



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Análisis de la situación actual de las telesecundarias en México

T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)
Celeste Carolyn Fernández Jaramillo

Director: Lic. José Roberto Rojas Padilla
Dictaminadores: Dra. Ana Elena del Bosque Fuentes
Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2021



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 | 1 |
| Capítulo 1. | |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 6 |
| 1.2 Justificación..... | 10 |
| 1.3 Objetivos | 12 |
| 1.4 Metodología | 13 |
| 1.5 Marco teórico | 13 |
| Capítulo 2. Generalidades | |
| 2.1 Antecedentes de la psicología educativa..... | 18 |
| 2.2 Historia de la telesecundaria | 19 |
| 2.3 Características | 28 |
| 2.4 Operación y funcionamiento. | 31 |
| Capítulo 3. Principales problemáticas | |
| 3.1 Indicadores educativos | 36 |
| 3.2 Resultados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales..... | 38 |
| 3.3 Docentes | 42 |
| 3.4 Marginación y pobreza..... | 46 |
| Capítulo 4. Consideraciones finales | |
| 4.1 Desafíos actuales | 53 |
| 4.2 Conclusiones | 56 |
| 4.3 Discusión..... | 59 |
| Referencias | 64 |
| Anexos | 76 |

Introducción

La educación es un proceso institucional inscrito en todas las prácticas y relaciones de los individuos y los grupos sociales, en diferentes situaciones y contextos. Este proceso consiste en la transferencia, reproducción, producción, apropiación y resistencia de los significados culturales, expresados estos en términos de saberes, pautas de conducta, normas, valores (...) los significados culturales son hechos, actividades, objetos, técnicas, tecnologías, aspectos culturales relevantes para la existencia social actual y futura, según la trama y el ínter juego de las relaciones y prácticas sociales en una situación histórica social concreta. (Zayas y Rodríguez, 2010, p.3)

Esta cumple importantes funciones, entre ellas: impulsar la producción; integrar y diferenciar a los individuos como parte de un contexto social con características únicas y conservar la cultura de un grupo por medio de su transmisión de generación en generación (Castillo y Gamboa, 2012).

Por lo tanto, el ser humano está siendo educado todo el tiempo y no existen espacios o tiempos que tengan la exclusividad de ser los “educadores”, por ello, nadie se puede adjudicar en solitario la facultad de la construcción de personas educadas, pues se trata de una obra de la comunidad entera (Rus, 2010). Por ejemplo, dentro de algunas instituciones como la familia se transmiten un conjunto de conocimientos, valores y costumbres que el ser humano debe adquirir y emplear a lo largo de toda su vida (Cabrera y Vázquez, 2012).

Si bien, este tipo de educación llamada “informal” tiene un gran impacto en la vida del ser humano, existe otro tipo de educación en donde el aprendiz afianza y complementa todos los conocimientos, la cual se denomina como “formal” o “escolarizada”. Esta tiene

una estructura de funcionamiento específica (clases agrupadas por edad y ciclos jerárquicos) y criterios de admisión, está diseñada para ser secuencial, estandarizada y garantizar una cierta medida de continuidad, además de que es impartida en escuelas por docentes, todo ello dentro del marco de un currículo determinado (Zayas y Rodríguez, 2010).

De ahí que los aprendices no puedan transitar de un nivel a otro sin haber aprobado, es decir, para que un estudiante pueda iniciar la educación secundaria es necesario que haya acreditado la educación primaria; es por esta razón que las escuelas tienen que partir de conceptos sencillos y conocimientos básicos, creando en los alumnos bases sólidas para después ir aumentando los contenidos, en México, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se compone de diversos grados, tipos, niveles y modalidades de organización, de acuerdo al (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019), la estructura es la siguiente:

- Inicial: se cursa en un periodo previo a la educación básica, comprende la atención de lactantes, maternal y el primer grado de preescolar.
- Básica-Obligatoria:
 - Preescolar, con cuatro tipos de servicio:
Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), general, indígena y servicio comunitario
 - Primaria, con tres tipos de servicio:
General, indígena y servicio comunitario
 - Secundaria, con cinco tipos de servicio
General, comunitaria, técnicas, telesecundarias y para trabajadores

- Media Superior-Obligatoria:
 - Bachillerato general
 - Tecnológico
 - Profesional técnico
- Superior-Obligatoria:
 - Técnico superior universitario
 - Licenciatura
 - Posgrado

Respecto a la educación básica, el INEE (2019) dice que, desde su diseño, se ha buscado cubrir todas las regiones y sectores de la población y esa ha sido la política nacional incluso en el sexenio recientemente concluido. Respecto al último tramo de la educación básica, que es el nivel secundaria, Eggers (2016) menciona que es donde se amplían y profundizan los contenidos estudiados en los niveles de preescolar y primaria pero se pone un especial interés en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, buscando prepararlos para que ingresen a los niveles superiores si es que aspiran a continuar estudiando, o prepararlos para el mundo del trabajo si es que deciden, quieren o tienen que dejar de estudiar.

En este contexto, la telesecundaria es una modalidad establecida oficialmente en 1968 y que brinda educación secundaria mayoritariamente a comunidades rurales, o sea, con menos de 2500 habitantes; cabe aclarar que también existen algunos planteles situados en zonas suburbanas, e incluso dentro de grandes ciudades o en su periferia, y al igual que otros tipos de servicios educativos, significa un esfuerzo por atender a distintas poblaciones de acuerdo con su ubicación y tamaño (Reyes, 2018).

Inicialmente, la telesecundaria significó un gran avance en cuanto a educación, debido a que se pudo llevar a zonas en las que resultaba imposible establecer una secundaria general o técnica, y en los años 80 hubo varios cambios y proyectos que la nutrieron y fortalecieron, como las Jornadas de Alfabetización, la Telesecundaria de Verano, etc.; sin embargo una década después el subsistema experimentó cambios significativos que no fueron exactamente positivos (Romero, 2019).

Por ejemplo, aunque en el año 1993 hubo una reforma educativa que implicó la reorganización del subsistema de educación básica y que afectó el currículo, los materiales y métodos educativos, la formación inicial y continua de los maestros y la gestión escolar, la telesecundaria no tuvo espacio dentro de esa estructura recién diseñada; desde ese momento y hasta la actualidad ha experimentado descuido y deterioro en lo pedagógico, lo administrativo y en la asignación de recursos, todo esto a pesar de los cambios implementados con las diferentes reformas (Romero, 2019).

Actualmente el principal logro de la modalidad es haber ampliado fuertemente la cobertura en secundaria a nivel nacional, pero también haber llegado a las comunidades rurales y ofrecer servicios educativos a los egresados de primaria, que de no contar con esta opción seguramente no continuarían con sus estudios de educación básica (Eggers, 2016).

Si bien, la cobertura se ha visto ampliada, aún persisten en lo general, problemas como: falta de acciones para actualización y capacitación de maestros, instalaciones escolares adecuadas y falta de personal docente para atender el servicio adecuadamente (Santos, *et al.*, 2017). A consecuencia de todos los factores mencionados, los estudiantes de telesecundaria son los que continuamente han obtenido los menores puntajes en pruebas

estandarizadas nacionales e internacionales, si se les compara con las modalidades general y técnica, sin embargo, muy poco se ha hecho por promover cambios profundos en la dinámica escolar (Luna y Cano, 2018).

En este sentido, si los alumnos no manejan adecuadamente los conocimientos básicos, difícilmente podrán comprender algunos más complejos, por ejemplo; muchos alumnos fallan en actividades primarias como la aritmética, para después fracasar en cálculo y posteriormente en todos los niveles de matemáticas, lo mismo sucede en otras materias y esto termina afectando el desempeño en niveles educativos posteriores (Barber, 2009).

Capítulo 1.

1.1 Planteamiento del problema

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917/2019), establece el derecho a la educación en el Artículo Tercero Constitucional:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo (...) corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. (p. 12)

Al respecto, Juárez y Rodríguez (2016) mencionan que el derecho a la educación implica que los niños y jóvenes tengan disponibilidad del servicio educativo, para lo cual debe haber escuelas ubicadas cerca de donde viven, éstas tienen que contar con maestros bien preparados, con la infraestructura, mobiliario y los equipos suficientes, también tienen que ser accesibles, es decir, no debe haber barreras económicas, físicas o administrativas que les impidan ingresar.

En ese sentido, cabe mencionar que desde la segunda mitad del siglo XX se ha incrementado el acceso de la población rural a la educación básica, no obstante, un problema que sigue persistiendo es la poca capacidad que se tiene para retener en las escuelas a los alumnos que provienen de dichas localidades, esto se ve reflejado entre muchas otras situaciones en los altos índices de extraedad grave, es decir, en el número de

estudiantes que tienen más de dos años por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado; este problema y otros como la deserción escolar o el rezago educativo se presenta siempre con mayor proporción en el medio rural, provocando que a pesar de las mejoras en el acceso, las personas continúen enfrentando problemas para alcanzar el pleno ejercicio de su derecho a la educación (Juárez y Rodríguez, 2016).

Respecto a la deserción escolar, la SEP (2019) ha alertado que esta aumenta conforme se avanza en los niveles educativos, en el ciclo escolar 2018-2019 se reportó que la tasa en primaria fue de 0.6%, pero en secundaria dicho número aumenta a 4.4%. Esta situación no tiene que ver solamente con el abandono de las aulas, sino también de conocimientos y expectativas de una vida futura provechosa, lo cual invalida tanto el futuro como el presente de los niños y jóvenes; además se da como una decisión asociada a diversos factores tanto internos como externos, por ejemplo, causas familiares, económicas, falta de centros de estudio y a la cultura, de ahí que este fenómeno tenga una prevalencia en zonas rurales y en poblaciones indígenas (Hernández et al., 2017).

En este sentido, cabe mencionar que la modalidad de telesecundaria es la que tiene mayor presencia justamente en comunidades rurales e indígenas, por lo que la población estudiantil a la que atiende proviene de zonas con niveles altos o muy altos de pobreza y marginación, el INEE (2018d) ha reportado que el número de planteles en zonas rurales es de 16, 621 y en zonas urbanas es de 2, 107; de todas ellas, 14,376 están ubicadas en zonas de alto y muy alto grado de marginación.

En diversos estudios se ha encontrado que la pobreza es una de los principales asociadas al abandono escolar, la deserción y el rezago educativo, debido muchas veces a la necesidad de trabajo por parte de los estudiantes (Román, 2013); esto se traduce no

solamente en carencia de oportunidades sociales para los alumnos sino también en ausencia de las mismas para adquirirlas o generarlas y en privaciones e inaccesibilidad a bienes y servicios fundamentales (Cano y Bustamante, 2017).

A pesar de que la modalidad ha sido de gran ayuda en la ampliación de oportunidades para el acceso a la educación y por lo tanto ha cumplido con su objetivo original de incrementar la matrícula en dicho nivel y proporcionar educación en zonas rurales; existe todo un debate en torno a su funcionamiento y resultados, y muchas áreas de oportunidad se abren cuando analizamos las características del servicio (Cano y Bustamante, 2017).

La mayoría de telesecundarias al estar ubicadas en su mayoría en zonas de difícil acceso, conllevan como una de sus consecuencias el encarecimiento y dificultad de construcción, reparación o mejoramiento de su infraestructura y el suministro de servicios públicos básicos tales como agua, luz, drenaje, etc. Además, muchas de ellas están condicionadas por las carencias de infraestructura y materiales lo que significa que la asignación de recursos no está siendo adecuado, esto se refleja en la insuficiencia de pupitres, sanitarios, falta de aulas, laboratorios, energía eléctrica, libros de texto, etc. (Reyes, 2014).

Un ejemplo de ello son las inequidades respecto a la disponibilidad de recursos informáticos mínimos dependiendo de la modalidad, en este caso en el porcentaje de computadoras para uso pedagógico, el 79.1% de las secundarias técnicas, el 83.1 de las secundarias generales y el 68.7% de las telesecundarias tienen dicho equipo, según por entidad federativa, Oaxaca fue la que presentó el menor porcentaje en la disponibilidad del recurso (41.4%) (INEE, 2019).

Por otra parte, en la propuesta pedagógica un docente debería de hacerse cargo de un grupo impartiendo todas las asignaturas, sin embargo, en la práctica hay escuelas unitarias (un solo docente atiende a los tres grados) y bidocentes (un profesor atiende a dos de los tres grados) (Medrano et al., 2019). Para el ciclo escolar 2017-2018, había un total de 18, 743 telesecundarias en el país, de las cuales el 22.3% eran unitarias o bidocentes (INEE, 2019).

En algunos casos, los docentes tienen además que realizar funciones administrativas debido a que no existe un director, esta condición afecta el tiempo dedicado a actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes, pues el docente requiere tiempo para realizar las tareas relacionadas con la organización y gestión de los recursos de la escuela, atención a padres de familia, llenado de documentos, etc.; con ello, se puede notar que existe una gran distancia entre lo que el modelo de telesecundaria plantea teóricamente y las prácticas que se desarrollan en el aula (Medrano et al., 2019).

Todas las carencias existentes en las telesecundarias se reflejan en las evaluaciones estandarizadas, las cuales han sido muy consistentes en demostrar que los jóvenes que estudian en ellas siempre alcanzan resultados de aprendizaje más bajos que sus pares que asisten a las otras modalidades y esto no es algo extraño debido a que no se les proporcionan los mismos recursos (INEE, 2017a). Se puede apreciar entonces que el éxito o fracaso escolar de los jóvenes en telesecundaria está asociado a diversos factores que van desde lo individual, familiar, social hasta lo material, esto se refuerzan y afectan simultáneamente en todo momento (Román, 2013).

1.2 Justificación

A cincuenta años del origen de la telesecundaria en México, no existen dudas sobre su capacidad para cubrir la demanda educativa de los adolescentes rurales en términos de acceso, eso la ha convertido en una alternativa para atender el rezago de secundaria y avanzar hacia la universalización de este nivel; no obstante, en las dos últimas décadas, se ha enfrentado a serios cuestionamientos y reclamos sobre su competencia y calidad (Espino, 2019).

