traduce en el significado y tienen una utilidad que le ha sido conferida. Se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las informaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra; a la inserción orgánica en un pensamiento constituido, en donde se acomoda y asimila la representación y su objeto, dentro del corpus social. Es la manera de incorporar un objeto representado a nuestros pensamientos, asignarle un significado, darle sentido y un valor (Jodelet, 2008: 486).

El proceso de anclaje se sitúa en una relación dialéctica con la objetivación y articula tres funciones básicas de la representación: la cognitiva de integración de la novedad, la de interpretación de la realidad y la de orientación de las conductas y las relaciones sociales (Jodelet, 1985). Asimismo permiten comprender: cómo se atribuye significado a un objeto representado, por ejemplo, al trabajo o a la patria; permite observar cómo se utiliza la representación en tanto que sistema de interpretación del mundo social, y cómo opera su integración dentro de un sistema de recepción (Jodelet, 1985: 486). El anclaje concierne a la manera como los saberes y las ideas forman parte de las representaciones mediante transformaciones específicas que el individuo pasa por su mente, el proceso consiste en que se incorporan nuevos elementos del saber en una red de categorías más familiares. La imagen del psicoanálisis se inserta en sistemas previos de clasificaciones, de tipologías de personas y de sucesos (Doise, 2005: 24). El anclaje permite transformar lo que es extraño en familiar. Es decir, afrontar las innovaciones a un contacto con los grupos sociales, de tal manera que se genere poco a poco un enraizamiento social de las representaciones y su dependencia a las diversas inserciones sociales de las que está sujeto el individuo.

Las dos dinámicas de la objetivación y el anclaje son aparentemente opuestas: una busca crear verdades evidentes para todos y la otra, verdades independientes de cualquier determinismo social y psicológico (Doise, 2005: 25). La producción de las representaciones sociales depende de estos mecanismos, pues la objetivación consiste en una selección de aspectos del objeto, conformando un núcleo figurativo, que concretiza los aspectos conceptuales de un saber, para luego convertirlos en “lo real” para el grupo, y el anclaje permite que aquellos aspectos inesperados o sin sentido se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado (Castorina, Barreiro & Toscano, 2007: 218-219).

El anclaje es el proceso por medio del cual los individuos internalizan las nuevas informaciones que son seleccionadas y transformadas, a las que se les atribuye un valor, un sentido y un significado, y sólo se puede descifrar hasta el momento en que las representaciones son estudiadas a profundidad respecto de un objeto que resulta ser de interés para un investigador.

## **2.7 Investigaciones realizadas de representaciones sociales. Estudios antecedentes.**

Hace casi medio siglo se introdujo la teoría de las representaciones sociales en Francia, desde entonces han surgido una variedad de investigadores, autores y seguidores que han entrelazado sus propios temas a dicha teoría, abordando diversos objetos de estudio, tales como: Jodelet (1986), Farr (2003), Castorina (1999), (Castorina, Barreiro y Clemente, 2005:161), (2000), Abric (1994), Flament (1994), Mardones (1988), Guimelli, Mastache, Marchesi (2003), Piña (2007), Banch (2000), Araya (2002), Doise (1996, Yennis (2007), Ibañez (1994), De Alba (2007), Barbieri (2008), Rodríguez (2008), Coelho (2009), entre otros de igual importancia, y que a veces se contraponen en algunos aspectos ideológicos.

La teoría de las representaciones sociales ha tenido un gran desarrollo y evolución en todo el mundo. Muchos investigadores tratan de entender y comprender los pensamientos de sentido común de diversos grupos que conforman las sociedades del mundo en diferentes contextos, países, ciudades, y ámbitos: sociales, educativos, políticos, culturales, económicos, así como los fenómenos que acontecen en distintas zonas: urbanas, marginales, indígenas, campesinas, etc. Esta teoría ligada a la psicología social, es considerada uno de los paradigmas que genera un tipo de



“conocimiento” de “sentido común” como alternativa para analizar la vida social de nuestro alrededor. En su estudio se han creado algunas controversias dado que se acerca al análisis de la subjetividad, en donde se busca hallar conocimiento sobre variados objetos de investigación, sobre diversos hechos sociales, circunstancias y formas de pensar que los individuos elaboran.

La mayoría de los estudios de las representaciones sociales se han centrado en atrapar figuras que circulan en la vida cotidiana y su vez, permiten comprender lo que acontece en el mundo exterior, nos acerca a entender los significados, las ideas y las creencias compartidas por determinados grupos o individuos que conforman la sociedad, percibir la realidad y tener acceso un conocimiento que se desprende de las representaciones sociales, que se localizan en el marco de inserción entre los imaginarios y los comportamientos, entre los niveles macro y micro de la realidad, y que responden a una preocupación de las ciencias sociales en la que se pone en debate la relación entre “el sujeto, el objeto y el contexto”.

Las representaciones conllevan al estudio de las características simbólicas que funcionan como reemplazo de una entidad, que es un elemento que pertenece al universo material, humano y social, en donde las ideas, los pensamientos y las imágenes de los individuos de diferentes grupos están presentes (Moscovici, 1979: 18). Surgen de la dialéctica que se establece de las interacciones cotidianas de los sujetos con su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno, y le sirven para orientarse en el contexto social y material. Constituyen un tejido conectivo entre comportamientos y cogniciones, entre sujeto y objeto, que surge en medio de esta articulación y, a su vez, la facilita. Son un proceso en el cual los individuos juegan un papel activo y creador de sentido, pues elaboran representaciones a partir de la construcción de significados en el espacio de relaciones cotidianas en el que se desenvuelven, a través de interacciones e intercambios comunicativos en diferentes contextos sociales de la vida social. Algunos de quienes investigan las representaciones intentan rescatar el lado subjetivo que perciben los individuos de los acontecimientos y los hechos sociales, otros se acercan a descubrir las relaciones existentes entre lo cultural y lo social.

La obra *Develando la cultura* (Jodelet citado por Prado, 2000) plantea que: “en el viejo continente -los investigadores están ante el reto de una influencia paradójica del: pesimismo de la postmodernidad, en la que el porvenir está ausente; o la del control ejercido por una visión todavía positivista y pesada de la práctica científica- le queda poco espacio para una visión anticipadora sobre la vida social. En el nuevo continente, al contrario, más orientado hacia el cambio, la

investigación está cargada de deseo, de proyección, de ideal y de utopía”. (Jodelet, 2000). La Escuela de Aix, en la Provenza, Francia, con Jean-Claude Abric nos ha provisto de diversos trabajos de investigación en el campo de las representaciones sociales. En su extensa obra destaca *Prácticas sociales y representaciones* (1994), publicación que coordina y en la que participan autores como Flament (1994), Guimelli (1994), Mardellat (1994), y su estudio posterior *Exclusion sociale, insertion et prévention* (1996). Este autor ha insistido en mantener una posición experimental para el desarrollo del campo que se le atribuye, junto con Doise investigador de la Universidad de Suiza (1994), la profundización sobre la teoría del núcleo central y los estudios sobre métodos de análisis de datos. Por esta razón se le reconoce como el representante de la aproximación estructural dentro del campo de la investigación de las representaciones sociales (Mercado, 2002).

En Latinoamérica también existe una gran cantidad y calidad de investigaciones acerca de las representaciones sociales, de manera particular en Argentina, Castorina (2005), Barreiro(2005) y Clemente (2005) abordan un diálogo entre las teorías de Piaget y Moscovici, tratando de establecer la influencia explícita o implícita del primero en la formación de la teoría de las representaciones sociales. Turiel (1984) señala que el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales tiene aún muchos problemas por resolver y que sus respuestas son insuficientes para entender la realidad social, ya que aún, existen grupos sociales que no se sabe cómo piensan y actúan y que es necesario descubrir. Las representaciones sociales surgen de la interacción de diferentes disciplinas: sociología, antropología, psicología e historia; Castorina, Barreiro y Clemente (2007), Faigenbaum (2007), Kohen (2007), Lenzi, Boris, Pataro e Iglesias (2007) y Toscano (2007) coinciden en esta idea.

Las investigadoras brasileñas Coelho (2009), Junqueira (2009) y la psicóloga italiana Silvana De la Rosa (2009) estudian aspectos relacionados con los imaginarios sociales y la construcción de la realidad, plantean diversos procesos metodológicos para abordar los diferentes objetos de estudio ligados a determinados problemas sociales y a realidades concretas que surgen en diferentes espacios histórico-sociales.

Por otro lado, tenemos algunos investigadores argentinos como Vasilachis (2003), que hace un análisis minucioso —como parte de su doctorado— de las representaciones sociales de la pobreza en la ciudad de Buenos Aires, en el que estudia a los pobres que viven en la calle y a los pobres que habitan casas con cierto índice de marginalidad, la investigación se titula *Pobres, pobreza,*

*identidad y representaciones sociales*; en su libro *La construcción de representaciones sociales* (1997), también realiza un análisis sociológico, jurídico y lingüístico del discurso político y de la prensa escrita, mostrando cómo la dominación y la desigualdad son representadas, constituidas y reproducidas por las diversas formas que asumen los textos orales y escritos en la sociedad. Por su parte, Chardón (2008), actual profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Facultad de Psicología en Buenos Aires, Argentina, trabaja sobre las representaciones sociales del espacio público y la construcción del conocimiento, haciendo interesantes hallazgos.

En Brasil, Rodríguez (2008) realizan un estudio de las representaciones sociales sobre la didáctica construida por profesores y alumnos, enfatizando la didáctica como un *locus* en el que se configura una interdisciplinariedad, como base de integración de todas las disciplinas pedagógicas, como es el caso de la telesecundaria mexicana, que integra todas las disciplinas para la elaboración de proyectos didácticos que generan procesos de enseñanza-aprendizaje. Del Centro Internacional de Estudios en Representaciones Sociales y la Subjetividad de São Paulo, Brasil, se encuentra la investigadora Prado de Souza (2008), quien ha trabajado en torno a las representaciones sociales de las prácticas educativas y, actualmente, lo hace sobre las representaciones sociales del trabajo docente con profesores de pedagogía. En telesecundaria el trabajo de los docentes es estandarizado, medido, controlado por tiempos, la actual reforma educativa los orienta a modificar sus prácticas y a que sean capaces de operar bajo una denominada “flexibilización del currículum”.

Durante casi 30 años, diversos enfoques procesuales y estructurales (Banchs, 2000) se han abordado en el estudio de las representaciones sociales para poder comprender la sociedad, las instituciones y las formas de comportamiento, los ideales y las formas de pensar de los individuos que circulan y se sitúan en determinados espacios sociales y de tiempo, con significados compartidos acerca del propio mundo social, lo que conlleva valores y representaciones sociales (Lenzi, Castorina, 1999/2000), (Castorina, Faigenbaum, Clemente, 2002). Así, en esta tesis se analizan aspectos que permiten comprender la realidad que viven los docentes de telesecundaria con la Reforma de la Educación Secundaria 2006, y comprender cuáles son los significados que comparten, qué valores y representaciones han construido y elaborado a partir de la puesta en marcha de la reforma.

Oviedo estudia la representación social del conflicto desde la escuela primaria. Explica cómo se genera el conflicto de la enseñanza ante los proyectos político-educativos que dejan al

sistema libre de las regulaciones de la oferta y la demanda, y surgen problemas para definir la calidad, la cantidad y el costo de la educación, sobre todo, cuando existe un aumento de la población que no tiene acceso al sistema educativo, materializándose en el plano cultural como pérdida de la calidad de los procesos y productos educativos (2004: 19-20). Los docentes de la telesecundaria también han experimentado un conflicto que los enfrenta a un nuevo escenario de trabajo, dejando atrás las prácticas a las que estaban acostumbrados, antes del cambio de la educación secundaria.

En México también se efectúan análisis teóricos que aportan elementos metodológicos para el estudio y conocimiento de las representaciones, que permiten entender la forma en que intervienen las prácticas sociales. Entre ellos destaca Giménez (2007), quien expone en *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* un acercamiento a los sistemas simbólicos, proponiendo “modelos de”, “modelos para” y orientaciones para la acción. Geertz (2005) por su parte, persigue *La interpretación de las culturas*, particulariza que las representaciones son socialmente compartidas, se componen de esquemas cognitivos, ideologías, mentalidades, actitudes, creencias y el conjunto de conocimientos propios de un grupo; constituyen formas internalizadas de la cultura, surgen de la interiorización selectiva y jerarquizada de pautas de significados por parte de los actores sociales, son estables y móviles, rígidas y estáticas, y permiten explicar la multiplicidad de tomas de posición individuales a partir de los principios organizadores comunes (Giménez, 2007: 46-48).

La diversidad de investigaciones de las representaciones sociales, en diferentes contextos sociales, contrasta con la universalidad de las categorías interpretativas y con las reglas de inferencia. En psicología del conocimiento existen trabajos como el de Castorina (2005). Estudiar las representaciones sociales implica analizar y profundizar diferentes situaciones sociales y acontecimientos que suceden en la vida real de un lugar y tiempo determinados; dicho estudio no se realiza desde la óptica del investigador, sino desde la óptica que los sujetos tienen en torno a una realidad que les ha tocado y que han asumido como parte de su vida común y corriente, por lo que se dirige a la interpretación de los significados de las representaciones sociales ligadas a expresiones, manifestaciones, gestos, palabras, mitos, prácticas de un grupo social específico, convirtiéndose en una vía para captar el mundo concreto.

En este sentido, los estudios realizados sobre representaciones sociales en las diversas disciplinas, como posibilidad metodológica, se orientan a poner de relieve los efectos de lo social

sobre el conjunto de modelos de conducta y de pensamientos transmitidos por el aprendizaje social. Asimismo, las representaciones sociales de los individuos son consideradas medios de acceso al conjunto de las interpretaciones y valores de una sociedad que ellos mismos asumen y reelaboran de acuerdo con sus formas de relación con el mundo social. Así, para comprender las representaciones de los docentes, hemos incorporado los aspectos de su contenido y estructura, sus dimensiones de información, actitud y campo de representación, de modo que evidencia una realidad que acontece en el contexto de la telesecundaria veracruzana y el cual sólo sus actores viven y llevan a cabo.

De manera particular, esta investigación se acerca a estudiar las representaciones con metodología “cuantitativa y cualitativa”, empleando técnicas de investigación como la entrevista y el cuestionario para estudiar la realidad que viven los docentes con la RES, también pretende tener un control estadístico de las respuestas relacionadas al objeto de estudio y acercarse a conocer la mirada de quienes ponen en marcha la reforma, orientándonos a comprender la realidad que se vive en la telesecundaria veracruzana. Las representaciones sociales apuntan fundamentalmente a las ideas compartidas sobre el fenómeno social de reforma, y hunden sus raíces en el mundo de la intersubjetividad y de la conciencia del grupo de docentes que la implementa y que externa, a través de sus representaciones, el conocimiento espontáneo o de sentido común.

De manera general, la reforma implicó una transformación en la vida cotidiana de los docentes de telesecundaria y coadyuvó a que se modificaran ciertas prácticas pedagógicas y formas de pensar, por lo que en el ámbito de la educación la teoría de las representaciones sociales se convierte en una herramienta heurística que permite acercarse a estudiar y comprender los diferentes fenómenos que acontecen en este espacio.

## **CAPÍTULO III**

# **LA REFORMA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

### 3.1 Antecedentes de la Reforma de la Educación Secundaria

En este capítulo se presenta una reseña histórica de la evolución de la educación secundaria en México y la incorporación y transformación de sus reformas a lo largo del tiempo. Se requiere hacer un recuento de su evolución ya que ha sido objeto de cambios y reformas que han dictado su rumbo y dirección.

Hablar de una reforma nos remite a reflexionar sobre la palabra “reformular”, que significa cambiar, modificar, mover, transformar, recuperar el atraso acumulado, solucionar las debilidades. En este caso, nos referimos a la reformas a la educación con miras a evitar los desfases entre lo que se aprende en la escuela y lo que la sociedad requiere y necesita. Las reformas educativas son hechos que han aparecido en el sistema educativo mexicano a lo largo de su historia como prácticas sociales privilegiadas de proyectos políticos (Sacristán, 2006: 13), que intentan mejorar la educación del país en sus diferentes modalidades educativas: primaria, secundaria, bachillerato y universidad; evocan un conjunto de cambios para mejorar, avanzar e innovar lo que se considera atrasado o poco funcional. Toda reforma se plantea como movimiento y cambio hacia algo mejor y tiende al perfeccionamiento.

Dichas reformas marcan nuestras preocupaciones acerca de la educación y centran un mundo de inquietudes políticas, económicas, sociales, pedagógicas y culturales, que deben ser resueltas a partir de la escuela como agente mediador del cambio y la transformación. Evocan movimiento, se instalan sobre una estructura organizativa estabilizada, tienden a diseñar dinámicas de mejora permanentes; al mismo tiempo, mantienen una determinada coherencia con el cambio constante de la sociedad y se vinculan a sus aceleradas y profundas transformaciones, pero también aparecen y desaparecen como efecto de intentos ciclópeos que buscan mejorar el sistema súbitamente, así como renovarlo y fortalecerlo (Gimeno Sacristán, 2006: 25-26).

Las reformas educativas se refieren a importantes modificaciones en la realidad educativa y escolar, como los métodos de trabajo en la escuela, el desarrollo de un nuevo currículum y la modificación de los planes de estudio, la incorporación de nuevas asignaturas con renovados contenidos y, por consecuencia, el desarrollo de las actividades pedagógicas que incluyan nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje; control escolar, evaluación, alcance de metas y objetivos en atención de las necesidades, solución a las debilidades de la escuela, al vínculo con las tecnologías

de la comunicación, a la optimización de recursos, al logro de la eficiencia terminal y la calidad educativa, e incluso cambios en los enfoques educativos y su organización.

Las reformas son propuestas proyectadas o ejecutadas como innovación o mejora en algo, que se transforma, que cambia de forma. Ofrecen un cambio real en las prácticas educativas, tanto en su carácter metodológico como en el desarrollo del currículum; en el nuevo contexto, la reforma introduce las tecnologías con miras a mejorar dichas prácticas y como forma de ejercer y desarrollar las políticas educativas (Sacristán, 2006:31). Estas reformas han sido objeto de análisis y evaluación, ya que su propósito fundamental es encontrar mejores cualidades para la educación y responder a las necesidades y perspectivas de todos los implicados en el proceso, así como mejorar las formas de vida e intentar satisfacer las necesidades de los educandos y la sociedad.

Las reformas educativas cuentan con los siguientes rasgos:

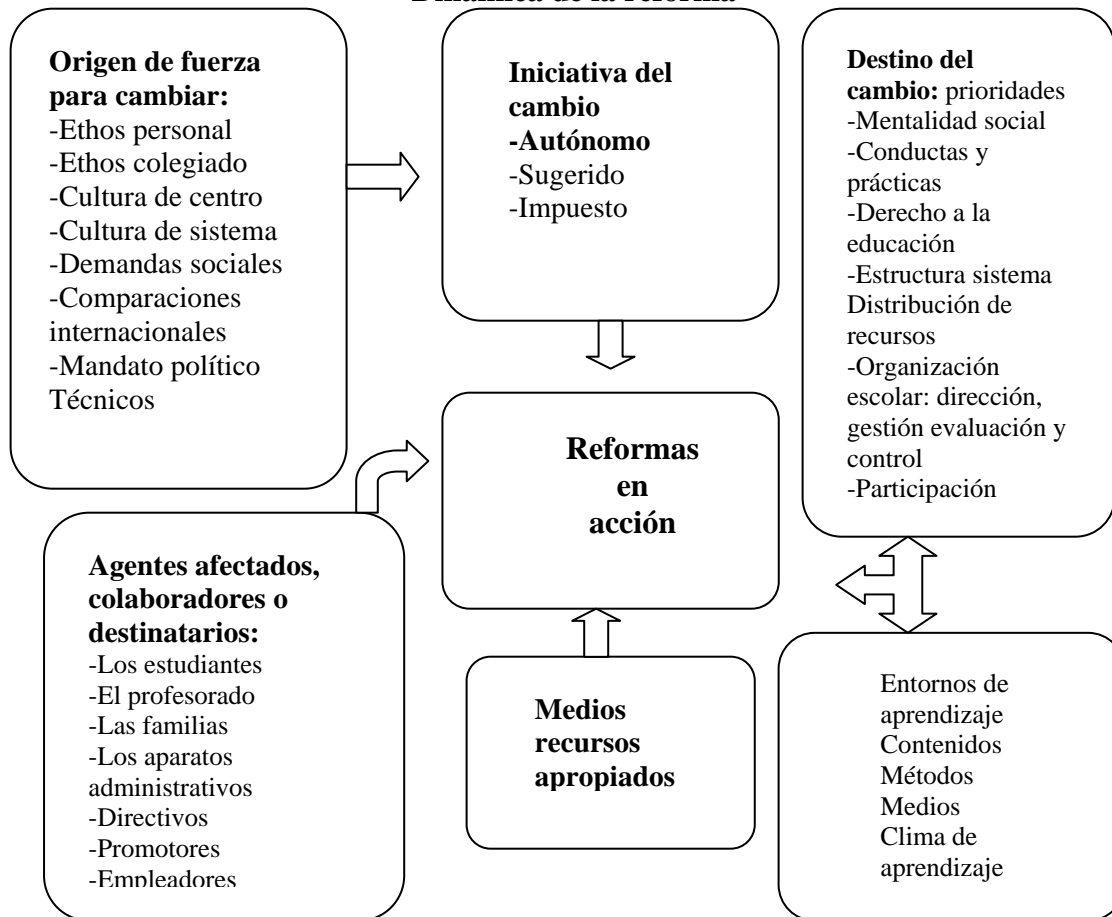
- Tienen un destino, cambiar la mentalidad social, hacer realidad el derecho a la educación.
- Cuando se refieren a la enseñanza tienen que abordar los cambios que sean necesarios para transformar realmente los entornos en donde se desarrolla el aprendizaje, con la posibilidad de poder actuar sobre algunos de los elementos que lo constituyen: cambiar los contenidos, los métodos, etcétera.
- Consideran los medios disponibles, recursos y materiales para poder ser desarrolladas con eficacia.
- Poseen un grado de responsabilidad que es encomendada a los diferentes agentes de la educación: estudiantes, profesores, directores, padres de familia.
- Requieren de energía y fuerzas que las impulsen y sostengan.
- Su sostenibilidad depende del lugar de donde emana la iniciativa del cambio (Sacristán, 2006: 32).

No existen reformas sin cambios. Su tendencia es hacia la transformación y a la solución de problemas, ofrecen alternativas de desarrollo, así como una lógica de mejora y perfeccionamiento.

Las reformas poseen una semántica y una dinámica que se describen a continuación:



**Esquema 1**  
**Dinámica de la reforma**



La educación secundaria ha experimentado diferentes reformas desde su creación; pero no se han alcanzado a solucionar ni resolver los problemas como el rezago educativo, la reprobación o la baja eficiencia terminal, sin embargo pareciera que hoy dichas reformas responden a nuevas demandas sociales y de conocimiento, su atención se centra en la escuela como unidad del cambio del sistema, se centra al desarrollo de competencias y habilidades aptas para el trabajo, la reforma implica una transformación del currículo y de los planes de estudio con miras a mejorar y a perfeccionar la educación. Las reformas generan una lucha entre grupos que apoyan o se oponen... por eso es imposible anticipar la dirección que tomará la reforma” (Del castillo & Azuma, 2009:15).

Toda reforma requiere de un esfuerzo bien coordinado y orquestado para mejorar la enseñanza, incluye un conjunto de prácticas que los docentes deben desarrollar en la escuela dentro

del escenario educativo y se liga a la renovación de valores, estructuras, enfoques y nuevas propuestas de trabajo pedagógico. Desde la perspectiva de Hargreaves, una de las reformas fundamentales de la educación secundaria es lograr que las escuelas se conviertan en comunidades que proporcionen atención y apoyo a la gente joven (1998: 127). Las reformas educativas intentan mejorar la educación de los jóvenes mexicanos, su puesta en marcha implica complejas y profundas relaciones con la vida institucional y aplicar la metodología que las estructura (Popkewitz, Tabachnick & Wehlage, 2007: 21).

El acto de reforma es un acto de compromiso y reafirmación social (Popkewitz *et al.* 2007: 17), en donde se explican principios que orientan la acción de los planes, los programas y proyectos que afectan al sistema escolar, así como a los centros educativos, al profesorado, al alumnado y a toda la comunidad educativa; su intención es conservar el mayor grado posible de coherencia con los objetivos, con los propósitos, con los principios educativos que intentan lograr una integración de todas las personas y erradicar la desigualdad social. Así, las reformas crean condiciones legales, financieras, profesionales y sociales para que muchos centros y profesores hagan propuestas educativas reformadoras con prácticas innovadoras (Carbonell, 2006: 14). En este sentido, nos referimos al conjunto de transformaciones diseñadas para el sistema de educación básica secundaria en México, resultado de diferentes procesos de evaluación por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de variadas experiencias educativas, así como de la urgente satisfacción y atención de las necesidades de los estudiantes, las escuelas, el mercado de trabajo y de la sociedad; las reformas educativas intentan resolver la extenuación de la educación y responder a las exigencias que el sistema reclama en cuanto a la calidad y el logro de competencias y habilidades. En este sentido, las reformas exigen visión de futuro e impulso, un querer hacer las cosas aunado a la voluntad política, al empuje de las instituciones y al compromiso de las personas y los grupos implicados. Exigir la reforma es una forma de pedir que las instituciones vuelvan a entregarse a ideales con los que la gente está profundamente comprometida.

En nuestro país la educación secundaria ha sido objeto de diferentes cambios educativos, al mismo tiempo ha recibido influencia de otros países —Estados Unidos, Chile, Argentina, Italia, Inglaterra, Cuba, los que han aportado de sus modelos<sup>23</sup> pedagógicos algunos aspectos y elementos de mejora—, con la intención de atender las necesidades de los jóvenes y de la sociedad. Las

---

<sup>23</sup> El término modelo se refiere a la forma en que la educación realiza su función, encaminada a solucionar las necesidades que demanda la sociedad y la rendición de cuentas que esta manifiesta, en Carbonell y Serra, *La vida escolar en un curso. Cosas que no siempre se explican*, Barcelona, Graó, 2009.

reformas retoman aspectos de los diferentes modelos, pero con base en un proyecto dotado de principios, valores, objetivos, y procedimientos y medios a seguir para alcanzarlos. Su dirección apunta hacia el cambio de prácticas educativas y, sobre todo, a la intensificación de esfuerzos por incorporar un número creciente de personas al mejoramiento (Weinberg, 1977: 35).

Hoy en día, la reforma educativa establece una serie de innovaciones que se abordan en páginas siguientes. Se plantea en éstas un recuento histórico de las reformas en la educación secundaria mexicana a lo largo del tiempo, de los diferentes momentos en que se han impulsado políticas que la han transformando. Este recorrido abarca desde los gobiernos de Maximiliano y Benito Juárez, el periodo de la Revolución, Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles, Lázaro Cárdenas, Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán, Ruiz Cortínez, López Mateos, Díaz Ordaz, Luís Echeverría, López Portillo hasta Miguel de la Madrid, Carlos Salinas, Ernesto Zedillo, Vicente Fox, y Felipe Calderón quienes han implementado políticas de creación, mejora, innovación modernización, actualización, cambio y renovación a la educación secundaria.

### **3.2 Descripción histórica de los orígenes de la secundaria**

La educación secundaria en México fue reglamentada en el gobierno del emperador Maximiliano I de México (1863-1867), el 27 de diciembre de 1863, en un amplio documento de 172 artículos con el nombre de Ley de Instrucción Pública, donde se organizó al estilo de los liceos franceses de la época. El plan de estudios cubría siete u ocho años, ofreciéndose de manera pública y privada. Quedaba a cargo de “la dirección y gobierno de la instrucción pública, el Ministerio de Instrucción Pública” (Solana, 1997: 28-29). Así, la educación secundaria se convirtió en una necesidad social, por lo que se consolida como parte del nuevo desarrollo económico y político del país, que buscaba acabar con el atraso social, la ignorancia, el analfabetismo y la baja escolaridad que contaba la mayoría de la población mexicana.

Fue hasta el gobierno de Benito Juárez (1867) que la educación secundaria en México inició de manera formal en la Escuela Nacional Preparatoria, cuando el país se encontraba destrozado por las guerras y la anarquía, por lo que se llevó a cabo una reforma en manos de Gabino Barreda, quien preocupado por el progreso educativo de los mexicanos coadyuvó al desarrollo nacional; a través de dos comisiones especiales se crearon las leyes orgánicas de

educación pública, “otorgando unidad a la enseñanza, declarando gratuita y obligatoria la educación elemental, y fundando la escuela secundaria y la instrucción secundaria para varones”. Se proponía que la enseñanza tuviera un carácter público gratuito y obligatorio; la de nivel secundario o preparatorio, orientada a la clase media, debería ser general y servir de base para los estudios superiores y especiales (Alvarado, 1994: 60).

Juárez creía su deber, de raza y de creencia, sacar a la familia indígena de su postración moral, de la superstición, de la abyección mental, de la ignorancia filosófica, el alcoholismo; a un estado mejor, aun cuando fuese lentamente mejor; y el principal instrumento de esta regeneración, la escuela fue su anhelo y su devoción; todo debía basarse ahí (Sierra, 1956: 546). Fue entonces que la educación secundaria empezó a cobrar mayor importancia, ya que ofrecía una educación con carácter formativo a quienes habían egresado de la educación elemental o primaria, fortaleciéndose el aspecto cultural, social y económico del país. La escuela primaria y la preparatoria tuvieron un enlace que funcionó como un nuevo proyecto pedagógico que satisfacía los ideales de los mexicanos, convirtiéndose en un sistema de instrucción pública con el fin de orientar, coordinar e impulsar la enseñanza de los jóvenes del país.

En el periodo de la revolución de 1910, la educación secundaria se convirtió en una necesidad, pues se requería que los ciudadanos ejercieran un trabajo útil al país, por lo que surgieron instituciones en beneficio de los grupos populares; se organizó la educación secundaria, la educación rural, la educación técnica, la educación universitaria y la política educativa revolucionaria; se crearon las casas del pueblo o escuelas rudimentarias en las que trabajaban los maestros misioneros, recibiendo el nombre de “fábricas de zapatistas”, que después se convirtieron en escuelas rurales, siendo este el comienzo de una popularización de la enseñanza (Sandoval, 2000: 38), que otorgaba a la escuela una orientación definida y socialista.

Después de la Revolución Mexicana, durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), se prestó mayor atención al problema de la educación y de las instituciones educativas en el país. El 20 de julio de 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el ministro José Vasconcelos al frente. En este momento surgieron muchas discusiones sobre la utilidad, finalidad, extensión y vinculación de la primaria con la preparatoria, por lo que la educación secundaria se posicionó como una opción educativa menos elitista y más apegada a las necesidades sociales de los egresados de la primaria.

La educación secundaria se legitima como un ciclo específico y pasa a depender directamente de la SEP, a través de una instancia creada por el Departamento de Secundaria y por dos decretos presidenciales, en el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), en agosto y diciembre de 1925. Se crea el ciclo de enseñanza secundaria con tres años y se fijó en dos el de la enseñanza preparatoria. En el sistema educativo nacional quedaban comprendidos el Instituto Politécnico Nacional y las escuelas vocacionales y de bachillerato; la educación universitaria conservaba su autonomía (Solana, 1997: 302).

Dentro de este periodo posrevolucionario, el número de escuelas, alumnos y maestros de secundaria se había elevado 43% más que en tiempos de la guerra; se crearon las misiones culturales como las instituciones más originales de la pedagogía revolucionaria mexicana, pretendían conformar un tipo de escuela universal enfocada a las actividades humanas vocacionales y formativas, que permitiera a todos los estudiantes tener una educación útil, con la finalidad de ampliar y perfeccionar la educación primaria superior y vigorizar los sentimientos de solidaridad en los alumnos, cultivando hábitos de cooperación, ofreciendo actividades del hombre en la sociedad, en las artes y en los conocimientos humanos, para que mediante la iniciación de la práctica de esas actividades y de la aplicación de los conocimientos adquiridos, la escuela pudiera contribuir a que los jóvenes descubrieran su propia vocación y se acomodaran a sus necesidades, aptitudes y gustos (SEP, 1996: 422).

La educación secundaria tuvo también desarrollo en la modalidad de “secundaria nocturna”, que pretendía educar a la clase obrera, legitimándola como un ciclo específico pasó a depender del Departamento de Educación Secundaria de la SEP, lo cual beneficiaría al país con gente más educada. La nueva filosofía educativa se orientaría a la formación de hombres prácticos, educados en el conocimiento de todas las ciencias positivas, lo que les permitiría imponer su dominio sobre las fuerzas y fenómenos naturales, ideal concentrado en el lema “saber para prever, prever para obrar”, “Pensad para obrar y obrar por afección”<sup>24</sup> (Alvarado, 1994: 77). Actualmente la secundaria nocturna sigue siendo un servicio para algunos mexicanos que requieren e este servicio.

En el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se implantó en México la educación socialista (1934); surgieron conflictos entre la Universidad y la preparatoria, se impulsó la

---

<sup>24</sup> Discurso pronunciado por Gabino Barreda el 8 de septiembre de 1877, reimpresso en marzo 10 de 1883, pp.8-9 (Alvarado, 1994:77).

educación técnica a través de la Secretaría de Educación, mediante la incorporación y estímulo de prácticas de laboratorio —en las que había un acercamiento a la experimentación científica— y los talleres. También se vinculó el mundo de la escuela al trabajo —impulsando la producción cooperativa al interior de cada plantel y la comercialización de los productos en la comunidad— y se imprimieron los libros de texto a bajo costo fortaleciendo a la secundaria (SEP, 1996: 426). Se crearon más escuelas, se invirtió en la incorporación de recursos, laboratorio, talleres; la secundaria tuvo un papel fundamental en el progreso de la nación y en el proceso de la expansión educativa. Por medio de las escuelas secundarias oficiales se ocuparían de preparar técnicos y no estudiantes para las profesiones liberales. En ese momento se decidió que la Universidad Nacional se encargaría de este propósito y se determinó establecer un ciclo preparatorio de cinco años (que en 1926, la creación de las secundarias había recortado a dos) (Solana, 1997: 280).

Se requería integrar al pueblo mexicano, por lo que se intentó borrar las diferencias entre los ciudadanos, tales como el idioma, la mentalidad y el grado de cultura; la mejor manera de lograrlo fue la creación de más escuelas y la inversión en la incorporación de recursos que permitieran a la secundaria tener mejores condiciones educativas, pues representaba un papel fundamental para el progreso de la nación y de la expansión educativa concebida como proyecto ideológico perseguido por el gobierno.

La política llamada de “conciliación nacional” es inaugurada por el Lic. Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y proseguida por el Lic. Miguel Alemán Valdés, que se une a la industrialización y al desarrollo económico del país. Tomó una tónica de progreso y de superación que se extendió al desarrollo educativo. Se promovieron profundas transformaciones en la sociedad mexicana con la coordinación de Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, quien puso fin a la educación socialista, momento en que se vinculó a la secundaria con la educación tecnológica y con el desarrollo capitalista para modernizar al país (Guevara, 2002: 24).

La “Unidad Nacional” y la industrialización fueron las metas del sexenio, por lo que se requirió buscar una política de equilibrio que permitiera establecer un nuevo modelo de desarrollo capitalista, capaz de asegurar el crecimiento económico nacional y, al mismo tiempo, poner las bases que constituyeran una alternativa económico social para los subsecuentes gobiernos, estableciéndose la Escuela de Unidad Nacional que sigue caracterizando a la educación mexicana (Solana, 1997: 308). La educación secundaria tuvo un papel fundamental en la formación y

preparación de estudiantes capacitados para trabajar en los diferentes ámbitos industriales que surgían en todo el país.

La política educativa y la reforma educativa de 1940 se centraron en liquidar el analfabetismo, crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico, elevar la cultura en el campo de la ciencia y el arte (Guevara, 2002: 24), proporcionando a la educación el 12% de sus recursos es decir, 298,000 millones de pesos (Latapí, 1975: 1324). En ese momento existía una preocupación para hacer posible la unificación de los sistemas de enseñanza, precisar las normas pedagógicas aplicables, corregir errores y crear un aparato que en forma eficaz ejerciera la dirección y el control técnico administrativo del ramo (Solana, 1997: 309).

Para 1941 las escuelas de tipo posprimario —las de enseñanza agrícola, prevocacional, secundaria para trabajadores, secundaria de cultura general, de enseñanzas especiales y capacitación obrera— llegaron a 239 planteles, con un cupo de 45,851 alumnos atendidos por 322 maestros, con un presupuesto de \$9, 577, 973.74. La iniciativa privada participó en ellas sosteniendo 94 escuelas secundarias, con una capacidad de 8,460 alumnos. También se reforzó la enseñanza técnica, integrada al Instituto Politécnico Nacional, con 5 escuelas vocacionales y 6 escuelas técnicas profesionales, para atender a 6,027 alumnos (Solana, 1997: 310). La educación secundaria comenzaba a incrementar su matrícula y se convirtió en un instrumento transformador de la sociedad y en una herramienta propiciadora de la identidad y unidad de todos los mexicanos.

Otra acción de gran importancia fue que el 21 de agosto de 1944 se inició una Campaña Nacional contra el Analfabetismo, consistía en que “todos los mexicanos residentes en el territorio nacional, sin distinción de sexo u ocupación, mayores de 18 años y menores de 60 años que supieran leer y escribir y no estuvieran incapacitados, tenían la obligación de enseñar a leer y a escribir a cuando menos otro habitante de la República, entre los 6 y 40 años, que no supiera hacerlo” (Solana, 1997: 319), pues el país requería contar con gente educada, motivo por el que la educación recibió gran apoyo gubernamental.

El gobierno de Miguel Alemán (1946-1952) se caracterizó por participar activamente en el proceso de industrialización y desarrollo económico, con Jaime Torres Bodet como secretario de educación se hicieron cambios profundos, pues se fijaron algunas líneas fundamentales del sistema educativo, como la alfabetización, la construcción de escuelas de enseñanza técnica, la capacitación magisterial y la labor editorial a través de la Biblioteca Enciclopédica Popular, que

continuaba las ediciones de los clásicos de Vasconcelos (Solana, 1997:327). Al mismo tiempo la escuela rural mexicana tuvo gran auge, ya que fue un sistema de enseñanza mexicano creado por la Revolución que permitió un vínculo entre la escuela, la comunidad y la cultura, convirtiendo a los alumnos en factores activos de la producción económica. La educación persiguió tres objetivos: una instrucción eficaz para el campesino, el mejoramiento de las condiciones económicas e higiénicas del campesino y la creación de un espíritu cívico que hiciera sentirse a cada niño y campesino parte integrante de la Nación.

La campaña de alfabetización fue otro proyecto que continuó su rumbo, construyeron más escuelas, se fomentó la capacitación magisterial, se editaron libros como elementos complementarios de las escuelas, se fortaleció la enseñanza técnica —ya que formaba parte del programa de industrialización del país—, se crearon las escuelas de agricultura para formar expertos agrícolas, y se impulsó la “Alta Cultura” que buscaba el progreso definitivo de la Nación (Solana, 1997: 330-331). Las políticas educativas se habían esforzado por lograr un cambio en el país y por tener gente educada que sirviera a la nación.

La matrícula de educación secundaria aumentó considerablemente, la organización de la enseñanza normal, la fundación de los institutos de Bellas Artes, Nacional Indigenista y Nacional de la Juventud, fueron obras positivas en la política educativa de Alemán Valdés; sin embargo, la alfabetización, la atención a indígenas, la enseñanza agrícola y la escuela rural poco a poco se vieron limitadas de apoyos. Según la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza de 1951, la finalidad de la educación secundaria fue ampliar y elevar la cultura general y hacerla llegar a las masas populares, así como descubrir y orientar las aptitudes, inclinaciones y capacidades de los educandos, y proporcionarles los conocimientos y las habilidades que facilitarían su lucha por la vida, servir de antecedente para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios universitarios (Sandoval, 2001: 47).

Los cambios educativos y sociales fueron notables, pues se logró pasar rápidamente de un escenario rural a uno urbano, del analfabetismo al saber leer y escribir, de la concentración en el Distrito Federal a la expansión a las ciudades medias, de la marginalidad a la obtención de servicios educativos que brindaban cultura, trabajo en el campo, trabajo en la industria y poder a la Constitución, de manera que México poco a poco alcanzó el denominado “Milagro Mexicano”.

El gobierno de Adolfo Ruíz Cortínes (1952-1958) se caracterizó por la puesta en marcha de la industrialización, de obras hidráulicas, de carreteras y escuelas, sin embargo, existió un serio



desnivel de desarrollo económico debido a lo excesivos créditos solicitados al extranjero, lo que desembocó en una devaluación de la moneda mexicana. En el ámbito educativo, Ruiz Cortines consideró que la cuestión era una de los más fundamentales para el país, por lo que aumentaron las escuelas, se capacitó al profesorado, continuó la alfabetización, se desarrollaron instituciones de enseñanza superior, política y universitaria, y se mejoraron la enseñanza especial, la agrícola y la industrial (Solana, 1997: 348), En este escenario predominaron tres ideas educativas: 1) la mexicanidad, es decir, el sentido de unidad nacional, el máximo orden y el máximo de libertad y de arraigo de nuestras tradiciones; 2) la insistencia de la formación moral y cívica, y 3) la contribución de la escuela a la consolidación de la familia.

En este momento la educación secundaria siguió creciendo, pasó en “1958 de 634 escuelas secundarias en el país con 92,546 alumnos, a 882 escuelas con 137,443 alumnos”. (Guevara, 2002: 36). No existieron reformas educativas fuertes, pero fue una etapa de consolidación de las planteadas por los gobiernos anteriores y del desarrollo de la industrialización.

### **3.3 Desarrollo de la Educación Secundaria y sus reformas educativas**

El sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) se caracterizó porque la educación secundaria se vio modernizada con el plan de 11 años. En esta etapa representativa de cambios y transformaciones, se permitió la construcción de aulas y bibliotecas (Latapí, 1975), y el surgimiento de una reforma educativa que hizo ajustes en las asignaturas del plan de estudios de secundaria (SEP, 1958: 129), por ejemplo: la asignatura de matemáticas buscaba “enseñar a pensar con lógica y precisión”, español intentaba “asegurar la claridad y firmeza de la expresión oral y escrita”; se incorporaron contenidos actualizados en ciencias biológicas y físico-químicas, se incluyó el aprendizaje de una lengua extranjera y la expresión estética, fortaleciendo los “temas básicos” de cada programa (Latapí, 1975: 1326). Este conjunto de cambios pedían que la educación secundaria fuera más eficiente y respondiera a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad mexicana.

La modificación de la estructura curricular incorporó la asignatura “México y el mundo en el siglo XX” y las artísticas y tecnológicas, además de mantener un vínculo con la preparatoria se puso mayor atención para preparar a los adolescentes en la obtención de una ocupación inmediata, por lo que los talleres y actividades prácticas tuvieron un papel importante (Sandoval, 2001: 47). La secundaria se adecuó de este modo para responder a las necesidades requeridas, gracias a la preocupación del gobierno por preparar mejor a la juventud de todos los grados.

Durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970)<sup>25</sup> la concepción de la reforma educativa consistió en la organización de un servicio de orientación vocacional, expansión de las plazas escolares, simplificación de los programas, utilización de la televisión para alfabetización, se crea el sistema de educación telesecundaria para comunidades marginales y alejadas de las ciudades, se adoptan nuevos métodos pedagógicos: “aprender haciendo” y “enseñar produciendo”, la unificación de la enseñanza media, la introducción de asignaturas humanísticas en la enseñanza técnica y la difusión de libros y materiales de lectura (*Excelsior*, 1970: 7, citado por Latapí, 1975:1325). Surge una urgente necesidad de “tender al más alto nivel de rendimiento en la educación” (Solana, 1981: 407).

Durante los primeros años de la gestión de Díaz Ordaz se ampliaron por mucho las metas de 11 años y se caracterizó por un importante apoyo a la educación básica; en sentido contrario, el gobierno federal fue particularmente duro con la educación superior, a la que se le restringieron los recursos, pero sobre todo se vio afectada por la incapacidad del régimen para entender las reivindicaciones de los estudiantes universitarios. El año de 1968 fue emblemático por la gran movilización de los universitarios para exigir una reforma política, dada la represión de la que fueron objeto por parte del Estado mexicano.

El final de los años 60 fue un momento importante de reflexión e innovación educativa, que dieron lugar a la telesecundaria; en esta época se discute la necesidad, la idea de modelos de educación superior, de planeaciones y cambios tecnológicos, se crea la Comisión de Nuevos Métodos en la UNAM. Esta década fue de efervescencia intelectual alrededor de la educación, es el antecedente de la reforma educativa que se vincula con el gobierno de Luís Echeverría. En la Nacional Preparatoria se enumeraba los distintos planteles profesionales que en lo sucesivo se harían cargo de la educación media y superior de los mexicanos, a saber: la instrucción secundaria de personas de sexo femenino; jurisprudencia; medicina, cirugía y farmacia; agricultura y

---

<sup>25</sup>

En este sexenio se distinguió como secretario de Educación Pública el Lic. Agustín Yáñez.

veterinaria; ingenieros; naturalistas; bellas artes, música y declamación; comercio; normal; artes y oficios; además de un plantel para la enseñanza de sordomudos y literatura y un jardín botánico (sobre la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal y su respectivo reglamento, véase Dublán y Lozano. *Legislación mexicana...*, 1876, t. X, o Tamayo, “Introducción”, 1967) (Citado por Alvarado, 1994: 83).

Barreda confiaba en que mediante su novedosa organización curricular, revitalizada por las recientes reformas, había inculcado “un espíritu de regeneración y de adelanto del que estaban muy lejos no hace mucho”. La reforma educativa de esta época se fundamenta en dos ordenamientos jurídicos: la Ley Federal de Educación, de diciembre de 1973, y la Ley Nacional de Educación para Adultos, de diciembre de 1975. Sus principios son: formación de una conciencia crítica, popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades, flexibilización y actualización permanentes del sistema educativo; su fin último consistió en decantar una nueva educación que sirviera a la construcción del futuro y de una sociedad más justa y libre, fundada en la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre, organizada racionalmente, sin explotaciones ni servidumbre, donde pudiera alcanzar sus más altas aspiraciones (Solana, 1997: 416-417). Al mismo tiempo, la reforma se preocupó por integrar los diferentes componentes del sistema, establecer nuevos procedimientos de democratización y fortalecer los mecanismos de actualización del maestro para ampliar la difusión de la cultura.

Las escuelas secundarias comenzaron a tener más oportunidades. Desafortunadamente, en el sector rural, esto no tuvo efectos tan notables debido a la migración hacia las zonas urbanas, procedente del desempleo de la época y de la falta de oportunidades sociales del campo (Latapí, 1975: 1326). Con todo, la telesecundaria se crea el 2 de enero de 1968, junto con la radioprimeria, ambas tuvieron gran auge ya que brindaban educación y apoyo a la alfabetización de los estudiantes de las comunidades distantes y pobres —por medio de la televisión y el radio—; atendían y satisfacían la demanda de enseñanza de las zonas rurales poco pobladas, con nivel socioeconómico y sociocultural bajo de todo el país<sup>26</sup> (Latapí, 1975: 1326-1328).

Se logró dar servicios educativos a las masas. Lo anterior generó una oportunidad de acceso a la secundaria, “igualdad para todos los mexicanos”, y ofrecer entonces “un sistema educativo que acabara con la ignorancia y el analfabetismo”. Predominaba la orientación centrada en el lema

---

<sup>26</sup> Datos proporcionados por John Mayo, “An evaluation of the Mexican Tele-secundaria”, Intitute for Communication Research, Stanford 1972.

“enseñar produciendo”, por lo que se dio importancia al surgimiento de las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (Etap), que utilizaban el mismo plan de estudios que las escuelas secundarias, el propósito era unificar la enseñanza, dotar a los alumnos de habilidades manuales y de nociones sobre producción, productividad y conocimientos generales necesarios para la continuación de los estudios; se intentaba resolver las limitaciones de la industrialización y de la economía nacional.

En el sexenio de Luís Echeverría Álvarez (1970-1976)<sup>27</sup> se planteó una reforma educativa que enfrentara la crisis que se vivía a nivel nacional y que asumiera los retos del desarrollo científico y tecnológico del país. La secundaria se vinculó a la necesidad de la democratización, por lo que se creó la propuesta de “apertura democrática”, se impulsó el desarrollo al campo y la renovación pedagógica, lo que implicó cambios a los planes y programas de estudio y a los libros de texto con enfoques didácticos (Sandoval, 2001: 48), ya que la educación debía incorporarse al proyecto nacional de independencia económica, científica y tecnológica, como parte de un proyecto político neocapitalista denominado “desarrollo estabilizador” (Latapí, 1980: 25-49).

La reforma en la educación secundaria se centró en el cambio del plan de estudios, se pasó a trabajar en áreas de conocimiento, se amplió la oferta de los servicios, surgió una tendencia concentradora con la que disminuyeron las desigualdades regionales, la educación se convirtió en “democrática” al ofrecer oportunidades de estudio para todos, incluyendo a las clases más desprotegidas (Guevara, 2005: 57-60).

El número de escuelas, alumnos y maestros aumentó de 1970 a 1976, la tasa de crecimiento en el número de escuelas se elevó a 37.49%, lo que significó 2,549 escuelas más; el número de estudiantes creció en 41.92%, equivalente a 795,800 estudiantes más. También hubo un aumento del número de maestros de 38.93%, un total de 43,183 profesores más incorporados al sistema; la SEP duplicó sus recursos para beneficiar a la educación secundaria con 1,075 millones de pesos al principio del gobierno y en 1976 con 2,185 millones (Guevara, 2002: 60).

La secundaria se expandió y las oportunidades de estudio también, permitiendo a los adolescentes contribuir al cambio en la sociedad y adquirir nuevos conocimientos; junto con el principio de “beneficio social a los diferentes sectores de la población”, había un esfuerzo por asegurar la unidad nacional y contribuir al desarrollo del país, así como por legitimar el sistema político mexicano y al gobierno (Latapí, 1980: 61). La educación secundaria se veía fortalecida en este sexenio, lo que mejoró las condiciones de los mexicanos.

---

<sup>27</sup>

Sexenio en que fue secretario de Educación Pública el ingeniero Víctor Bravo Ahuja.

En la gestión de José López Portillo (1976-1982)<sup>28</sup> hubo incertidumbre y falta de dirección en la educación nacional; el país sufrió un estancamiento en términos económicos —aumentó déficit fiscal, el peso se devaluó, creció la deuda externa (se elevó a 400 mil millones de pesos)— que trajo consigo la crisis agrícola, económica, política y social, que influyó indiscutiblemente en la educación nacional en todos sus niveles, incluyendo a la secundaria; se congelaron las inversiones a los programas educativos, existieron restricciones salariales, incrementó el desempleo y el deterioro en las condiciones de vida de las masas (Fuentes, 1989: 13).

La matrícula de educación secundaria disminuyó su ritmo de crecimiento, de 11.5% a 9.8% de 1976 a 1982, al final del sexenio era de 3.37 millones, lo que significó 1.26 millones de estudiantes en secundaria (Guevara, 2002: 72). Se aplicó la política de control en el crecimiento e inscripción de dicho nivel para evitar un futuro desempleo, aspecto que impulsó el crecimiento de las instituciones privadas. Este momento fue importante para las escuelas telesecundarias, ya que ofrecían sus servicios en forma masiva y extensiva a bajo precio, con un sistema de enseñanza por medio de la televisión que intentaba brindar educación a las comunidades marginadas de todo el país. Las secundarias técnicas y la educación media terminal fueron impulsadas para que se vincularan al sector productivo, llevando esta política a un proyecto nacional (Guevara, 2002: 70), pues la educación era un importante apoyo para el desarrollo del país.

Dentro del sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) —reconocido por la crisis y las políticas de ajuste—, se dio inicio a las políticas neoliberales. La educación secundaria era ya un nivel de escolaridad al cual aspiraban la mayoría de los mexicanos para continuar sus estudios posteriores. Se priorizó el saneamiento a las finanzas públicas mediante políticas que marginaron las obras de infraestructura y el crecimiento de los sectores estratégicos y prioritarios, tales como la educación y el desarrollo científico-tecnológico (Guevara, 2002:84); hubo una caída en los salarios de los maestros, disminución del gasto en infraestructura educativa e incapacidad del gobierno por satisfacer las demandas de la escuela. Surge la denominada “Revolución Educativa”, que enfrenta un índice de atención de la demanda de 85% y una eficiencia terminal de 74%. La secundaria se liga a los procesos productivos.

En este sexenio se realizaron planteamientos que contribuirían a modificar la realidad educativa en función de propósitos y objetivos definidos por el Plan Nacional de Desarrollo 1983-

---

<sup>28</sup> Gobierno en que fueron secretarios de educación Porfirio Muñoz Ledo y Fernando Solana, quienes afirmaron el carácter democrático del sistema educativo.

1988, que pretendió: “elevar la calidad de la educación en todos sus niveles a partir de la formación integral de los docentes”, “racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos”, “vincular la educación básica y normal”, “hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo” (Guevara, 2002: 88). El plan tenía un carácter democrático y poseía líneas de acción para apoyar a la nación, pues concebía al sistema educativo como palanca fundamental para el desarrollo.

Desafortunadamente, el financiamiento a la educación fue reducido debido al proceso inflacionario y a la disminución del gasto público. No hubo dinero para la planta física, muebles ni equipo, el salario de los educadores se erosionó a lo largo del sexenio —para 1988 representaba 50% menos de su valor inicial—. La educación secundaria se caracterizó por estar desvinculada de las necesidades productivas, y a pesar de la crisis la educación mantenía su matrícula en crecimiento: la telesecundaria con 9.9% del total atendía a comunidades rurales y dispersas. El 64% de esta modalidad atendía a estudiantes de las diferentes ciudades, contaba con un gasto del 48.3% (Guevara, 2002: 91). En los tres últimos años del sexenio el crecimiento acumulado apenas sobrepasó 1%, mucho menos que el aumento de la población de seis a 24 años (Meneses, 1998: 478). La educación pública dejó de crecer cuando era necesario atender los diferentes sectores del sistema educativo.

En el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) la educación del país vivió un cambio importante que se denominó “política de modernización educativa”, que formaba parte de un proyecto más amplio de modernización nacional. Éste pretendía transformar a la sociedad creando las condiciones adecuadas para la expansión del capital con el que se estructuraría la dinámica del país. Así surge la propuesta del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME), contenía una estrategia de modernización, participación y transparencia de las acciones políticas del Estado; la modernización significaba enfrentar una nueva realidad con los esfuerzos individuales y de grupo, con sentido de justicia y respeto, haciendo frente a las nuevas realidades económicas y sociales del país.

El 18 de mayo de 1992 se logra el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que surge como una necesidad nacional que obedece a una política internacional, de acuerdo con los planteamientos establecidos en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990, efectuada en Tailandia. En 1991 surge el Nuevo Modelo

Educativo, que fortaleció “los conocimientos y habilidades en primaria y secundaria”, el cual vincula “el dominio del español, la aplicación de las matemáticas y resolución de problemas, el conocimiento de las ciencias, la preservación de la salud y la protección del medio ambiente con un conocimiento más amplio de la historia y de la geografía” (Ley General de Educación, 1993: 11). Su principal planteamiento fue “mejorar la calidad del sistema educativo”, para ello se necesitaba de un creciente presupuesto destinado a la educación, el cual pasó de 3.7% del Producto Interno Bruto (PIB) en 1988, a 6.1% en 1994; aumento que benefició al sector educativo. En ese momento la educación secundaria enfrentó su mayor reto pedagógico solventando las deficiencias académicas y productivas, poniendo en marcha los nuevos programas elaborados en algunas escuelas del país, desarrollando un esquema de perfiles de desempeño y ampliando los conocimientos adquiridos en la primaria.

El principal reto de la educación fue tener congruencia con el desarrollo nacional y elevar la calidad de los contenidos y los métodos utilizados vinculando sus partes entre sí con el aparato productivo; se equipó y amplió la infraestructura educativa, se buscó mejorar el aparato educativo en sus diferentes aspectos. Se delineó el Programa de Modernización, que buscaba “alcanzar una primaria para todos”, “redefinir pedagógicamente la secundaria y la educación media y superior”, y “promover su vinculación con las necesidades sociales y comunitarias”, con la intención de mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrados en la sociedad, así como “fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo” (Guevara, 2002: 96-97).

La modernización pretendió cambiar la estructura e innovar las prácticas reorganizando los contenidos educativos, fomentando la formación y actualización de los docentes, articulando los distintos niveles educativos, integrando la educación básica en un solo ciclo (que comprende preescolar, primaria y secundaria), abatiendo el rezago educativo, elevando la calidad de la educación secundaria y descentralizando el sistema educativo.

Es hasta 1993 que se reforma el Artículo Tercero Constitucional y se establece la obligatoriedad de la educación secundaria, con lo que la escolaridad básica obligatoria se eleva a 9 años (primaria y secundaria), situación que demandaba una población más escolarizada; además de que era un derecho del ciudadano y una obligación del Estado brindar este servicio educativo —y

de las familias enviar a sus hijos a la escuela—. El carácter obligatorio de la educación secundaria amplió las oportunidades educativas y consolidó su carácter democrático, así como la equidad regional en el acceso a una educación escolarizada básica más sólida y prolongada (SEP, 1993: 13). La educación secundaria planteó como objetivo “elevar la calidad de la formación de los estudiantes que habían terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país” y que integraban los conocimientos, las habilidades y los valores, permitiendo a los estudiantes continuar su aprendizajes con un alto grado de independencia, facilitando su incorporación productiva y flexible al mundo de trabajo” (Sandoval, 2001: 54).

La secundaria comenzó a preocuparse por el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes con la intención de que llegaran a ser personas pensantes, responsables y útiles a la sociedad, se “ampliaron y profundizaron los conocimientos y los contenidos estudiados en los niveles de preescolar y primaria, se fortaleció la identidad de los valores nacionales, y de los elementos culturales, científicos y tecnológicos” (SEP, 1996: 407). Existió un aumento en las clases de español y matemáticas a través de los “programas emergentes” (Sandoval, 2001: 53) y se inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica (SEP, 1993: 11).

Según datos de la reunión de Jomtien, se reclama la urgencia de tener acceso a la educación básica, se propone un currículo centrado en las necesidades básicas orientadas a formar competencias efectivas y a satisfacer necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos, se establecen criterios de acción tendientes a: “cumplir con los compromisos de inequidad y desigualdad, la educación básica se instaure como un derecho universal, se atiende a los sectores de la población carentes de oportunidades educativas, se lucha por reducir las desigualdades educativas y sociales, se incrementan las ofertas educativas y la escolaridad”, con la finalidad de que quienes cursaran la educación básica pudieran desarrollar sus capacidades, vivieran y trabajaran con dignidad, participaran en el desarrollo y mejoramiento de su calidad de vida, y siguieran aprendiendo durante toda su vida para promover el desarrollo social.

La reforma en secundaria incluyó la descentralización y la modificación curricular y pedagógica con cambios en el esquema de financiamiento; dio importancia a la evaluación como un mecanismo de mejoramiento de la calidad; impulsó los programas compensatorios para contrarrestar las desigualdades (entre regiones, estados, escuelas y alumnos); recuperó el papel de



la centralidad de la escuela como el lugar donde acontece el aprendizaje; fortaleció las políticas y el programa de mejoramiento del profesorado a través de la carrera magisterial y el Programa Nacional de Actualización de los Maestros (Pronam), como aspectos más significativos (Zorrilla & Villa, 2003: 29).

La educación primaria y secundaria fortalecieron sus programas, se tomó en cuenta los conocimientos y habilidades de carácter básico: el español debía dominarse en forma oral y escrita y tener comprensión de lectura; las matemáticas tuvieron su importancia en la aplicación de sus planteamientos y en la resolución de problemas; las ciencias exigían reflejar actitudes adecuadas para la preservación de la salud y la protección del ambiente, con un conocimiento más amplio de la historia y de la geografía de México (SEP, 1993: 11). La reforma educativa de 1993 comprendió dos estructuras académicas: una por asignaturas y otra por áreas, donde se agrupaban los conocimientos de las Ciencias Sociales, y Física, Química y Biología en las Ciencias Naturales (SEP, 1993: 12). Se pretendía elevar la calidad de la formación de los estudiantes que se encontraban cursando la educación secundaria con el fortalecimiento de los contenidos que respondían a las necesidades básicas de aprendizaje.

Enseguida presentamos el cuadro de materias que se desarrollaba en la educación secundaria en el sexenio del presidente Salinas.

**Tabla 1**  
**Cuadro de materias de secundaria**

Para su aplicación a partir del año escolar 1993-1994		Para su aplicación a partir del año escolar 1994-1995		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	
<b>Asignaturas Académicas</b>	Español 5 hrs. semanales	Español 5 hrs. semanales	Español 5 hrs. semanales	
	Matemáticas 5 hrs. semanales	Matemáticas 5 hrs. semanales	Matemáticas 5 hrs. semanales	
	Historia Universal I 3 hrs. semanales	Historia Universal II 5 hrs. semanales	Historia de México 3 hrs. semanales	
	Geografía General 3 hrs. semanales	Geografía DE México 2 hrs. semanales	Orientación Educativa 3 hrs. semanales	
	Civismo 3 hrs. semanales	Civismo 2 hrs. semanales	Física 3 hrs. semanales	
	Biología 3 hrs. semanales	Biología 2 hrs. semanales	Química 3 hrs. semanales	
	Introducción a la Física y a la Química 3 hrs. semanales	Física 3 hrs. semanales	Lengua Extranjera 3 hrs. semanales	
	Lengua Extranjera 3 hrs. Semanales	Química 3 hrs. semanales	Asignatura 3 hrs. semanales	
		Lengua Extranjera 3 hrs. Semanales	Lengua Extranjera 3 hrs. Semanales	Opcional. Decidida en cada entidad 3 hrs. Semanales
	<b>Actividades de Desarrollo</b>	Expresión y apreciación Artísticas 2 hrs. semanales	Expresión y apreciación Artísticas 2 hrs. semanales	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. semanales
	Educación Física 2 hrs. semanales	Educación Física 2 hrs. semanales	Educación Física 2 hrs. semanales	
	Educación Tecnológica 3 hrs. Semanales	Educación Tecnológica 3 hrs. Semanales	Educación Tecnológica 3 hrs. Semanales	
<b>Totales</b>	35 hrs. Semanales	35 hrs. Semanales	35 hrs. Semanales	

Plan y Programa de Estudios 1993. Educación Secundaria.

El plan de estudios de 1993 buscó desempeñar un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes de secundaria: expresión y apreciación artística, educación física y educación tecnológica (SEP, 1993: 13-14). Los docentes de secundaria y sus diferentes modalidades se apegaron a él hasta el año 2006 para generar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, cuando surge la siguiente reforma educativa de la educación secundaria en México.

Al inicio del sexenio del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se continuó con las políticas de modernización educativa, la matrícula de educación básica se encontraba conformada por 23.4 millones de estudiantes, que cursaban preescolar, primaria y secundaria. Se presentó mayor dinamismo de la matrícula educativa, la tasa de crecimiento en la secundaria superó los 5.3 millones de alumnos (Guevara, 2002: 110). Los programas de educación secundaria y sus contenidos fueron adecuados a las necesidades sociales, se desarrollaron los programas

compensatorios que pretendían contrarrestar la creciente marginación social del país, como el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá).<sup>29</sup> El ANMEB también tuvo una gran influencia, ya que permitía expedir la Ley General de Educación, que precisaba una distribución social educativa con disposiciones generales aplicables a las órdenes de gobierno; se establecieron normas en torno a la equidad en la educación, al proceso educativo y a la educación que imparten los particulares, a la validez oficial de los estudios, a la certificación de los conocimientos, a la participación social en la educación, a las infracciones, sanciones y procedimientos administrativos (Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000: 27).

Lo que se buscaba era que todos los estudiantes del país tuvieran acceso a la educación secundaria y se ampliaran las oportunidades de estudio para los jóvenes; la matrícula en secundaria aumentó, de manera que la mayoría de la población en edad escolar estaba inscrita en las escuelas públicas del país (Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000), lo que indica una población más educada capaz de satisfacer las necesidades del país; aunque según los datos publicados por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2004), el tamaño de la educación básica en México sigue aumentando, lo mismo que su eficiencia en términos cuantitativos, con grandes diferencias en sus tres niveles. El sistema educativo absorbe una creciente cantidad de recursos y la preocupación por los niveles de aprendizaje y las desigualdades ancestrales siguen presentes. A los 14 años, 15.4% de los jóvenes está un grado abajo del tercero de secundaria; 10% más está retrasado dos años; alrededor de 10% incluso está adelantado; solo 44% se encuentra en el grado que debería cursar, según la normatividad.

### **3.4 La Reforma de la Educación Secundaria 2006**

“Los sistemas educativos de distintos países empezaron a vivir procesos de reforma desde la década de los ochenta”. Las llamadas “reformas de primera generación” se dirigieron a cuestiones como la descentralización y la focalización del financiamiento; las “reformas de segunda generación” incorporaron más elementos relacionados a transformaciones del currículum y de los enfoques pedagógicos, a la formación inicial y en servicio de los maestros, a la renovación de las

---

<sup>29</sup> Progresá es un estímulo económico que se otorga a los estudiantes de educación básica que se encuentran en condiciones económicas marginales. Actualmente recibe el nombre de “Oportunidades”. En las comunidades en que se insertan las escuelas telesecundarias es común recibir este apoyo.

leyes de la educación, y a la introducción a la evaluación como una medida que propicia la calidad de la educación; finalmente, las reformas de tercera generación son aquellas que dirigen sus esfuerzos a la transformación de la escuela (Zorrilla & Villa, 2003: 28). En México las reformas educativas también han intentado beneficiar a los estudiantes y a la sociedad y satisfacer sus necesidades.

El Programa Nacional de Educación (Pronae) (2001), como consecuencia de un diagnóstico nacional de la educación indicó que en México no existía una cobertura total de atención a 16% de los jóvenes entre los 12 y 15 años de edad (1,427,063), no habían cursado un solo grado de instrucción básica o habían dejado de asistir a la escuela sin finalizar la escolaridad obligatoria; casi la mitad de ellos (48%) eran egresados de primaria que no continuaron estudiando y 13.3 % abandonó la escuela antes de concluir sus estudios; persistían importantes niveles de deserción y fracaso. Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004), los temas pendientes eran la deserción (8.3% en 2000-2001 y 6.8% en 2003-2004), la eficiencia terminal (74.9% en 2000-2001 y 79.7% en 2003-2004) y los elevados índices de reprobación (20.9% en 2000-2001 y 18.4% en 2003-2004); se hablaba de un fracaso escolar adicionado con el nivel de aprendizaje de los alumnos mexicanos de primaria y secundaria, en virtud de que están por abajo del promedio que alcanzan los estudiantes de países desarrollados, también de que la mayoría de los jóvenes dejaba la escuela sin conocimientos y habilidades para una vida adulta en pleno siglo XX.

En 2005 la educación secundaria atendía a 5,700 mil alumnos en casi 30 mil escuelas, donde trabajaban cerca de 300 mil maestros, con alrededor de un millón de jóvenes entre 12 y 15 años fuera de la escuela y cerca de 25% de alumnos que entraban a la secundaria no la concluían (Plan de Estudios para la Educación Secundaria, "Documento introductorio", 2005). Los bajos resultados de los jóvenes mexicanos en las pruebas PISA 2000 de la OCDE fueron muy preocupantes por cuanto referían datos catastróficos, pues más de la mitad del grupo de jóvenes de 15 años mostró calificaciones inferiores al promedio, y el resto ya no se encontraban en la escuela. Este escenario generó una gran preocupación por mejorar el marco de la gestión del sistema educativo nacional, por ello, se han tomado en cuenta la dinámica de las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, principalmente del Banco Mundial, el cual de los años noventa a la fecha, ha sustituido paulatinamente las funciones de la UNESCO en materia educativa, así como las de la OCDE (Del Castillo & Azuma, 2009:31).

Fue hasta la administración de Vicente Fox Quesada (2000-2006)<sup>30</sup> que se anunció una reforma educativa en la secundaria, dada a la urgente “necesidad de reestructuración pedagógica” en este nivel. Se planteaba que la secundaria no conducía al éxito de los estudiantes y que existía una gran cantidad de problemas educativos muy profundos; la reforma educativa representaba la posibilidad de evitar que los jóvenes abandonaran la secundaria. Por esto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 emprendió una renovación en la secundaria, con la intención de “lograr una educación de calidad” que constituyera una condición nacional para un desarrollo justo y equilibrado, obtener la justicia educativa y la equidad en el acceso a la educación, conseguir que todos los niños y jóvenes del país tuvieran las mismas oportunidades de cursar y concluir con éxito la educación básica, así como lograr los aprendizajes establecidos para cada grado y nivel, como factor fundamental para el desarrollo de la nación. Fue entonces que a partir de 2002 la Secretaría de Educación Pública se dio a la tarea de reformar este nivel, pero hasta mayo de 2006 se publicó el Acuerdo 284, que establecía la transformación del plan y programas de estudio de secundaria.

La nueva reforma educativa de 2006 buscaba que todos los alumnos comprendieran las ideas de manera profunda, enseñar a los estudiantes a encontrar diversas vías de acceso al conocimiento, ofrecer a todos la posibilidad de aprender a vivir juntos de manera constructiva, responder a las necesidades e intereses de los adolescentes, disponer de los recursos materiales necesarios para realizar su tarea, fortalecer el sentido social de la escuela y otorgar el valor a la educación. Construir y elaborar la reforma requirió de una etapa previa de diseño y trabajo continuo denominada Consulta Nacional sobre la Reforma, que duró casi todo el sexenio y se puso a prueba en un programa piloto aplicado en diferentes estados de la República. Inicialmente recibió el nombre de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y posteriormente Reforma de la Educación Secundaria (RES), como actualmente se implementa en las todas escuelas secundarias del país.

El gobierno federal implementó la estrategia de llevar a los planteles de la República las recomendaciones internacionales en materia educativa y, desde luego, los planteamientos surgidos de la consulta ciudadana que se realizó, y que expone el Programa Nacional de Educación 2001-2006, indicando que “la educación nacional afrontaba grandes desafíos: cobertura, equidad; calidad

---

<sup>30</sup> En este sexenio Reyes Tamez Guerra fue el secretario de Educación Pública.

de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, e integración y funcionamiento del sistema educativo” (Pronae, 2001-2006: 16).

En consecuencia, “se impulsó una reforma al sistema educativo en la que se proponen políticas, objetivos particulares y líneas de acción que tienen que ver con los aspectos estructurales y organizativos que permean a todos los tipos y niveles educativos” (Pronae, 2001-2001: 22). Fue hasta el gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006 a 2009) que se puso en marcha la Reforma, que representó una transformación educativa para casi un 1,300 mil alumnos, e hizo realidad una nueva propuesta formativa en las aulas de secundaria con una apuesta al futuro, con ejemplo de equidad y calidad. La reforma está basada en la normatividad vigente establecida por el Artículo Tercero Constitucional y en los artículos 7°, 8°, 12° y 48° de la Ley General de Educación, así como en los lineamientos marcados por el Programa Nacional de Educación 2001-2006, tendiente a la transformación social y su impacto en la formación de los adolescentes.

Las finalidades, el balance y los propósitos de la Educación Secundaria se centraron en “la actualización de maestros”, “los recursos materiales” e “infraestructura física”, “la gestión escolar del sistema”, “la estructura acerca del impacto laboral”, “la educación secundaria o técnica y educación tecnológica y en dar una continuidad a la reforma 1993” (Consulta RIES, 2005: 10). La idea fundamental era colocar a la escuela como protagonista en la atención de las necesidades regionales y locales de los usuarios, a partir de su comprensión multicultural y desigualdad socioeconómica, para tomar y asumir decisiones respecto al rumbo particular de cada plantel escolar; quedó formalmente establecida como una política educativa visionaria, ya que el “centro de gravedad del sistema educativo estaría situado en cada escuela e institución” (Pronae, 2001-2006:85). Esta reforma de 2006 fue el resultado de una serie de cambios que ha vivido la educación mexicana, así como de transformaciones que se derivan de las políticas públicas del país, que intentan mejorar la calidad de este nivel educativo.

La SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) acordaron realizar una Consulta Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en julio de 2005, “que garantizara la participación de los trabajadores de la educación, especialistas y la sociedad civil, en la definición de los cambios que habrían de impulsarse, en el sistema educativo y en las escuelas, para asegurar el derecho a todos los jóvenes a recibir una educación secundaria equitativa y con calidad” (Consulta RIES, 2006).

También se trataron algunos de los posibles cambios para mejorar la calidad de la Educación Secundaria. Fue en mayo de 2006, con el acuerdo secretarial publicado en el Diario Oficial de la Federación, que se puso en marcha la nueva reforma en todas las escuelas secundarias del país, a partir del ciclo escolar 2006-2007. Millones de estudiantes y docentes enfrentaron la nueva realidad que vivía la secundaria en sus diferentes modalidades: técnica, general, federal, estatal y telesecundaria.

El proceso de reforma plantea transformar los saberes de los estudiantes, formarlos en base a competencias y habilidades específicas, busca generar una enseñanza en camino a la calidad, intenta “moldear a las futuras generaciones”, “servir a la patria con la recompensa de sentir satisfacción del deber cumplido”, también “atender la diversidad de los cambios de la sociedad actual”. Pretende “garantizar la atención a las necesidades de diferentes grupos en varios espacios” y “fortalecer las competencias para la vida”, “incluir y generar una base de datos que dé sentido al aprendizaje.” También es significativo “promover el trabajo colaborativo en el aula, reconocer la diversidad, la pluralidad” y “dotar al alumno de herramientas para el aprendizaje permanente y para la convivencia” (SEP, 2006). Estos propósitos deben estar articulados entre sus objetivos y las metas a largo plazo, planeados bajo una serie de aprendizajes esperados, un cambio en las prácticas docentes para enseñar al alumno y ayudarlo a encontrar diversas vías de acceso al conocimiento y a comprender las ideas de manera profunda (SEP, 2006: 5).

### **3.5 La telesecundaria mexicana**

La telesecundaria es una modalidad de educación secundaria que atiende a un importante segmento de la población rural, nació bajo el impulso de la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA), a cargo del licenciado Álvaro Gálvez y Fuentes y del entonces secretario de educación Lic. Agustín Yáñez (Calixto & Rebollar, 2008). La educación telesecundaria en México fue resultado de las experiencias que países como Brasil e Italia habían tenido con la educación, en la que utilizaban a la televisión como recurso para transmitir los conocimientos.

A principios de 1965 se inició el uso de la televisión al servicio de la alfabetización. El Servicio Nacional de Educación por Televisión elaboró un esquema pedagógico original para la modalidad de secundaria por televisión, hoy denominada “Telesecundaria”, que inició sus

actividades el 5 de septiembre de 1966 (Calixto, 2009), su objetivo fue abatir el rezago educativo de la educación secundaria en comunidades rurales e indígenas, que contaran con señal de televisión; zonas con menos de 2,500 habitantes, donde el número de alumnos de egresados de primaria, y las condiciones geográficas y económicas hacían viable el establecimiento de planteles de secundarias. La telesecundaria es una modalidad de la secundaria que, por sus propias características, permite garantizar el acceso a la población a la educación en cualquier punto del territorio nacional, la cual creó una metodología adecuada para su implementación en el territorio nacional (SEP, 1996: 443).

La televisión en la telesecundaria resultó ser una innovación para la educación mexicana, ya que permite con su proyección e imagen educar a más gente con un menor número de maestros frente a grupo, por sus cualidades de penetración y por su bajo costo en relación con la enseñanza convencional (pública), pues es barata en todos sus componentes: administración, instalaciones, materiales, gastos por concepto de maestros y alumnos, etc. (SEC, 1996: 455). Esta modalidad educativa se apoya en la red satelital de televisión educativa Edusat, cuya señal cubre actualmente todo el territorio nacional, el sur de los Estados Unidos, Centroamérica, el Caribe y parte importante de América del Sur. La Red Edusat es administrada por la Dirección General de Televisión Educativa y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa desde 1995.

La telesecundaria realiza la transmisión, comunicación y difusión de su señal gracias a los satélites Solidaridad 1 y Satmex 5, con programación en 16 canales de video y 24 de audio, para ampliar y fortalecer el acceso al conocimiento de todos los niveles de la población, para que los docentes y estudiantes desarrollen nuevas formas de aprender y poner en juego nuevas prácticas educativas más dinámicas y efectivas (Edusat, 2003: 3). Actualmente se ofrece a estudiantes que viven en localidades rurales, campesinas e indígenas de nuestro país, busca contribuir a formar conciencia, inspirar valores y desarrollar aptitudes y capacidades para que cada estudiante alcance el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Hoy la telesecundaria está extendida por todo el territorio nacional, pues intenta satisfacer las necesidades sociales y ofrecer una cobertura educativa a los egresados de la primaria; se funda en “un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, maestros, grupo, escuela, padres de familia y comunidad, donde pretende proporcionar una información de alta calidad” (SEP, 1990: 23).



Enseguida se presenta una tabla de las actividades que se han realizado en la telesecundaria mexicana.

**Tabla 2**  
**Actividades de aprendizaje en telesecundaria**

Horario/Tiempo	Secuencia lógica de una sesión diaria de trabajo	Propuesta metodológica	Actividades dirigidas por el maestro
Antes de las 8:00am	Los alumnos llegan a la escuela		
8:00am a 8:15	1. Inicio del primer Programa de televisión (Matemáticas de lunes a viernes) 2. Comentario del programa de televisión	1. El grupo observa el programa de televisión 2. En lluvia de ideas comentar los jóvenes comentan el contenido	1. Mientras revisa el video, el maestro vigila el orden o pasa lista; o se sale del salón sin verlo. 2. El maestro ordena que uno o dos alumnos comenten el programa televisado
8:15-8:20	3. Lectura de conceptos básicos	3. Cada estudiante realiza una lectura en silencio o bien en voz alta	3. Se da instrucciones de realizar una lectura ante un auditorio o salón de clases
8:20-8:35	4. Análisis y síntesis del contenido	4. Se realizan resúmenes, esquemas, mapas conceptuales o bien un cuadro que clasifica la información del tema en el libro de guía de aprendizaje	4. Se dirige al grupo para, identificar los datos importantes y registrados en el libro de texto o bien en el cuaderno de apuntes
8:35-8:45	5. Aplicación de lo aprendido	5. Escribir qué beneficios pueden obtenerse del concepto, contenido o tema aprendido de la materia	5. Permitir la reflexión de los conocimientos y temas abordados, además de escribir la utilidad de este en cosas cotidianas, además visualizar cómo se puede ampliar el concepto (Abordado en el tema) en beneficio de la familia o la comunidad
8:45-8:50	6. Sugerencias de evaluación	6. Realización de una autoevaluación y coevaluación de los ejercicios abordados en la lección. Forma individual y grupal.	6. se da oportunidad de autoevaluarse y coevaluarse de manera grupal.
8:51-9:55	7. Inicio del segundo programa de televisión (Español de lunes a viernes)		
9:41-9:55	8. Inicio del tercer programa de televisión (Historia Universal,) y (Formación	<i>Nota:</i>	<i>Nota:</i>

10:31-10:45	cívica y ética.) 9. Inicio del cuarto programa de televisión (Introducción física química, días lunes, miércoles y viernes), Geografía general, días martes y jueves)	<i>Esta propuesta metodológica se realiza en cada una de las asignaturas programadas cada día, con excepción de las materias de Educación tecnológica, Educación Artística, y, Educación física, ya que cada docente realiza modificaciones al programa, realizando actividades artísticas, manuales, o/y deportivas al aire libre.</i>  <i>Las asignaturas de Orientación y tutoría y Asignatura Estatal se efectúan una vez a la semana por un lapso de tiempo de una hora.</i>	<i>La coordinación, dirección y mando del docente, es igual para cada una de las asignaturas, de tal forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una rutina, a excepción de que el docente aplique técnicas didácticas que varíen las actividades, o aplique dinámicas de trabajo que mantenga el interés del estudiante.</i>
11:16-11:36	10. Receso o recreo (tiempo de descanso para los estudiantes)		
11:36-11:50	11. Inicio del quinto programa de televisión (Geografía general día lunes), (Inglés días martes, miércoles y jueves), (Formación cívica y ética, día viernes)		
12:26-12:40	12. Inicio del sexto programa de televisión (Biología, día lunes, miércoles y viernes), (Expresión artística, día martes y jueves)		
13:16-13:30	13. Inicio del séptimo programa de televisión (Educación tecnológica, días lunes, miércoles y viernes), y (Educación física, días martes y jueves)		

Nota: este cuadro de actividades de aprendizaje del estudiante de telesecundaria sólo se refiere a primer grado, como ejemplo, y que el funcionamiento de segundo y tercer grado es igual, con la variación de los horarios, ya que primero se transmiten las sesiones de primer grado y posteriormente las de segundo y tercero, hay una secuencia de horarios que se transmite por red a nivel nacional.

Las actividades en la telesecundaria se llevan a cabo dentro en un salón donde, se reúne a los alumnos y el docente coordina el desarrollo de los tiempos programados para la enseñanza de los contenidos. A las ocho de la mañana los profesores de todas las escuelas de telesecundaria en México encienden el televisor, los programas se transmiten de 8:00 a.m. a 2:00 p.m. y se repiten de 2:00 a 8:00 p.m. para un segundo grupo de estudiantes.

Los estudiantes ven un programa durante 15 minutos, al finalizar la sesión televisada se apaga el televisor y comienza el trabajo con los libros de texto de cada asignatura en horarios establecidos —e incluso rígidos—. El profesor sigue las instrucciones detalladas acerca de lo que debe hacerse durante los 45 minutos restantes. Inicialmente pregunta si los estudiantes necesitan que se les expliquen los conceptos presentados; luego es posible que los estudiantes lean en voz alta los libros de texto, se efectúen actividades para reforzar el tema —por medio de ejercicios prácticos— y participen en una breve evaluación de lo que se aprendió; finalmente se hace una

revisión de las actividades elaboradas. A las 9:00 a.m. comienza la siguiente clase y se repite la misma dinámica de trabajo en el aula.

La escuela Telesecundaria está organizada institucionalmente por el director, el maestro, el oficial administrativo y el auxiliar de intendencia, cada uno de ellos con funciones específicas:

- El director orienta y asesora a los maestros en el desarrollo de sus actividades, planea, organiza, dirige y evalúa las acciones y servicios de la escuela telesecundaria.
- El maestro contribuye a la formación integral del educando, fomenta en él actitudes positivas, habilidades y destrezas, desarrollando su capacidad de analizar, participar y crear.
- El oficial administrativo facilita la labor educativa en el plantel, presta servicio secretarial en las funciones administrativas de la institución.
- El auxiliar de intendencia mantiene las instalaciones en condiciones aceptables de higiene y de seguridad (SEP, 1996: 30).

Los cargos y funciones que desempeñan cada una de estas personas son indispensables para el funcionamiento de la telesecundaria; sin embargo, no se encuentran siempre, ya que en muchas ocasiones se carece de uno o dos maestros por escuela, así como de oficial administrativo y de auxiliar de intendencia, afectando el desarrollo de las actividades y obligando a los docentes en muchos ocasiones a ejercer dichas funciones, lo que multiplica su trabajo.

### **3.6 La telesecundaria y su nuevo modelo renovado**

A 44 años de haber sido creada la telesecundaria, hoy con la reforma educativa de 2006 recibe el nombre de “Nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria”; su intención es transformar el trabajo dentro del aula, tomando como punto de partida los propósitos y lineamientos del Plan de Estudios 2006. Esta modalidad educativa mantiene un vínculo entre el mundo social y el sistema de aprendizaje, entre los procesos compartidos y los conocimientos individuales; ahí se ubican los aprendizajes, poniendo atención a la construcción del conocimiento mediado por las diferentes

perspectivas de los participantes que interactúan, así como el uso de las herramientas en los saberes y en el logro de habilidades para los estudiantes. Pretende vincular el mundo social, el contexto y los procesos de aprendizaje a las actividades sociales, también poner mayor atención en la construcción del conocimiento de los participantes, y en sus saberes y habilidades, articulando los contenidos curriculares a las necesidades de aprendizaje y a las necesidades sociales.

La telesecundaria plantea una serie de objetivos a alcanzar, unidos a la reforma:

- Ofrecer a la población demandante un servicio educativo con apoyo de los medios electrónicos de comunicación social.
- Atender la demanda de educación media básica en zonas rurales, en las que por razones geográficas y económicas no es posible el establecimiento de escuelas secundarias generales o técnicas.
- Coadyuvar a la atención de la demanda de educación secundaria en zonas semiurbanas.
- Mantener un vínculo con la comunidad a través de actividades productivas, socioculturales, deportivas y de desarrollo comunitario.
- Proporcionar apoyos didácticos modernos a profesores de otras modalidades educativas del nivel que deseen beneficiarse con ellos.
- Favorecer la cultura (SEP, 2006: 60).

Los objetivos pretenden mejorar la educación, renovar sus prácticas, alcanzar la calidad, lograr competencias y habilidades en los estudiantes; los docentes son quienes atienden estos objetivos en la escuela y se responsabilizan de la formación de generaciones de estudiantes, como profesionistas de la educación, encargados de transmitir conocimientos y enseñanzas a los jóvenes adolescentes que asisten a la escuela a completar su educación básica secundaria. Hoy la propuesta de renovación contempla que el alumno encuentre múltiples oportunidades y maneras para expresar lo que sabe y acercarse a lo que va a aprender, en las que pueda desplegar sus ideas y conocer las de los demás (Kalman, 2006: 1-3).

La renovación de la telesecundaria con la RES implicó un cambio profundo en las prácticas pedagógicas del maestro y los estudiantes, al igual que sus materiales, metodología, currículum, plan de estudios, contenidos, enfoques de los programas de estudio; así como nuevas asignaturas, materiales didácticos y la incorporación de nuevas tecnologías, con la mira de alcanzar la calidad

de la educación secundaria, manteniendo cierta congruencia y continuidad con el aprendizaje obtenido en la primaria. Es por ello que se orientó a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y al fortalecimiento de las actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa (SEP, 2006: 17). Recordemos que las reformas son renovadoras, traen consigo un conjunto de elementos que se entrelazan con el plan de estudios, el contenido, las asignaturas, los enfoques, las actividades pedagógicas, que de manera general tienden a formar un tipo de ciudadano. Esta renovación implicó el diseño de materiales didácticos en los que se articulan los contenidos escolares o curriculares, la organización de conocimientos y los aprendizajes esperados.

La Reforma de la Educación Secundaria ha considerado dos elementos en su diseño: “las características de los jóvenes en edad de asistir a la educación secundaria”, quienes están vinculados con su país, y “las transformaciones sociológicas, económicas, económicas, culturales y políticas”. Los jóvenes se encuentran más capacitados e informados en la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, que ocupan en la escuela secundaria y en la sociedad un papel fundamental, por lo que se propone un currículum único y nacional, que toma en consideración las distintas realidades de los alumnos (SEP, 2006: 13). Por ello, los docentes deben encargarse de poner en marcha la reforma y “el currículum como dispositivo de organización en la vida escolar” (SEP, 2006: 14-15). El plan de estudios de educación secundaria que comprende la RES posee las siguientes características:

- Continuidad con los planteamientos establecidos en Plan y Programas de estudio 1993, ya que la nueva reforma de 2006 no rompe su vínculo, sino mantiene una secuencia.
- Articulación con los niveles anteriores de educación básica (preescolar y primaria), pues se pretende coadyuvar a la generación de conocimientos.
- Reconocimiento de la realidad de los estudiantes, así como de su contexto histórico y social.
- Importancia de la interculturalidad, es decir, de la diversidad de estudiantes que habitan en las diferentes regiones.
- Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados.
- Profundización en el estudio de los contenidos fundamentales.

- Incorporación de temas a abordar en todas las asignaturas: educación ambiental, formación de valores, educación sexual y equidad de género, tecnologías de la información y la comunicación, así como disminución del número de asignaturas que se cursan por grado y mayor flexibilidad (SEP, 2006: 6-8).

Este conjunto de características pretende formar al nuevo tipo de estudiante de secundaria, por consiguiente, los docentes se encargan de desarrollar las tareas propuestas por el plan de estudios. Entre otras cosas, la reforma educativa trajo un conjunto de cambios: surgen los nuevos libros de texto para los alumnos y para los maestros en cada una de las asignaturas, se renueva su diseño con formato a colores, incluyen un conjunto de modificaciones en las actividades interactivas en el interior del aula; desaparecen los libros de telesecundaria conocidos como la *Guía de Aprendizaje y Conceptos Básicos*, que se utilizaban para generar el proceso de enseñanza-aprendizaje; se incorporan las nuevas tecnologías de la comunicación e información. También se propone Enciclomedia, que es un sistema de biblioteca virtual a la cual pueden acceder y consultar información mediante conexión a Internet, con la finalidad de crear mejores aprendizajes e interactuar con el mundo de las tecnologías.

La reforma incorpora una nuevas asignaturas, como la denominada “Asignatura estatal”, que busca atender problemáticas y situaciones particulares de cada entidad federativa, también “Orientación y tutorías”, creada con el propósito de acompañar a los alumnos en su inserción y participación en la escuela, de conocer sus necesidades e intereses, de coadyuvar en la formulación de sus proyectos de vida y en el mejoramiento de la misma y en su realización personal, iniciándose nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y de interactuar con los estudiantes al interior del aula (SEP, 2006: 43). Los docentes emprenden la tarea de orientar y asesorar a los estudiantes en diferentes momentos del ciclo escolar, lo que entre otras cosas incluye la incorporación de proyectos educativos y didácticos que son elaborados de manera conjunta (entre docentes y estudiantes), vinculando los contenidos de las diferentes asignaturas, dando utilidad a los conocimientos adquiridos, a una propuesta de aplicación de conocimientos prácticos, la que conlleva una transversalidad de contenidos que permiten hacer más eficientes los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otra cualidad de esta reforma es que desaparece la secuencia lógica por horarios y asignaturas para abordar los contenidos y signaturas que comprenden el plan y los programas, los

docentes ahora pueden trabajar con cierta libertad en el abordaje de los contenidos de cada asignatura según las necesidades de los estudiantes, quedando atrás la rigidez de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en un orden establecido y programado para cada asignatura, dando pauta a la flexibilidad y a la transversalidad de los contenidos y a la asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes; es decir, los docentes enseñan a sus alumnos vinculando cada materia y dando mayor relevancia a los contenidos con un enfoque práctico, de manera que los contenidos de las asignaturas no se encuentren desarticulados entre sí, lo que beneficia el aprendizaje de los estudiantes. Actualmente el Plan y Programas de estudio está conformado por un número de 9 a 11 asignaturas, donde se ofrecen Biología, Física y Química a los tres años de secundaria, que anteriormente se impartían sólo en segundo y tercer grado; Historia, Geografía y Formación cívica y ética, que ocupan 8 espacios curriculares. Por su parte la asignatura de Artes incluye un espacio curricular de una hora a la semana y aborda contenidos específicos de Danza, Teatro, Música y Artes visuales; actualmente se aborda la denominada Asignatura estatal y Orientación y tutoría.