Estas escuelas en su mayoría suelen ser las más alejadas de las zonas urbanas y las menos atendidas por la autoridad educativa, ello ocasiona que enfrenten dificultades para incidir en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes; los docentes enfrentan retos significativos para desarrollar su labor; en particular, porque se carece de una infraestructura adecuada y de procesos de formación continua que apoyen su desarrollo profesional; los alumnos obtienen los resultados educativos más bajos en pruebas estandarizadas, y aunque ello demanda hacer cambios en la dinámica educativa, poco se ha hecho para promover cambios profundos (Luna y Cano, 2018).

Si bien es cierto que la telesecundaria ha tenido logros muy significativos, sobre todo en cobertura, habría que hacer un alto para cuestionarse acerca de sus limitantes, sobre todo de la eficacia que está ofreciendo (Eggers, 2016). Es importante además tener mucha información sobre la modalidad, ya que todo lo que sucede en la educación básica y específicamente en la secundaria influye fuertemente en lo que el nivel Medio Superior puede lograr, tanto en términos de cobertura como de logro escolar, lo que significa que ya no solamente hablamos de un nivel sino de los que le siguen (INEE, 2012).

Dado lo anterior, el hecho de investigar su situación actual ayuda a comprender el por qué la modalidad educativa sigue presentando ciertos problemas y con ello definir algunas alternativas, se ha encontrado por ejemplo que el cambiar un modelo educativo por otro no es suficiente y que es necesario tomar en cuenta la opinión de los docentes, de los alumnos, de profesionales de la educación, conocer como son las condiciones de equipamiento e infraestructura de las escuelas, etc. (Ricaño, 2017).

Siendo así, la mejora de la educación nacional exige ampliar y profundizar el conocimiento sistemático sobre ella, se requiere aumentar, mantener y actualizar la investigación educativa y promover su desarrollo empírico; es necesario producir conocimientos sobre la enseñanza, los alumnos, los maestros, lo que ocurre en el salón de clases, la actividad de las escuelas, la organización escolar, la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos, la calidad e impacto de las acciones públicas en la educación, la participación de los padres de familia, entre otros (INEE, 2018a).

También es imprescindible ampliar y profundizar la producción de conocimientos sobre la docencia a fin de retroalimentar el trabajo y la vida académica de las escuelas, además es muy importante que haya una producción sistemática y continua de recursos didácticos que faciliten y enriquezcan la labor de los docentes (INEE, 2018a).

La psicología educativa ofrece la posibilidad potencial de enriquecer y mantener actualizada la información referente a los aspectos centrales relacionados a la telesecundaria y con base a ello desarrollar estrategias y proponer alternativas que se podrían implementar para su mejora; esto debido a que se enfoca en el estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, a partir de los cuales se obtienen principios, modelos, métodos de enseñanza, de instrucción, de evaluación, análisis estadísticos y

procedimientos que permiten analizar los procesos que desarrollan los estudiantes en el transcurso de su formación (Arvilla et al.,2011).

Dicha área se delimita con respecto de las otras ramas de la psicología porque su objetivo principal es la comprensión y el mejoramiento de la educación, con ello amplía los métodos y teorías de la psicología en general y fundamenta las propias en el ámbito educativo, también estudia lo que la gente expresa y hace en el proceso educativo, lo que los docentes enseñan y cómo sus alumnos aprenden en el contexto de un currículum y ambiente particulares (Arvilla et al., 2011).

1.3 Objetivos

Objetivo general

Analizar la situación actual de las telesecundarias con la finalidad de identificar sus principales problemáticas

Objetivos específicos

- Conocer la historia, evolución y funcionamiento de las telesecundarias.
- Realizar una revisión de las problemáticas actuales en dicha modalidad.
- Describir algunas alternativas que se pueden implementar en la telesecundaria para su mejora.

1.4 Metodología

Se realizó una búsqueda exhaustiva de la literatura relacionada o centrada específicamente a las telesecundarias en México y que en su mayoría cumpliera con el criterio de estar publicada en el periodo comprendido entre el año 2009 a 2019, esto se omitió en aquellos casos en los que por la naturaleza de la investigación fue necesario emplear fuentes fuera del periodo mencionado; se utilizaron archivos digitales e impresos tales como: libros, tesis, tesinas, conferencias, artículos científicos, periódicos, revistas y bases de datos; para la localización de los documentos bibliográficos digitales se utilizaran diversos buscadores (Scielo, Google académico, Redalyc, tesunam, INEE, SEP, PsycINFO, etc.).

Tras la recopilación y revisión de documentos se seleccionaron aquellos que contuvieran la información indispensable y necesaria para profundizar en el tema mencionado; finalmente se realizó una integración con los datos necesarios provenientes de cada uno de los archivos seleccionados, esto mediante parafraseo, citas y anexos que se dividieron en los diferentes capítulos, lo cual dio sustento a cada uno de ellos.

1.5 Marco teórico

Etimológicamente el vocablo “educar” lleva la raíz de la palabra latina “ducere”, la cual significa guiar, teniendo en cuenta estas palabras puede darse una primera significación del término, definiendo educación como “guiar o conducir” en el conocimiento (Cabrera y Vázquez, 2012).

En este sentido, la escuela es la institución que permite la continuidad de experiencias entre unas generaciones y otras, de modo que cada una no tenga que empezar

siempre de nuevo; el filósofo Dewey (1995) plantea que esa continuidad no puede producirse, sin más, por transmisión directa de creencias y conocimientos, tiene lugar también por medio del ambiente; a su vez, el ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de alguna actividad del sujeto, al ser partícipe de ella se familiariza con los métodos y materiales.

La escuela nace cuando las sociedades se amplían tanto que la tarea de educar no puede quedar simplemente encomendada a la influencia del entorno social familiar, y representa así, una ampliación del ambiente mediante la ordenación, el control y nuevas experiencias (Dewey, 1995).

La educación escolarizada aparte de ser importante para el desarrollo de habilidades intelectuales, del pensamiento crítico, para integrarse en la sociedad, etc., también es crucial para mejorar las condiciones sociales y económicas de un país, está demostrado que el incremento de la escolaridad de la población se asocia con la movilidad social y la reducción de la pobreza, esto debido a que dota a los sujetos de un conjunto de habilidades y conocimientos que le permiten ser competitivos nacional e internacionalmente (INEE, 2012).

Sin embargo, para muchos sectores de la población, ésta sigue siendo un bien escaso, un derecho parcial e incluso nulamente ejercido, ya sea porque no tienen acceso a ella o porque la que reciben no les resulta pertinente ni significativa para mejorar sus niveles de bienestar (Aguilar, 2016). Actualmente, el sistema educativo mexicano está marcado por una profunda inequidad, ya que las poblaciones que se encuentran en mejores condiciones sociales y económicas, suelen tener mejores trayectorias escolares, mejores resultados de aprendizaje, y también servicios escolares mejor dotados; al respecto, es

preciso señalar que la flexibilidad y diversidad de las modalidades escolares y de la oferta educativa en general es deseable y está bien, siempre y cuando no signifique dar menos a quienes menos tienen, tal y como sucede actualmente con los alumnos de telesecundaria (INEE, 2018c).

Al respecto, el filósofo estadounidense Rawls (1995) plantea que la igualdad de oportunidades supone que el destino de la gente no debe estar determinado por una circunstancia social, sino por elección propia; en otras palabras, las diferencias de ingreso o riqueza tienen que ser producto de una elección personal y no del hecho de haber nacido en una familia con altos o bajos niveles de acumulación de capital; siendo así, el concepto de justicia se refiere a que los bienes y recursos (derechos, libertades, oportunidades, ingreso y riqueza) que un grupo social considera valiosos deben ser distribuidos de igual manera a menos que una distribución desigual favorezca al individuo en la peor situación.

En este sentido, la escolarización constituye un bien que contribuye tanto a la consecución de otros bienes y recursos como al logro de objetivos más amplios, de hecho la justicia es entendida como la primera virtud de las instituciones sociales, ya que a través de ellas se pueden favorecer o no ciertas posiciones iniciales en que se encuentran las personas o crear desigualdades que indudablemente influirán en sus expectativas futuras de vida, por lo tanto el hecho de que las instituciones se presenten ordenadas o estables no tiene un valor mayor (Rawls, 1995).

Tomado en cuenta esta concepción, podemos notar que el gobierno mexicano aún está lejos de saldar la deuda en términos de justicia para con los jóvenes que estudian en las telesecundarias, ya que no sólo es incapaz de compensar las desventajas

socioeconómicas y culturales de sus alumnos, sino que las reproduce y acentúa al operar desigualmente (Juárez y Rodríguez, 2016).

Aunque en términos formales pareciera que la desigualdad escolar ha ido decreciendo, principalmente por la expansión y el fortalecimiento de los sistemas escolares de las últimas décadas; cuestiones como los ingresos familiares, el lugar de residencia, el sexo/género, la pertenencia étnica, la discapacidad, entre otros, son factores que continúan marcando injusticias en los resultados y en los aprendizajes educativos de personas y grupos sociales (Aguilar, 2016).

En relación a ello, Bourdieu y Passeron (1964/2003) ponen de relieve las desiguales probabilidades de éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia y están de acuerdo en que las actitudes culturales, en cierto modo se heredan, así, los que viven desde su nacimiento en un ambiente cultural intelectualizado, poseen una cultura afín a la escuela y la universidad, mientras que la cultura de las clases subordinadas es ajena, e incluso opuesta a estas instituciones, por lo tanto, el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un habitus originario.

En el libro “La Reproducción”, la perspectiva que se propone es aún menos optimista; ya que desde el punto de vista de la institución escolar, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la “alta cultura”, esto debido a que la escuela es considerada incapaz de producir cualquier cambio social ya que se limita a actuar como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones y a imponer pautas de autoridad educativas (Bourdieu y Passeron, 1970/2017).

Dichas pautas de autoridad se pueden entender desde el punto de vista del filósofo y psicólogo Foucault (1975/2002), ya que mediante su obra “Vigilar y castigar” analiza

conceptos clave del sistema educativo como el castigo, la docilidad y el control del tiempo, los cuales se encuentran íntimamente relacionados con el tema de la autoridad y la superioridad de unos individuos sobre otros; para el autor, el castigo no se ejerce de manera directa sobre el cuerpo de los individuos, sino de manera sutil por parte de una serie de especialistas que juzgan, ponen etiquetas, toman decisiones.

En el contexto escolar, los especialistas (psiquiatras, psicólogos, educadores, pedagogos, etc.) se convierten en jueces, evaluadores, y agentes de dominación; instrumentos al servicio de un poder superior a ellos. Aunque el castigo sea sutil, no deja de tomar al cuerpo como objeto y blanco de poder al que se manipula, educa, da forma, domina, con el objetivo de producir seres útiles y con una serie de rasgos de carácter como la obediencia, la sumisión y la docilidad. Dócil es un cuerpo que puede ser sometido, utilizado, transformado y perfeccionado; pero para alcanzar esas características es necesaria la existencia de un régimen disciplinario (Urraco y Nogales, 2013).

Al hablar de disciplina, se tiene que tener una distribución de individuos en espacios, lo que conlleva a un riguroso control de la localización y división en zonas que permitan hacer útil todo el espacio. Respecto al tiempo disciplinario, este se refleja en el horario escolar que tiene características como la regularidad, la exactitud y la puntualidad, con ello se asegura el control de las actividades, las cuales están dispuestas en “series” sucesivas que establecen ritmos de trabajo. Asimismo, los individuos deben figurar en un registro (expediente) y tener una clasificación (clases homogéneas, grupos de edad, sucesión de materias enseñadas, etc.) para ocupar un lugar según su jerarquía de saber (Urraco y Nogales, 2013).

Capítulo 2. Generalidades

2.1 Antecedentes de la psicología educativa

Diversos autores a lo largo de la historia se han interesado en abordar el tema de la educación desde diversos enfoques, esto nos permite tener una amplia visión del tema. La psicología, al igual que otras ciencias ha estado interesada en el tema, por ejemplo, el psicólogo y pedagogo estadounidense Edward Lee Thorndike a principios del siglo XX en 1910, considero oportuno realizar una reflexión sobre las principales aportaciones que esta ciencia puede hacer a la educación, con ello, la psicología educativa nace como parte esencial y como una de sus principales especialidades, contando actualmente con más de un siglo de existencia durante el cual se han producido abundantes y relevantes investigaciones y aportaciones (Fernández, 2013).

Sin embargo, la historia más específica de dicha área se inicia desde antes, en 1892 (etapa de fundación) cuando Stanley Hall llama a 26 colegas para organizar la American Psychological Association (APA), en ese momento toda la APA era psicología educativa y se produjeron aportaciones decisivas que hicieron posible la unión dos mundos tan complejos: la psicología y la educación. En esta etapa, los seis presidentes de la APA: Cattell, Dewey, Hall, Judd, Seashore y Thorndike (considerado el padre de la psicología educativa); y otros gigantes como James, Woodworth, Warren y Yerkes, creían que la psicología iba a revolucionar la educación; el gran desafío de tuvo Thorndike al fundarla fue producir cambios en la inteligencia, personalidad y conducta de los seres humanos, principalmente en el contexto escolar (Beltrán y Pérez, 2011).

La segunda etapa (consolidación) va de 1920-1960 cuando ya se tenía establecida una base empírica, así como teorías, instrumentos de medida y diseños de investigación;

no obstante, en la década de los 40, la psicología educativa inicialmente asentada como División 15 de la APA estuvo a punto de desaparecer porque carecía de campo propio ya que otras Divisiones como Evaluación, Personalidad y sobre todo, Psicología Escolar, trataban los mismos temas; a pesar de ese escenario, Nathaniel Lees Gage presidente de la División anticipó que en la década de los 60-70 ocuparía una posición privilegiada. La tercera etapa (eclosión) va de 1960 a 2011, tal como había dicho Gage, en 1966 era ya la tercera División de la APA en número de afiliados, sólo superada por la 8 (Personalidad y Psicología Social) y la 12 (Psicología Clínica) (Beltrán y Pérez, 2011).

Desde entonces inició un despegue hasta ocupar una posición avanzada, esto debido al auge que cobró el ejercicio de la profesión, por la investigación realizada y por la calidad de sus autores. Su evolución posterior ha sido relativamente tranquila o con algún sobresalto, pero se ha mantenido en la mayor parte de los países, tanto en su dimensión disciplinar, como en la de su actividad profesional y de investigación (Martínez, 2010b).

2.2 Historia de la telesecundaria

Al ser la comprensión y el mejoramiento de la educación el objetivo principal de la psicología educativa y por ende estar orientada a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y al estudio psicológico de los problemas de la educación, con el fin de obtener principios, teorías, procedimientos de enseñanza y evaluación, métodos de investigación, análisis estadísticos, etc. (Arvilla et al., 2011) es evidente que se tiene que tener claro cómo está estructurado y cómo funciona el sistema educativo, esto para poder hacer las investigaciones e intervenciones pertinentes, de manera que se adecuen a cada lugar específico y estando contextualizado de su situación pasada y actual, por ejemplo; si

no se entiende cómo ha ido modificándose históricamente el sistema de telesecundarias no se podría entender cómo llegó a ser lo que se conoce actualmente y el porqué de que se presenten ciertas problemáticas.

De manera general en México, la historia de la educación escolarizada surge a consecuencia del movimiento revolucionario de la década de 1910; esto debido a que una de sus consecuencias fue haber despertado el deseo de educación entre los habitantes del campo; con ello, el gobierno federal creó una estrategia para satisfacer esa necesidad. Al inicio del programa educativo, fue necesario convencer a los campesinos sobre la necesidad de construir escuelas y pese a múltiples dificultades, ellos contribuyeron a su creación, el cambio en el paisaje fue visible con el paso de los años y para 1932, existían ya miles de escuelas rurales distribuidas a lo largo y ancho del país (Calderón, 2017).

El hecho histórico que dio origen a la educación secundaria fue en el año de 1915 en el Congreso Pedagógico de Veracruz, en él se plantearon los lineamientos básicos de su estructura, adquiriendo carta de ciudadanía en el sistema nacional de educación en el año 1921. En 1923 el subsecretario de educación, Bernardo Gastélum, buscó reorganizar la educación secundaria, lo que planteó fue el dividir la educación preparatoria (que duraba 5 años en aquel entonces) para formar un nivel educativo que tuviese una relación más directa con la educación primaria que con el nivel superior (Martínez, 2010b).

En 1925 se expidieron dos decretos presidenciales, los cuales le dieron mayor solidez al proyecto de Gastélum. El primero de ellos fue el “Decreto 1848”, con el cual se autorizaba a la SEP a crear escuelas secundarias y darles la organización pertinente. El segundo fue el “Decreto 1849” mediante el cual se facultó a la SEP para que creara la Dirección General de Escuelas Secundarias mediante la cual se realizaría la administración

y organización del nivel. La educación secundaria se consolidó en el año de 1926 en el gobierno de Plutarco Elías Calles, pero se estableció su obligatoriedad hasta los primeros años de la última década del siglo XX (Zorrilla, 2004).

Poco a poco empezó a incrementar el número de escuelas secundarias y en 1927 éstas se clasificaron en escuelas oficiales ya sea que fueran federales o de los estados, y las secundarias particulares serían identificadas como incorporadas o no incorporadas. Hasta antes de 1958 sólo existió un tipo de educación secundaria, a la que después se le denominó “general” para distinguirla de la “técnica”; esta última, además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades, incluyó actividades tecnológicas con el fin de promover en el educando una preparación para el trabajo (Zorrilla, 2004).

Para finales de la década de los cincuenta, el número de escuelas secundarias era casi de 700, pero el problema era que aproximadamente solo el 32% de los egresados de primaria encontraban lugar en la secundaria. Lombardo Toledano (fundador del partido popular), propuso realizar un análisis de la situación de las secundarias en todo el país, esta acción fue un antecedente para la creación de la telesecundaria diez años después (Martínez, 2010b).

Otros antecedentes que dieron pie a la creación de las telesecundarias fueron: en 1952 las primeras emisiones educativas desde el Hospital “Juárez” a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en 1954 los primeros programas educativos y culturales de la UNAM; en 1959 iniciaron las transmisiones de XEIPN, canal 11 que tenían fines educativos; en 1960 el inicio de transmisiones regulares de programas educativos y culturales de la UNAM; en 1964 la SEP

crea la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA) y 1965 la SEP realizó un proyecto de alfabetización por televisión (Estrada, 2017).

Este último fue uno de los más grandes para solucionar un problema educativo en el territorio mexicano, ya que se usaron los medios masivos de comunicación. El gobierno de México decidió intensificar esfuerzos para abatir el índice de analfabetos (37.5%) haciendo uso de la televisión, la DGEA fue la encargada de elaborar los programas educativo que antes de transmitirlos a toda la república se transmitían en un circuito cerrado, para ello se fundó el Centro de Experimentación Educativa Audiovisual, para saber si el programa funciono se realizó una evaluación en la que se encontró que todos aquellos que lo terminaron fueron alfabetizados (Espinoza, 2012).

Dicho programa contribuyo de gran manera al proceso en el cual se había de apoyar el futuro proyecto de telesecundaria, y fue durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz entre los años 1964-1970 que se introdujo la modalidad debido a la necesidad de incrementar la matricula a nivel secundaria y dar atención a una demanda educativa cada vez mayor derivada del acelerado crecimiento de la población en esos años (Santiago et al., 2012). Para que dicho proyecto se pudiera hacer realidad, se llevó a cabo una investigación sobre el uso que países como: Estados Unidos, España, Francia e Italia, dieron a la televisión con fines educativos (Ver Anexo 1) (Issasi, 2015).

El 5 de septiembre de 1966 la telesecundaria mexicana comenzó de manera experimental en circuito cerrado, basada en el modelo italiano llamado “telescoula” (tele-escuela) debido a que se encontró era el más eficaz, contaba con tres elementos fundamentales: el telemaestro, el maestro monitor y la teleaula, cada clase era en vivo y

tenía una duración de 40 minutos: 20 para la transmisión y 20 para la discusión del tema visto o supervisión de las actividades por parte del maestro monitor (Mendoza, 2009).

La fase experimental duró cerca de dos años y se realizó en el Distrito Federal, específicamente en el Centro Experimental de Donceles 100, el proyecto comenzó con la capacitación de los Telemaestros, los cuales fueron responsables de la planificación de contenidos, elaboración de materiales y su presentación ante las cámaras, también se prepararon los programas que se desarrollarían en las diferentes materias del plan de estudios de secundaria (Issasi, 2015). Además se seleccionaron 33 maestros de secundaria y de primaria que habían trabajado con 5° y 6° grado, ellos desempeñarían la función de Maestro Monitor encargados de guiar a los alumnos en las actividades de las aulas antes, durante y después de la transmisión (Cruz, 2014).

Posteriormente se probaron los modelos pedagógicos alternativos con una base común: la emisión televisada en circuito cerrado para cuatro grupos con 83 alumnos en total aunque la solicitud fue de 341.; tres de los grupos funcionaban de la siguiente manera: los telemaestros transmitían las clases en las teleaulas, al final de la emisión un maestro monitor supervisaba que los alumnos realizarán las actividades sugeridas por el telemaestro. En el cuarto grupo, el proceso de enseñanza se desarrolló de manera casi semejante, lo único que cambiaba era que no se tenía la asesoría del profesor monitor (Estrada, 2017).

Al finalizar la fase se concluyó que los grupos de alumnos que obtuvieron mejores resultados en aprovechamiento escolar, disciplina y asistencia, fueron los atendidos por los docentes de primaria; a comparación, los docentes de secundaria manifestaron cierta complicación al desenvolverse ante el grupo (Cruz, 2014). En cuanto al modelo

pedagógico, se encontró que los alumnos aprendían tanto con la televisión como con la enseñanza tradicional de un profesor, esto debido a que se obtuvieron buenos resultados de aprovechamiento, el 76% de los alumnos aprobaron el curso lo cual resulto ser muy similar al aprovechamiento de sus compañeros de escuelas ordinarias (Espinoza, 2012).

Por lo anterior, en 1968 se estableció oficialmente el Sistema Nacional de Enseñanza Secundaria por Televisión que posteriormente se llamaría Telesecundaria y que se iría adaptando a las necesidades de las comunidades del pueblo mexicano; en ese mismo año, el Secretario de Educación Pública Agustín Yáñez confirmó la integración formal de la modalidad al SEN otorgando plena validez a los estudios realizados en ella (Mantilla, 2018).

Es importante considerar que la política educativa de la época, privilegiaba la enseñanza con respecto al aprendizaje, ya que el docente era un transmisor de conocimiento; no se contaba con libros de texto para docentes ni para alumnos, solo se les entregaba a los telemaestros y a los maestros monitores un índice que deberían seguir, la posición del alumno era pasiva y medianamente activa cuando se reforzaba el aprendizaje por medio de la lectura (Estrada, 2017).

Cuando empezó la modalidad de la telesecundaria, se tenía la finalidad de abarcar la mayor parte del territorio nacional, por lo que se lanzó una convocatoria a todas las comunidades para que fueran incluidas en el nuevo sistema, sin embargo, el entusiasmo de los solicitantes rebasó por mucho las posibilidades económicas y logísticas de los organizadores; solo se pudieron atender 304 solicitudes de las 650 recibidas. Los primeros estados que resultaron beneficiadas fueron: Distrito Federal, Estado de México, Morelos,

Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo y Tlaxcala; con 6569 alumnos y 304 maestros (Martínez, 2010b).

En la década de los 70, la cobertura seguía siendo limitada, pues en el ciclo escolar 1970-1971 únicamente fueron atendidos el 31.54% de jóvenes de 13 a 15 años de edad; la secundaria por televisión atendió al 2.36% de la matrícula ofreciendo el servicio en el medio rural, siempre y cuando la señal se pudiera captar (Trujillo, 2013). A finales del sexenio de Luis Echeverría que fue entre los años 1970 a 1976 el número de telesecundarias era de 793, y en 1975 la SEP organizó acciones de capacitación, incluyendo una licenciatura para Maestros Coordinadores de Telesecundaria, a la vez se fue desarrollando una estructura administrativa similar a la de las escuelas convencionales, con plazas para maestros, directores y supervisores (Issasi 2015).

Para la década de los 80 la telesecundaria creció bastante, pasó de atender un 2.45% a 10.61% del total de la matrícula en secundaria, para el ciclo 1988-1989 había ya un total de 7,995 planteles. Durante la presidencia de José López Portillo, en 1981, la SEP planeó una reestructuración y ampliación de la modalidad y fue por ello que hubo una gran expansión y a los planteles existentes se sumaron cerca de 3,000 de control estatal y 700 de control federal, este fue el crecimiento más grande registrado desde su creación ya que en un año el número de planteles aumentó casi cinco veces (Rodríguez, 2011). Sin embargo, este crecimiento hizo que se incorporaran al sistema demasiados docentes que aún no tenían la preparación deseable, esto se trató de enfrentar mediante esquemas de capacitación que no siempre dieron los resultados esperados (Issasi, 2015).

Por otra parte, la puesta en órbita de los satélites Morelos I y II en el año 1985 trajo consigo consecuencias negativas inesperadas, ya que se suprimieron estaciones

transmisoras mediante las cuales la señal de telesecundaria llegaba a muchas comunidades, por lo que la recepción de señal no siempre era realidad. No obstante, un aspecto positivo en ese momento fue la importante producción de materiales educativos impresos que constituyeron la primera generación de materiales que recibieron el nombre de Guías de estudio y que estaban apegadas al plan y programas de estudio de 1973; en este periodo también se hizo uso de programas grabados, con su implementación se evitaron los problemas ocasionados por la transmisión en vivo (SEP, 2011).

A partir de 1990 la señal del servicio se recibió en toda la República Mexicana, en la actualidad el servicio se transmite por el satélite SATMEX 5. En el contexto del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) en 1993 se reorientó el modelo pedagógico y se elaboraron nuevos materiales impresos, se pasó de una estrategia basada en las Guías de estudio y programas televisados, al de dos libros para alumnos: “Guía de aprendizaje”, con los temas que se revisarían en clase; y “Conceptos Básicos”, para el desarrollo de actividades propuestas en la Guía. De igual manera la transmisión televisiva se modificó, tenía una duración de 13 y 15 minutos dividido en cinco partes: recuerda, desarrollo del tema, aplicación, reflexión y resumen; también se desarrollaron las Guías Didácticas para docentes y la cobertura pasó 11.20% a 19.02% (SEP, 2011).

En diciembre de 1995, el presidente Ernesto Zedillo, inauguró el sistema de Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT) que transmitía en 16 canales con alcance continental, su función principal era poner a disposición de los mexicanos una amplia oferta de televisión y radio con fines educativos. En 1999 se incorporó al programa la asignatura de Formación Cívica y Ética, y el desarrollo de las clases en el aula ya no estaba condicionada al programa de televisión y a una actividad de aprendizaje debido a que en

los materiales se incluían secuencias de aprendizaje y se tenía la posibilidad de organizar los tiempos o incluso alargarlos en algún contenido donde fuera necesario (Cruz, 2014).

Sin embargo, a principios del siglo XXI aún existían rezagos; por ejemplo, el 25% de los jóvenes que ingresaban a la secundaria no la concluían y alrededor de un millón de ellos no tenían acceso al nivel educativo. Para enfrentar estos problemas el Programa Nacional de Educación, sugirió la Reforma Integral de la Educación Secundaria que incluía tres componentes: renovación curricular y pedagógica; renovación de la gestión y la organización escolar; y la actualización de la gestión del sistema (SEP, 2011).