La RES propone un mapa curricular para la secundaria encaminado a dar mayor oportunidad y profundizar en la comprensión de los conceptos y articular los contenidos de las diferentes asignaturas;<sup>31</sup> con 27 materias distribuidas a lo largo de tres años escolares, con 35 horas de trabajo a la semana, 50 minutos para cada asignatura; permitiendo una continuidad curricular y pedagógica que va desde el preescolar, la primaria hasta la secundaria, como una trayectoria continua de aprendizaje y desarrollo de competencias. Dicho mapa curricular se basa en la norma nacional y pretende: “enriquecer el conocimiento del español y de una lengua extranjera, el uso de herramientas numéricas para aplicarlas en el razonamiento y la resolución de problemas matemáticos, la comprensión y el aprecio al mundo natural y tecnológico, así como el reconocimiento de las interacciones y los impactos entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, la comprensión del espacio geográfico, del acontecer histórico, de la producción artística y del desarrollo humano basado en aspectos cívicos, éticos y en las capacidades corporales y motrices” (SEP, 2006: 29).

Enseguida presentamos la tabla 3, que comprende las materias de la educación secundaria:

---

<sup>31</sup> Conferencia de prensa del Subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez-Morín Fuentes, Julio 2004.

**Tabla 3**  
**Mapa curricular de educación secundaria**

<b>Primer grado</b>	<b>Horas</b>	<b>Segundo grado</b>	<b>Horas</b>	<b>Tercer grado</b>	<b>Horas</b>
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencia I (Énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y el Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I <sup>32</sup>	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes, (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
<b>Total</b>	<b>35</b>		<b>35</b>		<b>35</b>

Mapa curricular de Educación Básica Secundaria. Establecido por el Plan de Estudios 2006. SEP.

El perfil de egreso que la reforma educativa propuso señala que los estudiantes al término de la educación básica deben ser capaces de desenvolverse en un mundo de constante cambio y responder a los requerimientos formativos que les permitan desarrollarse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática:

- Utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar en distintos contextos sociales.
- Reconocer y apreciar la diversidad lingüística del país.
- Emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.

<sup>32</sup>

En caso de la asignatura Tecnología, la distribución horaria, también participa la secundaria técnica.



- Seleccionar, analizar, evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes y aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Emplear los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental como formas para mejorar la calidad de vida.
- Conocer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, ponerlos en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconocer y valorar prácticas y procesos culturales distintos. Contribuir a la convivencia respetuosa. Asumir la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano, identificarse como parte de un grupo social que emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- Apreciar y participar en diversas manifestaciones artísticas. Integrar conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como manifestar los propios.
- Reconocerse como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos (SEP, 2006: 10).

De manera conjunta con los alumnos, los docentes de educación secundaria y telesecundaria trabajan en las escuelas y aulas por alcanzar este perfil deseado con el que den contar los estudiantes al egresar de la secundaria. A diferencia del plan de estudios anterior —en el que estos propósitos también pretendían ser alcanzados—, a los mismos no se les denominaba “perfil”, sino “objetivos a alcanzar”.

## **Competencias en la RES**

La Reforma de la Educación Secundaria también planteó una serie de “competencias para la vida”, que incluyen no sólo aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, entre otros campos del conocimiento que integran el currículum de secundaria, los cuales se desarrollan como respuesta a los problemas educativos (SEP, 2006: 10).

Una competencia implica: “un saber hacer (habilidad) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores actitudinales). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (SEP, 2006: 4). La principal competencia de la RES es el alcance del “perfil de egreso de los estudiantes de secundaria”, con un conjunto de rasgos a alcanzar al terminar la educación básica. Las competencias responden a los retos de la sociedad:

### *1. Competencias para el aprendizaje permanente.*

Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el aprendizaje a lo largo de su vida, integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

### *2. Competencias para el manejo de la información.*

Se relacionan con la búsqueda, evaluación y sistematización, el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos, analizar, sintetizar y utilizar información, el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

### *3. Competencias para el manejo de situaciones.*

Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten, tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, planear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

#### 4. *Competencias para la convivencia.*

Implica relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza, comunicarse con eficacia, trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros, crecer con los demás, manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales y desarrollar la identidad personal, reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

#### 5. *Competencias para la vida en sociedad.*

Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales, proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos, las empresas individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología, actuar con respecto ante la diversidad sociocultural, combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2006: 5, 10-12).

Estas competencias académicas promueven el desarrollo de las capacidades humanas, permiten resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, relacionarse con los demás, comunicarse (escuchar, hablar, leer, escribir), utilizar la computadora, entender otras culturas, aprender a aprender. Contribuyen a la formación de ciudadanos que respondan a los

nuevos retos del mundo actual y a tomar en cuenta la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimientos y poder aprovecharlos en la vida cotidiana.

El Informe Delors de la UNESCO (1996), señala que el conjunto de competencias se sustenta en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, y considera insoslayable que se debe incorporar “aprender a emprender”, “aprender a estudiar” y “aprender a investigar”. Asume que en términos de una visión prospectiva de la educación hay que aplicar todos los saberes para la educación del futuro, pero para ello la secundaria se convierte en la responsable del desarrollo del conjunto de competencias esenciales que un egresado debe dominar, como resultado de su transición por el ambiente de aprendizaje que le otorga la escuela.

## **CAPÍTULO IV**

# **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

## Metodología de la investigación

Esta investigación de representaciones sociales de los docentes de telesecundaria acerca de la Reforma de la Educación Secundaria se fundamentó en un enfoque procesual<sup>33</sup> (Banchs, 2000: 1). Comprendió algunos procedimientos que permitieron acceder al contenido de las representaciones para recopilar material discursivo, producido en forma espontánea (conversaciones) e inducido por entrevistas y por la aplicación de un cuestionario. Éste fue sometido a un tratamiento estadístico que proporcionó una serie de datos, permitiéndonos alcanzar el objeto de la investigación. Ésta lleva consigo un proceso artesanal, ya que requirió hacer muchas reflexiones teóricas y metodológicas en su abordaje, poner en juego la imaginación sociológica, diseñar el rumbo y escenario preciso de la misma. De igual manera, considerar el contexto social e histórico en el que se encontraban los docentes de la telesecundaria veracruzana construyendo sus representaciones sociales.

El rigor metodológico demandó que se utilizaran técnicas interrogativas como “la entrevista a profundidad”, para el análisis de los discursos de los informantes clave —en este caso, distintos docentes de educación telesecundaria de diferentes localidades del estado de Veracruz—, a quienes se les aplicó una entrevista, permitiéndonos comprender sus representaciones sobre la RES. La otra técnica empleada fue el cuestionario, que permitió medir y cuantificar la información obtenida, así como emplear un análisis de clusters (conglomerados) para el conjunto de variables de identificación de los sujetos en estudio, haciendo posible la formación de cuatro grupos de individuos con características aceptablemente semejantes entre sí, pero diferentes al ser analizadas con mayor detalle, resaltando su heterogeneidad. Estas técnicas fueron idóneas para obtener información y captar las representaciones de dicho grupo acerca de la reforma en vigencia, las que son analizadas en las páginas siguientes.

La investigación siguió la propuesta teórica y metodológica empleada por Moscovici (1961), la cual permitió comprender las representaciones sociales de un grupo de docentes de telesecundaria que desarrollan una reforma educativa en la escuela y en el aula desde su puesta en marcha 2006.

---

<sup>33</sup> El enfoque procesual parte de la complejidad de las representaciones, desarrollado por Denise Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici (Banchs, 2000: 1).

#### **4.1 Pregunta de Investigación**

La investigación requirió de una pregunta que permitiera acercarnos al objeto de investigación, así como obtener información valiosa para la recolección de las representaciones sociales.

Se plantearon diversas preguntas, la primera de las cuáles fue: ¿Cuáles son las representaciones que los docentes de educación telesecundaria del estado de Veracruz han construido o elaborado de la RES 2006? Para contestarla fue necesario construir otras preguntas que reforzaran la investigación y poder analizar el objeto de estudio: 1. ¿Cuáles son las representaciones sociales de la RES que los docentes incorporan a sus mentes?, 2. ¿Qué actitudes asumen los docentes ante la RES?, 3. ¿Qué informaciones y conocimientos circulan entre los docentes sobre esta reforma?, 4. ¿Cómo ha impactado la reforma educativa a los docentes?

Lo que se buscaba era problematizar la investigación para posteriormente poder encontrar respuestas a los tópicos planteados, sobre todo por que toda investigación requiere de la elaboración de preguntas que puedan ser contestadas, pues su respuesta permitirá al investigador tener una mejor idea de lo que sucede en escenarios, contextos, momentos y situaciones específicas que acontecen en el sector educativo y que son dignos de descubrir.

#### **4.2 Objetivos generales**

Los objetivos que guiaran, orientaran y permitiera acercarnos a conocer de la mejor manera el objeto de estudio fueron los siguientes:

- Comprender las representaciones sociales sobre la Reforma en Educación Secundaria de los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz.
- Conocer cómo ha impactado la RES a los docentes.
- Analizar la perspectiva desde la cual se posicionan los docentes ante un proceso específico de reforma.
- Distinguir cuál es el grado de adhesión que los docentes tienen hacia la RES a partir de sus representaciones sociales.

- Determinar en qué medida las representaciones sociales son proclives o resistentes a la reforma educativa.

### 4.3 Universo de estudio y población de estudio

La investigación busca comprender las representaciones sociales hechas por docentes de telesecundaria del estado de Veracruz de la reforma en secundaria, a través del sentido común de quienes en ella participan. A partir de los supuestos teóricos se toma como punto de partida el pensamiento de sentido común, el cual se constituye por un conjunto de abstracciones de hechos sociales y naturales a través de los cuales el individuo se explica el mundo y su relación con él. Este pensamiento tiene relevancia para la investigación en la medida en que se relaciona con diversas condiciones y procesos de los individuos, de la telesecundaria, de la comunidad, de la reforma educativa y de la política educativa.

El proceso de la investigación se desarrolló en 36 escuelas telesecundarias distribuidas a lo largo y ancho del estado de Veracruz, seleccionadas por su diversidad y heterogeneidad, así como por las distintas zonas geográficas en que se encuentran. Nos importó estudiar un sector poco conocido de la telesecundaria porque allí trabaja un cuerpo docente que se caracteriza por dar atención educativa a quienes viven en localidades de características marginales.

En primer lugar, se precisó que en el estado de Veracruz cuenta con 7,050 docentes de escuelas telesecundarias, quienes en su mayoría se encuentran implementando la reforma educativa de 2006. Como el número es muy grande, se determinó que sólo se consideraría al 3.43% del total del universo de estudio, partiendo de la siguiente operación matemática:

$$(242 \div 7050 = 0.034326241 = 3.43\%)$$

Sólo se tomó en cuenta una muestra representativa del total de docentes de telesecundaria, ya que por la dispersa distribución en que se encuentran laborando —en un territorio constituido por 72,815 kilómetros cuadrados que conforman la entidad veracruzana—, sería muy difícil, o bien imposible, visitar alrededor de 1,680 escuelas telesecundarias, ubicadas en 88 zonas y 24 sectores. Una tarea complicada, sobre todo, cuando hay distancias tan largas entre una comunidad y otra, las



cuáles están distribuidas en tres zonas importantes: norte, centro y sur. Estas son las razones que determinaron que se estudiaría sólo una muestra representativa de docentes, que permitiera conocer las representaciones sociales que el grupo ha elaborado de la reforma educativa, para poder comprender la realidad que sólo viven quienes la ponen en marcha desde sus centros de trabajo.

El universo de estudio de la investigación se conforma por un total de 242 docentes frente a grupo, de ambos sexos, con diferente antigüedad en el servicio, así como docentes que laboran en zonas tanto urbanas como rurales y que se encuentran ubicados en escuelas completas e incompletas (este dato será descrito y aclarado más adelante).

Otra consideración en la selección de la muestra fue tomar a algunos docentes que laboran en los municipios de mayor importancia para el estado de Veracruz, entre ellos destacaron 12: Tuxpam, Poza Rica, Papantla, Orizaba, Córdoba, Perote, Las Vigas, Xalapa, Coatepec, Actopan, Veracruz y Coatzacoalcos, y de 32 localidades, en donde se visitaron 36 escuelas telesecundarias más alejadas o de difícil acceso, puesto que lo que se buscaba era considerar su heterogeneidad. La intención fue poder aplicar los instrumentos de investigación a los docentes en el lugar y sitio en que ejercen sus prácticas.

El proceso de selección de los municipios visitados se determinó por las siguientes razones:

1. Se consideraron las tres zonas en que se divide el estado de Veracruz, incluyendo a los municipios de mayor importancia y relevancia.
2. Se tomó en cuenta a docentes que laboran en escuelas ubicadas en las cabeceras municipales y en localidades de sus alrededores, con características rurales marginales.
3. La heterogeneidad de docentes es lo que nos interesaba concentrar para efectos de la investigación.
4. El número de escuelas visitadas varió de 1, 2 y hasta 5 escuelas, dependiendo del tamaño y número de profesores que en ella laboran.
5. La distancia entre las escuelas fue otro factor a considerar, pues a las más lejanas difícilmente se les visita y se desconoce cómo se encuentran y lo que sus docentes piensan.
6. El turnos en que laboran los docentes también fue considerado, ya que las escuelas telesecundarias en su mayoría laboran en las mañanas, con horario de 8:00 de la mañana a 2:00 de la tarde, lo que permitió programar la visita a una escuela por día, durante los

cinco días de la semana en días hábiles, garantizando la presencia de los docentes informantes en sus centros de trabajo.

7. Muy pocas escuelas telesecundarias brindan sus servicios educativos en el turno vespertino, en el estado de Veracruz, existen 1 de 10 por zona escolar.
8. Durante mes y medio, aproximadamente (seis semanas= se recorrió al estado de Veracruz de norte a sur por diferentes medios de transporte en sus diferentes zonas, sectores y escuelas telesecundarias, para poder aplicar los instrumentos (entrevista y cuestionario) de investigación a los profesores, los cuales fueron sometidos a dos pruebas pilotos, pues se buscaba plantear tópicos que capturaran información valiosa de la realidad que perciben los docentes. En este proceso de construcción algunas fueron replanteadas, ya que no permitían acercarse a capturar el sentido común de los docentes, siendo modificadas y con ello, permitimos capturar y conocer la realidad percibida por los maestros de telesecundaria veracruzanos.
9. Fue posible acceder a muchas de las escuelas visitadas, gracias a que se contaba con un oficio de parte de la Secretaría de Educación de Veracruz y la Subdirección de telesecundarias en donde se autorizaba acceder a las escuelas, inclusive en diversas ocasiones se contó con el apoyo de un supervisor o jefe de sector quien acompañó amablemente a hacer el recorrido y aplicar los instrumentos de investigación ya mencionados, haciendo que el proceso fuera más eficiente sobre todo en cuestiones de localización, ya que estos actores tenían conocimiento de la ubicación física de los centros escolares pertenecientes a su zona y sector.
10. Desafortunadamente, existieron escuelas que se visitaron y en la que no asistieron a laborar, o bien algunos profesores no se encontraron porque se encontraban haciendo sus trámites de cambio de zona, tenían permiso económico, contaban con incapacidad médica, por ser fecha de quincena habían salido temprano de la escuela o bien algunos otros habían faltado a trabajar, esto hizo que se visitara una siguiente escuela más como procedimiento metodológico con miras de localizar a los docentes que se encontraran poniendo en marcha la reforma educativa en sus escuelas de trabajo.

Enseguida se presenta una tabla con los datos generales de las escuelas telesecundarias, municipios, localidades y características visitados para efectos de la investigación:

**Tabla 4**  
**Universo de estudio.**

Núm	Escuela Telesecundaria	Localidad	municipio	Tipo de escuela	Zona
1.	"Escudo Nacional"	Túxpam	Túxpam	Urbana	Norte
2.	"Anáhuac"	Colonia Anáhuac	Túxpam	Urbana	Norte
3.	"Sor Juana Inés de la Cruz"	Las Lajas de Colomán	Túxpam	Rural	Norte
4.	"Naciones Unidas"	Banderas	Túxpam	Rural	Norte
5.	"Miguel Hidalgo y Costilla"	Col. Umacintla	Poza Rica	Rural	Norte
6.	"Serafín Olarte"	Papantla	Papantla	Rural	Norte
7.	"Israel C. Téllez"	Col. Jardines	Papantla	Rural	Norte
8.	"Unidad y Trabajo"	Las potrancas	Papantla	Rural	Norte
9.	"Leona Vicario"	Los Reyes	Orizaba	Rural	Centro
10.	"Cuauhtemoc"	Tequila	Orizaba	Rural	Centro
11.	"Benito Juárez"	Atlahuilco	Orizaba	Rural	Centro
12.	"Rosario Castellanos"	Tenejapan	Orizaba	Rural	Centro
13.	"Felipe Carrillo Puerto"	Carrillo Puerto	Córdoba	Rural	Centro
14.	"Guillermo Sherwell"	Paraje Nuevo	Córdoba	Rural	Centro
15.	"Niños Héroes"	Yanga- Juan José Báez	Córdoba	Rural	Centro
16.	"Ignacio Altamirano"	El Maguey- Cuitlahuac	Córdoba	Urbana	Centro
17.	"Silvestre Aguilar"	Córdoba	Córdoba	Urbana	Centro
18.	"Jaime Torres Bodet"	Tlalconteno	Perote	Rural	Centro
19.	"Alfonso Reyes"	Tenextepec	Perote	Rural	Centro
20.	"Niños Héroes"	Totalco	Perote	Rural	Centro
21.	"Xavier Villa Urrutia"	El Sabinal	Perote	Urbana	Centro
22.	"Rafael Ramírez"	Las Vigas de Ramírez	Las vigas	Urbana	Centro
23.	"Rosario Castellanos"	Toxtlacuaya	Las Vigas	Rural	Centro
24.	"José Vasconcelos"	El castillo	Xalapa	Urbana	Centro
25.	"Emiliano Zapata"	Col. Emiliano Zapata	Xalapa	Urbana	Centro
26.	"Jesús Reyes Heróles"	Las Trancas	Xalapa	Urbana	Centro
27.	"Lerdo de Tejada"	Col. Lázaro Cárdenas	Xalapa	Urbana	Centro
28.	"Emiliano Zapata"	Col. Emiliano Zapata	Xalapa	Urbana	Centro
29.	"José Gilberto"	Col. José Gilberto	Xalapa	Urbana	Centro
30.	"Melchor Ocampo"	El Trapiche del Rosario	Actopan	Rural	Centro
31.	"Josefa Ortiz de Domínguez"	Chicoasén	Actopan	Urbana	Centro
32.	"Ramírez Castañeda"	Puerto de Veracruz	Veracruz	Urbana	Centro
33.	"Carlos Castillo Bretón"	Puerto de Veracruz	Veracruz	Urbana	Centro
34.	"Mariano Abasolo"	Puerto de Veracruz	Veracruz	Urbana	Centro
35.	"Adolfo López Mateos"	Col. Progreso y paz	Coatzacoalc	Urbana	Sur
36.	"Lázaro Cárdenas"	Villa Allende	Coatzacoalc	Rural	Sur

Datos obtenidos en el trabajo de campo con docentes de educación telesecundaria, 2008.

#### 4.4 Criterios de selección de los docentes

Se requirió establecer nueve criterios específicos para seleccionar la muestra en estudio y determinar a quiénes se aplicarían los instrumentos de sondeo (como la entrevista y el cuestionario):

1. Considerar a docentes de educación secundaria que laboran para la modalidad de telesecundaria, ya que es un grupo de actores sociales a los que se les estudia y analiza poco en procesos de investigación educativa.
2. Docentes con plaza de telesecundaria que impartieran clases frente a grupo, esto, considerando que algunos ocupan cargos directivos, de gestión o administración en sus escuelas en que son adscritos por la Secretaría de Educación de Veracruz.
3. Que los docentes laboraran en escuelas ubicadas en comunidades urbanas o rurales, de tal manera que se pudiera considerar la homogeneidad que los caracteriza.
4. Que ejercieran sus funciones docentes en telesecundarias de características completas o incompletas haciendo evidente las diferencias laborales que existen entre unos y otros profesores frente a grupo.
5. Tomar en cuenta a docentes tanto de sexo femenino como a los de sexo masculino, con la idea de incluir a todos los que integran esta modalidad educativa en el estado de Veracruz.
6. Considerar a los docentes sin distinción de edad, partiendo de que en el magisterio hay docentes de diferentes edades.
7. Incluir a docentes que tuvieran diferentes años en su antigüedad en el magisterio.
8. Incluir a docentes que impartieran clases en primero, segundo y tercer grado.
9. Considerar a los docentes que estuvieran en Carrera Magisterial (la cual se conoce como un programa de estímulo económico que beneficia a quienes participan).

La investigación tomó en cuenta a docentes que laboraban en telesecundarias grandes y pequeñas; su número varió respecto a la cantidad de grupos que integraban a cada escuela visitada, lo que variaba de dos a tres grupos, o de cuatro a 12. De igual modo, se incluyó a las escuelas localizadas en zonas apartadas de las ciudades, que se distinguen por su bajo nivel económico y altos índices

de marginalidad. También se consideró a todos los docentes que laboran bajo condiciones peculiares, es decir, que sus aulas estuvieran construidas con materiales alternativos como lámina, cartón, piso de tierra o de cemento; algunos trabajan al aire libre a falta de aula, bajo la sombra de un árbol o bajo el techo de una galera, desafortunadamente no todos los planteles cuentan con la infraestructura adecuada, ni están dotados de recursos materiales como: libros, computadoras, Internet, material didáctico o bibliográfico. Existen también telesecundarias que no cuentan con elementos básicos como ventanas, puertas, luz eléctrica, ventilación, señal satelital, televisores, etc., y las que, afortunadamente si tienen recursos, no son suficientes.

En la telesecundaria veracruzana laboran docentes que viven y experimentan situaciones de marginalidad, limitaciones y carencias, y a pesar de estos escenarios cotidianos asisten y cumplen con sus deberes pedagógicos y educativos, ofrecen sus clases, brindan sus enseñanzas, y desarrollan un sin número de tareas encomendadas por las autoridades educativas —federales y estatales—. Las diferencias entre una escuela telesecundaria y la de otra modalidad son notables; es posible que esto permita diferentes representaciones sociales sobre la Reforma de la Educación Secundaria, aspecto que trataremos más adelante.

Otras características de los docentes que fueron tomadas en cuenta:

- Son los principales actores responsables de la educación de los jóvenes que asisten a la telesecundaria para obtener su educación básica.
- Los estudiantes y sus familias confían en ellos para tener una educación básica.
- Tienen la responsabilidad de poner en marcha la reforma educativa de 2006 en cada una de las escuelas y aulas en el estado de Veracruz.
- Se desconoce lo que piensan respecto al cambio educativo promovido por la reforma.

Después de haber establecido los criterios de selección de la muestra en estudio, se procedió a localizar a los maestros en los municipios, localidades y escuelas seleccionadas y mencionadas;

para tal efecto, fue necesario recorrer el estado de Veracruz durante un largo periodo de mes y medio ya mencionado anteriormente para localizar a los profesores, conocer las escuelas, aplicar los instrumentos de investigación que se describen más adelante y posteriormente procesarlos por procedimientos metodológicos de investigación para su mejor comprensión.

### **Dimensiones de análisis**

Es necesario mencionar que en la construcción de este trabajo se requirió la selección de tres importantes dimensiones de investigación: “la actitud, la información y el campo de representación o la imagen”, propuestas en la teoría de las representaciones sociales de (Moscovici, 1961: 45). A continuación describimos cada una de ellas:

1. La actitud, ordena los valores y descubre la orientación global en relación con el objeto de la representación social.
2. La información, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social.
3. El campo de representación, remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.

Las tres dimensiones nos dan una idea sobre su contenido y su sentido (Moscovici, 1961:45-48). Además, se incluyó una cuarta dimensión:

4. Los “aspectos socioeconómicos”, se refieren a los datos generales de los docentes, que los distinguen entre sí, como: sexo, edad, antigüedad, Carrera Magisterial, características y tipo de la escuela en que laboran, grado en que imparten clases.

Estas particularidades permitirán orientar la investigación y conocer las representaciones que construyen los docentes.

Asimismo, es necesario señalar la selección de variables e indicadores:

-Las variables en la investigación se refieren a aspectos importantes por resaltar y forman parte de cada dimensión de análisis, su variabilidad se da dependiendo de los tópicos por explorar, según el grado de importancia que le dé el investigador, y éstos no dejan de vincularse al objeto de estudio.

-Los indicadores por su parte, son una estrategia o medio que permite presentar la información relevante, oportuna, sobre un programa a la audiencia interesada. La selección de indicadores funcionó como una guía en el proceso de recolección de información.

#### 4.5 Descripción de dimensiones variables e indicadores seleccionados

La primera dimensión “información”, busca comprender por qué “medios” se enteraron e informaron los docentes de la reforma educativa, así como desde dónde construyen su saber.

**Tabla 5**  
**Dimensión Información**  
**Medios de información de la RES**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>1. Información</b>	<b>1. Medios por los que se informaron de la RES</b>	Talleres y cursos de capacitación
		Periódico
		Televisión
		Internet
		Materiales impresos
		Compañeros docentes
		Personal técnico especializado de la SEP
		Director de la escuela
		Curso de la carrera magisterial

Dentro de la dimensión información la segunda variable, “espacio institucional”, busca precisar cuál fue el espacio institucional por el que tuvieron conocimiento los docentes de telesecundaria sobre la Reforma en Educación Telesecundaria.

**Tabla 6**  
**Dimensión Información**  
**Lugar de conocimiento de la RES**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>1. Información</b>	<b>2. Espacio institucional en que se tuvo conocimiento sobre la Reforma en Educación Secundaria</b>	Curso de General de Actualización: “Guía para la Aplicación del Modelo Renovado Pedagógico Renovado de la Telesecundaria en el Aula”.
		Curso de verano de la SEV.
		Curso de capacitación para docentes de nuevo ingreso.
		Taller “Los adolescentes, una tarea compartida en educación Telesecundaria”.
		Taller de inducción a la Reforma de la Educación Secundaria: “El papel de los Directivos y Supervisores Escolares en el Apoyo a la implementación del Plan de Estudios 2006”.
		Taller de actualización sobre el Plan y Programas 2006.
		Programa transmitido por la Red Edusat.

La tercera variable seleccionada en la dimensión información fue referente a “los objetivos” que responden a la Reforma, sobre todo cuando partimos de que los docentes son quienes la implementan, y se les responsabiliza de las tareas y el logro de objetivos.

**Tabla 7**  
**Dimensión Información**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador Objetivos que responden a la RES</b>
<b>1. Información</b>	<b>3. Objetivos que responden a la Reforma en Educación Secundaria</b>	Lograr que los estudiantes alcancen el desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas y apreciativas
		Mejorar las prácticas docentes y contribuir a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad
		Apoyar la actualización y la profesionalización de los docentes
		Lograr que los jóvenes tengan acceso a la educación superior de calidad
		Asegurar que los jóvenes logren y consoliden competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte

La cuarta variable de la dimensión información intentó captar el “grado de conocimiento sobre los elementos” de la reforma en secundaria que tenían los docentes de la telesecundaria.



**Tabla 8**  
**Dimensión Información**  
**Grado de conocimiento de la RES**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>1. Información</b>	<b>4. Grado de conocimiento sobre los elementos de la Reforma en Educación Secundaria</b>	El plan y los programas de estudio
		Los nuevos enfoques en los programas de estudio
		Los nuevos libros de texto
		Los nuevos contenidos
		La flexibilización del currículum
		La elaboración de proyectos educativos
		Las nuevas formas de evaluación
		La orientación y tutorías
		La asignatura estatal
		La incorporación y uso de las nuevas tecnologías
		El uso de la biblioteca escolar y de aula
		Las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes
		El Modelo Renovado de Telesecundaria
		Los recursos materiales (multimedia, enciclopedia, computación e Internet)
La contribución de la Reforma para elevar la calidad de las nuevas técnicas pedagógicas		

Como señala Moscovici, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa, sólo después de haber tomado posición y en función de la posición tomada (Moscovici 1961:49), por lo que en la primera variable se intentó captar la percepción, el juicio y la opinión que los docentes tienen respecto a la Reforma en Educación Secundaria.

La dimensión “actitud” se describe enseguida con sus variables e indicadores:

**Tabla 9**  
**Dimensión Actitud**  
**Opinión que tiene de la RES**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>2. Actitud</b>	<b>1. Opinión de la Reforma en Educación Secundaria</b>	Me agrada
		Creo en ella
		Es un éxito
		Me causa interés
		Estoy dispuesto a colaborar
		Motiva mi trabajo docente

La variable “opinión de la RES”, busca captar el sentido que los docentes le atribuyen a la reforma a partir de sus posiciones.

**Tabla 10**  
**Dimensión Actitud**  
**Sentido de la RES**

Dimensión	Variable	Indicador
<b>2. Actitud</b>	<b>2. La Reforma en Educación Secundaria responde a:</b>	Necesidades del mundo empresarial
		La necesidad de transformar la formación de los alumnos
		Incorporación de la tecnología, la computación e Internet en las escuelas
		Capacitación y actualización de los docentes
		Vínculo de la primaria y la secundaria
		Equipamiento de recursos tecnológicos y materiales a las escuelas Telesecundarias
		Necesidad del bachillerato por tener mejores aspirantes
		Bajos resultados en las pruebas internacionales de aprovechamiento

La tercera variable, “la RES responde a”, trató de indagar cuáles son los elementos de la reforma que más les interesan a los docentes, partiendo de que ésta constituida por un conjunto de elementos que la integran.

**Tabla 11**  
**Dimensión Actitud**  
**Elementos de interés de la RES**

Dimensión	Variable	Indicador
<b>2 Actitud</b>	<b>3. Elementos de la Reforma en Educación Secundaria de mayor interés</b>	El Plan y los Programas
		El Nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria
		La orientación y tutorías
		La asignatura estatal
		La incorporación de las nuevas tecnologías
		Los procesos de enseñanza aprendizaje
		Los proyectos educativos
		Los contenidos de los libros
		El nuevo enfoque de las asignaturas
		El proceso de evaluación
		Los recursos materiales
		La biblioteca escolar y de aula
El trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes		

Respecto a la cuarta variable “elementos de la reforma de mayor interés”, busca conocer qué es lo que interesa a los docentes de la reforma, los indicadores seleccionados permitirán comprender la situación.

**Tabla 12**  
**Dimensión Actitud**  
**Elementos que entusiasman**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>2. Actitud</b>	<b>4. Elementos que entusiasman de la RES</b>	La incorporación de computadoras a las escuelas
		El nuevo Plan y Programas 2006
		Los nuevos libros de texto
		Los contenidos
		La necesidad de los alumnos por aprender
		La oportunidad de actualizarse
		La posibilidad de mejorar la práctica docente
		La consulta a redes de información
		La flexibilidad del currículo
		Los estudiantes son más independientes y autónomos
		La libertad del docente para enseñar en el aula
		El trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes
		Se responde a las necesidades sociales
		Se responde a las necesidades de los estudiantes
La enciclopedia y biblioteca virtual		

La quinta variable de la dimensión actitud “elementos que entusiasman de la reforma”, buscó concentrar la opinión que los docentes tienen respecto al diseño e implementación de la RES.

**Tabla 13**  
**Dimensión Actitud**  
**Opinión**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>2. Actitud</b>	<b>5. Opinión del diseño e implementación de la Reforma en Educación Secundaria</b>	<b>Diseño de la RES</b>
		Democrático
		Participativo
		Investigado
		Político
		Planeado
		Necesario
		Renovador
		<b>Implementación de la RES</b>
		Democracia
		Resultado de una amplia consulta
		Indispensable para el nivel
		Necesaria académicamente
		Resultado de una planeación
		Un cambio real de los contenidos
		Recorta bien los viejos contenidos
De nuevos contenidos		

La tercera dimensión “campo de representación” que nos remite a la imagen, busca conocer cuál es la imagen que han construido los docentes de la reforma, por lo que se describe su dimensión, variables e indicadores:

La primera variable “la reforma ha beneficiado”, busca conocer la imagen construida sobre la reforma que tienen los docentes de la telesecundaria.

**Tabla 14**  
**Dimensión Campo de Representación**  
**Beneficiados**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>3. Campo de representación</b>	<b>1. La RES ha beneficiado</b>	Profesor
		Estudiante
		Escuela
		Sociedad
		Desarrollo del conocimiento
		Desarrollo de competencias y habilidades
		Actualización tecnológica
		Calidad educativa

La segunda variable de la dimensión campo de representación “opinión de la reforma” permite acercarse a conocer cómo conciben la reforma los docentes.

**Tabla 15**  
**Dimensión Campo de Representación**  
**Opinión de la RES**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>3. Campo de representación</b>	<b>2. Opinión de la Reforma en Educación Secundaria</b>	Cambia mi práctica docente
		Procede de una política que beneficia la educación de los estudiantes
		Permite colaborar y participar con entusiasmo
		Fomenta la actualización tecnológica de los profesores, estudiantes y las escuelas
		Es un reto en el trabajo magisterial
		Intenta resolver los problemas de la educación secundaria
		Aumentan los recursos didácticos del aula
		Se fortalece con la incorporación de la tecnología

Respecto a la tercera variable “la reforma contribuye o fomenta”, trata de precisar cómo conciben los docentes la reforma que ponen en marcha.

**Tabla 16**  
**Dimensión Campo de Representación (variables e indicadores)**  
**La RES contribuye o fomenta**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>3. Campo de representación</b>	<b>3. La Reforma en Educación Secundaria Contribuye o Fomenta</b>	La actualización de los docentes
		La planeación del trabajo docente
		El interés de los estudiantes por aprender
		El trabajo interactivo entre docentes y estudiantes
		La solución a los problemas de rezago educativo
		La incorporación de las nuevas tecnologías
		La transformación de la educación secundaria
		La continuidad de los estudios de los alumnos
		La incorporación de estudiantes al medio laboral
		La capacitación y actualización del magisterio
A que los estudiantes obtengan conocimientos para poder migrar a los Estados Unidos en busca de trabajo		

En relación con la cuarta variable de la dimensión campo de representación, busca captar la imagen que los docentes han construido de “las fortalezas y debilidades” de la reforma.

**Tabla 17**  
**Dimensión Campo de Representación**  
**Fortalezas y debilidades de la RES**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>3. Campo de representación</b>	<b>4. Fortalezas y debilidades de la Reforma en Educación Secundaria</b>	El cambio de prácticas en los docentes
		La incorporación de un nuevo enfoque a las asignaturas del Plan y los Programas
		Incorporación de las nuevas tecnologías de comunicación e información
		Mejoramiento de la infraestructura en las escuelas
		La incorporación de orientación y tutorías
		Falta de integración entre docentes para el trabajo colegiado
		Se desarrollan las competencias y habilidades de los estudiantes de manera efectiva
		Intensificación de la capacitación del magisterio
		Apoyo en recursos materiales y didácticos
		Resultados de evaluación eficientes de los estudiantes
Vínculo con la investigación en docentes y estudiantes		

Finalmente la quinta variable trata de conocer cuál es la imagen que los docentes han elaborado respecto la reforma y si esta la conciben como exitosa.

**Tabla 18**  
**Dimensión Campo de Representación**  
**Éxito de la RES**

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>
<b>3. Campo de representación</b>	<b>5. Éxito de la Reforma en Educación Secundaria</b>	Los estudiantes
		Los docentes
		La Secretaría de Educación Pública
		La Secretaría de Educación de Veracruz
		Los docentes, padres de familia, autoridades administrativas y estudiantes
		La infraestructura de la escuela
		La comunidad

#### **4.6 Instrumentos de recolección de información**

Como toda investigación requiere de un método, se decidió tomar una estrategia para obtener la información necesaria y proceder a su análisis y comprensión. El método posee un potencial exploratorio ajustado al descubrimiento y a la recolección de información y debe ser desarrollado en ese sentido (Combessie, 2003: 14). Por lo tanto, el desarrollo de dicha investigación nos llevó a seleccionar sus instrumentos de manera eficiente, de forma que permitiera acercarnos al estudio de las representaciones sociales y apegarnos a nuestro objeto de estudio, así como apoyarnos en el uso de dos de las herramientas metodológicas propuestas por Moscovici (1961): la entrevista y el cuestionario, que permitieron recoger información valiosa, así como emprender el análisis de los datos; su selección fue una estrategia para la obtención correcta de conocimientos, su fundamento son los principios, la lógica y una forma de pensar y actuar que son consistentes con el método científico, demás según (Abric, 1994:56) son las técnicas más usadas para el estudio de las representaciones sociales.

##### **El cuestionario**

En la investigación de las representaciones sociales sobre la Reforma de la Educación Secundaria se requirió utilizar un cuestionario:

El cuestionario es el instrumento de recolección de datos propiamente dicho, utilizado en la técnica de encuestas y en la investigación (Marradi, Archiento & Piovani, 2007: 211), consiste en plantear un conjunto de preguntas respecto a varios tópicos de interés. Proporciona la mayor fiabilidad de la información obtenida por un sujeto y permite la obtención de datos de una forma ordenada y planeada. La información puede ser tomada por su valor intrínseco e interpretada a la luz de otros conocimientos, al mismo tiempo, permite hacer inferencias sobre aspectos que no se han aportado (Selltiz, Jahoda, Deutsch & Cook, 1965: 268). Forma parte de los métodos interrogativos, pone de manifiesto los factores explicativos o discriminales en una población, identifica y sitúa las posiciones de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos. Se vincula con la estandarización de las encuestas y sus temas abordados, mantiene un orden de las modalidades de

respuesta, para evitar los riesgos subjetivos y las variaciones interindividuales que proceden de la expresión de los sujetos (Abric, 1994: 56). Su estructura puede contener preguntas cerradas o abiertas (Araya, 2002: 57), que el encuestado puede elegir o seleccionar, tocando los temas abordados según su punto de vista; en ocasiones los cuestionarios limitan la expresión de los individuos a las estrictas interrogaciones que le son propuestas (Araya, 2002: 57), por lo que es necesario que el investigador recurra a otras técnicas de investigación para obtener más información y complementar los datos recogidos.

Una de las ventajas del cuestionario es su estandarización (Hernández, 1998), ya que permite hacer análisis estadísticos (García, 1994), y permite identificar las respuestas y poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes de una población, identificar y situar posiciones, respecto a su ejes explicativos (Abric, 1994: 56). La estadística, por su parte se utiliza para operar con números, que reflejan valores determinados. La información que se obtiene se limita a las respuestas escritas de los sujetos ante preguntas ya preparadas, su vocabulario es estandarizado y mantiene el mismo orden de las preguntas, instrucciones comunes para el registro de las respuestas (Selltiz *et al.* 1965: 270). La consideración estadística se introduce en la fase del análisis (analítica del proceso de investigación), después de haber obtenido los datos a partir de una muestra (García, 1994: 29).

El cuestionario fue cerrado, lo que permitió la obtención de datos. Su diseño requirió de cuatro versiones previas que fueron puestas a prueba piloto en diferentes momentos de la investigación (pruebas preliminares) (Combessie, 2003: 51), con docentes elegidos al azar, que laboran para las escuelas telesecundarias del estado de Veracruz. Éstos fungieron como informantes clave. La intención fue ajustar y mejorar cada una de las preguntas filtro hasta poder capturar el sentido común, la percepción y las imágenes que los docentes de telesecundaria han elaborado. El modo de aplicación del cuestionario fue cara a cara, lo cual permitió una mejor interacción con los informantes. Como antecedente, cabe mencionar que el primer cuestionario se construyó a partir de la información obtenida por la prensa (periódico e Internet),<sup>34</sup> medios consultados para conocer las declaraciones oficiales de los funcionarios, autoridades y los dos últimos secretarios de Educación Pública, sobre Reforma en Educación Secundaria; este acercamiento permitió tener una visión más amplia de lo que dicha reforma buscaba alcanzar y, por lo tanto, dar paso a la construcción de la primera fase de elaboración del cuestionario:

---

<sup>34</sup>Diario de circulación nacional *La jornada* y diversas páginas Web.



- El cuestionario se estructuró en dos partes: la de datos generales, que concentraba particularidades de los informantes como: sexo, edad, antigüedad, escolaridad, estado civil y tipo de escuela donde laboraba (denominadas también “variables que reflejan los aspectos en los que difieren entre sí los individuos y que son de interés para el investigador”) (García, 1994: 31), y la segunda, que concentró la información obtenida sobre la reforma, cada pregunta planteada permitió medir las características que poseían los informantes, por lo que se decidió que fueran preguntas y respuestas cerradas o precodificadas (Marradi *et al.* 2007: 211). El nombre de los informantes se omitió para mantener el anonimato.
- La segunda parte del cuestionario consistió en 10 preguntas con 11 opciones de respuesta cada una, que debían ser seleccionadas por las siguientes valoraciones: “Sí”, “No”, “Desconozco” y “No deseo responder”; lo que permitiría captar el grado de aceptación, rechazo, indiferencia o desconocimiento de los docentes hacia algunos tópicos de la reforma.
- El tiempo para resolverlo fue de 20 minutos aproximadamente, aunque hubo docentes que necesitaron un poco más para hacerlo. La duración del cuestionario no fue excesiva, para que el encuestado pudiera mantener su atención en los temas propuestos (Marradi *et al.* 2007: 211); fue aplicado en el interior de cada aula, pues se buscaba no interrumpir las clases de los estudiantes ni quitar tiempo a las actividades pedagógicas de las escuelas telesecundarias.

La opción “No deseo responder” era riesgosa para efectos del propio cuestionario, ya que se observó en la primera prueba piloto que algunos docentes escogían dicha opción y, por tanto, se anulaban las siguientes preguntas; lo que en consecuencia haría inválido el instrumento, pues implicaba una frecuente carencia de información, por lo que se determinó que éste fuera modificado.

Posteriormente, se construyó la segunda versión del cuestionario, sometida a otra prueba piloto permitió valorar la existencia de algunas debilidades, lo cual nos llevó a revisar y ajustar las preguntas, reducir su número y modificar algunas opciones de respuesta, con la intención de

obtener información más precisa, clara y ordenada. A fin de controlar las respuestas del cuestionario, se realizaron varias pruebas piloto con docentes que laboran para diferentes escuelas telesecundarias, y minimizar los posibles errores (Marradi *et al.* 2007: 214). La ventaja de este instrumento es que permite reunir mucha información sobre cada uno de los informantes y manejarla según nuestros propósitos (Beltrán, 2000: 153); su función principal es dar una mayor amplitud a la investigación y verificar estadísticamente hasta qué punto son generalizables ciertas informaciones e hipótesis previamente constituidas (Combessie, 2003: 49).

La tercera versión del instrumento se elaboró considerando los testimonios de los docentes entrevistados, la información de periódicos, revistas e Internet sobre la RES. La intención fue fortalecer el cuestionario y no dejar fuera aspectos relevantes para la investigación; finalmente, las preguntas se ordenaron con base a las tres dimensiones propuestas por la teoría de las representaciones sociales: información, actitud y campo de representación (Moscovici, 1961: 45), las que sustentan esta investigación. Esta versión del cuestionario también se sometió a una prueba piloto para otorgar mayor validez a cada pregunta elaborada, llevándonos así a la cuarta versión y definitiva, que incluye los siguientes aspectos:

- a) No debería ser muy extenso, pero sí ofrecer alternativas para no manipular las respuestas de los informantes.
- b) Se seleccionaron las variables: sexo, edad, antigüedad en el trabajo, tipo de telesecundaria en que labora (urbana, rural) (completa e incompleta), cuenta o no con Carrera Magisterial, etc., con la intención de distinguir la diversidad de docentes que integran dicha modalidad.
- c) Las opciones de respuesta variaron, algunas estuvieron destinadas a afirmar o negar determinada información. En otras había que señalar diferentes opciones, otorgar una calificación (“Excelente”, “Bueno”, “Regular”, o “Malo”); comprobar si alguna opción era “falsa” o “verdadera”; así como indicar grados (“Muy bueno”, “Bueno”, “Regular” o “Nulo”, o bien como: “Mucho”, “Poco” o “Nada”); seleccionar en orden de importancia si se estaba “Muy de acuerdo”, “De acuerdo” o “En desacuerdo”, y, en otras más, reflexionar —desde la perspectiva del docente— si algunos aspectos de la reforma eran posibles

“fortalezas” o “debilidades”. Se cuidó especialmente la selección de alternativas de respuesta y la no manipulación en las opciones propuestas, ya que se trataba de diseñar un instrumento que captara el matiz de las representaciones sociales.

d) Las preguntas del cuestionario —como ya se mencionó— fueron cerradas, para facilitar las respuestas de los docentes y realizar de manera ordenada el proceso de captura; el texto final fue idéntico para todos los encuestados (Combessie, 2003: 55), ya que se deseaba obtener información sobre los mismos tópicos, contribuyendo a mantener un orden en la investigación. Las opciones de respuesta variaron para poder medir y precisar los grados y la intensidad de cada alternativa seleccionada. Desde luego, este cuestionario se contestó de manera anónima por todos los participantes.

e) La captura del cuestionario se realizó en un paquete estadístico denominado SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), que es una base de datos que permitió realizar cruces de información y consultar los obtenidos para emprender el proceso de análisis procedente de la encuesta aplicada a los docentes de telesecundaria.

Las preguntas del cuestionario se estructuraron en dos partes, no sin antes ofrecer una explicación del motivo por el que se aplica el cuestionario; además, se incluyen las instrucciones para responder y se expresa el agradecimiento por la colaboración del docente participante.

1. La primera parte se construyó con siete preguntas, centradas a obtener información de los docentes de telesecundaria respecto a sus datos generales: sexo, edad, antigüedad, Carrera Magisterial, características de la escuela en que laboran (urbana o rural), tipo de telesecundaria (completa e incompleta), y grado escolar en que imparten clases. La intención fue poder agrupar a los docentes de acuerdo con estas variables y poder distinguir sus opiniones conforme a sus condiciones materiales de existencia, pues la realidad se construye con base al contexto social que viven los individuos.

Se construyeron (7) preguntas para la parte de datos generales

La edad de los docentes fue una variable importante, ya que las representaciones dependen de lo que se vive, experimenta y piensa. La realidad es interpretada por los hombres, la cual tiene significados subjetivos del mundo coherente (Berger & Luckmann, 2001: 36).

2. La segunda parte del cuestionario se diseñó para obtener datos acerca de las tres dimensiones previamente seleccionadas: información, actitud y campo de representación, planteadas por Moscovici en 1961, quedando de la siguiente manera:

- 4 preguntas para la dimensión información,
- 5 preguntas para la dimensión actitud,
- 5 preguntas para la dimensión campo de representación.

De manera que resultó un total de 21 preguntas estratégicas para capturar y conocer las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma de la Educación Secundaria. Al final de la aplicación se planteó de manera verbal la pregunta: *¿Tiene usted algo que añadir?*, con intención de dar libertad a los docentes para proporcionar mayor información.

El cuestionario fue aplicado, como ya se mencionó a una muestra integrada por 242 docentes que laboran en 36 escuelas telesecundarias ubicadas en 12 municipios y en 32 localidades diferentes del estado de Veracruz (véase tabla 4).

### **Aplicación del cuestionario como instrumento de investigación**

La telesecundaria en el estado de Veracruz se encuentra dispersa y distribuida en lugares distantes entre sí, por lo que se requirió visitar las escuelas ubicadas en diferentes zonas, sectores, municipios y comunidades para aplicar el cuestionario como primer instrumento de investigación en los centros de trabajo de los docentes. El número de éstos varió según su zona, sector, tamaño, ubicación y tipo de escuela, es decir, existen telesecundarias grandes, que comprenden de 6 a 13

grupos de estudiantes denominadas escuelas grandes, o chicas que se integran de 1 a 3 grupos, por lo tanto con el mismo número de docentes que atienden a sus respectivos grupos de estudiantes. Lo mismo sucede en las tres zonas de la entidad veracruzana, pues las telesecundarias rurales se ubican en localidades muy distantes de las ciudades, por lo general se distinguen por sus características marginales y pobres, quienes asisten a este tipo de centros educativos poseen condiciones económicas muy limitadas, por su parte las escuelas telesecundarias urbanas, a pesar de estar ubicadas en la ciudad, se localizan en zonas de difícil acceso o bien a sus orillas en donde en ocasiones ni siquiera llega un medio de transporte como el autobús, teniendo los alumnos y maestros que llegar caminando por calles a veces sin pavimentar.

Muchos docentes recorren grandes distancias de sus hogares a sus centros de trabajo e incluso por caminos difíciles, basta recordar que la telesecundaria es una opción educativa creada para atender a los más necesitados y, por consecuencia, se encuentran en los lugares más apartados, desprotegidos y con carencias de servicios de diversos tipos.

La estrategia para la aplicación de los cuestionarios a los docentes en cada telesecundaria se implementó en función de la zona (norte, centro y sur); posteriormente, se consideró a la escuela más representativa del municipio y localidad seleccionados, así como su antigüedad, tamaño, número de maestros, lejanía de la ciudad y también por las recomendaciones de los jefes de sector de la zona, de los directores y algunos docentes que habían hecho alguna referencia con respecto a las escuelas telesecundarias de la región.

Otras recomendaciones para visitar y seleccionar a las escuelas se dieron en relación al prestigio de la escuela, por haber obtenido algún premio, un lugar destacado o un alto promedio, por su desempeño en pruebas nacionales e internacionales como “ENLACE, EXANI y PISA”, o por haber obtenido primer lugar en las olimpiadas del conocimiento en las asignaturas de Español, Matemáticas o Ciencias. También destacaron las ubicadas en espacios de difícil acceso y comunicación (como transporte público, teléfono, Internet, carreteras, comercios, etc.). Todas y cada una pudieron localizarse gracias al directorio de escuelas telesecundarias proporcionado por la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) y la Subdirección de Telesecundarias; los docentes, por su parte, fueron seleccionados por los criterios previamente descritos.

Visitar las escuelas permitió tener un acercamiento a los espacios físicos en que se ejercen las prácticas educativas y se pone en marcha la reforma, y conocer las condiciones (a veces precarias) en que laboran quienes pertenecen al gremio. Los diferentes escenarios pueden ser

determinantes en la forma de representar una reforma, las representaciones guardan una relación con el contexto histórico y social en que se encuentran los sujetos sociales.

El cuestionario dio pauta para una segunda etapa de nuestro trabajo denominada “índices de adhesión a la reforma” y una tercera, en la que se crea la “caracterización de grupos de representaciones sociales”, por medio de un método de análisis de conglomerados mejor conocido como *K-Means*, que trata de identificar grupos homogéneos y analizar cada una de sus particularidades. Dichos procedimientos de análisis se presentan en los siguientes capítulos 6 y 7, en donde se describen los cruces de los datos con mayor detalle y con un proceso de análisis que logra detallar como es que las representaciones sociales se logran agrupar de acuerdo a las formas de pensamiento de los profesores, haciendo evidente una tipología de representaciones sobre la Reforma en Educación Secundaria.

### **La entrevista**

La entrevista es el segundo instrumento interrogativo utilizado en esta investigación. La entrevista se caracteriza por la producción de un discurso, “es un encuentro cara a cara entre el entrevistador y el informante, dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tiene el informante, respecto de su vida, experiencia o situaciones, tal como lo expresa con sus propias palabras” (Taylor, 1990) (Benny & Hugnes, 1979), es la herramienta capital de identificaciones de las representaciones (Abric, 1994: 55), para “excavar” y adquirir conocimientos sobre la vida social (Taylor & Bogdan, 2006: 100). Constituye un método indispensable para cualquier estudio sobre las representaciones y, en este caso, nos permite acercarnos a conocer lo que una reforma representa para un grupo de docentes de telesecundaria y tener información respecto a lo que piensan.

Por lo tanto, la entrevista podría concebirse como una forma especial de conversación profesional; su objetivo primario es conocer y no modificar las actitudes o conductas del entrevistado. En su proceso se pone en juego una relación social que involucra a dos actores: el entrevistador y el entrevistado (Marradi *et al.* 2007: 216, 219); en general se utiliza cuando se busca acceder a la perspectiva de los actores para conocer cómo interpretan sus experiencias en sus propios términos y es aplicable cuando se busca reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales o explorar campos semánticos, discursos de grupos y colectivos. (Marradi *et al.* 2007: 220). Se refiere también a una forma especial de encuentro, a una

conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de información en el marco de una investigación (Marradi, 2007: 215) que debe seguir su propia dinámica (Combessie, 2003: 37). Es al mismo tiempo un método de investigación cualitativo (Taylor & Bogdan, 2006: 101) que nos acerca a la subjetividad, al acceso a las actitudes y significados desarrollados por el individuo.

En esta investigación se utilizó la entrevista como la técnica más adecuada para revelar información (Selltiz *et al.* 1965: 274), pues permite capturar expresiones y sentimientos que informan sobre sus las conductas de los individuos. En la investigación social se considera como una reunión cara a cara entre el investigador y una persona que expresa verbalmente y por extenso sus experiencias, actitudes opiniones o motivos acerca de algo que le concierne personalmente (Beltrán, 2000: 163). La entrevista sitúa en gran parte su fiabilidad sobre la validez de los informes verbales (Selltiz *et al.* 1965: 270), cada entrevista requiere ser planeada por medio de una guía que determine la formulación de preguntas (Marradi *et al.* 2007: 223) y generalmente requiere de un interrogatorio individual y separado, lo que en el caso nos resultó útil, ya que permitió hacer las mismas preguntas a cada informante sin dar idea de lo que se deseaba abarcar con la misma (Taylor & Bogdan, 2006: 119). Las preguntas que se elaboraron permitieron acercarnos a nuestro objeto de estudio por medio de un proceso de reflexión y crítica (Rodríguez, 1999: 65) sobre los aspectos que los docentes piensan de la reforma en secundaria. A continuación la guía utilizada:

#### a) Guía de entrevista

Guía de entrevista: "RS sobre la RES"		Observaciones y Comentarios
Núm. de entrevista_____	Fecha de aplicación_____	
Municipio:_____		
Zona: (Urbana) (Rural)		
Sexo: F____M_____		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué piensa de la RES?</li> <li>• ¿Cómo percibe usted a la RES?</li> <li>• ¿Para usted la RES es:...?</li> <li>• ¿Qué considera le hace falta a la RES?</li> <li>• ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que percibe de la RES?</li> <li>• ¿Cómo concibe la RES desde tu posición como docente?</li> </ul>		
Entrevistador:_____		

Las preguntas diseñadas para la entrevista permitieron abordar y profundizar en el objeto de estudio. El modo de constituir o seleccionar al grupo de informantes fue por medio de la técnica de la “bola de nieve” (Taylor & Bogdan, 2006: 109). Cuando se trata de personas que por sus características no son fácilmente identificables por el investigador, se suele recurrir a la técnica de bola de nieve: a partir de unos pocos contactos y valiéndose de las redes personales de los mismos, se busca ampliar progresivamente el grupo de potenciales entrevistados que compartan las características que los hacen minoritarios o poco visibles y accesibles. Se aplica cuando se pide a los primeros interrogados que refieran a otra persona a la cual le pueda interesar la investigación, a quien se le hará la misma petición, y así sucesivamente (Combessie, 2003: 77).

Finalmente, las cuestiones de accesibilidad se relacionan en general con lo que se conoce como “muestreo oportunista”, por medio del cual se seleccionan aquellos sujetos proclives a colaborar en el estudio y a los cuales el investigador tiene garantizado el acceso (Marradi *et al.* 2007: 222, 223). Cabe mencionar que cada entrevista se realizó con la autorización de los informantes para grabar sus respuestas.

De manera particular, al momento de visitar las escuelas telesecundarias para aplicar el cuestionario se pidió a uno de los docentes a que sugiriera a alguien para ser entrevistado, algunos propusieron a quienes impartían primero y segundo grado de secundaria, pero también hubo completa disposición de otros docentes para brindar información y ser entrevistados, aspecto en que coinciden Selltiz, Jahoda, Deutsch y Cook (1965: 273), al señalar que muchas personas están deseosas y capacitadas para cooperar en las entrevistas y que buscan charlar respecto a la situación que se les pregunta.

Cuando los docentes terminaron de contestar el cuestionario se les preguntó si estaban dispuestos a conceder una entrevista, como ya hemos dicho, y la gran mayoría aceptó. Asimismo, a cada uno se le agradeció su disposición a participar y el tiempo dedicado, ya que su testimonio sobre la realidad que viven y experimentan de la reforma en la educación secundaria permitió a nuestra investigación hacer contacto con sus representaciones sociales. El tiempo de la entrevista fue de 20 a 35 minutos y se llevó a cabo en una sola sesión (Beltrán, 2000: 163), en la medida que el entrevistado dio su consentimiento; el principal recurso fueron la grabadora portátil, nueva y en excelentes condiciones, y los casetes audibles.

La gran mayoría de los docentes mostraron cierta sensibilidad (positiva y negativa) ante la reforma y respondieron a cada uno de los cuestionamientos planteados; al terminar procedieron a



recomendar a otro potencial entrevistado. En ningún momento se hizo evidente el nombre del entrevistado, la aplicación de la entrevista fue cara a cara, al interior de las escuelas visitadas.

Todas las entrevistas fueron transcritas para proceder al análisis de las representaciones sociales, respetando completamente lo dicho por los informantes; la información se ordenó y seleccionó de modo que no se perdieran los detalles de la interacción verbal, concentrándonos en el desarrollo de la conversación, siguiendo atentamente el hilo de la misma y registrando también el lenguaje gestual (Marradi *et al.* 2007: 224).

Los rasgos que nos importó destacar fueron los relacionados con el sexo del entrevistado, el nombre del municipio, el tipo de escuela (urbana o rural) y el número de entrevista (del 1 al 30), mismos que funcionaron como variables (Marradi *et al.* 2007: 222), y que fueron trabajados con mayor detalle en la parte dura del análisis de los datos, cuando se cruzó la información cualitativa de las entrevistas y la información cuantitativa procedente de los cuestionarios. Dicho cruce permitió dar mayor validez a los datos obtenidos e incorporar las representaciones dentro de cada dimensión de análisis

**Tabla 19**  
**Descripción de la clasificación de las entrevistas**

<b>Municipio</b>	<b>Zona</b>	<b>Sexo</b>	<b>Núm. de entrevista</b>	<b>Clave</b>
Veracruz	Urbana	Masculino	7	(Veracruz, Urbana, M, 7)
Túxpam	Rural	Femenino	15	(Túxpam, Rural, F, 15)
Coatzacoalcos	Urbana	Masculino	29	(Coatzacoalcos, Urbana, M, 29)

Esta clasificación permitió manejar la información de manera más ordenada —para ser consultada en cualquier momento— y, a su vez, comparar unas respuestas con otras para seleccionar posteriormente las más idóneas para fines de la investigación. En total se aplicaron 30 entrevistas en 12 municipios de Veracruz (Túxpam, Poza Rica, Papantla, Orizaba, Córdoba, Perote, Xalapa, Coatepec, Veracruz, Coatzacoalcos y Acayucan), por ser los más representativos de la entidad, incluyendo sus tres zonas geográficas: norte centro y sur. Los datos se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 20**  
**Participación en la entrevista**  
**por zona y municipio**

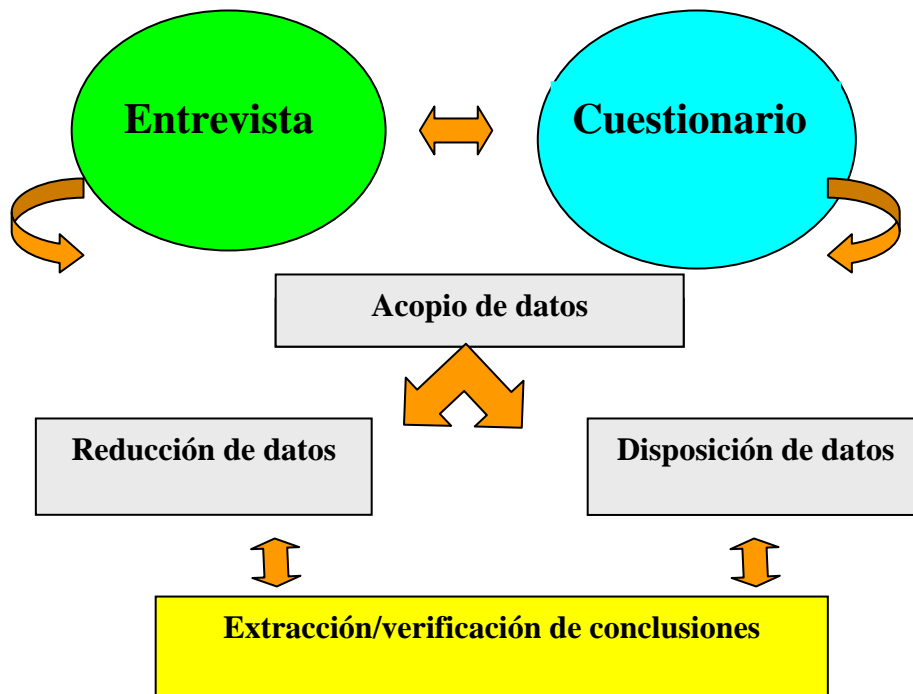
<b>Zonas Geográficas</b>	<b>Municipios</b>	<b>Entrevistados Por zona</b>
<b>Norte</b>	1. Túxpam 2. Poza Rica 3. Papantla	9
<b>Centro</b>	4. Orizaba 5. Córdoba 6. Perote 7. Xalapa 8. Coatepec 9. Veracruz	15
<b>Sur</b>	10. Coatzacoalcos 11. Acayucan 12. Actopan	6
		Total 30

Datos procedentes del trabajo de campo en el estado de Veracruz, en escuelas en que laboran docentes de educación telesecundaria. (Entrevistas realizadas a docentes frente a grupo).

Para efectos del análisis de los datos, combinamos las fuentes de información de la entrevista y el cuestionario para efectuar la denominada triangulación y mejorar la validez de los resultados obtenidos. La triangulación de datos se ha denominada también metodología convergente, multimétodo, o validación convergente, que es una combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno, en este caso las representaciones sociales. Su ventaja es tener un mayor grado de confianza en los resultados, en la medida en que proceden de diferentes fuentes puede estimular la creación de nuevos métodos y nuevas formas de captar el problema de la investigación, ayudar a estudiar las dimensiones no analizadas o las variaciones del fenómeno que se estudia, y contribuye a mejorar la síntesis o integración de las teorías como consecuencia de la investigación (García, 1995: 15). Al mismo tiempo permite asegurar la convergencia de los resultados a partir del contraste de diferentes fuentes.

La combinación metodológica puede desarrollarse en diferentes fases del proceso de investigación (diseño, recopilación, análisis de datos) (García, 1995: 16). De manera esquemática mostraremos las tareas implicadas en el análisis de datos (Rodríguez, 1999: 205):

**Esquema 2**  
**Tareas implicadas en el análisis de datos**



Es necesario señalar que la descripción metodológica no termina aquí. He querido dejar en claro que existe una metodología de análisis de datos posterior que se presenta en la etapa de clusters y la caracterización de los grupos de docentes que representan la reforma de una manera particular, en donde se analiza a las variables seleccionadas y a respectivos índices derivados de los cruces de los datos estadísticos dando lugar a la interpretación y comprensión de las representaciones sociales de manera muy peculiar. El análisis se refiere al conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones, que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación (Rodríguez, 1999: 200).

En el análisis también se recurrió a una revisión documental de informes oficiales de la SEP —provenientes de la Subdirección de Telesecundarias, en la ciudad de Xalapa—, de la prensa y materiales oficiales como: los planes de estudios 1993 y 2006, la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria, el Acuerdo 384, guías para la aplicación del Modelo Pedagógico Renovado de la Telesecundaria en el Aula, materiales bibliográficos de secundaria centrados en los programas de estudio de todas y cada una de las asignaturas que conforma el plan

y programas de secundaria (Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía de México y el Mundo, Historia, Formación cívica y ética, Lengua extranjera (Inglés), Educación Física, Artes, Danza, Música Teatro, Artes Visuales, Asignatura estatal, Orientación y tutoría, Manuales de Introducción a la Metodología de Telesecundaria).

También se requirió consultar el Directorio de Escuelas Telesecundarias en Veracruz, el Artículo Tercero Constitucional, el Acuerdo para la Modernización Educativa 1993, La Reforma Integral de la Educación Secundaria de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, los cursos de capacitación para los docentes de nuevo ingreso y los datos del INEGI (2005) referentes a cada una de las localidades y municipios visitados de la entidad veracruzana, así como el Programa Sectorial 2005-2010 de la Secretaría de Educación y Cultura. También se revisaron algunos antecedentes históricos de las reformas educativas en México, así como otros importantes documentos que permitieran reforzar la investigación y hacer un análisis más completo.

#### **4.7 Análisis de la información**

El análisis de la información obtenida abarca tres fases. La primera intenta describir los datos obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes de la muestra de la telesecundaria veracruzana, se analizan los datos generales de los entrevistados, seguido de cada una de las dimensiones de estudio abordadas por la teoría de las representaciones sociales, “dimensión información y conocimiento, dimensión actitud y dimensión campo de representación”, así como cada una de sus variables e indicadores, observando los puntajes y los porcentajes obtenidos en cada una de las preguntas, por medio de gráficas y tablas de información, describiendo detalladamente los hallazgos y cruzando la información de los datos cualitativos procedentes de las entrevistas realizadas, con el fin de poder comprender las representaciones sociales más predominantes que construyen los docentes sobre la Reforma.

La segunda fase intenta identificar índices de adhesión a la reforma, es decir, observar detalladamente qué tanto los docentes se han adherido e incorporado a la reforma, a partir de sus representaciones sociales.

La tercera fase agrupa a los docentes respecto de sus características más diferenciadas y compartidas entre unos y otros, de manera que nos lleva a identificar la existencia de cuatro grupos predominantes que representan la reforma educativa de manera particular, lo que se detallará en los siguientes capítulos, después de hacer nuevas jugadas y cruces de datos a partir de la base de datos *SPSS* empleada para el análisis estadístico.

**CAPÍTULO V**

**ANÁLISIS DE LAS**

**REPRESENTACIONES SOCIALES**

## 5.1 Interpretación de datos generales

En este capítulo se presentan el análisis y la interpretación de los datos estadísticos procedentes de los cuestionarios aplicados a los docentes de los principales municipios de Veracruz, lo que permitirá conocer las respuestas que se obtuvieron, de manera general, a cada una de las preguntas planteadas en instrumento. El propósito del análisis es conocer de manera cercana las representaciones sociales que un grupo de docentes involucrados en la educación secundaria tiene sobre la Reforma de la Educación Secundaria, puesta en marcha en 2006.

En la zona norte del estado se encuestó a 51 docentes, en la centro a 173 y en el sur a 18 profesores; el número varió de acuerdo con el número de municipios de cada zona y al tamaño de cada telesecundaria visitada. De manera particular, en la zona centro se encontró el mayor número de escuelas, por lo que el número de docentes fue mayor que en la zona norte y en la sur. Observemos los datos en la siguiente tabla:

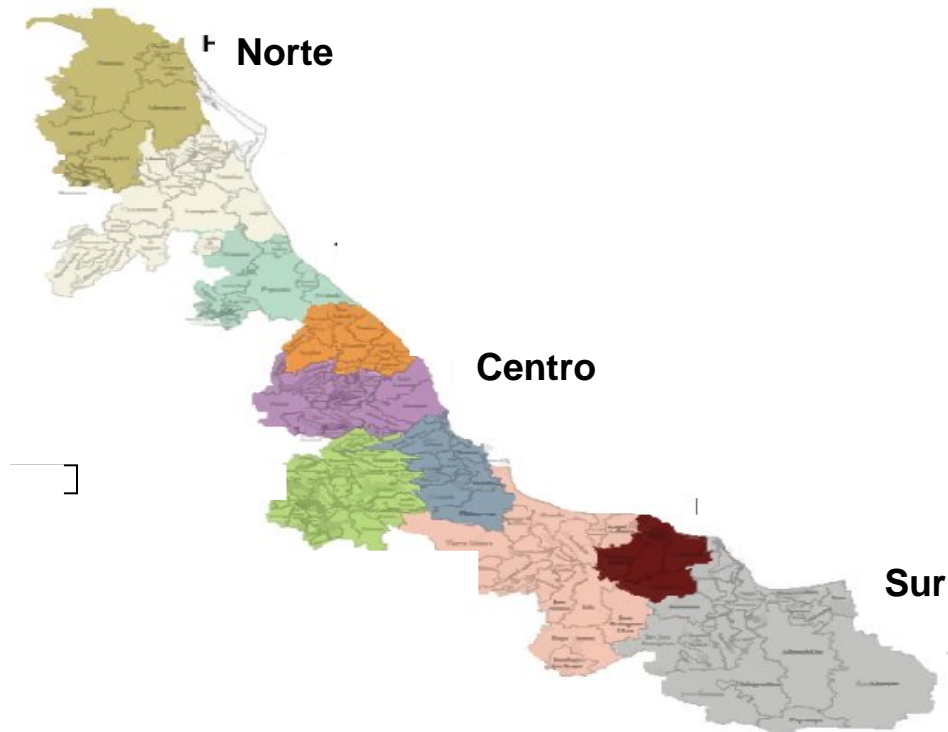
**Tabla 21**  
**Participación de la muestra de docentes**  
**por zona y municipio en el cuestionario**

Zonas Geográficas	Núm de docentes	Municipios de Veracruz
Norte	51	1. Túxpam 2. Poza Rica 3. Papantla
Centro	173	4. Orizaba 5. Córdoba 6. Perote 7. Las Vigas 8. Xalapa 9. Coatepec 10. Actopan 11. Veracruz
Sur	18	12. Coatzacoalcos
3	242	12 Municipios

Datos procedentes del trabajo de campo en el estado de Veracruz, en escuelas en que laboran docentes de educación telesecundaria.

Enseguida se presenta un mapa del estado de Veracruz para mostrar la ubicación de los municipios visitados.

### a) Mapa del estado de Veracruz



Las telesecundarias en donde laboran los docentes en el estado de Veracruz<sup>35</sup> por lo general se ubican a varios kilómetros de distancia entre el municipio, la localidad y las zonas geográficas que las distinguen y cuentan con un 12.2% de alta marginación (Programa educativo de México, 2009:167).

A continuación observamos la tabla de participación de los docentes de telesecundaria de Veracruz, por municipio y por zona (norte, centro y sur), en donde la variación de porcentajes fluctúa entre 2 y 14%:

<sup>35</sup> En el estado de Veracruz existe una población de 7,110,140 habitantes, de los cuales 90% habita en 17,390 comunidades y localidades con menos de 500 habitantes. El 10% de la población habita en las ciudades de mayor importancia. Fuente: Censo de población y Vivienda 2005, INEGI.



**Tabla 22**  
**Participación de docentes por municipio y zona visitada**

Zona	Municipios	Total de docentes por municipio	Docentes encuestados	Docentes entrevistados
<b>Norte</b>	Túxpam	118	30	4
	Poza Rica	73	6	1
	Papantla	273	15	1
<b>Centro</b>	Orizaba	68	20	4
	Córdoba	94	29	1
	Perote	66	25	4
	Las Vigas	31	12	2
	Xalapa	183	33	4
	Coatepec	35	17	3
	Actopan	86	6	2
	Veracruz	73	31	3
<b>Sur</b>	Coatzacoalcos	31	18	1
		1134	242	30

Datos procedentes del trabajo de campo en el estado de Veracruz con docentes de educación telesecundaria 2008.

Los municipios de Córdoba, Orizaba, Papantla, Túxpam y Poza Rica se distinguieron por ser los más importantes de la zona centro y norte del estado, son lugares estratégicos en que se ubican las supervisiones escolares y jefaturas de sector. Por lo general se atiende a estudiantes indígenas que hablan alguna lengua madre (náhuatl y totonaco).

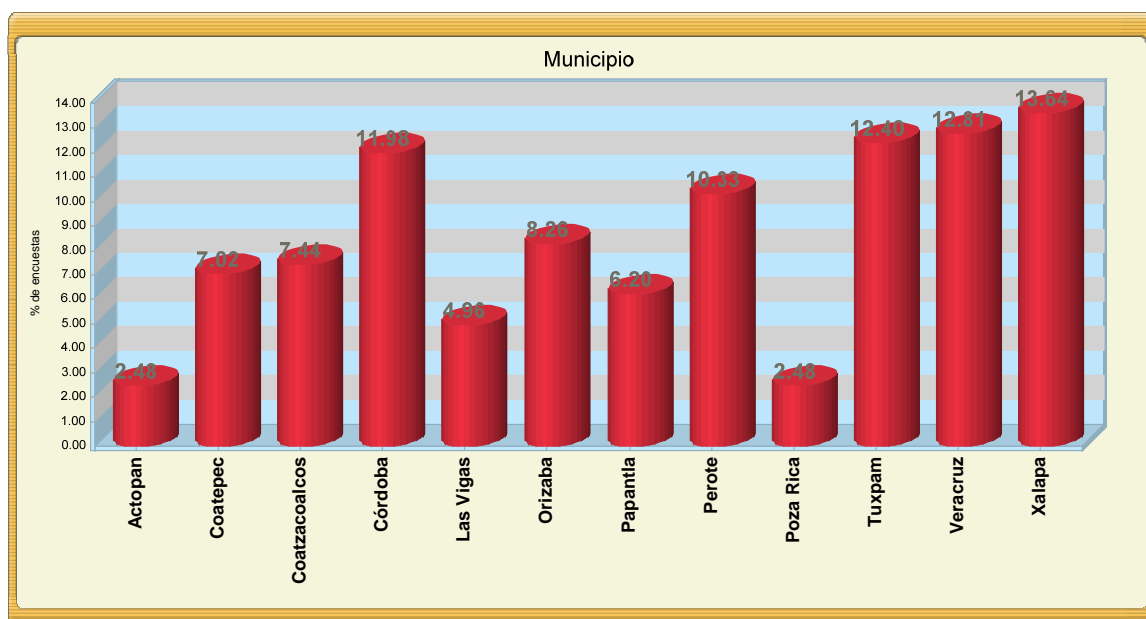
Perote, Las Vigas, Coatepec y Actopan, también pertenecientes a la zona centro. Se caracterizaron por contar con escuelas que atienden a estudiantes cuyas familias ejercen tareas orientadas a la agricultura, el micro-comercio y el campo. El mayor número de docentes que labora en estos municipios vive en la ciudad de Xalapa y se traslada diariamente a sus centros de trabajo. El municipio de Xalapa se seleccionó por ser capital del estado y Coatepec por concentrar un alto porcentaje de estudiantes y dedicarse sobre todo a la agricultura, la ganadería, la silvicultura, la industria manufacturera, la construcción y el comercio y restaurantes (Arias, 1994: 130).

Córdoba y Orizaba se caracterizan por tener escuelas en las que se atiende al mayor número de estudiantes indígenas, que hablan la lengua náhuatl, y por poseer los mayores índices de marginalidad y pobreza del estado. El acceso a sus localidades es muy difícil, se requiere atravesar la sierra por carreteras muy estrechas e incluso por caminos de terracería, a caballo o caminando.

La muestra de estudio comprendió 69.01% de telesecundarias urbanas, situadas en el interior de las ciudades de los diferentes municipios de la entidad veracruzana, y 30.99% de telesecundarias rurales, ubicadas en rancherías, pueblos, congregaciones y localidades. Se incluyeron 91.32% de escuelas con características “completas” (donde cada docente atiende a un grupo de estudiantes) y, en menor medida, 8.68%, a telesecundarias “incompletas” (donde un docente atiende dos o tres grupos de manera simultánea, dificultando su labor pedagógica).

Observemos gráficamente la participación de los municipios:

**Gráfica 1**  
**Municipios en que laboran los docentes de telesecundaria**



Podemos apreciar que el municipio de Xalapa con un 13.64% tuvo mayor participación, seguido del municipio de Veracruz con un 12.81% y Tuxpam con el 12.40%, lo que da cuenta de que son los municipios en que mayor número de docentes concentra la Secretaría de Educación en atención a estudiantes de secundaria, y que los municipios de Córdoba en un 11.98%, seguido de Perote con un 10.33%, Orizaba con 8.26%, Coatzacoalcos con el 7.44%, Coatepec con el 7.0%, Las Vigas 4.99%, Poza Rica 2.48% y Actopan con el 2.48%, son quienes poseen escuelas más chicas y por consecuencia menor número de docentes. Eso da cuenta de que el mayor número de docentes se

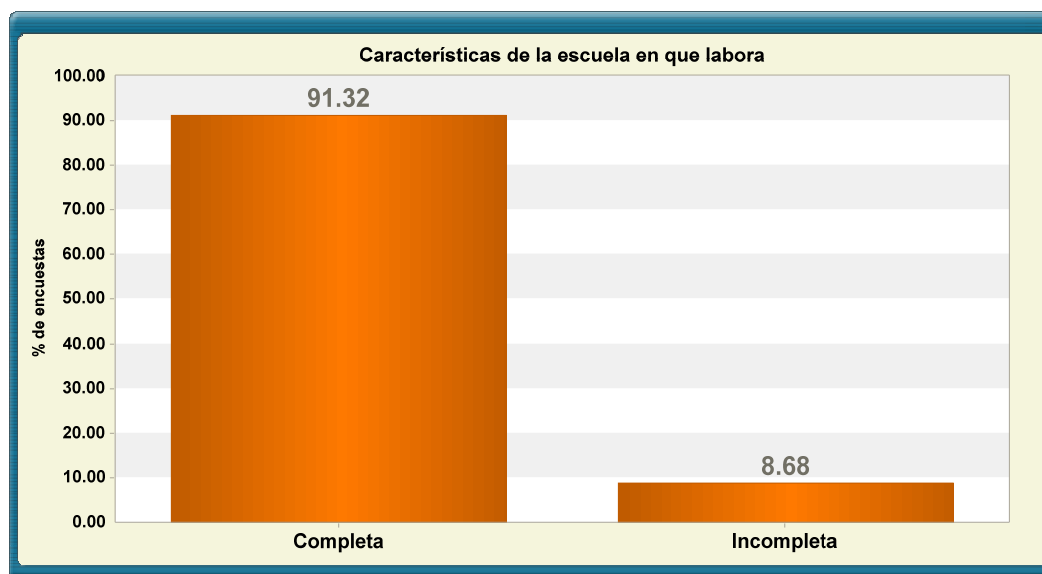
encuentran laborando en la zona centro del estado y uno de los municipios de la zona sur, el resto se distribuye en menor proporción a lo largo y ancho de la entidad veracruzana.

## 5.2 Tipo de telesecundarias en que laboran los docentes veracruzanos

Para comenzar el análisis de los datos estadísticos se describirá el indicador “tipo de telesecundaria” en que laboran los docentes de telesecundaria de Veracruz.

Según los datos proporcionados por la muestra de estudio, se percibió que existe un alto porcentaje de docentes, 91.32% (221), que labora en escuelas completas; es decir, en escuelas en donde se tiene la responsabilidad de atender sólo a un grupo de estudiantes. Únicamente una pequeña parte labora en escuelas incompletas, 8.68%, lo que significa que este segmento tiene que atender a dos o más grupos de manera simultánea, dada a la carencia de profesores en la misma escuela. Observemos:

**Gráfica 2**  
**Tipo de telesecundaria**



Es evidente la desproporción entre los docentes que laboran en escuelas completas y los que lo hacen en escuelas incompletas. Esta situación sólo se da en algunas telesecundarias, en las modalidades de secundaria técnica federal o estatal el escenario es diferente, cuentan con un número mayor de profesores para cada una de las asignaturas que comprendes el plan y el programa de estudios.

Al analizar cuáles son los municipios en que se encuentran las telesecundarias con esta características, se observó que los municipios de Actopan, Coatepec, Coatzacoalcos, Córdoba, Las

Vigas, Orizaba, Papantla, Perote, Poza Rica, Tuxpam, Veracruz y Xalapa, cuentan con telesecundarias “completas”; sobre todo Xalapa con 14.5%, Veracruz con 13.6% y Córdoba con 13.1%, lo que muestra que los municipios de mayor representatividad e importancia en el estado cuentan con mayor número de escuelas “completas”.

Las telesecundarias incompletas se encuentran en el caso contrario. Sólo 21 docentes de la muestra, 8.67%, atienden a más de dos grupos de estudiantes de diferentes grados, lo que complica su tarea en el aula, se esfuerzan más sin percibir estímulo económico extra alguno que compense la sobrecarga laboral. Este grupo es al que más se le dificulta la puesta en marcha de la Reforma, y por lo general estas escuelas se ubican en las zonas rurales. Los docentes que enfrentan esta realidad lo hacen bajo un compromiso con la escuela y con los alumnos y por una obligación moral y laboral, y, en caso contrario, por la vigilancia de las autoridades de la telesecundaria y de los padres de familia que reclaman educación para sus hijos.

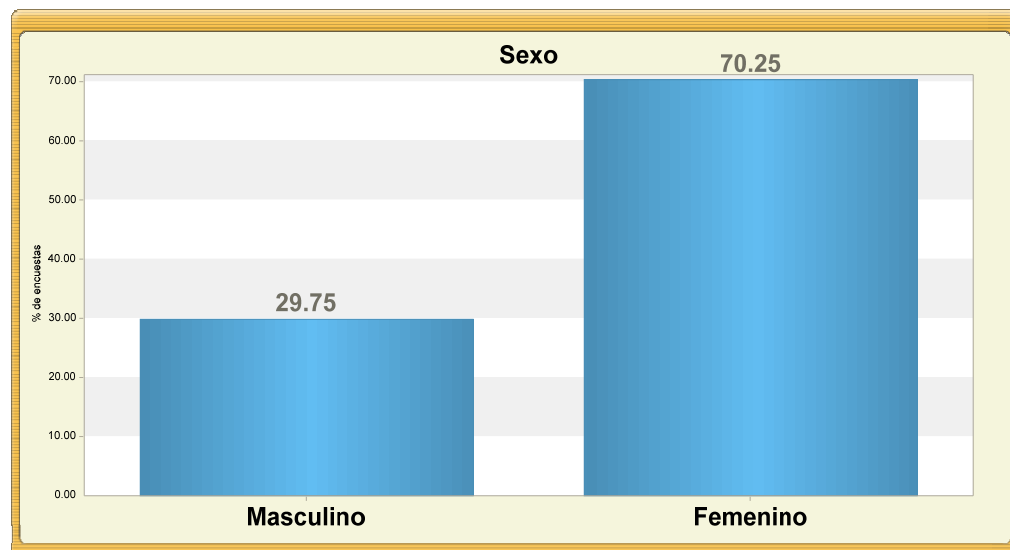
La telesecundaria —a pesar de su tamaño, sus características y su ubicación— atiende a todo tipo de estudiantes, algunos de los cuales llegan incluso a esta modalidad como el último espacio que les ofrece educación, dado que en muchas localidades no existen bachilleratos ni universidades que ofrezcan la continuidad de los estudios superiores.

### 5.3 Distribución de los docentes de la telesecundaria

La distribución de los docentes que laboran para la telesecundaria veracruzana es de manera desigual. Al consultar la base de datos se observó que en la muestra predomina el sexo femenino con 70.25%, (170 mujeres) el cual se encuentran impartiendo clases frente a grupo. El otro grupo lo integran 72 varones, 29.75% de los docentes. En el sector educativo las mujeres siempre han predominado, durante las décadas del 70 y 80 asistieron a las escuelas normales a recibir formación docente para poder enseñar en las escuelas de educación básica primaria. Como consecuencia del crecimiento de la población y del surgimiento de las nuevas necesidades sociales y educativas del país, las mujeres han sido contratadas en gran número en el sistema de educación telesecundaria, sobre todo en los últimos años. Actualmente la mayoría de los docentes que implementan la reforma educativa en las aulas de la telesecundaria son del sexo femenino.

La siguiente gráfica muestra los datos encontrados:

**Gráfica 3**  
**Sexo de los docentes**



Esta gráfica muestra que en la telesecundaria existe un cuerpo docente altamente feminizado, situación que llama la atención; es una mayoría de mujeres la que está a cargo de la educación de los jóvenes. Al analizar los datos se aprecia que los municipios en que se concentran son la capital del estado, Xalapa, y el puerto de Veracruz, con 15.9% cada una.

Al indagar en qué tipo de escuela laboran, se percibió que 31.8% labora en escuelas “rurales” y 68.2% en escuelas “urbanas”; es decir, la mayoría de las docentes de telesecundaria trabaja en escuelas que se localizan en el interior de la ciudad, lo que posibilita el acceso a los diferentes servicios que ahí se ofrecen. Son pocas las mujeres que laboran en escuelas “rurales” situadas en lugares apartados de la ciudad o en comunidades de difícil acceso. De igual forma, se observó que del total de docentes de sexo femenino, 88.8% labora en telesecundarias de tipo “completo”, y 11.2%, en escuelas de tipo “incompleto”, lo que nos hace valorar que este segmento de mujeres se esfuerza por atender a más de dos grupos simultáneamente en la escuela en que laboran, lo que duplica su trabajo docente.

Respecto al sexo masculino, se observó que el municipio visitado con mayor número de docentes varones es Tuxpam, ubicado en la zona norte del estado, con 16.7%. En su mayoría los hombres trabajan en escuelas “rurales”, 29.2%, lo que significa comunidades que se caracterizan por su marginación y pobreza, y 70.8% labora en telesecundarias “urbanas”. La muestra de hombres indicó que 97.2% ejerce su función docente en telesecundarias “completas” y 2.8% en escuelas “incompletas”, donde también atiende dos grupos de estudiantes de manera conjunta.

### **Edad de los docentes de telesecundaria**

Respecto a la edad de los docentes de telesecundaria, fue interesante agrupar a los integrantes de la muestra en cinco rangos de 10 años cada uno.

Observemos las cifras obtenidas en la siguiente tabla:

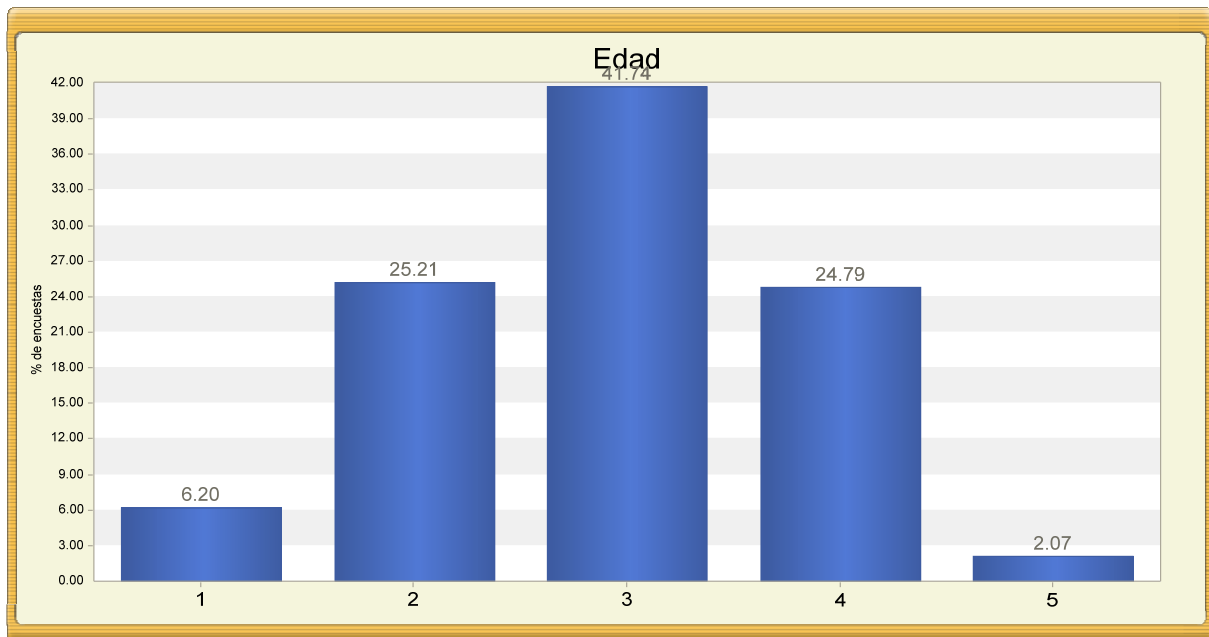
**Tabla 23**  
**Edad de los docentes**

<b>Edad</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
<b>Menos de 30 años</b>	15	6.20%
<b>Entre 31 y 40 años</b>	61	25.21%
<b>Entre 41 y 50 años</b>	101	41.74%
<b>Entre 51 y 60 años</b>	60	24.79%
<b>Más de 61 años</b>	5	2.07%
Total	242	100.00%

Datos obtenidos de la muestra de docentes del estado de Veracruz, 2008.

Veamos los datos de manera gráfica:

**Gráfica 4**  
**Edad de los docentes de telesecundaria**



Se puede observar que de los cinco grupos de docentes destaca uno, que constituye casi la mitad de la muestra, 41.74%, en un rango de edad entre 41 y 50 años. El resto de la muestra se integra por dos grupos, uno, 25.21%, con una edad entre 31 y 40 años y el segundo, 24.79%, de 51 a 60 años, con estabilidad en el empleo. Este último grupo posiblemente se incorporó a la telesecundaria cuando no había computadoras e Internet, hoy conocidas como tecnologías de la comunicación y la información. Ellos han utilizado por varios años el televisor, como única fuente de acceso a la tecnología.

En menor medida, sólo 15 docentes, 6.10%, son jóvenes con menos de 30 años de edad que laboran frente a grupo, es posible que se deba a que estos profesores acaban de ingresar a la docencia o de recibir una plaza docente, y pertenecen a una época moderna e intensamente tecnologizada.