Por lo anterior, en el año 2006 la renovación del modelo pedagógico de la telesecundaria se dio a la par de la Reforma de la Educación Secundaria a finales del período presidencial de Vicente Fox Quezada (2000-2006) y llevándose a cabo como parte del Plan Nacional de Educación 2001 -2006, donde se incluye el Programa para el Fortalecimiento de la Educación Telesecundaria, de donde se deriva el Modelo Renovado, la reforma fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo del 2006 (Contreras, 2014). Hoy en día, el servicio avanza con lo que se ha llamado “Modelo Educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria”, el cual se estableció en 2011 durante del Presidente Felipe Calderón y se ha mantenido a pesar del cambio en la administración Federal de Enrique Peña Nieto (Cruz, 2014).

Los cambios llevados a cabo en la organización, funcionamiento y operación de la telesecundaria desde la reforma de 1993 y, sobre todo, la reforma del 2006 y 2011, fueron principalmente enfocados a dar un mayor tiempo a la reflexión, expresión de ideas y discusión de los temas; ofrecer condiciones, alternativas y recursos didácticos para acercarse a los contenidos; fomentar la interacción entre los alumnos orientada a la

construcción de aprendizajes para mejorar el aprovechamiento, motivar la búsqueda, organización y generación de información (Romero, 2019).

2.3 Características

La modalidad de telesecundaria cumplió 50 años en 2018, desde su creación y hasta ahora se sigue caracterizando por ofrecer servicios educativos en zonas urbanas, suburbanas y sobre todo rurales por lo que la población estudiantil a la que atiende suele ser aquella que vive en condiciones económicamente desfavorables, es una realidad que estas escuelas, principalmente aquellas que se ubican en zonas de marginación media y alta, operan sin contar con los recursos necesarios para facilitar la puesta en práctica del modelo educativo ya que muchas de ellas son unitarias y bidocentes cuando en realidad debería de haber un maestro para cada grupo; esta modalidad al igual que el resto se conforma de tres grados y atiende a población adolescente de 11 a 15 años de edad (Espino, 2019).

A continuación Egeers (2016) describe cuál es la misión y visión de la modalidad.

La misión de la Telesecundaria es brindar a los grupos más vulnerables del país Educación Secundaria, con una sólida formación en cada disciplina con principios éticos y de solidaridad social, que les permita desarrollar sus aptitudes y capacidades para que sus egresados sean capaces de desempeñarse exitosamente en educación media, así como de aprovechar responsablemente los recursos locales para mejorar su calidad de vida, a través de espacios educativos, materiales, equipo informático, uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y métodos pedagógicos acordes a sus necesidades específicas. Al mismo tiempo de

suministrar la formación y los recursos necesarios a los docentes para garantizar su óptimo desempeño.

La visión de la Telesecundaria era para el 2012 ofrecer un servicio educativo de vanguardia internacional, con alto rendimiento académico, con instalaciones dignas, todas sus aulas equipadas con tecnología de la información y comunicación, materiales educativos diversos y docentes altamente calificados para su desempeño en este tipo de servicio. (p. 37)

Asimismo, Issasi (2015) describe cuáles son sus principales ideales

- Fomentar el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia.
- Mejorar la convivencia humana, inculcando en el educando el aprecio por la dignidad de la persona, la integridad de la familia y la igualdad de los derechos.
- Continuar con la labor iniciada en la educación primaria.
- Desarrollar capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social.
- Buscar el equilibrio en la formación científica, tecnológica y humanística que capacite al educando a utilizar el conocimiento para apreciar, disfrutar y conservar el mundo natural, así como mejorar la calidad de vida personal y colectiva.
- Adquirir valores y actitudes para ser personas críticas capaces de ofrecer mejores soluciones para garantizar el bienestar, una vida digna y una organización social justa.

- Crear condiciones que posibiliten al educando reflexionar sobre su entorno con el propósito de proponer acciones críticas y constructivas que le permitan transformar su realidad.

En esta filosofía, el Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria ofrece al estudiante las condiciones necesarias para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su cuerpo y mente; de su formación de valores; de su conciencia ciudadana y ecológica, enseñándole a la vez a ejercer su libertad, responsabilidad, a convivir y relacionarse con los otros; a sentirse parte esencial de su comunidad y país; a cuidar y enriquecer el patrimonio natural, histórico y cultural (Issasi, 2015).

Durante el ciclo escolar 2018-2019 la telesecundaria atendió al 21.3% (1,379,920) de la matrícula total que recibe el nivel secundaria (tomando en cuenta la modalidad general, técnica y telesecundaria) que es de 6,473,608, lo cual es poco más de la quinta parte; y el total de planteles representaba el 46.89% (18,741) del total general que es de 39,967; lo cual las convierte en la modalidad de mayor presencia en México. De todos planteles de telesecundaria situados en la República Mexicana, la mayor cantidad la encontramos en Veracruz (2,456), seguido de Oaxaca (1,580) y Chiapas (1,444); la situación contraria es en la Ciudad de México (47), seguido de Colima (59) y Baja California Sur (64) (Ver Anexo 2) (SEP, 2019).

Por lo que corresponde a recursos materiales básicos, el porcentaje de disponibilidad de computadora para fines educativos y que tiene conexión a internet es muy diferente si se hace una comparación entre las modalidades: 36.8% en telesecundarias, frente a 79.4% en la secundaria general y 70.9% en la técnica; una consecuencia de esta situación genera una nueva desigualdad, llamada brecha digital, que se refiere a la distancia

en términos de habilidades digitales entre las personas que tienen acceso o no a estas herramientas, en específico a internet y a computadoras (INEE, 2019).

También se sabe que las telesecundarias cuentan con: 95.5% mesabancos y de estos solamente el 39.4% se encuentran en buen estado (Fuentes, 2019); en cuanto a los servicios básicos reportados en 2015 (Ver Anexo 3) cabe resaltar que la telesecundaria siempre tiene menores porcentajes en todas las variables especificadas (agua, luz, drenaje, etc.) a comparación con las secundarias generales (INEE, 2018c).

2.4 Operación y funcionamiento.

Para comenzar este apartado es fundamental aclarar que, aunque cada modalidad de secundaria tiene sus particularidades, el Gobierno de México (2019) establece que todas parten de un plan curricular general (Ver Anexo 4), lo cual tiene la ventaja de promover la igualdad en el acceso al conocimiento; sin embargo, las propuestas pedagógicas son flexibles para poder ser adaptadas a nivel regional, de escuela o de grupo, esto con el fin de reconocer y atender las diferencias y las necesidades de las diferentes comunidades (Ricaño, 2017).

En este sentido, la secundaria general se encuentra en áreas urbanas y rurales, se diferencia por contar con talleres y laboratorios, y porque cada asignatura es impartida por un profesor especializado en la materia, ofrece una formación científica, artística y tecnológica básica con el objeto de preparar a los estudiantes con conocimientos y habilidades fundamentales para poder ser productivos en un futuro (Ducoing, 2018).

Por su parte, la secundaria técnica brinda la misma formación que la secundaria general, pero a la vez capacita al alumnado de manera más especializada en algún ámbito

tecnológico, su finalidad es preparar a los alumnos para que ingresen al nivel medio superior y al mismo tiempo brindarles herramientas para que puedan incorporarse al mercado laboral en caso de que no puedan continuar con sus estudios, las opciones tecnológicas que se ofrecen son: industrial, pesquera, forestal, agropecuaria e indígena, pero cada secundaria hace énfasis en alguna opción de acuerdo con la actividad económica de su región, tanto en comunidades rurales como urbanas (Ducoing, 2018).

En cambio, el modelo pedagógico de telesecundaria está diseñado para que los programas sean adaptados para transmitirse por medios electrónicos y materiales impresos, lo que supone la presencia de un docente por grupo y no por materia, esta forma de organización es comparable a la que se tiene en las primarias en donde un profesor es quien atiende a los estudiantes en todas las asignaturas (INEE, 2019).

Ante esta situación es imposible que los docentes sean especialistas en cada una de las materias, si esta fuera la intención se tendría un docente por materia, por lo que más que ser un especialista de contenidos, su función es coordinar e impulsar el aprendizaje de los mismos con el apoyo de diversos materiales y medios educativos, por lo tanto, su rol está enfocado a organizar dinámicas para apoyar el aprendizaje de los alumnos (Issasi, 2015).

Este sistema, además tiene elementos de la educación a distancia y presencial; de la primera retoma el uso de medios electrónicos y materiales impresos que pretenden promover el autoaprendizaje de los estudiantes, así como un acervo de sesiones grabadas para su reproducción como materiales de consulta; y de la segunda tiene elementos como la asistencia obligatoria al plantel, horarios definidos y la presencia de un docente en el aula (Eggers, 2016).

El modelo pedagógico de telesecundaria presenta elementos para que los alumnos profundicen, amplíen y apliquen los aprendizajes aprendidos en el aula, estos elementos son: 1) El plan de estudios de educación secundaria; 2) El diseño instruccional y 3) Las estrategias de reforzamiento a la formación y el aprendizaje; estos tres elementos conforman la columna vertebral de la modalidad (Barboza et al., 2012).

Dentro del mapa curricular, la asignatura de tecnología para telesecundarias representa una oportunidad dentro del enfoque pedagógico ya que se considera como una base para el aprendizaje y dominio de saberes prácticos en diferentes campos como por ejemplo: agricultura, cría y manejo de pequeñas especies, conservación y preparación de alimentos, infraestructura y tecnología administrativa; en tales campos el alumno participa en uno o varios proyectos comunitarios (Fuentes, 2019).

En cuanto al segundo elemento del modelo pedagógico de telesecundaria que es el diseño instruccional, este garantiza una mejor enseñanza dentro del aula ya que está basado en una estrategia sistemática, planificada y estructurada con fines claros y bien definidos que dan soporte al cumplimiento de los aprendizajes esperados en cada asignatura, especifica una serie de recomendaciones para aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promueve la interacción en el aula, la creatividad, el trabajo colaborativo y fortalece el trabajo pedagógico con el uso de tecnología y de diversos recursos (González, 2012).

Un elemento que forma parte del diseño instruccional son las llamadas “secuencias de aprendizaje”, las cuales conforman los contenidos de cada materia, estas se organizan en el aula y están explicadas en libros de texto para el alumno y para el maestro, tienen una duración de entre una y dos semanas dependiendo de la asignatura. Cada secuencia se

enfoca en torno a un proyecto o a la resolución de problemas, y aunque el docente es quien define los propósitos didácticos de cada actividad lo hace siempre a partir de los propósitos del grado escolar y los aprendizajes esperados en cada bloque (Contreras, 2014).

Los libros para la telesecundaria son semestrales por asignatura y por grado escolar, en ellos se encuentran los contenidos y ejercicios correspondientes ya sean individuales o en equipo, el material se apoya de las transmisiones televisivas (programas de 15 minutos de contenidos de asignaturas, capsulas culturales e informativas, noticieros, etc.) y otros materiales impresos como libros bimodales (para uso del docente y el alumno), manuales, compendios, materiales interactivos, de audio, biblioteca escolar y de aula y algunos recursos en formato dvd (Cruz, 2014).

Actualmente se dispone del siguiente material: libro del alumno (por asignatura para los 3 grados, 28 títulos), libro del maestro (por asignatura para los 3 grados, 28 títulos), libro de apuntes (35 títulos), material de reforzamiento y regularización (9 títulos), material adicional (3 títulos), programas de televisión (746 sesiones) y recursos informáticos e interactivos (739 productos) (SEP, 2019/2020).

Para la evaluación de los alumnos, los materiales educativos incluyen recursos bimestrales; hay dos tipos de evaluación, la formativa que sirve para que los alumnos y maestros identifiquen logros y dificultades mediante el trabajo en el salón de clase, la participación en proyectos escolares y exposiciones, tareas, la elaboración de investigaciones y ensayos, etc.; y la sumativa que sirve para asignar calificación y acreditar el aprendizaje. Ambos tienen el mismo nivel de importancia de tal manera que al examen de conocimientos (sumativa) se le asigna el 50% de calificación, y a la escala formativa el otro 50% (Ricaño, 2017).

En cuanto al tercer elemento del modelo de telesecundaria, que son las estrategias de reforzamiento a la formación y el aprendizaje, no todas son obligatorias y se denominan así debido a que se conciben como guías para la comprensión de un proceso mediante su aplicación, estas se dividen en: 1) cocurriculares: su utilización esta especificada en el calendario escolar y son consideradas como un complemento de los contenidos curriculares para el logro de aprendizajes y 2) extracurriculares: su realización no está incluida en el calendario pero ayudan de manera importante a complementar la formación de los alumnos (Barboza et al., 2012).

Estas se llevan a cabo en tres momentos: 1) previo al inicio del año escolar: está constituido por actividades informativas que brinden al aspirante recursos para enfrentar el cambio de nivel educativo y una adaptación adecuada al sistema de telesecundaria, por lo regular se llevan a por medio de cursos propedéuticos que inician antes del ciclo escolar; 2) durante el ciclo escolar: constituido por actividades cocurriculares como vinculación escuela-comunidad, demostración de lo aprendido y actividades cívico-culturales (Cruz, 2014).

Entre las actividades extracurriculares se encuentran: la creación de clubes (cine, lectura, matemáticas, etc.) o el uso de computadoras; y 3) finalizado el ciclo escolar: constituido por cursos de reforzamiento y regularización dirigidos a los alumnos que tengan materias reprobadas o con seis de calificación (Cruz, 2014).

Capítulo 3. Principales problemáticas

3.1 Indicadores educativos

La educación considera a la escuela como un espacio privilegiado para la enseñanza de la ciudadanía, sin ella las personas difícilmente podrán adquirir las habilidades y competencias necesarias para vivir en sociedad, es por ello que la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el ámbito escolar es de suma importancia en su proceso de formación como ciudadanos activos, para ello, el SEN debe garantizar que asistan a las escuela y que logren los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo (Márquez, 2017).