El grupo más pequeño, 2.07%, está integrado por maestros de más de 61 años de edad que aún labora en la telesecundaria, el cual se caracteriza por tener muchos años de experiencia en la docencia de la telesecundaria y posiblemente han experimentado varias reformas educativas, conoce las reglas de la educación básica y está cerca de la jubilación.

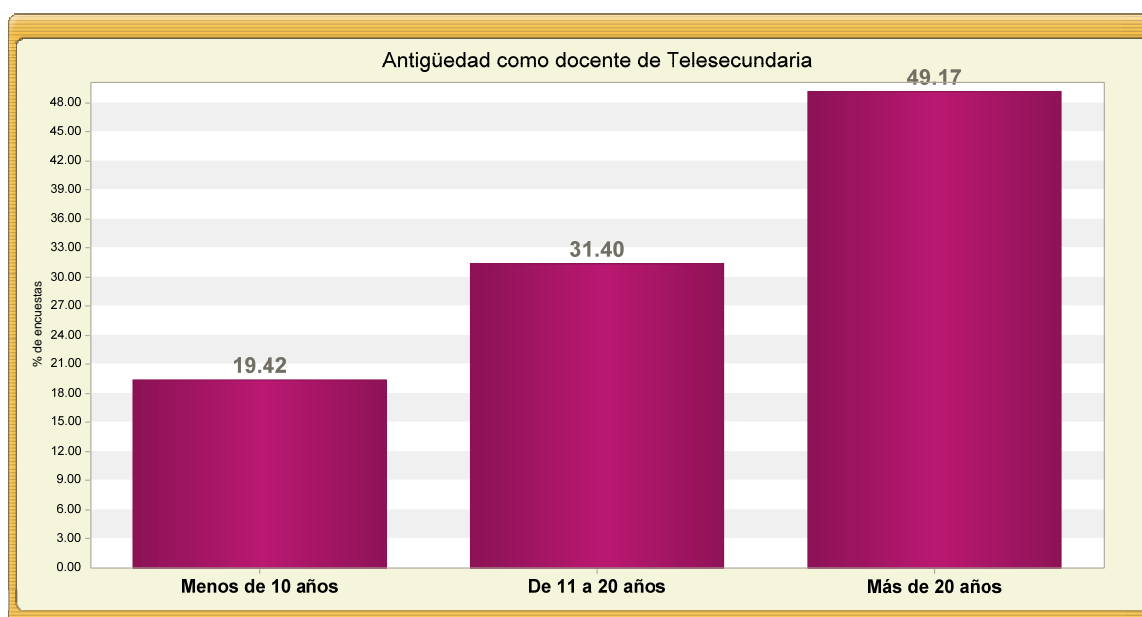


La diversidad de edades nos permite comprender que los docentes pueden percibir, comprender y representar la reforma educativa de acuerdo a los años de experiencia que tienen en el magisterio. Enseguida consultemos esos datos.

### Antigüedad de los docentes en el magisterio

La antigüedad de los docentes fue otro tópico que nos interesó analizar, ya que se refiere al tiempo (años) que han laborado en las telesecundarias y que han dedicado a la formación de generaciones de jóvenes estudiantes que viven en condiciones pobres y de marginación. Se distinguieron tres grupos:

**Gráfica 5**  
**Antigüedad de los docentes de telesecundaria**



1. Se observa en la gráfica que existe un grupo mayoritario que cuenta con una antigüedad de más de 20 años, integrado por 119 profesores, 49.17%; que llevan muchos años de estar frente a grupo, poseen una gran experiencia docente y han vivido varias reformas. El grupo está conformado por 18.82% docentes del sexo femenino y 20.83% del sexo masculino.

2. Un segundo grupo lo constituyen 76 docentes, 31.40%, con una antigüedad de 11 a 20 años, con cierta experiencia en la docencia. De este grupo, 34.71% son mujeres y 23.61% varones.
3. El tercer grupo, el minoritario, lo conformaron 47 docentes; es decir, 19.42%, cuenta con 10 años o menos de antigüedad. Son profesores más jóvenes, con menor experiencia y tienen un largo camino que recorrer en el magisterio. Lo conforman 55.55% de varones y 46.47% de mujeres.

Haciendo la suma de los datos (31.40% + 49.17%), en 80.57%, la telesecundaria veracruzana está integrada por profesores que tienen una antigüedad que va de 11 a más de 20 años en el magisterio, lo que indica su larga experiencia docente y que han vivido más de dos reformas educativas. Este último aspecto puede influir en el desarrollo de la reforma actual, es decir, posiblemente algunos docentes retomen ciertos aspectos útiles de otras reformas anteriores. Por otra parte, los maestros pueden negarse a cambiar según lo indica la actual reforma, dado que llevan años de ejercer “prácticas tradicionales” en la telesecundaria, aunque podrían estar dispuestos a cambiar después de haber trabajado con determinados modelos, lo que se desconoce. Este supuesto será confirmado más adelante.

Según datos de la SEP, en Veracruz, Puebla, Guanajuato, Estado de México, Oaxaca, San Luís Potosí, Chiapas y Zacatecas, se concentra 60.90 % de la matrícula nacional de docentes, en tanto que 39.10% lo integra el resto de estados.

### **Docentes con Carrera Magisterial**

Respecto de la Carrera Magisterial, no todos los docentes de la muestra están dentro de dicho programa de estímulo económico —que forma parte de un proyecto de transformación educativa en conformidad con lo establecido con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

El programa de carrera magisterial no es para todos los docentes, es selectivo, meritocrático, y otorga el estímulo económico sólo a quienes se han sometido a seis factores de evaluación:

1. Antigüedad
2. Preparación profesional
3. Desempeño profesional
4. Cursos nacionales y estatales
5. Evaluación de conocimientos
6. Aprovechamiento escolar de los estudiantes

Este programa tiene la intención de elevar la calidad de la educación, a través del reconocimiento del magisterio y de un estímulo económico para los profesores de educación básica que participan de manera voluntaria. Quienes aprueban los exámenes y cumplen con los requisitos pueden obtener puntajes que los posicionen en alguno de los 5 niveles o categorías del programa (A, B, C, D y E).

Dadas las características de la población docente de la telesecundaria, observamos que más de la mitad de la muestra cuenta con la Carrera Magisterial (60.33%); 96 docentes, que representan 39.67%, no poseen este estímulo —lo que evidencia una gran desproporción e inequidad en su situación laboral y económica—, pues no participan en el programa, quizá porque no cuentan con los requisitos necesario para poder hacerlo.

Suponemos que el grado de integración, participación y conocimiento de la Reforma de los docentes incorporados a la Carrera Magisterial es mayor debido a que son un grupo de profesores que se encuentran más preparados, toman más cursos, estudian para los exámenes y están actualizados.

El grupo que no está integrado al programa de estímulos, conformado por 39.7%, son docentes con las siguientes características:

1. No se interesan ni desean participar en la Carrera Magisterial.
2. No acreditan los exámenes que promueve la Carrera Magisterial.
3. No alcanzan los puntajes de evaluación.

4. No pueden asistir a los cursos de capacitación que exige la Carrera Magisterial, dadas las grandes distancias que deben de recorrer de la comunidad en que laboran hasta los sitios de capacitación.
5. Desconocen los procedimientos de inscripción.
6. No se interesan por las fechas de inscripción o no logran inscribirse a tiempo.
7. Desconocen el uso y manejo de las tecnologías y ello impide la posibilidad de usarlas para procesos de consulta e inscripción.
8. Tienen poco tiempo en el servicio o acaban de recibir su plaza docente.
9. No cubren los requisitos establecidos en los lineamientos de la Carrera Magisterial.

Estas razones, entre otras, han evitado que muchos docentes de telesecundaria hayan recibido el estímulo económico que promueve el programa de la Carrera Magisterial.

El análisis de los datos permitió observar que la mayoría de los docentes que participan en la Carrera Magisterial son mujeres, veamos la siguiente tabla:

**Tabla 24**  
**Distribución de la Carrera Magisterial por sexo**

<b>Estímulo económico</b>	<b>Docentes</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>
<b>Con Carrera Magisterial</b>	60.30%	105	41	146
<b>Sin Carrera Magisterial</b>	39.70%	65	31	96
<b>Total</b>	100.00%	170	72	242

Datos procedentes del trabajo de campo en el estado de Veracruz con docentes de Educación Telesecundaria, 2008.

Del grupo de 242 docentes de la muestra, 60.3%, 105 docentes de sexo femenino, cuentan con la Carrera Magisterial; en menor medida, 39.7%, 65 hombres, tienen este estímulo económico; lo que nos permite valorar que el grupo de varones es un sector menos beneficiado. Sin embargo, a ambos grupos (tanto a hombres como mujeres) les permite tener un reconocimiento expreso a su vocación y desempeño en el magisterio.

Al observar los datos arrojados por los docentes de telesecundaria que cuentan con Carrera Magisterial por municipio se obtuvieron los siguientes porcentajes:

**Tabla 25**  
**Docentes con Carrera Magisterial por municipio**

<b>Municipio</b>	<b>Porcentaje</b>
Coatepec	10.3%
Coatzacoalcos	8.2%
Poza Rica	16.7%
Túxpam	19.3%
Veracruz	19.2%
Xalapa	15.8%

Datos procedentes del trabajo de campo en el estado de Veracruz con docentes de Educación Telesecundaria. 2008.

Se aprecia que el municipio con mayor número de docentes que participan en la Carrera Magisterial es Túxpam, con 19.3%; seguido de Veracruz con 19.2%; Poza Rica con 16.7% y Xalapa con 15.8%, los cuales se ven muy parejos; luego disminuye con Coatzacoalcos a 8.2%, y los municipios de Córdoba, Las Vigas, Orizaba, Papantla y Perote reducen su tasa a menos de 9.0%, lo que significa que muy pocos profesores participan en el programa de estímulos.

También se puede apreciar que a nivel estatal hay notables diferencias entre los beneficiados por dicho programa y los que no lo son, lo que podría influir directamente en cómo los docentes representan la Reforma. Partimos de la idea de que los docentes con Carrera Magisterial representan de manera favorable (aspecto que se analizará más adelante) la Reforma de la Educación Secundaria, dado que obtienen mayores ingresos económicos —muchos de los docentes que participan en este programa llegan a ganar cerca de 40 mil pesos mensuales, dependiendo del nivel en que se encuentren (A, B, C, etc.)—, aspecto que los posibilita a poder comprar libros, materiales, recursos tecnológicos personales, asistir a cursos sobre temas heterogéneos de la educación, tener mejores condiciones de vida, e incluso alimentarse y vestirse mejor, así como poseer mayor consumo de capital cultural.

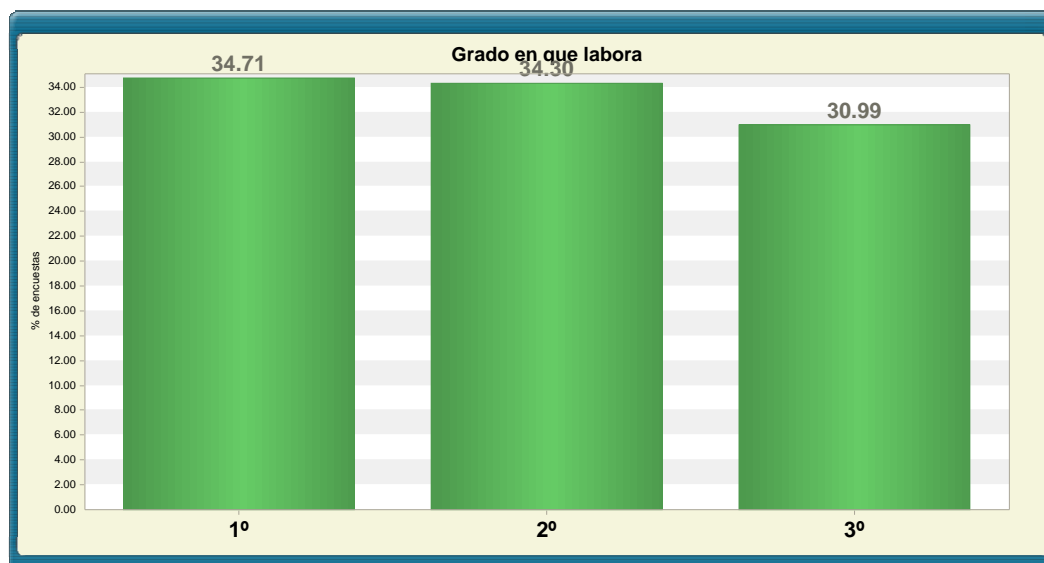
Aquellos docentes de telesecundaria que no cuentan con Carrera Magisterial y sólo perciben el salario correspondiente a su plaza docente, en que se cubre el pago de sus honorarios, por 32 horas de clase a la semana frente a grupo reciben un pago aproximado de \$3,500 o \$4,500 quincenales; lo que los limita en sus gastos, por lo general son docentes que tienen limitadas condiciones de vida, sus gastos son más restringidos, la gran mayoría viven en las comunidades en que laboran o bien gastan sus salarios en el traslado entre su domicilio particular y su centro de trabajo ubicado en un municipio, localidad, o pueblo, dependiendo de la clave presupuestal en la

que se encuentra adscrita, así como de la zona y sector al que pertenece. Los diferentes escenarios que se derivan de que los docentes posean o no Carrera Magisterial son factores determinantes en el desarrollo de la reforma educativa.

### **Distribución de docentes de telesecundaria por grado escolar**

El sistema de educación telesecundaria —al igual que el de educación técnica federal y el estatal— como parte del sistema de educación básica promueve tres años de escolaridad. Los datos de la muestra nos permitieron observar que los docentes están distribuidos de manera equilibrada y equitativa para laborar en los tres grados escolares, y que en conjunto cubren la demanda total de jóvenes veracruzanos que asisten a modalidad educativa:

**Gráfica 6**  
**Grado en que laboran los docentes de telesecundaria**



Podemos ver que 34.71% de los docentes atiende el primer grado de telesecundaria, en segundo grado tenemos 34.30% y en tercero 30.99%; se nota una ligera disminución del porcentaje en tercer grado, lo que podría deberse a las siguientes causas:

1. Deserción escolar de los estudiantes

2. Bajas o suspensiones temporales
3. Tasas de reprobación estudiantil

Estos factores llegan a afectar la matrícula de estudiantes disminuyéndola, lo que, por consecuencia, se ve reflejado en el número de docentes que imparten clases en el último grado de secundaria.

En el estado de Veracruz, según la SEV y la Subdirección de Educación Telesecundaria, el número de docentes por grado escolar es el siguiente:

**Tabla 26**  
**Docentes de telesecundaria del estado de Veracruz**

<b>Grado</b>	<b>Docentes</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1°</b>	2,350	33.33%
<b>2°</b>	2,403	34.08%
<b>3°</b>	2,297	32.58%
<b>Total de docentes</b>	7,050	100.00%
<b>Escuelas telesecundarias</b>	1,776	

Secretaría de Educación del Estado de Veracruz. Subdirección de Telesecundaria.  
(Directorio de Escuelas Telesecundarias. Inicio del ciclo escolar 2007-2008).

El colectivo docente de telesecundaria de Veracruz está integrado por 7,050 maestros: 2,350, 33.33%, atienden el 1er grado; 2,403, 43.08%, se responsabilizan del 2° grado, y 2,297, 32.58%, se encargan del tercero. No hay grandes diferencias en la distribución, más bien podríamos decir que es equitativa. Los datos señalan que a nivel estatal la distribución de los docentes por grado escolar es ligeramente mayor en el segundo grado y menor en el tercero, los porcentajes varían de 32% a 34%, sólo dos puntos de diferencia.

Así, podemos decir que según los datos generales de los docentes de telesecundaria en estudio, éstos tienen las siguientes características:

- Existen pocos docentes varones incorporados a la telesecundaria y predominan las mujeres; por lo tanto, es un sector educativo altamente feminizado el que pone en marcha la Reforma de la Educación Secundaria.
- El mayor porcentaje de los docentes labora en escuelas urbanas.

- La mayoría de docentes labora en telesecundarias completas, son pocos los docentes que duplican su labor en el aula, al atender a más de dos grupos de manera simultánea.
- Existen tres grupos predominantes:
  1. El mayoritario, conformado por docentes de entre 41 y 50 años de edad.
  2. El otro grupo lo conforman los docentes de 31 a 40 y de 51 a 60 años, 50% de la población.
  3. Un grupo muy pequeño, de docentes jóvenes con menos de 30 años y de docentes adultos mayores de más de 61 años, que va de 2 a 6%.
- Se descubrió que la antigüedad es una variable importante, destacan nuevamente tres grupos importantes de docentes:
  - 1er grupo, posee una antigüedad de más de 20 años, casi 50%.
  - 2o grupo, con una antigüedad de 11 a 20 años, 30%.
  - 3er grupo, con una antigüedad de 10 años, 20%.
- Se pudo percibir la existencia de un equilibrio en la atención a los tres grados escolares de la telesecundaria veracruzana, es decir los docentes que laboran en esta modalidad educativa brindan un servicio educativo a los estudiantes de manera igual con excepción en tercer grado que tiene una ligera disminución del 1.5%.
- Se pudo identificar que más de la mitad de los docentes cuentan con el estímulo económico de Carrera Magisterial en un 60.33%, y que el 39.67% no participan en este programa, lo que marca las diferencias respecto a su situación laboral y económica.
- Se reconoció que 74% de profesores de la telesecundaria labora en zonas urbanas, es decir a las orillas de una ciudad o dentro de ella, y que el 26% labora en zonas rurales, que se caracterizan por su alta marginalidad y se ubican en zonas indígenas, campesina, rurales, marginales y urbanos marginales.

La diversidad y heterogeneidad de los docentes bien puede influir en la construcción de las representaciones sociales que se analizan en las páginas siguientes.



#### 5.4 Dimensión información y conocimiento

Estar informados nos permite construir concepciones universales, ideas, imágenes y representaciones “acerca de algo o alguien”, Moscovici (1979), y a su vez tener diferentes acepciones y puntos de vista, según los propios criterios de valoración y evaluación de las situaciones diversas del mundo concreto que se piensa que es lo que es o que debe ser.

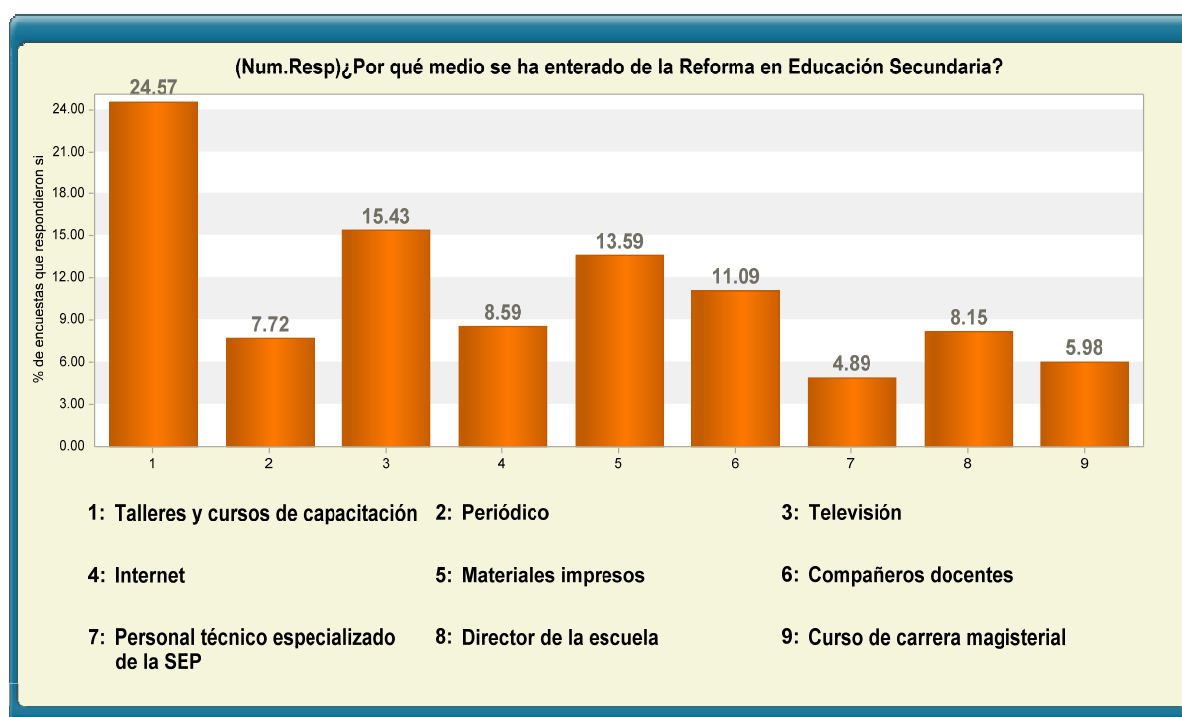
Los seres humanos tenemos la capacidad de emplear y utilizar la información del medio con fines de supervivencia, y también generamos códigos, símbolos y significados a través de lenguajes comunes útiles para la convivencia en sociedad. Es importante estar informados y conocer los acontecimientos de determinados momentos y épocas históricas, igual que las cosas que surgen día a día. El hombre requiere información para poder comprender lo que pasa a su alrededor, sobre todo cuando se sitúa en un escenario de cambio y transformación constante.

La información es necesaria en la vida diaria. Por ejemplo, una persona que tiene que elegir a un candidato a la presidencia municipal puede hacerlo más fácilmente si está informada acerca de su programa político; incluso si ha leído el programa del partido político que lo postula, sólo entonces su decisión tendrá mayor validez. Ahora bien, una persona puede ser fácilmente manipulada si desconoce dicha información, es por ello que la información es necesaria en la vida diaria, ya que nos permite actuar y tomar decisiones rápidas o meditadas.

La información que la mayoría de los docentes debería tener de la RES es sobre su puesta en marcha, las nuevas formas de trabajo, los materiales didácticos y tecnológicos, las renovadas actividades a desarrollar en la escuela con la colaboración de los equipos de trabajo (de pares y grupos de interacción); sobre la continuidad entre el pasado plan de estudios 1993 y el de 2006, la articulación con la educación primaria, la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias, la definición de los aprendizajes esperados, la educación ambiental, la formación en valores, la educación sexual y la equidad de género, las tecnologías de la información y la comunicación; la flexibilidad del mapa curricular, las signaturas que conforman el plan de estudios: Español, Matemáticas, Ciencias con énfasis en Biología y Física, Geografía de México y del Mundo, Historia, Lengua extranjera (Inglés), Educación física, Tecnología, Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales), Asignatura estatal Orientación y tutoría.

Para abordar el análisis de la investigación en la dimensión información y conocimiento planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron los medios por los que los docentes de telesecundaria se enteraron e informaron de la Reforma en Educación Secundaria?, la cual tuvo nueve opciones de respuesta: talleres y cursos de capacitación, el periódico, la televisión, el Internet, los materiales impresos, los compañeros docentes, el personal técnico especializado de la SEP, el director de la escuela, y el curso de la Carrera Magisterial. Lo que podemos ver con detalle en la siguiente gráfica:

**Gráfica 7**  
**Medios por los que los docentes se enteraron de la RES**



La fuente por la cual se enteraron e informaron de la Reforma en Educación Secundaria la mayoría de los docentes de telesecundaria fue “talleres y cursos de capacitación”, 226 personas así lo señalaron, 24.57% de las encuestas.

Los talleres y cursos de capacitación se ofrecieron durante tres días en el mes de agosto de 2006, antes del inicio del nuevo ciclo escolar (2006- 2007) en las escuelas de todo el país, con intención de fortalecer las funciones técnicas pedagógicas de los docentes y reforzar los procesos de mejora

de la educación; también fue característico de estos cursos compartir experiencias académicas, así como la apertura a reflexiones sobre formas para trabajar y poner en marcha la reforma, generando en los docentes un intercambio de información y conocimiento básicos para desarrollar el cambio educativo esperado en la secundaria.

Al consultar la información procedente de las entrevistas hechas a los docentes de la muestra, destaca la opinión de una profesora que labora para una zona urbana del municipio de Xalapa, que precisa sobre los talleres y cursos de capacitación:

nos dieron los cursos de capacitación en agosto de 2006, ahí hicimos un análisis de la reforma, del nuevo currículo y de cómo íbamos a trabajar, nos indicaron que había que dejar lo tradicionalista y que había que enseñar a los alumnos a ser más reflexivos, y se debía enseñar para toda la vida, fue un momento difícil pues se debía abordar: los propósitos de la reforma, los enfoques, las estrategias, algunos contenidos y sus actividades a realizar. Los cursos sirven pero fue poco tiempo para saberlo todo (Xalapa, Urbana, F, 1).

Los talleres y cursos de capacitación fueron componentes fundamentales en la difusión, actualización y puesta en marcha de la reforma educativa, permitieron fortalecer la información y el conocimiento de los docentes sobre las nuevas tareas a desarrollar en las aulas de la secundaria. Se impartieron a la totalidad del magisterio de telesecundaria, pero la particularidad fue que se brindaron en forma de “cascada”, es decir, siguieron un proceso de reproducción de unos grupos de docentes a otros: un primer grupo recibía formación y capacitación (lo que incluía ciertas indicaciones e instrucciones), el cual posteriormente se responsabilizaba de instruir a un siguiente grupo de profesores de alguna otra zona, sector, municipio y/o escuela telesecundaria, iniciándose la siguiente cadena:

- La primer cadena inicia en la Secretaría de Educación Pública, cuando capacita a los representantes del sector de secundaria —“supervisores”, “jefes de sector” y “asesores técnicos pedagógicos de la Secretaría de Educación de cada estado”, en sus diferentes modalidades—, en la Ciudad de México para recibir información sobre la Reforma en Educación Secundaria (RES).

- La segunda cadena correspondería a este grupo de profesores asistentes a la Ciudad de México, para impartir el curso a 88 supervisores de zona y 24 jefes de sector que integran la telesecundaria veracruzana, también asisten algunos asesores técnicos pedagógicos que laboran en las oficinas centrales de la Secretaría de Educación de Veracruz y de la Subdirección de Telesecundarias.
- La tercera cadena estuvo a cargo de supervisores y asesores técnicos, quienes capacitaron a docentes de las escuelas telesecundarias de cada región y localidad del estado veracruzano.
- El proceso de capacitación fue lento y tardado, ya que se pasó de una instancia a otra, durante periodos establecidos y determinados para cada agente educativo, y se llevó a cabo al inicio del ciclo escolar 2006-2007. Desafortunadamente no fue el personal técnico especializado de la Secretaría de Educación Pública el encargado de capacitar a cada instancia, lo que conlleva el riesgo de que alguna información pudiera distorsionarse en el recorrido de la cadena y que los docentes quedarán mal informados o bien desconocieran ciertos procedimientos de la reforma a seguir.

Del proceso de capacitación en cadena uno de los docentes entrevistados, que labora en la telesecundaria rural de la localidad de Villa Aldama, municipio de Coatzacoalcos, en la zona sur del estado nos dice:

[...] el curso de capacitación de la reforma se reprodujo para todos los maestros en forma de cascada, muchos fueron a México a recibirlo, primero se lo dieron a los supervisores y jefes de sector, luego a los maestros de las zonas escolares, la subdirección de telesecundarias capacitó a nuestros mismos compañeros de la zona, luego a ellos les dijeron que tenían que darnos el curso de capacitación y vinieron a darnos "los Cursos y los Talleres", entonces fue que lo analizaron y lo reprodujeron a los compañeros en esta zona escolar, después los maestros de la escuela nos reunimos y la estuvimos conociendo a detalle con nuestro director, porque no sabíamos nada del curso ni de la reforma (Coatzacoalcos, Urbana, M, 25).

El proceso de capacitación de la reforma, bajo la forma de "cascada", se debió a que en el estado de Veracruz son 7,050 docentes los que integran la educación telesecundaria; dado que su número es muy grande sería imposible capacitarlos a todos en un solo lugar, por lo "la capacitación en

cadena” fue la alternativa que permitió a todos estar informados y adquirir conocimiento sobre la RES.

El informe general de la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria señala que los talleres y cursos permitirían la reflexión y análisis de la reforma educativa, lo que efectivamente trascendió y llegó a las escuelas, donde el personal docente y directivo se reunía para seguir estudiando y profundizando en ella, para operarla de manera correcta.

### **La televisión**

El segundo medio por el que más docentes se enteraron de la reforma fue la televisión, 142 de ellos, casi la mitad de la muestra (15.43%), así lo señalaron (medio que tiene un fuerte impacto de transmisión en e conjunto de la sociedad).

La palabra televisión es un término compuesto por la voz griega *tele*, que significa distancia, y la latina *visión*, que significa ver (Sartori, 1997: 26); es “ver desde lejos”, es llevar ante un público cosas que se puedan ver desde otro sitio, desde cualquier lugar y distancia. La televisión permite ver todo tipo de acontecimientos sociales, políticos, educativos, deportivos, culturales, artísticos, etc.; a través de imágenes y sonidos proyecta realidades simuladas y virtuales de la sociedad, informa sobre sucesos relevantes que ocurren en la vida de millones de sujetos en el mundo, como situaciones económicas, financieras, reformas económicas, reformas jurídicas, reformas laborales, reformas educativas, etc., que en conjunto pretenden ofrecer la noticia a la sociedad entera. En este sentido, es un instrumento de comunicación que beneficia a la sociedad, informa a las multitudes, dinámico y que al mismo tiempo enajena, manipula la información y controla a los individuos de manera masiva, y dado que existen diferentes intereses su influencia puede cambiar la forma de pensar de una sociedad.

De la zona centro del estado de Veracruz, un docente que labora en una telesecundaria urbana del Puerto de Veracruz ofreció su testimonio respecto a este medio:

fue por medio del noticiero de la televisión que anunciaron la llegada de la “Reforma Integral de la Secundaria”, dijeron que sería algo nuevo en la secundaria, en donde se mejoraría la calidad de la educación [...] ahí los funcionarios fueron

entrevistados, pero no dieron toda la información, lo que dieron fue la noticia de que llegaba “la reforma a la secundaria”, y que todo sería mejor para este nivel educativo (Veracruz, Urbana, M, 18).

La televisión, como sistema de comunicación, participó en la transmisión de noticias e imágenes de la Reforma 2006 en los principales noticieros informativos del país antes de que iniciara, lo que dio la oportunidad a que muchos docentes y a la sociedad en general de enterarse del cambio educativo. En el caso de la telesecundaria —que se basa en la utilización de la TV—, no se echó mano de este importante recurso para informar y capacitar a sus docentes, el cual debió ser mejor aprovechado para expandir los nuevos conocimientos de la reforma educativa, dando mejor funcionamiento a la tecnología que siempre ha caracterizado a esta modalidad de la secundaria mexicana, además de que hubiera sido más barato.

### **Los materiales impresos**

Llama la atención que para 125 docentes de telesecundaria la vía que les permitió informarse sobre la Reforma educativa fueron “los materiales impresos”, 13.59% de las encuestas así lo indican. Durante el proceso de capacitación de la reforma fueron repartidos a los docentes diferentes materiales impresos, entre ellos el Plan y Programas de Estudio 2006, “los folletos informativos”, el Acuerdo secretarial 384 de la SEP, “el nuevo mapa curricular de secundaria”, “el documento de competencias y habilidades a lograr en los estudiantes y en los docentes”, etcétera.

Los materiales impresos son los medios didácticos utilizados tradicionalmente en el sistema educativo; actualmente, a pesar de la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información siguen siendo primordiales para difundir conocimiento e información respecto a diferentes tópicos educativos. La SEP destina millones de libros, revistas, manuales, folletos, antologías, trípticos informativos y otros materiales impresos, a directores, supervisores, jefes de sector, funcionarios y docentes frente a grupo, en los diferentes momentos de los ciclos escolares, con la intención de proporcionar información acerca de determinados temas educativos, actualizaciones e innovaciones; materiales que van acompañados de una serie de lecturas, preguntas e instrucciones para desarrollar actividades de aprendizaje y para que los profesores

ejerzan una práctica eficiente en el aula. A su vez, sirven de consulta o fuente de información para cualquier persona.

- Los materiales impresos favorecen el aprendizaje.
- Se caracterizan por codificar la información mediante el uso del lenguaje textual.
- Son documentos que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión, se utilizan con una finalidad pedagógica.

Actualmente estamos insertos en el mundo de la tecnología e Internet y también a través de este poderoso medio de comunicación se pueden consultar materiales educativos, que pueden ser impresos.

Al realizar la entrevista a uno de los docentes que labora en la zona centro del estado, en el municipio de Córdoba, nos dice:

a los maestros nos dieron materiales impresos, recibimos folletos para conocer la reforma, también nos dieron el Plan y el Programa de Estudios, pero como el tiempo en el taller fue muy breve tuvimos que hacer una lectura rápida y un análisis de sus partes sin profundizar mucho en la reforma, la mayoría de los profesores los conocimos, los leímos y los comentamos, porque eran otras cosas diferentes a las que veníamos trabajando en la escuela y nos enteramos de las cosas nuevas que habría que hacer en la escuela (Córdoba, Urbana, M, 9).

El testimonio indica que los docentes tuvieron acceso a “los materiales impresos”, que les permitieron tener información de la reforma. Sin embargo, se aprecia una debilidad en “la lectura rápida y análisis sin profundizar en la reforma”, pues desafortunadamente los materiales impresos fueron entregados a los docentes en los procesos de capacitación, que como hemos mencionado tenían una duración de tres días, tiempo realmente reducido para ser analizados a detalle.

Con la implementación de la reforma educativa se generaron nuevas tareas entre los docentes, reuniones entre colegiados para leer, estudiar y reflexionar sobre su nuevo funcionamiento, en referencia a ello una docente del municipio de Tüxpam, al norte del estado, comenta:

nos reunimos con mis compañeros en la escuela para conocer los materiales impresos de la reforma educativa, teníamos que leerlos, ver cómo eran, revisarlos. Al principio fue un poco difícil, no les entendíamos, ayudamos a los maestros de primer grado porque les tocaba abrir la reforma, y nos reuníamos a platicar, leíamos y hacíamos juntos algunas reflexiones, porque era complicado entender los materiales, tenían otro orden, eran diferentes (Túxpam, Rural, F, 28).

A muchos docentes les costó trabajo entender la reforma educativa en su puesta en marcha, sobre todo a aquellos que impartían primer grado de secundaria, ya que de manera inmediata debían implementar otras formas de trabajo en las aulas y desarrollar lo establecido por la reforma. Sorprendentemente surgieron reuniones de cuerpos colegiados, que se encargaron de analizar y estudiar la reforma, y las formas de llevarla a cabo. Predominaron el compromiso y la responsabilidad, que los llevaron a desempeñarse con mayor conocimiento.

Los materiales impresos entregados a los docentes en el proceso de capacitación de la reforma son:

- El Plan de Estudios 2006 (agosto, 2006)
- Guía para la Aplicación del Modelo Renovado de la Telesecundaria en el Aula (Agosto, 2006)
- Un Acercamiento al Modelo Renovado de Telesecundaria (Octubre, 2006)
- La formación de los adolescentes, una tarea compartida en la escuela secundaria
- Los adolescentes y la telesecundaria
- Elaboración de Programas del Nuevo Modelo Educativo
- Guía de trabajo por asignatura: (Español, Matemáticas, Ciencias, Lengua Extranjera de Inglés)
- Programas de Estudio 2006 por asignaturas: Español, Matemáticas, Ciencias, Lengua extranjera (Inglés) (mes de agosto 2006)
- Libro para el maestro de primer grado. Volumen I y II, por asignatura: Español, Matemáticas, Ciencias, Lengua extranjera (Inglés)
- Libro de texto para los estudiantes por asignatura: Español, Matemáticas, Ciencias, Lengua extranjera (Inglés)
- Antología de Orientación y tutoría

A los docentes de telesecundaria les fueron entregados todos estos materiales, mismos que debían conocer y consultar para llevar a cabo la reforma de manera correcta. Durante los cursos



y talleres dichos materiales fueron abordados pero con tiempos reducidos, lo que dejó numerosas dudas en el colegiado.

### **Los compañeros docentes**

El cuarto medio por el que los docentes señalaron haberse informado de la RES fueron “los compañeros docentes”, según 102 maestro, 11.09%. La comunicación entre los docentes de telesecundaria fue un importante recurso que permitió la reforma, pues facilitó la difusión de la información necesaria, que consistió en la transmisión de ésta de un sujeto a otro.

En relación a este medio, un docente del municipio y localidad de Poza Rica, que labora en una telesecundaria rural, manifestó:

son nuestros mismos compañeros los que nos dieron la noticia, algunos fueron a Xalapa a tomar un curso, llegaron de regreso y nos dijeron lo que venía como novedad, luego al tiempo nos dieron unos cursos ellos mismos y nos dijeron cómo estaba la reforma e incluso nos enseñaron cómo trabajarla, esto fue muy complicado porque al principio no le entendíamos, pero la experiencia es la que uno tiene para dársela a los compañeros, para poder trabajar con ideas y reflexiones y poder saber de qué se trataba esta nueva tarea (Poza Rica, Urbana, F, 20).

Los docentes ejercieron un papel predominante en la divulgación y expansión de la reforma, llegaron a convertirse en medios de información para otros integrantes del magisterio, 40% de ellos se enteró por la influencia de sus compañeros.

Finalmente, se observó que los medios de información como “el periódico”, “el Internet”, “el personal técnico especializado de la SEP”, “el director de la escuela” y “el curso de la Carrera Magisterial”, tuvieron menor influencia como informantes de la reforma, lo que no es grave, pero simplemente nos permite observar que medios como éstos no tuvieron tanta influencia para informar a los docentes sobre la Reforma de la Educación Secundaria.

### **Espacios institucionales en que los docentes tuvieron conocimiento de la RES**

Cuando nos referimos a “los espacios institucionales” queremos hacer referencia al conjunto de talleres y cursos ofrecidos al personal docente para su capacitación y adquisición de conocimientos sobre la Reforma en Educación Secundaria, estos son:

- Curso General de Actualización: Guía para la Aplicación del Nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria
- El taller: Los docentes una tarea compartida en educación telesecundaria.
- El taller de actualización sobre el Plan y Programas 2006

Dichos cursos y talleres fueron impartidos a los profesores por la Secretaría de Educación de Veracruz, con vigencia en el mes de agosto de 2006, antes del arranque del ciclo escolar 2006-2007.

Los cursos que se enumeran a continuación y que también fueron impartidos, pretenden informar, dotar de conocimiento, capacitar y aclarar dudas a los docentes sobre la función pedagógica que deben ejercer en el aula, para así generar de manera eficiente los procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizando los materiales y recursos adecuados; sin embargo, no cumplían ninguna función para informar sobre la reforma educativa, por lo que fue necesario plantearlos en el cuestionario como opciones de respuesta que distraían al docente y permitían ver qué tanto conocían los cursos a los que asisten:

- Curso de verano de la SEV
- Curso de capacitación para docentes de nuevo ingreso
- Taller de inducción a la Reforma en Educación Secundaria: “El papel de los directivos y supervisores escolares en apoyo a la implementación del Plan de Estudios 2006”
- Programa transmitido por la Red Edusat

En seguida se presenta la tabla 27, donde se muestran los espacios institucionales que permitieron adquirir conocimiento de la Reforma en Educación Secundaria:

**Tabla 27**  
**Espacios institucionales en que los docentes**  
**tuvieron conocimiento de la RES**

<b>Espacio institucional</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Regular</b>	<b>Malo</b>	<b>No contestó</b>
1. Curso General de Actualización: “Guía para la aplicación del Nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria”	7.02%	54.96%	29.34%	3.72%	4.96%
2. Curso de Verano de la SEV	2.48%	15.29%	12.81%	2.89%	66.53%
3. Curso de capacitación para docentes de nuevo ingreso	0.41%	7.85%	8.26%	3.72%	79.75%
4. El taller: “los docentes una tarea compartida en educación telesecundaria”	4.13%	37.19%	14.88%	1.65%	42.15%
5. Taller de inducción a la Reforma en Educación Secundaria. “El papel de los Directivos y Supervisores Escolares en apoyo a la Implementación del Plan de Estudios 2006”	2.07%	15.29%	11.16%	2.07%	69.42%
6. El taller de actualización sobre el Plan y Programas 2006	4.55%	40.50	19.83%	1.65%	33.47%
7. El programa transmitido por la Red Edusat).	1.24%	24.38%	9.50%	4.13%	60.74%

Datos obtenidos de la muestra de estudio de docentes de telesecundaria del estado de Veracruz, 2008.

Podemos apreciar que de manera significativa los docentes reconocen los dos espacios institucionales en que tuvieron conocimiento e información de la reforma:

*-El Curso General de Actualización: Guía para la aplicación del Nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria*, diseñado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, en coordinación con la Dirección General de Materiales Educativos y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. A este curso asistieron directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos del estado, con el objetivo de contribuir a la apropiación del Modelo Pedagógico Renovado de la Telesecundaria que propone la Secretaría de Educación de Veracruz, el cual permitió promover la reflexión y el análisis de los documentos entre los docentes y directivos, y consolidar las nuevas reglas de operación, permitiendo una constante interacción entre los actores de la educación.

Este espacio institucional fue calificado como bueno sólo por 54.96% y como regular por 29.34%, la suma de estos valores (“Excelente” y “Bueno”) nos indica que 61% de los docentes lo percibió positivamente, es decir, para la gran mayoría el curso sí permitió tener conocimiento de la reforma; al sumar los valores de las respuestas “Malo” y “No contestó”, encontramos que un grupo muy pequeño, 8.7%, lo percibió negativamente.

*-El taller de actualización sobre el Plan y Programas 2006*, el cual fue calificado en su mayoría (40%) como bueno, y sólo 4.55% lo calificó de excelente, al hacer las sumas de ambos valores 45.05% lo consideró de manera positiva. Al verificar los datos de “Malo” y “Regular”, se apreció que 35.12% lo calificó de negativo y 19.83% de regular, lo que nos indica que para casi 50% el taller resultó ser efectivo como espacio institucional encargado de brindar conocimiento de la reforma educativa.

El resto de “los espacios institucionales”, los otros 5 talleres y cursos, no tuvieron gran peso en las respuestas de los docentes de la muestra, esto indica que están informados predominantemente por los dos cursos de capacitación de la RES, y que de ellos han adquirido conocimientos, pero también que son capaces de distinguir los espacios que han sido diseñados para otros fines en el sistema educativo.

### **Objetivos de la Reforma en Educación Secundaria**

En la investigación fue necesario saber si los docentes tenían información y conocimiento de los “objetivos de la Reforma en Educación Secundaria 2006”, por lo que se planteó una pregunta en la cual deberían seleccionar “Verdadero” o “Falso”. El documento oficial de Plan y Programas de Estudio 2006 menciona que los objetivos de la reforma son:

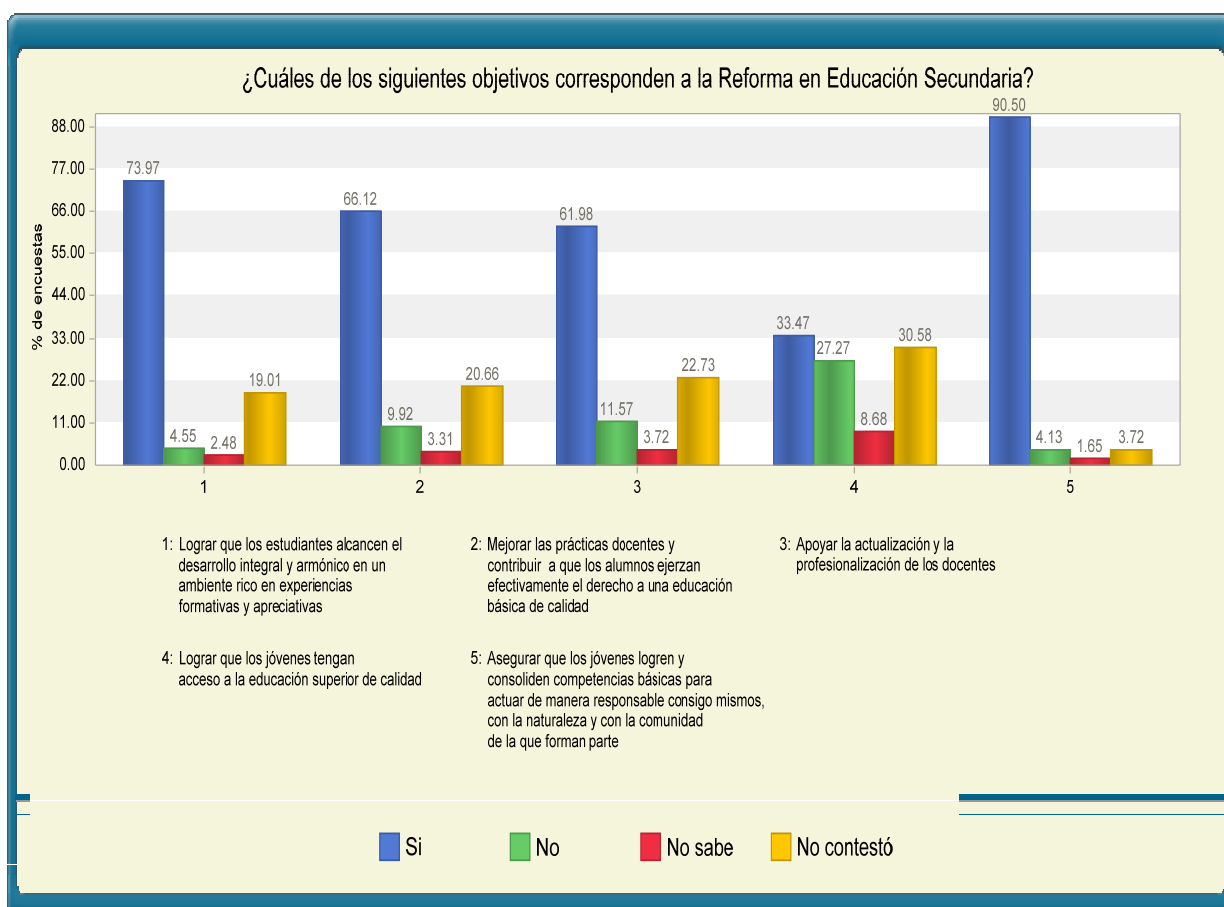
1. Mejorar las prácticas docentes y contribuir a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad.
2. Asegurar que los jóvenes logren y consoliden competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte (SEP, 2006).

Ambos objetivos pretenden ser desarrollados con la puesta en marcha de la Reforma. Los objetivos son un conjunto de preceptos que se desean alcanzar a corto, mediano y largo plazo con los estudiantes y sus maestros, y debieron ser dados a conocer a los docentes durante el proceso de capacitación de la RES, o bien en el momento de poner en marcha la reforma en cada una de las aulas de trabajo.

Los objetivos falsos y que funcionaron como distractores en la mencionada pregunta del cuestionario fueron:

1. Lograr que los estudiantes alcancen el desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas y apreciativas.
2. Apoyar la actualización y la profesionalización de los docentes.
3. Lograr que los jóvenes tengan acceso a la educación superior.

**Gráfica 8**  
**Objetivos que corresponden a la Reforma en Educación Secundaria**



Al tomar en cuenta el criterio de valorización (verdadero o falso), se observó que 90.50% de los profesores reconocen, saben y conocen bien los objetivos de la Reforma en Educación Secundaria: “Asegurar que los jóvenes logren y consoliden competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte”. Este objetivo tiende a que los jóvenes se inserten en la vida productiva de manera eficiente y utilicen los conocimientos adquiridos en la escuela. Del número de docentes que contestaron correctamente, se percibió que 65.70% son mujeres y 28.51%, hombres; de este grupo, 65.0% está en la Carrera Magisterial y 35.9% no; 30.1% labora en telesecundarias rurales y 69.9% en las de tipo urbano. Estos datos indican que los docentes de sexo femenino, los que tienen Carrera Magisterial y los que laboran en escuelas de tipo urbano conocen mejor los objetivos de la reforma.

Todo profesor al emprender una reforma educativa debe conocer los objetivos a lograr y a partir de este conocimiento planear su trabajo, utilizar diversas estrategias metodológicas que lo apoyen a alcanzar los objetivos a corto, mediano o largo plazo, reunir información necesaria que le permita alcanzarlos, o bien tomar en cuenta algunas acciones que le permitan optimizar al máximo los recursos educativos a favor de los nuevos aprendizajes, a visualizar metas que le ayuden a facilitar la evaluación, en el sentido de valorar si se han logrado o no.

El otro objetivo de la reforma que se planteó a los docentes en la pregunta fue: “Mejorar las prácticas docentes y contribuir a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad”. Según los datos obtenidos, más de la mitad de la muestra pudo reconocer este objetivo, en ella 66.12% lo consideró verdadero y 9.92% dijo que era falso, sólo 3.31% lo desconocía y 20.66% prefirió no contestar. Los datos indican que a cuatro años de implementada la reforma más de la mitad de los docentes sí tiene conocimientos e información sobre los objetivos de la RES.

### **Objetivos falsos de la reforma**

Respecto a los objetivos de la Reforma en Educación Secundaria 2006 planteados como falsos en el cuestionario aplicado a la muestra de docentes, explicamos: el objetivo de “apoyar la actualización y la profesionalización de los docentes” es falso porque corresponde a la Carrera Magisterial y fue elaborado por la Secretaría de Educación de Veracruz y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SEP-SNTE), órgano máximo de gobierno, único facultado para emitir normas, disposiciones y acuerdos sobre el Programa Nacional de Carrera Magisterial. En total fueron 150 docentes de 242, más de la mitad de la muestra, los que se equivocaron al responder esta pregunta, lo que indica que no conocen los objetivos verdaderos de la reforma, que su desinformación los hace carecer de conocimiento fidedigno.

El objetivo: “lograr que los jóvenes tengan acceso a la educación de calidad”, tampoco corresponde a la reforma, sino al Artículo Tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Se observó que 81 docentes, 33.47%, no contestaron correctamente, sólo lo hizo 27.27%, es decir, 66 docentes lo reconocieron como un objetivo falso de la reforma de 2006.

En tercer lugar, el objetivo de “lograr que los estudiantes alcancen el desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas y apreciativas” corresponde al Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Según los datos estadísticos, 179 docentes, 73.97% de la muestra, respondieron equivocadamente esta pregunta, sólo 4.33% pudo reconocer que era un objetivo falso. Esta información nos dice que no existe un conocimiento claro de los objetivos de la reforma, debilidad por parte del magisterio que debe ser atendida con mayor información a través de cursos de capacitación. Es posible que los docentes de telesecundaria construyan representaciones sociales a partir de conocimientos e informaciones falsas o que desarrollen una reforma educativa en un rumbo distinto a los objetivos planteados.

### **Elementos de la Reforma en Educación Secundaria**

Dentro de la dimensión información fue necesario elaborar una pregunta para conocer cuál es el grado de conocimiento que los docentes tienen de los elementos que conforman la Reforma en Educación Secundaria. Estos le dan cuerpo y figura de tal manera que integrados pueden funcionar, pero separados no tendrían dirección, por ello la importancia de su interrelación —tal como sucede en los sistemas, que un conjunto de partes integra a una sola—. Los elementos de la reforma educativa están coordinados y vinculados a los objetivos, propósitos, metas, enfoques, asignaturas, contenidos, el logro de competencias y habilidades propuestos por la Secretaría de Educación Pública, como resultado de evaluaciones educativas y consultas nacionales dirigidas a un cambio educativo. Los docentes frente a grupo son los responsables de lograr este cambio, de hacer funcionar sus elementos, son el gran motor que mueve el rumbo de la reforma educativa.

Los elementos de la Reforma en Educación Secundaria con los que los docentes de telesecundaria se vinculan a través del desarrollo de sus actividades y acciones pedagógicas en el aula son:

1. El Plan y Programas de Estudio
2. Los nuevos enfoques en los programas de estudio
3. Los nuevos libros de texto
4. Los contenidos



5. La flexibilización del currículum
6. La elaboración de los proyectos educativos
7. Las nuevas formas de evaluación
8. La orientación y tutorías
9. La asignatura estatal
10. La incorporación y el uso de las nuevas tecnologías
11. El uso de la biblioteca escolar
12. Las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes
13. El Nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria
14. Los recursos materiales (multimedia, Enciclopedia, computación e Internet)
15. La contribución de la Reforma para elevar la calidad de la Educación Secundaria
16. El desarrollo de las nuevas técnicas pedagógicas

La investigación de representaciones sociales requirió plantear la pregunta: ¿Cuál es el grado de conocimiento que tiene sobre los elementos de la RES?, a la que se otorgó diferentes opciones de respuesta, dando libertad al informante de escoger alguna.

Al implementar la reforma educativa los docentes hacen uso de sus diferentes elementos, los que deben de conocer y saber emplearlos en el quehacer educativo. Partimos de que entre mayor conocimiento se tiene de los elementos hay un mejor desarrollo de la reforma y, por consecuencia, una construcción de representaciones sociales más atinadas a la realidad; pues como señala Moscovici (1979), los grupos que no están bien informados no tienen información coherente, a diferencia de que los que se encuentran informados poseen un saber más consciente.

Conozcamos los datos estadísticos obtenidos en la siguiente tabla:

**Tabla 28**  
**Grado de conocimiento sobre los elementos de la Reforma**

Elementos de la Reforma	Grado de conocimiento					%
	Muy bueno	Bueno	Regular	Nulo	No contesto	
El Plan y Programas de estudio	11.6%	54.5%	32.6%	.8%	.4%	100%
Los nuevos enfoques en los programas de estudio	7.4%	56.6%	32.2%	2.1%	1.7%	
Los nuevos libros de texto	16.1%	45.0%	35.5%	1.7%	1.7%	100%
Los nuevos contenidos	10.7%	45.5%	38.8%	1.2%	3.7%	100%
La flexibilización del currículum	12.0%	33.9%	40.5%	6.6%	7.0%	100%
La elaboración de los proyectos educativos	11.2%	40.5%	43.0%	4.1%	1.2%	100%
Las nuevas formas de evaluación	9.1%	50.8%	34.3%	3.3%	2.5%	100%
La orientación y tutorías	6.6%	26.9%	46.7%	17.8%	2.1%	100%
La asignatura estatal	5.8	21.9%	43.8%	24.4%	4.1%	100%
La incorporación y uso de las nuevas tecnologías	12.8%	49.2%	29.8%	6.6%	1.7%	100%
El uso de la biblioteca escolar y de aula	15.3%	54.1%	26.0%	3.3%	1.2%	100%
Las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes	16.1	57.0%	23.6%	1.7%	1.7%	100%
El Modelo Renovado de Telesecundaria	10.3%	54.5%	31.8%	.8%	2.5%	100%
Los recursos materiales (multimedia, enciclopedia, computación e Internet)	4.5%	28.9%	40.1%	24.0%	2.5%	100%
La contribución de la Reforma para elevar la calidad de la Educación Secundaria	7.4%	44.2%	40.5%	5.4%	2.5%	100%
El desarrollo de las nuevas técnicas pedagógicas	5.0%	48.3%	43.4%	2.5%	.8%	100%

Datos procedentes del trabajo de campo en el estado de Veracruz en escuelas en que laboran docentes de educación telesecundaria, 2008.

### **Grado de conocimiento de los elementos de la RES**

De manera general podemos observar que los docentes sí conocen los elementos de la Reforma en Educación Secundaria, pero en porcentajes pequeños. Al hacer un análisis más detenido, observamos que solamente 16.1% de la muestra en estudio, 39 docentes, conocen muy bien los elementos denominados “los nuevos libros de texto” y “las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes”, seguidos del “el uso de la biblioteca”, que 15.3% de docentes conoce muy bien. Los datos indican que solamente tres de 16 elementos se conocen muy bien, los 13 restantes se conocen bien en más del 50% de los casos.

También se pudo apreciar que los porcentajes aumentan en la opción “Bueno”, en la que se concentra el mayor número de respuestas de los docentes. Se valoró que cerca de 60% conocen bien el elemento “las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes”, muy cerca de este porcentaje, 56.6% conocen bien “los nuevos enfoques en los programas de estudio”; al mismo tiempo se valoró que tienen un conocimiento “Bueno” 54.5% de los docentes sobre “el plan y programas de estudio” y “el Modelo Renovado de Telesecundaria”, 54.1% conoce bien el “el uso de la biblioteca escolar” y 50.8% conoce bien el elemento “las nuevas formas de evaluación”. Es decir, los docentes no desconocen la presencia de estos importantes recursos educativos en la telesecundaria.

Cerca de la mitad de la muestra, 49.2% de los docentes señalaron tener un conocimiento “Bueno” sobre “la incorporación y uso de las nuevas tecnologías”, es decir, un significativo porcentaje conoce dicho elemento; en menor medida, 12.8% tiene un conocimiento “Muy bueno” de él y casi una tercera parte, 29.8%, tiene conocimiento “Regular”. Un grupo minoritario, 6.6%, consideró tener un conocimiento “Nulo”. Esto indica que existen diferentes niveles o grados de conocimiento de este elemento de la reforma.

Los elementos de la reforma que se conocen mejor son: “el desarrollo de las nuevas técnicas pedagógicas”, 48.3%; “los nuevos contenidos”, 45.5%; “los nuevos libros de texto”, 45.0%; “la contribución de la Reforma para elevar la calidad de la educación secundaria”, 44.2%. En general, la mitad de la muestra conoce algunos elementos de la RES.

En menor medida, se percibió que 40.5% de los docentes conoce bien el elemento “la elaboración de los proyectos educativos”; 33.9%, “la flexibilización del currículum”; en una menor proporción, que varía de 28.9 a 21.9%, se conocen bien los elementos “los recursos materiales (multimedia, Enciclopedia, computación e Internet), “la orientación y tutorías” y “la asignatura estatal”. Los datos indican que los docentes no se encuentran muy informados sobre dichos elementos de la reforma y posiblemente desconozcan lo que se debe hacer para que funcionen correctamente.

Los elementos de la reforma que manifestaron conocerse en grado “Regular” son “la orientación y tutorías”, en 46.7% de los casos; en cuanto a “la asignatura estatal”, “la elaboración de los proyectos educativos” y “el desarrollo de las nuevas técnicas pedagógicas”, alrededor de 43% de los docentes de telesecundaria así lo señalaron. Podemos apreciar que estos últimos cuatro

elementos son completamente nuevos para los profesores y que nunca han sido trabajados en el aula de la secundaria.

Finalmente, una cuarta parte de la muestra manifestó tener un conocimiento “Nulo” respecto a los siguientes elementos de la reforma: “la asignatura estatal”, “los recursos materiales (multimedia, enciclopedia, computación e Internet)” y “la orientación y tutorías”. Lo que nos indica que existe un desconocimiento respecto a los nuevos roles que deben desarrollarse en la implementación de la reforma, que incorporó estos elementos como parte de sus innovaciones, pero que los docentes desconocen.

En el proceso de análisis de los datos se realizó la suma de los valores de las opciones “Muy bueno” y “Bueno”, clasificándolos como conocimientos positivos, dado que son los elementos que más y mejor se conocen; las opciones “Regular”, “Malo” y “No contestó” se clasificaron como conocimientos negativos, pues son los que menos conocen, con la intención de destacar los datos más significativos del conjunto de respuestas obtenidas.

Observemos la siguiente tabla:

**Tabla 29**  
**Elementos positivos y negativos de la Reforma**

<b>Elementos positivos</b> (Mayor grado de conocimiento)	<b>%</b>	<b>Elementos negativos</b> (Menor grado de conocimiento)	<b>%</b>
1. Las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes	73.1	1. La asignatura estatal	72.3
2. El uso de la biblioteca escolar y de aula	69.4	2. La orientación y tutorías	66.6
3. El Modelo Renovado de Telesecundaria	66.1	3. Los recursos materiales (multimedia, Enciclopedia, computación e Internet)	66.6

Datos procedentes del trabajo de campo en el estado de Veracruz en escuelas en que laboran docentes de Educación Telesecundaria, 2008.

La tabla 29 muestra que los docentes de telesecundaria poseen conocimiento positivo de tres elementos de la reforma: el primero, “las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes”, 73.1% (este dato se obtiene de la suma de las opciones “Muy bueno” (16.2%) y

“Bueno” (57.02%); el segundo, el uso de la biblioteca escolar, y el tercero, “El Modelo Renovado de Telesecundaria”.

### **1. Las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes**

Las competencias y habilidades son elementos que la reforma busca alcanzar con los estudiantes de secundaria, con el objetivo de mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; también busca la adquisición del saber socialmente construido, la movilización de la cultura y la capacidad de aprender permanentemente frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana. Según el plan y programas de 2006, las competencias y habilidades implican en conjunto un saber hacer (habilidades) con (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto en ese hacer (valores y actitudes). La manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (SEP, 2006: 10-11). Al respecto conozcamos el testimonio de uno de los docentes entrevistados:

las competencias en los alumnos ayudan a que sean mejores estudiantes, mejores alumnos y mejores ciudadanos, y a que alcancen sus proyectos de vida, yo lo veo como algo primordial de la reforma. Es importante en la docencia y en mi trabajo que los alumnos alcancen las competencias para la vida y que involucren en las competencias los conocimientos de los contenidos, los valores para poder mejorar su calidad de vida (Xalapa, Urbana, F, 4).

Podemos apreciar que los docentes sí conocen “las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes” de secundaria, lo que es favorable en la educación básica, pues permite que la reforma en este nivel funcione, ya que está en sus manos la formación de estos jóvenes; quienes deben alcanzar un cúmulo de conocimientos y habilidades relacionados con las matemáticas, el español, las ciencias, las artes, la historia, la geografía, la educación física, la danza, la música, las artes visuales, el teatro, la orientación y tutoría, y la asignatura estatal, para ser aplicados en la vida social. Las competencias en los estudiantes persiguen “el saber”, “el saber hacer” y “el saber ser”, y se manifiestan en la acción integrada de poseer conocimientos y

habilidades. Dichas competencias propician que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela y apliquen lo aprendido en situaciones cotidianas y mejoren su calidad de vida, todo esto como perfil deseado del egresado de secundaria.

## **2. El uso de la biblioteca escolar y de aula**

El segundo elemento de la reforma señalado positivamente por su grado de conocimiento, 69.4% (cifra obtenida de la suma de 15.3%, calificado como “Muy bueno”, más 45.5%, como “Bueno”), es “el uso de la biblioteca escolar y de aula”. La biblioteca escolar se refiere a la dotación bibliográfica que la SEP y la SEV otorgan a las escuelas telesecundarias para apoyar y reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desafortunadamente sólo son entregados de dos a tres ejemplares por título, lo que resulta insuficiente para las escuelas con matrículas numerosas.

Conozcamos el testimonio de una docente que nos refiere “el uso de la biblioteca escolar”:

los materiales bibliográficos siempre van a ser una posibilidad para mejorar, tener conocimientos, y de alcanzar espacios que nunca imaginamos. Es importante que un docente consulte una biblioteca escolar y que sepa utilizar todos los materiales que se encuentran en ella (Túxpam, Rural, F, 30).

El testimonio coincide con los datos estadísticos, ya que se puede apreciar que los docentes conocen positivamente este elemento de la reforma y que le atribuyen un gran valor, pues el material de la biblioteca puede ser utilizado para consulta, lo que beneficia el desarrollo educativo de los estudiantes. En telesecundaria la cantidad de estudiantes es variable según la escuela, sin embargo, cada una recibe solamente dos ejemplares para toda la escuela —como parte de una donación de la Secretaría de Educación de Veracruz—, lo que suele representar un problema dada la limitación del número de materiales, ya que los jóvenes tienen que ir “turnándose los” para hacer uso de ellos.

### 3. El Modelo Renovado de Telesecundaria

El tercer elemento del que los docentes poseen un conocimiento positivo es “el Modelo Renovado de Telesecundaria”, con 64.8%, obtenido de la suma de 10.3% (“Muy bueno”) y 54.5% (“Bueno”), indicando que más de la mitad de los docentes de telesecundaria sí conocen este elemento, el cual pretende:

- Asegurar que todos los alumnos comprendan las ideas de una manera profunda
- Ayudar a los estudiantes a encontrar diversas vías de conocimiento
- Ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de aprender a vivir juntos de una manera constructiva
- Responder a las necesidades e intereses de los adolescentes
- Disponer de recursos materiales necesarios para realizar su tarea (SEP, 2006).

El docente de telesecundaria debe estar preparado con las propuestas didácticas que le permitan crear oportunidades de intercambio y colaboración entre sus estudiantes, con el fin de guiar la apropiación de conocimientos y saberes prácticos, así como contar con herramientas didácticas para desarrollar habilidades y competencias para la vida (SEP, 2006); a partir de la vinculación entre el mundo social y los procesos de aprendizaje, entre los procesos compartidos y los conocimientos individuales, ubica los procesos de aprendizaje en el contexto de los sujetos en las actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por éstos, en las herramientas, en los saberes y en las habilidades aportadas por ellos mismos (Guía Para la Aplicación del Modelo Renovado de la Telesecundaria en el Aula, 2006). El modelo promueve una nueva relación entre los actores educativos (maestros-alumnos) y los materiales, busca enriquecer y diversificar la interacción, introduciendo los materiales y actividades de aprendizaje a través de la discusión, la comparación de textos, la integración de diferentes formas de representación (imagen, sonido, gráficos, textos, mapas), el uso de herramientas digitales y la explotación y verificación de conjeturas.

Una de las docentes entrevistadas nos dice:

el Modelo Renovado de Telesecundaria, es muy oportuno e innovador, necesita las posibilidades de planeación en el uso del material impreso, el uso de material electrónico, consultas en página Web, consulta en redes, para que el alumno pueda hacer maravillas, e incluso yo puedo encargar tareas que el alumno me envíe por correo electrónico, que me entreguen las tareas en CD, y es una buena oportunidad para el maestro y el alumno, ya que propicia que se generen nuevos conocimientos, valores, estrategias y habilidades (Xalapa, Urbana, M, 5).

Los docentes de telesecundaria consideran que el Modelo Renovado es “oportuno e innovador”, sin embargo, perciben que requiere planeación en el uso del material impreso y electrónico, además conciben como positivo que genere en los maestros y estudiantes “nuevos conocimientos, valores, estrategias y habilidades”. Es evidente que los docentes se sienten atraídos por la incorporación del Nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria y la tecnología que trae consigo, pero sobre todo porque la telesecundaria siempre se ha caracterizado por sus limitaciones, por la falta de recursos y de materiales. Hoy la reforma da a los docentes la oportunidad de tener lo que nunca han tenido para actualizarse en los usos de la tecnología, lo que los entusiasma, pues pueden “dar pasos agigantados” al poseer “computadoras e Internet” y aplicar “sus innovaciones tecnológicas”.

### **Elementos de la reforma de los que se posee un conocimiento negativo**

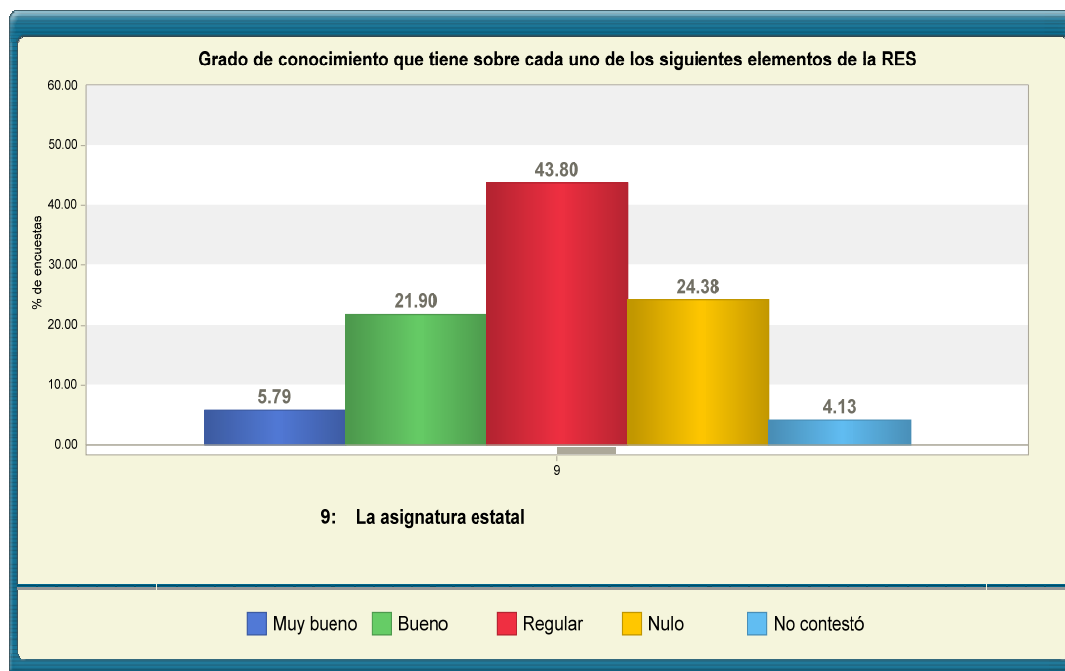
Los resultados de los datos estadísticos nos permiten dar cuenta de que los docentes de telesecundaria tienen conocimiento negativo de tres elementos de la reforma: “la asignatura estatal”, que en el estado de Veracruz introduce las materias: “Aprendiendo a Aprender” y “Cultura de la Legalidad”, el elemento “la orientación y tutorías” y el elemento “los recursos materiales (multimedia, Enciclopedia, computación e Internet).



## 1. La asignatura estatal

La asignatura estatal pretende atender las necesidades, los intereses y las expectativas de los adolescentes de la secundaria y los requerimientos educativos a nivel local, estatal y regional, como un espacio en donde cada escuela o grupo de alumnos pueda resolver sus debilidades, así como organizar el funcionamiento de los planteles y mejorar sus relaciones con la comunidad y el contexto en que se encuentran, dando como resultado un beneficio entre la comunidad y la educación secundaria. Por lo tanto, esta materia será diferente en cada entidad federativa, según lo propongan y exijan las necesidades educativas que deban ser atendidas de manera particular.

**Gráfica 9**  
**Elemento de la reforma con menor grado de conocimiento**  
**La asignatura estatal**



En la gráfica 8 podemos observar que el grupo de docentes que tiene conocimiento negativo sobre “la asignatura estatal” es 72.31% de la muestra, dato que se obtuvo de la suma de las opciones “Regular”, con 43.80%, “Nulo”, con 24.38% y “No contestó”, con 4.13%. Los integrantes del magisterio de telesecundaria, desconocen este elemento de la reforma, el cual estuvo en proceso de diseño y construcción, por parte de la Secretaría de Educación de Veracruz, durante los primeros

dos años en que fue implementada la RES; su elaboración requirió de un diagnóstico y una evaluación de las necesidades inmediatas por atender en el estado, y de sus estudiantes de educación secundaria.

Al efectuar la entrevista a un docente que labora en una localidad indígena y de condiciones marginales, en la zona centro del estado, nos señaló:

pues mira, la asignatura estatal son materias que se crearon para el estado de Veracruz, una se llama “Aprendiendo a Aprender” y la otra “Cultura de la Legalidad”, desafortunadamente no hay ninguna de las dos en las escuelas, los coordinadores iban a darnos un curso en las escuelas, pero se suspendió porque llegaron los huracanes y se canceló, no hay materiales, no nos han llegado esos cursos y no conocemos esa materia todavía, pero la supervisión nos dice que también la vamos a trabajar (Orizaba, Rural, F, 23).

Es evidente que tienen información de las dos “asignaturas estatales” que deben poner en marcha, pero es insuficiente, desconocen su aplicación y uso, dado que aún no cuentan con el proceso de capacitación al magisterio sobre los contenidos a abordar y su funcionamiento. Podemos decir que más de la tercera parte de la muestra desconoce la asignatura estatal, lo que debe ser atendido para el buen funcionamiento de la reforma.

La asignatura estatal constituye un espacio curricular que brinda a los estudiantes oportunidades formativas en un marco de justicia y equidad para las escuelas secundarias; además busca, entre otras cosas, integrar y aplicar aprendizajes relacionados con el entorno social y natural de sus estudiantes; reforzar, articular y apoyar el desarrollo de proyectos transversales derivados del currículo, es decir, que se vinculan con el resto de las materias destacando la utilidad de los conocimientos, el fortalecimiento de los contenidos específicos y el impulso de las actividades académicas relacionadas con situaciones y problemas particulares de la región. La intención de la asignatura —impartida tres horas a la semana en el primer grado— es que los alumnos “enfrenten y superen situaciones de riesgo”, así como las diferentes problemáticas sociales en que viven, se cubran las expectativas requeridas a través del aprendizaje formal, la vivencia y la convivencia de los educandos dentro y fuera del aula, y se fortalezcan como personas, potencialicen los recursos intelectuales y ejerzan una ciudadanía plena y comprometida.

Es necesario recordar que en el estado de Veracruz se crearon dos asignaturas estatales: Cultura de la Legalidad y Aprender a Aprender, con la supervisión y responsabilidad de las autoridades educativas de la Secretaría de Educación de Veracruz, apegada a los lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación Pública, el Plan y Programas de Estudio 2006 y al Artículo Décimo Transitorio del Acuerdo Secretarial 384.

La asignatura “Aprender a aprender” satisface la necesidad de que los estudiantes refuercen las estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula y permite la realización de ejercicios pedagógicos a través del uso de la creatividad y la autonomía como principales fuentes de conocimiento, fortalece la identidad regional y favorece el aprecio por la diversidad del país, así como la adquisición de aprendizajes relacionados con acontecimientos históricos, características geográficas, aspectos culturales, naturales y ambientales de la localidad y de la entidad en la que habitan, para que asuman con responsabilidad las decisiones y acciones que favorezcan su desarrollo personal y su formación como ciudadanos (SEP, 2006: 43).

La segunda asignatura estatal, denominada “Cultura de la Legalidad en Veracruz”, ofrece a los estudiantes de secundaria conocimientos relacionados a las leyes, normas, artículos constitucionales y procedimientos sociales, para que puedan ejercer una vida ciudadana correcta e integrarse a su entorno. El maestro ayuda a desarrollar un conjunto de competencias para alcanzar un pensamiento crítico y práctico en los estudiantes, para que desarrollen aprendizajes cognitivos, prácticos, morales y legales que influyan en su contexto sociocultural.

Una docente de telesecundaria que labora en la zona centro de Veracruz nos dice:

son materias nuevas, una es Aprendiendo a Aprender y la otra Cultura de la Legalidad, tienen que ver con el desarrollo de habilidades y se basa en el desarrollo de habilidades de la lecto-escritura. Desafortunadamente no hay ninguna de las dos en las escuelas, entonces cómo estudias o trabajas en ellas si no tenemos esa materia, aunque creo que pueden tener buenos resultados, a corto mediano y largo plazo (Actopan, Rural, F, 17).

Nuevamente se percibe que los docentes de telesecundaria saben de la existencia de estas dos asignaturas, sin embargo, desconocen su contenido y su forma de operar, lo que limita el desarrollo efectivo de la reforma educativa implementada.

## 2. La orientación y tutoría como elemento de la reforma

El siguiente elemento del cual los docentes de telesecundaria tienen un conocimiento negativo es la orientación y tutoría”, pues 66.66% de la muestra indico desconocerlo. Este dato se obtuvo de la suma de las siguientes opciones de respuestas: “Regular”, 46.7%; “Nulo”, 17.8%; y quienes no contestaron. El Plan y Programas 2006 establece que la Orientación y Tutoría constituye un espacio del currículo destinado al diálogo y a la reflexión de los alumnos sobre las condiciones y posibilidades de los adolescentes en la escuela, es el espacio de acompañamiento, gestión y orientación grupal. Su coordinación está a cargo de un tutor seleccionado entre los docentes de la escuela y del grado que cursan los estudiantes, quien se reunirá con ellos en la semana dentro del horario escolar, contribuyendo así a su desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico y a su formación integral (SEP, 2006). En la telesecundaria el tutor es el docente frente a grupo que atiende todas las asignaturas.

La tutoría pretende potenciar las capacidades de los alumnos, superar limitaciones o dificultades y apoyar a los estudiantes que requieran de una atención individualizada, así como acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria, en los diversos momentos de su estancia en la misma. También busca contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes como estudiantes, coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con la realización personal a corto y mediano plazo y con el mejoramiento de la convivencia en los ámbitos donde participan; favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar, el respeto a la diversidad y la valoración del trabajo colectivo como un medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo (SEP, 2006: 43).

Al recurrir al testimonio de un docente que labora en una escuela urbana de Coatepec, zona centro del estado, señala:

la Orientación y Tutoría, no la conozco, yo no le he entrado, pero he escuchado a mis compañeros que la tutoría la puede dar cualquiera, se trata de orientar a los alumnos en sus problemas. Yo no he estado en ese curso, no, pero como tutor de mis hijos, se trata de estarlos orientando, que se preocupen por ser mejores en la vida, que se preocupen por tener un mejor nivel de vida (Coatepec, Urbana, F, 8).

Llama la atención que no existe un conocimiento claro de este elemento de la reforma. Actualmente muchos docentes han construido una idea de cómo llevar a cabo la tutoría, basada en sus experiencias pasadas o bien en la experiencia de ser padres, en la cual se dan a la tarea de orientar a sus hijos para que sean “mejores en la vida” y “tengan un mejor nivel de vida”. Esto no es erróneo, pero no es el tipo de orientación que se pretende desarrollar en las telesecundarias con la implementación de la reforma.

La tutoría no es una materia más del currículum de la secundaria, apoya a la escuela y a los estudiantes en un proceso de acompañamiento para el logro de objetivos. En el caso particular de los docentes de telesecundaria se dan actualmente a la tarea de brindar esta asignatura que forma parte del currículum de secundaria, por lo tanto cada profesor asume el rol de tutor, incrementando de ésta manera su carga de trabajo una vez a la semana.

### **3. Los materiales (multimedia, Enciclopedia, computación e Internet) como elemento de reforma**

El tercer elemento de la reforma del cual los docentes de telesecundaria, 66.6%, tienen un conocimiento negativo es el de “los recursos materiales (multimedia, Enciclopedia, computación e Internet)”, dato que se obtuvo de la suma de las opciones de respuesta “Regular” con 40.1%, “Nulo” con 24.0% y “No contestó” con 2.5%. Esta cifra nos indica que más de la mitad de la muestra no tiene conocimiento de este importante elemento, lo que llama la atención, pues la telesecundaria como sistema educativo se ha distinguido por su innovación tecnológica (con el televisor) desde 1968, año en que fue creada. A pesar de que la reforma en Educación Secundaria plantea la dotación e implementación de recursos materiales, hoy la telesecundaria no se está actualizada, no cuenta con equipos ni materiales y no posee conexiones a Internet en muchas de sus escuelas, lo que la convierte en una modalidad atrasada, carente de recursos y nuevas tecnologías, y con docentes limitados en el uso y manejo de este importante elemento de la reforma.

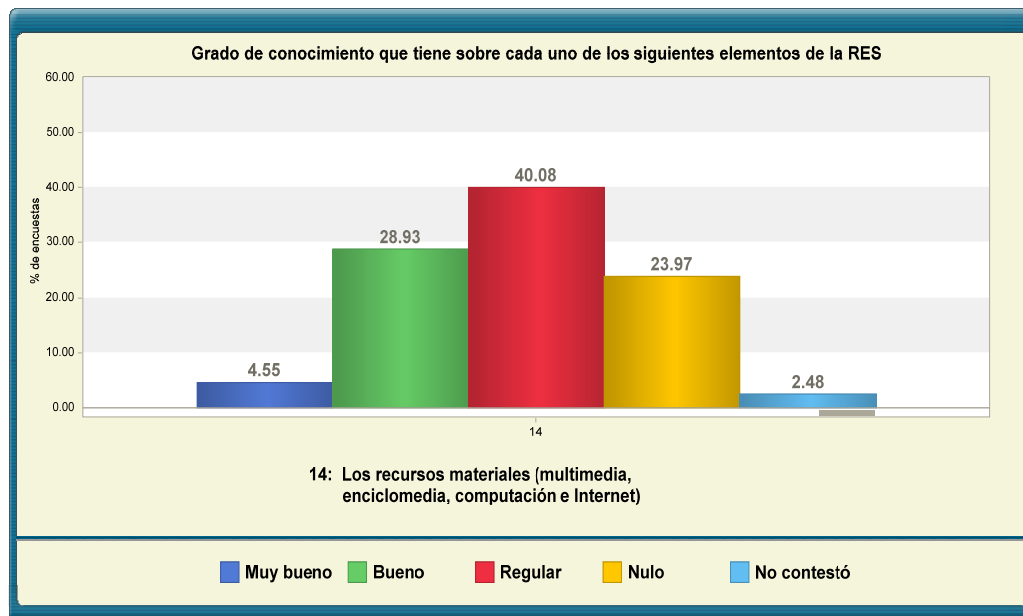
Estas son palabras de un docente de la zona centro del estado:

yo creo que el conocimiento de los estudiantes debe ser completo, porque la reforma nos dice que tenemos que trabajar con los materiales, y nos los deben dar. Yo creo que son importantes las computadoras, porque los mismos libros nos mandan a utilizar las técnicas computacionales y multimedia o acercarse a la consulta de la página Web y el Internet, pero si no tenemos esos recursos y los espacios en donde utilizarlos, cómo podemos hacer para que el alumno avance, cómo podemos hacer para que conozcan lo que nunca han conocido, cómo vamos a enseñar. Debemos tener los materiales para mejorar la educación de nuestro país, no contamos con nada (Las Vigas, Rural, M, 14).

Se aprecia que algunos docentes conocen el uso y manejo de los recursos materiales tecnológicos; sin embargo, en realidad la mayoría carece de estos valiosos recursos, también se evidencia una preocupación ante la carencia de dichos materiales, limitante para mejorar la educación del país. Al mismo tiempo, es una debilidad en el escenario de la telesecundaria veracruzana y un atraso, sobre todo cuando esta modalidad se distinguió desde su creación por ser una de las más adelantadas e innovadoras en el uso de la tecnología —como el televisor, utilizado en la educación desde hace más de 40 años—. Hoy la telesecundaria está desprovista de computadoras e Internet en más de la tercera parte de sus escuelas en la entidad veracruzana, lo que implica que la mayoría de sus docentes desconozca este importante elemento de la reforma educativa.

Así podemos apreciarlo en la siguiente gráfica:

**Gráfica 10**  
**Elemento de la Reforma**  
**Los recursos materiales (multimedia, Enciclopedia, computación e Internet).**



Según Kalman (2004), la Reforma en Educación Secundaria 2006 planteó un incremento de materiales en la secundaria, esto después de un estudio de la situación de las aulas en las telesecundarias, también propuso la presencia de los recursos multimedia que permitieran la vinculación con múltiples textos y algunos otros recursos gráficos (fotos, esquemas, entre otros), auditivos (voz, música, sonido) y visuales (animaciones en dos y tres dimensiones, video, cine, etcétera).

En la secundaria se ha incorporado el uso de las computadoras, la multimedia, el Internet, los juegos interactivos y la Enciclopedia, con la pretensión de que sean manejados por el docente y sus alumnos para que el proceso de enseñanza sea más efectivo, sin embargo en la realidad de la telesecundaria veracruzana este escenario aún no existe.

A continuación, la impresión de una de los entrevistados con respecto a la incorporación de los recursos materiales:

me fascinan los recursos tecnológicos, me encantan, pero no tengo nada en mi salón. Yo me pregunto: ¿en dónde están las computadoras y la Enciclopedia, dónde está el Internet? A mí me gustaría que mis alumnos tuvieran materiales y pudieran usarlos, que pudieran entrar a tal página, pero no tenemos recursos, ni equipos, ni

materiales. Se trata que con ellos los alumnos aprendan, lean y absorban el conocimiento, ellos pueden aprender con las tecnologías, con los juegos interactivos, y aprender español, matemáticas, inglés, pueden practicar, pero nuestra escuela carece de todo, y así cómo vamos a avanzar (Córdoba, Urbana, M, 9).

Este docente valora la presencia de los recursos materiales como elemento de la reforma, sin embargo, reconoce las dificultades para trabajar con los alumnos. Los materiales didácticos son primordiales, pues todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de ellos para hacer efectiva la adquisición de conocimientos. La propuesta de incorporar las nuevas tecnologías al proceso educativo posiblemente llamó la atención de los docentes de telesecundaria, ya que su labor siempre se ha caracterizado por la ausencia de recursos y la RES pareciera que ofrece la oportunidad de brindarles los recursos que nunca han tenido.

La asignatura estatal, la orientación y tutorías y los recursos materiales (multimedia, Enciclomedia, computación e Internet), son elementos de la reforma que menos conocen los docentes de telesecundaria, Del resto de los elementos tienen un conocimiento “Regular”, aunque en teoría los docentes deberían de dominar todos los elementos de la Reforma en Educación Secundaria (RES) para llevarla a cabo de manera efectiva.

## **5.5 Dimensión actitud**

La segunda dimensión que se analiza del cuestionario aplicado y de las entrevistas realizadas a la muestra en estudio de docentes de telesecundaria es la actitud. Además, es una de las variables y el segundo componente que Moscovici (1961) plantea en su teoría para analizar las representaciones sociales. La actitud es una forma de respuesta a algo o alguien, es aprendida y cambiante, persiste en nuestras sociedades, nos permite tomar una posición o postura hacia las cosas con las que nos relacionamos y está asociada a las expresiones y a las imágenes construidas de la realidad.

La actitud es la forma de actuar de una persona, se refiere al comportamiento que emplea un individuo para hacer las cosas. Es un sentimiento a favor o en contra de un objeto social, el cual puede ser una persona, hecho social o cualquier producto de la actividad humana. Es una respuesta emocional y mental a las circunstancias de la vida, que predice las conductas y puede ser positiva, negativa, de rechazo, de enojo, gusto, egoísmo o alegría. Las personas asumimos actitudes buenas



o malas hacia lo que nos afecta directa o indirectamente y hacia el mundo real en que nos desenvolvemos.

Las representaciones sociales están asociadas a comportamientos atomizados (Abric, 1994), no ligados socialmente, con frecuencia bajo la forma de legitimaciones que atribuyen sentido a los actos que les son independientes. Las prácticas son sistemas de acción socialmente estructuradas e instituidas en relación con los papeles (Abric, 1994: 195), en este sentido, se relacionan a los comportamientos y actitudes de los sujetos. Las representaciones sociales se encuentran cargadas de expresiones las cuales reflejan las actitudes que los individuos asumen de algo o alguien, se refieren a la toma de posición que se tiene respecto a un fenómeno social, cultural, artístico, educativo, económico o político del mundo, y que ha causado cierto impacto.

Los individuos construyen representaciones de diferentes objetos con base en sus creencias y conocimientos, y asumen frente a ellas actitudes determinadas, por ello lo que nos interesa es conocer las actitudes que tienen y asumen los docentes de telesecundaria ante la reforma educativa. En esta investigación la actitud se refiere a la toma de posición (positiva, negativa o de rechazo) frente a la Reforma en Educación Secundaria.

Todos los individuos nacemos en una sociedad organizada dentro de un medio social, donde mantenemos vínculos y relaciones, aprendemos a adoptar usos y costumbres de otros individuos y sociedades; es ahí en donde los aceptamos o rechazamos, según nuestros gustos, creencias, preferencias, ideologías, formas de ver la vida, sentimientos, pensamientos y predisposiciones, que en conjunto nos orientan a tomar una actitud determinada respecto a algo o alguien (Moscovici, 1961); por lo tanto, las actitudes son determinantes en la toma de decisiones y en la forma de actuar ante un fenómeno social.

Para efectos de esta investigación se planteó en el cuestionario la pregunta: ¿Cuál es su opinión sobre la Reforma en Educación Secundaria? Ésta permitiría captar las actitudes de los docentes de telesecundaria ante la reforma, acompañada de seis opciones de respuesta:

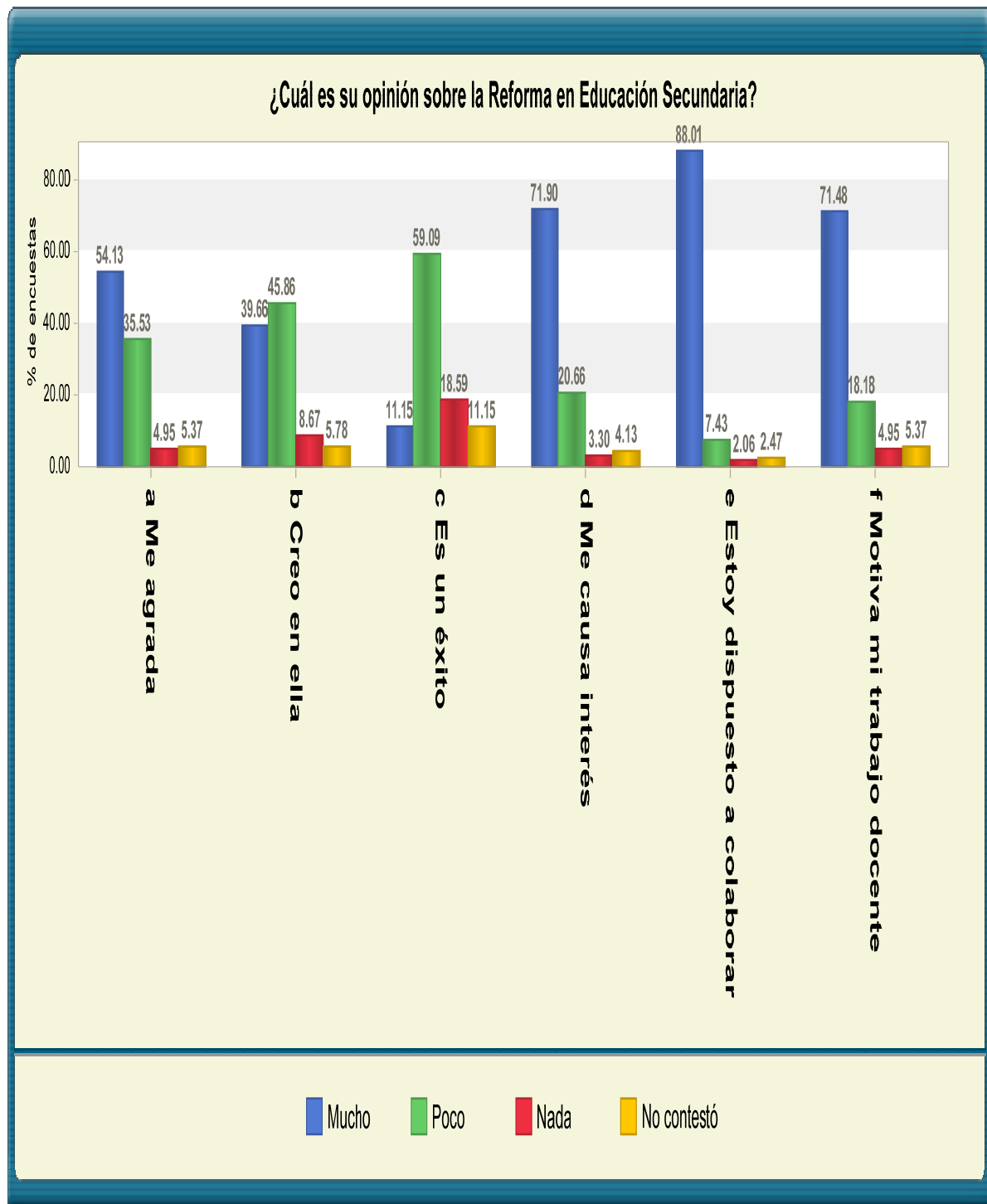
- a) Me agrada
- b) Creo en ella
- c) Es un éxito
- d) Me causa interés

- e) Estoy dispuesto a colaborar
- f) Motiva mi trabajo docente

La intención era abrir un abanico de respuestas que permitiera al docente identificarse con la reforma según sus impresiones y experiencias personales de dicho fenómeno.

Observemos en la siguiente gráfica los datos estadísticos obtenidos:

**Gráfica 11**  
**Opiniones de la RES**



Las tres primeras opciones de respuesta (“Me agrada”, “Creo en ella” y “Es un éxito”) tienen que ver con la apreciación de la Reforma, las tres siguientes (“Me causa interés”, “Estoy dispuesto a colaborar” y “Motiva mi trabajo docente”) se relacionan con la labor del docente. Todas las opciones fueron calificadas con los valores “Mucho”, “Poco”, “Nada” y “No contestó”, con intención de poder observar de manera más detallada las actitudes que asumen los docentes al momento de ser puesta en marcha la reforma educativa.

Los maestros de telesecundaria asumen una heterogeneidad de actitudes frente a la RES, dadas las condiciones académicas en que laboran, las zonas y regiones en que se ubican las escuelas en que les ha tocado ejercer, la cantidad de ingresos que perciben, su promoción a programas como la Carrera Magisterial, el tipo de instalaciones con que cuentan en sus centros de trabajo, la dotación de recursos que reciben, su edad, su experiencia académica y profesional, la diversidad de prácticas pedagógicas que desarrollan dentro y fuera del aula, todo lo cual se analiza a continuación

De acuerdo con los datos estadísticos obtenidos de la muestra en estudio, se observa que predominan (“Mucho”) tres opciones de respuesta: “Estoy dispuesto a colaborar”, “Me causa mucho interés” y “Motiva mi práctica docente”.

### **1. Estoy dispuesto a colaborar con la reforma**

“Estoy dispuesto a colaborar” en “Mucho”, fue la primera opción de respuesta que dieron 213 docentes de telesecundaria, 88.10%. Estos datos nos permiten ver que hay una actitud positiva hacia la Reforma en Educación Secundaria —colaboran con ella, trabajan en el interior de las aulas de las telesecundarias y la desarrollan—, lo que es importante, pues indica un proceso de cambio, de transformación y actualización de la secundaria, y de modernización en relación con lo que a nivel nacional es importante transformar y modificar, y socialmente es necesario atender. De este grupo se percibió que 29.1% son hombres y 70.9% son mujeres. Existen más mujeres que hombres con una actitud positiva ante la reforma, 28.2% de ellas laboran para las telesecundarias rurales y 71.8% para escuelas urbanas, lo que indica que hay más disposición en las ciudades por colaborar que en las comunidades alejadas y marginadas. Al parecer, los docentes se incorporan a un nuevo

escenario de reforma y su disposición a colaborar es lo que da pauta a todo tipo de renovación. La actitud positiva mantiene a los docentes colaborando con la reforma en la mayoría de escuelas telesecundarias en la entidad veracruzana.

Los docentes que laboran en los municipios de Actopan y Papantla están 100% dispuestos a colaborar con la reforma educativa, seguidos de los del municipio de Xalapa, 96.7% y de Coatzacoalcos, 94.4%, lo que nos permite ver que cuatro municipios tienen una actitud altamente positiva hacia la RES a pesar de las limitaciones con que cuentan. Al cuestionar a un docente de primer grado que labora en una telesecundaria urbana, en la zona sur del estado, nos plantea lo siguiente:

Con la reforma hay que aplicar nuestros conocimientos, hay que estar dispuestos a colaborar y a trabajar, y saber qué es lo que quieren de ti y del alumno, uno debe saber qué hay que hacer con los alumnos en la escuela. Es necesario que todos colaboremos para poder cubrir el perfil del alumno que ahora nos exigen, es por ello que uno debe saber hacia dónde vas y hacia dónde te diriges (Coatzacoalcos, Urbana, F, 26).

Podemos apreciar nuevamente que existe una actitud positiva, también un compromiso interiorizado por aplicar los conocimientos, el trabajo es un valor que está presente, referido al deber docente, que se asocia al dominio de los conocimientos en la secundaria, explicitado en la frase “uno debe saber hacia dónde vas y hacia dónde te diriges”.

## **2. La reforma causa mucho interés**

La segunda opción de respuesta muestra que 174 docentes de 242, 71.90%, opinaron que la reforma educativa les “causa mucho interés”, lo que permite valorar una actitud positiva por parte del cuerpo docente que integra la telesecundaria. De este grupo, 29.3% son hombres y 70.7% mujeres; 27% labora en escuelas rurales y 73% en urbanas; la mayoría en telesecundarias completas (92.0%) y una mínima parte en incompletas (8.0%). Es decir, la mayoría de docentes del sexo femenino laboran en escuelas urbanas completas, sólo atienden un grupo de estudiantes de

secundaria. El resto, de sexo masculino, labora en escuelas rurales incompletas y, a pesar de los escenarios educativos contrastantes, mantienen una actitud positiva hacia la reforma.

Al analizar los datos por municipio, se observa que 100% de los docentes que laboran en las telesecundarias del municipio de Papantla, ubicado en la zona norte, dijeron tener “Mucho” interés en la reforma; le sigue el municipio de Las Vigas, en la zona centro, con 91.7%; el resto de los municipios también tuvieron opiniones positivas por arriba de 73.3%, con lo se comprueba una vez más, que la gran mayoría de los docentes de la telesecundaria veracruzana muestran una actitud positiva hacia la reforma. En las sociedades se persiguen intereses comunes que llegan a ser compartidos, en este sentido, los docentes comparten un interés común que es la reforma.

A este respecto, un docente que labora en una localidad indígena de la zona centro del estado de Veracruz nos dice:

pues la reforma me ha causado mucho interés a mí y a otros maestros les parece también muy interesante, está muy bonita, creo debemos entrarle todos, y debemos hacer conciencia de nuestro trabajo como profesores. Nosotros somos formadores y tenemos que motivar siempre a los alumnos, ya nos hacía falta la reforma, ahora lo interesante es ver cómo los maestros estamos trabajando para personas pensantes y hay que trabajar para los estudiantes de la mejor manera (Orizaba, Rural, F, 23).

Este testimonio hace evidente que los profesores están interesados en la reforma e incluso se sienten movidos a “hacer conciencia de su trabajo como profesores”, se valoran como “formadores”, y se percibe una actitud positiva que incluso los orienta a reforzar su labor en el aula al momento en que motivan a sus alumnos. Asimismo, afirman que “deben de entrarle todos” a la reforma, lo que explicita el compromiso establecido con la labor educativa, con los estudiantes, la escuela, la sociedad, la reforma educativa y, como docentes, con su trabajo. En este sentido una de ellos nos dice:

a mí me encanta la Reforma en Educación Secundaria, porque te invita a colaborar en mesas de trabajo, te lleva a dialogar y discernir y a romper con la enseñanza tradicional, te lleva a estar interesado en el trabajo del aula. Desde hace años ya se necesitaba una reforma que fuera más dinámica, y a mí me encanta ver cómo los estudiantes aprenden más, pero también implica que los maestros nos actualicemos,

nos preparemos, nos intereseamos, y no quedemos desfasados, nos falta actualizarnos en la tecnología y por ello debemos prepararnos más (Xalapa, Urbana, F, 3).

Podemos apreciar que esta profesora manifiesta una actitud positiva hacia la reforma educativa, incluso reconoce que ésta los orienta al trabajo, al diálogo, a discernir y a estar interesados en el trabajo diario. Las conductas y actitudes de los individuos resultan de sus creencias y de sus representaciones, en ellas se conjugan las prácticas que realizan en su existencia, lo que modela y determina su sistema de representación y su ideología (Abric 1994: 196). En este caso los docentes asumen actitudes y conductas positivas ante una reforma a la que conciben como necesaria desde hace varios años, lo que expresa el interés por el cambio y la transformación educativa.

### **3. La reforma motiva mi trabajo**

En tercer lugar tenemos 173 docentes, 71.48%, que conciben positivamente que la Reforma en Educación Secundaria motiva su trabajo docente. Llama la atención esta respuesta, dado que el trabajo docente es una actividad que se ejerce en el aula directamente con los estudiantes para generar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La reforma invita a quienes integran el gremio de la educación a desarrollar nuevas actividades y a desenvolverse en forma más dinámica, por ello su flexibilidad, la incorporación de nuevas asignaturas, el nuevo rol de tutor y orientador en la secundaria, la elaboración de proyectos educativos, la incorporación de las tecnologías y su uso en función de la obtención de nuevos aprendizajes, el trabajo en equipo, en pares y en forma grupal, el uso de nuevas formas pedagógicas de organizar los tiempos y las actividades. Por todo esto, la gran mayoría de profesores percibe que la reforma motiva su trabajo, sobre todo porque los lleva a hacer cosas que antes no se hacían en la telesecundaria.

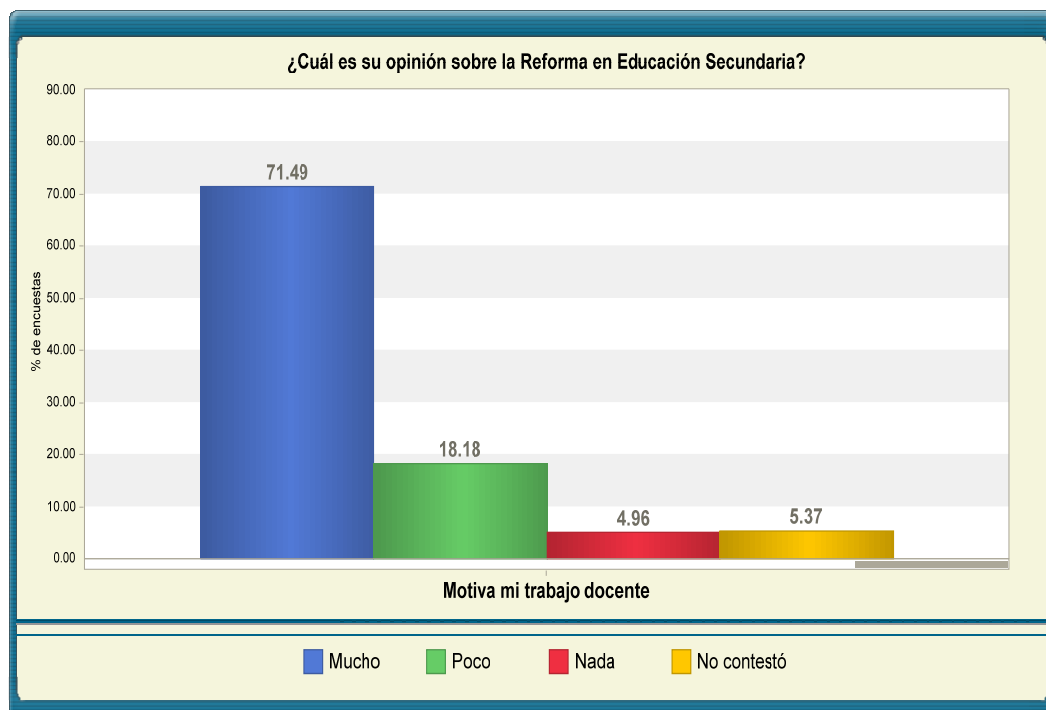
Al analizar qué docentes asumían una actitud positiva ante la reforma, se observó que 28.3% son del sexo masculino y 71.7% del femenino; es decir, más mujeres que hombres se sienten motivados en su trabajo por la reforma educativa, de ellas 74.0% labora en escuelas urbanas, y 26.0% en escuelas rurales. Además, se valoró que 91.3% lo hace en escuelas completas y 8.7% en escuelas incompletas.

De manera significativa, quienes se sienten motivados en su trabajo y asumen una actitud positiva ante la reforma son los docentes de sexo femenino de zonas urbanas y que trabajan en escuelas completas, lo que podría influir en la mejora de resultados educativos, así como en el logro de la calidad en la telesecundaria. Para los docentes la RES motiva su trabajo, la motivación en el trabajo es un motor que impulsa a la productividad, la eficacia y la eficiencia, y que permite a los sujetos alcanzar objetivos determinados.

Cuando se analizó en qué municipios del estado de Veracruz laboran los docentes que se sienten motivados en su trabajo por la reforma educativa, se advirtió que en toda la entidad, en los 12 municipios en estudio, la mayoría de profesores se distinguen por su actitud positiva y alto grado de motivación (Túxpam, Poza Rica, Orizaba, Papantla, Coatepec, Córdoba, Perote, Las Vigas, Xalapa, Actopan, Veracruz, y Coatzacoalcos), destacando Papantla con 100% y Coatepec con 93.8%.

Observemos los valores gráficamente:

**Gráfica12**  
**Actitud de los docentes**  
**La reforma motiva mi trabajo**





En la gráfica se aprecia que los docentes consideran que la Reforma en Educación Secundaria los mantiene motivados en su trabajo “Mucho”. La motivación funciona como un fenómeno esencial del comportamiento, en el desempeño laboral y la satisfacción personal de los individuos; es, a su vez, un elemento que incita a tener disposición para ejercer una actividad, a un esfuerzo por alcanzar cosas, a mantenerse en un nivel productivo, ser eficiente y eficaz en todo momento en que se realiza una actividad física o mental. Conozcamos el testimonio de un docente:

Creo que sí se puede hacer mucho por la reforma, yo me siento muy motivada e interesada en esta reforma, me parece que es buena, me gusta lo que trae para los alumnos y para los maestros. Es la oportunidad para México de estar en un mejor nivel educativo, nos da libertad de trabajar a nuestra manera y de tomar más tiempo en las materias que consideramos más difíciles para los estudiantes, entonces se aprende más (Orizaba, Rural, M, 24).

Podemos afirmar que los docentes se encuentran motivados ante la reforma, al proponerles nuevas formas de trabajo e incentivarlos a ser mejores en su labor en la telesecundaria, la conciben también como una oportunidad para la escuela y para México. Se aprecia que los profesores desean “estar en un mejor nivel educativo”, por ello trabajan de manera más comprometida y atienden o enfrentan las materias más difíciles dedicándoles más tiempo. Reconocen también que la reforma les brinda libertad y flexibilidad en su trabajo, permitiéndoles aprovechar mejor el tiempo en el aula y tener actitudes positivas.

Del mismo modo, llama la atención las actitudes negativas de los docentes que se describen enseguida.

### **1. La reforma me agrada**

Los datos estadísticos nos indican que la mitad de la muestra de docentes si tienen una actitud positiva hacia la RES, en un 54.13% manifestaron “Me agrada” “Mucho”; sin embargo, a más de la tercera parte, en un 35.54%, les agrada “Poco” dicha reforma, 4.96% dijo que no le agradaba y el 5.37% prefirió “No contestar”. Haciendo la suma de los valores tenemos que 46%, casi la mitad de la muestra, tiene una actitud negativa hacia la reforma, lo que da cuenta de un cuerpo docente dividido en sus impresiones y actitudes frente a la RES.

Esto es paradójico, pues, por una parte, los docentes expresan que están dispuestos a colaborar con la reforma, que motiva su trabajo docente y que les causa interés; sin embargo, sólo a la mitad les agrada la reforma y poseen una actitud positiva, y a la otra mitad no le agrada la reforma y asume una actitud negativa. Estas dos actitudes opuestas percibidas en los docentes dependen del tipo de escuela en que laboran (urbana, rural, completa e incompleta); aquéllos que se encuentran en mejores condiciones tienen actitudes positivas hacia la reforma y los que laboran en condiciones de marginación actitudes negativas.

Un docente entrevistado que labora en una escuela rural nos comparte su opinión:

siempre llegamos a una reforma que no entendemos, y a muchos de nosotros los maestros no nos agrada, porque seguimos trabajando sin materiales, por eso no nos involucramos, desde mi punto de vista, considero que debemos contar con las cosas que nos hacen falta para trabajar, se debió poner más fuerza a la dotación de recursos en las escuelas y el sindicato también debió haberse involucrado (Actopan, Rural, F, 16).

Las actitudes negativas que asumen los docentes hacia la reforma se deben a la limitada dotación de recursos, que les impide trabajar adecuadamente en la escuela; este escenario los mantiene inmóviles, estáticos, culpan al sindicato por su falta de gestión en la dotación de recursos, y por ello sus prácticas docentes son “anti-reformistas”, no se involucran en ella y mantienen una actitud negativa. Las escuelas telesecundarias en su mayoría —a diferencia de las secundarias técnicas, federales o estatales—, se caracterizan por los limitados recursos y materiales con que cuentan, fallan las antenas parabólicas, carecen de televisores, etc., lo que les impide llevar a cabo eficientemente el proceso educativo.

Otro docente plantea lo siguiente:

yo te puedo decir que la Reforma en Educación Secundaria no me agrada porque está mal organizada, no va a funcionar. En los exámenes diagnósticos los alumnos no alcanzan calificaciones aprobatorias, los libros llegan retrasados, siempre después de tiempo, no tenemos Internet ni computadoras. También creo que es un error de la reforma que nos manden a trabajar así sin materiales, sin libros, sin nada.

No entiendo a las autoridades, qué les pasa, se contradicen, nos piden una cosa y nos mandan nada, y así no se puede trabajar, esto es ilógico (Papantla, Rural, F, 27).

En este caso, evidentemente predomina una actitud negativa hacia la RES, se externa el desagrado debido a la mala organización, a la falta de materiales y de recursos. Para poder lograr los objetivos de una reforma todo docente requiere de ser dotado de recursos materiales, sin ellos es imposible hacerlo. Perciben una contradicción por parte de las autoridades, quienes les exigen pero no les dan nada, evidentemente cualquier docente con carencias de recursos tendrá mayores problemas, enfrentará situaciones complejas, enfrentará una nueva realidad, y se esforzará más por lograr brindar las enseñanzas a sus alumnos, en comparación con aquellos docentes que poseen una dotación de materiales destinados a las diferentes actividades de aprendizaje, pues los materiales y recursos didácticos son un valioso auxiliar que ayuda a conocer más el referente a la materia, y sobre todo para fortalecer el conocimiento.

Es necesario señalar que en la puesta en marcha de la RES, la Secretaría de Educación Pública se retrasó en la entrega de materiales —no solo la telesecundaria se vio afectada, sino el resto de escuelas secundarias del país—, por lo que los profesores no podían desarrollar sus prácticas pedagógicas de manera adecuada, dada la carencia de materiales (libros de texto, etc.), los que fueron entregados con el paso de los meses una vez iniciado el ciclo escolar 2006- 2007 —aunque no alcanzaron para todos los estudiantes—. Tampoco fueron provistos de computadoras y servicios de Internet, lo que hace que la reforma no se desarrolle tal y como ha sido planeada en los documentos oficiales de la SEP.

## **2. El poco éxito de la reforma**

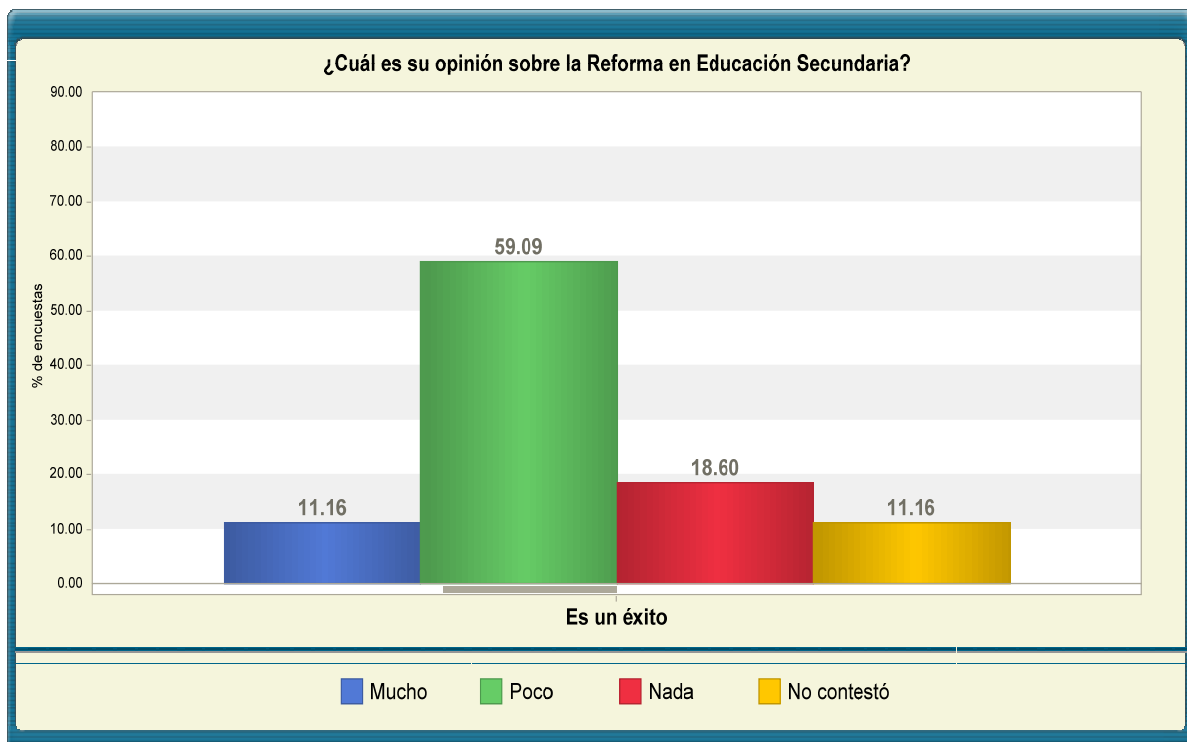
Al consultar los datos estadísticos, se percibió que más de la mitad de la muestra de docentes de telesecundaria, 54.09%, considera “Poco” que la RES “Es un éxito” y 18.60% señaló que en “Nada” “Es un éxito”. Este grupo está formado por profesores que se distinguen por ser realistas, pragmáticos, que asumen la realidad tal como viene.

Desafortunadamente, la telesecundaria sigue desprovista de muchos recursos y materiales, su uso es limitado, y esto lleva a que sus docentes asuman una mirada crítica y tengan una opinión

realista ante un escenario poco exitoso, y hasta catastrófico, de la educación, sin estos valiosos materiales se restringe el desarrollo de habilidades y competencias, el uso de la inteligencia, la oportunidad de los alumnos a darle un sentido práctico a las actividades escolares, evidentemente su escenario de aprendizaje se ve limitado.

Observemos los valores mencionados en la siguiente gráfica:

**Gráfica 13**  
**Actitud de los docentes**  
**La reforma es un éxito**



Podemos ver que cerca de 60% de los docentes concibe la reforma como poco exitosa, pero al sumar los valores “Poco”, “Nada” y “No contestó”, podemos dar cuenta de que para la gran mayoría no “Es un éxito”. Los docentes responden así de acuerdo a su experiencia —y a una diversidad de situaciones y cosas que pasan en la escuela—, son ellos los que desarrollan el trabajo, con o sin apoyos y recursos, en escuelas con o sin equipo (televisores o señal) y en quienes está la responsabilidad de poner en marcha la RES. A partir de esto, los docentes dictan que la RES no tiene éxito.

Conozcamos a propósito la expresión de un docente entrevistado:

el problema principal de la reforma es que no va a tener éxito porque falta información a los docentes, y no sabemos cómo debemos emplearla. Nos faltan recursos, esta mal aplicada, faltan antecedentes, es un desequilibrio, es para un primer mundo, no hay recursos suficientes. Se necesita un diagnóstico completo para llevarla a cabo, está mal aplicada a la educación (Orizaba, Rural, M, 21)

Algunos profesores ven la reforma como un obstáculo, “falta información” y hay desconocimiento para aplicarla, “faltan recursos” para operarla, existe una mala aplicación, “un desequilibrio”, incluso conciben que esta reforma es para el “primer mundo”, y reconocen la carencia de “recursos. Sus actitudes más que negativas son realistas, objetivas, dan cuenta de una realidad que les impide trabajar de manera adecuada y desarrollar los objetivos y propósitos planteados por el plan y los programas. Los docentes de telesecundaria están desprovistos, son poco apoyados y, por consecuencia, consideran la reforma educativa sin éxito.

### **3. No creo en la reforma**

Según la base de datos, se observó que los docentes asumen una actitud negativa, 45.87% expresó no creer en la reforma educativa, 8.68% respondió “Creo en la reforma” en “Nada”, y 5.79% “No contestó”. Al hacer la suma de los valores en los que se percibe una actitud negativa, 60% de los docentes de telesecundaria manifiesta no creer en la reforma y sólo 40% cree en ella. Nuevamente se percibe una población de docentes con opiniones y actitudes divergentes.

De manera general podemos decir que los docentes de telesecundaria tienen impresiones contradictorias respecto a la reforma educativa, ya que señalan que se encuentran interesados en ella, que motiva su trabajo y están dispuestos a colaborar; pero de manera contradictoria más de la mitad de la muestra señaló no creer en la reforma, y siendo más objetivos y realistas dijeron que dicha reforma no es un éxito. Dichas opiniones parten de su experiencia y de la realidad que viven en cada uno de los centros escolares de la telesecundaria veracruzana, realidad que es muy diversa y heterogénea.

### Aspectos a los que responde la Reforma en Educación Secundaria

En nuestro estudio fue necesario hacer una pregunta que nos permitiera conocer la actitud y posición de los docentes ante el cambio que enfrenta la educación, por ello se planteó la siguiente cuestión: “La reforma educativa responde a...”, acompañada de ocho opciones de respuesta, las cuales serían seleccionadas libremente, según las impresiones y experiencias obtenidas a lo largo de la trayectoria de los docentes en la telesecundaria veracruzana. Las opciones fueron las siguientes: 1. A las necesidades del mundo empresarial; 2. A la necesidad de transformar la formación de los alumnos; 3. A la incorporación de la tecnología: computación e Internet en las escuelas; 4. A la capacitación y actualización de los docentes; 5. Al vínculo de la primaria y la secundaria; 6. Al equipamiento de recursos tecnológicos y materiales a las escuelas telesecundarias; 7. A las necesidades del bachillerato por tener mejores aspirantes, y 8. A los bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales de aprovechamiento.

Estas opciones pudieron ser consideradas por los docentes en estudio al momento de responder y al mismo tiempo evaluadas con los valores “Mucho”, “Poco”, “Nada” y “No contestó”.

Observemos los datos obtenidos en la siguiente tabla:

**Tabla 30**  
**La Reforma en Educación Secundaria responde a:**

Aspectos	Mucho	Poco	Nada	N/C	%
Necesidades del mundo empresarial	38.42%	33.06%	11.16%	17.36%	100%
Necesidad de transformar la formación de los alumnos	72.73%	19.42%	3.31%	4.55%	100%
Incorporación de la tecnología: computación e Internet en las escuelas	71.07%	18.60%	6.20%	4.13%	10%
Capacitación y actualización de los docentes	67.76%	23.97%	3.31%	4.96%	100%
Vínculo de la primaria y de la secundaria	56.20%	30.98%	5.37%	7.44%	100%
Equipamiento de recursos tecnológicos y materiales a las escuelas telesecundarias	36.35%	37.60%	21.07%	4.96%	100%
Necesidades del bachillerato por tener mejores aspirantes	41.41%	36.36%	7.85%	14.46%	100%
Bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales de aprovechamiento	45.86%	40.96%	5.79%	7.44%	100%

Datos obtenidos del trabajo de campo en las escuelas telesecundarias de Veracruz, 2008.

Podemos observar que las respuestas tuvieron diferentes porcentajes, sin embargo, predominaron en la opción “Mucho”, más que en las opciones “Poco” y “Nada”.

Los docentes de la telesecundaria situaron en primer lugar, como aspecto al que responde la Reforma en Educación Secundaria, “A la necesidad de transformar la formación de los alumnos”, 72.73% de la muestra en estudio así lo manifestó, Según (Ducoing, 2007:13) “en la secundaria mexicana no se ha logrado garantizar las competencias básicas necesarias para el desarrollo de los ciudadanos, por lo tanto los estudiantes son una prioridad para el sistema de educación básica”. La transformación de la secundaria y la formación de los estudiantes son indispensables como parte de las políticas educativas de la reforma.

### **1. La reforma responde a la necesidad de transformar la formación de los alumnos**

Según los datos estadísticos, se percibió que 72.73% de los docentes consideran que la RES responde “A la necesidad de transformar la formación de los alumnos”, 54 docentes son del sexo masculino y 124 del femenino. Muy pocos de ellos son jóvenes, sólo 6.3% tiene menos de 30 años, 26.1% está entre 31 y 40 años. La mayoría, 40.9%, tiene entre 41 y 50 años de edad, 23.9% de 51 a 60 años, y sólo 2.8% cuenta con más de 60. Lo que nos habla de una diversidad de edades, y que en la telesecundaria existe una mayor presencia de docentes adultos maduros, los que asumen actitudes positivas hacia la reforma.

Respecto a este tema tenemos la siguiente opinión:

nosotros trabajamos con la reforma para lograr transformar a los alumnos, haciendo que sean personas pensantes y que enfrenten el mundo con conocimientos. La reforma te pide que impacten tus enseñanzas en los alumnos y que tengan más capacidades y habilidades para poder trabajar, porque ahora, vemos que no es fácil encontrar un empleo en estos tiempos Por ello se debe lograr esa transformación y poder triunfar, pues el triunfo es de quien no se da por vencido y quiere luchar (Coatepec, Urbana, F, 6).

Se puede observar que el entrevistado asume una actitud positiva hacia la reforma; al mismo tiempo que ve la posibilidad de transformar a los alumnos, observa un interés por hacer “personas

pensantes”, pues los alumnos de secundaria deben poseer conocimientos, capacidades y habilidades para poder trabajar y enfrentar el mundo, evidentemente también otorga un valor al “trabajo”, pues los docentes aprecian “que no es fácil encontrar un empleo”; asocian la transformación al triunfo y a la lucha. De manera general, se percibe la existencia de una actitud positiva.

El Plan y Programas 2006 señala de manera oficial que existe la necesidad de “un esfuerzo por transformar a los alumnos”, los lineamientos establecidos en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos también reconocen este principio, lo mismo que el Estado mexicano, que trata de ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria, en favor del desarrollo de los individuos y de su comunidad. La transformación de los alumnos se vincula a la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y competencias a lo largo de su trayectoria en la secundaria, y a una nueva manera de actuar, comportarse, relacionarse y enfrentar la vida aplicando todo aquello que fue aprendido en la escuela.

## **2. La reforma responde a la incorporación de la tecnología e Internet en las escuelas**

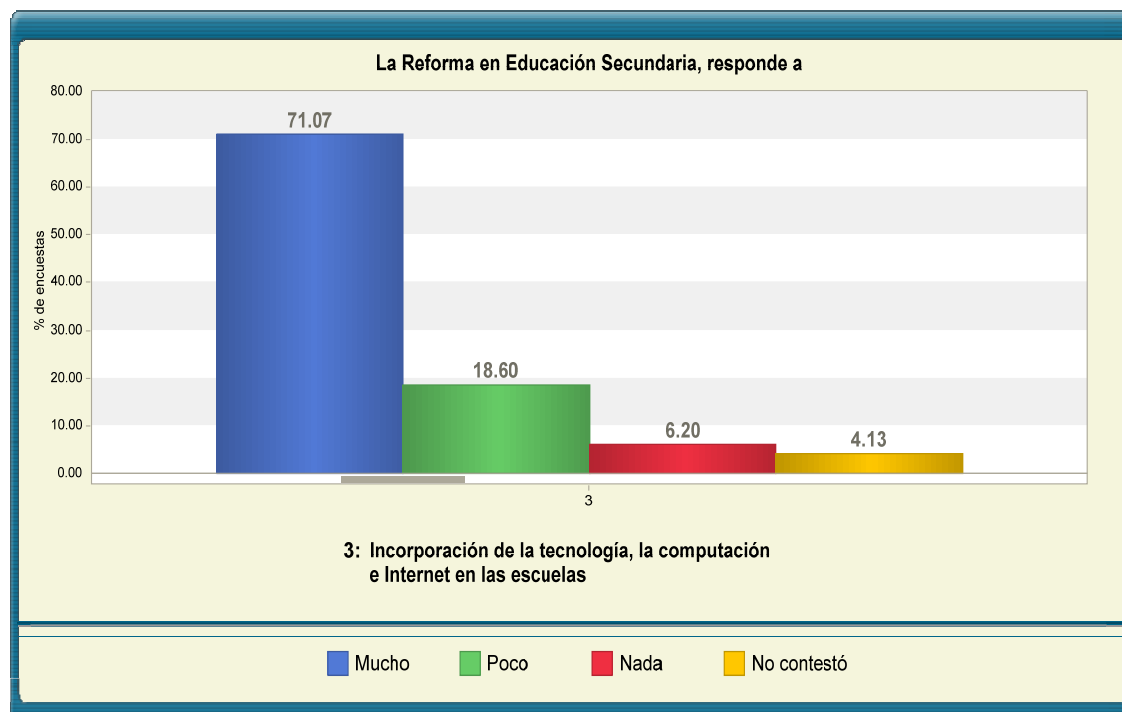
En segundo lugar los docentes opinaron que la Reforma en Educación Secundaria, responde “A la incorporación de la tecnología, computación e Internet en las escuelas”; es decir, 172 de 242 docentes, 71.07%, dijeron que “Mucho”, de los cuales 123 eran del sexo femenino y 49 del sexo masculino (28.5%). Sólo 62.2% de ellos cuentan con Carrera Magisterial y 37.8% no; también se valoró que 53 docentes, 30.8%, laboran en escuelas rurales y que 119, 69.2%, en urbanas.

La Reforma en Educación Secundaria ha vinculado el uso de la tecnología a la educación con el propósito de que los alumnos se relacionen con las nuevas redes sociales de la comunicación y la información, así como a una eficiente adquisición de conocimientos. Esta acción se liga a los procesos curriculares, lo que permite el nuevo rumbo de la educación, que tiende a la transformación y el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de una manera más rápida y eficiente.

Observemos los resultados obtenidos:



**Gráfica 14**  
**La reforma responde a la incorporación de la tecnología, computación e Internet en las escuelas**



Para la gran mayoría con una actitud positiva, la reforma responde a la incorporación de la tecnología, la computación e Internet en las escuelas. Al consultar el Plan y Programas de la Reforma en Educación Secundaria 2006, encontramos que la incorporación de la tecnología tiene como objetivo básico “la preparación de los alumnos como ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada”, ofrece a los docentes una selección adecuada de herramientas y de paquetes de cómputo, incluyendo el diseño de actividades de aprendizaje que promuevan el trabajo en equipo, las discusiones grupales y las intervenciones oportunas y enriquecedoras (SEP, 2006). También ha de abrir las posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance, para que sean vinculadas a las herramientas tradicionales que siempre se han utilizado en la telesecundaria, como la televisión y los libros de texto.

Conozcamos el testimonio de uno de los entrevistados:

es una lástima que la mayoría de las escuelas no cuenten con computadoras y menos con Internet. Es imposible que los alumnos hagan tareas de investigación en la computadora, tienen que hacerlo desde afuera de la escuela, es decir, rentando una computadora en un café Internet. Aquí en la escuela no las conocemos, no sabemos nada de ellas, aún no han llegado. Parece que el gobierno quiso llamar la atención con todo esto, pero no nos dio nada, quieren la reforma pero para ello tenemos que tener aulas, y ver que todos los maestros estemos bien. No nos dan los materiales y la Secretaría de Educación quiere que uno les entregue buenos resultados y que como maestro uno haga todas las cosas, pero ellos a ti no te dan nada (Coatepec, Urbana, M, 7).

Este testimonio es contradictorio a los resultados estadísticos, ya que, por un lado, los maestros muestran una actitud positiva hacia la RES, en tanto sí responde “A la incorporación de la tecnología, computación e Internet en las escuelas”; pero su experiencia en la escuela los hace tener una actitud realista tendiente a lo negativo, que da cuenta de que la reforma no ha provisto a los docentes y a los alumnos de computadoras e Internet, carecen de equipos; expresan que la reforma no les ha dado nada, no les “dan los materiales” necesarios para trabajar, exteriorizando su inconformidad ante la exigencia de las autoridades por obtener “buenos resultados”. En Veracruz la mayoría de las escuelas telesecundarias no cuentan con computadoras y menos con Internet, realidad que molesta al cuerpo docente.

En caso contrario tenemos el siguiente testimonio:

con esta reforma que llegó a las escuelas tenemos que utilizar las computadoras y el Internet, y tenemos que estar preparados para usarlas porque la SEV no va a venir a darte un curso de computación ni a utilizarla por ti. Uno es quien tiene que buscar actualizarse. Aquí se trata de convencerte de que la reforma es lo mejor que ha pasado y ver que a los docentes nos cuesta trabajo aprender la tecnología, porque es abandonar nuestra tradicional disciplina, en la que los alumnos están callados y sentados. Hoy vemos que los alumnos participan, hablan, cuestionan y trabajan de una manera diferente, la tecnología permite un trabajo más dinámico que a los alumnos les gusta mucho (Veracruz, Urbana, F,19).

En lo anterior se aprecia una actitud positiva y el reconocimiento de la utilización de los recursos tecnológicos, se manifiesta que deben estar preparados para utilizarlos, que “la reforma es lo mejor que ha pasado”. Evidentemente, esta apreciación procede de un docente que labora en una escuela en la que sí existen computadoras, lo que se hace claro cuando indica que “los alumnos participan, hablan, cuestionan y trabajan de una manera diferente”, y que ven en la tecnología “un trabajo más dinámico que a los alumnos les gusta mucho”.

Por su parte, el Modelo Renovado para la Telesecundaria plantea la constante utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). El uso de la televisión predominó en la telesecundaria desde su creación, hoy la incorporación de las nuevas tecnologías, la computación e Internet, permiten a los docentes renovar la educación secundaria a través del desarrollo de actividades más dinámicas, interactivas y ejecutables. *El Libro del Docente* (2006: 11) recomienda el uso de las TIC en el aula para el desarrollo de proyectos de Matemáticas, Física con Tecnología (EMAT-EFIT), Enseñanza de la Ciencia por medio de Modelos Matemáticos (ECAMM), Enseñanza de las Ciencias con Tecnología (ECIT) y Enciclomedia como herramienta que permite la vinculación y el despliegue, así como el desarrollo de técnicas pedagógicas de vanguardia.

La tecnología ha sido un fenómeno que ha impactado a la educación secundaria, por ello la RES incorporó la utilización de este recurso, con miras a fortalecer los conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes, modernizar al magisterio y mejorar la educación del país en general; su intención también es tener mejores resultados en las pruebas internacionales de conocimiento y alcanzar mejores niveles de rendimiento, comparables a los de países del primer mundo (que destacan por sus altos puntajes). Los docentes hoy han reaprendido su oficio, la reforma los orienta a actualizarse, a desarrollar habilidades tecnológicas, a abrir nuevas pautas de conocimiento; sobre todo, porque por más de 40 años, los profesores de la telesecundaria nunca había sido provistos de tecnología tan avanzada como la computadora e Internet, por mucho tiempo su máximo recurso tecnológico fueron “la televisión” y “la señal satelital”, que ahorran gasto, tiempo y distancia.

Las escuelas telesecundarias de Veracruz con el mayor número de computadoras son las de las zonas urbanas, en las ciudades y en las cabeceras municipales; desafortunadamente, no todas las escuelas cuentan con este recurso, menos aquellas de características indígenas o rurales. Es necesario que los docentes veracruzanos cuenten con ellas para poder desarrollar una diversidad de prácticas pedagógicas exigidas por la reforma educativa y que la Secretaría de Educación de Veracruz gestione su distribución.

### **3. La reforma responde a la capacitación y actualización de los docentes**

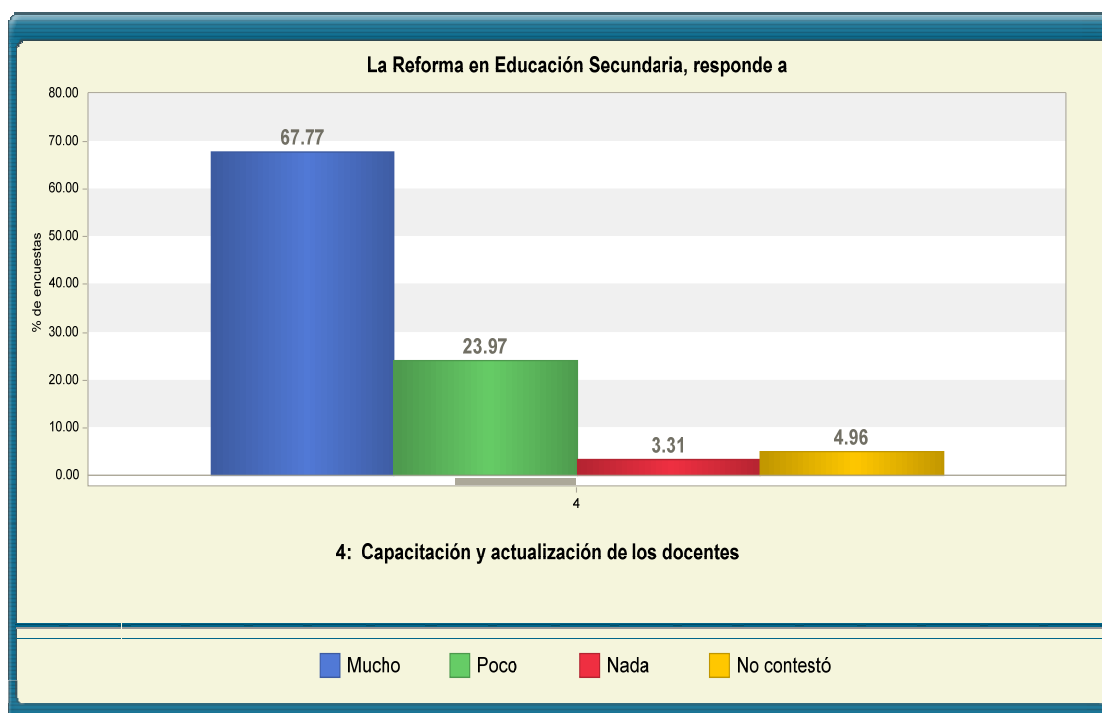
El tercer rubro seleccionado mayormente por los docentes es que la reforma responde “A la capacitación y actualización de los docentes”, 76% de la muestra así lo manifestó. Una de las prioridades del Sistema Educativo Estatal, según señala el Programa Rector Estatal de Formación Continua 2006-2007 (PREFEC), es constituir a la escuela en el espacio principal de desarrollo profesional de los docentes a partir de dos campos de formación, dentro y fuera de la escuela. Los procesos de renovación del magisterio sobre diversas temáticas, técnicas, estrategias y métodos pedagógicos de enseñanza, permiten a los profesores ser más eficientes en sus prácticas educativas y desarrollar las nuevas tareas en el aula y la escuela.

Según los datos obtenidos, los docentes de telesecundaria recibieron capacitación y actualización por medio de talleres y cursos, con la finalidad de aplicar conocimientos, experiencias significativas, dar asesorías pertinentes, ser flexibles y congruentes ante las nuevas situaciones de la reforma educativa, con un amplio dominio de lo profesional y académico para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. La capacitación a los docentes se enfocó en enseñar nuevas estrategias pedagógicas para atender las necesidades formativas de los estudiantes y dar respuesta a los retos educativos del país.

En el informe general de la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES 2006) se plantea que participaron a nivel nacional 16,952 escuelas y sus docentes en los cursos de capacitación de la reforma, representando 54% del total de escuelas secundarias (Consulta Nacional, 2006: 19). Estos datos permiten dar cuenta de que los docentes en su mayoría se vieron beneficiados por la reforma, en cuanto a los cursos de capacitación.

Observemos la gráfica con los valores obtenidos en la base de datos:

**Gráfica 15**  
**La reforma responde a la capacitación y actualización de los docentes**



La tasa de docentes que indicaron que la RES responde “A la capacitación y actualización de los docentes” es de 67.77%. Más de la mitad de la muestra, 164 profesores, así lo piensa.

Un docente nos dice al respecto:

la capacitación al inicio de la reforma fue escasa, no supimos cómo se tenía que trabajar la reforma, considero que es necesario implementar cursos donde se refuerce la práctica y los usos de los medios tecnológicos. Las tareas de los docentes hoy son más dinámicas, ya que permiten reflexionar y comprender el nuevo trabajo que la reforma nos está pidiendo (Perote, Rural, F, 11).

Podemos notar la valoración de los cursos de capacitación, que consideran escasos. Lo que causó confusión en los docentes sobre la manera de operar la reforma, sobre todo al inicio. Al mismo tiempo, reconocen que se deben implementar los cursos para reforzar la práctica, pues no pueden estar desvinculados de las innovaciones que se aplican a la educación. Llama la atención que reconocen que el trabajo que desarrollan ahora es más dinámico y que les permite comprender el

nuevo trabajo que exige la reforma, indicativo de que después de cuatro años de puesta en marcha la reforma han aprendido, asimilado y comprendido el nuevo rol que ésta les requiere.

Del número de docentes que cree que la RES responde a la capacitación y actualización docente, 14.6% labora en el municipio de Veracruz, otro 14.6% en el municipio de Túxpam y 12.2% en la capital del estado, Xalapa.

Al consultar los testimonios de las entrevistas realizadas, encontramos que un docente, que labora en el municipio de Actopan, nos dice:

recibí una capacitación, por medio de un curso que nos dieron en tres días, con los folletos y los programas que dieron para decirnos de qué trataba la Reforma en Educación Secundaria, y ahí nos decían que seguirían dándonos más cursos a los maestros sobre el nuevo currículo y de cómo debíamos trabajar con los alumnos de primer grado (Actopan, Rural, F, 17).

Los docentes afirman haber recibido un curso de capacitación de la RES, con duración de tres días, justo antes de ponerse en marcha la reforma de 2006, ahí fueron informados sobre su contenido, estructura y diseño. Los cursos de capacitación y actualización se impartieron por medio de talleres que la SEP implementó para mejorar las prácticas de los docentes en el aula y cambiar algunas estrategias metodológicas vinculadas a la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los cursos cumplieron varios propósitos, tales como informar, capacitar, dar a conocer el plan y programas de estudio, las nuevas formas de trabajo en el aula, la utilización de los nuevos libros de texto, la incorporación de los nuevos enfoques, el número de sesiones, las nuevas asignaturas, la creación de proyectos educativos, la mirada transversal de la educación secundaria; asimismo, se planteó el perfil deseado de los estudiantes, el cual debía estar basado en las competencias y habilidades básicas. Los cursos pretendieron reforzar las prácticas de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la telesecundaria, como una nueva forma de conocimiento. Finalmente, se aprecia en general una actitud positiva por parte de los docentes hacia los cursos de capacitación y actualización.

## **Elementos de la Reforma en Educación Secundaria**

La siguiente pregunta que nos permitiría en la investigación conocer la actitud de los docentes de telesecundaria hacia la reforma educativa fue: ¿A qué elementos responde la RES? Estos elementos de la reforma se refieren a los diferentes componentes que integran el Plan y Programas de Estudio 2006, que sin una de sus partes no puede funcionar —como sucede con los engranes de una maquinaria, cuando uno no funciona todos los demás se ven alterados, por lo que la maquinaria no responderá a lo que está diseñada.

Los elementos de la reforma sólo pueden ser operados por los docentes, pues son ellos los encargados de implementarla, de desarrollar las tareas educativas, de coordinar el desarrollo de cada uno de los elementos y de hacer posible que funcionen. En la pregunta se dieron 13 opciones de respuesta a elegir de manera libre y se otorgaron valores para que fueran evaluados al responderla:

1. Al Plan y Programas; 2. Al nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria; 3. A la orientación y tutorías; 4. A la asignatura estatal; 5. A la incorporación de las nuevas tecnologías; 6. A los procesos de enseñanza aprendizaje; 7. A los proyectos educativos; 8. A los contenidos de los libros; 9. Al nuevo enfoque de asignaturas; 10. Al proceso de evaluación; 11. A los recursos materiales; 12. A la biblioteca escolar y de aula, y 13. Al trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.

La diversidad de opciones permitió identificar las posturas, posiciones y actitudes (positivas o negativas) que los docentes asumen o construyen con respecto a los elementos de la RES. Según los datos estadísticos, se observó que los docentes se interesan más en unos elementos que en otros. Para ello se pidió que los docentes seleccionaran elementos que les interesan más y tres elementos que les interesan menos de la RES, otorgando un orden de importancia, según lo plantea Abric (1994), permitiendo dar mayor libertad al seleccionar e ir discriminando los elementos de mayor o menor valor, quedando las siguientes opciones que se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 31**  
**Elementos de la Reforma que más interesan a los docentes**

Elementos de la Reforma	Mucho	Poco	Nada	N/C
Plan y Programas	77.69	14.88	0.83	6.61
Nuevo Modelo Educativo	75.21	16.94	1.2	6.61
Orientación y tutorías	68.60	24.79	0.83	5.79
Asignatura Estatal	57.02	34.30	2.07	6.61
Incorporación de nuevas tecnologías	82.64	13.22	1.24	2.89
Procesos de enseñanza-aprendizaje	84.30	11.16	0.83	3.72
Proyectos educativos	72.31	19.83	1.24	6.61
Contenidos de los libros	75.62	17.77	0.83	5.79
Nuevo enfoque de las asignaturas	74.38	19.42	0.83	5.37
Proceso de evaluación	69.01	22.31	0.83	7.85
Recursos materiales	71.90	19.42	0.83	7.85
Biblioteca escolar y de aula	61.81	26.03	1.24	9.92
El trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes	83.47	11.98	0.1	4.13

Datos obtenidos de la muestra de 242 docentes de telesecundaria del estado de Veracruz (2008).

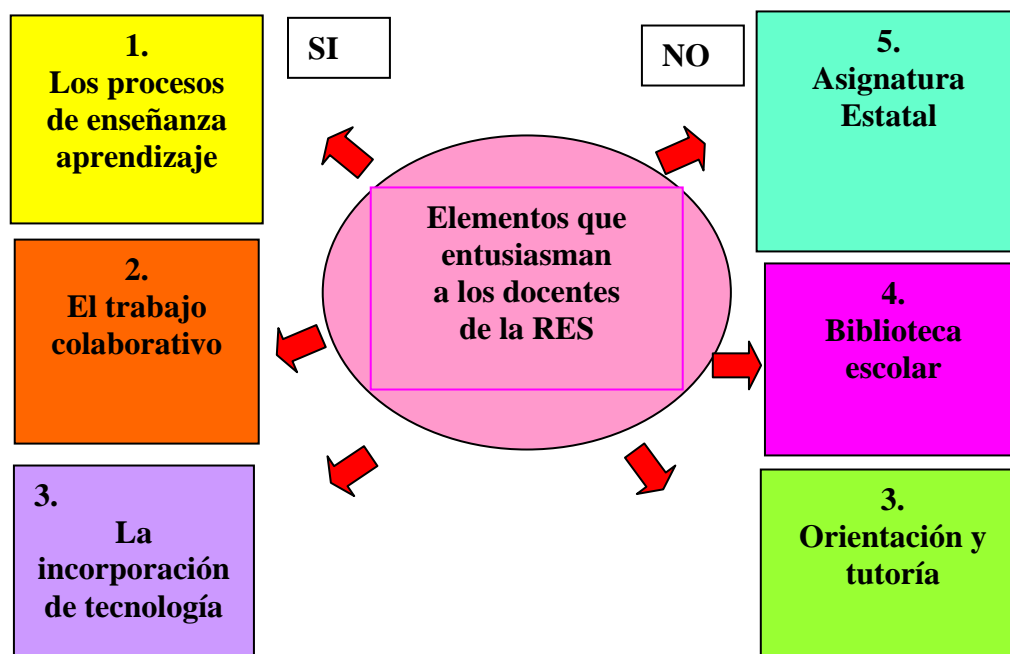
Podemos apreciar de manera general que el 60% de los docentes les interesan mucho casi todos los elementos de la Reforma en Educación Secundaria. Sin embargo, existen 3 elementos que destacan por encima de los demás que interesan y tres que no les interesan.

Observemos el siguiente esquema:



### Esquema 3

#### Elementos de la Reforma en Educación Secundaria



Los tres primeros tienen que ver con el trabajo que ejercen los docentes en las aulas de la telesecundaria y los otros tres, tienen que ver con dos nuevas asignaturas que se han incorporado a la educación secundaria, y a un nuevo recurso que se implementa en algunas escuelas a partir de la puesta en marcha de dicha RES 2006.

Enseguida serán descritas:

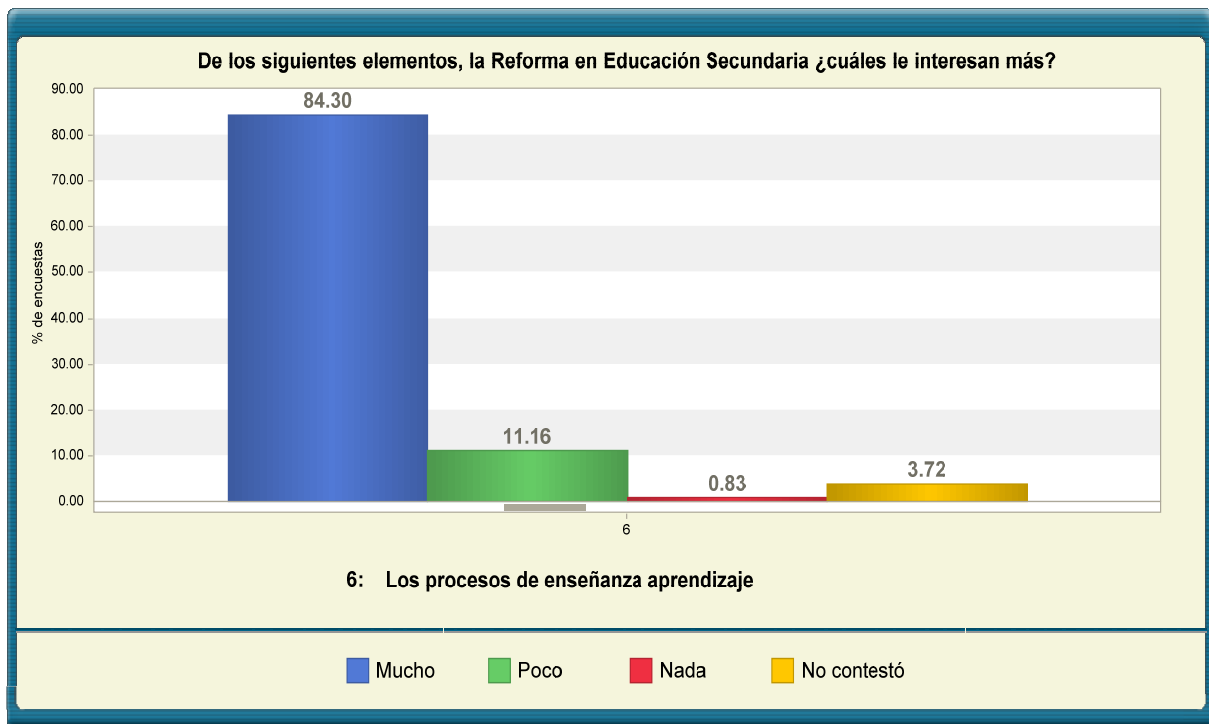
#### 1. Los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El elemento que los docentes señalaron tener mucho interés sobre la Reforma en Educación Secundaria fue: "los procesos de enseñanza-aprendizaje", así lo manifestaron un 84.29%; es decir, 204 docentes. Este grupo está integrado por 28.9% de docentes varones y 71.1% mujeres, 27.9% que labora en telesecundarias rurales y 72.1% en urbanas. El 63.7% de ellos cuenta con Carrera Magisterial y el 34.3% restante no participa en dicho programa de estímulos lo cual lo posiciona en una desventaja frente a quienes si lo tienen.

La distribución de este grupo de docentes por municipio es la siguiente: Córdoba 11.8%, Túxpam 12.3%, Xalapa 12.7% y Veracruz 14.7%. Todos se encuentran interesados por los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero aún más quienes tienen entre 41 y 50 años; en este sentido, 50.5% de docentes tiene una antigüedad de 21 a 30 años. La mayoría son mujeres que trabajan en telesecundarias urbanas y están en la Carrera Magisterial, todos ellos comparten un interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Enseñar es el proceso por el cual los docentes transmiten diversos conocimientos a los estudiantes dentro un sistema escolar, puede ser a través de un proceso formal e institucionalizado —como la escuela—, o bien puede ser como el que sucede dentro de la familia, con los amigos o en el barrio—. Se enseña algo que es de importancia para los demás y que causa interés para todos (social o cultural), se trata de mostrar lo que se desconoce, e implica la presencia de un sujeto que conoce (el que puede enseñar) y otro que desconoce (el que puede aprender). El acto de enseñar se genera en un marco determinado que varía por las condiciones físicas, sociales, económicas, de distancia, de contexto, como sucede en la telesecundaria veracruzana. Los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados se generan en el interior de la escuela y sus aulas y son coordinados por los docentes dependiendo de las sesiones de aprendizaje, los contenidos y las asignaturas que corresponden al plan de estudios de la secundaria.

**Gráfica 16**  
**Los procesos de enseñanza-aprendizaje**



Sobre “los procesos de enseñanza-aprendizaje”, uno de los entrevistados nos da su punto de vista:

bueno, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ir acorde a la reforma, y se debe enseñar a los alumnos con un orden y siempre respetando el patrón que marca la telesecundaria. Podemos salirnos un poquito de lo que ha planeado el programa, pero seguir el patrón, hay un estándar igual en todas las escuelas, porque yo no puedo enseñar otra cosa que no te pidan, debemos de saber lo que enseñamos y saber lo que vamos a enseñar, y conocer lo que el programa te pide. Uno tiene que aplicar la reforma y el objetivo principal es que los alumnos aprendan (Perote, Rural, F, 13).

Este docente muestra una actitud positiva, asume un compromiso, tiene conocimiento y es disciplinado y se apega al Plan y Programas, respeta los patrones de enseñanza-aprendizaje propios de la telesecundaria y reconoce su “orden”, “el patrón”, el “estándar” que existe en las escuelas y que es marcado por las telesecundarias. El proceso de enseñanza-aprendizaje implica un conjunto

de experiencias entre los profesores y los estudiantes al interior del sistema educativo. Las actividades desarrolladas en este proceso permiten al docente tomar decisiones conscientes para regular las cuestiones a enseñar y coordinar las actividades en el aula, dando seguimiento a los contenidos programados, y, posteriormente, emprender los procesos de evaluación hacia lo aprendido. Los alumnos que inician un nuevo aprendizaje en la telesecundaria se apropian de conceptos, conocimientos e informaciones de las diferentes asignaturas para ser utilizadas en su vida práctica.

Tradicionalmente, los docentes frente a grupo han ejercido la práctica de enseñar a los alumnos para generar aprendizajes significativos independientemente de las condiciones en que laboran, los recursos con que cuentan o el número de estudiantes que atienden. Los docentes han ido contratados por la SEP, la SEV o el sindicato para ejercer la tarea enseñanza-aprendizaje, elemento este que se distingue en la reforma educativa de 2006. La educación secundaria brinda a todos los habitantes del país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias para seguir aprendiendo a lo largo de su vida (Plan y Programas 2006: 5) y es ahí donde se pone en práctica todo lo adquirido en el paso por la escuela.

## **2. El trabajo colaborativo, segundo elemento de la RES que interesa más a los docentes de telesecundaria**

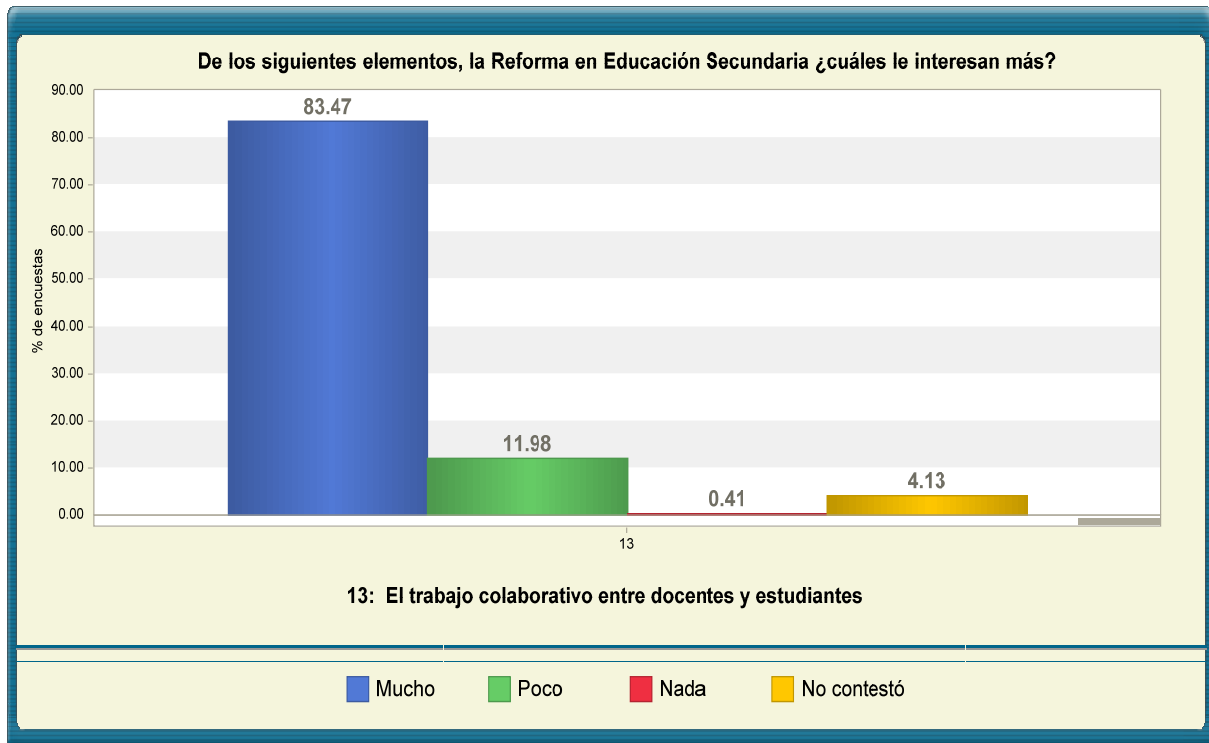
El segundo elemento de la reforma que interesa más a los maestros es “el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes”. Según los datos estadísticos, 202 docentes (83.47%) lo consideran de este modo, por lo que podemos inferir la existencia de una actitud positiva hacia la colaboración. Del grupo, 29.2% son del sexo masculino y 70.8% del femenino, 28.2% trabaja en escuelas urbanas y 71.8% en escuelas rurales, sólo 62.4% cuenta con Carrera Magisterial y el resto (37.6%) carece de ella, 92.1% ejerce sus funciones en telesecundarias de características completas y 7.9% en escuelas incompletas.

El trabajo colaborativo se basa en la construcción participativa del conocimiento, y agrupa diferentes metodologías, desde técnicas concretas en el aula, hasta marcos de enseñanza y actitudes conceptuales, permite que los estudiantes y los maestros conjunten esfuerzos de cooperación entre

cada uno de los integrantes para alcanzar tareas específicas. Cuando se coordinan las actividades dentro del grupo de clase, es posible alcanzar los objetivos y desarrollar trabajos que permitan que todos aprendan.

Observemos los valores obtenidos de la muestra en la siguiente gráfica:

**Gráfica 17**  
**El trabajo colaborativo**  
**Elemento de mayor interés para los docentes**



El trabajo colaborativo es un elemento que la Reforma en Educación Secundaria trata de que los docentes ejerzan sus prácticas de manera eficiente, ésta puede desarrollarse a través de la participación de los estudiantes, los docentes, el director de la escuela, los padres de familia, el municipio, los supervisores y las autoridades de la SEV. Implica una ayuda o apoyo entre dos o más docentes en la escuela para beneficio de los estudiantes. El trabajo colaborativo se observa en las reuniones de trabajo, en las juntas de los profesores con el director de la escuela, en los colegiados de docentes de diferentes escuelas, en juntas de padres de familia en la escuela, en los cursos de capacitación, en las discusiones de trabajo entre profesores, en las reuniones para realizar tareas

conjuntas —como los concursos de conocimientos sobre alguna materia—, en la consulta sobre temas de importancia al interior de la escuela, etc. Por lo general, los directivos toman la iniciativa de reunir a los cuerpos colegiados con miras a alcanzar el perfeccionamiento en las actividades académicas, es su responsabilidad ver que se logren las metas planteadas a corto, mediano y largo plazo. El trabajo colaborativo implica interactuar con los demás, ejercer de manera simultánea proyectos y actividades, lograr acuerdos para la toma de decisiones hacia la mejora, etcétera.

El Plan y Programas 2006, que rige la RES, manifiesta que debe existir una promoción a “la convivencia y al aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes”, que posibilitan la transformación en la relación docente-alumno y con otros miembros de la comunidad escolar; es decir, nuevamente se da importancia al trabajo colaborativo en donde todos participan, lo que facilita la integración de conocimientos que los estudiantes adquieren de las distintas asignaturas, haciendo con ello un trabajo pedagógico más eficaz. Se requiere de trabajo en equipo para mejorar las actividades y apoyar que los alumnos desarrollen sus habilidades en el salón de clases.

Al respecto tenemos la opinión de un docente:

al trabajo colaborativo tenemos que entrarle todos, aunque la reforma sea lo mismo de antes. Yo creo que hay que trabajar juntos y mientras estemos adentro como maestros le tenemos que entrar a esto, debemos comprometernos todos. El supervisor nos motiva, al igual que el director, a que trabajemos juntos, porque la reforma está hecha por la gente que piensa, es para los jóvenes, y nosotros tenemos que hacer el trabajo lo mejor posible con o sin materiales (Perote, Rural, F, 13).

Se observa nuevamente una actitud positiva, al parecer los docentes asumen el compromiso de participación, están motivados para llevar a cabo un trabajo colaborativo y también valoran el esfuerzo de hacer las cosas lo mejor posible, el cual se ejerce como voluntario, no forzado, en igualdad de condiciones y basado en la confianza.

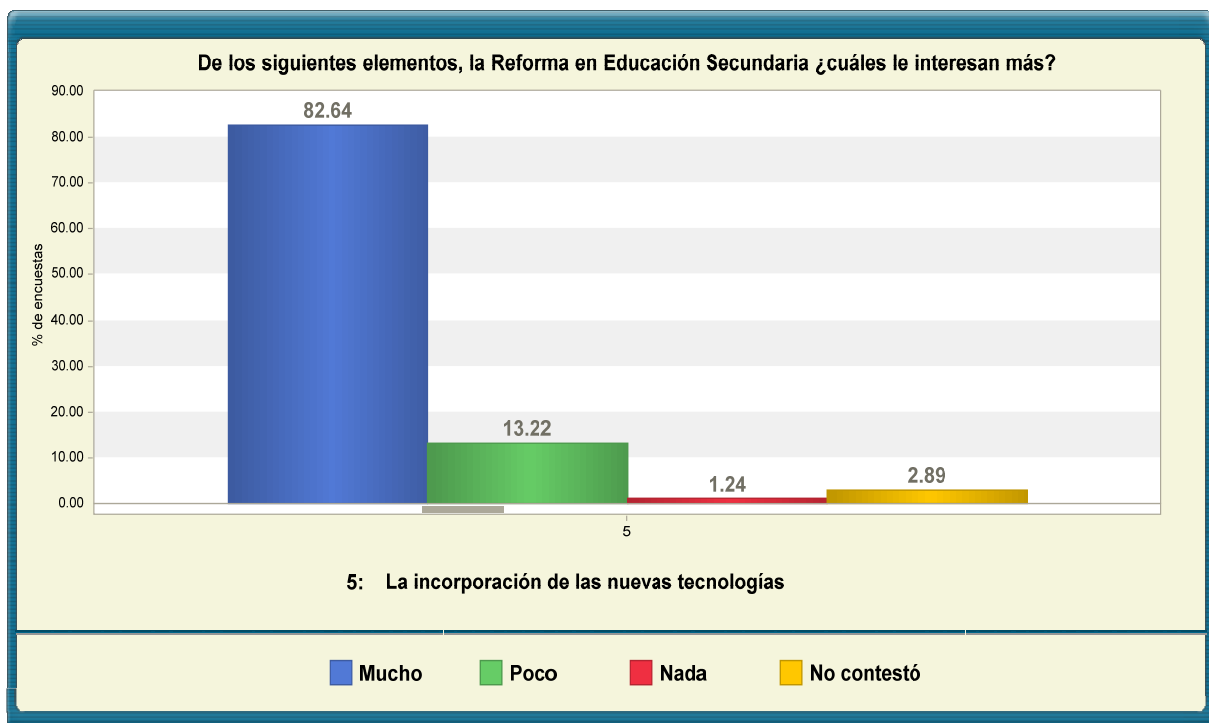
### 3. La incorporación de las nuevas tecnologías como tercer elemento de la reforma que más le interesa a los docentes

Los docentes manifestaron también su interés por “la incorporación de las nuevas tecnologías”. Al observar los resultados de los datos estadísticos, se valoró que el 82.64% de la muestra, casi a 200 docentes les interesa “Mucho” este elemento, lo que habla de una gran mayoría. Este grupo se distinguió por ser mujeres en un 60.3%, el 39.7% son hombres, el 28.5% labora en telesecundarias rurales y 71.5% en urbanas. Del conjunto, un 63.5% está en Carrera Magisterial y 36.5% no ha sido beneficiado por este programa.

Los municipios que coinciden en ver a las tecnologías como un elemento de mayor interés son: Córdoba, 11.4%; Veracruz, 13.0%; Xalapa, 13.5%, y Tuxpan, 14.0%; mostrando una actitud positiva hacia la Reforma en Educación Secundaria.

Observemos la siguiente gráfica:

**Gráfica 18**  
**La incorporación de las nuevas tecnologías**



El uso de las tecnologías en la educación secundaria pretende alcanzar aspectos como: la calidad en la educación, el dinamismo académico y la eficiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula; la comunicación e interacción a través de la computadora y el Internet. Estos son recursos primordiales que deben de ser utilizados en la totalidad de las escuelas secundarias por los docentes y los estudiantes sin embargo la telesecundaria es quien más carece de ellos.

En su opinión, un docente de telesecundaria señala que:

esta incorporación era necesaria desde hace tiempo, desde el 2000, desde que se percataron que estábamos quedándonos en rezago, y ahora pues tomaron un modelo chileno y desgraciadamente nuestro país, como siempre por los intereses personales de quienes dirigen nuestra sociedad, han truncado su incorporación. Hoy la situación la veo muy interesante y práctica, porque facilita mucho al maestro a dosificar los contenidos, a ejecutar actividades, porque cuando el maestro pueda tener una duda en algún contenido es muy fácil consultar en el Internet, es fácil conectarse con un alumno y tener una consulta para que te pregunten una duda. La tecnología implica un mejor trabajo, a diferencia del que se hace improvisadamente. Esto es muy interesante y lo veo como un desarrollo, como una posibilidad de poder hacer esta reforma una realidad (Veracruz, Urbana, M 18).

Se puede apreciar que desde la perspectiva del docente la incorporación de las nuevas tecnologías son necesarias y que a su vez hay rezago en el aspecto educativo. El entrevistado considera que con la reforma el problema quedará atrás, valora la incorporación de la tecnología en la enseñanza diaria, pues “ayuda a dosificar los contenidos”, “a ejecutar las actividades”, ya que la tecnología “implica un mejor trabajo”, al mismo tiempo que es “un desarrollo” y “una posibilidad de hacer esta reforma una realidad”. Lo anterior llama la atención, ya que con la sola incorporación de las tecnologías en la educación, ven la posibilidad de hacer realidad la reforma.

A los docentes les interesa la incorporación de los recursos tecnológicos porque les permite consultar el Internet, estar en contacto con los alumnos y contestar sus preguntas cuando se conectan. Estos datos muestran que existe una actitud positiva hacia la reforma por parte de este docente, y más aún hacia la incorporación de los recursos tecnológicos. Según lo señala el Libro del Maestro, la Reforma en Educación Secundaria propone utilizar los recursos tecnológicos como:

1. El video sobre materiales determinados de cada asignatura;
2. El procesador de textos;
3. El uso



de conectores temporales; 4. Los videos sobre cuentos clásicos; 5. Los audiotextos; 6. La biblioteca de efectos sonoros; 7. Las canciones; 8. La grabadora de audio; 9. El CD de recursos; 10. El aula de medios; 11. La computadora; 12. El Internet y la multimedia, y 13. La Enciclomedia (SEP, 2006).

Este conjunto de recursos sólo está disponible en algunas telesecundarias de los municipios de Veracruz, como Xalapa, Coatepec, Orizaba, Tuxpam, Perote y Las Vigas; el reto de los municipios consiste en alcanzar los recursos tecnológicos, sobre todo en las zonas rurales. Es de llamar la atención que a pesar de que la mayoría no tiene estos importantes recursos, la actitud de los docentes es positiva, pues ven a las tecnologías como algo novedoso, que les ofrece la posibilidad de “soñar”, que les da “esperanzas” de poder contar con los recursos que nunca han tenido en la telesecundaria. La tecnología en las aulas resignifica, actualiza, y mantiene motivados a los docentes en su trabajo, los incentiva a descubrir lo que es novedoso.

Conozcamos el siguiente testimonio:

la nueva forma de enseñar y de operar con la tecnología hoy es una realidad, porque ya desde hace 10 años se estaba rezagado en la educación. Ahora van saliendo más cosas innovadoras y actualizadas. Uno ha ido aprendiendo a utilizar los medios de la computadora, porque de lo contrario te hacen sentir mal tus propios alumnos. Hoy es una necesidad y por ello se pone uno a aprender y te sientes motivado, y te preparas para poder enseñar más a los alumnos. Los maestros nos hemos metido a manejar la nueva reforma, porque los alumnos ya saben usarla, uno busca motivarlos, entonces también los mandamos al Cibert (Veracruz, Urbana, F, 19).

Ella es una docente que labora en una escuela completa, en la ciudad, y cuenta con todos los recursos y materiales. La escuela tiene instalado un gran centro de cómputo y en él encontramos lo siguiente: 1. Valoran la tecnología como una nueva forma de enseñar; 2. La conciben como una realidad; 3. Perciben que años atrás la educación estaba rezagada; 4. Los docentes reconocen que han adquirido nuevo aprendizaje con la tecnología, sobre todo a usar la computadora; 5. Perciben la tecnología como una necesidad; 6. Los motiva a prepararse para enseñar, la consideran como parte de la reforma, y 7. Reconocen que los alumnos ya saben usar las computadoras.

Este testimonio, a diferencia del anterior, nos permite ver que los docentes viven realidades distintas y laboran bajo circunstancias diferentes. Pocas son las escuelas de telesecundaria que cuentan con centro de cómputo e Internet y en las que los docentes lleven a cabo la reforma haciendo uso de estas tecnologías. Es necesario, que la totalidad de las escuelas telesecundarias veracruzanas sean dotadas de dichos recursos para poder hacer realidad la reforma que se espera como parte de una política nacional, ya que urge la atención de necesidades, urge desarrollar una reforma en forma seria y comprometida por cada una de sus partes y dejar de ser simples intentos bienintencionados por alcanzar sus objetivos esperados.

### **Elementos de la reforma que menos interesan a los docentes de telesecundaria**

Por otra parte, y de manera inversa, la investigación trató de identificar los tres elementos de la reforma que interesan menos a los docentes de telesecundaria y hacer evidentes algunas de sus actitudes negativas. Según las respuestas en el cuestionario, señalaron principalmente tres elementos que fueron seleccionados de una lista de trece opciones, conozcámoslas enseguida:

1. La Asignatura estatal
2. La biblioteca escolar
3. La orientación y tutorías

#### **1. La Asignatura estatal, elemento de la reforma que menos interesa a los docentes**

Respecto al primer elemento que menos les interesa a los docentes de telesecundaria, “la Asignatura estatal”, 34.30% respondió “Muy poco”, lo que nos deja ver la actitud negativa que han asumido hacia dicha asignatura.

La Asignatura estatal es un espacio curricular incluido en la Reforma en Educación Secundaria 2006 para ser cursado en el primer grado. El programa de esta asignatura es elaborado en cada entidad federativa por equipos académicos, a través de la instancia que designa la

autoridad de educación secundaria, su propósito es lograr que los alumnos logren y consoliden los rasgos deseables del perfil de egreso de la educación básica. Para dar pertinencia a los programas de estudio de dicha asignatura se deben considerar los siguientes aspectos: a) Los principios y fines de la educación mexicana; b) Las características, las necesidades y los intereses de los alumnos de la localidad; c) Los rasgos del contexto sociocultural de las escuelas secundarias; d) Las situaciones y los problemas particulares de la entidad y sus regiones; e) Las finalidades de la educación básica, y f) El perfil de egreso de la educación básica. La asignatura estatal intenta que los estudiantes junto con los estudiantes reflexionen sobre problemas que afectan su entidad federativa, y bien piensen en alternativas de solución para mejorar. Sin embargo dichos docentes la desconocen. Según los lineamientos nacionales de los Programas de la Asignatura (SEP, 2006: 6) estatal que marca el plan de estudios de educación secundaria, nos dice: “que los estudiantes deben fortalecer su identidad regional y su apetito por la diversidad del país, a partir de aprendizajes relacionados con acontecimientos históricos, características geográficas, aspectos culturales, naturales y ambientales de la localidad y de la entidad en que habitan”, sin embargo pareciera que esto no se sabe.

Uno de los docentes entrevistados manifestó de la Asignatura estatal:

no sé, de la asignatura estatal, a mi escuela no ha llegado nada de ello. ¿La estatal?, no la conozco, yo creo que no ha llegado en nuestra escuela, no he oído, definitivamente la voy a investigar (Túxpam, Rural, F, 28).

Existe un desconocimiento total de la asignatura estatal por parte de este docente, igualmente se aprecia una actitud de “indiferencia” y “desconocimiento” a cuatro años de la implementación de la reforma. La mayoría de los docentes veracruzanos aún desconocen la asignatura estatal y, evidentemente, pocos la llevan a cabo en las telesecundarias. Corresponde a la entidad Veracruzana crearla y diseñarla junto con los especialistas de la SEV, para atender las necesidades propias del estado. Desafortunadamente, aún no conocen la Asignatura estatal, debido a que se encuentra en proceso de diseño.

Diversas autoridades administrativas, investigadores, asesores técnicos y algunos profesores han participado en su elaboración; al concluir será aprobado el documento por la Secretaría de Educación de Veracruz y la Dirección de Escuelas Secundarias, posteriormente se emprenderá una

etapa en que se capacitará al magisterio para que tengan conocimiento de sus contenido, su enfoque, sus actividades, su proceso de implementación con la mira de poder brindar enseñanzas a los estudiantes de la telesecundaria.

## **2. La biblioteca escolar, segundo elemento de la reforma que interesa menos a los docentes**

El elemento de la reforma “la biblioteca escolar y de aula” interesa “Poco” a los docentes, así respondió 26.03%. Ahí se encontró que 20 docentes eran hombres (31.7%) y 43 eran mujeres (68.3%), de todos los cuales 21 laboran en escuelas rurales y 42 en escuelas urbanas, 56 en escuelas completas y 7 en escuelas incompletas.

Se identificó que estos docentes se encuentran distribuidos en los municipios de Actopan, Coatepec, Coatzacoalcos, Córdoba, Las Vigas, Orizaba, Papantla, Perote, Poza Rica, Túxpam, Xalapa y sobre todo en Veracruz. Lo que llama la atención, ya que este último municipio es el que cuenta con más beneficios en cada una de las telesecundarias que se ubican en la zona urbana, que tienen biblioteca, a diferencia del resto, que en muchos casos no lo tienen y, sin embargo, a los docentes les interesa poco.

Uno de los docentes que labora en el municipio de Veracruz nos dice:

sí, la escuela tiene una pequeña biblioteca, pero no tenemos la Enciclomedia que dijeron nos darían. Hay libros con mucha información pero no alcanzan para todos los alumnos, hay un ejemplar de cada título y los grupos son grandes, de 30 jóvenes, y tenemos 12 grupos de los tres grados. No nos alcanzan, nos hacen falta más, yo creo que si tuviéramos la Enciclomedia fuera mejor y cambiarían las cosas, porque si conocemos los libros, pero son insuficientes para trabajar con los alumno, siendo tan pocos los materiales que tenemos (Veracruz, Urbana, F, 19).

Podemos valorar que los docentes conocen la biblioteca escolar, saben de ella y tienen conocimiento de dicho recurso, sin embargo su experiencia docente en el aula, les permite dar cuenta de que la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación de Veracruz, si los ha dotado de libros de lectura con un paquete denominado “biblioteca escolar”, que compila una serie de cuentos y lecturas auxiliares para las diferentes asignaturas que comprende el Plan y

Programas de estudio. Los docentes saben de la Enciclomedia y la quieren para poder trabajar en sus escuelas, de manera más eficiente que como lo hacen con los libros.

Los libros de la biblioteca son recursos materiales y didácticos que se ofrecen a los maestros y estudiantes para hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero por la insuficiencia de estos materiales se percibe una actitud negativa, cierta “inconformidad” ante la nula dotación.

### **3. La orientación y tutoría, tercer elemento de la reforma que interesa menos a los docentes**

El último elemento de la reforma que menos interesa a los docentes es “la orientación y tutoría”. Así respondieron 60 docentes (24.79%), de los cuales 25 son del sexo masculino (41.7%) y 35 del femenino (58.3%). Con respecto a la edad, se observó que 8.3% son profesores con menos de 30 años, 30.0% tienen entre 31 y 40, 38.3% entre 41 y 50 años, 21.7% están entre los 51 y 60 y sólo 1.7% tiene más de 60 años. Lo que indica que a quienes les interesa muy poco dicho elemento de la RES son en su mayoría docentes entre 31 y 40 años.

Este es el testimonio que un docente entrevistado nos ofrece:

la Orientación y tutoría es un poco difícil, por el poco tiempo con que contamos. Tratamos de hacerlo porque es una forma de trabajar de manera individual con los muchachos, sin embargo, cuando tienes un número elevado de alumnos es más difícil, y además uno tiene que organizar el horario de clase para las materias, porque cuando te diste cuenta ya se te fue el día y a veces hasta en la hora del descanso nos dedicamos a tratar los problemas de los alumnos y trabajar aparte con ese chico en la tutoría (Xalapa, Urbana, F, 3).

Este docente de telesecundaria tiene dificultades con la asignatura de Orientación y tutoría, su actitud es negativa al señalar que es “difícil” y que cuentan con poco tiempo.

La tutoría es un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por un maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de su proyecto de vida (SEP, 2006: 13), y sus propósitos son:

- Acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma.
- Contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes en su proceso académico, coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con su realización personal en el corto y medianos plazos.
- Favorecer el diálogo y la solución no violenta de los conflictos en el grupo y en la comunidad escolar, el respeto a la diversidad y la valoración positiva del trabajo colectivo como un medio para la formación continua y el mejoramiento personal y de grupo (SEP, 2006: 13-14).

El tutor ha de intervenir en los siguientes puntos: 1. En la inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela; 2. En el seguimiento al proceso académico de los estudiantes; 3. En la convivencia en el aula y en la escuela y 4. En la orientación académica y para la vida; lo que se pretende realizar en un espacio semanal. Sin embargo, todo esto es de poco interés para algunos docentes de telesecundaria.

En la educación telesecundaria los docentes son los encargados de impartir todas y cada una de las asignaturas establecidas por el Plan y Programas 2006; además, en las escuelas denominadas incompletas —en donde 8.68% brinda sus servicios educativos—, muchos de ellos están a cargo de dos grupos de manera simultánea, dada la carencia de personal que sea responsable de brindar esta asignatura, en la Telesecundaria no existe otro profesor asignado a impartirla, por lo que la labor del docente de la telesecundaria se ve una vez más sobrecargado a realizar más actividades de trabajo y enseñanza. Sin embargo a pesar de esta situación, muchos docentes tratan de llevar a cabo la orientación y tutoría, aunque no sea de la manera correcta o bien aunque no la entiendan bien, pues conciben en ella se deben de “tratar los problemas de los alumnos y trabajar aparte con ellos”. A mayor carga de trabajo para los docentes mayor inclinación a tener una actitud negativa hacia este elemento de la reforma.

De manera particular los docentes veracruzanos desconocen “la Orientación y tutoría” como elemento de la reforma educativa y sumen actitudes negativas, así como poco interés.

### **Lo que entusiasma de la RES a los docentes**

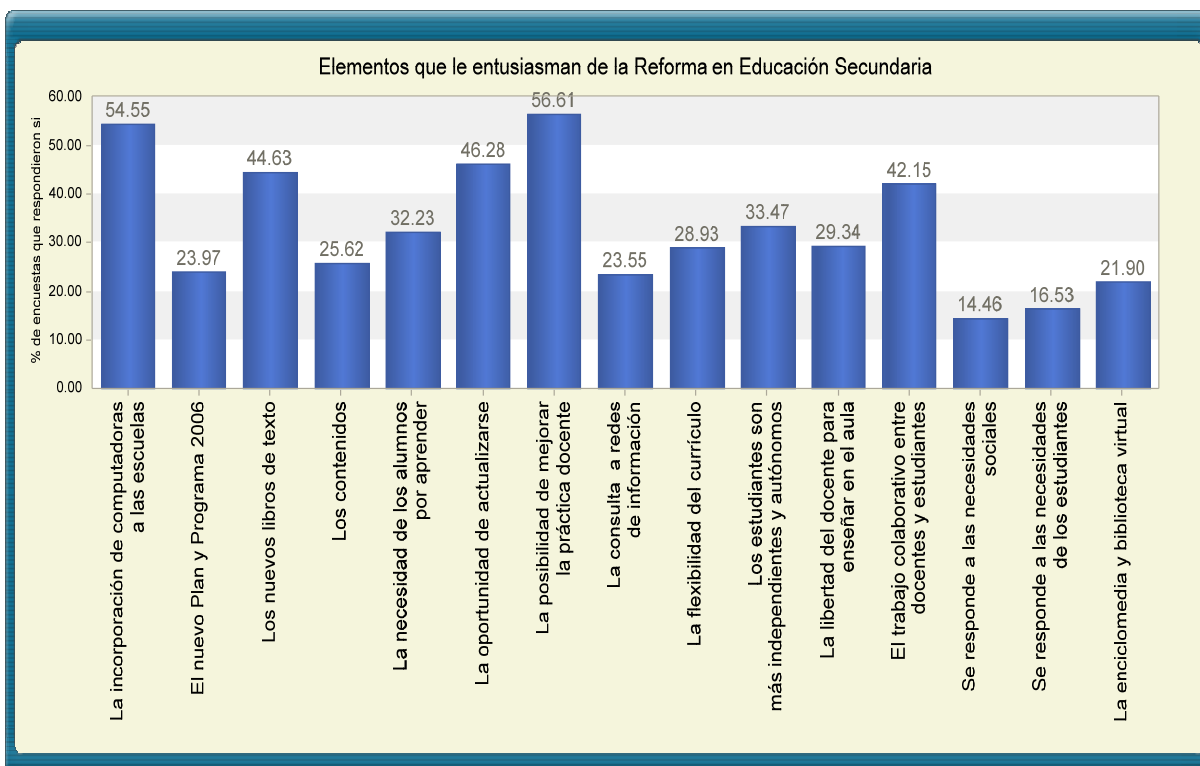
Para efectos de la investigación se planteó en el cuestionario otra pregunta dentro de la dimensión actitud: ¿Qué elementos de la reforma te entusiasman más? Para responderla se propusieron 15 opciones, de forma que brindaran mayor libertad de respuesta:

1. La incorporación de las computadoras a las escuelas; 2. El nuevo Plan y Programas 2006;
3. Los nuevos libros de texto; 4. Los contenidos; 5. Las necesidades de los alumnos por aprender; 6. La oportunidad de actualizarse; 7. La posibilidad de mejorar la práctica docente; 8. La consulta a redes de información; 9. La flexibilidad del currículum; 10. Que los estudiantes sean más independientes y autónomos; 11. La libertad del docente para enseñar en el aula; 12. El trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes; 13. Se responde a las necesidades sociales; 14. Se responde a las necesidades de los estudiantes y 15. La Enciclomedia y biblioteca virtual.

Se pidió que seleccionaran del conjunto de opciones los cinco elementos que más les entusiasman, de los que sólo destacaremos aquellos que tuvieron mayor impacto. El entusiasmo se entiende como una fuerza interna que provee empuje y motivación, dirige, orienta hacia el desarrollo y el logro de determinadas metas, como una fuerza interna que estimula a hacer cosas y en donde interviene: la motivación y el optimismo.

Los datos los podemos apreciar en la siguiente gráfica:

**Gráfica 19**  
**Elementos de la Reforma que entusiasman**



Se observa que los cuatro elementos de la RES que más entusiasman a los docentes son:

1. “La posibilidad de mejorar la práctica docente”
2. “La oportunidad de actualizarse”
3. “El trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes”
4. “La incorporación de las computadoras a las escuelas”
5. “Los nuevos libros de texto”

Los tres primeros tienen que ver con el trabajo que ejercen los docentes en las aulas de la telesecundaria, el cuarto y el quinto elemento, tienen que ver con los recursos materiales y tecnológicos que se han incorporado en algunas escuelas a partir de la implementación de la reforma; todas las opciones se orientan hacia un cambio de las prácticas.