Por ello, el tener sistemas de información estadística en el ámbito educativo se ha convertido en una actividad prioritaria para México desde el ciclo escolar 1976-1977, desde entonces se han generado datos que se han vuelto indispensables para la planificación educativa (Martínez, 2010a). Ejemplo de ello son los indicadores educativos, los cuales nos permiten medir y conocer la tendencia o desviación de las acciones educativas con respecto a una meta o unidad de medida esperada; así como plantear previsiones sobre la evolución futura de los fenómenos educativos (INEE, 2019).

De acuerdo a la SEP (2019) algunos indicadores educativos son:

- Cobertura (tasa bruta de escolarización): número total de alumnos en un nivel educativo al inicio del ciclo escolar y con la edad reglamentaria para cursar ese nivel.
- Eficiencia terminal: número de alumnos que egresan de un determinado nivel educativo en el tiempo normativo de duración del mismo, y que pertenecen a la cohorte (grupo de personas que inician sus estudios al mismo tiempo) escolar inicial

del mismo nivel. Uno de los supuestos en el cálculo de este indicador es que la cohorte de estudiantes que se compara, aunque en diferentes momentos del tiempo, es la misma, por lo que no se consideran reinserciones al SEN de otras cohortes que podrían originarse por la migración o por la movilidad estudiantil; sin embargo, aunque eso no se toma en cuenta si puede dar lugar a ciertas diferencias en la estimación de la tasa de eficiencia terminal real, la cual sólo podría ser calculada con información longitudinal de las trayectorias escolares de cada uno de los alumnos, no obstante, esta medida es hasta la fecha la más precisa.

- **Reprobación:** número de alumnos que no lograron adquirir los conocimientos o requisitos establecidos para aprobar un grado escolar, no se considera a los alumnos que se regularizaron en todas las materias antes de iniciar el siguiente nivel educativo.

Durante el periodo de 2016 a 2019 el porcentaje en ciertos indicadores a nivel secundaria han ido mejorando: abandono escolar pasó de 5.3 a 4.4%, reprobación de 5.6 a 5.1%; sin embargo la tasa de cobertura pasó de 100% a 96.5% (SEP, 2019).

El objetivo de la evaluación al SEN por medio de los indicadores sirve también para apoyar la rendición de cuentas, y como ya se mencionó, hace posible la comparación entre un estado real y uno planeado o deseado, revelando así las principales problemáticas, los avances o retrocesos y por lo tanto la calidad educativa, la cual recae en aspectos relacionados a los componentes del sistema educativo que a su vez deben tener cierta coherencia: contexto, recursos, procesos, productos, objetivos educativos y necesidades sociales; en otras palabras, la evaluación de la calidad no tiene solo que ver con la medición

de los niveles de aprendizaje de los alumnos; sino que involucra la idea de conocer la correspondencia entre los diversos elementos del sistema (Martínez, 2010a).

Sin embargo, así como los datos son de mucha ayuda para comprender cuál es la situación educativa del país, también conllevan ciertos problemas que hay que tener en cuenta si se quiere retomar dicha información; entre los problemas más comunes están: datos incompletos, faltantes y en algunas ocasiones dificultad para encontrar cifras; a pesar de ello es necesario hacer uso de ellos, ya que de otra forma no sería posible ni siquiera tener un acercamiento respecto al estado educativo en México (Martínez, 2010a).

3.2 Resultados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales

Diversas pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional permiten conocer el desempeño de los estudiantes de México, a continuación se describen los resultados obtenidos en cada una de ellas. Para comenzar, tenemos el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), la cual se aplica cada tres años a jóvenes de 15 y 16 años y en la cual participan diversos países, algunos pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (INEE, 2017b).

El primer resultado de esta prueba se publicó en el año 2003, y aunque evalúa diferentes áreas de conocimiento en cada ciclo enfatiza en una diferente, es decir que la cantidad de preguntas que se realizan para cada una de ellas varía pero siempre hay una que es más amplia que el resto, por ejemplo, en 2000 y 2009 el área en la que se puso mayor énfasis fue Lectura; en 2003 y 2012 fue Matemáticas, y en 2006 y 2015 fue Ciencias, lo cual significa que por cada área se cumplen periodos de nueve años (INEE, 2017b).

En 2018 la prueba se aplicó a 79 países y se centró en el área de Lectura, respecto al desempeño de México se puede mencionar que siempre ha sido bastante bajo respecto a otros países, de hecho, los resultados no han mejorado con el paso de los años, únicamente en PISA 2009 los resultados obtenidos en matemáticas fueron significativamente superiores que los de PISA 2018, en el resto de años estos no han diferido mucho de los observados en este último mencionado, en el cual solamente el 1% de los estudiantes obtuvieron un nivel de competencia alto (nivel 5 o 6) en al menos un área; mientras que el 35% no obtuvo un nivel mínimo de competencia (nivel 2) en las tres áreas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018).

Respecto a la aplicación de 2018 con énfasis en lectura, se detectó que el 55% de los estudiantes mexicanos se ubicaron en el nivel 2, lo que significa que alcanzan el mínimo de competencias para identificar la idea principal de un texto de longitud moderada, encontrar información y reflexionar sobre el propósito del texto cuando se les indica explícitamente que lo hagan; solamente el 1% de ellos alcanzó el nivel 5 o 6, es decir, pueden comprender textos largos, tratar conceptos abstractos, etc. (OCDE, 2018).

De acuerdo con las tendencias, el puntaje en lectura paso de 422 puntos en el año 2003 a 420 en 2018, siendo el mejor resultado en de 2009 con 425 puntos, lo que reafirma lo planteado anteriormente de que no ha habido cambios significativos, además, el reporte global de PISA 2018 indica que lectura en México ocupa la penúltima posición entre los 36 países miembros de la OCDE con 420 puntos respecto al promedio general que fue de 487, lo que significa una brecha de 67 puntos (Poy, 2019).

El reporte agrega que el 44% de los estudiantes mexicanos alcanzaron el nivel 2 o superior en matemáticas, de ellos solo el 1% alcanzó el nivel 5 o superior, por lo que 66%

se ubicaron en el nivel de desempeño más bajo; en el área de ciencias el 53% alcanzó el nivel 2 o superior de desempeño y casi ninguno llegó al nivel 5 o 6 (Poy, 2019).

Ahora bien, aunque la prueba PISA es importante para evaluar a los alumnos mexicanos a nivel internacional y nacional, también existen otras pruebas que se han aplicado y se aplican solo en México; por ejemplo, en 2005 el INEE propuso la aplicación de Exámenes para la Calidad y el logro Educativos (Excale); realizándose hasta el año 2014 en los grados de tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y en el tercer grado de educación secundaria (Ordorika, y Rodríguez, 2015).

Un año después se aplicó una prueba propuesta por la SEP: Enlace (Exámenes Nacionales de Logro en Centros Escolares), esta prueba se realizó solamente hasta el año 2013 debido entre otras cosas al mal uso que se le daban a los resultados, por ejemplo, el que los puntajes se utilizaran para dar premios económicos a los docentes de los grupos mejor calificados (Sebastián, 2017).

Al retirarse las pruebas Enlace y Excale casi al mismo tiempo se les tuvo que sustituir por otra, y así surge la prueba Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), la cual pertenece a la última generación de pruebas estandarizadas, se trata de un instrumento con reactivos de opción múltiple al que se le han realizado ajustes técnicos de diseño, modalidades, aplicación y enfoque, pero no se distancia mucho de las pruebas anteriores ya que se concentra en conocer el aprendizaje alcanzado por los estudiantes (Sebastián, 2017).

Los resultados que se obtuvieron en la aplicación de 2015 mostraron que el 40.6% de los alumnos de telesecundaria obtuvieron el nivel de logro académico insuficiente en

lenguaje y comunicación, mientras que en matemáticas el porcentaje fue todavía mayor siendo de 66.3%. (INEE, 2017a).

Dicha situación continuó y hasta se podría decir que empeoró para los alumnos de telesecundaria en la aplicación de 2017, en donde en nivel de conocimientos considerado como insuficiente para lenguaje y comunicación se presentó en 48.8% de los estudiantes de la modalidad, en comparación, los alumnos de secundaria general y técnica obtuvieron 31.6% y 32.2% respectivamente; en matemáticas el porcentaje de alumnos de telesecundaria con nivel de conocimientos insuficiente fue de 69.9%, mientras que en la secundaria general fue de 66.2% y en la técnica de 66.8% (INEE, 2018b).

Asimismo, la prueba mide el puntaje obtenido por los alumnos mediante una escala que va de 200 a 800 puntos con una media de 500, en 2015 y 2017 el puntaje promedio nacional fue de 503. En 2015, los estudiantes de telesecundaria en el área de lenguaje y comunicación obtuvieron un puntaje de 473 y en 2017 este disminuyó 8 puntos siendo de 465, esta disminución también se vio en la secundaria general pero solamente por 3 puntos, siendo de 502 en 2015 y de 499 en 2017, la situación contraria ocurrió en la modalidad técnica, ya que en ella el puntaje aumentó de 498 a 500 en el 2017 (INEE, 2018b).

En el área de matemáticas el puntaje promedio nacional fue de 501 en 2015 y 504 en 2017, al igual que en caso anterior, la telesecundaria disminuyó su puntaje pasando de 498 a 493 en los años mencionados; la secundaria técnica también obtuvo un puntaje de 493 en 2017, sin embargo, la diferencia con esta modalidad es que en vez de disminuir su puntaje lo incrementó 5 puntos desde la aplicación del año 2015; por su parte, la modalidad general se ha mantenido con 496 puntos en ambos años (INEE, 2018b).

Por último, los resultados de aplicación de 2017 se utilizaron para realizar una comparación entre los puntajes obtenidos pero esta vez entre los estudiantes de zonas rurales y urbanas, como era de esperarse los de las zonas rurales obtuvieron los puntajes más bajos, en matemáticas este fue de 475 mientras que en la zona urbana fue de 503; en lenguaje y comunicación fue de 452 y de 507 respectivamente (INEE, 2018a).

3.3 Docentes

Cuando la telesecundaria empezó a ser una modalidad oficial, los profesores eran maestros de primaria rural con alguna capacitación y su función principal era transmitir conocimientos, actualmente la mayoría de los profesores son: licenciados en telesecundaria, derecho y trabajo social, licenciados en educación media con especialidad en ciencias naturales, ciencias sociales, inglés, español y matemáticas; también hay algunos maestros de educación primaria, preescolar, psicólogos y pedagogos (Issasi, 2015).

Generalmente, los profesores de esta modalidad inician su tarea de enseñanza en un contexto social y cultural poco o nada conocido que van descubriendo poco a poco a través de sus alumnos; además una parte importante de las zonas donde se ubican las telesecundarias son indígenas, motivo por el cual, la lengua se ha convertido en un elemento cultural que deben manejar para desarrollar su tarea pedagógica. A pesar de ello, su formación inicial, ya sea universitaria o normalista, no los prepara en este sentido aun cuando hayan realizado prácticas escolares, ya que éstas se sitúan en escuelas de contextos distintos a aquellos donde trabajarán después, por lo tanto, el conocimiento del medio y su influencia en el aula se construye en el ejercicio profesional (Espino, 2019).

El INEE (2019) detalla características importantes de los docentes de secundaria en sus modalidades general, técnica y telesecundaria en el ciclo escolar 2017-2018 (Ver Anexo 5), sobre sus actividades, experiencia, nivel de estudios, etc.; entre los datos más relevantes se encontró que en telesecundaria existe una proporción importante de profesores que tienen que cumplir con funciones directivas (16.9%); si se compara con las modalidades general y técnica que es de 0.6% y 0.3% respectivamente, el porcentaje es bastante elevado, lo cual afecta su desempeño en la medida en que no reciben apoyo de la comunidad escolar, y son por lo tanto, quienes enfrentan mayores retos en el desempeño de sus actividades cotidianas; además ellos son quienes tienen más actividades académicas 82.3% respecto a la secundaria general en donde el porcentaje es de 67.6% y en la técnica de 62.7%.

De igual manera, se puede diferenciar que en las telesecundarias existe una mayor proporción de docentes contratados por tiempo completo (39.1%) en comparación con las modalidades general (13.3%) y técnica (14.9%), esto debido a que su organización necesita un maestro por grupo y no por asignatura, por ello, en estas últimas se encuentre una mayor proporción de docentes contratados por horas (INEE, 2019).

Por otra parte, desde el 2008 la OCDE coordina el primer Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), que tiene como propósito conocer las condiciones de trabajo de los docentes y el ambiente de aprendizaje de los centros escolares. En los resultados arrojados en la aplicación de 2013, en donde se incluía un apartado exclusivo para la telesecundaria, se definieron tres tipos de desafíos con los que se enfrentan los docentes:

- 7 de cada 10 (70%) docentes en telesecundaria reportan trabajar en escuelas con más de 30% de estudiantes provenientes de hogares con desventajas socioeconómicas, esto sucede solo con 45% de los docentes de secundarias generales y técnicas.
- 1 de cada 10 maestros (10%) de telesecundaria trabaja en escuelas con más de 10% de estudiantes con necesidades especiales, esto sucede sólo con el 7.6% de aquellos que trabajan en las otras modalidades.
- En las telesecundarias 13% de los profesores trabajan en escuelas con más de 10% de estudiantes cuya lengua materna es diferente a la de enseñanza, esto solo sucede con 2 de cada 100 en secundarias generales y técnicas (INEE, 2015).

Otra problemática muy frecuente a la que se enfrentan los profesores es la falta de una biblioteca escolar adecuada, es decir, muchas veces no cuentan libros suficientes y actualizados de las diferentes áreas de conocimiento y buena literatura donde investigar con los jóvenes, esto es una incoherencia si se toma en cuenta el modelo pedagógico de la telesecundaria, ya que ahí se proponen muchas actividades de ese tipo que difícilmente pueden ser realizadas; frecuentemente, es el propio maestro quien se encarga de realizar las investigaciones para llevar la información al aula y de conseguir los libros por su cuenta (Espino, 2019).