La relación entre prácticas y representaciones sociales son formas de conocimiento, de sentido común o teorías ingenuas de la realidad, que se constituyen como marcos de reinterpretación, guías



de acción e interacción social. De manera descriptiva presentaremos el análisis realizado a esta pregunta de investigación que se presenta enseguida.

### **1. La posibilidad de mejorar la práctica docente, elemento de la Reforma que entusiasma a los docentes**

El primer elemento que más entusiasma a los docentes de telesecundaria es “mejorar la práctica docente”, 137 de ellos así lo indicaron (56.61%). Al parecer, los profesores se sienten renovados con la reforma porque les permite trabajar de una manera diferente en el aula. De manera particular, la nueva metodología de trabajo ofrece cierta flexibilidad para que se desarrollen los procesos de enseñanza-aprendizaje, se aborden los contenidos y se vinculen con el resto de las materias, además se apoya en los recursos tecnológicos y en los nuevos libros de texto a colores, los que resultan atractivos para los docentes y los estudiantes. Mejorar la práctica docente se percibe con una actitud positiva, se ve con entusiasmo.

El testimonio de un docente entrevistado nos dice:

yo me encuentro aportando mis experiencias en la escuela, aportando todos los referentes, todos mis conocimientos, me encuentro trabajando de acuerdo a los programas nuevos que tengo, esto me ha funcionado y veo cómo hemos mejorado nuestro trabajo, yo comparto las cosas que me han funcionado como maestro en la escuela con mis compañeros (Córdoba, Urbana, M,9).

Los docentes consideran que sus prácticas han mejorado a partir de la RES, al mismo tiempo manifiestan que dicha reforma los entusiasma y los hace sentirse útiles y motivados, dicen: “me encuentro aportando mis experiencias”, “me encuentro trabajando de acuerdo a los nuevos programas que tengo”, “veo cómo hemos mejorado nuestro trabajo” y “yo comparto las cosas que me han funcionado”. Existen actitudes positivas hacia la reforma educativa, lo que permite que funcione.

Es perceptible que el nuevo trabajo docente y las nuevas prácticas que se ejercen en la escuela agradan a los docentes, la reforma los ha motivado, los ha llenado de energías para ser

mejores, para compartir sus conocimientos y experiencias, lo que resulta enriquecedor para los estudiantes de la telesecundaria veracruzana.

## **2. La incorporación de computadoras a las escuelas, elemento de la reforma que entusiasma a los docentes**

En relación al segundo elemento de la reforma que más entusiasma a los docentes, resultó ser “la incorporación de computadoras a las escuelas”, pues un 54.55% de la muestra así lo indicó., con lo que se valora que quienes trabajan para el magisterio de la telesecundaria desean, quieren, les entusiasma y los lleva a sumir actitudes positiva el contar con este novedoso recurso; sobre todo, porque históricamente esta modalidad educativa de secundaria, se ha caracterizado por carecer recursos tecnológicos, por lo general nunca ha tenido a su disposición computadoras para el aprendizaje de los estudiantes. Siendo ésta la oportunidad de poder incorporar a su sistema de enseñanza un conjunto de recursos y materiales tecnológicos para apoyarlos en la obtención de nuevos conocimientos de los estudiantes que tienden a la innovación.

Al analizar los datos, se encontró que quienes opinan de ésta manera es un grupo conformado por 45 hombres en un 34.1% y 87 mujeres en un 65.5%, las mujeres son a quienes más les entusiasma la incorporación de las computadoras con la llegada de la reforma educativa. Con respecto a la antigüedad, 46.2% tienen de 20 a 30 años laborando. De ellos, 58.3% cuentan con Carrera Magisterial, 65.2% labora en telesecundarias urbanas completas. El 91.8%, a pesar de su diversidad laboral, se sienten muy motivados con la incorporación de las computadoras a las escuelas. Esto no significa que las escuelas hayan sido ya dotadas de recursos, sino que es un elemento que la reforma que genera en los docentes actitudes muy positivas sobre todo porque desean tener lo que jamás han tenido, pues la telesecundaria actual no posee computadoras para todos los docentes y estudiantes de hecho según los datos que publica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), permitiéndonos observar los Indicadores Educativos con el objeto de contribuir que la secundaria tenga una educación de calidad, consultados en el Panorama educativo de México 2009, señala que sólo la mitad de las telesecundarias veracruzanas posee una computadora por escuela, la otra mitad ni siquiera ha sido dotada de éste recurso, lo que limita el

desarrollo de actividades pedagógicas innovadoras mostrando ser un escenario poco dotado o carente de recursos, pues, de cada 10 telesecundarias que poseen sólo llega a funcionar 1, es decir hablamos de una modalidad en la que la computadora aún no llega a incorporarse para ejercer un trabajo educativo y formativo de los estudiantes.

Conozcamos lo que nos dice un entrevistado:

me fascinan, me encantan. Me gusta usar la computadora y meterme al Internet, me encanta ver que mis alumnos puedan aprender y entrar a “tal página”, las computadoras son fascinantes, y hay que usarlas con mucha crítica y con cuidado, porque se trata de que aprendan, de que lean, de que absorban, no de que copien, eso es un peligro, pero se trata precisamente de que ellos puedan aprender (Xalapa, Urbana, M, 5).

Se observa que este docente aprecia la incorporación de las computadoras a las escuelas, incluso llega a denominarlas como “fascinantes” y promueve su uso para generar aprendizajes en sus alumnos. El testimonio da evidencia de que los docentes tienen una actitud positiva hacia este elemento, sobre todo porque en esta escuela sí cuentan con él, por lo tanto, su forma de pensar es diferente a la de aquellos profesores que carecen de computadoras.

La incorporación de las computadoras en las escuelas se ha convertido en una novedad para la telesecundaria, en un elemento que entusiasma a los docentes; a pesar de que no todas las escuelas cuentan con ellas, o las que tienen resultan ser insuficientes o no sirven, incluso, el Internet en muchos casos es una utopía.

### **3. La oportunidad de actualizarse, elemento de la reforma que entusiasma a los docentes**

El tercer elemento que figura en las respuestas de los docentes es “la oportunidad de actualizarse”, 112 sujetos de la muestra así respondieron, 46.28%. Para este grupo de profesores la Reforma en Educación Secundaria ofrece capacitación y actualización para trabajar de una manera diferente o para cambiar de las prácticas tradicionales a otras más modernas.

Al analizar quiénes respondieron de esta manera se encontró que 28.6% son hombres y 71.4% mujeres, 36 laboran en escuelas rurales y 76 en escuelas urbanas, 58.0% cuenta con Carrera Magisterial y 42.0% carece de este recurso. Estos datos señalan que son sobre todo mujeres, que laboran en escuelas telesecundarias situadas en la ciudad y con Carrera Magisterial, a quienes les entusiasma la RES por la oportunidad que les da de actualizarse, esto es concebido con una actitud positiva.

Al respecto un docente nos dice:

una de las fortalezas que veo en la reforma, es que le da apertura al docente para que conozca con anticipación los materiales en los cursos de capacitación. Uno allí está conociendo los contenidos y los materiales para poder planificar y reforzar los contenidos y vincularlos simultáneamente con otros materiales de la computación. Veo que sí se ha dado la apertura al docente de participar y de actualizarse en los medios electrónicos (Las Vigas, Rural, F, 15).

Este docente considera la capacitación una fortaleza de la reforma, pues les permite conocer “con anticipación los materiales”, también señala que le permite “planificar” y “reforzar los contenidos” para vincularlos con los materiales de la computación. Nuevamente se aprecia una actitud positiva hacia “la oportunidad de actualizarse” que da la reforma educativa.

La actualización consiste en proporcionar a los docentes de telesecundaria las habilidades necesarias para desempeñar su trabajo a través de cursos o talleres. Es un proceso de enseñanza a corto plazo sobre temas actuales que resultan ser innovadores y de interés, se desarrolla bajo un procedimiento planeado, sistemático y organizado, comprende un conjunto de acciones educativas orientadas a capacitar y instruir sobre nuevas formas de trabajar en el aula, generando conocimientos y habilidades para ser puestos en práctica en la escuela con los estudiantes. Los docentes también reciben cursos administrativos cuyos temas se orientan al llenado de formatos, elaboración de programas, aplicación de los enfoques educativos, nuevas formas de evaluar y de llevar a cabo el control escolar, que de manera general coadyuvan al cambio y al mejoramiento de la institución educativa, así como a mejorar los niveles de desempeño y de la calidad (Ibáñez, 1994), y que permiten el logro de la eficacia y la eficiencia de lo que la reforma educativa se ha planteado.

#### **4. Los nuevos libros de texto, elemento de la reforma que entusiasma a los docentes**

El cuarto elemento de la Reforma en Educación Secundaria que entusiasma a los docentes de telesecundaria es “los nuevos libros de texto”, con un porcentaje del 44.63%. Partimos de que dicha reforma de 2006 trajo consigo los libros de texto con diseño a color, como parte de sus recursos didácticos innovadores, para que los docentes puedan utilizarlos con sus estudiantes y generar el proceso de enseñanza-aprendizaje efectivos en la escuela. Para el cuerpo docente de la telesecundaria resultaron doblemente atractivos, ya que por primera vez reciben una edición a colores, sobre todo cuando por varias generaciones utilizaron los tradicionales libros de conceptos básicos y guías de aprendizaje, los cuales eran de un solo color para cada grado escolar.

Este grupo está integrado por 39 docentes del sexo masculino (36.1%) y 69 docentes del sexo femenino (63.9%), es decir, a más mujeres que hombres les entusiasman los nuevos libros, 27.8% laboran en telesecundarias rurales y 72.2% en telesecundarias urbanas, y sólo 60.2% cuenta con el apoyo económico de la Carrera Magisterial.

Los libros de texto que incorpora la RES contienen una serie de secuencias de aprendizaje de dos tipos: secuencias generales y secuencias de lectura, escritura, diálogo y búsqueda de la información. También incluyen actividades a desarrollar en el aula de manera conjunta entre los estudiantes, coordinadas por los docentes; en alguna de sus partes hay instrucciones de lectura individual, lectura colectiva de textos, integración de grupos o de pares para que sean abordados sus contenidos o bien para generar conocimientos.

A continuación la opinión de un docente entrevistado:

a mí me parecen fabulosos los nuevos libros de la reforma educativa. Apenas han estado llegando a las escuelas, han llegado después de tiempo. Es una lástima que los libros lleguen cuando ya comenzaron las clases, eso nos cuesta trabajo, trabajar con los alumnos sin materiales. Por ejemplo, ahora estamos terminando el mes de abril y no nos han llegado los libros de tercer año, los de primer y segundo año sí llegaron, y ya están trabajando bonito, pero a nosotros nos cuesta mucho (Perote, Rural, F, 12).

Los profesores de telesecundaria manifiestan con actitud positiva que les gustan mucho los nuevos libros de texto e incluso “les parecen fabulosos”. Llama la atención el retraso en la entrega de estos

materiales a las telesecundarias por parte de las autoridades de la SEP y la SEV; desafortunadamente los docentes de tercer grado son quienes sufren más por la carencia de dichos libros, lo que no les permite trabajar y limita el desarrollo de las actividades pedagógicas en el aula, ya que los estudiantes requieren de este indispensable recurso para aprender y generar conocimientos.

“Los nuevos libros de texto” permiten el desarrollo de las siguientes asignaturas: Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía de México y del Mundo e Historia, las cuales integran el Plan y Programas, y están estructurados en 21 secuencias de aprendizaje: Una secuencia de inicio, 15 secuencias de aprendizaje y 5 secuencias de evaluación bimestral, al interior de cada secuencia de aprendizaje se organizan las siguientes secciones: “Para empezar”, “Manos a la obra”, “Para leer”, “El texto dice”, “Y tu que dices”, “Palabras indispensables”, “Para escribir”, “Temas de reflexión”, “Para investigar”, “Para terminar”, “Para saber más”; dichas secciones están a lo largo de cada libro y permiten al docente organizar las actividades de aprendizaje en el aula con sus estudiantes. Los nuevos libros de texto están diseñados para que cualquier docente que se encuentre impartiendo clases en la secundaria sea capaz de enseñar sus contenidos y desarrollar todas las actividades señaladas —lo que se concibe como innovador, pues anteriormente los docentes implementaban las actividades para que los alumnos aprendieran, ahora las actividades ya están incluidas y sirven como guía para cualquier profesor—, además de contar con un listado de pistas didácticas que le permiten coordinar su trabajo bajo las siguientes recomendaciones:

- Cómo introducir un diálogo grupal
- Cómo conducir una revisión grupal de textos individuales
- Cómo anotar una revisión grupal de textos individuales
- Cómo anotar referencias de las fuentes utilizadas
- Como apoyar la elaboración de resúmenes
- Cómo conducir una revisión grupal de textos colectivos
- Cómo leer un mapa
- Cómo llevar a cabo un debate
- Cómo hacer uso de un diccionario
- Cómo introducir otros recursos
- Cómo organizar la bitácora del grupo
- Cómo hacer una lluvia de ideas
- Cómo concluir un diálogo o una actividad (1er Grado Español I. Libro del maestro, 2006: 38-41)

La Reforma en Educación Secundaria también incluyó los libros correspondientes a las asignaturas de Formación cívica y ética, Lengua extranjera (Inglés), Educación física, Artes, Danza, Música,

Artes visuales, Orientación y tutoría, y la Asignatura estatal; esta última bajo la coordinación de la autoridad educativa de cada entidad, ya que responde a las necesidades de cada una, y que incluye en sus lineamientos cinco sugerencias dirigidas a los docentes para enseñar en la telesecundaria: 1. Crear un ambiente de confianza; 2. Incorporar estrategias de enseñanza de manera permanente; 3. Fomentar la interacción en el aula; 4. Utilizar los recursos múltiples, y 5. Desplegar ideas en el aula para consultas rápidas.

Los libros de texto invitan a la familiarización del docente y del alumno con el Modelo Pedagógico Renovado de la Telesecundaria, contienen orientaciones didácticas concretas ligadas a las secuencias de aprendizaje y ofrecen recursos y formas alternativas de abordar los contenidos, que son indispensables, además de su nuevo diseño; lo que mantiene entusiasmados a los docentes y con una actitud positiva hacia la reforma.

El libro de texto —en casi todas las asignaturas— se convierte en la base para la selección, secuenciación y organización de los contenidos, también es la guía para planear las actividades de enseñanza, la fuente privilegiada para definir las formas de evaluación y fuente de constitución de los saberes de los maestros con relación a la enseñanza de las asignaturas. En la telesecundaria cada docente utiliza todos “los nuevos libros de texto” de todas las asignaturas, para poder llevar a cabo el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a diferencia del resto de las modalidades de educación secundaria en donde hay un docente especializado para cada asignatura, que sólo utiliza el libro que le corresponde.

El gran reto de la Reforma 2006 fue elaborar libros de texto que correspondan al énfasis en el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad, y a los enfoques de participación, individualización, interrelación de contenidos, comunicativo, trabajo en grupo, socio-ambiental y reflexión metacognitiva, todo ello con la aprobación de la Secretaría de Educación Pública.

Otro entrevistado nos da su testimonio en relación a libros de texto:

en lo que respecta a los libros de texto, tuvimos que empezar el año con las guías didácticas y los libros de conceptos del año pasado, conseguimos las guías con los ex alumnos, y trabajamos con ellos hasta el mes de abril, ya que los nuevos materiales llegaron mucho tiempo después. Luego la tarea fue conocerlos y empezar a trabajar de una forma que no entendíamos, tampoco nos ayudaba la clase televisada no coincidían las sesiones televisadas con las guías, por ello decidimos

continuar trabajando como todos los años con los libros pasados porque no había otros. Costó trabajo entender los libros porque no estábamos familiarizados con ellos (Perote, Rural, F, 13).

Para este docente el libro de texto fue un problema, ya que para poder echar a andar la reforma en la escuela no contaron con los libros correspondientes, lo que generó una serie de problemas, por ejemplo: 1. Principalmente seguir trabajando con los libros del Plan de Estudios 1993 y, para esto, conseguirlos con los ex alumnos de la telesecundaria; 2. Recibir los libros después de tiempo, cuando ya habían iniciado las clases; 3. El desconocimiento de los docentes para trabajar con ellos, y 4. La incongruencia entre los libros de texto y las clases televisadas es decir no coordinaban las sesiones del libro con la televisión lo que desconcertaba a los profesores. Esto nos permite valorar que también existía una actitud negativa hacia dicho elemento de la reforma, pero de manera contradictoria dábamos cuenta de que para más del 50% externaban actitudes positivas e indicaban que “eran fabulosos”. Todo lo anterior nos habla de las diferentes realidades que enfrentan los docentes ante la reforma, que existen opiniones divididas hacia dichos libros de texto.

### **El diseño e implementación de la Reforma en Educación Secundaria**

El siguiente aspecto que se observó en la investigación, dentro de la dimensión actitud, fue “el diseño e implementación de la reforma”. Partimos de que fue diseñada por especialistas bajo una planeación, una estrategia, una lógica, un orden y un cuidado, pues se trata de un proyecto pedagógico a nivel nacional que se encarga de la educación de millones de jóvenes que asisten a la secundaria a completar su formación básica. La implementación se refiere al proceso mismo del funcionamiento del proyecto en cada una de las escuelas y aulas de la telesecundaria.

Entendamos por diseño las decisiones concretas que se toman para lograr un fin educativo deseado y que debe de considerar todos los elementos que permitirán dar una solución a las necesidades detectadas en la etapa de análisis. El diseño expresa el quehacer de un proyecto, muestra con la mayor concreción el orden y el objetivo deseado, proyecta la idea del conjunto del quehacer que tiene que desarrollar, resaltando los distintos elementos que deben de funcionar entre sí. Al mismo tiempo, supone un marco de decisiones para que la educación se transforme y cambie, e incluye un vínculo y una ruptura simultáneos entre una tradición esencialmente verbal de



la enseñanza y centrada en el docente como actor, y una nueva concepción multilingüística, orientada a desarrollar actividades de aprendizaje para los estudiantes.

Esta investigación requirió preguntar a los docentes su opinión respecto “al diseño y la implementación” de la reforma, para lo que se brindaron siete opciones de respuesta centradas en las siguientes definiciones: 1. Democrático, 2. Participativo, 3. Investigativo, 4. Político, 5. Planeado, 6. Necesario y 7. Renovador, mismas que fueron seleccionadas por los docentes a partir de su propio criterio y sistema de representación.

Observemos los datos en la siguiente tabla:

**Tabla 32**  
**Diseño de la Reforma**

Proceso	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	N/C
Democrático	15.29	43.8	31.40	9.50
Participativo	30.58	44.21	20.66	4.55
Investigado	18.18	44.21	29.75	7.85
Político	30.58	34.30	27.27	7.85
Planeado	15.29	53.31	24.38	7.02
Necesario	33.88	52.89	7.85	5.37
Renovador	35.54	49.59	10.33	4.55

Datos obtenidos de la muestra de estudio de 242 docentes de telesecundaria del estado de Veracruz, 2008.

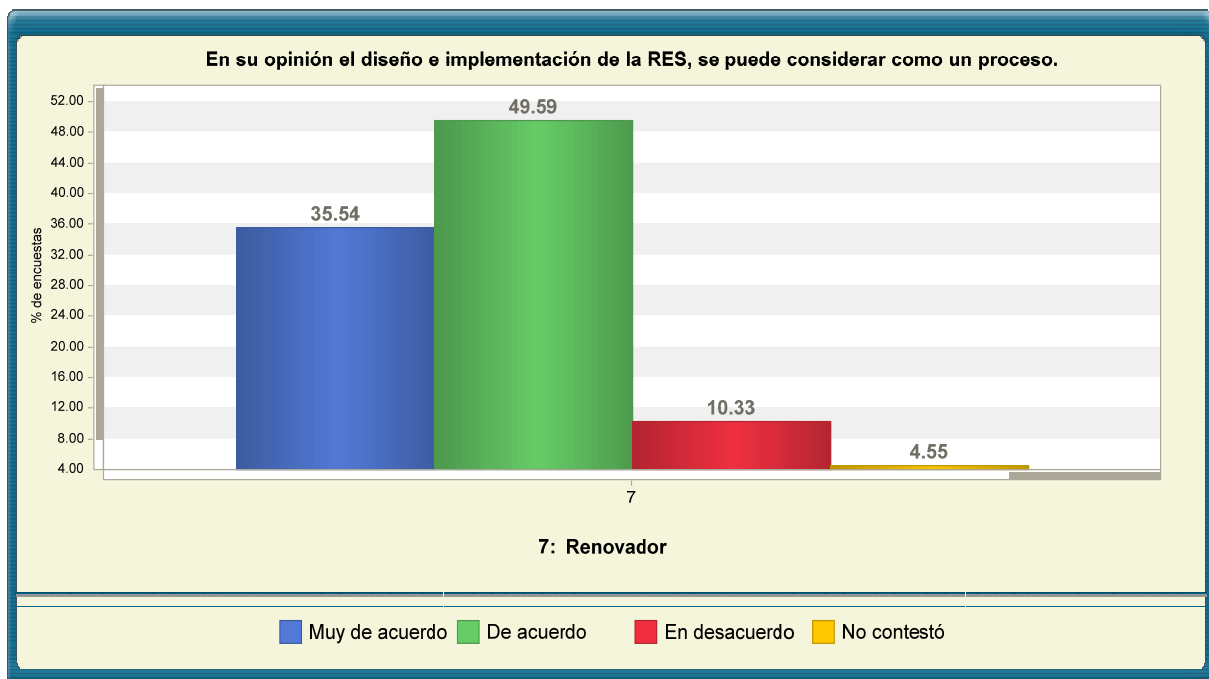
Aunque las respuestas obtenidas variaron, algunas predominantes indican cómo los docentes percibían el diseño de la reforma.

### **1. El diseño de la reforma fue un proceso “Renovador”**

En primer lugar, se observa que los docentes indican que “el diseño” de la reforma es un proceso “Renovador”. Más de la tercera parte, 35.54%, manifestó estar “Muy de acuerdo” en ello; casi la mitad de la muestra, 49.59%, estaba “De acuerdo”, 10.33% manifestó estar “En desacuerdo” y sólo 4.55% decidió no contestar.

Observemos gráficamente las respuestas:

**Gráfica 20**  
**El diseño de la Reforma como un proceso renovador**



Haciendo la suma de los valores “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”, se percibió que la gran mayoría de los docentes, 85.13%, conciben el diseño de la reforma como un proceso “renovador”.

Al respecto contamos con el testimonio siguiente:

yo he visto que, ahora a nivel nacional, sí se dieron cuenta que necesitábamos una renovación en la educación, es el cambio que se necesitaba, y ahora sí le atinaron. Es un proceso a largo plazo y tenemos que echarle ganas todos los días para que sea la mejor de las reformas (Actopan, Rural, F, 17).

Se aprecia una valoración por “la renovación en la educación”, el testimonio muestra una actitud positiva hacia la reforma, y es a partir de la expresión “tenemos que echarle ganas todos los días para que sea la mejor”, lo que nos orienta a ver que están a favor de ella. Llama la atención que quien lo señala sea un docente que labora para una telesecundaria rural, en la que se carece de recursos, las aulas cuentan con piso de cemento, las bancas de madera, no existe biblioteca ni centro de cómputo, no existen materiales didácticos de apoyo y sus condiciones son muy

desprovistas. A pesar de esta situación marginal, se aprecia una actitud positiva y externada con ánimo, lo que da cuenta de que el hecho de “renovar la educación secundaria”, los lleva a sumir la presencia de un cambio que mejorará sus condiciones de trabajo en la telesecundaria.

La renovación implica una modernización, una transformación de estructura y diseño que responde al programa creado por la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE), denominado “Mejoramiento de la calidad de las escuelas públicas de educación secundaria”, apoyado por el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, encargado de planear medidas de acción, renovación e innovación a la educación secundaria.

El diseño de la RES respondió a un diagnóstico de necesidades y debilidades que buscaba abatir el rezago educativo. Más de 16.8% de los jóvenes entre 12 y 15 años no habían cursado ningún grado de educación o había dejado de asistir a la escuela sin finalizar su educación obligatoria, se trata de un rezago de 46%, al mismo tiempo, de un escenario en donde 11% de estudiantes de secundaria había abandonado la secundaria sin concluirla.

Los resultados en los exámenes internacionales no alcanzaban los estándares de comprensión lectora ni de razonamiento matemático —según los resultados de la prueba PISA 2000, que mostró que 38% de los jóvenes mexicanos de 15 años no alcanzó el nivel 1—. Esto daba cuenta de que los jóvenes de secundaria sólo eran capaces de completar tareas de lectura, como localizar la información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión simple entre la lectura y su saber cotidiano. Estas debilidades llevaron a que la secundaria se renovara con la reforma educativa y cumpliera con los propósitos planteados en el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación y el Plan y Programas de secundaria.

## **2. El diseño de la reforma fue un proceso “Necesario”**

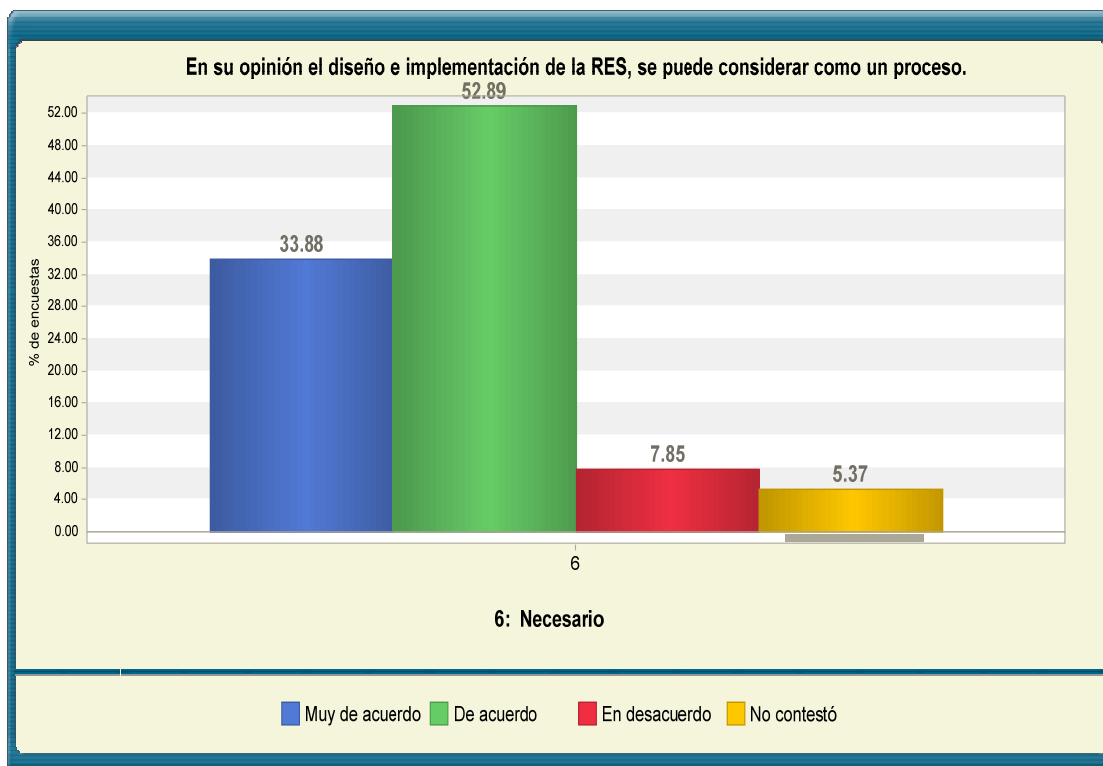
En segundo lugar se aprecia que los docentes consideran que “el diseño de la reforma” fue un proceso “Necesario”. Entendamos por diseño las decisiones concretas que se toman para lograr un fin educativo deseado, en donde se consideraran todos los elementos y sus partes para que funcione, el diseño permite pensar en atender y dar solución a las necesidades diagnosticadas de la educación. Involucra proyectos racionalmente previstos, concretos y ordenados, que expresan ideas sobre lo que se va a desarrollar, pone en relieve los distintos elementos de su construcción y sus

relaciones, de manera que pone de manifiesto la diversidad de elementos a los que debe beneficiar. En este caso, el diseño de la Reforma en Educación Secundaria supone macro decisiones que se dirigen al cambio y la transformación, incluye una innovación en el lenguaje de los educadores, con una nueva concepción multilingüística orientada a desarrollar actividades de aprendizaje con los estudiantes.

Según las respuestas obtenidas de los docentes, 33.88% manifestó estar “Muy de acuerdo”, en que el diseño de la reforma haya sido un proceso “Necesario”, 52.89% indicó estar “De acuerdo”, sólo 7.85% de la muestra externa estar “En desacuerdo” y 4.55% prefirió no responder la pregunta. Ahora bien, de quienes estuvieron “Muy de acuerdo”, 24 son hombres y 58 mujeres, 29.3% laboran en telesecundarias rurales y 70.7% en telesecundarias urbanas. Los que estuvieron “De acuerdo” eran docentes que se encontraban entre los 41 y 50 años, es decir, 45.3% con una antigüedad de 21 a 30 años en la telesecundaria. Podemos señalar que más de la mitad de los docentes que integraron la muestra consideran que la Reforma fue un proceso “necesario”, por lo que sus actitudes son favorables o positivas.

En la siguiente gráfica se presentan los porcentajes obtenidos:

**Gráfica 21**  
**Opiniones sobre el diseño de la RES**



En la suma de las opciones “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”, se aprecia que 86.77% concibe la Reforma como necesaria.

Al respecto, un docente que labora en la zona norte del estado, en el municipio de Coatzacoalcos, externa su opinión:

ya desde hace 10 años estaba rezagada la educación, ya era necesaria la reforma, ahora hay más cosas innovadoras y actualizadas. Uno se siente motivado porque la reforma te da la oportunidad de actualizarte, yo creo que fue diseñada para que los maestros podamos responder a los problemas de los jóvenes y actualizar la escuela, y resolver algunas lagunas que se venían quedando, la educación está muy mal y hoy se quiere mejorar al sistema educativo en general (Coatzacoalcos, Urbana, M, 25).

El testimonio da cuenta de que los docentes percibían un rezago en la educación, consideran que dicha reforma “ya era necesaria”, asumen una actitud positiva, ya que afirman que “hay cosas más

innovadoras y actualizadas”, incluso se sienten “motivados”, consideran tener la oportunidad de actualizarse y poder “responder a los problemas de los jóvenes” y “resolver algunas lagunas que se venían quedando”. Existe conciencia de que “la educación está muy mal” y de que se “quiere mejorar al sistema educativo”. Los docentes son conscientes de las necesidades educativas, del atraso por que pasa la secundaria, la reforma educativa los mantiene con una actitud positiva hacia un posible cambio que conciben como “necesario”.

La Consulta Nacional sobre la RIES dictó que la educación secundaria enfrentaba una “necesidad urgente” de realizar cambios trascendentes, requería diseñar un mejor futuro para la próxima generación de jóvenes mexicanos y asegurar el derecho de todos los adolescentes a recibir una educación secundaria equitativa y de calidad (SEP, 2005).

### **3. El diseño de la reforma fue “democrático”**

La democracia es un valor en el que todos comparten de manera igualitaria. Donde, asimismo, las decisiones son compartidas. Es una forma de organización de grupos de personas cuya característica predominante es que el poder reside en la totalidad de sus miembros. De manera particular, en la construcción y diseño de la RES se materializó el consenso de la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria, en el cual se establecieron diversos acuerdos entre autoridades administrativas, docentes, directivos, supervisores, asesores técnicos pedagógicos, etc., para condensar los puntos que debería incluir dicha reforma con miras a dar atención a las necesidades educativas de la secundaria.

De los docentes de telesecundaria respondieron al cuestionario de nuestra investigación, 57.03% dijeron que la RES fue democrática, pero 42.97% respondió que no. Se aprecian posturas contradictorias, que no existe un acuerdo o consenso entre los profesores. Los municipios en mayor desacuerdo con la reforma fueron: Túxpam, 10.4%; Veracruz, 14.2%; Xalapa, 14.2%, y Perote, 17.0%. La mayoría de quienes consideran que el diseño de la reforma no fue “Democrático” son un conjunto de docentes laboran para escuelas marginadas ubicadas en las localidades de Tlaconteno, Tenextepc, Totalco y El Sabinal, que distinguidas por sus limitaciones.

Los docentes viven diferentes escenarios y realidades en sus centros escolares, lo que hace que sus opiniones se dividan y varíen. Recordemos que en la telesecundaria veracruzana existen

grandes diferencias, por ejemplo, las escuelas del municipio de Veracruz ubicadas en zonas marginales, y rurales, se caracterizan por poseer todos los servicios: biblioteca, centro de cómputo, aire acondicionado para cada aula, luz eléctrica, televisores, señal satelital, cancha deportiva, áreas verdes, etc. También existen las escuelas rurales a las que es muy difícil llegar, pues hay que recorrer largos caminos de terracería; también carecen de servicios, no hay luz eléctrica, no llega la señal satelital, incluso no tienen televisores; les faltan docentes que atiendan a los grupos de estudiantes, carecen de bancas, las aulas no tienen cristales y sus pisos son de tierra; algunos maestros tienen que dar clases debajo de algún árbol o al aire libre por falta de aulas. Estos escenarios heterogéneos y adversos hacen que los docentes perciban un diseño de la reforma que no es “democrático”, pues no todos cuentan con los materiales, recursos e infraestructura, para poder desarrollar sus prácticas pedagógicas tal y como dicta la RES. Por ello, su diseño debió haber sido más democrático, mejor pensado y estudiado, pues no todas las escuelas son igual a las que se concentra en la ciudad de México en donde existen todos los servicios necesarios para desarrollar los aprendizajes esperados.

#### **4. El diseño de la Reforma en Educación Secundaria como proceso investigado, político y planeado**

Otra respuesta de los docentes que llamó mucho la atención fue que consideran que la reforma no fue investigada. Al sumar los valores “En desacuerdo” y “No contestó” tenemos que 37.6% así lo manifestó; en sentido contrario, 60% dijo que la reforma sí fue investigada. Nuevamente se aprecian actitudes opuestas, los docentes no coinciden del todo en esto, conciben que debió haber sido más investigada.

Cuando respondieron que el diseño de la reforma educativa fue “Político”, se pudo observar que existen tres grupos predominantes: el primero, 30%, señaló que está “Muy de acuerdo”; el segundo, 34.30%, dijo estar “De acuerdo” y el tercero, en un 37.12%, manifestó no estar de acuerdo. Aunque hay opiniones opuestas, predominan las de carácter positivo, Así tenemos que más de la mitad de la muestra sí concibe un diseño político de la reforma educativa, lo que deja ver las actitudes positivas sobre este tópico.

La siguiente respuesta fue que los docentes dijeron que la reforma responde a un diseño “Planeado”. Sólo 17.06% estuvo “Muy de acuerdo”, pero más de la mitad de la muestra, 54.71%, estuvo “De acuerdo”; en caso contrario, 28.24% manifestó que el diseño de la reforma no fue planeado, porcentaje conformado por quienes estuvieron “En desacuerdo” y quienes prefirieron no contestar.

Estos datos permiten valorar que hay cierta inconformidad hacia la reforma, hay quienes asumen actitudes negativas (la tercera parte de la muestra), piensan que el diseño de la reforma no fue democrático, investigado, político ni planeado, lo que evidencia que los docentes perciben la realidad desde la escuela en que les toca laborar. Este grupo de docentes está desprovisto y tiene muchas necesidades, no cuenta con todos los apoyos por parte de la SEP y la SEV, tiene una mirada crítica, reniega del diseño de la reforma, y muestra su malestar al responder de manera negativa.

Por otro lado, más de 60%, con una actitud positiva, sí concibe un diseño de la reforma democrático, investigado, político y planeado, estos docentes son más objetivos y críticos, cuentan con todo tipo de apoyos y muestran actitudes positivas. Ambos grupos son realistas de lo que representa la reforma educativa, pero el último se encuentra en mejores condiciones laborales, por lo general ejercen sus funciones en escuelas ubicadas en zonas urbanas.

### **Implementación de la Reforma en Educación Secundaria**

La implementación se refiere al proceso de puesta en marcha de la RES, representa el proyecto educativo del sistema mexicano de educación básica secundaria hecho realidad, es decir, operando en cada una de las telesecundarias del país y de la entidad veracruzana. La Reforma en Educación Secundaria se incorpora a nivel nacional y estatal en todas las escuelas secundarias en sus diferentes modalidades: generales, técnicas, federales, estatales y telesecundarias.

A diferencia del diseño, la implementación habla de una realidad efectiva que se aplica y se pone en marcha, tiene operatividad, aterriza en las escuelas y prevalece en la totalidad de las aulas de secundaria, se aplica y se desarrolla con la participación de los docentes generando procesos de enseñanza con los estudiantes. La reforma incentiva el logro de competencias y habilidades al desarrollar contenidos especializados de enseñanza por asignaturas, el seguimiento de enfoques, logro de objetivos y propósitos, así como el alcance de metas.



La presente investigación de representaciones sociales planteó a los docentes la pregunta *Cómo fue el proceso de implementación de la Reforma en Educación Secundaria?*, a la que se propusieron ocho opciones de respuesta, dando libertad de seleccionar la más adecuada según el punto su vista: 1. Democrática; 2. Resultado de una amplia consulta; 3. Indispensable para el nivel; 4. Necesaria académicamente; 5. Resultado de una planeación; 6. Un cambio real de los contenidos; 7. Recorta bien los viejos contenidos, y 8. De nuevos contenidos.

Observemos la tabla con los datos de las respuestas obtenidas:

**Tabla 33**  
**Implementación de la RES**

<b>Implementación</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>N/C</b>
Democrática	14.05	42.98	34.71	8.26
Resultado de una amplia consulta	6.20	36.36	49.59	7.85
Indispensable para el nivel	21.90	63.22	10.74	4.13
Necesario académicamente	26.86	59.92	8.68	4.55
Resultado de una planeación	14.88	49.17	29.34	6.61
Un cambio real de contenidos	14.46	59.50	21.49	4.55
Recorta bien los viejos contenidos	9.50	45.04	35.95	9.50
De nuevos contenidos	19.83	51.65	19.42	9.09

Datos obtenidos del trabajo de campo en las escuelas telesecundaria del estado de Veracruz, 2008.

Las tendencias de las respuestas fueron diversas, aunque en general los docentes están “Muy de acuerdo”.

### **1. La Reforma en Educación Secundaria es necesaria académicamente**

Más de la cuarta parte, 26.86%, respondió estar “Muy de acuerdo” en que la implementación de la Reforma fue “Necesaria académicamente”, 59.92% señaló estar “De acuerdo”. La suma de estos dos valores, 86.78%, deja ver que existe una tendencia hacia lo positivo, es decir, más de la mitad de la muestra la considera necesaria la reforma y asume una actitud positiva al respecto.

Al tomar en cuenta la opinión de uno de los docentes entrevistados nos dice:

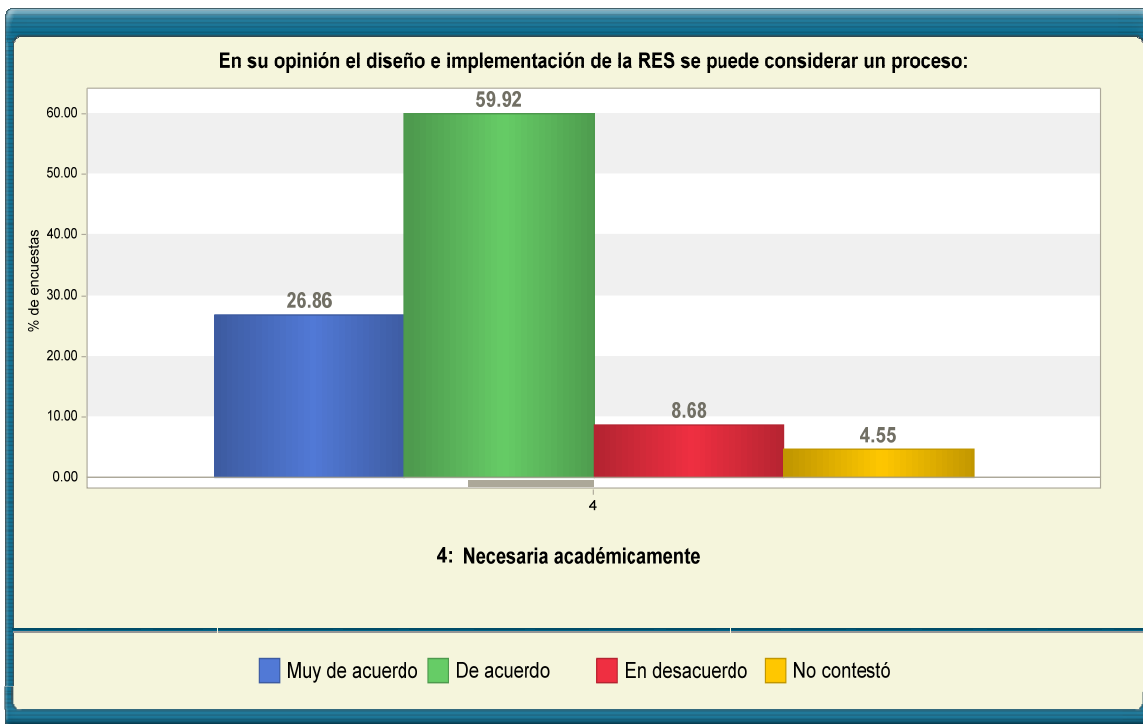
La implementación de la reforma es una alternativa, un modelo educativo, que puede dar pauta a reducir el rezago educativo en el país. El Estado ha hecho un enorme esfuerzo, junto con la Secretaría de Educación, por satisfacer las

necesidades educativas, por lo que es imperante que todos los docentes nos integremos y llevemos a cabo la reforma, que la implementemos como un futuro que puede dar la oportunidad de mejorar la educación (Orizaba, Rural, M, 24).

A través del testimonio anterior se valora que el proceso de implementación de la reforma responde a “las necesidades educativas”, pero deja ver que hay otros elementos que también influyen como los problemas del “rezago educativo”, “la integración entre docentes”, y “el mejoramiento de la educación”, el entrevistado observa que hay un esfuerzo por parte del Estado y la SEP. La implementación de la reforma se conciben con una actitud positiva, tiene motivados a los profesores. Los problemas de rezago en el país han perdurado por muchas generaciones, tampoco la telesecundaria ha podido erradicar este problema.

Observemos gráficamente las respuestas:

**Gráfica 22**  
**La implementación de la reforma es necesaria académicamente**



Al parecer, la gran mayoría de docentes que integra la telesecundaria considera que la implementación de reforma educativa ya era necesaria. Este grupo de profesores tiene una mirada crítica, tiene conciencia de la necesidad del cambio, reconoce la necesidad de mejorar la educación secundaria, es objetivo y valora la realidad desde su experiencia docente.

## 2. La Reforma en Educación Secundaria es indispensable para el nivel

Los datos estadísticos indican que 21.90% de los docentes de telesecundaria están “Muy de acuerdo” en que la implementación de la reforma educativa es “indispensable para el nivel” y 63.22% respondió estar “De acuerdo”. Al hacer la suma de estos dos valores tenemos que 85.12% de la muestra concibe con actitud positiva que la reforma es indispensable para el nivel.

Aquí el testimonio de uno de los entrevistados:

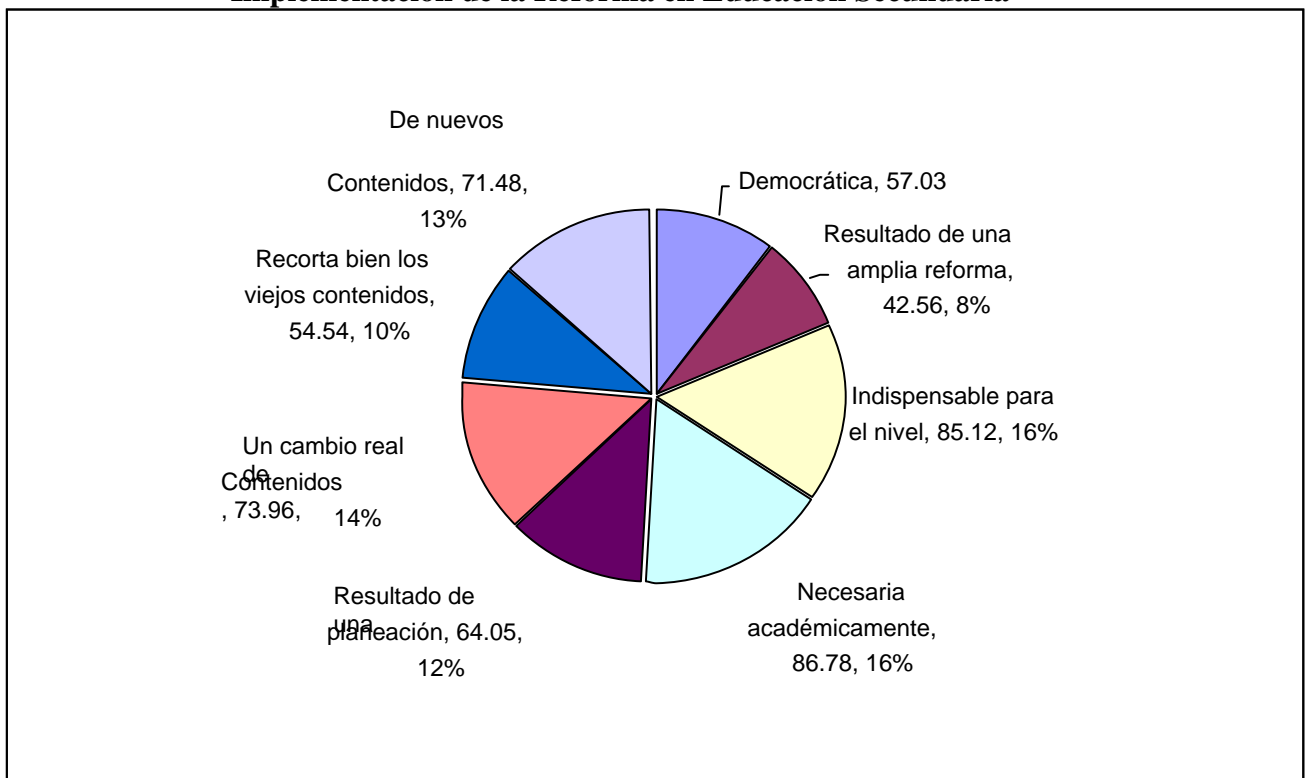
la reforma es indispensable, es necesaria para la secundaria, ha permitido mejorar, nos trae cosas nuevas, nos trae proyectos nuevos, nos invita a trabajar juntos, nos lleva a un cambio

de mentalidad, todos necesitamos una mentalidad positiva para emprender nuestro trabajo (Xalapa, Urbana, M, 5).

Se aprecia que los docentes valoran el proceso de la reforma como: “indispensable” y “necesaria para” la secundaria o el nivel, también destacan otros aspectos: “ha permitido mejorar”, “nos trae cosas nuevas”, “nos trae proyectos nuevos”, “nos invita a trabajar juntos”, “nos lleva a un cambio de mentalidad”, “todos necesitamos una mentalidad positiva para emprender nuestro trabajo”. Estas expresiones se vinculan al trabajo docente y al desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas en la escuela, de lo cual se perciben actitudes positivas.

La siguiente gráfica ilustra las diferentes formas de percibir la implementación de la reforma:

**Gráfica 23**  
**Implementación de la Reforma en Educación Secundaria**



### **3. La implementación de la Reforma en Educación Secundaria es un cambio real de contenidos**

En tercer lugar, los docentes señalaron que la implementación de la reforma es “un cambio real de contenidos”, 73.96% así se manifiesta; al mismo tiempo, 71.48% percibe que es de nuevos contenidos, en seguida 64.05% concibe que es resultado de una planeación. Por otro lado, más de la mitad de la muestra, 54.03% señaló que la implementación fue democrática, el resto estuvo en completo desacuerdo. La gran mayoría de los docentes percibe que los contenidos de cada una de las asignaturas que comprenden el Plan y Programas de Estudio 2006 han sido modificados, sobre todo en su orden y edición —a la que ahora le agregan colores.

### **4. La implementación de la Reforma en Educación Secundaria no fue resultado de una amplia consulta**

Finalmente, más de la mitad de los docentes en estudio no considera que la RES sea “Resultado de una amplia consulta”. En la suma de los valores “En desacuerdo” y “No contestó”, los datos muestran una tendencia negativa, 57.44% así lo indica, aspecto que parece contradictorio, pero que refleja a un docente crítico ante la implementación de la reforma.

Es necesario recordar que el proceso de implementación de la Reforma en Educación Secundaria en el año 2006 causó sorpresa a los docentes. Muchos se sintieron obligados, presionados, confundidos, no la comprendían; otros más la veían con gusto, con emoción, con ganas de cambiar y hacer las cosas diferentes —sobre todo en participar en tareas que los orientaban a cambiar de prácticas de un momento a otro—. Se podían percibir diferentes posiciones: a favor, en contra, de rechazo, de acuerdo, de inconformidad, etc. Hoy, a cuatro años de su implementación, cuando ya ha egresado la primera generación a la que se le implementó la RES, siguen existiendo posiciones contrapuestas respecto al fenómeno en estudio.

Según la información obtenida de la dimensión actitud, podemos concluir de manera general que más de 90% de los docentes de telesecundaria están “dispuestos a colaborar” con la reforma, que “les causa mucho interés” y “motiva su trabajo”, que perciben en sus representaciones sociales que “responde a la necesidad de transformar la formación de los

alumnos” y “a la incorporación de la tecnología e Internet en las escuelas”. A su vez, los profesores reconocen que la reforma educativa en poco “ha respondido a los resultados de las pruebas nacionales e internacionales de aprovechamiento”; también hacen evidente que dicha reforma en “nada” responde “al equipamiento de recursos tecnológicos y materiales de las escuelas telesecundarias”.

Al parecer a los docentes de telesecundaria les interesan casi todos los elementos de la reforma sin embargo los que más llama su atención son “los procesos de enseñanza aprendizaje” y la Incorporación de las nuevas tecnologías. Para ellos, las computadoras incentivan el mejoramiento de las prácticas, lo que los orienta a tener actitudes positivas, y a tengan esperanzas e ilusiones de estar mejor, pues desean tener recursos e inclusive reclaman que la SEV les dé lo que nunca han tenido: “computadoras, recursos tecnológicos y libros de texto”. Sólo 37.6% consideran que el proceso de implementación de la reforma educativa fue “investigado”, lo que lleva a pensar que la reforma carece de ésta peculiaridad en su implementación, y deja entrever que este aspecto tiene un significado importante para los docentes.

De los docentes en estudio, 60% concibe una Reforma en Educación Secundaria con poco éxito, 50% manifestó “no creer en la reforma”, y sin embargo, en su gran mayoría “están dispuestos a colaborar”, ya que casi 90% la reforma les ha “llamado la atención”. Esto nos lleva a discurrir que a pesar de que los docentes conciben una reforma sin éxito, que no responde a las necesidades sociales, ni a las necesidades de los estudiantes, éstos la implementan y la llevan a cabo en las aulas, pues existe “un deber docente” que los compromete con la educación, con la escuela, con los alumnos y con los padres de familia.

En términos de Moscovici y Hewstone, “las actitudes nacen, se desaparecen, se transforman, se inscriben en la historia del individuo y debido a ello pueden cambiar en función de sus experiencias personales” (2008: 118). En este caso se aprecia cómo la llegada de la Reforma a la Educación Telesecundaria orienta a los docentes a que tengan una actitud positiva, los motiva a cambiar sus prácticas pedagógicas, a pesar de las diversas limitaciones con que operan diariamente.

## 5.6 Dimensión Campo de representación

El campo de representación se refiere a las imágenes, modelos o figuras que los individuos construyen en relación a un objeto, ya sea material o inmaterial. Dentro del campo de representación se atribuyen determinados “valores subjetivos”, así, nos referimos a los valores que los docentes de telesecundaria asignan a la Reforma en Educación Secundaria, la cual llega a tener un sentido desde el momento en que enfrentan una reforma que los orienta a cambiar de prácticas: a ver la educación de otra forma, a resignificar sus funciones, a mirar desde el lugar específico que es la telesecundaria de Veracruz.

Las representaciones son sociales porque se modelan en la interacción entre seres humanos que construyen permanentemente su mundo, según Moscovici (2005), “tenemos que representar las representaciones como una red de imágenes y conceptos interactivos cuyos contenidos evolucionan continuamente en el tiempo y el espacio” (Banchs, 2000) (Arruda & de Alba, 2007). En este caso los docentes representan a la RES como una red de imágenes y conceptos que se asocian a un cambio en la educación básica secundaria.

Al referirnos a que los contenidos evolucionan continuamente se habla de que las representaciones de los docentes de telesecundaria van cambiando, se van transformando y evolucionan conforme pasa el tiempo, conforme la RES se va consolidando; es posible que unos docentes puedan verla de cierta manera, pero al paso del tiempo la ven de otro modo, debido a que poco a poco se involucran en ella, lo que hace que cambie, se transforme y modifique la forma de verla y pensarla. Lo mismo sucede con los docentes que laboran en la ciudad, a diferencia de quienes laboran en lugares apartados o zonas rurales, en condiciones de marginación, la mirada de cada individuo variará de acuerdo a su contexto social, el que influirá en la construcción de sus representaciones sociales.

Desde la perspectiva de Serge Moscovici existen tres tipos de representaciones:

1. Las representaciones son “compartidas por todos los miembros de un grupo” altamente estructurado (un partido, una nación), sin que hayan sido producidas por un grupo. Estas representaciones hegemónicas prevalecen implícitamente en toda práctica simbólica o

- afectiva, parecen ser uniformes y coercitivas. Reflejan la homogeneidad que Durkheim tenía en mente cuando las denominó como “representaciones colectivas” (Banchs, 2007).
2. Otras representaciones son producto de “la circulación de los conocimientos e ideas” pertenecientes a subgrupos que están más o menos en contacto. Cada grupo crea su propia versión y la comparte con los otros. Estas son representaciones emancipadas, con cierto grado de autonomía, y resultan de compartir e intercambiar un conjunto de interpretaciones y símbolos sociales. Son sociales en virtud de la división de funciones y de la información que se reúne y combina a través de ellas (Banchs en De Alba, 2007).
  3. Por último, hay representaciones “generadas en el curso de conflictos sociales”, y la sociedad como un todo nos las comparte, están determinadas por relaciones antagónicas entre sus miembros e intentan ser mutuamente excluyentes. Estas representaciones polémicas deben verse en el contexto de oposiciones o luchas entre grupos y con frecuencia se expresan en términos de un interlocutor imaginario (Moscovici, 1988: 221-222).

Dentro del campo de representaciones sociales como tercera etapa del análisis de la investigación que nos ocupa, podremos valorar si existen estos tres tipos a partir de que los docentes han creado una imagen de la reforma. Las representaciones sociales consideran la complejidad del conocimiento social, ya que el pensamiento de sentido común se constituye por elementos de carácter social, personal y cultural, elementos que son inseparables porque se encuentran entretejidos y establecen una interacción entre sí (Cuevas, 2007: 60). Las representaciones implican una ordenación particular, es decir, los elementos de la representación no necesariamente tienen una secuencia lógica, en este caso intentaremos acercarnos a un orden y a una jerarquía interna de los elementos.

Por su carácter social, las representaciones permiten entender cómo un grupo de docentes que implementan una reforma construye imágenes, desarrolla prácticas y acciones y piensa dicha reforma educativa desde el escenario social en que les ha tocado laborar.

La investigación dentro de la dimensión campo de representación nos llevó a plantear la siguiente pregunta: ¿La Reforma en Educación Secundaria ha beneficiado a...?, dando como opciones de respuesta: 1. El profesor; 2. El estudiante; 3. La escuela; 4. La sociedad; 5. El desarrollo del conocimiento; 6. El desarrollo de competencias; 7. La actualización docente, y 8. La calidad educativa, de manera que los docentes tuvieran libertad en sus respuestas. Enseguida



conoceremos el concentrado de respuestas según nuestra base de datos, en la siguiente tabla de valores:

**Tabla 34**  
**La reforma ha beneficiado a**

	<b>Mucho</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>	<b>N/C</b>
Profesor	37.60	50.41	7.44	4.55
Estudiante	54.13	41.32	2.07	2.48
Escuela	34.71	52.89	7.44	4.96
Sociedad	35.95	50.41	7.85	5.79
Desarrollo del conocimiento	44.21	44.63	4.55	6.61
Desarrollo de competencias	57.44	37.19	2.48	2.89
Actualización tecnológica	41.74	42.98	11.16	4.13
Calidad educativa	35.95	52.89	7.02	4.13

Datos estadísticos procedentes de la muestra en estudio del estado de Veracruz, con docentes de telesecundaria, 2008.

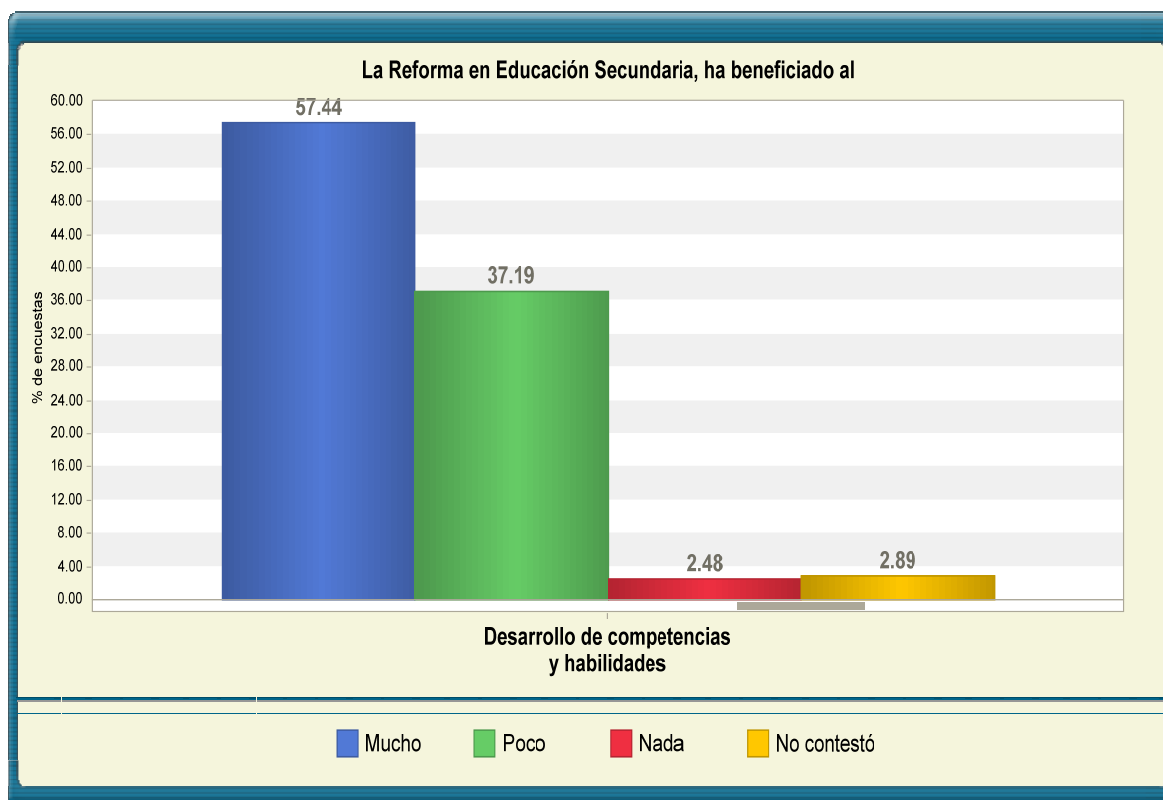
De manera general, podemos ver que las respuestas de los docentes variaron significativamente, más de 50% señala que la reforma educativa ha beneficiado “Mucho” al desarrollo de competencias y al estudiante, 50 % respondió que la reforma ha beneficiado “Poco” al profesor, a la escuela, a la sociedad y a la calidad educativa, y un porcentaje muy reducido es el que señaló que en “Nada” se ha beneficiado a la actualización tecnológica, recordemos que para muchos docentes de telesecundaria la incorporación a las tecnologías aún no es una realidad debido a la carencia de materiales o bien a la limitada repartición de equipos tecnológicos por parte de la Secretaría de Educación de Veracruz.

### **1. La Reforma ha beneficiado al desarrollo de competencias y habilidades**

En la primera respuesta, 57.44% de los docentes de telesecundaria indicó que la Reforma en Educación Secundaria ha beneficiado “al desarrollo de competencias”.

Observemos los datos en la siguiente gráfica:

**Gráfica 24**  
**La Reforma ha beneficiado al desarrollo de competencias y habilidades**



Claramente se aprecia que más de la mitad de los maestros considera que la reforma responde en “Mucho” al desarrollo de competencias y habilidades y 37.19% señala que responde en “Poco”. Las opiniones están divididas, lo que indica que no todos observan dicho desarrollo de competencias y habilidades.

Uno de los docentes entrevistados nos dice al respecto:

las competencias son algo que se ha venido trabajando con los maestros desde antes en los otros modelos, el desarrollo de las competencias en los alumnos va a ayudar a los alumnos a ser mejores estudiantes, mejores alumnos y mejores ciudadanos, a que alcancen sus proyectos de vida. El objetivo principal de la reforma es que los alumnos alcancen las competencias para la vida y se involucren en las competencias y en el conocimiento de los contenidos, los valores y el desarrollo de las habilidades y las destrezas para poder mejorar su calidad de vida (Xalapa, Urbana, F, 2).

Podemos apreciar claramente que los docentes han incorporado a su lenguaje y a su pensamiento uno de los elementos de la reforma, “el desarrollo de competencias”, del que señalan ya se ha trabajado “en los otros modelos”, valoran que dichas competencias ayudan a los alumnos a “ser mejores ciudadanos” y “a que alcancen sus proyectos de vida”. Reconocen a su vez que las competencias forman parte de uno de los objetivos de la RES y que incluyen “conocimiento de los contenidos, los valores y el desarrollo de las habilidades y las destrezas para poder mejorar su calidad de vida”. Podemos notar que los docentes sí tienen conocimiento de las competencias, saben que deben ser fomentadas en los estudiantes, a pesar de las limitaciones y carencias que enfrentan.

Aquí las palabras de otro docente de telesecundaria:

pues te piden muchas competencias que son factibles de lograr, no es la única vez que te piden que el alumno debe de salir de la escuela aprendiendo ciertas cosas. Ahora le llaman competencias y habilidades, y eso lo han pedido toda la vida hoy la nombran así, y pues depende del maestro si las logra o no, unos de una forma y otros de otra, pero el alumno debe salir con conocimientos de cada materia (Veracruz, Urbana, F, 19).

Nuevamente podemos apreciar que este docente tiene conocimiento de las competencias, reconoce que “son muchas”, y agrega que “son factibles de lograr”, lo que indica que no las considera imposibles o ilógicas, al tener conocimiento de ellas sabe que deben alcanzarlas con sus alumnos de telesecundaria; destaca también otro aspecto interesante, el que se reconozca que ya se trabajaba en la secundaria con las competencias y precisa “Ahora le llaman competencias y habilidades, y eso lo han pedido toda la vida”, agrega “el alumno debe salir con conocimientos”. Los docentes de telesecundaria han incorporado a sus mentes las competencias que deben de conseguir con los estudiantes, están conscientes de que “depende del maestro si las logra o no, unos de una forma y otros de otra, pero el alumno debe salir con conocimientos de cada materia”.

Se aprecia en ambos testimonios que existe una idea, una imagen construida de las competencias de la Reforma en Educación Secundaria, reconocen que es una meta que deben lograr.

Las competencias básicas que deben alcanzar los alumnos en educación secundaria son:

- a) Competencias para el aprendizaje permanente

- b) Competencias para el manejo de la información
- c) Competencias para el manejo de situaciones
- d) Competencias para la convivencia
- e) Competencias para la vida en sociedad (Plan de Estudios 2006).

Las competencias movilizan y dirigen todos los componentes hacia la consecución de objetivos concretos del saber, van más allá de un simple “saber hacer” o “saber ser”, las competencias son manifestadas en una acción integrada y totalizante.

## **2. La Reforma ha beneficiado al estudiante**

“La reforma ha beneficiado al estudiante”, es la segunda respuesta con mayor puntaje, más de la mitad de los informantes la eligieron con “Mucho”, esto es 54.13%. Los docentes valoran que la reforma educativa beneficia a los jóvenes de secundaria, que tienen entre 12 y 15 años de edad y completan su educación básica. En caso contrario, 41.13% opinó que la reforma educativa beneficia “Poco” a los estudiantes.

Las reformas educativas están orientadas a la transformación, al cambio y al logro de la calidad educativa, tienden a beneficiar la educación de los estudiantes y a que las escuelas alcancen lo niveles de calidad deseados.

Al respecto se cuenta con la opinión de un docente entrevistado:

a veces es utópico, pero en la telesecundaria existen alumnos excelentes, sacan buenas calificaciones, hay alumnos desarrollados mentalmente con capacidades extremas, que llegan a destacar en los exámenes y llegan a alcanzar el perfil que busca la reforma, desarrollan todas sus capacidades y tienen conocimientos, son alumnos de 10. Pretendemos que todos sean así, a nosotros nos toca adecuarlos a las circunstancias y condiciones de trabajo, y enseñarles los conocimientos para que a futuro puedan trabajar con lo que les enseñamos en la escuela (Coatzacoalcos, Urbana, F, 26).

En el testimonio anterior podemos apreciar que los docentes reconocen que “existen alumnos excelentes” en la telesecundaria, “alumnos desarrollados mentalmente con capacidades extremas,

que llegan a destacar”, que alcanzan “el perfil que pide la reforma”, “alumnos de 10”. Es evidente que no todos son así, pero manifiesta el entrevistado: “Pretendemos que todos sean así”. Pareciera que el escenario es óptimo en la telesecundaria, sin embargo, no es así. A pesar de que llegan a sobresalir alumnos brillantes —que desatan por sus buenas calificaciones o por sacar altos puntajes en las pruebas de conocimientos—, hay estudiantes a los que les cuesta más aprender, por lo que los docentes requieren de estar más tiempo explicándoles y enseñándoles ciertos contenidos del currículum.

De acuerdo con el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 (INEGI), 58% de los jóvenes entre 12 y 14 años de edad no cuentan con grado alguno de instrucción primaria y entre quienes tienen 15 años, sólo 31% ha completado este nivel educativo. Un total de 930 mil jóvenes entre 12 y 14 años no asisten a la escuela. Este escenario compromete al sistema educativo y a sus profesores aumentar sus esfuerzos por mejorar la educación y tener mejores niveles de aprovechamiento de aquellos que ingresan a la educación secundaria.

Los docentes de telesecundaria tiene un compromiso muy fuerte, muy arraigado —con la institución, con la escuela y con los alumnos—, pues reconocen que deben educar a los estudiantes y adecuarlos a las circunstancias y condiciones de trabajo, piensan en el presente y en el futuro, son los responsables de enseñarles los contenidos y de generar los conocimientos establecidos en el plan y programas de secundaria, les interesa que los jóvenes sean capaces de trabajar al egresar de la escuela.

La reforma señala explícitamente que el alumno debe adquirir conocimientos para incorporarse al mundo laboral (SEP, 2006). Fue diseñada pensando en “los estudiantes”, sobre todo, considerando que deben cambiar sus condiciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que acrecienten sus conocimientos, capacidades y aptitudes y puedan alcanzar las competencias deseadas, de este modo la reforma ha generado una serie de acciones para mejorar la educación. Es la educación secundaria la que garantiza el derecho de todos los mexicanos a tener una formación de calidad y a culminar la educación básica.

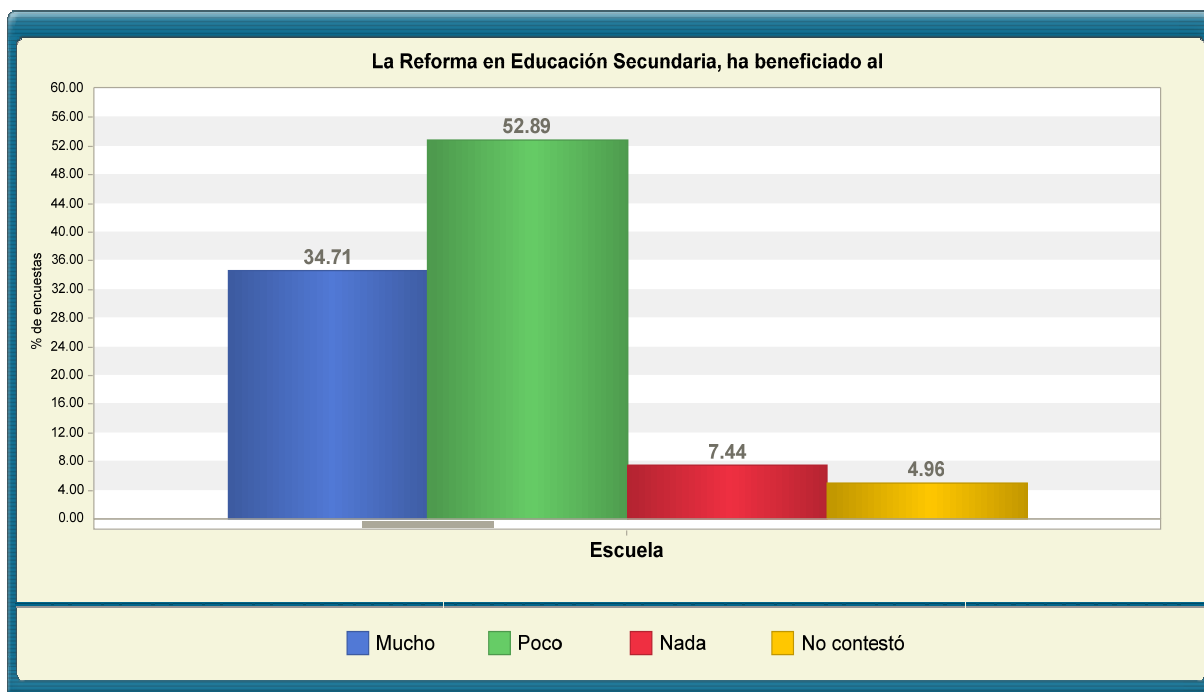
## 2. La Reforma ha beneficiado poco a la escuela

Según la información del cuestionario y los datos estadísticos, se observó que los docentes consideran que la Reforma en Educación Secundaria ha beneficiado “Poco” a la escuela, 52.89% así lo manifestó.

Existen escuelas telesecundarias en condiciones muy desfavorables, que carecen de adecuados espacios, de infraestructura y de recursos materiales —como antes ya se ha dicho—, este escenario es el que lleva a los docentes a construir una imagen clara de que la RES ha beneficiado poco a la escuela, pues se ven desprovistos de muchos recursos y aún así cumplen con su función; pareciera que “el deber docente” es más fuerte que cualquier reforma. Llama la atención que aun bajo estas circunstancias han declarado que la reforma les “gusta”, les “agrada”, que “ya era necesaria”; han estado tan olvidados, que hoy mismo la reforma los mantiene “motivados a trabajar con entusiasmo”.

Observemos los datos gráficamente:

**Gráfica 25**  
**La Reforma ha beneficiado poco a la escuela**



Predomina la respuesta negativa, arriba de 50%, pero de manera significativa, más de una tercera parte de la muestra manifestó que la reforma beneficia “Mucho” a la escuela. Esta divergencia tiene que ver con el tipo de escuela en que laboran los maestros, pues en las completas hay un profesor para atender a un solo grupo de estudiantes y en las incompletas un profesor atiende a dos o más, asimismo, están las situadas en las zonas urbanas y en las zonas rurales. Todas estas particularidades influyen en la forma de concebir los beneficios que trae la reforma a la escuela telesecundaria.

En su testimonio, un docente precisa:

la nueva reforma educativa se basa mucho en la nueva tecnología y las escuelas no la tienen, las escuelas no cuentan con computadoras, ni Internet, ni servicios en donde se instalen, aunque si hay escuelas que las tienen o bien algunos maestros llevan a la escuela su computadora personal. Desafortunadamente las escuelas no cuentan con aulas adecuadas, no son beneficiadas de medios, en donde los alumnos puedan acceder a trabajar y esto es un problema (Perote, Rural, F, 11).

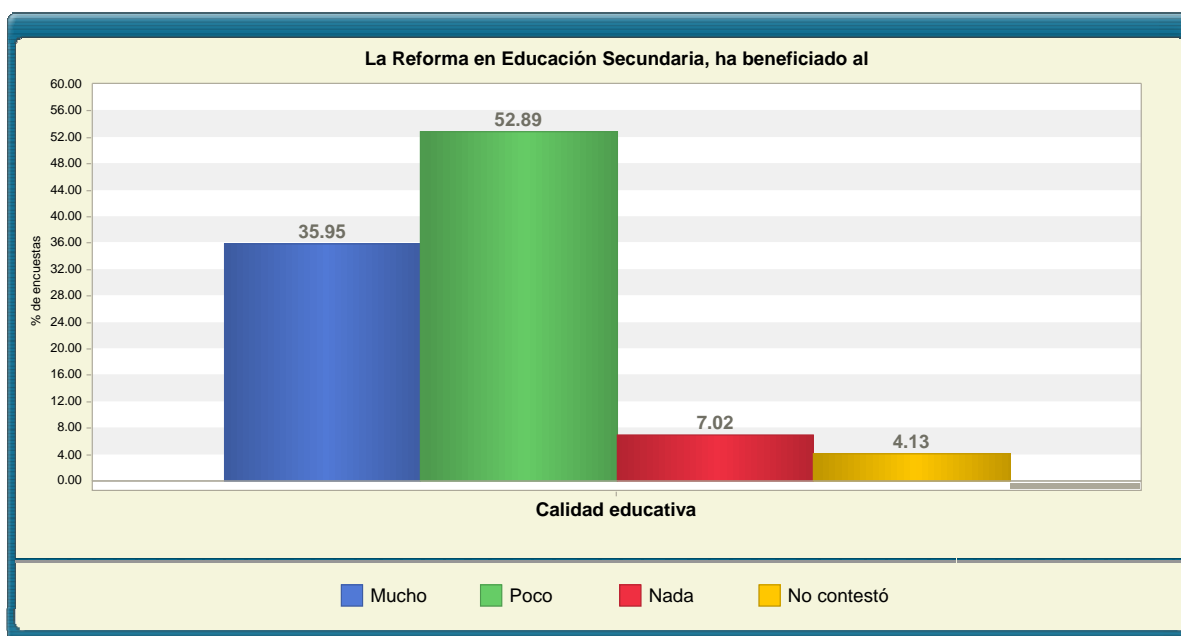
Podemos apreciar que existe malestar por parte de los docentes con respecto a que la reforma no beneficia a la escuela. Son los profesores, en el ejercicio de sus prácticas, quienes desarrollan e implementan una reforma que exige materiales y recursos tecnológicos, con los que no cuentan muchas de las escuelas telesecundarias veracruzanas. Hacen evidente que la reforma educativa no los ha dotado de computadoras e Internet. Algunos profesores han intentado resolver esta debilidad llevando a la escuela sus computadoras personales (*laptops*), para poder atender las necesidades educativas.

El sistema de educación secundaria cuenta con algunos programas e instancias que apoyan a las escuelas del país en la adquisición de equipos computacionales y servicios tecnológicos, como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB); en el estado de Veracruz la Secretaría de Educación del estado implementó el Proyecto Vasconcelos, que con vehículos con equipos especializados llega a todo lo largo y ancho de la entidad para que jóvenes que habitan en localidades de difícil acceso tengan la oportunidad de interactuar con las computadoras y el Internet. Las representaciones sociales de los docentes se dirigen a una reforma educativa que no beneficia con computadoras e Internet a las escuelas telesecundarias.

### 3. La Reforma ha beneficiado poco a la calidad educativa

Según el análisis de los datos, se percibió que la mitad de la muestra, 52.89%, opina que la Reforma en Educación Secundaria beneficia “Poco” “a la calidad educativa”. Con la suma de los valores negativos tenemos que 64.04 %, la gran mayoría de los docentes, piensa de esta manera. Observemos la gráfica con los datos obtenidos:

**Gráfica 26**  
**La reforma ha beneficiado poco a la calidad educativa**



Desde la perspectiva de los docentes tenemos la siguiente expresión:

para que haya calidad tenemos que entrarle todos a la modernización, y no nada más el maestro, es la escuela, los alumnos. Necesitamos mejores edificios, mejor personal, mejores servicios, mejores instalaciones, mejores cosas, y la verdad todos merecemos respeto para tener una educación de calidad, si nos ofrecen, que nos cumplan, y que nos den lo que necesitamos, porque todos necesitamos calidad (Túxpam, Rural, F, 28).



Se aprecia que los docentes conciben que la calidad educativa se logra con el trabajo de todos, en equipo y de manera compartida, precisan que “para que haya calidad tenemos que entrarle todos”, también vinculan dicha calidad con mejores edificios, personal, servicios e instalaciones, lo que evidencia que los profesores exigen, desean y esperan tener mejores condiciones de trabajo, pues siempre se han distinguido por estar desprovistos de recursos e impartir clases en lugares marginados; hoy exigen apoyos para laborar en un escenario diferente, el que contribuirá a mejorar la calidad educativa.

Otro aspecto relevante es que los docentes consideran que merecen “respeto”, hablan de ser dignos de trabajar en lugares adecuados, en espacios diseñados para ejercer de manera correcta sus funciones y así lograr la calidad educativa. Lo anterior se refiere a una revaloración y resignificación del magisterio, a una necesidad de sentirse reconocidos y de contar con las cosas básicas para trabajar por la calidad, reclaman: “si nos ofrecen, que nos cumplan, y que nos den lo que necesitamos”; muestran su debilidad, se comparan con otros profesores y otros escenarios, en los cuales las instalaciones adecuadas son símbolo de la calidad educativa nacional e internacional.

Uno de los objetivos de la Reforma en Educación Secundaria es alcanzar “la calidad”. El Plan de Estudios 2006 menciona que se busca “mejorar las prácticas docentes y contribuir a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad”, por lo tanto “la calidad”. Pero la calidad educativa no puede alcanzarse cuando los docentes carecen de apoyos, no cuentan con aulas, equipos, materiales y recursos, punto que debería ser fortalecido por la Secretaría de Educación Pública y por la Secretaría de Educación de Veracruz. Desafortunadamente la telesecundaria veracruzana carece de muchos recursos, lo que limita el alcance de la calidad deseada en la educación.

#### **4. La Reforma ha beneficiado poco a los profesores**

En cuarto lugar, 50.41% de los docentes de telesecundaria señaló que la reforma ha beneficiado “Poco” a los profesores y 7.44% que en “Nada” los ha beneficiado. El 4.55% no respondió a la pregunta, lo que podría atribuirse a miedo a las represalias o a ser castigado por externar tales ideas; se aprecia que estos profesores se sienten poco considerados, poco tomados en cuenta, no

reconocidos por una reforma que les exige el máximo de su trabajo y esfuerzo. Por otro lado, 37.60% opinó que la reforma sí ha beneficiado en “Mucho” a los profesores, lo que deja ver que existen dos grupos con opiniones diferentes, debido quizá a la heterogeneidad y al contexto en que desarrollan y ejercen la docencia, o al compromiso personal y a los valores que cada profesor atribuye a la educación de los jóvenes en la escuela.

Un docente nos explica:

Uno como maestro se compromete a trabajar con responsabilidad y respeto a los estudiantes y la comunidad, uno promueve la búsqueda de los aprendizajes. Yo realmente me siento comprometida a reflejar mi trabajo en la formación de los estudiantes, me comprometo con la comunidad y a mejorar la calidad y la comunidad mediante el trabajo que hago en conjunto con mis compañeros (Poza Rica, Urbana, F, 20).

El testimonio da cuenta de que los docentes han incorporado el compromiso con el trabajo, se consideran responsables, respetan “a los estudiantes y la comunidad”, valoran el trabajo en conjunto con los compañeros. A pesar de su compromiso (educativo y social) perciben que la Reforma en Educación Secundaria los ha beneficiado poco, lo que indica que se debe hacer una revaloración de los profesores, apoyarlos, dotarlos de materiales y herramientas para que puedan ejercer sus actividades adecuadamente, y al mismo tiempo estimularlos en sus prácticas pedagógicas, no sólo con cursos de capacitación y actualización, sino con materiales que puedan utilizar con sus alumnos y así sentirse valorados.

### **Opinión de los docentes sobre la Reforma en Educación Secundaria**

El siguiente aspecto que se analizó en la investigación fue la opinión de los docentes de telesecundaria sobre de la Reforma en Educación Secundaria, pues después de haber explorado diversos rasgos, como la información y la actitud, nos interesaba conocer sus pensamientos. Se planteó una pregunta a la que se asignaron ocho opciones de respuesta para ser seleccionadas con libertad según sus puntos de vista: 1. Cambia mi práctica docente; 2. Procede de una política que beneficia la educación de los estudiantes; 3. Permite colaborar y participar con entusiasmo; 4.

Fomenta la actualización tecnológica de los profesores, estudiantes y escuelas; 5. Es un reto en el trabajo magisterial; 6. Intenta resolver los problemas de la educación secundaria; 7. Aumenta los recursos didácticos en el aula, y 8. Se fortalece con la incorporación de la tecnología.

Los resultados obtenidos a dichas respuestas los podemos conocer en la siguiente tabla de valores:

**Tabla 35**  
**En su opinión la Reforma en Educación Secundaria**

<b>Opiniones de la RES</b>	<b>Mucho</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>	<b>N/C</b>
Cambia mi práctica docente	62.40	32.23	1.65	3.72
Procede de una política que beneficia la educación de los estudiantes	35.54	47.52	9.92	7.02
Permite colaborar y participar con entusiasmo	62.81	31.40	2.48	3.31
Fomenta la actualización tecnológica de los profesores, estudiantes y las escuelas	65.29	28.10	3.31	3.31
Es un reto en el trabajo magisterial	68.60	23.55	3.72	4.13
Intenta resolver los problemas de la educación secundaria	48.76	39.26	7.44	4.55
Aumentan los recursos didácticos en el aula	36.36	42.56	16.53	4.55
Se fortalece con la incorporación de la tecnología.	50.41	30.99	15.29	3.31

Datos obtenidos de la muestra de estudio de 242 docentes de telesecundaria del estado de Veracruz, 2008.

Según las respuestas de los docentes se valora que opinan que la RES es: un reto para el trabajo magisterial, fomenta la actualización tecnológica de los profesores, estudiantes y las escuelas, permite colaborar con entusiasmo y cambia la práctica docente. Veamos enseguida la descripción de sus representaciones:

### **1. La Reforma en Educación Secundaria es un reto en el trabajo magisterial**

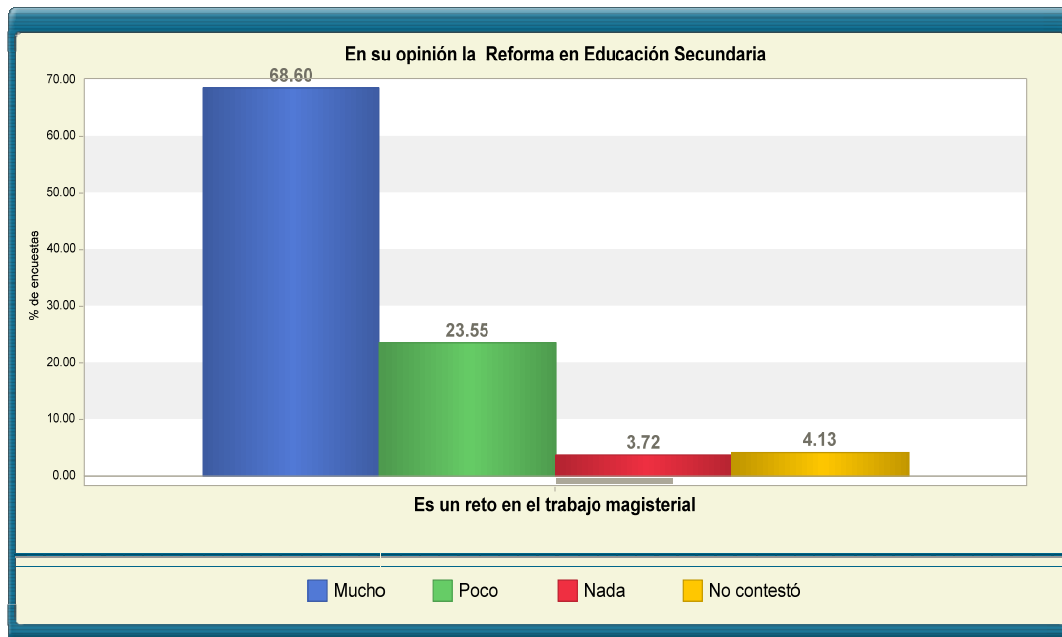
Los docentes de telesecundaria opinan que la Reforma en Educación Secundaria “Es un reto en el trabajo magisterial”, casi 70% respondió que en “Mucho”, 23.55% señaló que “Poco” y en 7.44% manifestó que “Nada”. Predomina un pensamiento en el que comparten la idea del reto en el

trabajo, pues todo trabajo implica un compromiso, un deber, en un valor que se vincula con el esfuerzo y con la responsabilidad de su trabajo docente.

Los docentes, ante la reforma educativa, han tenido que modificar sus prácticas de enseñanza en el aula. Ir de las formas tradicionales a unas más innovadoras, por lo que han requerido capacitarse, actualizarse y aprender nuevas estrategias pedagógicas, vinculadas a la tecnología educativa; han tenido que adaptarse a nuevas propuestas de trabajo en la escuela. Hoy los docentes se ven llevados a elaborar “proyectos educativos”, a “utilizar nuevos libros”, a enseñar “nuevas asignaturas”, a “utilizar las computadoras y consultar el Internet”, a “abordar nuevos contenidos” y a aplicar nuevas formas de evaluación”, por lo que afirman que la reforma es un reto para su trabajo.

Observemos la gráfica siguiente:

**Gráfica 27**  
**La reforma es un reto en el trabajo magisterial**



Al respecto la opinión de uno de los docentes entrevistados:

La reforma en la secundaria me parece buena en todos los aspectos, hay un cambio de metodología, la cual no conocíamos, hay nuevos programas en cada materia, y veo mejores oportunidades de profesionalización para el magisterio, es un reto que tenemos que hacer en nuestro trabajo cada día (Túxpam, Rural, F, 28).

Podemos percibir en los docentes una opinión positiva de la reforma, al mismo tiempo reconocen que implica “un cambio de metodología”, la existencia de “nuevos programas” y “mejores oportunidades de profesionalización para el magisterio”, y también que la reforma educativa “es un reto que tenemos que hacer en nuestro trabajo cada día”.

Otro docente manifiesta a este respecto:

Con la reforma hacemos lo que podemos, es un proyecto elaborado por el gobierno de Fox, que nos dejó y ahora intentamos trabajar con él y con sus libros, pero nos falta lo primordial: no tenemos escuela, ni edificio, no tenemos salones, ni tele, menos videos, no han llegado los libros de inglés. Estamos muy abandonados y

estuvimos esperando que la reforma nos apoyara, pero tampoco nos ha dado nada, eso hace que nuestro reto sea mayor (Túxpam, Urbana, M, 29).

Del testimonio anterior, proporcionado por un maestro del municipio de Túxpam, podemos notar de se que ha construido una idea donde la reforma “es un proyecto elaborado por el gobierno de Fox”, sin embargo, existe una valoración hacia el trabajo docente, ya que añade: “ahora intentamos trabajar con él y con sus libros”; los docentes se han integrado a la reforma y trabajan con los libros de texto que les han sido entregados para enseñar sus contenidos a los estudiantes.

Nuevamente aparece el fenómeno de la falta de recursos, los docentes externan: “no tenemos escuela, ni edificio, no tenemos salones, ni tele, menos videos, no han llegado los libros de inglés”, se conciben como un grupo docente sin apoyo, señalan “Estamos muy abandonados”, y precisan “estuvimos esperando que la reforma nos apoyara, pero, tampoco nos ha dado nada”; por lo que el reto es trabajar en un escenario limitado de recursos, pero con un compromiso con la escuela y con su trabajo, igual al que la reforma les encomienda.

La carencia de materiales hace pensar a los docentes que la reforma educativa es un reto mayor, ya que las instalaciones de la telesecundaria no se encuentran en buen estado —lo que muchas veces provoca el desencanto en las escuelas públicas (en la mayoría de las telesecundarias veracruzanas hay edificios en pésimas condiciones).

Otro reto que perciben los docentes de la reforma es “la opinión de los padres de familia”, pues manifiestan que éstos exigen que “sus hijos aprendan y que tengan educación”, al mismo tiempo dan cuenta de que a dichos padres “no les interesa si hay o no reforma, sino ver resultados”, situación que hace que laboren con una doble presión, la institucional y la social.

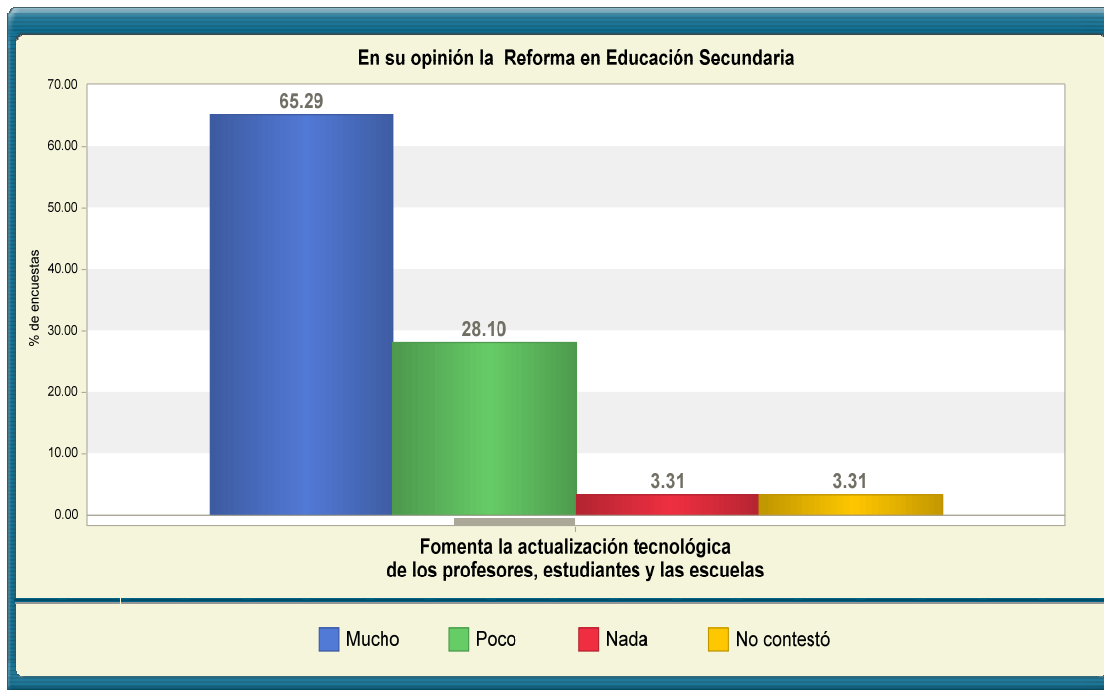
## **2. La reforma fomenta la actualización tecnológica de los profesores, estudiantes y escuelas**

Los docentes de telesecundaria opinaron que la Reforma en Educación Secundaria fomenta en “Mucho” la actualización tecnológica de los profesores, los estudiantes y las escuelas, 65.29% así lo dijo. Más de la cuarta parte de la muestra, 28.10%, señaló que “Poco” se fomenta la actualización tecnológica, 3.31% dijo que no se fomenta “Nada” y un porcentaje igual prefirió no contestar la pregunta. La actualización tecnológica es uno de los grandes retos de la reforma

educativa, así ha brindado al magisterio veracruzano diferentes cursos de capacitación teórica y práctica en diferentes momentos, aspecto por el que los docentes de la muestra le otorgan cierto significado.

Observemos los porcentajes en la siguiente gráfica.

**Gráfica 28**  
**La reforma fomenta la actualización tecnológica de los profesores, estudiantes y escuelas**



Con el siguiente testimonio conozcamos las representaciones que los docentes han construido al respecto:

Con la reforma ahora tenemos que trabajar más, y estar detrás de los alumnos. Hay que buscar información por Internet, y si uno no lo hace pues se queda uno atrás y con limitaciones. Los maestros estamos haciendo un gran esfuerzo por actualizarnos y buscar información por Internet para dársela a los alumnos, ahora sí hemos aprendido a usar la tecnología (Perote, Rural, F, 12).

Podemos apreciar que los docentes conciben que con la reforma “tienen que trabajar más”, “estar detrás de los alumnos”, “buscar información por Internet”. Se aprecia un compromiso hacia “la actualización tecnológica” y la búsqueda de “información por Internet”, consideran que ahora sí

han “aprendido a usar la tecnología”. Se valora sobre todo un cambio de pensamiento, una nueva imagen donde la actualización y la búsqueda de información son fomentadas por la reforma, vinculando así a los docentes en el manejo de la tecnología y la información como parte de un conocimiento innovador en la educación secundaria.

Conozcamos el siguiente testimonio:

Considero que se debe contar con capacitación para todos los docentes involucrados en la secundaria y la reforma. Yo creo que todos los maestros tienen que interesarse en conocerla, los maestros tienen que involucrarse, tienen la necesidad y obligación de echar a andar esta reforma, porque para nosotros los maestros es ‘renovarse o morir’. No podemos seguir con un pizarrón y gis, no podemos seguir con las láminas, hay que apoyar a los alumnos a utilizar las tecnologías tan importantes; un maestro que no se actualiza y capacita, un maestro que desconoce, es un maestro rezagado que va a morir, debe actualizarse porque hay escuelas con modelos de competitividad hacia nosotros y no podemos cruzarnos de brazos, tenemos que alcanzar y luchar por la reforma (Veracruz, Urbana, M, 18).

Desde esta perspectiva, podemos apreciar que la capacitación es importante, “se debe contar con capacitación para todos los docentes involucrados en la secundaria y la reforma”, incluso la expresión “renovarse o morir” da cuenta de que valoran los procesos de capacitación del magisterio, reconocen que se encuentran en un nuevo escenario, en el cual el gis y el pizarrón ya no puede seguirse utilizando, dado que el sistema educativo ha evolucionado y trascendido, y está inmerso en una revolución tecnológica.

En sentido contrario un docente manifiesta:

Llevo dos años de trabajar con la reforma y desde un inicio, nunca recibí ningún curso de capacitación. A mí me gustaría aprender cómo manejar la computadora con los materiales para los estudiantes, porque esta reforma necesita que trabajemos todos con la tecnología, la reforma nos dice que apliquemos las tecnologías, me gustaría que tuviéramos cursos de capacitación y equipos, computadoras para la escuela, así como materiales para trabajar (Actopan, Rural, F, 17).



El testimonio da cuenta de que desde que inició la reforma no hay “capacitación” para los docentes, proyecta un deseo de poder “manejar la computadora con los materiales para los estudiantes”, reconoce que la reforma necesita que se trabaje con “la tecnología”. También se aprecia el deseo de tener cursos de capacitación, computadoras y materiales, seguramente porque en la telesecundaria estos recursos nunca se han tenido, lo que entusiasma a los maestros.

Es evidente que muchos docentes de la telesecundaria no llevan acabo la Reforma en Educación Secundaria tal y como lo indica el Plan y Programas de Estudio, dado que carecen de capacitación, conocimientos sobre el uso de las tecnologías, recursos tecnológicos, computadoras e Internet. Por un lado, reconocen que la reforma “fomenta la actualización tecnológica de los profesores, estudiantes y escuelas”, pero por el otro, que no cuentan con estos recursos necesarios, lo que debilita su trabajo y el desarrollo de la reforma educativa.

Las tecnologías ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance, incluyen herramientas relacionadas con la computación y, a su vez, permiten la apropiación del conocimiento (Plan y Programas, 2006: 25). Sin embargo, la carencia de recursos en las escuelas hace que los docentes no desarrollen todas y cada una de las actividades que la reforma dicta, generando limitaciones y desconocimiento en el aprendizaje de los estudiantes, así como en las enseñanzas de algunos profesores.

### **3. La Reforma procede de una política que beneficia la educación de los estudiantes**

Llama la atención que 47.52% de la muestra señaló que en “Poco” la RES “procede de una política que beneficia la educación de los estudiantes”, más de 50% manifestó que beneficia “Mucho” a los estudiantes. Otra vez se aprecian posiciones contradictorias, podría decirse que una mitad de los docentes dijeron que sí y la otra que no beneficia a los alumnos.

Esta es la opinión de uno de los docentes en estudio:

Considero que la reforma no es tan mala, fue diseñada por autoridades de la SEP porque son ellos los que conocen la educación mexicana y saben cuáles son los beneficios para los estudiantes. Fue diseñada por sus especialistas en el gobierno de Fox, con orientación a una política hacia el cambio de los jóvenes, porque los

presidentes siempre cuando se van, quieren que se les recuerde con algo que hicieron (Las Vigas, Rural, M, 14).

Los docentes tienen conocimiento de que la Reforma en Educación Secundaria fue diseñada por especialistas de la SEP y que trae beneficios a los estudiantes. El grupo de la muestra que piensa que no se beneficia a los estudiantes, posiblemente lo percibe así por la carencia de materiales y la falta de apoyo en infraestructura que padecen muchas de las escuelas veracruzanas.

Los estudiantes son el principal agente de las diversas políticas educativas —incluso la propia Constitución, en su Artículo Tercero, establece que es fundamental concluir los estudios de educación básica primaria y secundaria, y permanecer en la escuela, así como asistir con regularidad y adquirir conocimientos—. Los jóvenes deben asumir su papel de estudiantes y comprometerse con el enriquecimiento cultural, con el mejoramiento de su desempeño escolar y con la adquisición de aprendizajes, conocimientos, teorías, habilidades y destrezas, para que sean capaces de pensar y actuar de manera correcta en la vida escolar, productiva y social.

### **La Reforma en Educación Secundaria contribuye o fomenta**

La siguiente pregunta planteada en el cuestionario de la investigación es: ¿La Reforma en Educación Secundaria contribuye o fomenta a...? por lo que se plantearon 13 posibles respuestas, dando libertad al docente de elegir la más adecuada a su forma de pensar.

Las opciones fueron las siguientes: 1. La actualización de los docentes; 2. La planeación del trabajo docente; 3. El interés de los estudiantes por aprender; 4. El trabajo interactivo entre docentes y estudiantes, 5. La solución de los problemas de rezago educativo, 6. La incorporación de las nuevas tecnologías; 7. La transformación de la escuela secundaria; 8. Mejores resultados en los procesos de evaluación; 9. Alcanzar la calidad educativa en la secundaria; 10. La continuidad de los estudios de los alumnos; 11. La incorporación de los estudiantes al medio laboral, 12. La capacitación y actualización del magisterio, y 13. A que los estudiantes obtengan conocimientos para poder migrar a los Estados Unidos.

A continuación la tabla de concentrado con los resultados obtenidos:

**Tabla 36**  
**La Reforma en Educación Secundaria contribuye o fomenta**

	Mucho	Poco	Nada	N/C
La actualización de los docentes	74.38	21.49	2.07	2.07
La planeación del trabajo docente	71.07	23.14	2.08	2.89
El interés de los estudiantes por aprender	41.32	50.83	4.13	3.72
El trabajo interactivo entre docentes y estudiantes	71.07	23.55	2.89	2.48
La solución a los problemas de rezago educativo	24.79	52.48	17.36	5.37
La incorporación de las nuevas tecnologías	57.02	27.69	11.98	3.31
La transformación de la educación secundaria	52.07	41.32	2.48	4.13
Mejores resultados en los procesos de evaluación	38.02	51.65	5.79	4.55
Alcanzar la calidad educativa en la secundaria	46.69	45.04	5.37	2.89
La continuidad en los estudios de los alumnos	40.91	47.52	7.44	4.13
La incorporación de los estudiantes al medio laboral	41.32	47.93	7.44	3.31
La capacitación y actualización del magisterio	61.57	34.30	1.24	2.89
A que los estudiantes obtengan conocimientos para poder migrar a los Estados Unidos en Busca de trabajo	10.33	47.52	36.36	5.49

Datos obtenidos de la muestra de estudio de 242 docentes de telesecundaria del estado de Veracruz, 2008.

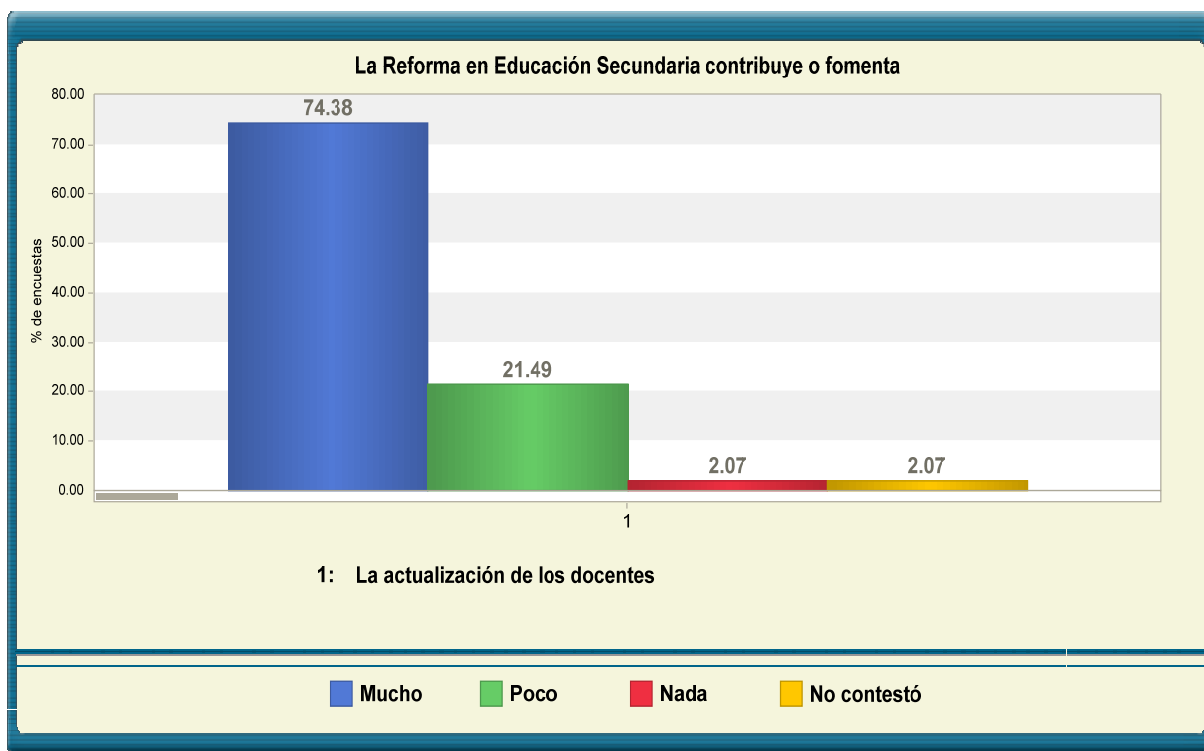
### **1. La reforma contribuye o fomenta la actualización docente**

Según los valores obtenidos, 74.38% de los docentes responden que la Reforma en Educación Secundaria contribuye o fomenta “Mucho” “la actualización de los docentes”, 21.49% manifestó que fomenta “Poco” dicha actualización.

La Secretaría de Educación Pública, en colaboración de la Secretaría de Educación de Veracruz, ha impartido a los docentes de educación básica secundaria capacitación y actualización para que puedan desarrollar la reforma y obtengan los conocimientos básicos para operarla adecuadamente a lo largo del ciclo escolar, con el uso y manejo de los libros, los materiales y los recursos didácticos que establece. La actualización de los docentes se lleva a cabo a través de cursos presenciales y contempla estrategias de reflexión sobre las actividades de capacitación. El Plan y Programas de Estudio, con base en el Artículo Tercero Constitucional y en cumplimiento a la Ley General de Educación 2001-2006, tiene el compromiso de impulsar una reforma en la educación secundaria y, además de incluir la renovación de los programas de estudio, considera un apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel (2006: 5).

Enseguida tenemos la gráfica con los valores al respecto:

**Gráfica 29**  
**La reforma contribuye o fomenta a la actualización docente**



La actualización mantiene informados y preparados a los docentes para enfrentar los nuevos escenarios educativos de reforma.

Enseguida contamos con la opinión de un docente:

Reconozco, mis alumnos me han rebasado, sobre todo en los conocimientos tecnológicos, y yo tengo que hacer mi autoevaluación y decir: ‘tengo que actualizarme’, y mientras esté trabajando en la educación me tengo que actualizar con cursos que nos da la SEV, ya sea de tecnología o bien de los que nos del CRAM [Centro Regional de Actualización para Maestros]. Hay que prepararse y estudiar, para incorporarlo a la mente y usarlo para siempre (Orizaba, Rural, M, 21).

Encontramos que para los docentes es importante la actualización, la expresión “me tengo que actualizar con cursos que nos da la SEV”, da cuenta de esto, a lo que antepuso que “los alumnos me han rebasado”. Oficialmente, antes de iniciar cada ciclo escolar la Secretaría de Educación de Veracruz imparte a los docentes un curso denominado Curso Nacional de Actualización,

posteriormente en el transcurso del año se ofrecen los talleres libres, los cursos y talleres ofrecidos por el CRAM, que es el centro de actualización del magisterio, en donde se ofrecen diversos temas a los docentes inscritos en el programa de la Carrera Magisterial. Además, han existido otros cursos alternos a la reforma.

La transformación de la secundaria implica la actualización de los maestros en servicio, su inclusión a nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, a determinados aspectos como los enfoques educativos, el plan de estudios, las nuevas asignaturas y el uso y manejo de los medios tecnológicos innovadores en la educación secundaria, así como a la atención de los problemas que los jóvenes adolescentes presentan actualmente, vinculados con la diversidad social y cultural del mundo (Sandoval, 2007: 173).

## **2. La Reforma en Educación Secundaria contribuye o fomenta la planeación del trabajo docente**

En segundo lugar, 71.07% de los docentes de telesecundaria consideraron que la reforma contribuye o fomenta “la planeación del trabajo docente”, dato que resulta interesante, ya que la planeación permite organizar el trabajo pedagógico que se pretende ejercer en la escuela y en el aula, a fin de lograr de manera efectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se planteó esta pregunta a los docentes obtuvimos la siguiente opinión:

La principal utilidad que veo de la Reforma en Educación Secundaria son los cambios curriculares y su manera de acomodar los contenidos de las materias, porque facilitan al docente realizar la planeación y prever circunstancias, y adecuarse a las actividades escolares. Creo que vale la pena que cada docente valore esa posibilidad de planear y de hacer su trabajo, su labor cotidiana, pero con mejores circunstancias, con mejores resultados para avanzar con la reforma (Papantla, Rural, F, 27).

La información que proporciona el entrevistado nos deja ver que los docentes conciben que la reforma les permite “realizar la planeación y prever circunstancias, y adecuarse a las actividades

escolares”, consideran importante que cada docente valore “la posibilidad de planear y de hacer su trabajo”, pues ayuda al trabajo cotidiano.

En el siguiente testimonio del profesor entrevistado nos plantea lo siguiente:

Un beneficio que veo de la reforma es el poder planear mis clases y contar con el acceso a la información. Darme cuenta de que uno tiene los medios y de que sí puedo lograr alcanzar los propósitos de la reforma que se pretende en este momento (Veracruz, Urbana, F, 19).

Los docentes de telesecundaria ven en la RES el beneficio el de planear las clases, entendido esto como la actividad de desarrollar de manera continua, sistemática y didáctica lo que se enseña en la escuela; el carácter instrumental de la planeación sirve al diseño de las actividades programadas de las asignaturas y a los contenidos previstos por el Plan y Programas, con el fin de atender las necesidades detectadas de los alumnos y organizar las actividades de aprendizaje. La planeación puede ser a corto, mediano o largo plazo, dependiendo de las necesidades que el docente considere pertinentes atender.

### **3. La Reforma contribuye o fomenta el trabajo interactivo entre docentes y estudiantes**

En tercer lugar, los docentes consideraron que la reforma contribuye o fomenta en “Mucho” el trabajo interactivo entre los docentes y los estudiantes, 71.07% así lo señaló. La reforma educativa propone a los profesores un trabajo más dinámico e interactivo con los estudiantes de la secundaria, incluso recomienda una serie de actividades que se pueden realizar en pares, en equipo, en mesa redonda, con o sin el uso de la tecnología, de forma que se generen nuevos y significativos procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. El docente de telesecundaria se encarga de impartir todas y cada una de las asignaturas que marca el Plan y Programas de Estudio, coordina las actividades pedagógicas y fomenta el trabajo interactivo.

Desde esta perspectiva, tenemos la opinión de un docente de la zona centro de Veracruz:

La reforma involucra a los alumnos y a los docentes a trabajar de manera coordinada, nos permite trabajar con mayor libertad cada uno de los contenidos y

tomar más tiempo en lo que necesitemos. Existe mayor interacción entre los estudiantes y el profesor, ahora los alumnos te hacen preguntas y trabajan en equipos desarrollando las actividades, y eso genera un ambiente más participativo e interactivo (Coatepec, Urbana, F, 6).

Los docentes aprecian el trabajo interactivo que fomenta la reforma entre docentes y estudiantes al interior de cada aula de la secundaria, con la intención de generar conocimientos entre todos los participantes.

De manera opuesta, otro docente externa:

El trabajo interactivo es colaborativo en este escaso, por varias razones: existe apatía de muchos docentes y desinterés, entonces no hay la posibilidad de insertar y engranar todas las partes y los elementos. Es necesario hacer un llamado a la comunidad educativa, porque todavía falta ese engranaje para hacer efectiva la reforma, no todos los docentes y los alumnos están trabajando en la misma frecuencia, no todos hacen el mismo trabajo, no todos estamos en la misma posibilidad ni disponibilidad; pareciera contradictorio, pero sabemos que no se lleva al 100% la reforma (Xalapa, Urbana, F, 4).

Llama la atención este testimonio, pues da cuenta de que en el interior de la telesecundaria no se realiza o bien, no todos los docentes desarrollan un trabajo interactivo con sus estudiantes, a pesar de que la propia reforma lo fomente; lo que significa que existen docentes que siguen realizando prácticas pedagógicas tradicionales, poco dinámicas e innovadoras, incluso los propios docentes observan que en la telesecundaria hay apatía y desinterés, realidad que quizá limita el desarrollo de la reforma tal cual se ha planeado.

Se percibe que para la mayoría de los docentes la reforma sí fomenta al trabajo interactivo, aunque hay quienes no están dentro de “la misma frecuencia” o no “hacen el mismo trabajo”. La Reforma en Educación Secundaria lleva diferentes ritmos y rumbos, cada maestro le da la velocidad que quiere, incluso hay quienes no se interesan por ella, lo que hace que no se lleve al 100%.

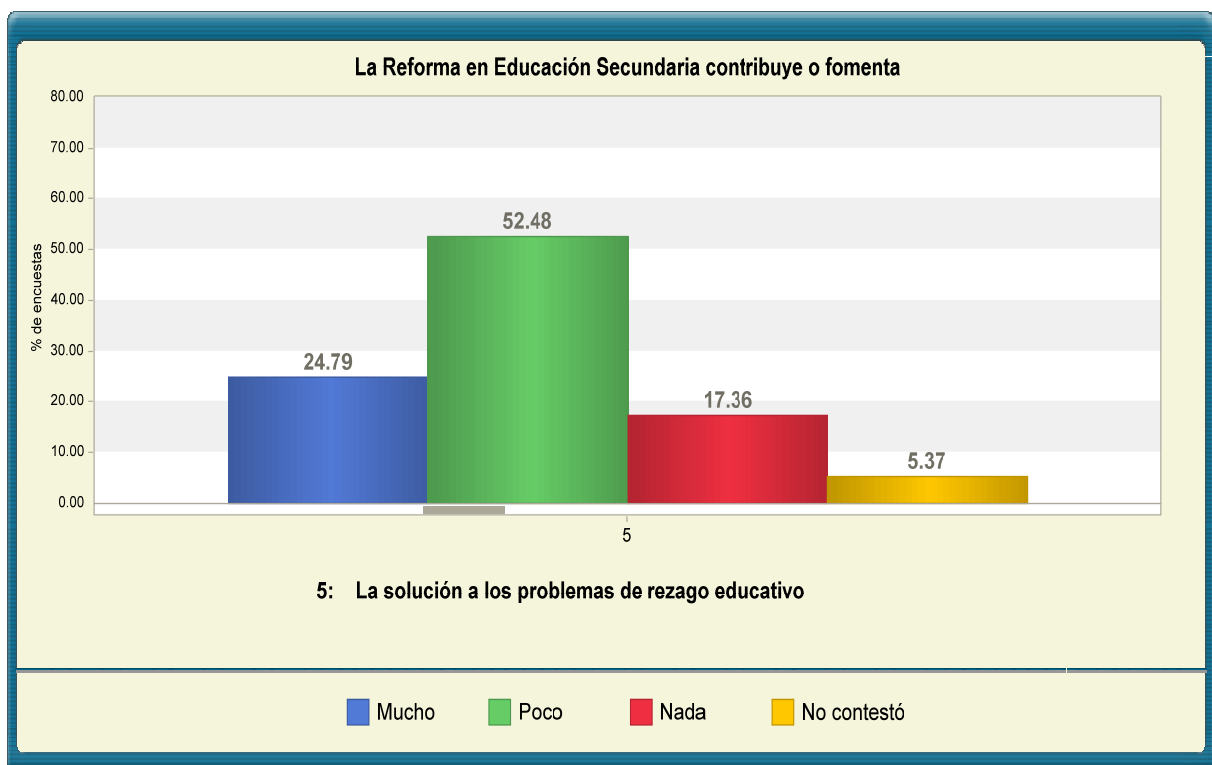
#### 4. La reforma contribuye o fomenta la solución de los problemas de rezago educativo

Al preguntar si la reforma contribuye a o fomenta la solución de los problemas de rezago educativo, 52.48% de los docentes respondieron que no, lo que resulta preocupante, dado que una de las intenciones de las políticas educativas y de sus reformas es la de disminuir los problemas del rezago; al parecer los docentes no consideran que la RES pudiera resolverlo.

Entendamos el rezago educativo como el conjunto de problemas que por décadas atañen a la educación, tales como la reprobación, la deserción, las bajas temporales o definitivas, el abandono escolar, el ausentismo. La telesecundaria, desde su creación, ha enfrentado en sus diferentes escuelas esta problemática, la cual es atendida por programas de apoyo que desarrollan los docentes en el aula. El rezago educativo es un grave problema que afecta a la secundaria y a toda la educación, y que desafortunadamente no ha sido erradicado.

A continuación la gráfica con los valores obtenidos:

**Gráfica 30**  
**La reforma contribuye o fomenta en poco a la solución de los problemas de rezago educativo**





Se observa que para más de la mitad de la muestra la reforma contribuye “Poco” a la solución del rezago educativo, sólo la cuarta parte opinó que contribuye “Mucho” y 17.36% manifestó que en “Nada” contribuye a la solución de estos problemas.

En opinión de un docente entrevistado:

La reforma no es fácil, ya veremos que pasa ahora que los alumnos presenten la prueba ENLACE, sabremos si los levanta o los baja de nivel; ya veremos las fallas o las limitaciones que trae la reforma, y si logra resolver los problemas de rezago educativo que existen (Perote, Rural, F, 11).

Podemos ver que los docentes reconocen que existe rezago educativo en la telesecundaria y esperan conocer a través de la prueba ENLACE si el nivel educativo ha mejorado o no, sobre todo si es como consecuencia de la reforma. México es uno de los lugares con mayor rezago educativo del mundo, particularmente el estado de Veracruz, que se localiza en los niveles más altos de marginalidad socioeconómica. De acuerdo con diferentes investigaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), las entidades federativas que atienden el mayor número de alumnos en condiciones de vulnerabilidad son: Chiapas, Guerrero, Veracruz y Puebla, con 6 366 551 niños rezagados.

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) revela que dos tercios de los desempleados en México son personas con estudios por debajo de la secundaria y el bachillerato. Jóvenes de 15 años o más se incorporan al rezago educativo, 52% de la población no cuenta con al menos nueve años de educación, es decir, con secundaria terminada. Para resolver los problemas de rezago educativo es necesario que se mejore la atención en los servicios de educación inicial, reducir las tasas de abandono en preescolar, primaria y secundaria, así como disminuir los índices de reprobación, repetición y deserción escolares en el nivel de secundaria.

Estos problemas pretenden ser solucionados por el PAREIB con acciones orientadas al reconocimiento del trabajo docente (a través del Programa de Reconocimiento al Desempeño Docente [REDES]), con apoyos a los jefes de sector y supervisores de zona, la construcción y rehabilitación de espacios escolares, con capacitación y asociaciones de padres de familia, lo que en conjunto pretende minimizar los problemas que enfrentan la educación mexicana y veracruzana. Según la OCDE, la calidad educativa de México está por debajo del promedio de sus países miembros, por lo que es necesario hacer eficientes los recursos para impulsar los modelo

educativos innovadores, tales como la Reforma en Educación Secundaria implementada para resolver dichos problemas, la cual —después de valorar las respuestas de los docentes de telesecundaria en estudio— vemos no lo ha conseguido.

La mayoría de los profesores están de acuerdo en que la RES ha contribuido mucho a la actualización, la planeación, el trabajo interactivo, la capacitación, la incorporación de tecnologías y la transformación de la secundaria. Partimos de que este grupo es optimista, ya que ven, sobre todo, el lado positivo y favorable de la reforma.

### **Fortalezas y debilidades de la Reforma en Educación Secundaria**

Es necesario mencionar que la investigación requirió preguntar a los docentes de telesecundaria ¿cuáles son las fortalezas y debilidades que percibe de la Reforma en Educación Secundaria?, la intención era saber qué aspectos hacen que se desarrolle o no de manera eficiente dicha reforma en curso.

A ella ofrecimos 12 opciones de respuesta para que fueran seleccionadas y ordenadas según su preferencia y forma de concebir la realidad que emerge de la reforma educativa: 1.El cambio de prácticas en los docentes; 2. La incorporación de un nuevo enfoque a las asignaturas del Plan y los Programas; 3. La incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información; 4. El mejoramiento de la infraestructura en las escuelas; 5. La incorporación de la Orientación y tutorías; 6. La incorporación de la Asignatura estatal; 7. La falta de integración entre los docentes para el trabajo colegiado; 8. Se desarrollan las competencias y habilidades de los estudiantes de manera efectiva; 9. La intensificación de la capacitación del magisterio; 10. Apoyo en recursos materiales y didácticos; 11. Resultados de evaluación eficientes de los estudiantes, y 12. El vínculo con la investigación de docentes y estudiantes.

Enseguida se presentan cinco de las fortalezas más importantes que perciben de la RES los docentes de telesecundaria:

**Tabla 37**  
**Fortalezas de la Reforma en Educación Secundaria**

	<b>Fortaleza</b>	<b>Debilidad</b>	<b>N/C</b>
1. Se desarrollan las competencias y habilidades de los estudiantes de manera efectiva	71.90	14.88	13.22
2. La incorporación de un nuevo enfoque a las asignaturas del Plan y los Programas	70.25	14.05	15.70
3. El cambio de prácticas docentes	67.77	3.14	19.09
4. Incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información	63.22	33.06	3.72
5. Vínculo con la investigación en docentes y estudiantes	47.52	25.62	26.86

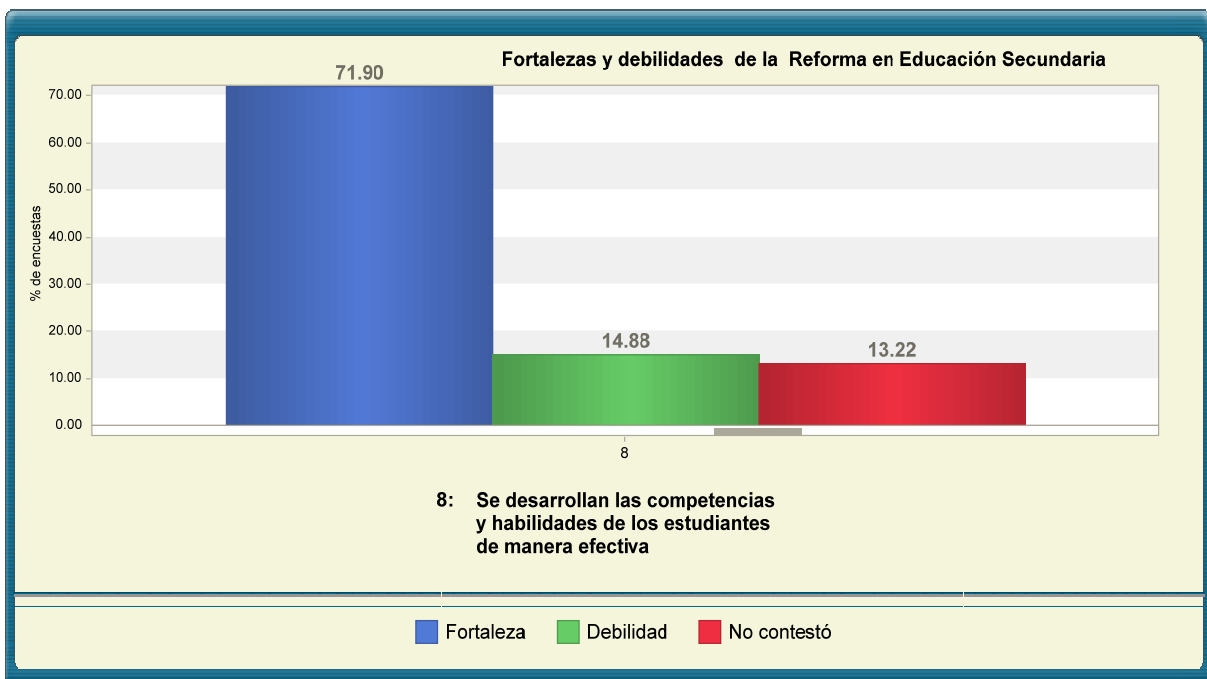
Datos procedentes del trabajo de campo en el estado de Veracruz con docentes de telesecundaria, 2008.

### **1. Fortaleza de la reforma, se desarrollan las competencias y habilidades de los estudiantes de manera efectiva**

En primer lugar, podemos apreciar que los docentes consideran que una de las fortalezas de la Reforma en Educación Secundaria es que “se desarrollan las competencias y habilidades de los estudiantes de manera efectiva”, así respondió 71.90% de los docentes en estudio, 14.88% concibió esto como una debilidad y 13.22% no contestó. Son muy pocos quienes no conciben el desarrollo de las competencias y las habilidades de los estudiantes como una fortaleza de la reforma.

Observemos la gráfica con los datos mencionados:

**Gráfica 31**  
**Fortaleza de la RES. Se desarrollan las competencias y habilidades de los estudiantes de manera efectiva**



Los docentes consideran claramente que el desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes es una fortaleza de la reforma.

Aquí la opinión de uno de los docentes:

Pues las competencias y habilidades son importantes, porque están midiendo el desarrollo intelectual. Las habilidades del alumno se tienen que ir formando para ser mejores, a veces por una décima los alumnos que egresan de secundaria no pueden entrar al bachillerato, entonces son buenas las competencias, porque los estudiantes aprenden y salen de la escuela conociendo y haciendo muchas cosas. Ahora los tiempos están en un mundo de competencias (Córdoba, Urbana, M, 9).

Este docente reconoce la importancia del desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes, sobre todo porque se forman para ser “mejores”, las competencias que promueve la reforma son buenas “porque los estudiantes aprenden y salen de la escuela conociendo y haciendo muchas cosas”, hay una valoración del conocimiento y los aprendizajes de los estudiantes

adquiridos en la escuela, a los que atribuyen un sentido de utilidad al momento de egresar de la secundaria, al mismo tiempo, conciben dichas competencias y habilidades como fortaleza de la RES.

El Plan y Programas 2006, que comprende la Reforma en Educación Secundaria, promueve el desarrollo de competencias en los estudiantes para que tengan mejores maneras de vivir y convivir, a través de la adquisición de saberes socialmente construidos. Las competencias incluyen un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se construyen y fortalecen en la escuela, y que se dirigen hacia el logro de metas y propósitos, los que pueden apreciarse con más precisión al egresar de la secundaria, cuando ponen en práctica lo adquirido durante su trayectoria en la secundaria.

Un docente entrevistado comenta:

Las competencias y habilidades son algo que se ha venido trabajando con los maestros desde antes y en los otros modelos, pero desconocíamos que se llamaban competencias. El desarrollo de las competencias en los alumnos va a ayudar a que sean mejores estudiantes, alumnos, y ciudadanos a que alcancen sus proyectos de vida. Es el objetivo principal en la reforma, que los alumnos alcancen las competencias para la vida y en los conocimientos de contenidos, valores, y el desarrollo de las habilidades y destrezas para mejorar su calidad de vida (Túxpam, Rural, F, 28).

Podemos apreciar que los docentes tienen conocimiento de las competencias que se deben de lograr con la reforma educativa, al mismo tiempo, reconocen que ya habían trabajado con dichas “competencias”, pero que no sabían que se llamaban así. Perciben las competencias como un puente que los lleva a “mejorar su calidad de vida”.

Según la reforma educativa y el Plan y Programas de Estudio de Secundaria, son cinco las competencias que los docentes deben desarrollar en sus alumnos a través de diversas experiencias de aprendizaje: 1. Competencias para el aprendizaje permanente; 2. Competencias para el manejo de la información; 3. Competencias para el manejo de situaciones; 4. Competencias para la convivencia y 5. Competencias para la vida en sociedad (2006).

Las competencias se crean en formación y al paso de la vida cotidiana de los estudiantes, en situaciones prácticas dentro y fuera del mundo escolar, gracias a los aprendizajes adquiridos en la escuela.

## **2. Fortaleza de la Reforma, la incorporación de un nuevo enfoque a las asignaturas del Plan y los Programas**

La segunda fortaleza que los docentes en estudio señalaron de la Reforma es “la incorporación de un nuevo enfoque a las asignaturas del Plan y los Programas”, lo cual refiere al intento de trabajar de otra manera en el aula, en donde los docentes vinculen los contenidos de cada una de las asignaturas a las enseñanzas, según lo estipulado por el Plan y Programas.

Pues algo nuevo que veo de la reforma son los nuevos enfoques de cada una de las materias de enseñanza, ahora son más precisos, más dinámicos, orientan al docente a trabajar de una manera más ordenada y dan libertad de hacer los ajustes que uno quiere, según se valora que hace falta reforzar a los alumnos en alguna materia, como matemáticas. A veces tenemos que explicar más y más porque les cuesta mucho trabajo entender y hay que explicar varias veces, el enfoque te da libertad de tomar más tiempo para que puedas enseñar los contenidos sin que haya problema y esto es una maravilla, ya que nunca pierdes tiempo para las demás materias (Xalapa, Urbana, F, 4).

El nuevo enfoque de la Reforma en Educación Secundaria se apega a la creación de proyectos educativos, mismos que elaboran los docentes con los estudiantes, en los que se intenta vincular los contenidos de aprendizaje de las diferentes materias para generar un conocimiento específico. Se trata de enlazar los conocimientos académicos con la vida práctica o la vida cotidiana, en la que se desarrollan los estudiantes todos los días, de relacionar los conocimientos adquiridos en la escuela con la vida real.

### **3. Fortaleza de la Reforma, el cambio de prácticas en los docentes**

La tercera fortaleza que los docentes de telesecundaria indicaron de la Reforma en Educación Secundaria es “el cambio de prácticas”, según 67.77%. El 13.14% lo consideró una debilidad y 19.09% “No contestó” la pregunta. Más de la mitad considera que la reforma ha cambiado las prácticas docentes, que han pasado de las tareas tradicionales, rígidas, individualistas, autónomas, a otras más dinámicas, innovadoras, actualizadas, vinculadas a la tecnología, al trabajo en equipo y a la colaboración entre docentes y estudiantes.

Los docentes se ven comprometidos a la elaboración de proyectos educativos, a ejercer el nuevo rol de tutores y orientadores —que no existía antes en la telesecundaria—, han aprendido a dar clases de una asignatura jamás abordada, como la Asignatura estatal —en donde se imparten Aprender a aprender y Cultura de la legalidad—. También algunos se han vinculado al uso y manejo de las tecnologías, incluso han tenido que capacitarse para poder ejercer más eficientemente esta práctica. La reforma educativa ha modificado algunas formas de trabajar y de ejercer el rol de maestro en la telesecundaria veracruzana, renovándolo y haciéndolo más flexible.

### **4. Fortaleza de la reforma, la incorporación de las nuevas tecnologías**

La cuarta fortaleza corresponde a “la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información”, por arriba del 50% de la muestra en estudio el 63.22% de los docentes de la muestra así lo indicaron, en menor medida el 33.06% dijo que esto era una debilidad, en menor medida, sólo el 3.72% no quiso responder la pregunta. La incorporación de las tecnologías de la comunicación e información, surgen en el plan de estudios 2006, como parte de las innovaciones destinadas a mejorar la calidad educativa, así como modernizar a la ecuación secundaria. Desafortunadamente no todos comparten esa visión, ya que la tercera parte de la muestra opina lo contrario, lo que hace evidente una realidad en la que todos los docentes poseen los recursos tecnológicos para ejercer u poner en práctica sus tareas pedagógicas en el aula tal y como lo dicta la reforma educativa, con iras de alcanzar el perfil deseado.

### **5. Fortaleza de la reforma, el vínculo con la investigación de docentes y estudiantes**

La quinta fortaleza señalada por los docentes de telesecundaria es que la Reforma en Educación Secundaria establece un vínculo de los docentes y estudiantes con la investigación, 47.52% así lo considera, 25.62% lo calificó como una debilidad y 26.86% no quiso contestar la pregunta. Esto deja ver que existen posiciones opuestas sin embargo predominan quienes perciben como fortaleza el vínculo con la investigación de docentes y estudiantes.

En la educación secundaria el trabajo de investigación que efectúan los docentes y los estudiantes se refiere a la realización de tareas, a la búsqueda de información, ya sea en el diccionario o la consulta de un libro de la biblioteca escolar, a hacer preguntas a los familiares de la comunidad acerca de un tema específico y relevante, o a la consulta de los medios masivos de comunicación a través de Internet. Evidentemente, el uso de la tecnología no es una práctica que todos los docentes y los estudiantes tengan en la telesecundaria veracruzana, debido a que ésta se caracteriza por la carencia de computadoras, por lo que se ven limitadas todo tipo de actividades vinculadas a dicha poderosa fuente de conocimiento.

En esta búsqueda de las fortalezas de la Reforma en Educación Secundaria, podemos señalar que existen cinco fortalezas predominantes:

1. Se desarrollan las competencias en los estudiantes de manera efectiva
2. La incorporación de un nuevo enfoque a las asignaturas
3. El cambio de prácticas docentes
4. La incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información
5. El vínculo con la investigación de docentes y estudiantes

El cambio de prácticas y el vínculo con la investigación de docentes y estudiantes son fortalezas de carácter práctico que se vinculan a las acciones que el maestro ejerce en el aula. Las competencias tienen que ver con el estudiante, las asignaturas, el plan y los programas, y el enfoque, se relacionan unas con otras para que pueda desarrollarse la reforma educativa. De manera general, las cinco competencias predominan en el pensamiento y en las representaciones sociales de este grupo de docentes que labora para la telesecundaria veracruzana.



## Debilidades de la Reforma en Educación Secundaria

Entendamos por debilidad la falta de fuerza, el decaimiento o ruptura de algo. Las debilidades de la reforma se refieren a los obstáculos y cosas que impiden que se desarrollen los objetivos programados por la reforma en Educación Secundaria y sus respectivos planes y programas de cada asignatura que conforma a la educación secundaria. Según las respuestas de los docentes de telesecundaria destacan cinco debilidades de la reforma educativa: 1. La falta de integración entre docentes para el trabajo colegiado; 2. El mejoramiento de la infraestructura en las escuelas; 3. El apoyo en los recursos materiales y didácticos; 4. El resultado de las evaluaciones eficientes de los estudiantes, y 5. La incorporación de la Orientación y tutoría.

Observemos los valores que se exponen en la siguiente tabla:

**Tabla 38**  
**Debilidades de la Reforma en Educación Secundaria**

Debilidades	Fortalezas	Debilidades	N/C
1. Falta de integración entre docentes para el trabajo colegiado	12.40	69.83	17.77
2. Mejoramiento de la infraestructura en las escuelas	16.53	68.60	14.88
3. Apoyo en los recursos materiales y didácticos	23.55	52.89	23.55
4. Resultado de evaluaciones eficientes de los estudiantes	25.21	48.76	23.03
5. La incorporación de la orientación y tutorías	34.30	38.43	27.27

Datos obtenidos de la muestra de docentes de Telesecundaria del estado de Veracruz, 2008.

### 1. Debilidad de la Reforma, la falta de integración entre docentes para el trabajo colegiado

En primer lugar, se aprecia que la principal debilidad que los docentes observan es “la falta de integración entre docentes para el trabajo colegiado”, 69.83% así lo considera, 12.40% opinó que es una fortaleza y 17.77% prefirió no contestar la pregunta. Podemos ver que la gran mayoría opina que no hay una integración en el trabajo colegiado de los docentes.

En la educación telesecundaria el trabajo que realiza cada maestro en el aula es individual, cada uno se encarga de brindar conocimientos a sus alumnos y de emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera autónoma; es decir, lo hace solo con sus alumnos, sin que intervenga ningún otro profesor en su aula. Cada profesor es responsable de un grupo y de impartir

todas y cada una de las asignaturas señaladas en el plan y programas de estudio: Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía de México y del Mundo, Historia, Formación cívica y ética, Educación física, Artes, Danza, Música, Teatro, Artes Visuales, Asignatura estatal, y Orientación y tutoría. La modalidad de telesecundaria está diseñada para atender al mayor número de estudiantes con el menor número de profesores, pues la finalidad es dar servicio educativo a las comunidades y alejadas de la ciudad a menor costo, e inclusive llegan a ver docentes encargados de atender hasta dos o tres grupos de manera simultáneas.

En las secundarias generales, técnicas, federales y estatales que son las que se ubican dentro de las ciudades, es en donde se encuentran docentes especializados en impartir clases sobre cada asignatura que comprende el plan y programas de secundaria, cada docente se responsabiliza de su materia aunque éste tenga que atender a varios grupos en su jornada de trabajo. Por lo general e esta diversidad de escuelas secundarias si existe el trabajo colegiado entre profesores, lo que permite poner a debate o bien resolver muchos de los problemas que atañen a la educación secundaria.

## **2. Debilidad de la reforma, el mejoramiento de la infraestructura en las escuelas**

En segundo lugar, como debilidad de la Reforma en Educación Secundaria está “el mejoramiento de la infraestructura en las escuelas”, cerca del 70% de la muestra en estudio en un 68.60% lo concibió determinantemente como una debilidad, y en menor medida el 16.53% lo consideró una fortaleza, el 14.77% prefirió no responder la pregunta. Lo que da cuenta que en el sector de la telesecundaria, su cuerpo docente no se encuentra satisfecho con el tipo de infraestructura con que cuenta en cada centro de trabajo en que ejerce sus funciones magisteriales.

Es muy lamentable que los profesores de telesecundaria se distinguen por carecer de servicios de infraestructura adecuados, la mayoría de las escuelas, posee aulas pequeñas, no cuentan con señal de Internet e inclusive muchas ni siquiera cuenta con señal satelital, en su mayoría carecen de laboratorios y biblioteca, en muchos casos se encuentran instaladas en espacios que son prestados por la comunidad..., según las visitas efectuadas a cada una de las escuelas, ésta es la características de una telesecundaria típica que se ubica en la zona sur del estado de Veracruz:

La escuela telesecundaria cuenta con tres aulas viejas las cuales serán demolidas debido a que son un riesgo para los alumnos y el maestro, pues se ubican a un costado del río Coatzacoalcos. Tienen humedad y están en completo deterioro, los docentes señalan que cuando crece el río corren el riesgo de ser arrastradas. Como antecedente cabe destacar que estas aulas fueron domicilios particulares de algunas familias de Villa Allende, para luego ser donadas para crear la secundaria de la localidad. Cuenta también con otras seis aulas de concreto en mejores condiciones, no hay centro de cómputo, no hay biblioteca, existe un solo baño para hombres y mujeres, una dirección y una cancha de basquetball, la cual funciona como patio central de la escuela (Escuela telesecundaria “Lázaro Cárdenas del Río”, localidad Villa Allende, municipio de Coatzacoalcos).

Enseguida se describen las características de otra escuela telesecundaria:

Esta telesecundaria está conformada por nueve grupos de secundaria, tres de cada grado escolar (1º, 2º y 3º). Tiene siete aulas de concreto y una construida con paredes de lámina de cartón, techo de lámina de aluminio y soportes de palos de madera, sin puerta, con piso de tierra, sin electricidad ni televisor, en su interior se encuentran aproximadamente 26 alumnos de tercer grado. Un grupo más carece de salón, por lo que la maestra imparte clases al aire libre, todos los alumnos están sentados en sus bancas en una pequeña área verde parte de la escuela telesecundaria, se cubren del sol bajo la sombra de un árbol, el viento corre y las hojas de los libros de los estudiantes vuelan. La escuela carece de centro de cómputo, en algún momento tuvieron 7 computadoras, actualmente no funciona ninguna, por lo que utilizan ese espacio como bodega de la banda de guerra, de libros viejos, sillas, e incluso para reuniones de los docentes (Escuela telesecundaria “Sor Juan Inés de la Cruz”. localidad Las Lajas de Colomán, municipio de Tuxpam, zona norte del estado de Veracruz).

Podemos dar cuenta de que las condiciones de las escuelas telesecundarias de Veracruz no son óptimas, carecen de servicios, de infraestructura y de recursos, lo cual se refleja como una gran debilidad de la Reforma en Educación Secundaria.

### **3. Debilidad de la reforma, el apoyo en los recursos materiales y didácticos**

En tercer lugar, con 52.89%, los docentes de telesecundaria señalaron como debilidad de la Reforma en Educación Secundaria “el apoyo en los recursos materiales y didácticos”. Esto da cuenta de que más de la mitad de los profesores de la muestra, que laboran para la telesecundaria, requieren de materiales y no cuentan con ellos, lo que debilita cualquier proyecto educativo. Los docentes son dignos de trabajar con los materiales, con los recursos necesarios, que benefician y generan nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, sin ellos todo objetivo y propósito de reforma educativa se queda en pura intención.

Conozcamos el testimonio de un docente:

La mayoría de las escuelas no cuenta con computadoras menos con Internet, y algunos alumnos para hacer sus tareas tienen que estar rentando una computadora. No tenemos biblioteca en la escuela, lo que dificulta consultar algunas dudas de los contenidos de los libros, tampoco contamos con libros suficientes para todos los alumnos, el problema es que te mandan un libro por aula, cuando tenemos hasta 40 alumnos por salón. Es una desventaja, porque los estudiantes no tienen Internet en la escuela, ni computadora en su casa y esto refleja un gran gasto para los padres. La gran riqueza sería que cada escuela tuviera un centro de cómputo, una aula de medios en la que los alumnos pudieran trabajar e investigar y no estar gastando (Perote, Rural, F, 12).

Un porcentaje muy alto de docentes de telesecundaria carece de recursos materiales para poder impartir adecuadamente sus clases, tales como libros de texto, televisores, computadoras, Internet, biblioteca, aula con servicio de luz eléctrica, señal satelital; las aulas tienen piso de tierra o de cemento, e incluso las hay sin puertas o ventanas; hay escuelas ubicadas en casas o en instalaciones prestadas por la comunidad, debido a que la Secretaría de Educación de Veracruz no les ha construido su propio edificio, lo que dificulta el trabajo docente y el desarrollo de la reforma educativa.

Este escenario desprovisto de libros de texto en las telesecundarias veracruzanas no es totalizador, por lo general predomina mayormente en aquellas escuelas ubicadas en las zonas

rurales o indígenas. Las que se ubican en las zonas urbanas —donde existen mejores condiciones—, tienen cercanía con alguna ciudad que les ofrece mayor número de diversos servicios a su alrededor, cuentan con más recursos materiales y sus carencias son menores, que por lo general se centran en la falta de libros o de recursos tecnológicos (computadoras e Internet).

Es importante mencionar que la reforma educativa ha establecido que los docentes frente a grupo cuenten con materiales a los que denomina “nuevos materiales educativos”, tales como materiales impresos, audiovisuales e informáticos, dirigidos a los alumnos y a los maestros. Los materiales principales son el libro para el alumno y el libro para el maestro.

Materiales para el alumno:

- El libro para el alumno. Contiene lecturas y actividades organizadas en secuencias de aprendizaje para todo el ciclo escolar.
- Cuatro libros distintos para leer a lo largo del curso, material que por su extensión no se incluye en el libro del alumno.
- CD de recursos, biblioteca digital de textos, imágenes, canciones y ligas a Internet que amplían los contenidos y actividades del libro para el alumno.
- Colección Libros del Rincón y material de consulta.

Libro para el maestro:

- Libro para el maestro, en una versión reducida del libro del alumno, con sugerencias para cada secuencia y recursos de evaluación para cada bimestre. Incluye índice analítico de textos, índice del CD de recursos, sugerencias para enseñar en telesecundaria, glosario de tipos de texto y términos literarios, y bibliografía de apoyo para el maestro (*Libro para el maestro*, SEP, 2006: 15).

La reforma educativa, concibe al libro de texto como aquel que permite a los docentes y a los alumnos acceder al estudio, a la cultura al desarrollo de las mentalidades, los libros de texto permiten que la educación pueda seguir, en larga duración, los título o ediciones puede llegar a formar generaciones de estudiantes con un bagaje cultural determinado que responde a las necesidades e intereses del país. Los libros de texto son elementales para que se generen los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación básica, son utilizados en el aula, para que en él

estudien los escolares. El libro de texto forma hoy lo que se denomina material didáctico pues en la actualidad no representa el único instrumento al que el profesor puede recurrir sino forma parte de una serie con la que puede su función docente- textos manuscritos, textos impresos, textos periódicos, documentos audiovisuales, educativos, tecnológicos, etcétera.

#### **4. Debilidad de la reforma, las evaluaciones de los estudiantes**

En cuarto lugar se sitúan “las evaluaciones eficientes de los estudiantes” como debilidad de la reforma, casi la mitad de la muestra de docentes en un 48.76% así lo aseguró, para la cuarta parte en un 25.21% dijo que las evaluaciones eran una fortaleza y el 23.03% prefirió no responder la pregunta.

En la telesecundaria veracruzana se ejercen diferentes tipos de evaluaciones que los docentes aplican a sus estudiantes —la evaluación de los exámenes, la evaluación de tareas y asistencia, la coevaluación, la autoevaluación, la evaluación de pares, la evaluación grupal, la evaluación parcial, la evaluación bimestral y la evaluación final—, que de manera general pretenden llevar un control del aprovechamiento en cada uno de los estudiantes sobre el aprendizaje obtenido en cada de las asignaturas que marca el plan de estudios.

La evaluación del aprendizaje en la telesecundaria, por lo general se emplea de manera oficial cada bimestre, que es cuando se finalizan cada bloque, el año escolar comprende cuatro bloques; también se evalúa “la elaboración de proyectos” que es un ejercicio de colaboración entre los estudiantes, en donde tratan de articular los conocimientos de cada materia a un tema específico, que posteriormente será expuesto ante un público general de estudiantes, maestros y padres de familia al aire libre, en la cancha de la escuela o auditorio en caso de que se tenga.

Uno de los docentes entrevistados nos da su opinión:

Pues no ha cambiado en nada la evaluación, lo único es que tienes que tomar en cuenta el desempeño de los estudiantes y su participación en el salón de clases. Porque un alumno puede reprobado el examen que aplicas, pero si estuvo en todas las clases, participó y cumplió con las tareas y actividades que se le pidió, no lo vas a reprobado, tienes que evaluar su desempeño y lo promedias con una calificación

aprobatoria, aquí se toman en cuenta sus tareas en las mesas de trabajo y las evaluaciones que se hacen entre los alumnos (Xalapa, Urbana, F, 4).

Podemos dar cuenta de que los docentes siguen utilizando diversas formas de evaluación e incluso de que la perciben como una actividad que se efectuaba desde “antes de la actual reforma educativa”. Las cosas que consideran importante evaluar son “el desempeño”, la participación, el examen, las actividades en clase y “las tareas”, y finalmente promedian todos estos aspectos para poder evaluar con calificaciones aprobatorias el rendimiento de los estudiantes de secundaria.

La reforma educativa ha buscado conciliar las dos principales funciones de una evaluación: la función formativa (evaluar para que tanto alumnos como maestros identifiquen logros y dificultades), y la función sumativa (evaluar para asignar calificaciones y acreditar el aprendizaje alcanzado). Los recursos de evaluación propuestos por la Reforma en Educación Secundaria pretenden ser útiles y viables, de forma que los maestros pueden adaptarlos a las necesidades y condiciones específicas de su trabajo, lo mismo que utilizarlos junto con otras prácticas de evaluación conocidas por su experiencia frente a grupo. Los docentes son quienes evalúan bajo determinados criterios y asignan una calificación a los aprendizajes adquiridos de los estudiantes sobre cada asignatura del plan y los programas de secundaria.

## **5. Debilidad de la reforma, la incorporación de la Orientación y tutoría**

Finalmente, la quinta debilidad que los docentes de telesecundaria percibieron fue “la incorporación de la Orientación y tutoría”, 38.43% lo consideró de este modo, 34.30% dijo que era una fortaleza y casi una tercera parte, 27.27%, no quiso responder la pregunta, lo que puede deberse al desconocimiento que tienen de la asignatura:

La Orientación y tutoría es algo nuevo que no conocíamos, la reforma la trajo para que el alumno disfrute aprendiendo y sienta que está logrando aprender. Lo bonito de la reforma es que los maestros estamos detrás de ella y manejamos un nuevo programa, nuevas materias, nuevos contenidos. Hay muchos maestros que siguen trabajando igual, sin la tutoría, pero es porque no se sabe bien cómo se va a trabajar,

por ello debemos conocerla y estudiarla, para saber lo que se espera y que hagamos que los alumnos disfruten sus aprendizajes (Coatepec, urbana, M, 10).

Podemos apreciar que la Orientación y tutoría sigue siendo un espacio del currículo que los docentes ignoran, y que conciben como una debilidad de la reforma educativa. Sin embargo, en el Primer Taller de Actualización Sobre los Programas de Estudio 2006, Orientación y Tutoría. Antología, se menciona que a partir del ciclo 2006-2007 las escuelas secundarias de todo el país, independientemente de la modalidad en que ofrezcan sus servicios, inician en el primer grado la aplicación de nuevos programas y con las tareas de Orientación y Tutoría, que son parte del Plan de Estudios, según lo establecido en el Acuerdo Secretarial 384. Esto significa que cada profesor responsables de atender el primer grado trabajará colaborará con esta asignaturas nuevas, con orientaciones renovadas para la enseñanza y el aprendizaje, adecuado según las características de los adolescentes, a la naturaleza de los contenidos y a las modalidades de trabajo que ofrecen en las escuelas (*Orientación y Tutoría- Antología*, SEP, 2006: 5).

La Orientación y tutoría pretende abrir el diálogo entre los docentes y los estudiantes, por lo menos durante una hora a la semana. Su propósito es acompañar a los grupos de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma, prever las necesidades e intereses de los estudiantes, de apoyar en la formulación de proyectos de vida viables para los jóvenes, mejorar la convivencia, favorecer el diálogo, el respeto a la diversidad, la valoración del trabajo colectivo, y apoyar en el mejoramiento personal y de grupo. Este conjunto de acciones debe ser impulsado por los docentes de telesecundaria con sus alumnos; desafortunadamente muchos de los docentes de telesecundaria desconocen actualmente esta asignatura e incluso perciben dicha Orientación y tutoría como una debilidad de la reforma.

### **El éxito de la Reforma en Educación Secundaria**

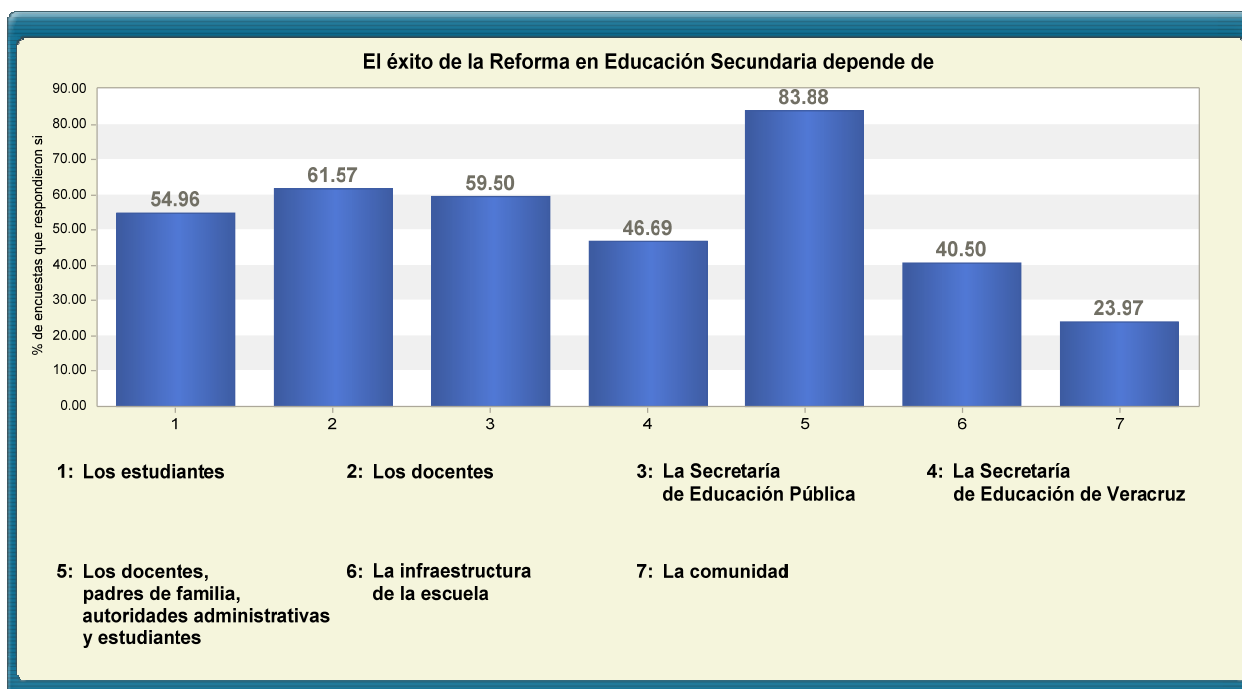
Dentro de la dimensión campo de representación fue necesario plantear la pregunta: ¿En su opinión el éxito de la Reforma en Educación Secundaria depende de?, por lo que se plantearon siete opciones de respuesta para dar mayor libertad a los docentes de contestarla: 1. Los



estudiantes; 2. Los docentes; 3. La SEP; 4. La SEV; 5. Los docentes, padres de familia, autoridades administrativas y estudiantes; 6. La infraestructura, y 7. La comunidad.

Observemos la gráfica para conocer la tendencia:

**Gráfica 32**  
**El éxito de la reforma depende de:**



### **1. El éxito de la reforma depende de los docentes, padres de familia, autoridades administrativas y estudiantes**

Podemos observar que los docentes de telesecundaria consideran, según sus representaciones sociales, que el éxito de la Reforma en Educación Secundaria se debe en primer lugar a los docentes, a los padres de familia, a las autoridades administrativas y a los estudiantes. De una muestra de 242 docentes, 203 así lo manifestaron (83.88%). La reforma educativa depende de un trabajo en equipo, un trabajo colaborativo en el que todos los actores involucrados (maestro, alumnos, supervisores, jefes de sector y autoridades administrativas) participen activamente y de manera coordinada, para que pueda desarrollar de manera efectiva los objetivos y los propósitos

planteados por la misma reforma, pues sin la colaboración de alguno de ellos sería imposible que funcionara o bien o quedarían obstaculizados muchas de sus intenciones.

La reforma educativa se fortalece en el momento que existe la comunicación y los acuerdos claros. Cuando el trabajo contribuye a que dentro de las escuelas se compartan lenguajes, intenciones y procesos que faciliten proporcionar una educación de calidad a todos los alumnos.

“La articulación, la organización y el diálogo al interior del quipo técnico se favorece cuando la información obtenida a través del seguimiento es analizada con la intención de valorar y mejorar la participación del equipo en las escuelas, de reconocer y proponer formas de atención a las necesidades de las escuelas secundarias y el resto de las escuelas de la entidad. Según señala el programa de seguimiento a las escuelas participantes, cada quien debe “poner de su parte” para establecer diálogos y acuerdos basados en el reconocimiento de que la labor de todos es igualmente significativa y valiosa”<sup>36</sup> (SEP, PEI, 2007).

El docente coordina la transmisión televisiva, guía y orienta las actividades de enseñanza-aprendizaje, así como las actividades académicas y las actividades formativas de los alumnos; los padres de familia exigen a los docentes resultados positivos en la formación de sus hijos, pueden valorar si han adquirido conocimientos en la escuela y los inscriben en este tipo de escuelas (telesecundarias), tomándolas en cuenta como opción educativa; las autoridades administrativas gestionan que los recursos, los materiales y todo tipo de apoyos educativos lleguen a cada escuela y a cada aula de la telesecundaria; los estudiantes son los principales receptores del conocimiento brindado por los docentes en la escuela. Todos en conjunto integran un sistema en donde cada quien ejerce una función específica, y la reforma educativa no puede funcionar si falta alguno de sus integrantes.

## **2. El éxito de la reforma depende de los docentes**

En segundo lugar, más de la mitad de la muestra de docentes de telesecundaria respondieron que el éxito de la Reforma en Educación Secundaria se debe a los maestros, 61.57% así lo señaló.

El docente trabaja para alcanzar el nuevo perfil de egreso que exige la reforma educativa, transmite conocimiento a los estudiantes, guía orienta y coordina las actividades pedagógicas en el

---

<sup>36</sup> Reforma de la Educación Secundaria. Primera Etapa de Implementación. Seguimiento a las escuelas participantes. Ciclo escolar 2006-2007. p.12.

aula, contribuye en la formación de los estudiantes con habilidades y competencias para desempeñarse de manera eficaz en la vida cotidiana y en el mundo laboral al momento de egresar de la secundaria. El docente de telesecundaria tiene la tarea de crear en el aula las condiciones educativas necesarias y suficientes para que los alumnos logren el verdadero autoaprendizaje — definido en los objetivos generales de la educación secundaria—, a partir de la información programática obtenida en las lecciones televisadas e impresas. Por lo tanto, el docente es quien asume su más profunda responsabilidad en la formación integral de los alumnos.

Según el documento de bases para dirigir el proceso educativo, los docentes de telesecundaria han generado propuestas para renovar el modelo de operación del subsistema por lo que el modelo actual de telesecundaria es producto de una experiencia de 42 años de y de las reformas que se han incorporado a partir del Programa para la Modernización Educativa y del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, como una unidad de formación integral entre los ciclos de preescolar primaria y secundaria (SEP, 1996: 481). A pesar de que las condiciones no son muy favorables para la construcción de una cultura de trabajo en equipo, resulta una necesidad emergente para resolver los problemas que existen en el ámbito educativo, se requiere que los docentes unan sus esfuerzos para alcanzar las metas planteadas por el plan y programas de estudios de secundaria, pues son los docentes los hacedores, mediadores o mediatizadores de alcanzar la reforma propuesta. Hoy el rol del docente de secundaria ante la RES es ser facilitador del conocimiento y promotor de competencias.

### **3. El éxito de la reforma depende de la Secretaría de Educación Pública**

En tercer lugar, los docentes de telesecundaria señalaron, en 61.57%, que el éxito de la Reforma en Educación Secundaria dependía de la SEP.

La Secretaría de Educación Pública es el organismo federal que se encarga de regir la enseñanza en el sistema de educación básica a nivel nacional. Sus esfuerzos se centran en los aspectos pedagógicos de los niveles preescolar, primaria y secundaria; al mismo tiempo, se encarga de crear innovaciones y de tomar decisiones de cambio, de mejora, y de perfeccionamiento de dicho sistema educativo; forma cuadros técnicos al interior de la misma secretaría, realiza importantes investigaciones y publicaciones, capacita y actualiza a través de sus talleres y cursos al

magisterio y al personal técnico pedagógico (asesores, supervisores, directores, jefes de sector), para coordinar los trabajos y los esfuerzos derivados de las políticas educativas; promueve apoyos compensatorios, becas para estudiantes, programas de beneficio a jóvenes con capacidades diferentes, etc. Colabora y apoya a los gobiernos estatales para extender la educación y brindar mejores servicios a la población mexicana, a la vez de que se distingue por mantener vínculos importantes con el sindicato.

La SEP fue la encargada y responsable de impulsar la Reforma en Educación Secundaria 2006, cuyo reto fue reformar el currículo de enseñanza básica y lograr la integración vertical de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria; asunto complejo, no sólo por la identificación de los ejes curriculares integradores, sino por las grandes diferencias entre el profesorado de cada nivel, de la organización de los planteles, de las prácticas docentes y de los salarios (Latapí, 2004: 26).

De manera general, podemos señalar que para los maestros de la telesecundaria entrevistados el éxito de la mencionada reforma depende del conjunto de “los docentes, padres de familia, autoridades y estudiantes”; asimismo, de la labor específica de “los docentes”, quienes ejercen su trabajo pedagógico en las aulas, para generar conocimiento en los estudiantes; y, finalmente, también a la Secretaría de Educación Pública, como institución que rige la enseñanza de los jóvenes mexicanos y determina políticas, cambios, transformaciones y reformas educativas que deben aplicarse en la educación básica, según las necesidades sociales y los enfoques que rigen la política federal, que ha predominado en los diferentes periodos gubernamentales del país.

## **CAPÍTULO VI**

# **LOS GRUPOS DE OPINIÓN Y SUS REPRESENTACIONES**

La siguiente etapa de la investigación de representaciones sociales fue la de crear índices que nos permitieran observar la existencia de grupos de docentes de telesecundaria que representan la Reforma en Educación Secundaria de una manera determinada, pues después de la exposición del análisis de los datos, se dio cuenta de que existían opiniones y formas de percibir la realidad diferentes, pero que podían ser agrupadas distinguiendo los diferentes tipos de pensamientos del sentido común que existen sobre la reforma. Partimos de que las representaciones sociales son acerca de algo y alguien, y que llegan a ser compartidas, pero que pueden ser diferenciadas las unas de las otras. Esta peculiaridad la describiremos enseguida.

### **6.1 Los índices**

Este apartado trata de describir los índices seleccionados para el estudio de las representaciones sociales, al mismo tiempo busca concentrar las respuestas obtenidas de los docentes en uno de los instrumentos de investigación (el cuestionario), con respecto a determinados indicadores y variables seleccionados (por el investigador) a los que se les atribuyó cierto peso y valor, de manera que nos permita hacer medible y observable cuánto han incorporado la RES o se han adherido a ella los maestros y cómo se conforman los grupos de docentes de telesecundaria que representan la reforma educativa.

#### **La función de los índices en esta investigación**

Los índices son la medida aritmética (la suma de los valores dividida entre el número de casos); la moda, el valor o carácter que tiene mayor frecuencia, y la mediana, el “valor o carácter correspondiente al individuo situado en el centro de una distribución ordenada” (Combessie, 2003: 98). Para llegar a los índices se tomaron en cuenta tres dimensiones, que Moscovici propone en su metodología de análisis de las representaciones sociales, las cuales rigen esta investigación: información y conocimiento, actitud y campo de representación (1961: 35-46). De cada dimensión se seleccionaron algunas variables, es decir, se seleccionaron algunas preguntas a cuyas respuestas se les asigna un valor numérico que se suma, suma a la que denominamos índice.

Dichos índices cumplen tres funciones principales: 1. Construir perspectivas agregadas, 2. Construir grupos y, 3. Poner en relación un conjunto de variables, agrupándolas por medio de una fuente estadística.

- **Índice de conocimiento e información sobre la RES**

El índice de conocimiento e información busca concentrar los valores estadísticos más significativos e identificar a los docentes que están mejor o peor informados de la reforma educativa, así como valorar qué conocimientos poseen de ella, destacando las características específicas de este colectivo docente de la telesecundaria veracruzana.

Las variables seleccionadas fueron: el tipo de secundaria en que laboran, la antigüedad, la Carrera Magisterial, y el sexo y edad; los indicadores trataron de medir los siguientes aspectos:

- El espacio institucional en el que se tuvo conocimiento de la RES
- Los objetivos que responden a la RES
- El grado de conocimiento sobre la reforma.

- **Índice de actitud sobre la RES**

El índice de actitud pretende aglutinar las actitudes, las posiciones y los sentimientos que los docentes han asumido con respecto a la Reforma en Educación Secundaria: al mismo tiempo, para poder medirlo y precisar sus actitudes, a partir de la observación detallada las variables seleccionadas, fue necesario tomar en cuenta variables como el tipo de secundaria en que laboran, la antigüedad, la Carrera Magisterial, el sexo y edad, y dar cuenta de la existencia de actitudes positivas (“a favor”) o negativas (“en contra”) hacia la reforma educativa. Todo esto nos permitiría observar cómo un mismo grupo social (de docentes de telesecundaria) puede tener actitudes diferentes con respecto a un mismo fenómeno, por lo que se decidió analizar los siguientes indicadores o reactivos de la encuesta:

- La opinión que los docentes tienen de la RES

- A qué responde la RES
- La opinión sobre el diseño e implementación de la RES

- **Índice de campo de representación de la RES**

El índice de campo de representación tiende a agrupar la imagen construida por parte de los docentes sobre la reforma. Para ello se requirió considerar nuevamente las variables: tipo de secundaria en que laboran, antigüedad, Carrera Magisterial, sexo y edad, para hacer medibles las imágenes construidas; por tanto, se asignó un rango de calificación que indicó si el campo de representación construido era “muy positivo”, “positivo” o “negativo” con respecto a la reforma. Los indicadores seleccionados fueron:

- La reforma ha beneficiado
- Opinión de la reforma
- La reforma contribuye o fomenta

- **Índice general de la Reforma en Educación Secundaria**

Finalmente, se construyó un índice general al que se denominó “cuarto nivel de análisis”, en que se agrupó a los tres índices precedentes y que midió “el grado de adhesión” de los docentes de telesecundaria a la Reforma, lo que consistió en sumar y unir los rangos encontrados de los índices ya señalados, con la intención de encontrar y determinar cuánto se han adherido o incorporado los docentes a la Reforma en Educación Secundaria.

Después de la suma de los índices de adhesión se pudo agrupar los índices obtenidos y nombrarlos de la siguiente manera: “consenso activo”, “consenso pasivo” y “rechazo” a la reforma educativa.



- a) **Consenso activo:** indica un grupo de docentes que poseen un índice de “información y conocimiento” alto, una “actitud” a favor y un índice o “campo de representación” u opinión muy positiva.
- b) **Consenso pasivo:** pretende señalar a un grupo de docentes que tienen un índice de “conocimiento e información” medio, un índice de “actitud” a favor y un “campo de representación” u opinión positiva de la reforma, es decir, no conocen mucho de la reforma educativa, pero se caracterizan por tener actitudes positivas y representarla de manera favorable.
- c) **Rechazo:** pretende identificar al grupo de docentes con un “índice de conocimiento e información” bajo, un índice de “actitud” en contra, así como un índice o “campo de representación” u opinión negativa hacia la Reforma en Educación Secundaria. De tal manera, que si se ordenan los puntajes altos serán positivos y los puntajes bajos serán negativos, lo que permite interpretar el comportamiento de las respuestas obtenidas de los docentes.

## **6.2 Criterios generales para la selección de las variables**

En esta segunda etapa de análisis de los datos estadísticos, los criterios establecidos para la selección de las variables se centraron en asignar peso y valor a algunas variables seleccionadas en cada una de las tres dimensiones en estudio (información, actitud y campo de representación), lo que permitiría identificar con mayor precisión a los grupos de docentes.

### **Las variables**

A una variable se le da el nombre de indicador si se considera que constituye un resumen satisfactorio de una noción más abstracta, si propone una medida de dicha noción a través de la manera de cómo distribuye sus valores o caracteres. A una misma noción se le pueden asociar varios indicadores; algunas veces, justamente en el momento de comparar las respuestas dadas a un

conjunto de preguntas, es cuando se les considera como indicadores de nociones más generales. La existencia de varios indicadores de una misma noción nos plantea el problema de cómo tratarlos (Combessie, 2003: 99).

Las variables seleccionadas en la investigación fueron: 1. Tipo de telesecundaria (urbana o rural); 2. Carrera Magisterial (sí o no); 3. Sexo (masculino o femenino); 4. Edad de los docentes, y 5. Antigüedad como docente.

La edad varió con base en los siguientes rangos:

- Menos de 30 años
- Entre 30 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- Entre 51 y 60 años
- Más de 60 años

La antigüedad varió en los siguientes rangos:

- Menos de 10 años
- De 11 a 20 años
- De 21 a 30 años
- Más de 30 años

### La asignación de los valores

Los valores fueron otorgados dependiendo del número de respuestas obtenidas a cada uno de los indicadores:

**Tabla 39**  
**Valores otorgados a los indicadores**

Puntajes		Asignación	Calificación
Alto	➡	Muy bueno	4
Medio	➡	Buena	5
Bajo	➡	Regular	1
El resto de los puntajes tuvo una asignación de (-1).			

### 6.3 Las variables e indicadores seleccionados para cada índice

Como señala Marradi *et al.* (2007), el análisis de una variable es la producción de su frecuencia, la cual nos permite tener contacto con los datos que hemos recolectado y, a su vez, relación con otras variables seleccionadas. En este caso, analizaremos algunas variables del cuestionario seleccionadas por su frecuencia respecto a las respuestas de los docentes en estudio. El primero en usar el término “indicador” fue el sociólogo estadounidense Stuart Dodd, pero fue Paul Lazarsfeld quien codificó su uso, distinguiendo entre indicador y variable (Marradi *et al.* 2007: 143).

Por su naturaleza, las categorías de las variables tienen plena autonomía semántica, lo que significa que pueden ser interpretadas sin hacer referencia al significado de la propiedad o de las otras categorías, cada combinación de categorías de dos variables tiene su sentido y necesita su atención y concentración propias para comprender los significados. (Marradi *et al.* 2007: 120-123). La unidad de análisis tiene propiedades que se pueden investigar, denominándolos indicadores de la propiedad X, y la relación que se establece entre ellos y la propiedad X, se llama “relación de indicadores”, la cual permite tener una relación estándar en el estudio de las ciencias sociales. Sólo se pueden concebir como indicadores conceptos que se refieren a propiedades, y estas propiedades tienen presentarse en todos los ejemplares de la unidad de análisis de la investigación, es decir, en todos los casos que ocupan las filas de la matriz.

El rigor de la validez es una propiedad del concepto, en tanto posible indicador del mismo y se evalúa según los criterios del investigador, cuando toma en cuenta los conocimientos del problema y de la población estudiada, así como los resultados de las investigaciones previas sobre el tema u objeto de estudio. La idea de validez no es más que la consecuencia de un enfoque que reduce todos los problemas científicos a relaciones matemáticas entre los vectores. Es una reducción que tiene una justificación oficial, “la ciencia tiene que ser objetiva” y “no hay nada más objetivo que la matemática” (Marradi *et al.* 2007: 176-177).

Siguiendo estos principios, la investigación selecciono las variables e índices que permitieron analizar de manera más profunda los datos obtenidos a través del análisis estadístico y matemático.

### **Índice de conocimiento e información**

Se consideraron las variables:

- 1) Medios por los que se enteraron de la reforma
- 2) Objetivos que corresponden a la reforma
- 3) Grado de conocimiento sobre cada uno de los elementos de la reforma

### **Índice de actitud**

Se consideraron las variables:

- 1) Opinión sobre la reforma
- 2) A qué responde la RES
- 3) Diseño e implementación de la RES
- 4) Elementos de interés
- 5) Elementos de entusiasmo de la reforma

### **Índice de campo de representación**

Fueron consideradas las variables:

- 1) La RES ha beneficiado
- 2) Opinión de la RES
- 3) La RES contribuye o fomenta
- 4) Opinión del éxito de la reforma

## **El grado de adhesión a la reforma**

Finalmente el grado de adhesión a la Reforma en Educación Secundaria fue obtenido por medio de la suma de tres índices: información, actitud y campo de representación, esto como parte de la metodología empleada por Serge Moscovici.

Los índices sumatorios constituyen un conjunto de variables a las que se les asigna un valor, los valores se construyen por medio de “rangos” y en función de ellos se construyen los “grupos”. Lo que se busca es construir “grupos” en los cuales se pueda observar cómo es que los docentes de telesecundaria, a través de sus representaciones sociales, se adhieren más o menos a esta reforma educativa.

Entendamos por la *noción de grupo* el conjunto de docentes que se distinguen por pensar en forma análoga y que comparten creencias, pensamientos e ideas desde su propio sentido común, que tienen una visión del mundo que llevan en sí, la cual utilizan para actuar o tomar posición. La noción de grupo es considerada para observar grandes agregados de las representaciones sociales.

### **¿Cómo se construyeron y calcularon los índices?**

Los índices se construyeron y calcularon tomando en cuenta los criterios generales para la selección de las variables, la asignación de los valores y las variables e indicadores (seleccionadas por el investigador) para cada índice.

En primer lugar, se seleccionaron algunas preguntas que a criterio del investigador tendrían mayor peso; segundo, se eligieron algunas alternativas de respuesta consideradas como las más significativas; enseguida se programó una corrida estadística que calculara el valor de las respuestas de los docentes al cuestionario con los puntajes más altos y más significativos obtenidos en la base de datos, de manera que permitiera simultáneamente agrupar y medir las respuestas obtenidas de los docentes encuestados, para conocer las tendencias de respuesta hacia algunas de las variables seleccionadas, y medir e identificar los cuatro índices conductores del estudio:

1. Índice de conocimiento e información
2. Índice de actitud

3. Índice de campo de representación
4. Índice de grado de adhesión a la Reforma

Cruzar los índices permitió precisar su especificidad, medir el vínculo, diferenciar sus efectos propios y analizar la noción de la que son indicadores (Combessie, 2003: 100). Los índices requirieron de un enlace que los cruzara y pudieran conjugarse algunos aspectos particulares tales como:

- El acceso a la información y al conocimiento que los docentes de telesecundaria tienen de la reforma, incluyendo tanto a los que laboran para las zonas urbanas, como a los de las zonas rurales del estado.
- Comprender cuáles son los elementos de la reforma que entusiasman a dichos docentes.
- Hacer una diferenciación de dos aspectos importantes de la reforma: “su diseño” y “su implementación”.

Enseguida mostramos las preguntas seleccionadas de cada dimensión de análisis y sus indicadores ordenados, así como los valores asignados y los ejes a considerar para obtener este índice:

### Índice de conocimiento e información

Ejes	Preguntas	Opciones de respuesta
Espacio institucional en que se tuvo conocimiento de la RES:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Curso General de Actualización: Guía para la Aplicación del Modelo Renovado de la Telesecundaria en el Aula.</li> <li>• El curso de verano de la SEV.</li> <li>• El curso de capacitación para docentes de nuevo ingreso.</li> <li>• El taller: “Los adolescentes, una tarea compartida en educación Telesecundaria.”</li> <li>• El Taller de Inducción a la Reforma de la Educación Secundaria: “El papel de los Directivos y Supervisores Escolares en el Apoyo a la Implementación del Plan de Estudios 2006.”</li> <li>• El taller de actualización sobre el Plan y Programas 2006.</li> </ul>	Excelente (4) Bueno (3) Regular (2) Malo (1)

Sólo se tomaron en cuenta dos de ellas, la 1 y la 6, y requirió que se le asignaran de 1 a 4 puntos de valor, lo que varió de 5 a 20 puntos.

Ejes	Preguntas	Opciones de respuesta
Objetivos que corresponden a la RES:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr que los estudiantes alcancen el desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas y apreciativas.</li> <li>• Mejorar las prácticas docentes y contribuir a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad.</li> <li>• Apoyar la actualización y la profesionalización de los docentes.</li> <li>• Lograr que los jóvenes tengan acceso a la educación superior d calidad</li> <li>• Asegurar que los jóvenes logren y consoliden competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte</li> </ul>	Sí (+1) No (-1) No sabe

Se tomaron en cuenta dos opciones de respuesta que eran correctas, 1 y 5, y se les asignó un valor de -1, 0, +1, y de -5 a 5 puntos.

Ejes	Preguntas	Opciones de respuesta
Conocimiento que tiene sobre cada uno de los siguientes elementos de la RES	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Plan y Programas de Estudio.</li> <li>2. Los nuevos enfoques en los programas de estudio.</li> <li>3. Los nuevos libros de texto.</li> <li>4. Los nuevos contenidos.</li> <li>5. La flexibilización del currículo.</li> <li>6. La elaboración de proyectos educativos.</li> <li>7. Las nuevas formas de evaluación.</li> <li>8. La Orientación y tutorías.</li> <li>9. La Asignatura estatal.</li> <li>10. La incorporación y uso de las nuevas tecnologías.</li> <li>11. El uso de la biblioteca escolar y de aula.</li> <li>12. Las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes.</li> <li>13. El Nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria.</li> <li>14. Los recursos materiales para elevar la calidad de la educación secundaria.</li> <li>15. La contribución de la Reforma para elevar la calidad de la educación secundaria.</li> <li>16. El desarrollo de nuevas técnicas pedagógicas.</li> </ol>	Muy bueno (4) Bueno (3) Regular (2) Nulo (1)

Se tomaron en cuenta las opciones de respuesta de la 1 a la 16, y se les asignó de 1 a 4 puntos y de 16 a 64 puntos, con lo que se obtuvo los siguientes puntajes:

Mínimo teórico	16	real	20
Máximo teórico	89	real	74

Los puntajes se agruparon en tres clases con las siguientes amplitudes teóricas:

$$89-16+1= 74$$

<b>Bajo</b>	16	a	40
<b>Medio</b>	41	a	64
<b>Alto</b>	65	a	89

Al final se construyó un índice de información que agrupó los puntajes de 16 a 40.

### Índice de actitud

Los campos a considerar para obtener este índice fueron:

Ejes	Preguntas	Opciones de respuesta
Opinión sobre la RES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me agrada</li> <li>• Creo en ella</li> <li>• Es un éxito</li> <li>• Me causa interés</li> <li>• Estoy dispuesto a colaborar</li> <li>• Motiva mi trabajo docente</li> </ul>	Mucho (3) Poco (2) Nada (1)

Las respuestas podrían ser “Mucho”, “Poco” o “Nada”, lo que requirió que se asignara un valor de 1 a 3 puntos y de 6 a 18 puntos.



Ejes	Preguntas	Opciones de respuesta
La Reforma en Educación Secundaria responde a:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las necesidades del mundo empresarial.</li> <li>• La necesidad de transformar la formación de los alumnos.</li> <li>• La incorporación de la tecnología, computación e Internet en las escuelas.</li> <li>• La capacitación y actualización de los docentes.</li> <li>• El vínculo de la primaria y la secundaria.</li> <li>• El equipamiento de recursos tecnológicos y materiales a las escuelas telesecundarias.</li> <li>• La necesidad del bachillerato por tener mejores aspirantes.</li> <li>• Los bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales de aprovechamiento.</li> </ul>	Mucho (1) Poco (2) Nada (3)

Se asignó un valor de 1 a 3 puntos y de 8 a 24.

Ejes	Preguntas	Opciones de respuesta
Diseño de la Reforma en Educación Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democrático</li> <li>• Participativo</li> <li>• Investigado</li> <li>• Político</li> <li>• Planeado</li> <li>• Necesario</li> <li>• Renovador</li> </ul>	Muy de acuerdo (3) De acuerdo (2) En desacuerdo (1)

Se asignó de 1 a 3 puntos y de 7 a 21.

Ejes	Preguntas	Opciones de respuesta
Implementación de la Reforma en Educación Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democrática.</li> <li>• Resultado de una amplia consulta.</li> <li>• Indispensable para el nivel.</li> <li>• Necesaria académicamente.</li> <li>• Resultado de una planeación.</li> <li>• Un cambio real en los contenidos.</li> <li>• Recorta bien los viejos contenidos.</li> </ul>	Muy de acuerdo (3) De acuerdo (2) En desacuerdo (1)

Se asignó de 1 a 3 puntos y de 8 a 24.

Con lo que tenemos los siguientes puntajes:

Mínimo teórico 29 real 10

Máximo teórico 87 real 83

Los puntajes se agruparon en tres clases con las siguientes amplitudes teóricas:

$$87 - 29 + 1 = 59$$

<b>Bajo</b>	29	a	47
<b>Medio</b>	48	a	67
<b>Alto</b>	68	a	87

### Índice de opinión

Los campos a considerar para obtener este tercer índice del estudio de las representaciones sociales fueron:

Ejes	Preguntas	Opciones de respuesta
La Reforma en Educación Secundaria ha beneficiado a:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor</li> <li>• El estudiante</li> <li>• La escuela</li> <li>• La sociedad</li> <li>• El desarrollo del conocimiento</li> <li>• El desarrollo de competencias y habilidades</li> <li>• La actualización tecnológica</li> <li>• La calidad educativa</li> </ul>	Mucho (3) Poco (2) Nada (1)

Se asignó de 1 a 3 puntos y de 7 a 21 puntos

Ejes	Preguntas	Opciones de respuesta
En su opinión la Reforma:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambia mi práctica docente.</li> <li>• Procede de una política que beneficia la educación de lo estudiantes.</li> <li>• Permite colaborar y participar con entusiasmo.</li> <li>• Fomenta la actualización tecnológica de los profesores, estudiantes y escuelas.</li> <li>• Es un reto en el trabajo magisterial.</li> <li>• Intenta resolver los problemas de la educación secundaria.</li> <li>• Aumentan los recursos didácticos en el aula.</li> <li>• Se fortalece con la incorporación de la tecnología.</li> </ul>	<p>Mucho (3)  Poco (2)  Nada (1)</p>

Se asignó de 1 a 3 puntos y de 8 a 24 puntos.

Ejes	Preguntas	Opciones de respuesta
La Reforma contribuye o fomenta:	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. La actualización de los docentes.</li> <li>6. La planeación del trabajo docente.</li> <li>7. El interés de los estudiantes por aprender.</li> <li>8. El trabajo interactivo entre docentes y estudiantes.</li> <li>9. La solución a los problemas de rezago educativo.</li> <li>10. La incorporación de las nuevas tecnologías.</li> <li>11. La transformación de la educación secundaria.</li> <li>12. Mejores resultados en los procesos de evaluación.</li> <li>13. Alcanzar la calidad educativa en la secundaria.</li> <li>14. La continuidad de los estudios de los alumnos.</li> <li>15. La incorporación de estudiantes al medio laboral.</li> <li>16. La capacitación y actualización del magisterio.</li> <li>17. A que los estudiantes obtengan conocimientos para poder migrar a los Estados Unidos.</li> </ol>	<p>Mucho (3)  Poco (2)  Nada (1)</p>

Se asignó de 1 a 3 puntos y de 12 a 46 puntos.

Con lo que tenemos los siguientes puntajes:

Mínimo teórico 27 real 0  
Máximo teórico 91 real 80

Los puntajes se agrupan en tres clases con las siguientes amplitudes teóricas:

$$91 - 27 + 1 = 65$$

<b>Bajo</b>	27	a	48
<b>Medio</b>	49	a	70
<b>Alto</b>	71	a	91

### La adhesión a la Reforma en Educación Secundaria

Después de hacer el cruce de los indicadores seleccionados en las tres dimensiones del estudio y las representaciones sociales, se creó una cuarta etapa de análisis denominada “índice de adhesión a la reforma”, que integra las respuestas de las tres dimensiones, haciendo evidente los puntos más coincidentes y que representan los docentes de la telesecundaria veracruzana.