Como último punto, en una comparación de los ciclos escolares 2012-2013 y 2017-2018 se observó un aumento de 3.7 puntos porcentuales en el porcentaje de escuelas telesecundarias unitarias y bidocentes, al pasar de 18.6 a 22.3 %, lo que equivale a 778 escuelas; si se visualiza a partir de las 32 entidades federativas, se puede mencionar que en 23 de ellas se presentó dicho aumento, siendo Colima el de mayor crecimiento pasando de

1.7 a 13.8%, le siguieron Tamaulipas pasando 22.2 a 34% y Quintana Roo con un aumento de 17.6 a 27.2%; las entidades con menos aumento fueron Tlaxcala pasando de 3.4 a 4.1%, Nayarit con un punto perceptual de 41.5 a 42.5%, y Querétaro de 0.4 a 1.7%. Nueve entidades presentaron alguna disminución, pero las mayores fueron en Coahuila (de 65.4 a 56.2%); Baja California (de 37.9 a 30%); Hidalgo (de 13.3 a 12.8) y México (de 5.2 a 4.9%) (INEE, 2019).

Para el ciclo escolar 2017-2018, había un total de 18, 743 escuelas telesecundarias en el país, de las cuales 4, 179 (22.3%) eran unitarias o bidocentes; y atendían a 99, 945 alumnos, es decir, 7.1% del total de la matrícula de este tipo de servicio, la mayoría atendía entre 16 y 25 alumnos (35%), el 33% atendía de 26 a 50 alumnos. En cuanto al número de telesecundarias unitarias y bidocentes por entidad federativa, Zacatecas obtuvo el porcentaje más elevado: 67.2%, o sea, 592 escuelas de 888 que tiene la entidad; siguieron Durango y Chihuahua, con 65.1% (371 escuelas de 570) y 57.4% (210 escuelas de 366), respectivamente; en cambio, las cuatro entidades que alcanzaron menos de 5% fueron México con 4.9% (51 planteles de 1044), Tlaxcala con el 4.1% (6 planteles de 148) y Querétaro con 1.7% (4 planteles 239), también cabe mencionar que la Ciudad de México tenía un total de 48 planteles pero ninguno era unitario o bidocente (INEE, 2019).

La realidad de trabajo de los maestros que laboran en escuelas telesecundarias bidocentes y sobre todo unitarias es muy ardua, difícil y puede llegar a ser poco productiva, si no se cuenta con el interés y la participación de los alumnos, de la comunidad escolar y los padres de familia, pues la condición del docente es complicada al tratar de atender de manera simultánea a los tres grupos de alumnos; en consecuencia puede producirse una desatención a causa de las múltiples actividades que deben desarrollar (Contreras, 2014).

Esta situación convierte además al docente en alguien que debe “dominar” conocimientos muy diversos en: Español, Matemáticas, Ciencias, Artes, Tecnología, Inglés, Educación Física, Historia, entre otras, pero de dos o tres grados; esto para estar a la altura de las circunstancias y poder impartir satisfactoriamente la clase, aunado a ello, es un profesionista que, de origen, se incorpora al trabajo sin la adecuada formación pedagógica y que debido a la metodología, el diseño del sistema y el uso de libros, materiales y medios, se convierte en un “enlace” entre el alumno y las asignaturas, esta función de “enlace” debe ser efectiva para que el alumno tenga un acercamiento y aprovechamiento real de los contenidos curriculares (Cruz, 2014).

Actualmente, el único programa de formación inicial de profesores que considera esta exigencia es la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, sin embargo, su plan de estudios está diseñado para conocer los enfoques didácticos de los contenidos curriculares, no para estudiarlos, por consiguiente, su preparación al menos en este aspecto proviene fundamentalmente de su propia educación básica y media superior, así como de sus iniciativas personales (Espino, 2019).

3.4 Marginación y pobreza

El éxito o fracaso escolar de los jóvenes está asociado a diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente en todo momento y que además provocan probabilidades muy diferentes de ejercer adecuadamente el derecho a la educación; por ejemplo, el caso de una persona con discapacidad, que resida en alguna entidad con alto nivel de pobreza y donde las condiciones escolares no son óptimas (Juárez y Rodríguez, 2016).

Aunado a ello, las condiciones de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales y las pautas culturales determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que favorecen o no a los estudiantes; esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas (Román, 2013).

En este sentido, cuando en México se creó la SEP en 1921, uno de los principales desafíos que enfrentaron las autoridades fue brindar educación a millones de habitantes del medio rural dispersos en las diversas localidades de todo el país; con la expansión de la oferta impulsada por la política educativa a lo largo del siglo XX, la falta de acceso a escuelas primarias y secundarias dejó de ser el principal problema y entonces empezaron a cobrar importancia las dificultades que los niños de las localidades rurales enfrentaban y enfrentan actualmente para permanecer en la escuela hasta concluir su educación básica (Cano, 2013).

Algunos factores que se sabe intervienen en la trayectoria académica de los estudiantes de dichas localidades se encuentran: la cultura, el contexto familiar, el desempleo, la baja escolaridad de los padres, la asignación y administración de los recursos, la capacitación y las condiciones de trabajo de los docentes, la percepción y creencias que los profesores tienen sobre los alumnos, así como las bajas expectativas que las familias tienen de la educación; no obstante, en diversos estudios se ha encontrado que la pobreza y los bajos ingresos familiares constituyen el principal factor externo asociado al abandono, la deserción escolar y el rezago educativo, en muchos casos, debido a la necesidad de trabajo por parte de los estudiantes (Román, 2013).

El concepto de pobreza, se refiere a que una persona se encuentra en dicha situación cuando tiene al menos una carencia social de entre los siguientes seis indicadores: rezago

educativo, acceso a servicios de salud, seguridad social, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios necesarios para satisfacer sus necesidades; si se presentan carencias en más de tres rubros se le considera pobreza extrema (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2019).

En el año 2018, las cuatro entidades federativas con mayor porcentaje de personas en situación de pobreza fueron: Chiapas (76.4%), Guerrero (66.5%), Oaxaca (66.4%) y Veracruz (61.8%); y los mayores incrementos en dicho porcentaje entre los años 2008 y 2018 se observaron en Veracruz (de 51.2% pasó a 61.8% respectivamente), Oaxaca (de 61.8% pasó a 66.4%) y Colima (de 27.4% pasó a 30.9%); asimismo, las entidades con mayor porcentaje de pobreza extrema fueron: Chiapas (29.7%), Guerrero (26.8%), Oaxaca (23.3%) y Veracruz (17.7%) (Ver Anexo 6) (CONEVAL, 2019).

Si retomamos los datos proporcionados en el capítulo anterior por la SEP (2019) sobre la distribución de los planteles de telesecundaria en la República Mexicana, la mayor cantidad la encontramos justamente en Veracruz (2, 456), Oaxaca (1, 580) y Chiapas (1, 444).

De esta manera, el vivir en condiciones de pobreza es un factor se encuentra íntimamente ligado con el logro educativo (permanecer en la escuela el tiempo estipulado, lograr aprendizajes esperados y realizar trayectorias escolares continuas), de hecho el 70% del mismo está condicionado por el entorno y no por lo que brinda la escuela; por lo tanto, esta situación se ha convertido en una de las diversas causas del bajo desempeño en pruebas estandarizadas que históricamente se ha tenido en las zonas rurales (Cano,2013).

Esto se ve sustentado con los resultados obtenidos en la prueba PISA de 2018, ya que en México el nivel socioeconómico fue un fuerte predictor del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias; por ejemplo, los estudiantes aventajados, es decir, aquellos con mejores condiciones económicas y sociales superaron a los estudiantes desaventajados en lectura con una diferencia de 81 puntos, además, alrededor del 3% de los estudiantes aventajados y casi ninguno desaventajado, demostraron competencias altas en lectura, al contrastar el promedio con los países miembros de la OCDE, el 17% de los estudiantes aventajados y el 3% de los desaventajados demostraron competencias altas en lectura (OCDE, 2018).

En el año 2018 el porcentaje de la población mexicana en situación de pobreza fue de 41.9%, o sea, 52.4 millones de personas; por otra parte, el número de personas en situación de pobreza extrema fue de 9.3 millones, lo que representó el 7.4% de la población nacional; si bien, en el periodo de 2008 a 2018 el porcentaje de personas en situación de pobreza ha disminuido pasando de 44.4% a 41.9%, la brecha entre zonas rurales y urbanas es notoria, ya que en las primeras el porcentaje fue de 55.3% mientras que para la población de las zonas urbanas fue de 37.6% en 2018 (CONEVAL, 2019).

Tomando en cuenta este contexto hay que recordar que la mayoría de telesecundarias se encuentran en comunidades rurales, es decir, con menos de 2500 habitantes; el INEE (2018d) ha reportado que el número de planteles de dicha modalidad según por tamaño de la localidad está distribuida de la siguiente manera: de 1 a 249 habitantes habían 2, 865 escuelas; de 250 a 2, 499 habitantes habían 13, 756; y de 2500 a más existían 2, 107. De las cuales 14,376 están ubicadas en zonas de alto y muy alto grado

de marginación y 4, 194 se ubican en zonas de medio, bajo y muy bajo grado de marginación.

La Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, 2019) menciona que la marginación se asocia a la carencia de oportunidades sociales, a la ausencia de capacidades para adquirirlas o generarlas y a privaciones e inaccesibilidad a bienes y servicios fundamentales para el bienestar como el agua, luz, servicio médico, etc.; tomando en cuenta diversos criterios se dice que el índice de marginación en una comunidad va a ser muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo; dichos criterios se encuentran agrupados en cuatro grandes dimensiones que expresan el fenómeno:

- Educación (analfabetismo y población con primaria incompleta);
- Vivienda (disponibilidad de servicios básicos: agua, drenaje, sanitario, material del piso y energía eléctrica);
- Ingresos monetarios (población ocupada que percibe hasta dos salarios mínimos);
- Ubicación espacial (localidades con menos de 5, 000 habitantes).

Al respecto, el INEE (2019) presento un informe referente a educación secundaria entre los ciclos escolares 2012-2013 y 2016-2017; ahí se evidencio que en el último ciclo mencionado existía una brecha de 6.1 puntos porcentuales en la tasa de población atendida entre las zonas de alta marginación (88.4%) con respecto a las zonas de baja marginación (94.9%); en contraste, esta diferencia era de solamente de 2.8 puntos perceptuales en 2012 ya que las zonas de baja y alta marginación tenían una tasa de 93.7% y de 90.9% respectivamente; cabe resaltar que en las zonas de baja marginación la tasa de asistencia aumento 1.2 puntos, mientras que en las zonas de alta marginación disminuyo 2.5 puntos de 2012 a 2016.

Estas cifras muestran las condiciones de desventaja que persisten actualmente en las zonas marginadas y que su vez limitan el pleno ejercicio del derecho a la educación; además, dado que los índices de marginación se refieren a las condiciones que prevalecen en ciertas áreas geográficas, las personas que viven ahí son afectadas por las carencias colectivas con independencia de su ingreso; por ejemplo, si en una comunidad no hay una escuela esto afecta por igual a todos, incluso a los que gozan de mejor posición económica (Juárez y Rodríguez, 2016).

Por otra parte, algunas de estas escuelas al estar ubicados en zonas montañosas y de difícil acceso, se encarece y dificulta la construcción de infraestructura y el suministro de servicios públicos; otro inconveniente de la dispersión geográfica es la dificultad de la comunicación entre mercados, lo que evita las inversiones en proyectos potencialmente rentables con capacidad para generación de empleo (Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL], 2010).

Todas las condiciones mencionadas sirven para entender que es lo que enfrentan día a día los alumnos que asisten a la telesecundaria y a las escuelas rurales, no solo hablando académicamente sino en relación al contexto en el que viven; es importante saber esto porque cuando evaluamos su desempeño académico muchas veces se nos olvida que existe una relación muy estrecha entre los indicadores evaluados y la pobreza, ya que bajo esta palabra muchas veces se encuentran situaciones como: enfermedades no tratadas, hambre, trabajo, discriminación, etc. (Cano, 2013).

Y, aún a pesar de ello se sigue esperando que a los alumnos les vaya bien en la escuela, sin tomar en cuenta que en las comunidades rurales se viven escenarios de elevada vulnerabilidad social y económica y evadirlo escapa del control personal o familiar pues

estar ahí no es resultado de una elección individual, sino de un sistema que no brinda a todos las mismas oportunidades y crea a su vez escenarios cada vez más desfavorables y limitantes para las personas (Cano, 2013).

Capítulo 4. Consideraciones finales

4.1 Desafíos actuales

Actualmente el sistema educativo mexicano enfrenta diversos retos relacionados a la formación de los estudiantes que cursan los diferentes niveles educativos; a la escuela, como médula central de la educación formal, se le exige responder a las demandas sociales emergentes, sin embargo, esta aspiración es difícil de alcanzar en particular para las escuelas rurales, debido a que enfrentan muchas dificultades para incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo; a los docentes se les exige su rápida adaptación al contexto en el que laboran pero sin tener las debidas capacitaciones (Luna y Cano, 2018).

A esto hay que añadir que el sistema por sí mismo no atrae ni retiene a aquellos que están mejor formados y más experimentados, de hecho, hay estudios que señalan que es difícil que las escuelas frecuentadas por estudiantes de escasos recursos los atraigan, ellos rehúyen a trabajar en condiciones sociales y de infraestructura difíciles, por ello, ahí siempre hay una movilidad continua de docentes (Juárez y Rodríguez, 2016).

Otros motivos de movilidad son: la necesidad que tienen de acercarse a su lugar de origen, por lo general en áreas urbanas; el deseo de mejorar su nivel de vida personal y familiar; la ausencia de apoyos o incentivos para permanecer por más de un ciclo escolar; el deseo de desenvolverse en otros ámbitos laborales; y la visión generalizada de que las escuelas rurales son un espacio de trabajo para los maestros recién egresados de la normal, sitios de “tránsito” (Juárez y Rodríguez, 2016).