Índice de adhesión sumatorio	Adhesión	Puntaje
Índices	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice de conocimiento e información</li> <li>• Índice de actitud</li> <li>• Índice de opinión</li> </ul>	1 a 3 puntos 1 a 3 puntos 1 a 3 puntos

Con lo que tenemos los siguientes puntajes:

Mínimo 3  
Máximo 9

Los puntajes se agruparon en tres clases con las siguientes amplitudes teóricas:

$$9 - 3 + 1 = 7$$

Índice de adhesión			
<b>Bajo</b>	3	a	4
<b>Medio</b>	5	a	7
<b>Alto</b>	8	a	9

## 6.4 Análisis de los índices por dimensiones

### Índice de información y conocimiento

A continuación tenemos la tabla de los valores obtenidos por índices, en donde se describe la variación que existe por características de los docentes: tipo de telesecundaria, antigüedad como docente, Carrera Magisterial, sexo y edad:

**Tabla 40**  
**Índice de conocimiento e información**

	Características generales de los docentes de telesecundaria	Bajo	Medio	Alto
<b>Todos los docentes</b>		26.86	66.53	6.61
<b>Tipo de telesecundaria</b>	Rural	34.67	62.67	2.67
	Urbana	23.35	68.26	8.38
<b>Antigüedad como docente</b>	Menos de 10 años	31.91	61.70	6.38
	De 11 a 20 años	16.32	68.42	5.26
	Más de 20 años	25.21	67.23	7.56
<b>Cuenta con carrera magisterial</b>	Sí	23.29	70.55	6.16
	No	32.29	60.42	7.29
<b>Sexo</b>	Femenino	25.88	67.06	7.06
	Masculino	29.17	65.28	5.56
<b>Edad</b>	Menos de 30 años	26.67	66.67	6.67
	De 30 a 40 años	29.51	65.57	4.92
	De 41 a 50 años	27.72	64.36	7.92
	De 51 a 60 años	23.33	70.00	6.67
	De 61 años o más	20.00	80.00	-----

Datos obtenidos de la muestra de docentes de Telesecundaria del estado de Veracruz, 2008.

Este índice busca medir cuánto conocen los docentes la Reforma en Educación Secundaria. Saberlo no es vano, al menos desde dos enfoques. El primero tiene que ver con la naturaleza de las representaciones, pues se diferencian profundamente si los agentes tienen o no conocimiento del objeto representado, Moscovici refiere este aspecto cuando observa que la representación varía según el grado de conocimiento (1961). El otro enfoque tiene que ver con el carácter concreto de la representación, la reforma educativa como un proceso en curso frente al cual las autoridades educativas exigen que se aplique, que se ponga en marcha, cuando los docentes todavía no acaban de conocerla.

Al respecto podemos fortalecer lo anterior con el testimonio de un docente:

Yo ya llevo dos grados de trabajar con la reforma y desde un inicio, nunca recibí ningún curso de capacitación, en mi zona sólo han dado cursos para primer grado (Túxpam, Rural, F, 28).

Evidentemente, se trata de una reforma que no se conoce lo suficiente para que logre transformar las prácticas cotidianas del profesorado. Si partimos del principio de que en la democracia los individuos solo transforman sus conductas cuando son capaces de ver, analizar y tomar la decisión de cambiar, la Reforma en Educación Secundaria pone en evidencia un grave problema de fondo, ya que sólo 6.6% del total de los docentes afirma conocerla bien. Dos terceras partes tienen un conocimiento medio, lo que implica al menos una ventaja parcial en el proceso de su implementación. Sin embargo, es muy grave que una cuarta parte de los docentes tenga un bajo conocimiento sobre la reforma educativa que han de poner en marcha.

Veamos como representan la reforma:

Creo que la reforma no es tan mala, lo que queremos es capacitación de la RES para poderla entender, pero una capacitación completa y eficiente, con gente preparada, y que no sea “a la carrera” como nos la han venido dando los cursos, y que sean profesores capacitados quienes lo den, y no nuestros maestros de la escuela, necesitamos que nos enseñen los especialistas (Xalapa, Urbana, F, 3).

Se observa que 66.53% tiene un conocimiento medio de la reforma y una cuarta parte tiene un conocimiento bajo, aunque en teoría todos deberían conocerla bien; pero sólo es una pequeña parte de la población la que la conoce mejor. Al parecer existe un problema en el proceso de capacitación de la reforma, no todos los docentes han contado con un buen instructor, menos aún cuando son los propios maestros frente a grupo quienes desempeñan esa tarea, sobre todo si carecen de conocimientos para poder aclarar las dudas. Ante este escenario los docentes reclaman capacitación de “especialistas” o “profesores capacitados”, en este sentido nos referimos a los que laboran para la SEP nacional. Desde la perspectiva de los docentes “la reforma no es tan mala”, es decir, la aceptan y la perciben de manera positiva.

Cuando se entrevistó a un docente de la zona norte del estado expresó lo siguiente:

Los maestros tenemos que compartir el material didáctico para conocer la reforma también, no nos llegó a todos, por eso tratamos de intercambiar estrategias en colegiado, planeamos dinámicas para saber lo que vamos a enseñar de la reforma y así poder trabajar (Papantla, Rural, F, 27).

La investigación da cuenta de que los conocimientos que tienen los docentes sobre la reforma varían según el tipo de telesecundaria. Cuando se considera geográficamente el índice de conocimiento e información, resalta de manera significativa que existe una mayor desventaja en la zona rural que en la urbana, ya que en la primera sólo 2.67% tiene altos conocimientos acerca de la reforma. Al parecer conocen mejor la reforma aquellos docentes que laboran en las escuelas urbanas (8.38%), pero la gran mayoría de quienes laboran en la misma zona, 69%, tienen un conocimiento medio; sólo 23.35% reconoció tener un conocimiento bajo de la reforma educativa.

Al respecto de esto tenemos el testimonio:

Con la reforma tenemos libros, y lo que sí me gustó es que recibíamos cursos en el taller, todo está muy bien, muy completo, todo estuvo muy padre, y con las páginas de Internet creo nos gusta a todos aprender (Xalapa, Urbana, F, 4).

Evidentemente la representación de este docente reconoce haber recibido información y tener conocimiento de la reforma, sin embargo, se reproducen de nueva cuenta las diferencias entre los dos tipos de telesecundaria; es decir, a las zonas rurales claramente no está llegando la información de la reforma necesaria para los docentes frente a grupo, tal y como debería de ser, hay limitaciones de información por la falta de capacitación de personas expertas. En las escuelas urbanas se da información y capacitación más precisas, pues son los asesores técnicos pedagógicos quienes imparten los cursos a los docentes; además de que se encuentran más cerca de la ciudad, lo que les permite estar en contacto con las autoridades, adquirir o solicitar libros con mayor facilidad, etcétera.

Conozcamos a detalle un obstáculo de la implementación de la reforma educativa, según los docentes:

Yo trabajo con la reforma desde su inicio y no tuvimos capacitación, sólo la recibieron los maestros que imparten primer grado. Es necesario que nos capaciten

a todos los docentes de todos los grados para trabajar bien y entender los procedimientos que nos pide la reforma (Túxpam, Rural, F, 30).

Nuevamente podemos apreciar que el proceso de capacitación, en el momento de arranque de la RES, fue sobre todo para los docentes que laboran en el primer grado de secundaria, pues en sus manos estaba la tarea de implementar y echar a andar la reforma en el ciclo escolar 2006-2007, conforme pasó el tiempo el proceso de capacitación se extendió a los docentes de segundo y tercer grado; llegado el año 2009, los tres grados de secundaria a nivel nacional ya trabajaban con la reforma educativa y sus profesores habían recibido capacitación respecto a su uso y manejo pedagógico.

Pasando a otro rubro, tenemos que en la variable “antigüedad” se percibió que no había grandes diferencias, salvo que los docentes con más antigüedad tienen más conocimiento de la reforma. Es decir, entre más tiempo trabajando, edad y experiencia tengan los docentes de telesecundaria, tienen más conocimiento e información, son los que más saben y conocen respecto a la Reforma en Educación Secundaria, lo cual es un aspecto positivo hacia la educación secundaria.

También se observó que los docentes que tienen menos tiempo en el magisterio de la telesecundaria, 31.91%, poseen menos conocimiento e información de la reforma. Pero nadie tiene 100% de conocimiento e información de la reforma, cuando todos los profesores de telesecundaria deberían estar perfectamente informados y tener conocimiento pleno de la misma; la realidad y el escenario de la investigación nos dicen que esto no es así, por lo que es necesario reforzar este aspecto, independientemente de la antigüedad que tengan los docentes en el magisterio.

El grupo de docentes que conoce un poco mejor la RES es de las mujeres, constituido por 7.06%; a pesar de ser pequeño han mostrado mayor esfuerzo por conocer e informarse sobre la reforma que los docentes del sexo masculino.

Conozcamos un testimonio al respecto:

Con la Reforma en Educación Secundaria tuve que actualizarme y prepararme, porque la reforma es la novedad que viven todas las escuelas, es como volver a ser niña y empezar a descubrir cosas nuevas que te ofrece la educación secundaria (Poza Rica, Urbana, F, 20).



Se aprecia un compromiso por la actualización, un deseo por tener conocimientos acerca de la reforma educativa y trabajar con ella, a la que denomina “la novedad que viven todas las escuelas”; los docentes de telesecundaria —a pesar de las deficiencias y limitaciones que perciben de la reforma— están motivados, quieren aprender, pues no todos lograron estar en los cursos de capacitación al iniciar el ciclo 2006-2007 —momento en que arrancó formalmente en todas las escuelas secundarias del país—, ya que se dio preferencia a quienes impartían el primer grado de secundaria.

De manera general, quienes conocen más la reforma son docentes que laboran en escuelas urbanas, con más de 20 años de antigüedad, con Carrera Magisterial, que tienen entre 41 y 50 años, y del sexo femenino.

Al respecto conozcamos el testimonio siguiente:

Al llegar la reforma no la entendíamos, tuvimos que juntarnos los maestros de la escuela a estudiarla todos los días; nos quedábamos al terminar las clases para conocerla mejor, era cuestión de ver por dónde había que empezar y conocer sus libros, materiales y saber lo que había que hacer, fue muy difícil pero juntos lo logramos (Coatepec, Urbana, M, 7).

Evidentemente el compromiso y el deber docente es lo que llevó a los profesores a conocer mejor la reforma educativa, para poder llevarla a cabo de la mejor manera.

### **Los que conocen menos la Reforma en Educación Secundaria**

Los maestros de telesecundaria que conocen menos la Reforma en Educación Secundaria son los que laboran en escuelas de tipo rural, tienen menos de 10 años de antigüedad en la docencia, no participan en la Carrera Magisterial, son del sexo masculino y, además, tienen entre 30 y 40 años. Este grupo es más grande que el que la conoce mejor, representa un tercio de la población en estudio.

Un grupo constituido por 80% de la muestra en estudio tiene un conocimiento medio de la RES, según los datos estadísticos observamos que conocen “más o menos” la reforma y cada uno de sus elementos. Todos hablan de ella, la entienden, la desarrollan, la llevan a cabo, han recibido

capacitación en el proceso denominado “en cadena”, pero sus conocimientos no son de 100%, a pesar de que todos deberían de dominarla muy bien, no sucede así, lo que indica que aún existen docentes a los que les ha costado más trabajo entender la reforma, que todavía ejercen sus prácticas tradicionales en la telesecundaria y les cuesta adaptarse al cambio educativo. En la telesecundaria existen debilidades que debieran ser atacadas dando más capacitación y dotando de recursos materiales a los docentes frente a grupo —en particular de apoyos vinculados a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información—, mismos que la reforma exige se utilicen para alcanzar sus objetivos. La mayoría de las escuelas del estado de Veracruz no tiene computadoras ni Internet, lo que contribuye a debilitar la reforma.

### Índice de actitud

En el índice de actitud se requirió hacer una observación más detallada de los datos, lo que permitió valorar que existe una variación de respuestas y distinguir los diferentes grupos de docentes de telesecundaria que aceptan de manera “Favorable”, “Neutra” o “Desfavorable” la reforma, lo que podemos apreciar en los datos de la siguiente tabla:

**Tabla 41**  
**Índice de actitud**

	<b>Características generales de los docentes de telesecundaria</b>	<b>Desfavorable Negativo</b>	<b>Medio Neutro</b>	<b>Favorable Positivo</b>	<b>N/A</b>
<b>Todos los docentes</b>		9.50	57.20	30.99	2.48
<b>Tipo de telesecundaria</b>	Rural	18.67	50.67	25.33	5.33
	Urbana	5.39	59.88	33.53	1.20
<b>Antigüedad como docente</b>	Menos de 10 años	10.64	46.81	38.30	4.26
	De 11 a 20 años	9.21	56.58	31.58	2.63
	Más de 20 años	9.24	62.34	27.73	1.68
<b>Cuenta con Carrera Magisterial</b>	Sí	5.48	59.59	34.25	0.68
	No	15.63	53.13	26.04	5.21
<b>Sexo</b>	Femenino	7.65	56.47	33.57	2.35
	Masculino	13.89	58.33	25.00	2.78
<b>Edad</b>	Menos de 30 años	13.30	53.33	33.33	-----
	De 30 a 40 años	13.11	47.54	36.07	2.28
	De 41 a 50 años	7.92	60.40	28.72	2.97
	De 51 a 60 años	6.67	61.67	30.00	1.67
	De 61 años a más	20.00	60.00	20.00	-----

Este índice busca medir las actitudes que los docentes de telesecundaria han tomado con respecto a la Reforma en Educación Secundaria.

Referirnos a este aspecto nos permite reflexionar que las representaciones de los sujetos e individuos cambian respecto a los objetos —en este caso la reforma educativa—, según la actitud que se asuma o tenga hacia dicho objeto de representación. Con estos elementos podemos saber cómo los docentes a través de las representaciones toman actitudes favorables o desfavorables hacia el fenómeno que enfrentan cotidianamente en las aulas. Descubrir las actitudes existentes hacia la Reforma nos permitirá conocer cuáles son las variaciones que predominan entre la diversidad de docentes que integran la modalidad educativa de la telesecundaria.

Evidentemente se trata de una reforma que no todos los docentes perciben favorable o desfavorablemente, al menos no al 100%, pero si se aprecian las variantes de la muestra aquéllos que tienen menos de 10 años de antigüedad se expresan de manera favorable de la RES, lo mismo quienes tienen entre 30 y 40 años y participan en la Carrera Magisterial.

Un docente con estas características nos externa su forma de ver y asumir la reforma:

La reforma es flexible, me gusta mucho porque veo la clase que quiero en diferentes momentos, y tengo mucha libertad en hacer lo que hago y enseño; yo veo que la reforma si funciona, la reforma está muy bien hecha, es mi primer año que trabajo con ella, y lo que más me gusta son sus libros, al principio no los teníamos pero hoy me gustan mucho porque te llevan de la mano (Orizaba, Rural, M, 21).

Notamos una actitud positiva, este tipo de docentes valora la flexibilidad de la reforma, porque les da libertad al trabajar, conciben una reforma que les gusta mucho y que sí funciona.

Se observa que hay una variación y un posicionamiento, sobre todo en el rango medio o neutro, pues que la mayoría de la muestra acepta la reforma, es tolerante a ella, la obedece, la desarrolla y lleva a cabo; mantiene una postura neutra, pero con ligera posición a favor más que en contra. Su actitud es neutra.

También se identificó que hay docentes que externalizan opiniones en las que dejan ver claramente dos tipos de posturas o actitudes, es decir, sus opiniones son encontradas (a favor y opuestas).

Conozcamos el testimonio de un docente entrevistado:

La Reforma en Educación Secundaria es excelente, está muy bien planeada, está bien diseñada, pensaron en muchas cosas útiles para los estudiantes. El problema es que en la realidad hacen falta muchas cosas y materiales para llevarla a cabo, en esta escuela no hay Internet, yo no tengo aula y atiendo a 30 jóvenes, tampoco hay señal Edusat, ¡no se qué vamos a hacer! Es un problema trabajar la reforma sólo con los libros, nos piden que veamos la televisión y consultemos el Internet o veamos videos y no tenemos nada de eso. Esto es un gran problema, porque no podemos avanzar con nuestro trabajo y los alumnos se quedan a medias en el aprendizaje. Todos estamos mal, sin recursos, sin apoyos y sin materiales, es un grave problema que debe resolver la reforma dándonos cosas para la escuela, porque sin recursos no sé cómo la reforma va a tener buenos resultados (Perote, Rural, F, 12).

Podemos dar cuenta de que para este docente la RES “está muy bien planeada”, “está bien diseñada”, e incluso dice que “pensaron en muchas cosas útiles para los estudiantes”, lo que da cuenta de que ha incorporado la reforma con una actitud positiva. También valora la urgente necesidad de que los docentes cuenten con materiales, Internet, aulas, señal satelital y otros recursos. Ante este escenario se asumen actitudes negativas, pues las expresiones “Es un problema trabajar la reforma sólo con los libros”, “no podemos avanzar con nuestro trabajo”, “los alumnos se quedan a medias en el aprendizaje”, “sin materiales, es un grave problema que debe resolver la reforma”, “sin recursos no sé cómo la reforma va a tener buenos resultados”, así lo indican. Se nota preocupación y molestia por parte de los docentes ante la carencia de materiales que la reforma educativa no les ha proporcionado, sin embargo, valoran que “es excelente, está muy bien planeada” y “diseñada”.

Sobre lo anterior dos de maestros, uno que labora en telesecundaria urbana y otro en rural, nos dicen:

En teoría, la Reforma en Educación Secundaria está muy bien, pero en la práctica es otra cosa (Xalapa, Urbana, F, 3).

En lo personal te puedo comentar que la Reforma en Educación Secundaria le funciona a cada maestro 'como le va en la feria', a unos mejor que a otros, depende de la escuela y de lo que cada uno de ellos tenga ella para lograr sus metas. (Túxpam, Rural, F, 28).

Existe una actitud favorable hacia la reforma por parte de los docentes, manifiestan que "está muy bien", la realidad particular de cada centro de trabajo es lo que hace que varíen las actitudes de los docentes. La expresión "le funciona a cada maestro como le va en la feria", da cuenta de que los docentes perciben realidades heterogéneas, pero que al mismo tiempo sus actitudes son neutras, recordemos que las escuelas de la telesecundaria veracruzana son diferentes entre sí, pues las hay dotadas y equipadas de recursos materiales y didácticos, así como están las que carecen de todo ello, e incluso no cuentan ni siquiera con aulas para que los docentes impartan sus clases.

Existen docentes al interior de la telesecundaria con una importante trayectoria y experiencia docente que ven la reforma educativa con buenos ojos.

Al respecto uno de ellos externa:

Trabajé 25 años con el plan anterior y me acostumbre a él, ahora con la reforma me costó mucho trabajo entenderla, me quitó tiempo estudiarla y conocerla. Ahora ya la entendí y te puedo decir que sí me gusta trabajar con ella porque es muy buena (Papantla, Rural, F, 27).

Se percibe que la actitud de los docentes se inclina hacia lo favorable cuando dice "sí me gusta trabajar con ella porque es muy buena", posiblemente porque la reforma les ha permitido comparar viejas prácticas con las recién incorporadas y darse cuenta de que es momento de renovarse y de ejercer prácticas innovadoras.

Es necesario mencionar que los profesores de telesecundaria se incorporaron a una reforma que se implementó de un ciclo escolar a otro (del ciclo 2005-2006 al 2006-2007), es decir, de un año al siguiente se quedó atrás el plan de 1993 y comenzó el de la reforma de 2006, dando pauta a la renovación educativa. Partimos de la idea de que los docentes tienen cierta experiencia en el aula y que pueden enfrentar la reforma educativa. Posiblemente su "actitud neutral, con tendencia a lo positivo" fue lo que hizo que la RES se desarrollara a pesar de sus múltiples limitantes.

Según un docente, tenemos que:

Con la reforma, los maestros tenemos ahora que trabajar más y estar detrás de los alumnos y buscar más información en el Internet, y si uno como maestro no busca la información y no se las da, pues el alumno se queda atrás, y el alumno se queda con las limitaciones. Ahora los maestros estamos haciendo un gran esfuerzo y usando nuestro tiempo libre para buscar lo que la reforma te pide y poder darles los datos a los alumnos, en lugar que los alumnos lo hagan y vivan la experiencia de la reforma, pero la escuela no cuenta con Internet, no hay computadoras; entonces uno tiene que hacer el trabajo por ellos (Perote, Rural, F, 13).

Se aprecia que con actitud positiva y que con un alto grado de responsabilidad y compromiso, este docente manifiesta: “Con la reforma, los maestros tenemos ahora que trabajar más”, que existe “un gran esfuerzo” y uso del “tiempo libre para buscar lo que la reforma te pide”; así mismo, desea que los alumnos “vivan la experiencia de la reforma”. Lo que da cuenta de que los docentes asumen positivamente la reforma educativa que implementan desde cada telesecundaria.

Por otra parte, al analizar los datos con mayor detalle se percibió que existe una profunda diferencia entre los docentes de las zonas rurales y los de las urbanas. Es en las primeras donde surgen las actitudes negativas hacia la reforma, pues recordemos que en las zonas rurales hay menos conocimiento de ella y apoyos tecnológicos, así como recursos materiales, realidad que orienta a dichas actitudes.

Valoremos el testimonio de un entrevistado:

Yo veo que la Reforma en Educación Secundaria no va a funcionar y que va directito al fracaso, yo veo que desde sus inicios todo empezó mal, nació mal planeada y mal elaborada, y yo no sé cómo vamos a salir adelante si la infraestructura de las telesecundarias es un fracaso. Los recursos tecnológicos nunca han llegado a las escuelas, esto aunado a las situaciones económicas tan limitadas en las que se encuentran las comunidades y de la sociedad. Estamos en una situación de carencias y pedir milagros a la reforma es imposible, es como decirle a la varita mágica que transforme todo de un momento a otro. No podemos construir una nueva escuela, una nueva sociedad y una nueva situación económica de todos los que vivimos en este país, es imposible hacer todo esto (Túxpam, Rural, F, 28).

Existe una actitud negativa que se percibe en las expresiones: “la Reforma en Educación Secundaria no va a funcionar”, “va directito al fracaso”, “desde sus inicios todo empezó mal”, “nació mal planeada y mal elaborada”, evidencia molestia, malestar. Ante la falta de recursos tecnológicos y económicos ven claramente una reforma sin éxito, hablan de una realidad en la telesecundaria en la que se carece de recursos tecnológicos, en la que hay problemas económicos, y en este escenario consideran que “pedir milagros a la reforma es imposible”.

Las actitudes negativas son construidas a partir de las experiencias de los docentes en cada una de las distintas escuelas de la telesecundaria, algunos laboran en condiciones pésimas, con recursos muy limitados, lo que les impide desarrollar sus actividades pedagógicas. Un núcleo duro de inconformidad poco numeroso, pero “muy crítico y realista”, asume actitudes desaprobatorias frente a la reforma, se posicionan críticamente ante ella y desafían al poderoso aparato de control corporativo que la impone.

Quienes asumieron actitudes negativas y “desfavorables” hacia la RES —una proporción pequeña, menor a la quinta parte de la muestra—, son docentes que laboran en zonas rurales, con menos de 10 años de antigüedad, no participan en la Carrera Magisterial y tienen de más de 61 años de edad; son un grupo de docentes maduros y con pocos privilegios laborales.

La gran mayoría de los docentes asumen actitudes neutras, tal y como ya se describió, es decir, comparten la reforma, la llevan a cabo con obediencia y con cierto grado de responsabilidad.

Aquellos docentes que laboran en escuelas con mejores instalaciones y recursos asumen una postura positiva hacia la reforma educativa, sobre todo, quienes cuentan con computadoras y con Internet. Sin embargo, son muy pocos, alrededor de la cuarta parte de la muestra, laboran en zonas urbanas, tienen menos de 10 años de antigüedad en la docencia, cuentan con Carrera Magisterial y son mujeres entre 30 y 40 años.

Se ha podido percibir en la investigación que las representaciones sociales que los docentes construyen de la reforma asumen posturas, posiciones y actitudes, tanto positivas como negativas; todos viven experiencias y realidades cotidianas distintas en cada escuela telesecundaria veracruzana implementando la reforma educativa, la variedad de actitudes se debe a las condiciones que la escuela o la zona (urbana o rural) les brinda.

## Índice de campo de representación

La investigación de las representaciones sociales requirió de la construcción del “índice de opinión” o “índice de campo de representación”, con el que se puede medir cómo perciben la RES los docentes de telesecundaria. Como indica Moscovici, el campo de representación remite a la idea de “imagen” del modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación (1961: 46).

La intención del índice de campo de representación es captar la imagen general que se ha elaborado de la Reforma en Educación Secundaria, para lo que nos apoyaremos en la siguiente tabla, en la cual podemos ver los rasgos generales de los docentes de telesecundaria a este respecto:

**Tabla 42**  
**Índice de campo de representación**

	Características generales de los docentes de telesecundaria	Bajo Mala	Medio Regular	Alto Buena	N/A
<b>Todos los docentes</b>		9.52	54.96	33.88	1.24
<b>Tipo de telesecundaria</b>	Rural	10.67	56.00	29.33	4.00
	Urbana	9.58	54.49	35.93	-----
<b>Antigüedad como docente</b>	Menos de 10 años	6.25	62.50	31.25	-----
	De 11 a 20 años	10.20	40.82	48.98	-----
	Más de 20 años	9.80	59.80	30.39	-----
<b>Cuenta con Carrera Magisterial</b>	Sí	7.26	60.48	32.26	-----
	No	16.28	37.21	46.51	-----
<b>Sexo</b>	Femenino	8.62	54.31	37.07	-----
	Masculino	11.76	54.90	33.33	-----
<b>Edad</b>	Menos de 30 años	----- -	60.00	40.00	-----
	De 30 a 40 años	11.11	48.15	40.74	-----
	De 41 a 50 años	11.84	48.68	39.47	-----
	De 51 a 60 años	7.41	64.81	27.78	-----
	De 61 años o más	----- -	60.00	40.00	-----

De manera semejante al índice de actitud, casi una tercera parte de la muestra tiene una opinión francamente positiva y favorable hacia la reforma, y se distingue por estar formada por docentes entre 11 y 20 años de antigüedad, que no cuentan con Carrera Magisterial y cuyas edades están entre los 30 y 40 años y más de 61 años. Poco más de la mitad de la muestra de docentes, entre 50 y 60%, sostiene una posición neutral, media o regular, relativamente tolerante y aprobatoria de la



reforma educativa. Sólo uno de cada 10 docentes tiene una opinión desfavorable de dicha reforma, y se distingue ser varón, tener entre 30 y 45 años de edad, por laborar en telesecundarias de tipo rural y por poseer una antigüedad que va de los 11 a los 20 años.

En todos los casos, los valores predominantes se ubican en el rango medio o regular, tienen una antigüedad en la docencia entre 11 y 20 años, no están en la Carrera Magisterial, y tienen una visión más favorable o positiva. Paradójicamente, comparten estos rasgos con quienes tienen una visión negativa, lo que hace ver un contrastante entre los grupos.

No hay diferencias entre docentes de escuelas rurales y urbanas, ni grandes diferencias entre géneros, salvo que los docentes del sexo femenino destacan ligeramente por tener una visión más positiva y más crítica hacia la reforma.

Estoy contenta con la Reforma en Educación Secundaria porque involucra a la tecnología y a cosas novedosas, porque nos permite trabajar con mayor libertad cada uno de los contenidos y tomar más tiempo en cada uno de ellos (Coatepec, Urbana, F, 6).

Se aprecia en los docentes de telesecundaria un grado de aceptación de la Reforma, asumen una actitud positiva y construyen un campo de representación que reconoce una reforma renovada que ha incluido a la tecnología, nuevos contenidos, mayor tiempo y libertad para ejercer el trabajo pedagógico en las escuelas y aulas.

Las imágenes construidas con perspectiva negativa o mala son de hombres que laboran en zonas rurales, con 11 a 20 años de antigüedad y de 30 a 45 años de edad.

Conozcamos el testimonio de un integrante de dicho grupo:

La reforma es un gran problema porque no podemos avanzar con nuestro trabajo sin recursos, y los alumnos se quedan a medias en el aprendizaje, todos estamos mal, sin recursos, sin apoyos y sin materiales. Es un grave problema que debe de resolver esta reforma con la dotación de recursos y con la satisfacción de necesidades, sin recursos no sé cómo la reforma va a tener los resultados que espera (Perote, Rural, F, 12).

Podemos percibir que el grupo de docentes que ha construido un campo de representación negativo o en contra de la reforma educativa, la concibe como una reforma “sin recursos”, que nos les permite trabajar ni lograr los buenos resultados esperados, lo que los hace concebir que la reforma tiene que resolver graves problemas y satisfacer las necesidades de recursos.

En el siguiente testimonio el docente externa:

La reforma es muy exigente, la Reforma en Educación Secundaria nos pide y exige buenos resultados, pero para tener buenos resultados los libros deben de llegar a tiempo (Actopan, Rural, F, 16).

Podemos apreciar como constante el reclamo de poseer materiales, recursos, libros, etc., los docentes quieren y necesitan de ellos para poder trabajar y “tener buenos resultados” que les “pide y exige” la reforma. Su posición más que negativa es crítica, objetiva, coherente en cualquier profesor que ejerce la docencia, pues para que toda reforma funcione debe de dotar de recursos a quienes la desarrollan, su carencia concentra el verdadero problema de la RES.

Al analizar la edad de los entrevistados, observamos que los menores de 30 años y los más de 61, los adultos mayores, son quienes representan un índice de opinión favorable y positivo de la Reforma en Educación Secundaria. Los polos opuestos en las edades son los que mejor la perciben.

Veámoslo de manera ejemplificada:

La reforma es muy buena, yo puedo ver que los alumnos desatan su imaginación y desarrollan sus capacidades, nos permite lograr el enfoque y el perfil de egreso, ahora hay más libertad para que todos trabajemos en el aula (Perote, Rural, F, 12).

Se aprecia cómo los docentes se unen al grupo de los que opinan positivamente de la RES, se adhieren a ella notablemente. Este grupo predominante de profesores ha construido un campo de representación que se distingue por su imagen positiva y favorable, se caracteriza porque lo conforman docentes que tienen menos de 10 años de antigüedad en la telesecundaria veracruzana y también aquellos que tienen más de 20 años de laborar en este sistema educativo, otro rasgo es que por lo general cuentan con Carrera Magisterial y laboran en las zonas urbanas, y lo integran

docentes del sexo femenino. Asimismo, lo integran profesores jóvenes con menos de 30 años de edad.

Por otra parte, se observó la presencia de un grupo que representan la Reforma en Educación Secundaria de manera “neutral”; mayoritariamente se distinguen por la edad, un segmento se ubica entre los 30 y 41 años, el segundo entre los 50 y 60 años, y uno más que en el que tienen más de 61 años de. El grupo no está del todo a favor de la RES, pero tampoco está en su contra, comprenden una realidad en la que sus experiencias, representaciones y formas de concebir la vida los lleva a ser equilibrados o bien a estar en un punto intermedio de representación. Es posible que estos profesores se ubiquen en dicho punto debido a que son más realistas de la situación en que laboran, la reforma educativa no ha transformado su panorama, ya que continúan laborando, desafortunadamente, con limitaciones en sus escuelas, lo que les impide desarrollar los objetivos que la reforma exige.

Algo que comparten los dos grupos descritos es que todos los docentes asisten a la escuela, todos imparten clases y se esfuerzan por transmitir conocimientos a los estudiantes, utilizan los libros de texto y aplican los nuevos enfoques educativos, aunque su forma de percibir la realidad sea diferente.

## **6.5 Índice de adhesión a la reforma**

Con objeto de lograr una visión más sintética, que conjunte los tres índices anteriores hemos construido el llamado Índice de adhesión a la Reforma en Educación Secundaria, como una unidad de medida para agrupar las perspectivas individuales y tener elementos para asegurar las tres dimensiones (conocimiento, actitud y campo de representación) para pensar en conjunto. Se trata de un índice sumatorio, que sintetiza los valores de los tres anteriores y que intenta mostrar cómo los docentes, en particular, se posicionan frente a la reforma.

Llegar a esta síntesis sólo es posible después del análisis detallado que se ha desarrollado en páginas anteriores, su propósito es hacer visibles las posiciones de los docentes, tratando de prolongar el ejercicio de los índices para ver cuánto se adhieren, comparten, apropian y hacen suya la RES.

Observemos la siguiente tabla de valores:

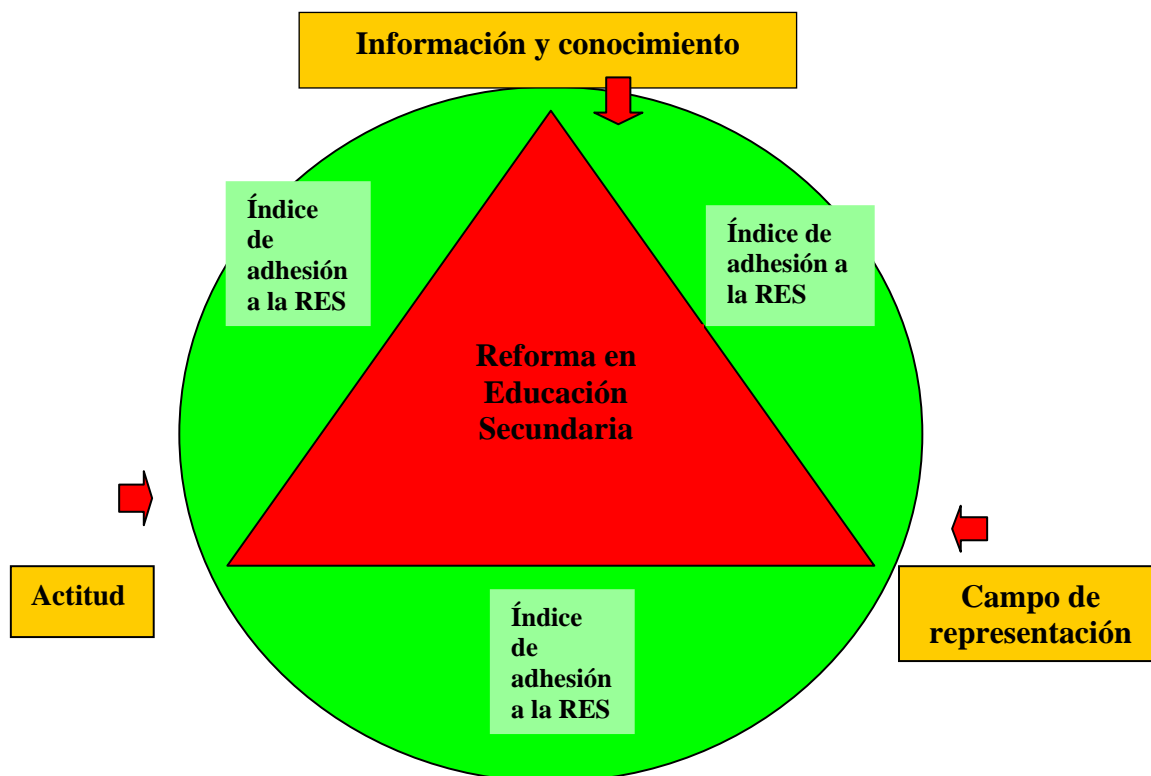
**Tabla 43**  
**Índice de adhesión a la Reforma**

	<b>Características generales de los docentes de telesecundaria</b>	<b>Bajo Negativa</b>	<b>Medio Regular Neutra</b>	<b>Alto Positiva</b>	<b>N/A</b>
<b>Todos los docentes</b>		7.85	67.77	21.49	2.89
<b>Tipo de telesecundaria</b>	Rural	14.67	62.67	16.00	6.67
	Urbana	4.79	70.06	23.95	1.20
<b>Antigüedad como docente</b>	Menos de 10 años	10.64	59.57	25.53	4.26
	De 11 a 20 años	7.28	63.16	25.00	3.95
	Más de 20 años	6.72	73.95	17.65	1.68
<b>Cuenta con Carrera Magisterial</b>	Sí	4.79	72.60	21.92	0.68
	No	12.50	60.42	20.83	6.25
<b>Sexo</b>	Femenino	6.47	65.88	24.71	2.94
	Masculino	11.11	71.22	13.89	2.78
<b>Edad</b>	Menos de 30 años	13.33	66.67	20.00	-----
	De 30 a 40 años	13.11	49.18	32.79	4.92
	De 41 a 50 años	5.94	71.29	19.80	2.97
	De 51 a 60 años	3.30	80.00	15.00	1.67
	De 61 años o más	20.00	80.00	-----	-----

Datos procedentes de las encuestas aplicadas a la muestra en estudio de docentes de telesecundaria, 2008.

El grado de adhesión tiene sentido para que la reforma sea exitosa, para que los agentes de la educación la hagan suya y la defiendan como propia, es indispensable que la conozcan, que tengan una actitud y una opinión positivas para que la incorporen a sus prácticas cotidianas, pues para calificarla con “visto bueno” deben estar convencidos de que vale la pena trabajar activamente para ella.

**Esquema 4**  
**Índice de adhesión a la Reforma en Educación Secundaria**



Al analizar la tabla de datos podemos observar que existen tres grupos de docentes de telesecundaria que claramente se adhieren a la Reforma en Educación Secundaria. También se aprecia que no existe un “alto grado de adhesión” mayoritario, pero tampoco un “bajo grado de adhesión”, predomina el rango medio, es decir, por arriba de 50%. Los docentes de telesecundaria se encuentran “medianamente adheridos a la reforma”.

Observemos la siguiente tabla:

**Tabla 44**  
**Grado de adhesión a la**  
**Reforma en Educación Secundaria**

<b>Grado de Adhesión a la Reforma Educación Secundaria</b>	<b>1 Alto</b>	48	
	<b>2. Medio</b>	164	
	<b>3. Bajo</b>	30	
	Total	242	docentes

Datos obtenidos de la muestra en estudio de docentes de telesecundaria en el estado de Veracruz, 2008.

Por un lado, existe un grupo de docentes que se distingue por su “alto grado de adhesión” a la Reforma en Educación Secundaria, al que hemos denominado el grupo de los “los optimistas”, comparten y valoran positivamente a la reforma y comprende aproximadamente una quinta parte de la muestra en estudio. Es un grupo muy reducido, lo que pone en evidencia el impacto real de la reforma.

Este grupo está integrado por docentes que cuentan con una edad entre los 30 y 40 años, son en su mayoría del sexo femenino, tienen una antigüedad en la telesecundaria veracruzana que varía de 10 a 20 años; es decir, es un grupo que posee mucha experiencia en la docencia y que además está muy estimulado por el programa de la Carrera Magisterial —que les otorga un apoyo económico adicional a su salario mes con mes, por reconocimiento a “la entrega a su servicio, preparación, experiencia, eficacia en el desempeño y permanencia en la función, sin menos cabo de sus derechos laborales”— (SEP, 1998: 19),<sup>37</sup> lo que influye positivamente a que se integren al cambio y a la transformación que propone la reforma educativa, al mismo tiempo son los más entusiastas y los que externan las mejores opiniones.

Otras de las características del grupo es que a pesar de que es pequeño, posee mucha información y conocimiento sobre la reforma educativa, sobre todo quienes laboran en las zonas urbanas y tienen menos de 20 años de experiencia en la docencia. Su peculiaridad es que asumen su trabajo con seriedad y responsabilidad, les interesa capacitarse y actualizarse, así como adquirir conocimientos que se imparten en los cursos y talleres; son innovadores, dinámicos, están a favor del cambio e incluso lo promueven entre sus compañeros de trabajo. Al mismo tiempo mantienen actitudes positivas y a favor del cambio.

Conciben una reforma que “les gusta y agrada”, su campo de representación es “Alto”, pues para ellos la Reforma en Educación Secundaria “está bien planeada”, “bien diseñada”, “trae cosas útiles”, “sí funciona” y “está muy bien”. Es un grupo que por su entusiasmo va adelante, son emprendedores, desarrollan la reforma con gusto y entrega, a pesar de los limitados recursos materiales y tecnológicos con que cuentan, incluyendo su infraestructura en muchos casos inadecuada en que laboran. Podemos decir que son operadores efectivos de la reforma, la conocen bien debido a que se encuentran muy informados, tienen conciencia de lo que hacen y se sienten

---

<sup>37</sup> SEP, “Lineamientos Generales de Carrera Magisterial”. Comisión Nacional SEP-SENTE de Carrera Magisterial. México, 1998.

contentos con la transformación de la educación secundaria, y hasta llegan a percibirla como “innovadora”.

Por otro lado, se observó un grupo conformado por un poco más de las dos terceras partes de la muestra, es decir, 67.77%. Se encuentran anclados o enganchados, están de acuerdo en implementar la Reforma en Educación Secundaria como “un acto de obediencia”, a pesar de que no les entusiasma mucho, asumen un compromiso personal e institucional de llevarla a cabo en cada una de las aulas de la telesecundaria veracruzana. Estos docentes desempeñan su trabajo siguiendo las instrucciones que señala y establece la RES a través del Plan de Estudios, siguen al mismo tiempo las instrucciones que las autoridades superiores de la SEP, la Secretaría de Educación de Veracruz, el jefe de sector, el supervisor y los directores les exigen para cumplir con su trabajo, el cual también llega a ser supervisado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Llama la atención que este grupo de docentes, con un índice de adhesión “Medio”, también se suman a la reforma debido a las exigencias de los padres de familia, quienes se convierten en vigilantes de los aprendizajes de sus hijos en la escuela telesecundaria, los docentes externan que “son los padres de familia quienes exigen buenos resultados, a pesar de que la reforma educativa se encuentre limitada de recursos”. Como ya se ha descrito, la telesecundaria es una modalidad educativa que sufre muchas carencias, que tiene múltiples limitaciones (de infraestructura, tecnología, materiales didácticos, etc.), cada una con sus particularidades.

En su mayoría los docentes de este grupo son “obedientes”, desarrollan y llevan a cabo las tareas que les han sido asignadas, no son muy críticos, no se rebelan, tampoco están en contra de la reforma, apoyan el cambio y la transformación de la educación, pero no a 100%. Todos poseen conocimiento e información de la RES en un rango medio, casi 60% tiene actitudes positivas, y 40% actitudes neutras. Su campo de representación es “neutro o medio”, es decir, con “opiniones equilibradas”, ni a favor pero tampoco en contra, aunque se valora que aceptan a la reforma educativa como “un deber” que han de cumplir como maestros.

Otra peculiaridad es que se adaptan a las nuevas formas de operar la educación y resultan ser muy funcionales para que la reforma educativa se inserte en el sistema educativo de la secundaria, son “operadores eficientes” de la reforma educativa y “promotores” eficaces, pues participan en los procesos de capacitación, difusión e información de dicha reforma —a través de talleres y cursos de actualización, que llegan a multiplicarse en todo el estado de Veracruz, hasta

lograr capacitar a la totalidad de los docentes (incluyendo las zonas, sectores, municipios y localidades apartadas), por medio un proceso denominado “capacitación en cascada”—. Indiscutiblemente se interesan en la reforma, no cuestionan las premisas de su funcionamiento; de manera general, son docentes que se encuentran informados y tienen conocimientos (suficientes) para trabajarla, y se distingue porque se adhieren e incorporan a los cambios que ésta conlleva.

Este grupo de docentes, a pesar de colaborar con la reforma, no llega a ser tan conformista como pareciera, son maestros responsables de su trabajo, perceptores de una realidad que todavía “les cuesta trabajo”, que conciben como “difícil” a pesar de que les “agrade y guste”. Son conscientes de las “fallas y limitaciones” con que laboran, se esfuerzan constantemente para que puedan “salir adelante”, sostienen que los resultados de la reforma se pueden ver en los resultados de “la prueba ENLACE” —un examen que mide los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la educación secundaria—, y así poder reconocer los verdaderos beneficios de la RES.

Por último, se identificó un grupo que poseen un grado de adhesión a la reforma “Bajo”. En contraste con los otros índices, sólo ocho de cada 100 docentes manifiestan una franca desavenencia con la Reforma en Educación Secundaria, y sostienen una postura en contra de ella, es decir, 7.8% tiene cierta resistencia. Son profesores “poco informados de la reforma educativa”, no tienen mucho conocimiento de ella, tampoco se interesan mucho por adquirirlo. La mayoría de los docentes que integran este grupo labora en zonas rurales, sus edades están entre los 30 y 45 años, muestran cierta apatía y resistencia, son del sexo masculino, poseen una antigüedad de 11 a 20 años en la telesecundaria veracruzana, y rehúsan adaptarse a los cambios y transformaciones que la reforma trae consigo.

Otro rasgo es que están “en contra de la reforma” casi todo el tiempo, su actitud es negativa, sus opiniones son desfavorables, conciben una reforma “que no va a funcionar”, “que va directito al fracaso”, y que “desde su inicio empezó mal”, la perciben como “mal planeada y mal diseñada”. No están contentos con la reforma, incluso la rechazan y se encuentran muy inconformes, sobre todo por que manifiestan que “no piensan en los maestros y en las necesidades que tienen”, conciben que “se esfuerzan demasiado” y que tiene que “hacer milagros para trabajar sin materiales y sin apoyos”, lo cual definitivamente dificulta su labor.

Son profesores que reclaman y exigen mejores condiciones de trabajo, requieren de recursos para trabajar, realizan su trabajo con muchas dificultades y obstáculos, lo que les hace más complicado alcanzar los objetivos propuestos en el plan de estudios. Se caracterizan por estar

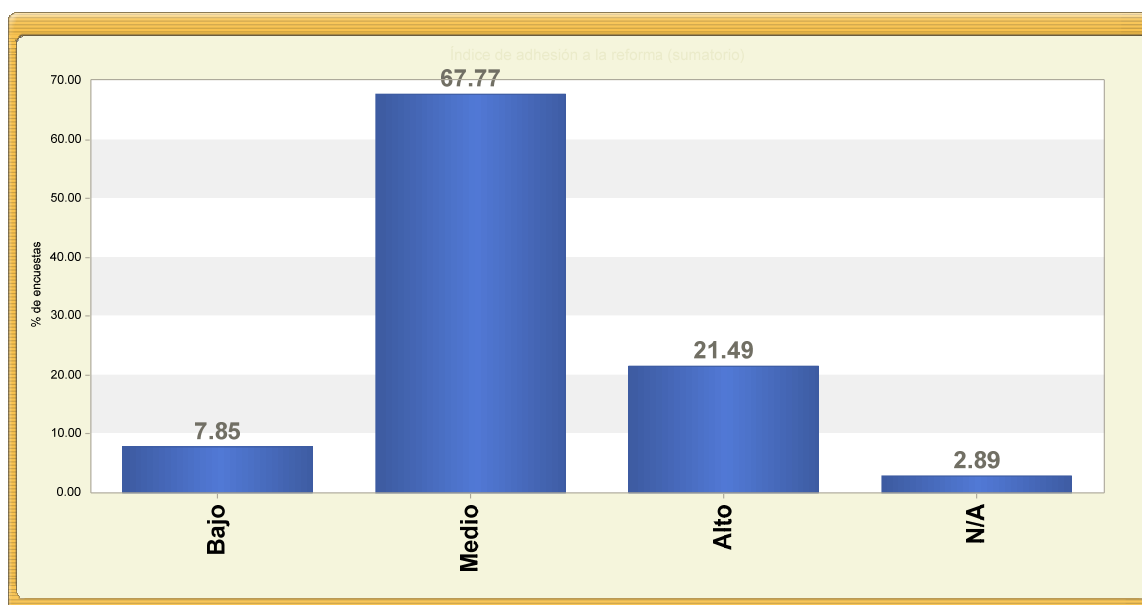


desatendidos, hay muchas necesidades y carencias en los centros escolares en que laboran, por ello su resistencia a colaborar, pues visualizan una reforma que a corto plazo “no va a llegar”, que posiblemente llegue hasta dentro de “unos 15 años”.

Lo paradójico es que este grupo de docentes, con baja adhesión a la reforma, la lleva a cabo, la desarrolla, imparte clases a los estudiantes, transmite conocimientos, asiste y trabaja puntualmente en las escuelas telesecundarias, sigue el plan y programas, enseña sus contenidos, utiliza los nuevos libros de texto. A pesar no estar de acuerdo, de manifestarse en contra y tener conocimientos limitados sobre la RES, no son tan rebeldes, pues se encuentran adheridos con un grado “Bajo”. Es posible que lo hagan por “deber docente” —valor del cual difícilmente se pueden desprender— y porque, igual que el segundo grupo, también se encuentran vigilados por las autoridades educativas y los padres de familia, que les exigen que sus hijos aprendan, independientemente de que haya o no reforma educativa alguna.

Observemos en la siguiente gráfica los grados de adhesión a la Reforma en Educación Secundaria:

**Gráfica 33**  
**Índice de adhesión de los docentes de telesecundaria**  
**a la Reforma en Educación Secundaria**



Al analizar con más detalle la información se pudo observar que la gran mayoría de la muestra se integra al grado de adhesión media, es decir, cerca de 70% de los docentes creen “medianamente”

en la reforma, poseen conocimientos sobre ella y asumen una actitud neutra (no están ni en contra ni a favor), reconocen y representan una reforma que es “aceptable”. Los docentes admiten la reforma, colaboran con su trabajo para la transformación educativa, lo hacen sin mayor compromiso y sin menor desánimo o negación, con cierto grado de aceptación, interponiendo o anteponiendo su “deber docente” a las autoridades, la escuela y los padres de familia. Muy pocos tienen un grado de adhesión bajo y la rechazan, en ocasiones llegan a resistirse y oponerse a ella. Por otra parte casi 20% se adhiere a esta reforma educativa con un grado alto, es decir, se distinguen porque la apoyan más y están a favor, se muestran entusiastas. Pero a pesar de ser solamente un grupo pequeño, es suficiente para impulsar al resto del cuerpo docente con su entusiasmo.

- De manera general, podemos decir que el ser docente en una telesecundaria rural, no contar con Carrera Magisterial, ser del sexo masculino y tener más de 61 años, son características predominantes en aquéllos que no se adhieren a la RES, e incluso manifiestan resistencia al cambio, y rehúsan adaptarse a las transformaciones que se están produciendo en la secundaria a través de la Reforma en Educación Secundaria.
- En caso contrario, ser docente de telesecundaria que labora en escuelas de tipo urbano, contar con menos de 10 años de antigüedad, están en la Carrera Magisterial, ser del sexo femenino, tener entre 30 y 40 años de edad, son características que predominan entre quienes sí se adhieren a la reforma educativa de manera positiva.
- En su mayoría los docentes tienen un índice de adhesión “Medio” a la RES, por lo general laboran en las zonas urbanas, tienen más de 20 años de antigüedad en el magisterio, tienen Carrera Magisterial y una edad entre los 51 y los 60 años, son del sexo masculino y también del femenino.

**CAPÍTULO VII**  
**CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS**  
**Y ANÁLISIS DE CLUSTERS**

## Caracterización de los grupos y análisis de clusters

A diferencia de los índices de adhesión o índices sumatorios que se utilizaron en el capítulo anterior, los que daban continuidad a la descripción estadística del capítulo V, el ejercicio de determinar *clusters* plantea una perspectiva diferente, ya que trata de extremar las coincidencias y las diferencias que existen a partir de las representaciones sociales de los docentes de telesecundaria, tratando de construir grupos con características más coherentes hacia adentro y marcar las diferencias en los componentes de otros grupos, con la finalidad de hacer un análisis más profundo de los datos obtenidos del cuestionario y concentrados en la base de datos del SPSS.

El programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) ofrece un método de clasificación jerárquico denominado *Two-Step Cluster*, cuyo algoritmo de análisis posee varias características apropiadas para los datos de la encuesta aplicada a los docentes de la telesecundaria. Trata de identificar grupos o *clusters* homogéneos usando un algoritmo que funciona en tres etapas, la primera hace una agrupación tentativa para estimar el mejor número de clases, el segundo paso maneja los casos atípicos (outliers) y el tercer paso hace la agrupación final. Una de sus ventajas es que permite al investigador especificar el número de grupos a generar e identificar sus particularidades, mismas que se describirán en las siguientes páginas.

El método *Two-Step Cluster* maneja adecuadamente las variables nominales y continuas que son independientes, para medir la independencia de las variables nominales<sup>38</sup> utiliza el procedimiento *Crosstabs* que determina un coeficiente de correlación cuyo valor va de 0 a 1, lo que nos da los siguientes resultados:

### Tabla 45

---

<sup>38</sup> Es aquella variable de tipo cualitativo y discontinua que mediante caracteres identifica categorías o tipos de respuesta. A su vez puede ser: Variable dicotómica: aquella que solamente tiene dos opciones de respuesta, variable discreta: aquella que dispone de más de dos opciones de respuesta. Son las variables que se expresan mediante cantidades numéricas. La variable nominal, por otro lado, pertenece al grupo de variables cualitativas, es decir aquellas que expresan una cualidad (no numérica) de las personas o elementos de estudio. La variable nominal (variable que expresa cualidad) es aquella que NO determina o se clasifica en orden, por ejemplo, el género de las personas (masculino, Femenino), no importa el orden en el que se registren, o la ciudad de nacimiento, no importa el orden de las ciudades. Aquellas preguntas que se responden con “Sí” o “No”, o las preguntas de opción múltiple también son variables nominales.

**Tabla 45**  
**Coefficiente de contingencia de las variables**

Variables			Coefficiente de Correlación
Actitud	Vs	Conocimiento	0.355
Actitud	Vs	Opinión	0.590
Conocimiento	Vs	Opinión	0.354

Datos obtenidos de la base de datos de los docentes de telesecundaria del Estado de Veracruz, 2008.

Los índices de Actitud vs Conocimiento y Conocimiento vs Opinión no están correlacionados, los índices de actitud y opinión están ligeramente correlacionados, pero se pueden considerar independientes para el algoritmo de clasificación a utilizar. Para determinar el número de agrupaciones a definir fue necesario presentar diferentes soluciones y fijar el número de agrupaciones que se consideraban más adecuadas a la investigación.

Para analizar los datos con el algoritmo de *Two-Step Cluster* se eliminaron los casos en los que no se pudo calcular alguno de los índices, es decir, se eliminaron los casos en que alguna pregunta no fue contestada por los docentes en el cuestionario, quedando así en total 235 casos de los 242 iniciales. Al ejecutar el algoritmo de clasificación de análisis *Two-Step Cluster* existió un límite en el número de *clusters* o grupos posibles, dando la oportunidad al programa de crear hasta 9 agrupaciones posibles.

El número final de los grupos fue establecido a criterio del investigador —y después de varios ejercicios donde se mezclaron los datos que mayor número de semejanzas tenían—, determinando construir un algoritmo con 4 agrupaciones, lo que permitió hacer observable cómo los docentes representan la RES en forma distinta, a partir de las representaciones sociales.

**Tabla 46**  
**Auto-agrupación (*clustering*)**

Número de <i>clusters</i> grupos	Bayesian	BIC Cambio	Ratio de cambio	Ratio de distancia
1	1254.663			
2	985.698	-268.964	1.000	1.508
3	818.406	-167.293	.622	1.151
4	677.320	-141.085	.525	1.544
5	597.491	-79.830	.297	1.469
6	553.612	-43.879	.163	1.045
7	513.005	-40.607	.151	1.090
8	478.451	-34.554	.128	1.192
9	454.744	-23.707	.088	1.684

1. BIC Chance o cambio, son cambios desde los números previos de números de *clusters* o grupos en la tabla
2. Ratio de cambio, son relativos a el cambio de dos *clusters* o grupos de solución
3. El radio de distancia se basa en los concurrentes números de *clusters* que juegan previos a los números de *clusters* o grupos. (*Auto-clustering*)

Cada grupo posee características contrastantes, pero vale la pena aclarar que sus rasgos se derivan de los datos procedentes de los tres índices analizados anteriormente y que rigen a la teoría de las representaciones sociales: 1. Índice de conocimiento e información; 2. Índice de actitud y 3. Índice de opinión o campo de representación (Moscovici, 1961). Cada grupo recibió un nombre para poder distinguirlos unos de otros, además de poseer características determinadas.

El algoritmo determina hasta nueve grupos, el como investigador decide seleccionar el número de ellos, por lo que se decidió que fueran 4, ya que con ellos se ve mejor la distribución, son más fácilmente identificables y nos permiten hacer la clasificación y el análisis.

Enseguida se presentan tablas que resumen los casos que agrupan los *clusters* para cada uno de los índices:

**Tabla 47**  
**Cluster de índice de conocimiento e información**

	Conocimiento alto de la reforma		Conocimiento medio de la reforma		Conocimiento bajo de la reforma	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Cluster 1	0	.0%	58	36.5%	0	.0%
Cluster 2	16	26.7%	39	24.5%	16	100.0%
Cluster 3	44	73.3%	0	.0%	0	.0%
Cluster 4	0	.0%	62	39.0%	0	.0%
Combinación	60	100.0%	159	100.0%	16	100.0%

Observamos claramente que en este acercamiento de *cluster* o grupo destacan los puntajes más altos del índice de actitud:

**Tabla 48**  
**Cluster de índice de actitud**

	Muy a favor de la reforma		A favor de la reforma		En contra de la reforma	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Cluster 1	0	.0%	0	.0%	58	77.3%
Cluster 2	14	63.6%	47	34.1%	10	13.3%
Cluster 3	8	36.4%	29	21.0%	7	9.3%
Cluster 4	0	.0%	62	44.9%	0	.0%
Combinación	22	100.0%	138	100.0%	75	100.0%

Enseguida observamos cuatro grupos con los puntajes más notables en el índice de campo de representación:

**Tabla 49**  
**Cluster de índice de campo de representación**

	Opinión muy positiva de la reforma		Opinión positiva de la reforma		Opinión negativa de la reforma	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Cluster 1	0	.0%	19	14.3%	39	48.1%
Cluster 2	21	100.0%	8	6.0%	42	51.9%
Cluster 3	0	.0%	44	33.1%	0	.0%
Cluster 4	0	.0%	62	46.6%	0	.0%
Combinación	21	100.0%	133	100.0%	81	100.0%

Observemos la siguiente tabla de distribución de clusters, los nombres que se dio a los grupos de docentes, sus frecuencias y porcentajes de manera detallada

A los grupos (*clusters*) se les dieron nombres que trataran de concentrar sus rasgos de tal manera que pudiera hacer fácil identificar a los grupos identificados por la base de datos.

**Tabla 50**  
**Distribución de clusters**

Cluster	Nombre de los grupos de docentes	Frecuencias	Porcentajes
1	<b>Los críticos o anti-reforma</b>	58	24.7%
2	<b>Los ambiguos o ambivalentes</b>	71	30.2%
3	<b>Los obedientes</b>	44	18.7%
4	<b>Los activistas de la Reforma</b>	62	26.4%
		235	100%

En la siguiente tabla se hace la descripción de los grupos de manera general, en donde se describen los datos relativos y porcentuales, describiendo con mayor detalle las características y rasgos peculiares de cada uno de los grupos identificados por el método de análisis de *clusters*.

**Tabla 51**  
**Concentrado general de los datos de índices**

Grupos O Clusters	Conocimiento e información						Actitud					Campo de representación						
	Mucho	%	Poco	%	Nada	%	Muy a favor	%	A favor	%	Contra	%	Muy positiva	%	Positiva	%	Negativa	%
<b>Los críticos o</b>	0	0	58	36.5	0	0	0	10%	0	0	58	73.3	0	0	0	0	39	48.2
<b>Los ambivalentes ambiguos</b>	16	26.7	39	24.5	16	100	14	63.6	47	34.1	10	13.3	21	100	8	60	42	51.9
<b>Los obedientes</b>	44	73.3	0	0	0	0	8	36.4	29	21.01	7	9.3	0	0	44	33.1	0	0
<b>Los activistas de reforma</b>	0	0	62	39.0	0	0	0	0	62	49.9	0	0	0	0	63	46.6	0	0
	60	100	159	100	16	100	22	100	138	100	75	100	21	100	133	100	81	100

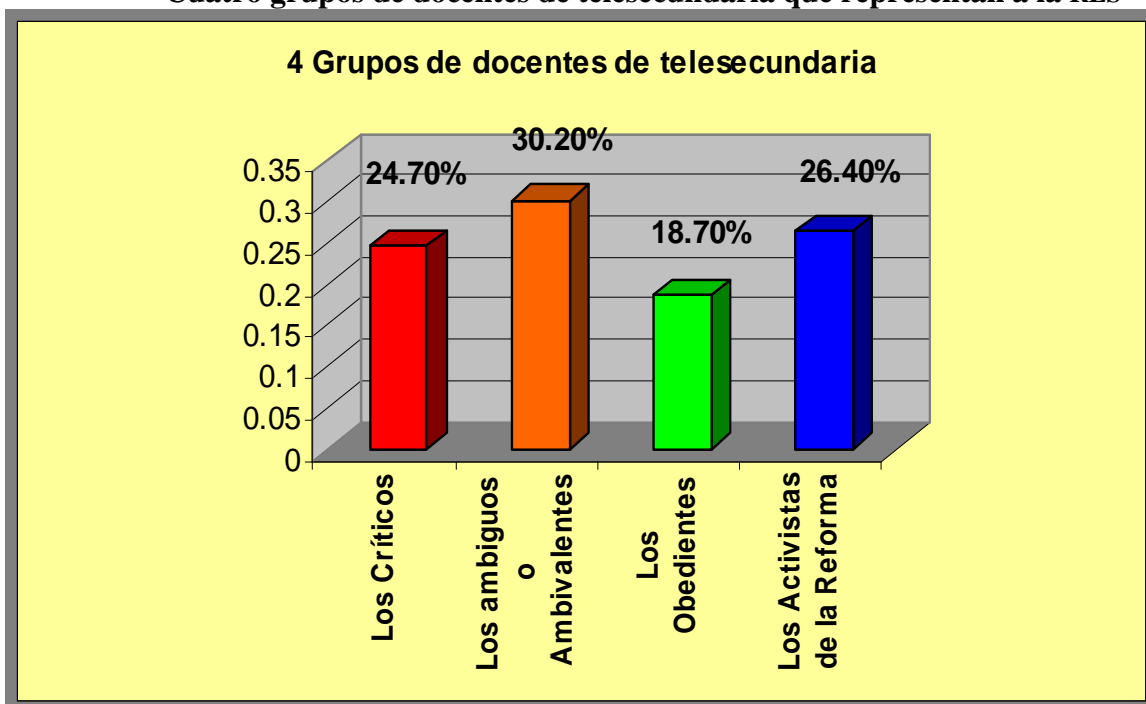
Datos estadísticos procedentes de la muestra en estudio de docentes de telesecundaria del estado de Veracruz, 2008.



Son cuatro los grupos que se perciben nítidamente y a los que hemos denominado: los críticos, los ambiguos o ambivalentes, los obedientes y los activistas de la reforma. Sus tamaños son semejantes, se distinguen con claridad entre sí y estadísticamente están constituidos por docentes que comparten sus representaciones sociales y algunas perspectivas sobre la Reforma en Educación Secundaria.

Observemos la gráfica con la información:

**Gráfica 34**  
**Cuatro grupos de docentes de telesecundaria que representan a la RES**



Observamos cuatro grupos, tres de ellos predominantes: “los críticos”, con 24.70%, se distinguen por oponerse a la reforma educativa; “los ambiguos o ambivalentes” con 30.20%, no se definen muy bien; “los activistas de la reforma”, con 26.40%, luchan y se esfuerzan constantemente; y el grupo minoritario, con 18.70%, denominado “los obedientes”, debido a que son quienes más trabajan y aplican la RES, sin criticar ni juzgar mucho. En conjunto estos grupos son los que constituyen el 100% de la muestra.

Si partimos de que la reforma educativa es desarrollada por los docentes de diferentes escuelas, desafortunadamente, el escenario actual muestra que no todos realizan su máximo

esfuerzos ni ponen todo su entusiasmo. Lo ideal para que la Reforma en Educación Secundaria fuera contundente para todo el cuerpo docente de la modalidad telesecundaria es que tuviera la anuencia y la voluntad de todos, pero en la realidad educativa las cosas no suceden así, existe una diversidad de grupos que representan la RES de maneras diferentes, y no a todos se les puede considerar como agentes comprometidos con ella, aunque hay ciertos grado de compromiso, que describiremos enseguida y que parte de la construcción de representaciones sociales elaboradas a partir del sentido común de los docentes.

Conozcamos las diferencias de los grupos con mayor detalle:

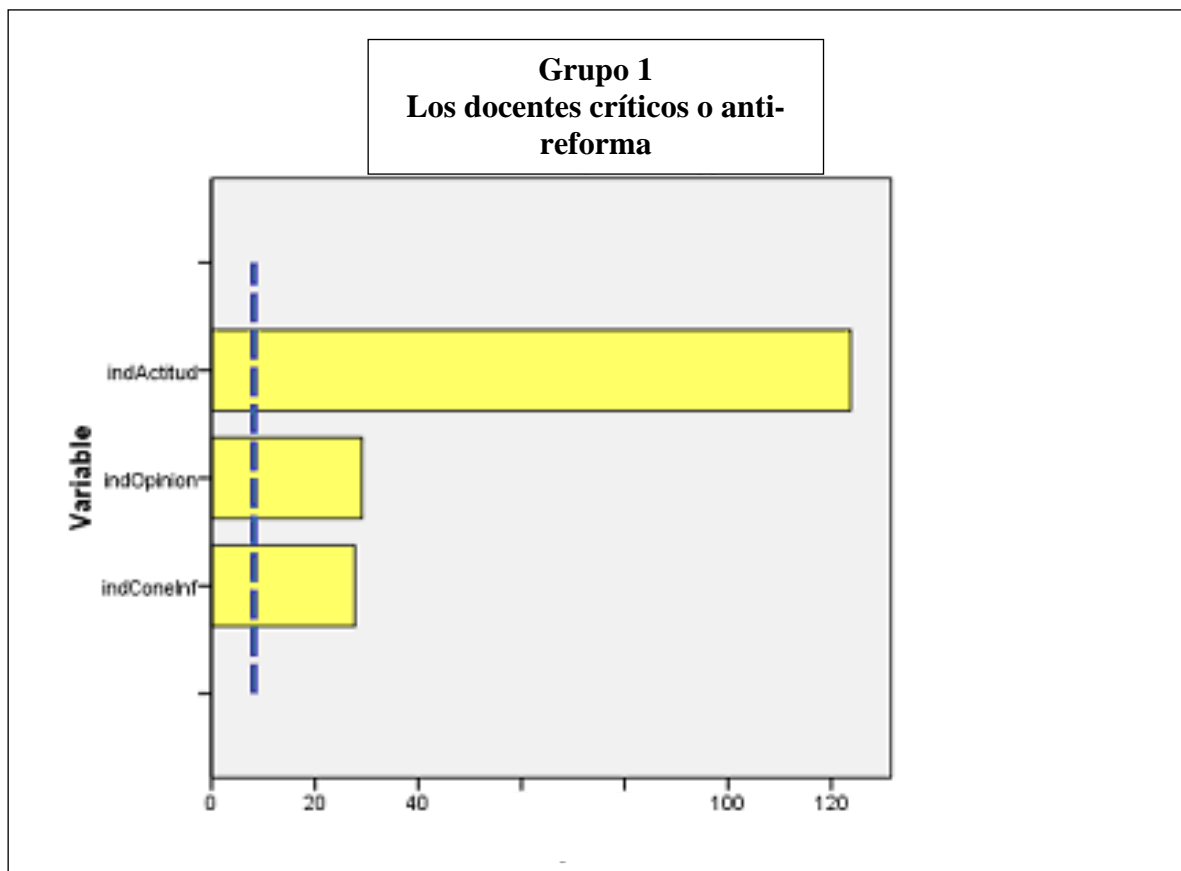
### **1. Los docentes críticos o anti-reforma**

El primer grupo se constituye por 24.7% de la muestra, casi la cuarta parte, se distingue por su posición crítica frente a la reforma y se caracteriza claramente por tener una actitud en contra y una opinión negativa. Para estos docentes la reforma representa un retroceso, están en contra de las modificaciones curriculares, no colaboran, muestran oposición. Considerando el marco del control corporativo al que están sujetos los profesores, su opinión es claramente disidente. Como casi todos los grupos, conocen medianamente la reforma y su opinión tiene fundamentos; han asistido a cursos de capacitación sobre ésta, han leído, pero están inconformes con su diseño y puesta en marcha, no comparten sus fundamentos y desconfían de su alcance.

En síntesis, este grupo rechaza la reforma y hasta hoy, las tentativas gubernamentales para convencerles e integrarles, han sido infructuosas. La implementación de la reforma obliga a estos docentes a representarla y actuar contra sus convicciones y creencias, están forzados a llevarla acabo en la medida que predomina el principio de autoridad, pero evidentemente no están convencidos de sus bondades. Se distinguen porque laboran en telesecundarias de tipo urbano, poseen ligeramente mayores estímulos económicos debido a que se encuentran dentro del programa de la Carrera Magisterial, el mayor número de sus integrantes son docentes del sexo femenino, quienes tienen entre 30 y 40 años de edad.

Podemos observar gráficamente los datos característicos de este grupo con actitudes negativas hacia la reforma:

Observamos claramente que la actitud de este grupo de docentes es en contra de la RES, su opinión o campo de representación es negativo, pero se distinguen por estar muy informados acerca de ella. La importancia de cada índice en el cálculo del grupo se ve en la siguiente gráfica, donde se observa que el índice de actitud es mucho más relevante que los índices de opinión y de información, ya que se distingue por una actitud en contra de la reforma educativa, una opinión negativa y un conocimiento medio.



Al recurrir a los testimonios de los docentes nos dicen:

En la práctica, la Reforma en Educación Secundaria no me ha funcionado, porque no contamos con equipos ni materiales de la tecnología, nunca la hemos tenido, no hay computadoras para esta escuela, no tenemos Internet, ni la infraestructura para acomodarlas, la enciclopedia que señala la reforma y que nunca nos llegó. Yo veo que la reforma no nos ha dotado de los recursos que se requieren para llevarla a

cabo. Actualmente necesitamos una biblioteca y no la tenemos, yo veo que los libros y sus contenidos son buenos, pero deben de ajustarlos para que trabajemos tal y como quiere la reforma (Orizaba, Rural, M, 22).

Los docentes de telesecundaria se oponen a la reforma porque no se han identificado con ella, debido a que carecen de los recursos para poder trabajar, perciben una reforma que “no va a funcionar” y de la que “deben pasar 15 años para que aterrice”, “no creen en ella”, y piensan que “está mal planeada”. Lo que llama la atención es que con conocimiento dicen que “en teoría está muy bien, en la práctica es otra”, dado a que es “muy exigente”; señalan que “va directito al fracaso”, “no ha funcionado nada y no va a funcionar”, “es complicada debido a los formatos que hay que llenar”, pero sobre todo porque los docentes no reciben “nada”.

La mayoría de los docentes reclaman computadoras, Internet, materiales didácticos, televisores e infraestructura, están molestos por la carencia de estos recursos, incluso hacen evidente que en su realidad educativa no pueden ejercer las prácticas pedagógicas tal y como lo rige el plan de cada asignatura, ni como ellos lo consideran conveniente, según las necesidades del grupo; por lo tanto, conciben una reforma educativa “mal organizada”, con “contradicciones” y debilidades, dan cuenta de que no les funciona, creen que “desde su inicio empezó mal”, afirman que “nació mal elaborada y mal planeada”, que es “imposible”, y finalmente representan una “reforma que no va a funcionar”.

## **2. Los docentes ambiguos o ambivalentes**

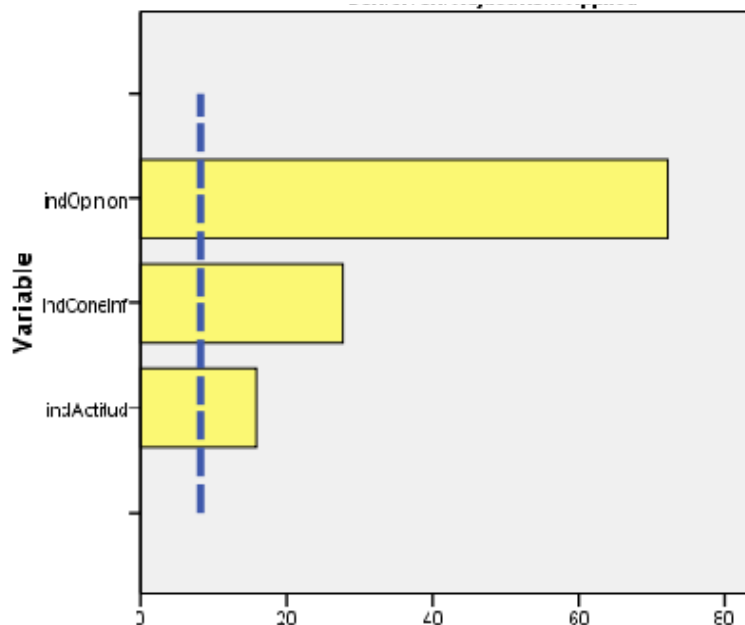
El segundo grupo, 30.2% de la muestra, es difícil clasificarlo, pues no se define nítidamente al interior de los *clusters*, predomina en él el conocimiento “Medio”, los docentes han tomado cursos, han conocido los manuales y han revisado los programas, la reforma “les causa interés”, normalmente están a “favor”, pero paradójicamente, su opinión es negativa. La RES no los convence del todo, desconfían de su éxito, son escépticos respecto a su futuro, pero hay algunos elementos que les entusiasma, los motivan y los consideran “atractivos”. Este grupo no se ha incorporado mucho a la reforma, pues no han hecho suyos sus fundamentos. Predomina una actitud ambigua, es decir, les gusta pero llegan a opinar mal de ella, pues son honestos de la realidad en que viven.

Este grupo de docentes se distingue por que la gran mayoría no participa en la Carrera Magisterial —máximo estímulo económico otorgado por su eficacia y aprovechamiento en la docencia—, está constituido por docentes del sexo masculino, con más de 61 años, lo que indica que llevan mucho tiempo de laborar en la telesecundaria veracruzana, y que al mismo tiempo han experimentado diferentes reformas a lo largo de su quehacer pedagógico.

Para determinar, se observó que en este grupo el índice de opinión fue el más importante, los de menor importancia fueron el índice de conocimiento e información y el índice de actitud, distinguiéndose por su opinión negativa de la reforma educativa, un conocimiento medio y una actitud a favor.

Observemos la gráfica con datos de este grupo:

**Grupo 2**  
**Los docentes ambiguos o**  
**ambivalentes**



Podemos observar en la gráfica los rasgos característicos de este grupo, se distingue por tener un conocimiento medio, mantienen una actitud a favor y a su vez externan opiniones negativas.

En seguida se ofrece un testimonio que reconstruye la idea:

Con la Reforma en Educación Secundaria hacemos lo que podemos, es un proyecto elaborado por el gobierno, intentamos trabajar con él, pero nos falta lo primordial, no tenemos escuela, no hay nada de material, es increíble que a pesar de que estemos comunicados por la carretera no nos mandan recursos, queremos mejores condiciones para los maestros y los alumnos, necesitamos trabajar en un lugar digno, nosotros hacemos lo mejor que podemos aunque con dificultades (Túxpam, Rural, F, 30).

Este grupo de docentes está a “favor” de la reforma, pero opina en forma negativa, pareciera que les gusta pero al ver la realidad, son conscientes de las limitaciones que tienen, por lo que intentan trabajar, a pesar de los escasos conocimientos y poca información que tienen de la RES. Este grupo la desarrolla, cumplen con ella, pero lo hace con carencias igual que el primer grupo.

Estos docentes viven con la esperanza de tener “algún día” herramientas para trabajar, les ilusiona tener lo que “nunca han tenido” y cuando la reforma les encomienda usar recursos tecnológicos, crean expectativas y falsas ilusiones. Les ilusiona tener computadoras e Internet en sus escuelas, sobre todo cuando la telesecundaria, desde su creación, nunca había incorporado como estrategia de aprendizaje su utilización, los docentes de telesecundaria quieren transformarse y trabajar por la Reforma en Educación Secundaria, pero en la realidad la SEP y la Secretaría de Educación de Veracruz “no les dan nada”, excepto “puras promesas” y “un difícil trabajo que realizar sin recursos”.

Este grupo se distinguió porque se refiere a una reforma que tuvo que estudiar para entenderla y que le “costó mucho trabajo”, este también concibe que la reforma pone a trabajar a los maestros sin “materiales”, lo que le son “necesarios”, sin ellos es trabajar “de manera incompleta. La carencia de recursos es el común denominador en casi todos los grupos de telesecundaria veracruzana. A diferencia del grupo anterior, los ambivalentes o ambiguos, poseen conocimientos reducidos sobre la RES, no están muy informados, pero mantienen actitudes a su favor, son positivos conciben una reforma “buena”, a pesar de las notables limitaciones, restricciones y sobriedades que caracterizan a la telesecundaria veracruzana.

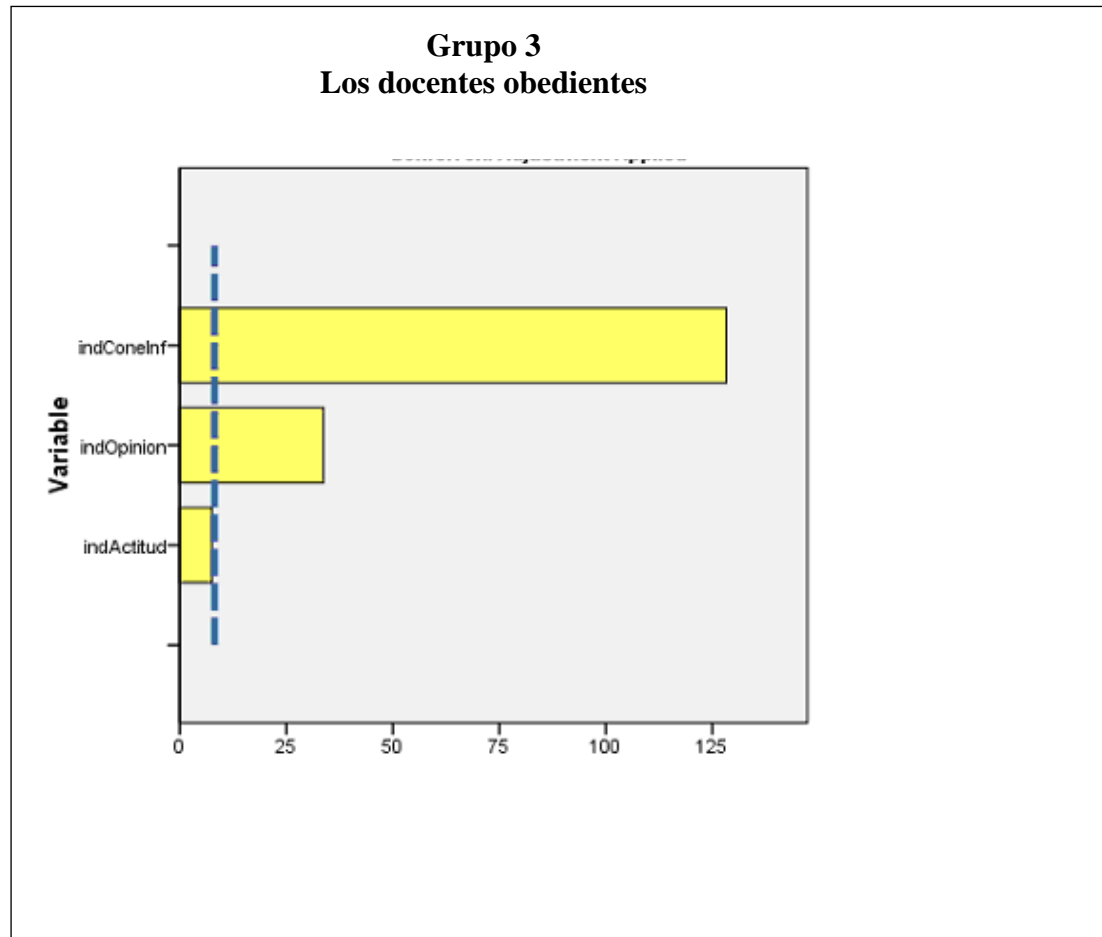
### 3. Los docentes obedientes

Este grupo es 18.7% de los docentes de la muestra en estudio, los que se caracterizan por representar de manera positiva a la reforma, no son demasiado entusiastas, ni tan proactivos, como para considerar que ésta ha sido un éxito rotundo. Se trata de docentes que sostienen un consenso pasivo frente a la reforma: están de acuerdo aunque no completamente.

Se distinguen por poseer un amplio conocimiento de la reforma, esto es, han tenido la disposición para estar al corriente, capacitarse y estar informados por medio de talleres y cursos de capacitación y a través de los cursos de la Carrera Magisterial, periódicos, la prensa e Internet. Su amplio conocimiento les otorga una perspectiva más reflexiva, amplia y con mayor agudeza y una visión de horizonte más extenso.

No están muy a favor de la RES, ni su opinión es muy positiva, simplemente, se ubican en un rango medio donde otorgan consentimiento y aceptan la reforma. El índice más importante para determinar este grupo, al que el algoritmo *Two-Step Cluster* dio más importancia, fue el índice de conocimiento e información; en cambio, el índice de actitud casi fue tomado en cuenta. El grupo se distingue porque los docentes poseen conocimiento alto de la reforma educativa, una opinión positiva y una actitud a favor.

Observemos la gráfica:



A

continuación un testimonio que ejemplifica al grupo anterior:

La Reforma en Educación Secundaria está bien elaborada, pero con las indicaciones de la SEP, nos dicen cómo debe de ser nuestra nueva función en la escuela, es bueno que nos digan qué debemos hacer. Yo veo que todos cumplimos enseñando, tenemos la misión de sacar buenos estudiantes, porque cuando uno busca trabajo, uno sabe que a lo que lo mandan y que va uno a trabajar muy lejos, a nosotros nos tocar sufrir. Sabemos que vamos a estar en una comunidad rural, yo cuido mi trabajo y trato de reincorporarme a lo nuevo de la reforma, porque tenemos un compromiso que hacer con el Plan y Programas y con la Reforma (Coatzacoalcos, Urbana, M, 25).

Los docentes se comprometen, se responsabilizan por llevar a cabo la reforma, por educar a los estudiantes que asisten a la telesecundaria, claramente asumen un deber y una responsabilidad por



desarrollar la reforma en el aula. Este grupo cumple con las tareas encomendadas institucionalmente, aprecian y valoran que las autoridades les digan lo que deben hacer. Cuidan su trabajo y cumplen con las indicaciones, se incorporan al nuevo escenario y paradigma de la reforma. Tienen un compromiso implícito que los lleva a decir “a la reforma tenemos que entrarle todos”, a pesar de que señalan que “no es fácil”, “nos esforzamos por trabajar”. El esfuerzo lo conciben como un valor muy importante, el cual han incorporado a sus prácticas docentes, incluso manifiestan que lo que más les importa “son los estudiantes”.

También existen expresiones alentadoras como: “estamos seguros que la reforma si va a funcionar”, otros más afirman: “lo que se necesita es más tiempo para que sea un éxito”, o como “ya se verán en 10 años sus buenos resultados”. Existe una esperanza que conciben como producto de su trabajo y la buena voluntad, al momento de desarrollar e implementar la reforma educativa. Los docentes de este grupo tienen la peculiaridad de que están acostumbrados a obedecer, a seguir las reglas, a escuchar órdenes de sus superiores (supervisores, jefes de sector y directores), pero también les importa mucho lo que los padres de familia esperan de ellos e inclusive la sociedad en que se inserta la escuela telesecundaria en que trabajan. Los docentes se muestran disciplinados, son comprometidos con su trabajo, y a pesar de las condiciones en que laboran y las carencias de recursos con que ejercen sus funciones, son los primeros que creen en que “pueden alcanzar las metas de la reforma”, la ven como “algo posible”, gracias al “esfuerzo, trabajo y compromiso de todos” y mantienen una actitud “dócil” ante sus superiores.

Ahora bien, si sumamos 24.7% del grupo de docentes críticos y 30.2% del grupo de los ambiguos o ambivalentes, tenemos que 54.9%, más de la mitad de la muestra, no tiene los elementos suficientes para implementar la reforma; y si a este 54.9% le sumamos 18.7% de los docentes obedientes, tenemos que 73.6%, *no han hecho suyos los fundamentos de la reforma* suficientemente para cambiar las prácticas educativas. Lo que llama la atención, pues en teoría, 100% de los profesores debería estar plenamente incorporado a la reforma y a cuatro años de su implementación, no es así.

#### **4. Los activistas de la reforma**

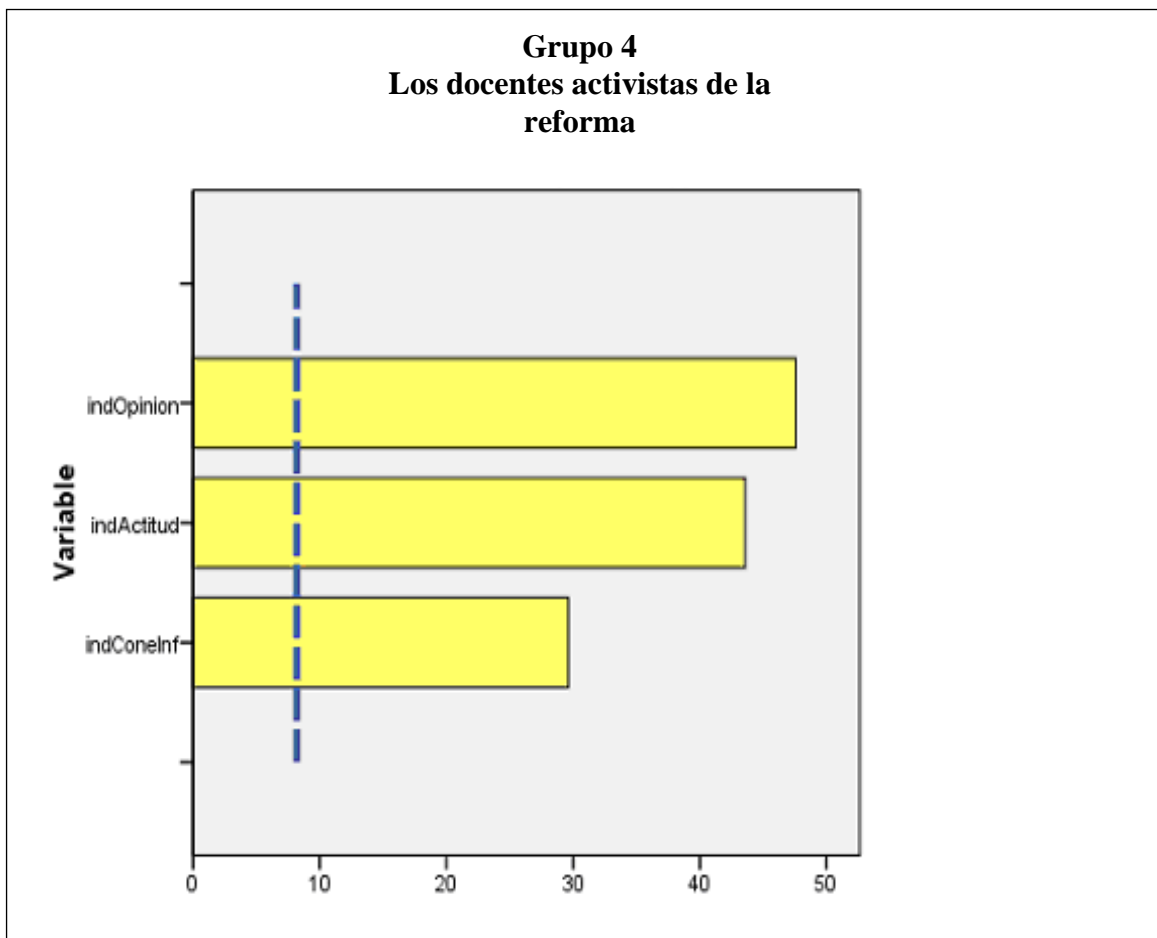
El cuarto grupo, conformado por 26.4% del total de la muestra de estudio, se parece mucho al anterior, ya que sus actitudes están a favor y su opinión es positiva, sostiene un consenso activo y

actúa con beneplácito ante la reforma, a pesar de que conoce poco sobre ella. Los docentes de este grupo son muy entusiastas y se muestran a “favor” de de la RES, no la critican ni se oponen a ella, “la llevan a cabo”, “la desarrollan”, se sienten entusiasmados.

Estos profesores en su mayoría se distinguen por tener Carrera Magisterial y tener menos de 30 años, son jóvenes con mucha energía y ganas de emprender la reforma, a pesar de tener pocos años de antigüedad en la telesecundaria. Tienen ideas frescas, se amoldan fácilmente al cambio, se interesan por trabajar y por apoyar a sus compañeros para que la reforma funcione.

Para determinar, se aprecia que en el grupo 4 los tres índices son muy importantes, los tres destacan, en general se distingue por tener un conocimiento medio, una actitud a favor, y una opinión positiva.

Observemos la gráfica de este grupo



Según los datos obtenidos de las representaciones sobre la Reforma en Educación Secundaria, estos docentes son los mejores, creen en la reforma, se esfuerzan por llevarla a cabo, la apoyan y sostienen para que funcione, comparten sus valores y sus referentes, tienen actitudes positivas, se interesan por la transformación de la educación. Es posible que por su edad se encuentren más familiarizados con las nuevas tecnologías y más desprovistos de los referentes tradicionales de la telesecundaria, representan la reforma de una manera positiva, aunque no la conocen mucho.

Un docente entrevistado nos dice:

La Reforma en Educación Secundaria nos lleva a actualizarnos y prepararnos, es una novedad, hay que descubrir nuevas cosas, veo que tiene mucha flexibilidad y que no es como una receta que hay que seguir. Esta reforma me gusta porque veo la clase que quiero, tengo mucha flexibilidad en lo que hago y enseño, tengo un grupo muy activo y veo que la reforma sí funciona, está muy bien, es mi primer año y lo que más me gustan son sus libros (Orizaba, rural, F, 23).

El grupo de los activistas de la reforma externalan que “la reforma es necesaria”, que “les gusta la reforma y sus propósitos”, la conciben como “buena y muy atractiva”, consideran que “es la novedad”, perciben que “les ha gustado a los estudiantes”, e incluso que lo que más les ha gustado son “las formas de trabajo, los libros, los contenidos, la flexibilidad”; en general están “contentos” porque les permite “trabajar con mayor flexibilidad”, se involucran con la tecnología y cosas novedosas, señalan una reforma que es “excelente”, “muy interesante”, y en la que “pensaron en cosas excelentes para los estudiantes”.

Este grupo de docentes, al igual que los anteriores (los críticos, los ambivalentes o ambiguos y los obedientes), también reconoce la carencia de recursos en las aulas, sin embargo, están a “favor” de la RES, les gusta y les agrada, la conciben como “interesante e innovadora”, creen en ella. En su mayoría son docentes jóvenes y laboran con cierta ingenuidad en la telesecundaria, la representación dominante que comparten es que “la reforma educativa es buena”.

De manera general podemos decir que:

1. “Los críticos” son los que más describen el escenario en que laboran, son realistas y más objetivos y dan cuenta de una realidad con deficiencias y limitaciones, lo que les impide ejecutar la RES como se debe.
2. “Los ambivalentes o ambiguos” no acaban de convencerse con la reforma educativa, hay un trabajo distanciado con la realidad y lo oficial, en su participación conciben que “deben ser considerados”.
3. “Los docentes obedientes” piensan que es necesario brindar apoyos para que la escuela telesecundaria mejore, al contar con apoyos este grupo seguramente va a trabajar de manera comprometida para la reforma.
4. El grupo de “los activistas de la reforma”, a pesar de ser minoritario es muy emprendedor, su actitud positiva lo lleva a lograr las metas de la reforma, ya que mantiene un espíritu innovador y de trabajo en grupo.

Después de haber analizado los datos cualitativos y cuantitativos de la investigación, y de haber realizado el cruce de las variables, es necesario mencionar lo siguiente:

- El estudio de las representaciones sociales es un instrumento útil para observar las reformas educativas que existen en la secundaria, así como las de otros niveles educativos.
- El estudio de las representaciones nos permite observar que hay una diversidad de posicionamientos de los docentes con respecto a la RES.
- El común denominador de las representaciones sociales es que la telesecundaria requiere atención, recursos económicos, materiales y ser revalorada.
- Los docentes reconocen que su trabajo es necesario e indispensable para la sociedad, la escuela, los estudiantes y los padres de familia, su trabajo en la telesecundaria llega a ser heroico, pues hacen su máximo esfuerzo a pesar de las carencias y limitaciones predominantes.
- Las representaciones sociales pueden ser estudiadas por métodos estadísticos, sin embargo, pocos estudios intentan acercarse más a su análisis, al grado que se llegan a construir grupos que permiten observar la presencia de variantes en las formas de representar y dar cuenta de que cada grupo posee características diferentes. Lo que

influye determinantemente en la forma de representar el objeto representado, es decir de la reforma educativa.

Es por las representaciones sociales como la interacción social influye sobre el pensamiento de los individuos implicados en ella. De manera particular, los docentes de telesecundaria interactúan socialmente dentro de la escuela, comparten “creencias”, “valores e ideas”, construyen sus pensamientos, asumen determinadas formas de actuar y de representar la reforma educativa que ponen en marcha con su práctica educativa en el aula. Los docentes asumen una particular forma de representar la RES, ya que comparten valores, creencias e ideales, conforman un grupo social con identidad “docente” que los lleva a trabajar, a desempeñarse, a ejercer “su deber docente”, así como a poner en marcha una reforma educativa que, con dificultades y limitaciones de recursos, desarrollan e implementan en el estado de Veracruz.

Según la teoría de las representaciones sociales que nos remite a la idea de algo o alguien, podemos decir que la Reforma en Educación Secundaria es “necesaria para los profesores”.

**CAPÍTULO VIII**  
**CONCLUSIONES Y REFLEXIONES**  
**FINALES**

## **Conclusiones y reflexiones finales**

En esta investigación se analizó una reforma educativa tratando de observar la perspectiva desde la cual los docentes, es decir los encargados de aplicarla, se han posicionado frente a ella. El conocimiento de los agentes sociales que operan la reforma es indispensable para su éxito, en caso contrario quizá fracasaría. Así, conocer su pensamiento nos permite comprender cómo se vive una reforma y cuáles son las debilidades o fortalezas que en ella existen. Al mismo tiempo, nos permite emprender programas de atención para solucionar los posibles problemas que afectan su desarrollo efectivo. Por esta razón se recupera la compleja trama que viven los maestros durante la implementación de la RES, para reconocer la diversidad que caracteriza al magisterio de la telesecundaria; de la misma manera, esto permite continuar investigando a los docentes de telesecundaria y su vínculo con la Reforma en Educación Secundaria, y descubrir nuevos aspectos para su análisis.

La perspectiva desde la cual se ha realizado el análisis de la reforma es la del estudio de las representaciones sociales. Deliberadamente se ha puesto en juego el análisis de las representaciones sociales de un agente (el docente) sobre algo (la reforma), para intentar desarrollar la teoría de las representaciones sociales tanto como una herramienta de análisis de las políticas públicas como para el análisis de un proceso histórico de transformación de un oficio. En efecto, el cambio que sucede actualmente modifica la manera de ser docente, genera una transformación de las representaciones que tienen los maestros sobre su materia de trabajo.

Esta doble intención estuvo acompañada desde el principio por un afán de revalorar a los docentes y su labor. Los profesores de la telesecundaria trabajan en las peores y más marginadas condiciones de todas las secundarias de México. Sin embargo, con sus escasos recursos, hacen gala de ingenio y dedicación y obtienen resultados asombrosos. Son personas comprometidas con la formación de sus estudiantes, con el desarrollo de sus comunidades y están plenamente identificados con el trabajo magisterial. Por lo anterior, existe el propósito de explicar sus representaciones asociadas a sus condiciones de vida y su trabajo académico, de hacerlas visibles en el marco de sus prácticas y de su vida cotidiana.

El análisis de las representaciones que los docentes tienen sobre la reforma fue resultado de un intenso trabajo de campo que, conforme su realización, abría la posibilidad de reconocer tanto las representaciones generales como sus rasgos de diferenciación, cada vez más era necesario el reconocimiento de la heterogeneidad que constituye este microcosmos social que es la

telesecundaria. Así, encontramos rasgos de diferenciación cuando contrastamos las comunidades, las escuelas, cuando observamos la edad de los docentes, su jerarquía (social, de prestigio y económica); se encontró que había una heterogeneidad no sólo de escuelas sino de maestros.

En este apartado se da cuenta de los principales hallazgos en la investigación, así como seguimiento a las preguntas planteadas para tal propósito. Primero, se discuten los principales resultados encontrados en cuanto a las representaciones sociales que han construido y elaborado los docentes de telesecundaria sobre la Reforma en Educación Secundaria. Posteriormente, se trabaja con los resultados obtenidos a partir del estudio de las representaciones construidas por los grupos de docentes que conciben la reforma de maneras diferentes.

Las representaciones fueron capturadas con la intención de observar histórica y culturalmente un proceso de reforma en curso. En el análisis observamos que se entrelazan un conjunto de elementos constituidos del pensamiento social y del conocimiento del sentido común con elementos propios que configuran al magisterio, todo ello transversalizado por el proceso de reforma.

Al responder a la primera pregunta, ¿cómo representan los docentes la Reforma en Educación Secundaria?, se constató que existen representaciones predominantes:

- Primero, perciben que una reforma educativa es “complicada y difícil de entender”; los docentes coinciden al señalar que la reforma es “un trabajo complicado” y con un contenido “diferente al que se venía trabajando anteriormente”. A partir de la aceptación de que “al principio no se entendía”, se generaron nuevas articulaciones laborales, dando lugar a reuniones del colegiado de las telesecundarias, ya que concebían que “debían estudiar y entender los materiales nuevos de la Reforma en Educación Secundaria”, pues se encontraban estructurados con “otro orden”. Este aspecto refleja una representación dominante: el compromiso que los docentes asumen por conocer los materiales y relacionarse con ellos, por avanzar en el conocimiento de las reformas, aunque no hayan sido explicadas suficientemente por la autoridad educativa.

Recordemos que los docentes de telesecundaria han aplicado y desarrollado la reforma de 1993 durante los últimos 13 años, y que al iniciar el ciclo escolar 2006-2007 pusieron en



marcha la Reforma en Educación Secundaria (RES) 2006 de manera inmediata, la que los llevó a enfrentarse a un nuevo escenario educativo, dirigido al cambio y la transformación de la educación secundaria mexicana y que incluía una nueva estructura de trabajo pedagógico en el aula. Reto aún mayor si reconocemos la muy escasa e ineficiente promoción y la casi nula consulta a los docentes con quienes se inició el proceso de la RES. Para muchos se trataba de trabajar y cambiar a ciegas, dirigirse hacia un nuevo proceso educativo del cual lo desconocían todo. Sin embargo, disciplinados y habituados a obedecer las iniciativas de la autoridad procuraron e hicieron por apropiárselas, pues sabían de su implementación inmediata.

De manera general, el desconocimiento de la reforma fue el principal problema que enfrentaron la mayoría de los docentes de esta modalidad educativa, de un momento a otro debían operar los contenidos y los nuevos programas de cada materia, así como la metodología de trabajo, los procesos de evaluación, el vínculo con las tecnologías de la comunicación e información, los enfoques educativos y los materiales pedagógicos: percibieron un “cambio de metodología que antes no conocían”. La atmósfera que se vivió en la telesecundaria fue de incertidumbre, sobre todo ante la carencia de materiales de trabajo tales como libros de texto para los estudiantes, que les fueron entregados varios meses después de haber iniciado el ciclo escolar 2006-2007, lo que se repitió en los ciclos 2007-2008 y 2008-2009.

- Segundo, los docentes apreciaron una reforma educativa que “no ha beneficiado a los profesores”, y en la que se miran a sí mismos como “desprovistos”, “olvidados” y “abandonados”; conciben que “la reforma no los apoya, no les da nada”, pero que evidentemente es “exigente”. Aseguran, desde su perspectiva, que les “exige pero no da algo”, perciben una constante marginación, sobre todo referente a la posesión de recursos materiales: en su gran mayoría manifiestan que “existe una falta de materiales para poder trabajar y desarrollar la reforma educativa”.
- Desafortunadamente, las condiciones de marginación que vive la mayoría de los docentes de México y del estado de Veracruz conlleva a que los resultados educativos sean

deficientes y que haya debilidades estructurales en el sistema, como situaciones de precariedad, dificultad en el ejercicio de las tareas pedagógicas, etc. En la telesecundaria es todavía peor, lo que genera efectos negativos como el bajo rendimiento académico de los estudiantes, la baja eficiencia terminal y la limitación de competencias y habilidades. A los docentes constantemente se les exige tener resultados efectivos, lograr la calidad. Asimismo, que sus alumnos alcancen las competencias y habilidades esperadas al egresar de la secundaria, altos índices de aprovechamiento, sacar puntajes aprobatorios en pruebas de evaluación nacionales e internacionales. Lo anterior, sin siquiera evaluar las condiciones de trabajo en que los docentes ejercen la reforma educativa. Lo sorprendente es que en este contexto los docentes desarrollan la RES con un sentido de “responsabilidad y compromiso”, conciben que “tienen el compromiso de trabajar para los estudiantes y para la comunidad”, ya que son “los responsables de promover la búsqueda de los aprendizajes”, otorgar importancia al ver reflejado “su trabajo en la formación de los estudiantes y en la comunidad” y tienen conciencia de que la comunidad vigila y observa si los estudiantes han adquirido conocimientos o no en la escuela telesecundaria.

- Desde el sentido común de los docentes la Reforma en Educación Secundaria, ésta se ha convertido en un “reto en el trabajo magisterial”, “un reto que enfrentan cada día con su trabajo” y de la que afirman “hacemos lo que podemos”. Llevan a cabo una reforma en la medida de sus posibilidades y en la medida de sus recursos, muestra de la realidad de muchas escuelas, en las cuales los maestros a veces tienen que “hacer milagros” al no contar con lo necesario para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dando respuesta a la segunda pregunta de la investigación, ¿qué actitudes asumen los docentes ante la RES?, se comprendió que poseen actitudes muy diversas. Están quienes piensan de manera positiva y quienes piensan de manera negativa, aunque también se percibieron actitudes neutras que rompen con el esquema de oposición simple y nos exigen una explicación mayor. Las primeras comparten el sentido del cambio y la transformación de la educación que supone la reforma; las segundas son reflejo del malestar que viven los docentes en su escenario escolar, también expresan el sentido crítico de algunos y su resistencia a ser tratados como subordinados. En cambio, las

terceras permiten dar cuenta de que en el magisterio, aunque la reforma no genere mucho entusiasmo, los docentes simplemente obedecen y asumen la instrucción sin cuestionamiento.

Antes de analizar estos tres tipos de actitudes conviene señalar que la gran mayoría de los docentes “están dispuestos a colaborar” con la RES, lo que da muestra de su decisión, entrega e interés por ejercer un trabajo diferente al que siempre han realizado.

- Los docentes que asumieron actitudes positivas señalaron predominantemente que “ya hacía falta una reforma desde hace años” y que “ya era necesaria”, incluso representan una reforma “interesante” y “bonita”, la cual “les causa mucho interés” y “motiva su práctica docente”. Se trata de un grupo de docentes entusiastas, con ganas de trabajar y de desarrollar una reforma para emprender las tareas que ella implica, ponen por delante “su deber docente” como un valor del que difícilmente se desprenden, que los hace tomar conciencia de su trabajo y ejercerlo de manera activa y comprometida. Otra peculiaridad es que los docentes otorgan mucho peso al papel que les toca, representan una reforma que “motiva su trabajo”, que los provee de libertad y les otorga “la oportunidad de aprender más”, incluso conciben que como docentes “pueden hacer mucho por la reforma”, dado que creen que “es la oportunidad para México para que esté en un mejor nivel educativo”, ya que trabajan con “personas inteligentes”. Atribuyen importancia al aprendizaje de los estudiantes como parte de un proyecto nacional que los incita a ellos a transformar la educación a partir de su trabajo y de lo que conciben que juntos lo van a lograr, comparten la visión de emprender su trabajo de manera coordinada y en equipo para poder reformar la educación. A este grupo de maestros lo que más les interesa es “trabajar de la mejor manera”, “trabajar en equipo”, “reunirse en mesas de trabajo” y transformar la educación.
- A los docentes con actitudes negativas, la reforma “no les agrada”, “no les gusta”, perciben una desorganización debido a que “los profesores no cuentan con cosas” y “no tienen materiales”, inconformes se ven “desprovistos”, “molestos” ante la realidad adversa que viven en sus escuelas, sobre todo porque “los libros llegan atrasados”, después de haber iniciado el ciclo escolar, y los alumnos “no tienen computadoras ni Internet” para poder trabajar.

- Los que asumen actitudes neutras prefieren “no involucrarse”, no opinan mucho y desarrollan la reforma sin mayor problema: la llevan a cabo y la implementan con sus limitaciones y carencias. Por lo general, son obedientes ante las autoridades (directores, supervisores y jefes de sector), ofrecen sus servicios a la telesecundaria para formar a los estudiantes de secundaria y brindarles educación. Se caracterizan por no cuestionar, no contradecir, no rebelarse, creen en su trabajo y en la estructura jerárquica de la institución, siguen las instrucciones que reciben, estudian por su cuenta, hacen lo mejor que pueden para emprender la reforma. Tal parece que este grupo de docentes se adapta a cualquier tipo de reforma educativa que llegue, es dispuesto colaborador y sigue las instrucciones que le dicta la Institución.

Sobre la tercera pregunta de investigación, ¿qué informaciones y conocimientos circulan entre los docentes sobre esta reforma?, se observó que la mayoría de los profesores de la telesecundaria se encuentran relativamente informados y tienen algunos conocimientos que han obtenido a través de “los talleres y cursos de capacitación”. Sin embargo, se perciben algunos problemas en su implementación, pues fueron impartidos por los propios docentes y compañeros de trabajo de la zona, sector o escuela, y no por personal especializado. Este proceso se denominó capacitación en “cadena o en cascada” y desde la perspectiva de los docentes fueron “breves”, “rápidos” y “limitados”, lo que genera desconocimiento de la Reforma. Hablamos de una reforma educativa improvisada, en la que los docentes tuvieron que trabajar de manera inmediata porque no había otra opción de trabajo en las aulas. A cuatro años de su implementación, muchos docentes aún no se encuentran familiarizados con su funcionamiento, desconocen algunos de los elementos que la conforman; en consecuencia, hablamos de una Reforma en Educación Secundaria con baja calidad y que resulta ser poco efectiva para los objetivos previstos.

Partimos de que si la Reforma en Educación Secundaria fue diseñada por la Secretaría de Educación Pública, la función de capacitación debería haber quedado en manos del personal técnico especializado de la misma, no tan sólo a nivel nacional sino estatal, es decir, sus instructores debían haberse acercado más a los docentes de las zonas y sectores de cada entidad federativa para poder responder a las dudas del magisterio y satisfacer las necesidades de aprendizaje ante la nueva reforma educativa que debían emprender de manera inmediata.

Muchos profesores conocen sólo uno de los objetivos primordiales que dicta la RES: “asegurar que los jóvenes logren y consoliden competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte”, la cual pretende determinar el rumbo de la educación secundaria a corto, mediano y largo plazo. Es muy importante que los docentes conozcan este objetivo, ya que los dirige a realizar acciones que beneficien a los estudiantes.

Se valoró que los docentes conocen 13 de 16 elementos de la reforma educativa, pero, en un rango “medio”; lo que desconocen es: “la orientación y tutorías”, “la asignatura estatal” y “la elaboración de los proyectos educativos”. Con todo, implementan la RES con base en su experiencia docente y ponen en práctica el uso de sus conocimientos profesionales, lo que habla de un escenario frágil; es decir, los docentes aún no han incorporado todos y cada uno de los elementos, la reforma entonces se presenta fragmentada.

Según los conocimientos de los docentes, representan una reforma educativa que responde a tres prioridades “la formación de los alumnos”, la incorporación de “la tecnología” y la “la actualización de los docentes”, aspectos todos que deben ser tomados en cuenta para alcanzar la calidad educativa esperada. En este sentido, conciben que dicha reforma responde a “la incorporación de la tecnología, la computación e Internet en las escuelas”, paradójicamente también dan cuenta de que en la telesecundaria veracruzana se carece de “computadoras, Internet y materiales para trabajar” en casi 60% de sus escuelas. Recordemos que la educación telesecundaria durante los años sesenta fue pionera a nivel nacional gracias a la incorporación del televisor y su señal satelital, la que llegaba hasta los lugares más apartados del país, incluso este modelo se exportó a algunos países de Latinoamérica como Bolivia, Costa Rica, Panamá, Guatemala y Ecuador; hoy pareciera que se ubica en el último lugar de la innovación, quedando en el atraso y en el olvido.

Los docentes de telesecundaria perciben que el proceso de implementación no fue “democrático”, “participativo”, “político” ni “investigado”; pero de manera paradójica conciben que la reforma es “necesaria” y “renovadora”, sobre todo porque “pide muchas competencias” que pueden beneficiar a los estudiantes y ayudarlos “a ser mejores estudiantes y ciudadanos, así como alcanzar sus proyectos de vida”. Muchos llegan a dar cuenta de que dichas competencias ya se han venido trabajando en otros modelos, sólo que “eran llamados de otra manera”, los docentes aseguran que a pesar de sus debilidades la reforma implica un beneficio para todos, sobre todo

porque “existen cosas nuevas que hacer en la escuela”. Nuevamente se aprecia arraigado el compromiso de los docentes con su trabajo, la escuela y los estudiantes.

Otra de las formas en que los docentes perciben la Reforma en Educación Secundaria es que “no ha beneficiado a los profesores”, pues parten de la idea de que es “un proyecto elaborado por el gobierno de Fox”, en donde intentan “trabajar con la reforma y con sus libros”, por ello es que se encuentran “haciendo lo que pueden”, pues se consideran “los responsables de promover la búsqueda de los aprendizajes” de los estudiantes, incluso dan cuenta de que dicha RES contribuye o fomenta a “resolver los añejos problemas de la educación secundaria” y ejercer “el trabajo interactivo entre profesores y estudiantes”, pero asumen que “no todos los docentes están trabajando en la misma frecuencia ni con las mismas posibilidades”, evidentemente “falta un engranaje”, lo que hace que la RES no se termine de arraigar.

Llama la atención que algunos docentes relacionen la Reforma en Educación Secundaria con el gobierno, porque la llegan a representar como “un diseño del gobierno de Vicente Fox, con una orientación política hacia el cambio de los jóvenes”, enfatizan que “los presidentes cuando se van quieren que se les recuerde por algo que hicieron”; perciben la reforma como un proyecto más político que educativo y que su éxito se debe a “las autoridades administrativas, los estudiantes, los docentes, los padres de familia y a la SEP”.

### **Hallazgos de la investigación**

En esta investigación se pudo identificar que existen nueve representaciones dominantes.

Primera: representan una Reforma en Educación Secundaria “difícil” y “complicada” con un cambio de metodología en la enseñanza.

Segunda: representan una reforma que “no los ha beneficiado”, en la que se perciben “desprovistos olvidados, marginados, limitados” e incluso que la Secretaría de Educación Pública no los consulta ni les otorga recursos materiales, tecnológicos ni infraestructura, lo que genera resultados deficientes y debilidades en el sistema educativo.

Tercera: representan la reforma como “un reto en el trabajo magisterial”, en donde los docentes se miran así mismos comprometidos con los estudiantes y la comunidad; ponen en alto su deber docente, son responsables con su trabajo en la telesecundaria.

Cuarta: representan la reforma como que “ya era necesaria”, que “ya hacía falta” y que “otorga la oportunidad a México a aprender más, mejorar su nivel y resolver los añejos problemas de la educación secundaria”.

Quinta: suponen una reforma que “no va a funcionar”, que “es un obstáculo”, “un desequilibrio”, que “se encuentra mal aplicada a la educación”, que “es un fracaso” y “no tiene éxito” y la cual no es “participativa”, “democrática” ni “investigada”.

Sexta: representan una reforma “con debilidades en sus cursos y talleres de capacitación”, debido a que éstos son “breves”, “rápidos” y “limitados”.

Séptima: representan una reforma que “responde a la formación de los alumnos” a “la incorporación de la tecnología” y a “la actualización de los docentes”.

Octava: representan una reforma que “pide muchas competencias” y “promueve la búsqueda de los aprendizajes”.

Novena: representación general de la reforma educativa es que es “un proyecto elaborado por el gobierno de Fox”.

Como peculiaridad de la investigación, después de analizar los datos estadísticos ésta nos llevó a identificar la presencia de cuatro grupos de docentes que representan la reforma educativa y que poseen rasgos y características particulares dentro de un mismo grupo social; es decir, existen diferencias notables entre las distintas formas de percibir la realidad de los docentes de la telesecundaria veracruzana, ello como consecuencia del contexto laboral, de las condiciones de trabajo, de la información obtenida, del posicionamiento ante la RES y de la forma de pensar de los integrantes de cada uno de estos grupos:

- El primer grupo fue denominado “los críticos”. Se distinguieron por oponerse de manera general a la reforma, la representaron como “un retroceso” y se mostraron en contra de las modificaciones curriculares; asumieron actitudes “en contra de la reforma”, sus opiniones fueron “negativas”. Otro rasgo es que no tienen muchos conocimientos sobre la RES y aún no se habían identificado con ella, representando una reforma que “no va a funcionar”.

- El segundo grupo se denominó “los ambiguos o ambivalentes”, debido a que no se definían muy bien; a pesar de que no conocían mucho la reforma se mostraron “a favor de ella” y mostraron interés, pero opinaban de manera negativa, es decir, representan una reforma educativa que “no les da nada excepto puras promesas y un difícil trabajo que realizar sin recursos”. Se distinguieron por ser sinceros ante la realidad que enfrentan en sus escuelas, en su opinión la reforma “no les da nada”.
- El tercer grupo que se identificó fue el de “los obedientes”, que se caracterizaron por obedecer todo tipo de instrucciones y trabajar mucho, esmerarse y no contradecir la reforma, sin embargo, la representan como que “no es muy fácil de realizar y llevar a cabo”, pero con la cual están muy comprometidos.
- El cuarto grupo fue al que se le denominó de “los activistas”. Ellos se distinguieron por estar a favor de la reforma, desarrollarla con gusto y representarla como una reforma en la que creen y por “sentirse entusiasmados por el trabajo que implica”.

De manera general, los docentes laboran en diferentes escuelas, todos ejercen su trabajo como se los pide la institución, son vigilados por las autoridades y echan a andar la reforma con variación en niveles de conocimiento. La representación social que resulta ser predominante es que la reforma es “necesaria”.

Tanto de las representaciones generales como de los grupos se derivan representaciones para las acciones si se quiere que la reforma funcione, se necesita hacer cambios para que ésta opere de una mejor manera. Se pueden aprovechar elementos generales de las representaciones y diseñar políticas especiales para atender las debilidades de la reforma y sus múltiples problemas. La Reforma en Educación Secundaria está sustentada en un proyecto de mejoramiento y alcance de la calidad educativa, sin embargo, requiere ser valorado en cada uno de sus elementos y aspectos para que pueda funcionar mucho mejor, ya que su impacto es hacia los estudiantes y egresados de la telesecundaria, quienes ejercerán un empleo en la vida cotidiana o bien continuarán con sus estudios de bachillerato. La telesecundaria merece mayor número de apoyos y beneficios, sobre todo porque a nivel nacional el estado de Veracruz tiene una gran cobertura de estudiantes que acceden a esta modalidad para concluir su educación básica secundaria.

Finalmente, la investigación nos ha permitido observar cómo se ha producido la penetración de la Reforma en Educación Secundaria entre los docentes de telesecundaria del estado



de Veracruz. El estudio de las representaciones sociales nos coloca, por muchas de sus vertientes, en el corazón de los conflictos culturales y de las prácticas más importantes que tienen lugar en esta modalidad educativa y los docentes a partir de sus representaciones son los agentes que nos dan cuenta de una realidad que existe, concebida desde su sentido común, acompañada de su formación personal, profesional, el contexto social e histórico en el que están insertos —es decir, por todos los aspectos sociales, culturales, socioeconómicos y psicológicos—, frente a la cual se ubican y construyen sus posiciones. El éxito de cualquier reforma educativa pasa obligatoriamente por el consenso activo de los agentes encargados de operarla, en esta tesis demostramos que los docentes (después de cuatro años) todavía no la comparten plenamente. El trabajo entonces es muy arduo y requiere, con toda claridad, que los docentes se apropien de la idea de reforma y que los doten de recursos suficientes para que sigan desarrollando su noble labor. La investigación da pauta a diversas preguntas que pueden ser estudiadas en próximas investigaciones, por ejemplo, ¿cómo perciben los docentes al sistema educativo mexicano dentro de los escenarios de reforma educativa?, ¿cuáles son los principales problemas que enfrentan los docentes desde sus representaciones sociales?, ¿qué pensamientos comparten los docentes sobre su quehacer docente y sobre la educación secundaria?, ¿Cuáles son los problemas que deben ser atendidos en la secundaria a nivel nacional e internacional?, entre otras que podrían enriquecer el conocimiento sobre lo que acontece en esta modalidad educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC Jean Claude (1994). Prácticas sociales y representaciones. México. Ediciones Coyoacán
- ALTAMIRANO, Carlos (2002). Términos críticos de sociología de la cultura. Buenos Aires: Paidós. Avellaneda.
- ANZALDO Gómez, Carlos & Prado López, Minerva (2005). Grado de marginación de los Estados y municipios. Gobierno del Estado de Veracruz.
- ARAYA Umayá, Sandra (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de ciencias sociales (1ª ed.). Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.
- ARIAS Hernández, Rafael (1994). Base estadística municipal del estado de Veracruz. Universidad Veracruzana. Xalapa Veracruz.
- ARNAUT, Alberto (1998) Historia de una profesión. México: SEP.
- ARON, Raymond (1985). Las etapas del pensamiento sociológico. Durkheim. Paro. Weber. Buenos Aires: Siglo veinte.
- ARRUDA, Angela y De Alba, Martha (Coords.). (2008). Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica. México: UAM/Anthropos.
- BARBIERI, Mirta (2008) Representaciones de lo femenino en los 90. De madres e hijas, abuelas tías y hermanas. Argentina: Antropofagia.
- BANCH María A. (2000), Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Pape on Social Representations Textesur les représentations sociales, 9.
- BELTRÁN Villanueva, Miguel (2000). Perspectivas sociales y conocimiento. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Anthopos.
- BERGER, Peter & Luckmann, Thomas (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERIAIN, Joxetxo (1990) Representaciones sociales colectivas y modernidad. Barcelona: Anthropos.
- BLIN, Jean François (1997) Représentations, pratiques et identités professionnelles. París: L'Harmattan.
- BLOOR, David (2003) Conocimiento e imaginario social. Barcelona: Gedisa.
- BOLOS, Silvia (1999) La constitución de Actores y la Política. México: Plaza y Valdés.

- BORDIEU, Pierre (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BRANDLEY A.U., Levinson (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. México: Aula XXI/Santillana.
- BRUNSSON, N., P. Olsen, J. (2007) *La reforma de las organizaciones*. México. CIDE.
- CALIXTO Flores, Raúl (2009) *Representaciones sociales del medio ambiente en los estudiantes de la licenciatura en educación primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- CALIXTO Raúl, & Rebollar, Angélica (Enero, 2008). *La Telesecundaria ante la sociedad del conocimiento*. *Revista Iberoamericana de Educación* 7(44). Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 20 de julio 2008 de <http://www.rie.org/expe/219Flores.pdf>.
- CARBONELL, Jaime & Serra, Ángel (2009) *La vida escolar en un curso. Cosas que no siempre se explican*. Barcelona: Graó. Micro-macro referencias 24.
- CARMONA León, Alejandro; Lozano Medina, Andrés & Pedraza Cuellar, David (2007). *Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. Barcelona-México: Pomares.
- CASTORIADIS, Cornelius (2004). *El imaginario radical*. Buenos Aires: Nueva Misión/SAIC.
- CASTORINA, José Antonio (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Argentina: Miño y Dávila.
- CASTORINA, José Antonio (2007). *Las representaciones sociales su horizonte ideológico. Una relación problemática*. En *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp. 197-217). Buenos Aires: AIQUE Educación.
- CASTORINA, José Antonio (2007). *Cultura, diversidad y sentido común. Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky*. En *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp. 175-196). Buenos Aires: AIQUE Educación.
- CASTORINA, José Antonio (Colabs.). (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: AIQUE Educación.
- CASTORINA, José Antonio (Coord.). (2007). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 71-79). Argentina: Miño y Dávila.
- CASTORINA, José Antonio (Comp.). (1990). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- CHIACHIO, Gustavo; Pievi, Néstor; Echaverry Merino, Emilio & Gómez Di Vincenzo, José (2009). *La educación en busca de nuevos sentidos* (1ª ed.). Buenos Aires: Jorge Baudino.

- CLIFFORD, Geertz (2004). Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós.
- CLIFFORD, Geertz (2005). Interpretación de las culturas. España: Gedisa.
- CODOL, Jean-Paul (1969). Representation de soi, d'autrui et de la tâche dans une situation sociale, Psychologie française. París.
- COLECCIÓN editorial del Gobierno del Cambio (2005). Equidad, Calidad e Innovación en el Desarrollo Educativo Nacional. México: Fondo de Cultura Económica/SEP.
- COMBESSIE, Jean-Claude (2003). El método en sociología. Argentina: Ferreira.
- CONSULTA Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria (2006). Informe General. México. Consulta RIES. SEP, SENTE.
- CONSULTA Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. (Abril, 2006). Tendencias principales en Talleres escolares. Eventos y Foros regionales. México. INFORME NACIONAL.
- DEL CASTILLO Alemán, Gloria & Asuma Hiruma, Alicia (2009). Dilemas de las políticas en Latinoamérica. La Reforma y las Políticas educativas Impacto en la Supervisión escolar. México: FLACSO.
- DELGADO, Juan Manuel (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. España: Síntesis.
- DELORS, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- DIAGNÓSTICO del Sistema Educativo Estatal (Noviembre, 2008). Veracruz. Xalapa-Enríquez: FLACSO.
- DIAZ Barriga, Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª ed.) México: McGraw-Hill/Interamericana.
- DIORAMA de la Cultura, Suplemento de Excélsior (1970, noviembre). México.
- DOISE, Willen; Clemente, Alain & Lorenzi-Cioldi, Fabio (2005). Representaciones sociales y análisis de datos. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- DOUGLAS, Mary (2008). Estilos de pensar. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, Francois y Martucelli, Danilo (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. España: Losada.
- DURKHEIM, Emile (1993). Educación y sociología (4ª ed.). México: Colofón.

DURKHEIM, Emile (1893). *División del trabajo*. Buenos Aires: Shapire.

EDUCACIÓN para todos en las Américas (2000). *Marco de Acción Regional*. Santo Domingo: UNESCO.

Educación, revista de educación (1992, 1 diciembre). Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de Jalisco. México, 1, 131.

ELIAS de Ballesteros (1967). *Problemas educativos actuales*. México: Patria.

ELIAS, Norbert (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.

ELIAS, Norbert. (1970). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

Enlace Educativo, periódico quincenal (1998, 30 de enero). Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de Jalisco. Guadalajara, México, 29, pp. 5.

FARBER, Ana (2006). *El cambio educativo. Los actores y las organizaciones*. Argentina: UNLA.

FERNÁNDEZ Palomares, Francisco (2007). *Sociología de la Educación*. España: Pearson Prentice Hall.

FERNÁNDEZ, Ana María (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades* (2ª ed.). Buenos Aires: Biblos.

FLAMENT, Claude (1994). *Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales*. En Jean-Claude ABRIC. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Fondo y Cultura Contemporánea.

FLORES, Julia Isabel (2005). En Willem DOISE. *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

FULLAN & Hardgreaves. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México. Biblioteca de Actualización del Magisterio/SEP.

FULLAN, Michael. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma educativa*. Madrid: Akal.

GALEANA, Rosaura (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. A.C.

GARCÍA Ferrando, Manuel (1994). *Sociología estadística a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza Universidad.

GARCÍA Ruiz, Ramón (1990). *La reforma educativa en los planteles de estudio de enseñanza normal*. Folleto núm. 14. México: SEP.

- GARCÍA, Carlos Marcelo (Coord.). (1995). Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza. Memoria de Investigación financiada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía: PPU.
- GEERTZ, Clifford (1991). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
- GHILARDI, Franco (1993). Crisis y perspectivas de la profesión docente. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, Anthony; Bauman, Zygmunt; Luhmann, Niklas; Beck, Ulrich & Beriaín, José, (Comp.). (2007). Las consecuencias perversas de la modernidad (2ª ed.). Barcelona: Antropos.
- GIMÉNEZ, Gilberto & Pozas, Ricardo (1994). Modernización e identidades sociales. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales/ Instituto Francés de América Latina.
- GIMÉNEZ, Gilberto (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara.
- GRANJA Castro, Josefina (2003). Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites. México: Plaza y Valdés.
- GUICHARD, Jean (1995). La escuela y las representaciones de los adolescentes. Barcelona: Laerkes.
- GUTIERREZ Vidrio, Silvia. (2007). El campo y objeto de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales. En Juan Manuel Piña Osorio. Prácticas y representaciones en Educación Superior. México: Plaza y Valdés.
- HARGREAVES, Andy (1998). Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. España: SEP /Octaedro.
- HARGREAVES, Andy (2003). Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador. Madrid: Amorrortu.
- HELLER, Agnes (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península.
- IBÁÑEZ, Tomás (1989). La psicología social como dispositivo desconstruccionista. En El conocimiento de la realidad social. Barcelona: Sendai.
- ILCE (2000). Evaluación de los medios didácticos del modelo pedagógico de la Telesecundaria. Síntesis. México: Dirección de Investigación y comunicación Educativas/ ILCE.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática ([INEGI] 2005). Censo de Población y Vivienda. México.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa ([INEE] 2005). La Calidad de la Educación Básica en México. Primer informe anual. México: SEP.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa ([INEE] 2006). Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2006 (1ª ed.). Panorama Educativo México. México: SEP.

JODELET, Denise & Guerrero Tapia, Alfredo (2000). Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales. México: Facultad de psicología/UNAM.

JODELET, Denise (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Comp.). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

JODELET, Denise (1984). Representation sociales: un domaine en expansion en Denise Jodelet (Dir.), Les représentation sociales. París: PUF.

KALMAN, Judith & Carvajal, Enna (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. Centro de Estudios Educativos. Vol. XXXVII, 3º y 4º Trimestres. CEE. P. 69.

KAPLAN, Catalina (2007). La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Argentina. Miño y Dávila.

LARROYO, Francisco (1964). Historia Comparada de la Educación en México. México: FCE.

LARROYO, Francisco (1973). La educación comparada de la educación en México. México: Porrúa.

LATAPI Sarre, Pablo (1965). El sexenio educativo 1958-64. México: Centro de Estudios Educativos (CEE).

LATAPI Sastre, Pablo (2006) La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004). México: FCE.

LENZI, A.; Boris, S.; Pataro, A. & Iglesias, C. (2007). La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana.

LEON, Emma y Zemelman, Hugo (1997). Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. Barcelona: Anthropos.

LINDON, Alicia (Coord.). (1997). La vida cotidiana y su espacio-temporalidad. Barcelona: Anthropos.

LOMAS, Carlos (2007). Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura. Barcelona: GRAÓ.

LÓPEZ Beltrán, Fidencio (2006). Representaciones sociales en los docentes. México: Facultad de psicología/Universidad Autónoma de Sinaloa.

LOYO, Aurora (1997). Los actores sociales y la educación (1988-1994). México: Plaza y Valdés.

LOZANO Andrade, José Inés (2006). *Normalistas vs Universitarios o Técnicos vs Rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales.* México: Plaza y Valdés.

LUZURIAGA, Lorenzo (2001). *Diccionario de pedagogía.* Buenos Aires: Losada.

MARRADI, A; Archiento, N. & Piovani, J. I. (2007). *Metodologías de las Ciencias Sociales.* Argentina: Planeta.

MINGO, Araceli (2006) *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad.* México: Fondo de Cultura Económica.

MONEREO, Carles, Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado aplicación en el aula.* México: SEP/CE/Grao.

MOSCOVICI, Serge & Hewstone, Miles (2008). *De la ciencia al sentido común.* En *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano.* México: Paidós.

MOSCOVICI, Serge (1961). *El psicoanálisis su imagen y su público.* Buenos Aires: Huemul.

MOSCOVICI, Serge (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público.* Buenos Aires: Huemul.

MOSCOVICI, Serge (1996). *Psicología de las minorías activas.* Madrid: Morata.

MOSCOVICI, Serge (2005). *La era de las multitudes. Un tratado histórico de psicología de las masas.* México: Fondo de Cultura Económica.

MOSCOVICI, Serge (2008a). *Psicología Social I, Influencia y cambio de actitudes individuos y grupos. Cognición y desarrollo humano.* México: Paidós.

MOSCOVICI, Serge (2008b). *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano.* México: Paidós.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema.* México: Fondo de Cultura Económica.

NISBET, Rober (2003). *La formación del pensamiento sociológico (Tomo II).* Argentina: Amorrortu.

NISBET, Robert (2003). *La formación de pensamiento sociológico (Tomo I).* Argentina: Amorrortu.

NIVON Bolán, Amalia (2005). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1980-1900).* México: UPN.



NORIEGA Chávez, Margarita (2004). Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, (1982-1994). México: Plaza y Valdés.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE] 2002). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Madrid: Santillana.

OVIEDO de Benosa, Susana (2004). La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria. Madrid: Milo y Dávila.

PANORAMA EDUCATIVO DE MÉXICO. Indicadores del Sistema Educativo Nacional (2009) Educación Básica. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE.

PIAGET, Jean. (2008) La representación del mundo en el niño. España: Morata.

PIÑA Osorio, Juan Manuel & Pontón, Claudia (2002). Cultura y procesos Educativos. México: Plaza y Valdés.

PIÑA Osorio, Juan Manuel (1998). La interpretación de la vida cotidiana escolar. México: Plaza y Valdés.

PIÑA Osorio, Juan Manuel (2007). Prácticas y Representaciones en Educación Superior. México: Plaza y Valdés/UNAM.

PIÑA Osorio, Juan Manuel (Coord.). (2003). Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior (1ª ed.). México: Plaza y Valdés.

PIÑA Osorio, Juan Manuel (Coord.). (2004). La subjetividad de los actores de la educación. México: UNAM/CESU.

PIÑA Osorio, Juan Manuel y Burlan (2003). Acciones, Actores y Prácticas Educativas. México.

POPKEWITZ, Thomas. (2000). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata/Fundación Paidea.

POPKEWITZ, Thomas; Tabachnick, Robert & Wehlage, Gary. (2007). El mito de la reforma educativa. México: Polimares.

PORTANTEIRO, Juan Carlos (1981). Los usos de Gramsci (1ª ed.). México: Folios.

POSTIC, Marcel & De Ketele, Jean-Marie (2000). Observar las situaciones Educativas. España: Narcea.

PRADO de Souza, Clarilza (2000). Develando la cultura escolar. En JODELET, Denise. Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales. México. UNAM/Facultad de Psicología.

Programa Nacional al Profesorado ([PRONAP] 1996). Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del PRONAP en las entidades Federativas. México: PRONAP-SEP.

Programa nacional de educación 2001- 2006. México: SEP.

Programa nacional para la modernización educativa 1989-1994. México: SEP.

Programa Sectorial de Educación y Cultura 2005-2010 del Estado de Veracruz. México: Gaceta Oficial. Órgano del Gobierno del Estado de Veracruz-Llave.

PRONTUARIO Estadístico de fin de cursos 2006-2007 e inicio de cursos 2007-2008. Subdirección de Estadística de la Secretaría de Educación de Veracruz.

RAITER, Alejandro (2003). Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante. Buenos Aires: Biblos.

RAYTER, Alejandro (2002). Representaciones sociales. Buenos Aires: Eudeba.

Resultados de Evaluación Educativa. (2004). La calidad de la Educación Básica en México. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

RITZER, George (2001). Teoría sociológica clásica (3ª ed.). España: McGraw-Hill.

RITZER, George (2003). Teoría sociológica moderna (3ª ed.). España: McGraw-Hill.

RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Argentina: Málaga/Aljibe.

RODRÍGUEZ Botto Targino, Regina. (2008). Representações sociais da didática. Brasil: Ideia.

ROSATO, Ana & Balbi, Fernando Alberto (Eds.). (2003). Representaciones sociales y procesos políticos. Estudios desde la antropología social. Buenos Aires: Antropofagia.

ROUQUETTE, Louis Michel. (1994). Sur la connaissance des masses. Esai de psychologie politique. Grenoble-París: Presses Iniversitaires de Grenoble.

GIMENO Sacristán, José (1997). La transición a la educación secundaria. Madrid: Morata.

GIMENO Sacristán, José (Comp.). (2006). La reforma necesaria entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid: Morata.

SANCHEZ Puentes, Ricardo (1995). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés.

SANDOVAL Flores, Etelvina (2000). La trama de la escuela secundaria: Institución Relaciones y saberes. México: Plaza y Valdés.

SARTORI, Giovanni (1997). *Homovideos. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

SCHMELKES, Sylvia (1996). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.

SCHUTZ, Alfred & Luckmann, Thomas (2003). *Las estructuras del mundo y de la vida*. Argentina: Amorrortu.

SCHUTZ, Alfred (1998). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. México-Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

SCHUTZ, Alfred. (2008). *El problema de la realidad social. Escritos. I*. Argentina: Amorrortu.

SELLTIZ Claire, Jahoda Marie, Deutsch Morton, y Cook Stuart (1965). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid-México-Pamplona: Rialps.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 1993). *Artículo Tercero Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*. México: SEP.

SEP (1993). *Ley General de Educación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 1994). *Memoria. Telesecundaria una alternativa. X Aniversario*. México: OSEJ, Dirección General de Educación Básica, Dirección de Educación Básica. SEP. P. 74.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 1996). *Bases para dirigir el proceso educativo. Curso para directores y supervisores de Telesecundaria. Conceptos Básicos. Módulo IV*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 1996). *Curso de Capacitación para profesores de nuevo ingreso*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2001). *Cursos de Capacitación para docentes de Nuevo Ingreso a Telesecundaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2001). *Reforma integral de la Educación Secundaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2002). *Documento base de la secundaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2003). Prácticas Educativas Innovadoras en las entidades Federativas, 2002. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2004). Los adolescentes y la Escuela Telesecundaria. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio. Talleres Generales de Actualización 2004-2005. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2004). Renovación Pedagógica y Organizativa de las Escuelas Públicas de Educación Secundaria. Proyecto de Innovación e Investigación. Transformar nuestra escuela. Junio, 2004. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2005). Formación Ciudadana. Hacia una Cultura de la Legalidad. Guía para el Docente. Situaciones Sociales que impactan a los jóvenes. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2005). Manual a la Metodología de Telesecundaria. Centro de Estudios Superiores Recomunicación Educativa. Veracruz-México: SEV.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Artes Visuales. Educación Básica Secundaria. Programas de Estudio 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Artes. Danza Educación Básica Secundaria. Programas de Estudio 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Artes. Música. Educación Básica Secundaria. Programas de Estudio 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Artes. Teatro. Educación Básica Secundaria. Programas de Estudio 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Educación Física I. Educación Básica Secundaria. Programa de Estudio 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Español. Educación Básica Secundaria. Programas de Estudio 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Español. Guía de Trabajo Primer Taller de Actualización sobre los programas de estudio 2006. RES. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). First Training Workshop on the Programmes of Study. Primer Taller de Actualización sobre los programas de estudio 2006. Foreign Language Lengua Extranjera Inglés. Study Guide. RES. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Formación Cívica y Ética. Educación Básica Secundaria. Programas de Estudio 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Geografía de México y del Mundo. Educación Básica Secundaria. Programa de Estudio México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Guía de Actividades. Educación Telesecundaria. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Guía de Trabajo y Antología. Taller de Inducción a la Reforma de la Educación Secundaria El papel de los Directivos y Supervisores Escolares en el Apoyo a la Implementación del Plan de Estudios 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Guía para la Aplicación del Modelo Pedagógico Renovado de la Telesecundaria en el Aula. (Guía del Coordinador). Curso General de Actualización. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Historia. Educación Básica Secundaria. Programa de Estudio 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). La formación de los adolescentes, una tarea compartida en la escuela secundaria. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio. Talleres Generales de Actualización. 2006-2007. Secundaria Nacional. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes. Educación Básica Secundaria. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Matemáticas. Educación Básica Secundaria. Programas de Estudio 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Orientación y Tutoría. Antología. Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Orientación y Tutoría. Guía de Trabajo. Primer Taller sobre los Programas de Estudio. Reforma de la Educación Secundaria. Primera edición. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Plan de estudios 2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Reforma de la Educación Secundaria. Primera etapa de Implementación. Seguimiento de las escuelas participantes ciclo escolar 2006-2007. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2007). Fortalecimiento de la Educación Telesecundaria. Política y la Asesoría Técnico Pedagógica. Ciclo escolar 2007-2008. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], junio 2007). Cómo planear hoy en Telesecundaria. Taller General de Actualización.. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2008). Orientación y Tutoría. Apuntes. Una nueva etapa: la Adolescencia. Telesecundaria, 1er Bloque. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2008). Tecnología I. Apuntes Primer Grado. Telesecundaria. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 1982). Planeación de la Educación superior. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. México: ANUIES/SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 1998). Informe de labores 1997-1998. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006), Programas de la Asignatura Estatal del Plan de Estudios de Educación Secundaria 2006. Lineamientos Generales Septiembre 2006. Secretaría de Educación Básica. Dirección de Desarrollo Curricular, RES. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2006). Guía para la Aplicación del Modelo Pedagógico Renovado de la Telesecundaria en el Aula. Cursos Estatales de Actualización 2006-2007. México: SEP.

SEPE/USET (2001). Manual de introducción a la metodología de telesecundaria. Verano. Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa de Tlaxcala. México: SEPE/USET.

SEV (2006). Modelos de Acompañamiento Académico y de Seguimiento para los Colectivos Docentes del PREFEC 2006-2007. Veracruz. Secretaría de Educación Básica. Coordinación Estatal de Actualización Magisterial. México: SEV.

SIERRA Bravo, Restituto (1999). Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios. España: Paraninfo.

SILVANA De la Rosa, Annamaría. (2006) ¿Porqué es importante? Notas inspiradas en una mirada reflexiva a la teoría de las representaciones sociales”. En VALENCIA Abundiz, Silvia. Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales. México: Universidad de Guadalajara/Maison Des Sciences Del´Homme.

SINGERY, Jaquy. (1994). Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en la empresa. En Jean Claude ABRIC (Comp.) Prácticas y representaciones sociales. México: Fondo de Cultura Contemporánea.

SMELSER, Neil J. (1989). Teoría del comportamiento colectivo. México: Fondo de Cultura Económica.

SOLANA, Fernando (1981). Historia de la Educación Pública en México. México: Fondo de Cultura Económica.

Taylor, S.L. & BOGDAN, R. (2006). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

TEDESCO, J. Carlos (1999). Fortalecimiento del papel del maestro. México: SEP/OEI/UNESCO.

TENTI Fanti, Emilio. (1988). El arte del buen maestro. México: Pax.

TENTI Fanti, Emilio. (2007). El oficio del docente. Vocación Trabajo y Profesión en el siglo XXI. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI.

TORRES Bodet, Jaime (1965). “Discurso del 9 de febrero de 1959 al inaugurar la Comisión del Plan de Once Años” y “Discurso del 29 de Julio de 1959 ante la II Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE)”. En Discursos (1941-1964). México: Porrúa.

VASILACHIS de Gialdino, Irene (1997). La construcción de representaciones sociales Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico. Barcelona: Gedisa.

VASILACHIS de Gialdino, Irene (2003). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Barcelona: Gedisa.

WEINBERG, Gregorio (1977). Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. Centro de documentación internacional: SEP/UNESCO.

YAÑEZ, Agustín. (1966) Discursos al Servicio de la Educación Pública. México: SEP.

YENNIS A., Olivares. (2007). Las relaciones y representaciones sociales de docentes y estudiantes en su formación universitaria. Caracas: Universidad Experimental Pedagógica Libertador.

YUREN, María Teresa & Araújo, Sonia Stella (Coords.) (2007). Calidoscopio, valores, ciudadanos y ethos como problemas educativos. México: Ferrari.

YUREN, María Teresa; Navia, Cecilia & Saenger, Conny (Coords). Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Barcelona-México: Pomares.

ZORRILLA Fierro, Margarita & Villa Lever, Lorenza (2003). Políticas Educativas. Educación Básica. Educación Media Superior. 1ª ed. México. COMIE: Idiograma.

## ARTÍCULOS

ABRIC, Jean-Claude (2001a). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En Jean Claude Abric, (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

ABRIC, Jean-Claude. (2001b). Prácticas sociales, representaciones sociales. En, Jean Claude Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

ABRIC, Jean-Claude. (2008). La creatividad de los grupos. En Serge Moscovici. Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano (1ª ed.). México: Paidós.

ANADÓN, Marta (2007). La educación Secundaria en Québec: innovación y desafíos. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática Educación Secundaria. 13(32), 127-138. México: Ideograma.

ARREDONDO López, María Adelina (2007). Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática Educación Secundaria. 37-62. México: Ideograma.

ARRUDA, Ángela (2000) Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño. En Denise Jodelet & Alfredo Guerrero (Comps.), Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales. P. 36-57. México: UNAM/Facultad de psicología.

ARRUDA, Ángela (2006). Movimientos sociales, síntomas y protagonistas. En Silvia Valencia Abundiz (Cord.). Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales. México: Universidad de Guadalajara/Maison Des Sciences Del' Homme.

BANCHS, María (1996). Construccinismo social y representaciones sociales. Algunos puntos de encuentro y desencuentro. AVEPSO XIX. 2,1-10.

BANCH, María Auxiliadora & Lozada, Mireya (2000). Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio. En Denise Jodelet. Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales. México: UNAM/Facultad de Psicología.

BANCH, María Auxiliadora (2006). Las representaciones sociales como perspectiva teórica para el estudio etnográfico de comunidades. En Silvia Valencia Abundiz. Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales. México: Universidad de Guadalajara/Maison Des Sciences Del' Homme.

BANCHS, María A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Volumen 9, Pp. 3.1-3.15. Escuela de Psicología/Universidad Central de Venezuela.

BARCALA, A., Alvarez, Z., Bianchi, V. (29-30 de julio, 2004). Representaciones sociales acerca de niños con patología grave en la infancia. En Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura (Tomo II). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Facultad de Psicología. Pp.175-176.

BELTRÁN Casanova, Jenny. (Enero-diciembre, 1997). Diversidad de la investigación educativa en México. Colección Pedagógica Universitaria. 27-28, 293-299. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México: Instituto de Investigaciones de Educación.

BERRINO, María Inés (10-12 de agosto, 2006). Representaciones de los ingresantes de ingeniería sobre el ser universitario. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación, Segundo encuentro de



investigadores en psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas. Pp. 157- 158. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

BORGABELLO, Ana y Peralta, Nadia. (10-12 de agosto, 2006). Qué funciones tutoriales describen las resoluciones que norman el rol de los auxiliares de segunda (estudiantes) en la Universidad Nacional del Rosario. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación, Segundo encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas. Pp. 159. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (Septiembre-diciembre, 1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. En Revista Iberoamericana. Reforma de la educación secundaria. 9, 91 -123.

BROPHY, Jere. (2000). La enseñanza. Academia Internacional de Educación. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro. México: UNESCO.

CARVAJAL Romero, José. (2003). Internet, lo educativo y la educación: complejo discursivo. En Josefina Granja Castro, Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los límites (pp. 43-64). México: Plaza y Valdés.

CARVAJAL, E. (2003). Una mirada en las aulas de la Telesecundaria. Reconstrucción del modelo pedagógico. El caso de las matemáticas. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

CASTILLO Rocha Carmen (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. Revista Mexicana de Investigación Educativa 13(38), 825-842. México: Ideograma.

CASTORINA, José Antonio; Barreiro, Alicia, & Clemente, Fernando (2007). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el construccionismo y la teoría de las representaciones sociales. En José Antonio Castorina (Coord.), Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad (pp. 177-203). Argentina: Miño y Dávila.

CASTORINA, José Antonio; Clemente, Fernando & Barreiro, Alicia (2007). El conocimiento de "dominio" moral en la psicología del desarrollo. Un análisis de la tesis de Turiel. En José Antonio Castorina, (Coord.), Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad (pp. 45-68). Argentina: Miño y Dávila.

CASTORINA, José Antonio; Barreiro, Alicia & Clemente, Fernando (2005). La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. En José Antonio Castorina (Coord.), Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad (pp. 149-175). Argentina: Miño y Dávila.

CASTORINA, José Antonio & Barreiro, Alicia (2000). En Moscovici & Piaget, El origen de las representaciones sociales. En VII Jornadas de Investigación. Universidad y sociedad. Avances de la investigación en psicología. Argentina: Facultad de Psicología UBA. Secretaría de Investigaciones. Instituto de Investigaciones. Pp. 210-211.

CASTORINA, José Antonio (2007). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En José Antonio Castorina (Coord.). Construcción conceptual y representaciones sociales (pp. 19-44). El conocimiento de la sociedad. Argentina: Miño y Dávila.

CASTORINA, José Antonio; Barreiro, Alicia, & Toscano, Ana (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En José Antonio Castorina (Coord.), Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad (pp. 205-238). Argentina: Miño y Dávila.

CHARDÓN, María Cristina (30 junio al 5 de julio, 2008). Las representaciones sociales del espacio público y construcción del conocimiento. En 9th Internacional Conference on Social Representations. Alternative Productionas of Knowledge and social representations. Bali, Indonesia..

CORTINA, Adela (2000). Presentación. El sentido de las Profesiones. En Adela Cortina & Jesús Conill (Dir.), 10 palabras clave en ética de las profesiones. Navarra: Verbo Divino.

CUEVAS, Jazmín (2007). Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM, el segundo hogar. En Juan Manuel Piña Osorio, Prácticas y representaciones sociales en educación superior. México: Plaza y Valdés.

DECONCHY, Jean Pierre (2008). Sistemas de creencias y representaciones ideológicas. En Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano (1ª ed.). México: Paidós.

DENIGRI, Diego Carlos (14 y 15 de agosto, 2003,). La representación social del envejecimiento. Memorias de las X Jornadas de Investigación. Salud, educación justicia y trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología (Tomo III). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Pp. 121-125.

DI Donaldo, Noemí (10-12 de agosto, 2006). Las representaciones sociales de la escuela y su incidencia en el aprendizaje. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación, Segundo encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Pp.360.

DOISE, Pilleen & Moscovici, Serge (2008). Las decisiones en grupo. En Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano (1ª ed.). México: Paidós.

DUCOING Watty, Patricia (Enero-marzo, 2007). La educación secundaria: un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(32). Sección temática Educación Secundaria.

FARR, Robert (1985). Las representaciones sociales. En Psicología Social II. Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano. México: Paidós.

FARR, Robert (1986). Las representaciones sociales. En Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.

FLORES Palacios, Fátima (2000). El género en el marco de la psicología social. En JODELET, Denise. *Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales*. México: UNAM/Facultad de psicología.

FUENTES Molinar, Olac (2000). Perspectiva de la educación básica en México. *Cero en conducta. El sentido de la escuela*, 14(48), 5-13.

GALVAN, Luz Elena. (Septiembre-octubre, 1996). La enseñanza de la historia. Sus imaginarios y vida cotidiana. *Básica. Revista de la Escuela y del maestro*, 3(13), 21-27. Fundación SNTE para la cultura del maestro Mexicano.

GONZÁLEZ Aguilar, Fernando (2007). Las autoridades de la UNAM: Representaciones sociales de estudiantes universitarios. En Juan Manuel Piña Osorio, *Prácticas y representaciones en Educación Superior*. México: Plaza y Valdés.

GUIMELLI, Christian (1994). La función de enfermera, prácticas y representaciones sociales. En Jean-Claude ABRIC (Comp.), *Prácticas y representaciones sociales*. Fondo de Cultura Contemporánea.

IBÁÑEZ, Tomás. (1994). Representaciones sociales, teoría y método. En Tomás Ibáñez, (Coord.), *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.

JASPARS, Jos & Hewstone, Miles (1985). La teoría de la atribución. En *Psicología Social II. Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano*. México: Paidós.

JODELET, Denise (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici, (Comp.), *Psicología Social II* (pp.469-493). Barcelona: Paidós..

JODELET, Denise (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología Social II. Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano*. México: Paidós.

JODELET, Denise (1989). Representaciones sociales: un domaine en expansión. En Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. París. PUF.

JODELET, Denise (2006). El otro, su construcción, su conocimiento. En Silvia Valencia Abundiz, *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara/Maison Des Sciences Del'Homme.

KALMAN Landman, J., Carvajal, E., Rojano, M. T. (2004). Un retrato de las aulas de Telesecundaria en México. *Hacia una Renovación de su Modelo Pedagógico y los materiales didácticos* (s/publicar). CINVESTAV.

- KOHEN, Raquel (2007). La construcción de la realidad jurídica. En José Antonio Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (Pp. 99-124). Argentina: Miño y Dávila
- LATAPI Sarre, Pablo (2008). Recuperar la investigación entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 283-297. México: Grupo Ideograma.
- MARCOVA, Ivana (2006). Sobre las formas de interacción del reconocimiento sociales”. en Abundiz Silvia. (2006). En *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara/Maison Des Sciences Del Homme.
- MARDELLAT, René (1994). Prácticas y representaciones en el artesanado. En Jean-Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México: Filosofía y Cultura Contemporánea.
- MARKOVA, Ivana (1998). Social representation as an epistemology of social psychology. En Simposio internacional sobre representaciones sociales. Brasil. Textos para el discurso. Vol. 2 Natal/RN/Brasil: Universidad Río Grande do Norte.
- MARTINEZ Álvarez, Silvia Iveth (2007). Construcción de identidades de los estudiantes su transito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática Educación Secundaria*. 13(32), 261-282. México: Ideograma.
- MASTACHE, A. V. (1996). Representaciones de la formación y práctica docente. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* (Vol. 9). Granada.
- MEDINA, Marta Susana (10-12 de agosto, 2006). Acerca de las representaciones sociales” En *Memorias de las XIII Jornadas de investigación, Segundo encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de psicología. pp. 148-149.
- MEJIA Custodio, Amalia & Ávila Meléndez, Luis Arturo (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 41, 485- 513. México.
- MÉNDEZ, Enrique & Garduño, Roberto (18 de febrero de 2010). La SEP no ha clasificado a ningún centro educativo con ese estatus, señala ente fiscalizador. ASF: tras 8 años del Programa de Escuelas de Calidad no hay logros. Presenta el órgano a la Cámara de Diputados los resultados de la Cuenta Pública 2008. *La Jornada*. Sección: Sociedad y Justicia.
- MIRELES, Olivia & Cuevas Yasmín (2003). Representaciones. En Juan Manuel Piña Osorio, Alfredo Furlán & Lya Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE/SEP/CESU.
- MORA, Martín (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, *Atenea Digital*, 2, 1-18. México. Universidad de Guadalajara.

MOREYRA, Valeria (10-12 de agosto, 2006). Trabajo infantil en ciudad de Buenos Aires. Representaciones y prácticas de los trabajadores del programa contra la explotación sexual y el trabajo infantil. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación, Segundo encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas. Pp. 500-501. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

MORIN, Michel. (1994). "Entre representaciones y prácticas: el sida, la prevención y los jóvenes". En ABRIC, Jean-Claude, (Coord.). (1994). Prácticas y representaciones sociales. México: Fondo y Cultura Contemporánea.

MOSCOVICI, Serge. (1981) L'ère des représentations sociales. En Doise y A. Palmonari, (Eds.), L'études des représentations sociales (pp. 34-80). París: Declachaux & Niestlé.

MUREKIAN, Noemí Graciela (24-25 de agosto, 2000) Minorías activas, representaciones polémicas y cambios representacionales en salud mental. VII Jornadas de Investigación en Psicología. Universidad y sociedad: Avances de la investigación en Psicología. Buenos Aires.

NOAILES, Gervasio. (14-15 de agosto, 2003). Representaciones sociales acerca del quehacer profesional del psicólogo en psicólogos egresados de la universidad de Buenos Aires de la década del 60 a la década del 90. Memorias de las X Jornadas de Investigación. Salud, educación justicia y trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología (Tomo III). Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Pp. 143- 147.

NOVAILES, Gervasio (14-15 de agosto, 2003). Representaciones sociales acerca del quehacer profesional del psicólogo en psicólogos egresados de la universidad de Buenos Aires de la década del 60 a la década del 90. Memorias de las X Jornadas de Investigación. Salud, educación justicia y trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología (Tomo III). Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Pp.56-59.

PAICHELER, Henri (1986). La epistemología del sentido común. En Serge Moscovici, Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona. Paidós.

PERRENOUD, Philippe (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Revista de Tecnología Educativa 14(3) Santiago, Chile.

PRADO de Souza, Clarilza (30 de junio al 5 de julio, 2008). Representaciones sobre el trabajo docente con profesores de pedagogía. En 9th Internacional Conference on Social Representations. Alternative Productionas of Knowledge and social representations. Bali, Indonesia.

REYES Juárez, Alejandro (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. Revista Mexicana de Investigación educativa. Sección temática. De lo local a lo global: nuevas perspectivas en historiografía de la educación, 1(40), 147- 174.

ROBERTASZZI, M., Ferrani, L. E., Kalpschtrej, K. A., Cebey, M. C. Insignificando, significando, resignificando (10-12 de agosto, 2006). Representaciones sociales de y desde las empresas recuperadas. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación, Segundo encuentro de

investigadores en psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Pp. 517-519.

RODRIGUEZ Fuenzalida, Eugenio. (Septiembre-diciembre, 1995). La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la Educación Secundaria en América Latina. Reforma de la educación secundaria. Revista Iberoamericana., 9, 125- 161.

ROUQUETTE, Louis Michel (2008). La comunicación de masas. En Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano. México: Paidós.

SANDOVAL Flores, Etelvina. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática Educación Secundaria, 13(32), 165-185. México: Ideograma.

## **TESIS**

ANDRADE Medina, Víctor Manuel (1999). Representaciones Sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de posgrado de la Universidad de las Américas (Tesis de maestría). Universidad de las Américas. México.

CHIRINO Ovando, Rafael (2008). La evaluación del aprendizaje en el contexto de la reforma de la educación secundaria (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México.

DURAN Ramos, Teresita del Niño Jesús (2004). Análisis de los factores que concurren en la intención de buscar el conocimiento de manera autónoma. El caso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado. Programa de Doctorado en Pedagogía. México.

FRIAS Chaires M. E., Nancy Karina (2007). Caracterización lingüística del discurso escrito de alumnos de nivel educativo superior (Tesis de doctorado). Centro de Estudios Superiores en Educación. México.

GALVEZ Díaz, Víctor Armando (2001) Las representaciones de la ciencia en la televisión educativa. El caso de la biología en telesecundaria (Tesis de maestría). Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. México.

GEVARA Martínez, Isaac Tomás (1996). Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudio de las representaciones sociales de la excelencia (Tesis de maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Psicología. Maestría en Psicología Social. México.

GUEIMES García, Carmela (2006). La función del maestro en educación especial prácticas y representaciones sociales (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Unidad de Posgrado. México.

KAPLAN, Catarina (1995). Representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la inteligencia de los alumnos. Un estudio sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación. Buenos Aires.

MENESES Díaz, Gerardo (2005). Discurso e infancia de una realidad sui generis (Tesis de doctorado) Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Campus Aragón. México.

MERCADO Marín, Laura (2002). El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado. México.

PALACIOS Abreu, Rafael (2001). Ser estudiante de CETIS: sus significaciones y prácticas sociales (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de México. Facultad de filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado. México.

REYNAGA Obregón, Sonia (1996). Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en sociología. Un estudio comparativo (Tesis de doctorado). Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. México

ROSAS Carrasco, Lesvia Oliva (1999). El progreso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

# **ANEXOS**

## **El cuestionario**





### Encuesta sobre Representaciones Sociales de la Reforma Educativa

Núm de cuestionario: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Lugar de aplicación: \_\_\_\_\_

Este cuestionario forma parte de la investigación: "Representaciones Sociales de la Reforma en Educación Secundaria (RES) de los docentes de Telesecundaria del estado de Veracruz", su intención es conocer las opiniones de los docentes que están implementando la Reforma en las escuelas.

Su opinión es importante, por lo que se requiere de seriedad y profesionalismo al contestar cada una de las preguntas planteadas. Agradecemos su colaboración de antemano. Sus respuestas serán confidenciales.

#### A. Datos generales:

(Marque el número que corresponda respuesta seleccionada)

##### 1. Sexo:

1. Masculino.....
2. Femenino.....

##### 2. Edad:

1. Menos de 30 años.....
2. Entre 31 y 40 años.....
3. Entre 41 y 50 años.....
4. De 51 a 60 años.....
5. De 61 ó más años.....

##### 3. Antigüedad como docente de Telesecundaria:

1. Menos de 10 años.....
2. De 11 a 20 años.....
3. 21 a 30 años.....
4. Más de 30 años.....

##### 4. Cuenta con Carrera Magisterial:

1. Si .....
2. No .....

##### 5. Características de la escuela en que labora:

1. Completa: (*Docentes para cada grupo y grado escolar*)
2. Incompleta: (*Carencia de un docente en un grupo o grado escolar*)

##### 6. Tipo de Telesecundaria en que trabaja:

1. Telesecundaria Rural.. (población de menos de 2500 habitantes)..
2. Telesecundaria Urbana.. (población de más de 2500 habitantes)....

##### 7. Grado en que labora:

1. (1º).....
2. (2º).....
3. (3º).....

#### B. Información:

1.- Señale por favor, ¿Por qué medios se ha enterado de la Reforma en Educación Secundaria? (Marque con una X)

1. Talleres y cursos de capacitación	<input type="checkbox"/>
2. Periódico	<input type="checkbox"/>
3. Televisión	<input type="checkbox"/>
4. Internet	<input type="checkbox"/>
5. Materiales impresos	<input type="checkbox"/>
6. Compañeros docentes	<input type="checkbox"/>
7. Personal técnico especializado de la SEP	<input type="checkbox"/>
8. Director de la escuela	<input type="checkbox"/>
9. Curso de carrera magisterial	<input type="checkbox"/>
10. Otros _____ Cuáles: _____	<input type="checkbox"/>

2.- ¿En qué espacio institucional ha tenido conocimiento sobre la Reforma en Educación Secundaria? Otorgue una calificación a cada uno de ellos. (Marque con una X)

Espacio institucional	Excelente	Bueno	Regular	Malo
1. En el curso General de Actualización: <i>“Guía para la aplicación del Modelo Pedagógico Renovado de la Telesecundaria en el aula”</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En el curso de Verano de la SEV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En el curso de capacitación para docentes de nuevo ingreso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En el taller: <i>“Los adolescentes una tarea compartida en educación Telesecundaria”</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En el Taller de Inducción a la Reforma de la Educación Secundaria: <i>“El papel de los Directivos y Supervisores Escolares en el Apoyo a la Implementación del Plan de Estudios 2006”</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. En el taller de actualización sobre el Plan y Programas 2006	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. En el Programa transmitido por la Red Edusat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Señale, ¿Cuáles de los siguientes objetivos corresponden a la Reforma en Educación Secundaria?**  
(Marque con una X)

	Si Verdadero	No Falso	No sabe
1. Lograr que los estudiantes alcancen el desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas y apreciativas			
2. Mejorar las prácticas docentes y contribuir a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación básica de calidad			
3. Apoyar la actualización y la profesionalización de los docentes			
4. Lograr que los jóvenes tengan acceso a la educación superior de calidad			
5. Asegurar que los jóvenes logren y consoliden competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte			

**4. Indique el grado de conocimiento que tiene sobre cada uno de los siguientes elementos de la Reforma en Educación Secundaria.**

(Marque con una X)

	Muy bueno	Bueno	Regular	Nulo
1. El plan y los programas de estudio				
2. Los nuevos enfoques en los programas de Estudio				
3. Los nuevos libros de texto				
4. Los nuevos contenidos				
5. La flexibilización del currículum				
6. La elaboración de proyectos educativos				
7. Las nuevas formas de evaluación				
8. La orientación y tutorías				
9. La asignatura estatal				
10. La incorporación y uso de las nuevas tecnologías				
11. El uso de la biblioteca escolar y de aula				
12. Las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los estudiantes				
13. El Modelo Renovado de Telesecundaria				
14. Los recursos materiales (multimedia, enciclopedia, computación e Internet)				
15. La contribución de la Reforma para elevar la calidad de la educación Secundaria				
16. El desarrollo de las nuevas técnicas pedagógicas				

**C. Actitud:****5. ¿Cuál es su opinión sobre la Reforma en Educación Secundaria?**

(Marque con una X)

	<b>Mucho</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
1. Me agrada			
2. Creo en ella			
3. Es un éxito			
4. Me causa interés			
5. Estoy dispuesto a colaborar			
6. Motiva mi trabajo docente			

**6.- La Reforma en Educación Secundaria, responde a:**

(Marque con una X)

	<b>Mucho</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
1. Necesidades del mundo empresarial			
2. La necesidad de transformar la formación de los Alumnos			
3. Incorporación de la tecnología, la computación e Internet en las escuelas			
4. Capacitación y actualización de los docentes			
5. Vínculo de la primaria y la secundaria			
6. Equipamiento de recursos tecnológicos y materiales a las escuelas Telesecundarias			
7. Necesidad del bachillerato por tener mejores Aspirantes			
8. Bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales de aprovechamiento			

**7. De los siguientes elementos de la Reforma en Educación Secundaria ¿cuáles le interesan más?**

(Marque con una X)

	<b>Mucho</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
1. El plan y los programas			
2. El Nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria			
3. La orientación y tutorías			
4. La asignatura estatal			
5. La incorporación de las nuevas tecnologías			
6. Los procesos de enseñanza aprendizaje			
7. Los proyectos educativos			
8. Los contenidos de los libros			
9. El nuevo enfoque de las asignaturas			
10. El proceso de evaluación			
11. Los recursos materiales			
12. La biblioteca escolar y de aula			
13. El trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes			

**8.-Señale (Cinco) elementos que le entusiasman de la Reforma en Educación Secundaria.**

	<b>(Sólo cinco)</b>
1. La incorporación de computadoras a las escuelas	
2. El nuevo Plan y Programa 2006	
3. Los nuevos libros de texto	
4. Los contenidos	
5. La necesidad de los alumnos por aprender	
6. La oportunidad de actualizarse	
7. La posibilidad de mejorar la práctica docente	
8. La consulta a redes de información	
9. La flexibilidad del currículo	
10. Los estudiantes son más independientes y autónomos	
11. La libertad del docente para enseñar en el aula	
12. El trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes	
13. Se responde a las necesidades sociales	
14. Se responde a las necesidades de los estudiantes	
15. La enciclopedia y biblioteca virtual	

**9. En su opinión el diseño e implementación de la Reforma en Educación Secundaria, se puede considerar como un proceso: (Marque con una X)**

**Diseño:**

	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>
1. Democrático			
2. Participativo			
3. Investigado			
4. Político			
5. Planeado			
6. Necesario			
7. Renovador			

**Implementación:**

	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>
1. Democrática			
2. Resultado de una amplia consulta			
3. Indispensable para el nivel			
4. Necesaria académicamente			
5. Resultado de una planeación			
6. Un cambio real de los contenidos			
7. Recorta bien los viejos contenidos			
8. De nuevos contenidos			

## D. Campo de Representación

### 10. La Reforma en Educación Secundaria, ha beneficiado al:

	Mucho	Poco	Nada
1. Profesor			
2. Estudiante			
3. Escuela			
4. Sociedad			
5. Desarrollo del conocimiento			
6. Desarrollo de competencias y Habilidades			
7. Actualización tecnológica			
8. Calidad educativa			

### 11. En su opinión la Reforma en Educación Secundaria:

(Marque con una X)

	Mucho	Poco	Nada
1. Cambia mi práctica docente			
2. Procede de una política que beneficia la educación de los estudiantes			
3. Permite colaborar y participar con entusiasmo			
4. Fomenta la actualización tecnológica de los profesores, estudiantes y las escuelas			
5. Es un reto en el trabajo magisterial			
6. Intenta resolver los problemas de la educación Secundaria			
7. Aumentan los recursos didácticos en el aula			
8. Se fortalece con la incorporación de la tecnología			

### 12.- La Reforma en Educación Secundaria contribuye o fomenta:

	Mucho	Poco	Nada
1. La actualización de los docentes			
2. La planeación del trabajo docente			
3. El interés de los estudiantes por aprender			
4. El trabajo interactivo entre docentes y estudiantes			
5. La solución a los problemas de rezago educativo			
6. La incorporación de las nuevas tecnologías			
8. La transformación de la educación secundaria			
9. Mejores resultados en los procesos de evaluación			
10. Alcanzar la calidad educativa en la secundaria			
11. La continuidad de los estudios de los alumnos			
12. La incorporación de estudiantes al medio laboral			
13. La capacitación y actualización del magisterio			
14. A que los estudiantes obtengan conocimientos para poder migrar a los Estados Unidos en busca de trabajo			

**13.- Marque 5 (cinco) fortalezas y 5 (cinco) debilidades de la Reforma en Educación Secundaria**  
(Marque cinco en cada columna)

	Fortalezas	Debilidades
1. El cambio de prácticas en los docentes		
2. La incorporación de un nuevo enfoque a las asignaturas del Plan y los Programas		
3. Incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información		
4. Mejoramiento de la Infraestructura en las escuelas		
5. La incorporación de orientación y tutorías		
6. La incorporación de la Asignatura Estatal		
7. Falta de integración entre docentes para el trabajo Colegiado		
8. Se desarrollan las competencias y habilidades de los estudiantes de manera efectiva		
9. Intensificación de la capacitación del magisterio		
10. Apoyo en recursos materiales y didácticos		
11. Resultados de evaluación eficientes de los Estudiantes		
12. Vínculo con la investigación en docentes y estudiantes		

**14.- En su opinión, el éxito de la Reforma en Educación Secundaria depende de:**  
(Marque con una X)

1. Los estudiantes	
2. Los docentes	
3. La Secretaría de Educación Pública	
4. La Secretaría de Educación de Veracruz	
5. Los docentes, padres de familia, autoridades administrativas y estudiantes	
6. La infraestructura de la escuela	
7. La comunidad	

¡Muchas gracias por su colaboración!

# **La guía de entrevista**



## d) Guía de entrevista

<b>Guía de entrevista: “RS sobre la RES”</b>		<b>Observaciones y Comentarios</b>
Núm. de entrevista _____	Fecha de aplicación _____	
Municipio: _____		
Zona: Urbana Rural		
Sexo: F _____ M _____		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué piensas de la Reforma en Educación Secundaria?</li> <li>• ¿Qué es para ti la RES?</li> <li>• ¿Qué consideras le hace falta a la RES?</li> <li>• ¿Qué es lo que más te agrada e interesa de la RES?</li> <li>• ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que percibes de la RES?</li> <li>• ¿Cómo concibes la RES desde tu posición como docente?</li> <li>• ¿Que representa para ti?</li> <li>• ¿Cómo te enteraste de la reforma?</li> </ul>		
Entrevistador: _____		

**Tabla  
Descripción de la muestra  
Docentes entrevistados**

Descripción	Participantes	Total
<b>Sexo femenino</b>	19	30
<b>Sexo Masculino</b>	11	
<b>Telesecundaria Urbana</b>	16	30
<b>Telesecundaria Rural</b>	14	
<b>Municipios visitados</b>	12	30

**Docentes de telesecundaria del estado de Veracruz entrevistados**

<b>Docente</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tipo de telesecundaria</b>	<b>Municipio</b>	<b>Localidad</b>	<b>Clave</b>
1	F	Rural	Xalapa	Col. Emiliano Zapata	(Xalapa, Urbana, F, 1)
2	F	Urbana	Xalapa	El castillo	(Xalapa, Urbana, F, 2)
3	F	Urbana	Xalapa	Las trancas	(Xalapa, Urbana, F, 3)
4	F	Urbana	Xalapa	Col. Lázaro Cárdenas	(Xalapa, Urbana, F, 4)
5	F	Urbana	Xalapa	Las trancas	(Xalapa, Urbana, M, 5)
6	F	Urbana	Coatepec	Col. Emiliano Zapata	(Coatepec, Urbana, F, 6)
7	M	Urbana	Coatepec	Col. José Gilberto	(Coatepec, Urbana, M, 7)
8	F	Urbana	Coatepec	Col. José Gilberto	(Coatepec, Urbana, F, 8)
9	M	Urbana	Córdoba	Carrillo Puerto	(Carrillo Puerto Urbana, 9)
10	M	Urbana	Perote	Toxtlacoaya	(Perote, Urbana, M, 10)
11	F	Rural	Perote	Tlaconteno	(Perote, Rural, F, 11)
12	F	Rural	Perote	Totalco	(Perote, Rural, F, 12)
13	F	Rural	Perote	El Sabinal	(Perote, Rural, F, 13)
14	F	Rural	Las vigas	Toxtlacuaya	(Las Vigas, Rural, M, 14)
15	F	Rural	Las vigas	Las vigas de Ramón	(Las Vigas, Rural, F, 15)
16	F	Rural	Actopan	El trapiche Rosario	(Actopan, Rural, F, 16)
17	F	Rural	Actopan	Chicoasén	(Actopan, Rural, F, 17)
18	M	Urbana	Veracruz	Puerto de Veracruz	(Veracruz, Urbana, M, 18)
19	F	Urbana	Veracruz	Puerto de Veracruz	(Veracruz, Urbana, F, 19)
20	F	Urbana	Poza Rica	Col. Umacintla	(Poza Rica, Urbana, F, 20)
21	M	Rural	Orizaba	Tenejapan	(Orizaba, Rural, M, 21)
22	M	Rural	Orizaba	Atlahuilco	(Orizaba, Rural, M, 22)
23	F	Rural	Orizaba	Los Reyes	(Orizaba, Rural, F, 23)
24	M	Rural	Orizaba	Tequila	(Orizaba, Rural, M, 24)
25	M	Urbana	Coatzacoalcos	Villa Aldama	(Coatzacoalcos, Urbana, M, 25)
26	F	Urbana	Coatzacoalcos	Col. Progreso y Paz	(Coatzacoalcos, Urbana, F, 26)
27	F	Urbana	Papantla	Las potrancas	(Papantla, Rural, F, 27)
28	F	Rural	Tuxpam	Las Lajas Colomán	(Tuxpam, Rural, F, 28)
29	M	Rural	Tuxpam	Col. Anahuac	(Tuxpam, Urbana, M, 29)
30	F	Rural	Tuxpam	Banderas	(Tuxpam, Rural, F, 30)

Información proporcionada en el trabajo de campo con docentes de telesecundaria del estado de Veracruz.

**Relación de tablas utilizadas en el estudio de las Representaciones Sociales de la Reforma en Educación Secundaria de los docentes de Telesecundaria del Estado de Veracruz.**

Tabla 1	Cuadro de materias de secundaria.....	73
Tabla 2	Actividades de aprendizaje en telesecundaria.....	80
Tabla 3	Mapa curricular de educación secundaria.....	123
Tabla 4	Universo de Estudio.....	99
Tabla 5	Dimensión información Medios de información de la RES.....	102
Tabla 6	Dimensión Información Lugar de conocimiento de la RES.....	103
Tabla 7	Dimensión Información Objetivos que responden a la RES.....	103
Tabla 8	Dimensión Información Grado de conocimiento de la RES.....	104
Tabla 9	Dimensión Actitud Opinión de la RES.....	104
Tabla 10	Dimensión Actitud Sentido de la RES.....	105
Tabla 11	Dimensión Actitud Elementos de interés de la RES .....	105
Tabla 12	Dimensión Actitud Elementos que entusiasman.....	106
Tabla 13	Dimensión Actitud Opinión.....	107
Tabla 14	Dimensión Campo de Representación Beneficiados.....	107
Tabla 15	Dimensión Campo de Representación Opinión de la RES.....	108
Tabla 16	Dimensión Campo de Representación (variables e indicadores) La RES contribuye o fomenta.....	108
Tabla 17	Dimensión Campo de Representación Fortalezas y debilidades de la RES.....	109
Tabla 18	Dimensión Campo de Representación Éxito de la RES.....	109
Tabla 19	Descripción de la clasificación de las entrevistas.....	120
Tabla 20	Participación de la muestra de docentes por zona y municipio en la entrevista.....	121
Tabla 21	Participación de la muestra de docentes por zona y municipio.....	126
Tabla 22	Participación de docentes por municipio y zona visitada.....	128
Tabla 23	Edad de los docentes.....	134
Tabla 24	Carrera Magisterial por distribución del sexo.....	149
Tabla 25	Docentes que poseen carrera magisterial por municipio.....	140
Tabla 26	Docentes de telesecundaria del Estado de Veracruz.....	142
Tabla 27	Espacios institucionales en que los docentes tuvieron conocimiento de la RES.....	156

Tabla 28	Grado de conocimiento sobre los elementos de de la Reforma.....	161
Tabla 29	Elementos positivos y negativos de la reforma.....	163
Tabla 30	La Reforma en Educación Secundaria, responde a:.....	189
Tabla 31	Elementos de la Reforma que interesan más a los docentes.....	199
Tabla 32	Diseño de la Reforma.....	224
Tabla 33	Implementación de la RES.....	232
Tabla 34	La Reforma ha beneficiado al.....	240
Tabla 35	En su opinión la Reforma en Educación Secundaria.....	250
Tabla 36	La Reforma en Educación Secundaria contribuye o fomenta.....	258
Tabla 37	Fortalezas de la Reforma en Educación Secundaria.....	266
Tabla 38	Debilidades de la Reforma en Educación Secundaria.....	272
Tabla 39	Valores otorgados a los indicadores.....	289
Tabla 40	Índice de conocimiento e información.....	300
Tabla 41	Índice de Actitud.....	305
Tabla 42	Índice campo de representación.....	311
Tabla 43	Índice de adhesión a la reforma.....	315
Tabla 44	Grado de adhesión a la Reforma en Educación Secundaria.....	316
Tabla 45	Coeficiente de contingencia de las variables.....	324
Tabla 46	Auto agrupación (Clustering).....	325
Tabla 47	Cluster de índice de Conocimiento e Información.....	326
Tabla 48	Cluster de índice de Actitud.....	326
Tabla 49	Cluster de índice de Campo de Representación.....	326
Tabla 50	Distribución de clusters.....	327
Tabla 51	Concentrado general de los datos de Índices.....	327

### **Grupos**

Grupo 1	Los docentes crítico o antireforma.....	330
Grupo 2	Los docentes ambiguos o ambivalentes.....	332
Grupo 3	Los docentes obedientes.....	335
Grupo 4	Los docentes activistas de la reforma.....	338

### **Esquemas**

Esquema 1	Dinámica de la Reforma.....	56
Esquema 2	Tareas implícitas en el análisis de datos.....	122
Esquema 3	Elementos de la Reforma en Educación Secundaria.....	200
Esquema 4	Índice de adhesión a la Reforma en Educación Secundaria.....	316

### **Mapa**

a)	Mapa del Estado de Veracruz.....	127
----	----------------------------------	-----

**Relación de graficas utilizadas en el estudio de las Representaciones Sociales de la Reforma en Educación Secundaria de los docentes de Telesecundaria del Estado de Veracruz.**

Gráfica 1	Municipios en que laboran los docentes de telesecundaria.....	129
Gráfica 2	Tipo de telesecundaria.....	131
Gráfica 3	Sexo de los docentes.....	133
Gráfica 4	Edad de los docentes de telesecundaria.....	135
Gráfica 5	Antigüedad de los docentes en la telesecundaria.....	136
Gráfica 6	Grado en que laboran los docentes de telesecundaria.....	141
Gráfica 7	Medios por los que los docentes se enteraron de la RES.....	145
Gráfica 8	Objetivos que corresponden a la RES.....	157
Gráfica 9	Elemento de la Reforma. El nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria.....	168
Gráfica 10	Elemento de la Reforma. Los recursos materiales (multimedia, enciclomedia, computación e Internet).....	174
Gráfica 11	Opiniones de la Reforma.....	178
Gráfica 12	Actitud de los docentes. La reforma motiva mi trabajo.....	183
Gráfica 13	Actitud de los docentes. La reforma es un éxito.....	187
Gráfica 14	La Reforma responde a la incorporación de la tecnología, la computación e Internet en las escuelas.....	192
Gráfica 15	La Reforma responde a la capacitación y actualización docente.....	196
Gráfica 16	Los procesos de enseñanza aprendizaje... ..	202
Gráfica 17	El trabajo colaborativo. Elemento de mayor interés para los docentes.....	204
Gráfica 18	La incorporación de las nuevas tecnologías.....	206
Gráfica 19	Elementos de la reforma que entusiasman .....	215
Gráfica 20	El diseño de la Reforma como un proceso renovado.....	225
Gráfica 21	Opiniones sobre el diseño de la RES.....	228
Gráfica 22	La implementación de la Reforma necesaria académicamente.....	234
Gráfica 23	Implementación de la Reforma en Educación Secundaria.....	235
Gráfica 24	La RES ha beneficiado al desarrollo de competencias y habilidades..	240
Gráfica 25	La Reforma ha beneficiado poco a la escuela.....	245
Gráfica 26	La Reforma ha beneficiado poco a la calidad educativa.....	247
Gráfica 27	La Reforma es un reto en el trabajo magisterial.....	252
Gráfica 28	La Reforma fomenta la actualización tecnológica de los profesores, estudiantes y escuelas.....	254
Gráfica 29	La Reforma contribuye o fomenta a la actualización docente.....	259
Gráfica 30	La Reforma contribuye o fomenta en poco a la solución de los problemas de rezago educativo.....	264
Gráfica 31	Fortaleza de la Reforma. Se desarrollan las competencias y habilidades de los estudiantes de manera efectiva.....	267
Gráfica 32	El éxito de la Reforma depende de:.....	280
Gráfica 33	Índice adhesión a la Reforma en Educación Secundaria.....	320
Gráfica 34	4 Grupos de docentes de telesecundaria.....	328

**Tabla 1**  
**Concentrado de Clusters**

	<b>Características generales de los docentes de telesecundaria</b>	<b>Los críticos</b>	<b>Los ambiguos o ambivalentes</b>	<b>Los obedientes</b>	<b>Los activistas de la reforma</b>	<b>N/A</b>
<b>Todos los docentes</b>		23.97	29.34	18.18	25.62	2.89
<b>Tipo de telesecundaria</b>	Rural	21.33	26.67	20.00	25.33	6.67
	Urbana	25.15	30.54	17.37	25.75	1.20
<b>Antigüedad como docente</b>	Menos de 10 años	20.79	21.28	19.15	25.53	4.26
	De 11 a 20 años	25.00	32.89	14.47	23.68	3.95
	Más de 20 años	21.01	30.25	20.17	26.89	1.68
<b>Cuenta con carrera magisterial</b>	Si	26.07	23.97	19.18	29.45	0.68
	No	19.79	37.50	16.67	19.79	6.25
<b>Sexo</b>	Femenino	25.88	26.47	18.24	26.47	2.94
	Masculino	19.44	36.22	18.06	23.61	2.78
<b>Edad</b>	Menos de 30 años	26.67	13.33	20.00	40.00	-----
	De 30 a 40 años	32.79	27.87	16.39	18.03	4.92
	De 41 a 50 años	19.80	22.66	18.81	24.75	2.95
	De 51 a 60 años	21.67	26.67	18.33	31.67	1.67
	De 61 años a más	20.00	40.00	20.00	20.00	-----

Datos procedentes de la base de datos de las respuestas otorgadas al cuestionario aplicado a los docentes de telesecundaria del estado de Veracruz, 2008.



**Mtra. Ludivida Vizado Feliciano**

Subdirectora de Educación Telesecundaria  
del Estado de Veracruz  
Presente.

Por medio de la presente solicitamos su apoyo y autorización para que la **Mtra. Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión**, realice una investigación en las escuelas Telesecundarias que se encuentran a su cargo en el estado de Veracruz.

La investigación que actualmente realiza la **Mtra. Dorantes** se denomina: “Representaciones sociales de la Reforma Educativa en Educación Secundaria de los docentes de Educación Telesecundaria”, por lo que requerirá, aplicar diferentes instrumentos de investigación (Entrevistas y cuestionarios) a los docentes que se encuentran frente al aula y se encuentran poniendo en marcha la Reforma en Educación Secundaria.

Solicitamos de la manera más atenta contar con su autorización, para efectos de la investigación que se efectúa, en el Programa de Estudios de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Universidad Autónoma de México.

México DF, Agosto de 2008.

A T E N T A M E N T E

Dr. Juan Manuel Piña Osorio  
Investigador de la UNAM-IISUE.  
Director de tesis