A pesar de este escenario, hay que entender que la atención educativa en zonas rurales es un desafío que enfrentan naciones de todo el mundo sin importar su nivel de

desarrollo económico, entre ellas se encuentran Australia, Francia, Inglaterra, India, Laos, Noruega, Perú, Sri Lanka, España y prácticamente toda América; sin embargo, esto no tiene por qué convertirse en una justificación para el gobierno de México y para la sociedad en general, ya que si se quiere hacer de la educación un verdadero motor de desarrollo nacional e internacional se deben implementar políticas y acciones que apuesten simultáneamente por la equidad y la calidad educativa (Juárez, 2016)

Eso puede hacerse entre otras acciones, mediante una reasignación del gasto que otorgue mejores recursos a los planteles más desfavorecidos, ya que como se ha venido mencionando, uno de los problemas de inequidad que afecta a la educación rural y por ende a la telesecundaria es que recibe pocos insumos, y casi siempre son de menor calidad que los otorgados en las escuelas urbanas (INEE, 2012).

Aunque eso significaría un gran avance no es lo único, también es necesaria la formulación de políticas de construcción, mejora y mantenimiento de la infraestructura educativa (Juárez y Rodríguez, 2016); se deben crear condiciones para que los planteles cuenten con servicios básicos de agua, electricidad, internet, así como instalaciones en buen estado (Red Temática de Investigación de Educación Rural [RIER], 2018).

En el contexto de la reducción de las desigualdades entre lo urbano y lo rural, deberían valorarse tecnologías y equipamientos alternativos que permitan el acceso a servicios sin requerir de la construcción del equipamiento tradicional destinado para ello, por ejemplo, en algunas regiones de población muy dispersa, podría recurrirse a la captación de agua de lluvia, a la energía solar o eólica, etc. (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2016).

Cabe aclarar que las políticas referidas a infraestructura y equipamiento son condición necesaria pero no suficiente para tener una educación rural de calidad, estas acciones deben ser reforzadas por diversas políticas de salud, alimentarias, laborales y económicas que procuren mejoras en cuestiones de ingresos y bienestar social, ya que si no se da prioridad a combatir la pobreza que hay en esas zonas no podrá haber un mejor sistema educativo independientemente de que fuera el mejor del mundo (Juárez y Rodríguez, 2016).

No basta tampoco con reformas educativas, ni cambios en el currículum, ni la tecnología, ni la infraestructura, ni los docentes; nada de esto tendrá un efecto positivo si no se tienen en cuenta el factor de pobreza, ya que mientras el Estado mexicano centre sus esfuerzos sólo en lo que ocurre dentro de las aulas y deje de lado aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje que no necesariamente tienen como escenario las escuelas, sino los contextos sociales, no se conseguirá mucho en cuanto a mejora de la educación y equidad social se refiere (Juárez y Rodríguez, 2016).

Todo esto se plantea debido a que, a pesar de que actualmente una cantidad considerable de las escuelas de educación básica que hay en el país son rurales, la proporción no está reflejada en las políticas educativas ya que la mayoría no están dirigidas hacia ellas; siendo así, los logros alcanzados en las escuelas urbanas producto de las reformas educativas y de las importantes inversiones que se han hecho en ellas, se verán opacados por el gran impacto que hasta el día de hoy se observa en el sector rural: por ello, es necesaria la creación de políticas que ayuden a enfrentar las carencias educativas y lo que hay a su alrededor, buscando que una de las metas sea el equiparar los resultados educativos de la población rural al nivel de la urbana (Corvalán, 2006).

Finalmente, cabe mencionar que el fortalecimiento de la investigación dirigida a las telesecundarias es una de las maneras más eficaces para poder mejorarla, por lo que sería adecuado el diseño y puesta en marcha de acciones como la recuperación de los resultados de estudios disponibles con el fin de entender los problemas que se están generando y posteriormente establecer estrategias o réplicas de las intervenciones enfocadas a atenderlos (RIER, 2018).

En este sentido, los psicólogos educativos podrían ayudar mucho, entre otras cosas, buscando soluciones a los problemas académicos y conductuales; guiar a los docentes y directivos sobre las estrategias que pueden utilizar para solucionar los problemas presentes en las instituciones y en el proceso de enseñanza-aprendizaje; colaborar en la elaboración de proyectos o talleres relacionados a la formación académica de todos los agentes educativos, entre ellos los padres de familia; colaborar en el diseño o adecuación de programas educativos específicos para cada grado; realizar investigaciones para ampliar el conocimiento que se tiene sobre las telesecundarias, etc. (Arvilla et al., 2011).

4.2 Conclusiones

Durante los últimos años la cobertura de la educación básica ha incrementado de manera notable pero muy desigual, ya que para los sectores pobres de la población la posibilidad de acceder a la educación primaria y más aún a la secundaria ha sido tardía; en las zonas rurales hasta hace poco tiempo había un número considerable de escuelas primarias que impartían sólo hasta tercer grado y eran unitarias, pero no sólo eso, justamente cuando se hicieron esfuerzos por extender la escolaridad a la población que no había tenido acceso a ella, se crearon modalidades precarias de atención en preescolar,

primaria y secundaria, por ello no es sorprendente que estos tipos de escuela acumularan los mayores índices de reprobación y de deserción escolar (Universidad Iberoamericana, 2015).

Esta situación es bastante negativa ya que es en el nivel básico donde se sientan las bases y un cúmulo de conocimientos esenciales que brindan a los alumnos la posibilidad de ingresar a los siguientes niveles, así como ser capaces de analizar, crear, reflexionar, criticar y con ello tener la posibilidad de mejorar sus condiciones y elevar su calidad de vida (Gómez, 2017).

A pesar de ello y de la casi universalización de la educación primaria y secundaria, el patrón de distribución social de la escolaridad no se ha alterado, ello se ve reflejado en las condiciones en las que estudian los jóvenes y niños que provienen de hogares con condiciones precarias de vida, quienes tienen que asistir a modalidades escolares como: El Programa de Alternativas de Atención a la Demanda en la Educación Preescolar, los cursos comunitarios o la telesecundaria; y aunque la creación de cada una de ellas fue celebrada, incluso, como acción de innovación pedagógica en cuanto que permite atender la diversidad y adaptar el servicio a las condiciones de la demanda, aún faltan diversas cuestiones por atender (Universidad Iberoamericana, 2015).

Como hemos visto, los jóvenes que actualmente tienen oportunidad de asistir a la secundaria conforman una matrícula marcadamente heterogénea en términos de condiciones de vida, antecedentes escolares y motivaciones; de hecho, para que el nivel cumpla con su función de obligatoriedad, debería de hacerse cargo tanto de la desigualdad en los puntos de partida de sus alumnos, como de la diversidad sociocultural de sus

contextos, equiparando e incrementando con ello, las posibilidades de que los alumnos concluyan exitosamente su trayectoria escolar (Issasi 2015).

En el caso específico de la telesecundaria, aunque es una modalidad que permite atender a poblaciones lejanas y con ello los jóvenes que ahí viven tienen la oportunidad de recibir educación secundaria, esto se ve opacado por los bajos presupuestos y las limitadas estructuras institucionales que ocasionan un aumento en el porcentaje de rezago educativo provocado por el número de personas que no es posible atender (Issasi 2015).

Esto significa que la igualdad de oportunidades para acceder a mecanismos que posibiliten la mejora en el nivel de vida de las personas, en este caso la educación, no se ha podido convertir ni en un derecho completamente ejercido, ni tampoco en un elemento que apoye el desarrollo económico de las personas ni del país, menos aún si la población no finaliza por lo menos la educación básica; sería preferible una asignación de oportunidades educativas que privilegie a los que menos tienen y así compensar sus condiciones de rezago (Juárez y Rodríguez, 2016).

Si ese fuera el caso, no solamente se beneficiarían las personas a nivel individual, sino que los sistemas educativo y económico se enriquecerían mutuamente, ya que por un lado, el sistema económico requiere personas con cierto nivel de conocimiento y habilidades que se aprenden mediante la educación formal, el resultado de tener a las personas adecuadas sería el tener un buen desempeño del sistema económico que permitiría generar una mayor cantidad de recursos de los que la sociedad y el Estado pueden disponer para satisfacer sus necesidades, por otro lado, el sistema educativo requiere de esos recursos para proveer servicios a la población (Juárez y Rodríguez, 2016).

Sin embargo, mientras la educación no se convierte en un derecho completamente ejercido por toda la población, es indispensable dar seguimiento a los avances del SEN respecto al cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de equidad (INEE, 2019). En México hasta hace poco tiempo la información que se tenía al respecto era muy escasa, por lo tanto, analizar e interpretar datos educativos era una tarea muy limitada y difícil, sin embargo, esta situación ha cambiado y actualmente su obtención es más sencilla, ejemplo de ello son las investigaciones realizadas por diferentes especialistas o los ya mencionados indicadores educativos (Martínez, 2010b).

Entonces, el uso de la información existente en materia de educación es indispensable ya que ofrece un panorama sobre el contexto educativo que se presenta en determinado momento y bajo ciertas condiciones, de igual manera, el estudio de cómo se ha desarrollado históricamente permite comprender la dinámica educativa en cierto grupo académico, determinar si el SEN está siendo productivo o improductivo, así como generar acciones de intervención o realizar nuevas investigaciones, todo con la finalidad de lograr una mejora en la educación (Martínez, 2010b).

4.3 Discusión

El Estado mexicano reconoce el derecho humano de toda persona a recibir educación escolarizada, sin embargo, hay elementos internos (dimensión escolar) y externos (dimensión socioeconómica) al SEN que merman su eficacia y que varían en cada estado de la república. Al respecto, el INEE (2019) mostró las diferencias existentes en la tasa de asistencia para el nivel secundaria por grupos de entidades federativas, agrupadas estas en cinco bloques de acuerdo con su contexto escolar y socioeconómico (Ver Anexo

7): en un extremo, el grupo 5 reúne a las entidades con las mayores carencias en ambos contextos, este está conformado por Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz; en el otro, el grupo 1 lo conforman aquellas menos desfavorecidas: Ciudad de México y Nuevo León.

Dichas agrupaciones muestran consistentemente que aquellas más favorecidas en condición socioeconómica y escolar presentan tasas de asistencia más elevadas y viceversa, los cuales además han persistido a lo largo del tiempo, pues entre el grupo 1 y el grupo 5 la brecha que se registró en 2012 y 2016 fue de 3.5 y 5.8 puntos porcentuales respectivamente; además, mientras en el grupo 5 la tasa de asistencia se mantuvo en 91.7% aún transcurridos los años, en el grupo 1 el porcentaje ha incrementado 2.3 puntos pasando de 95.2% a 97.5%, llegando casi el 100 (INEE, 2019)

Cabe mencionar que desde el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se tenía como uno de los objetivos la reducción de las desigualdades sociales; posteriormente en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se hizo hincapié en que la educación es un derecho al que todo mexicano debe tener acceso, sin embargo, ninguno de los objetivos se ha visto reflejado en la tasa de asistencia escolar, ya que en el supuesto de que todos los alumnos ejercen su derecho, el indicador debería tener valor de 100% (Gómez, 2017).

Asimismo, al observar la evolución longitudinal que las 32 entidades federativas han tenido durante el ciclo escolar 2012-2013 a 2016-2017 en el grupo etario de 12 a 14 años (Ver Anexo 7), podemos dar cuenta de que solamente la Ciudad de México tuvo un aumento significativo en la tasa de asistencia pasando de 94.1 pasó a 98.4% lo que significa una diferencia de 4.3 puntos porcentuales; otras cuatro entidades que reflejaron algún aumento notable fueron: Morelos con 2.9 puntos porcentuales (de 90.9 a 93.8%); Tabasco con 2.7 puntos (de 92.4 a 95.1%); Guanajuato con 2.2 puntos (de 88.6 a 90.8%) y Jalisco

con 2 puntos (de 91.3 a 93.3%); por otra parte, nueve entidades tuvieron incrementos mínimos, 2 de ellas se mantuvieron igual y 16 disminuyeron, entre estas últimas se encuentran Veracruz, Oaxaca y Chiapas que son los estados que cuentan con más planteles de telesecundaria, con condiciones socioeconómicas y escolares menos favorecidas y con mayor cantidad de zonas rurales (INEE, 2019).

Al desagregar los datos según por el tamaño de localidad se registró un descenso en la tasa de asistencia en las zonas rurales, pasando de 90.7% en 2012 a 90.0% en 2016, mientras que en las zonas semiurbanas y urbanas se elevó de 92.5% a 93.3% y 94.7% a 95.7% respectivamente en los años mencionados; por lo tanto, en 2016 la brecha que se registro fue de 5.7 puntos porcentuales entre las zonas rurales (90.0%) y las urbanas (95.7%), mientras que en 2012 la disparidad fue de solamente 4 puntos, estos resultados muestran los esfuerzos diferenciados entre cada una de las zonas (INEE, 2019).

Ahora bien, en el actual contexto de las reformas educativas el gobierno federal se comprometió desde un inicio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país y a garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del SEN y para todas las personas, lo que convierte en obligatoria no solo la educación básica y media superior sino también la superior; la estrategia consiste en asegurar el acceso y permanencia, ofreciendo oportunidades educativas que tengan como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes, los pueblos indígenas y a los grupos históricamente discriminados (Gobierno Federal, 2019).

En concreto, los ejes de acción en materia educativa plasmados en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 son: la mejora de las condiciones de las escuelas, la

profesionalización docente mediante la formación continua, la reestructuración de planes con el fin de promover la educación artística, científica, tecnológica, sexual, cívica e indígena y con ello asentar las bases de una formación integral, e incrementar la cobertura, calidad e inclusión de grupos en situación de riesgo; sin embargo, en el documento se prioriza la educación superior por encima de las demás y salvo el interés prestado en su cobertura, las acciones presentadas son muy similares a los ejes de intervención del proyecto de país peñista, en cuanto a que el propósito fundamental de este fue garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Acuña, 2019).

Ahora bien, a pesar de las diversas acciones presentadas, los textos revisados coinciden en que hay una inequidad educativa que se ha visto y se sigue viendo reflejada tanto en la disminución y los problemas de acceso, permanencia y resultados educativos en ciertos grupos poblacionales; como en el aumento de las escuelas unitarias y bidocentes; por lo tanto para con los niños, niñas y jóvenes del medio rural, no se está cumpliendo con el principio de igualdad de oportunidades y menos aún con el mandato de obligatoriedad del derecho a la educación presente en la legislación vigente, quedando esto como una tarea pendiente para el Estado (Juárez y Rodríguez, 2016).

En este sentido, para la implementación de una política educativa se requiere de información confiable, de conocimientos especializados y de propuestas precisas ya que de esto dependen efectos políticos, económicos, sociales y culturales para el país (Gómez, 2017). Por dicha razón, una tarea necesaria para la toma de conciencia y de las decisiones que conduzcan al pleno ejercicio del derecho, es el establecimiento de diversos sistemas de información y la realización de investigaciones de corte cualitativo que permitan conocer cómo se está cumpliendo o no y cuáles son los desafíos (Gómez, 2017).

Se hace el énfasis en la realización de más investigaciones cualitativas debido a que si bien, tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa son importantes en tanto que aportan datos útiles para la toma de decisiones vinculadas a las políticas educativas, la primera permite tener datos brutos, graficas, tendencias, etc.; no obstante, la búsqueda de nuevos conocimientos no consiste simplemente en tener datos numéricos, sino que se necesitan ordenar, analizar, interpretar y difundir mediante un informe o documento a través del cual se trate de alcanzar la respuesta a una pregunta, la solución a un problema; o bien, un mayor entendimiento de un fenómeno (Iño, 2018).

En este sentido, la investigación cualitativa puede contribuir a dialogar con los problemas y necesidades que se presentan en el campo de la educación como las relaciones de género, ambiente escolar, cultura, entre otros, contribuyendo de esa manera a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social (Iño, 2018).

Referencias

- Acuña, L. (2019). La educación en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024: primeras impresiones. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/la-educacion-en-el-plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024-primeras-impresiones/>
- Aguilar, N. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica* (46). <http://www.iisue.unam.mx/investigacion/investigador/jesus-aguilar-nery>
- Arvilla, A.; Palacio, L. y Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary. Revista de la facultad de Ciencias de la Salud*, 8(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3903348.pdf>
- Barber, C. (8 de junio, 2009). La importancia de la educación en México. *Expansión*. <https://expansion.mx/opinion/2009/06/05/la-importancia-de-la-educacion-en-mexico>
- Barboza, M.; Martínez, R. y Mendizábal, R. (2012). *Estrategias de reforzamiento a la formación y el aprendizaje. Telesecundaria*. http://siplandi.seducoahuila.gob.mx/SIPLANDI_NIVELES_2015/SECUNDARIA2015/ORIENTACIONESDIDACTICAS/TELESECUNDARIA/TELESECUNDARIA.pdf
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3). <https://www.redalyc.org/pdf/778/77822236002.pdf>

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964/2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. 1ª Edición (Marcos Mayer, trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1964).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970/2017). *La reproducción*. 1ª Edición (María de la Paz, trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Cabrera, I. y Vázquez, J. (2012). La educación, un fenómeno social complejo. *Revista Digital de Información*, 38, pp. 1-6.
<http://www.sociedadelainformacion.com/38/complejo.pdf>
- Calderón, M. (2017). México: de la educación indígena a la educación rural. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), pp. 153-190.
<http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download/18727/17425>.
- Cano, R. (2013). Pobreza y educación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 9 (2). Pp. 177-178. <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v9n2/v9n2a01.pdf>
- Cano, A. y Bustamente, A. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica* (49).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200003
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos educativos*, 12(24), pp. 55-69.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156179>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2019). *10 años de medición de pobreza en México, avances y retos en política social*. CONEVAL.

https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2019/COMUNICADO_10_MEDICION_POBREZA_2008_2018.pdf

Consejo Nacional de Población (2016). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015. CONAPO. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917/2019). *TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 08-05-2020*
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Contreras, M. (2014). Comunidades de aprendizaje en Telesecundaria. *Glosa. Revista de Divulgación*, 1(2). <http://www.revistaglosa.com/articulo-2c>

Corvalán, J. (2006). *Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países*. *Revista Colombiana de Educación*, 51, pp. 40-79. <https://www.youtube.com/watch?v=3tXxWWUXkL8>

Cruz, J. (2014). *El docente de telesecundaria y su papel como mediador pedagógico*. [Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://bibliotecaupn161.com.mx/tesis/69CRUZOLVERAJOSEANTONIO.pdf>

Dewey, J. (1995) *Democracia y educación*. Morata.

Ducoing, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Educación*, 42 (2), pp. 1-20.
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44055139031/44055139031.pdf>

Eggers, K. (2016). *Factores de eficacia escolar asociados al aprendizaje de alumnos del sistema de Telesecundaria en México*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/40505/1/T38139.pdf>

- Espinoza, J. (2012). *El docente de Telesecundaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/28472.pdf>
- Espino, H. (2019). El derecho de la Telesecundaria a educar. *Educación futura*. <http://www.educacionfutura.org/el-derecho-de-la-telesecundaria-a-educar/>
- Estrada, E. J. (2017). La telesecundaria en México. Orígenes y reformas. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(34), pp. 1-22. <http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/200003423-19f3b1aedc/17-1-34%20La%20telesecundaria%20en%20M%C3%A9xico.%20Or%C3%ADgenes%20y%20reformas..pdf>
- Fernández, J. (2013). Psicólogo/educativo: formación y funciones. *Papeles del psicólogo*, 34(2). <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827025003.pdf>
- Foucault, M. (1975/2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. 1ª Edición (Aurelio Garzón, trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).
- Fuentes, L. (2019). *Experiencias y significado de alumnos de telesecundaria: de lo rural a lo urbano*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://www.bidi.unam.mx/index.php>
- Gobierno de México (2019). *Mapa curricular*. <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-mapa-curricular2019.html>
- Gobierno Federal. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>

- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*, 17(74), pp. 143-163.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143
- González, C. (2012). *El diseño instruccional para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://200.23.113.51/pdf/28832.pdf>
- Hernández, M.; Álvarez, J. y Aranda, A. (2017). El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa. *Revista internacional de ciencias sociales*, XXVII (1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456040007>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *La educación en México: estado actual y consideraciones sobre su evaluación*.
http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. http://www.oecd.org/education/school/Mexico-TALIS-2013_es.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017a). *Breve panorama educativo de la población indígena*.
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/107/P3B107.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017b). *México en PISA 2015*.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018a). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2017-educacion-basica-y-media-superior/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018b). *PLANEA. Resultados nacionales 2017*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/Resultados2017-1.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018c). *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Educacion.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018d). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2M109.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521971.pdf>

- Issasi, C. (2015). *Inteligencias múltiples en alumnos de telesecundaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México].
<https://core.ac.uk/download/pdf/84813103.pdf>
- Juárez, D. (coord.) (2016). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. Colofón. http://rededucacionrural.mx/documents/87/Juarez_Diego._Experiencias.pdf
- Juárez, D. y Rodríguez, C. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-15.
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>
- Luna, G. y Cano, A. (2018). Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 18(77).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200165
- Mantilla, D. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla. *Nueva Época*, 12 (44), 164-180.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v12n44/1870-6916-tla-12-44-164.pdf>
- Márquez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles Educativos*, 39(156). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-269820170002 00003

- Martínez, F. (2010a). Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. *Sinéctica* (35).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200004
- Martínez, M. C. (Coord.). (2010b). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*.
<http://www.sepbcgs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Medrano, V.; García, L; Ramos, E.; Pérez, M. y Robles, H. (2019). *Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes*. En Schmelkes, S. y Aguila, G. (Coord.). (pp. 195-243). https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Mendoza, O. (2009). *El maestro en telesecundaria: la orientación y la tutoría, una nueva función*. [Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://200.23.113.51/pdf/25893.pdf>
- Ordorika, I. y Rodríguez, R. (2015). *Cobertura y estructura de Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas. Plan de diez años para mejorar el Sistema Educativo Nacional*.
http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_07.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Programa para la evaluación de alumnos (PISA) 2018-Resultados*.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Poy, L. (3 de diciembre, 2019). PISA 2018: México, penúltimo país de la OCDE en nivel de lectura. *La Jornada*.

<https://www.jornada.com.mx/2019/12/03/sociedad/034n1soc>

Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.

Red Temática de Investigación en Educación Rural. (2018). *Propuestas para mejorar la atención educativa a poblaciones rurales en México*. <http://rededucacionrural.mx/>

Reyes, A. (2014). Adolescencias rurales, telesecundarias y experiencias estudiantiles. *Argumentos*, 27 (74).

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100004

Reyes, M. (Coord). (2018). *Estructura del Sistema Educativo Mexicano: Antecedentes y generalidades*. Ecorfan

Ricaño, E. (2017). El modelo fortalecido de telesecundaria: voces de los maestros a partir de la aplicación en la práctica docente. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0425.pdf>

Rodríguez, L. (2011). *Materiales impresos, audiovisuales e informáticos en telesecundaria. Disponibilidad, uso y opiniones de los maestros en la asignatura de español*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1215>

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), pp. 33-59.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>

Romero, R. (2019). La situación de la Telesecundaria antes, durante y después de la Reforma Educativa 2017 (Segunda parte). *Educación futura*.
<http://www.educacionfutura.org/la-situacion-de-la-telesecundaria-antes-durante-y-despues-de-la-reforma-educativa-2017-segunda-parte/>

Rus, A. (2010). Los problemas de la educación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113024.pdf>

Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2012) *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*.
<http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>

Santos, A.; Juárez, D.; Azuma, A. y López, L. (2017). *El multigrado a debate*.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1302.pdf>

Sebastián, A. (17 de junio, 2017). Planea: tensiones y contradicciones. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2017/06/17/opinion/016a2pol>

Secretaría de Educación Pública (2011). *Modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria. Documento base*. http://www.telesec-sonora.gob.mx/telesec-sonora/archivos/MATERIALES%20TELESECUNDARIA/Modelo_Educativo_FTS.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019/2020). *Guía de estudio Educación Telesecundaria*.

http://file-system.cnspd.mx/2019-2020/ingreso/ba/guias/ingreso_2019_21_DOCENTE_TELESECUNDARIA.pdf

Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (2019). *Índice de marginación*.

http://dgeiawf.semarnat.gob.mx:8080/ibi_apps/WFServlet?IBIF_ex=D1_R_POBREZA00_02&IBIC_user=dgeia_mce&IBIC_pass=dgeia_mce

Secretaría de Desarrollo Social (2010). *Diagnóstico: alternativas de la población rural en pobreza para generar ingresos sostenibles*.

http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Sedesol/sppe/dgap/diagnostico/Diagnostico_POP.pdf

Trujillo, J. (2013). *Telesecundaria comunicación visual o comunicación educativa*. [Tesis de maestría, Universidad Panamericana].

<https://www.up.edu.mx/es/biblioteca/mex>

Universidad Iberoamericana. (2015). *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. https://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf

Urraco, M. y Nogales, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*

(12). http://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf

Zayas, F. y Rodríguez A.T. (2010) Educación y Educación Escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-21.
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1).
<http://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>

Anexos

Anexo 1.

Países donde se inicia el uso de la televisión en educación.

| País | Año en el que se inicia el uso de la televisión en educación |
|--------------------|---|
| Venezuela | 1952 |
| Puerto Rico | 1957 |
| Chile | 1959 |
| Cuba | 1959 |
| Colombia | 1960 |
| Brasil | 1960 |
| Guatemala | 1961 |
| Filipinas | 1961 |
| Uruguay | 1964 |
| El salvador | 1966 |
| México | 1966 |
| Argentina | 1967 |
| Perú | 1968 |
| Bolivia | 1969 |

Fuente: Issasi, C. (2015). *Inteligencias múltiples en alumnos de telesecundaria.*

<https://core.ac.uk/download/pdf/84813103.pdf>

Anexo 2.

Total de alumnos, docentes y escuelas de la telesecundaria mexicana. Ciclo escolar 2018-2019.

| Estado de la republica | Alumnos | Docentes | Escuelas |
|--|------------------|-----------------|-----------------|
| Aguascalientes | 13,010 | 622 | 162 |
| Baja California | 10,594 | 539 | 100 |
| Baja California Sur | 4,320 | 258 | 64 |
| Campeche | 8,306 | 490 | 156 |
| Coahuila de Zaragoza | 4,150 | 259 | 105 |
| Colima | 3,093 | 221 | 59 |
| Chiapas | 144,644 | 5,781 | 1,444 |
| Chihuahua | 17,763 | 1,036 | 366 |
| Ciudad de México | 6,567 | 325 | 47 |
| Durango | 18,847 | 1,235 | 568 |
| Guanajuato | 122,465 | 5,032 | 1,124 |
| Guerrero | 55,083 | 3,416 | 1,004 |
| Hidalgo | 61,009 | 3,249 | 769 |
| Jalisco | 38,537 | 2,232 | 643 |
| México | 107,032 | 5,311 | 1,047 |
| Michoacán de Ocampo | 53,532 | 3,623 | 926 |
| Morelos | 18,348 | 809 | 162 |
| Nayarit | 11,134 | 891 | 292 |
| Nuevo León | 3,183 | 273 | 91 |
| Oaxaca | 88,777 | 5,734 | 1,580 |
| Puebla | 139,098 | 6,497 | 1,420 |
| Querétaro | 26,245 | 1,075 | 238 |
| Quintana Roo | 13,359 | 700 | 176 |
| San Luis Potosí | 49,611 | 3,329 | 1,134 |
| Sinaloa | 12,879 | 943 | 328 |
| Sonora | 15,628 | 861 | 292 |
| Tabasco | 50,941 | 2,246 | 462 |
| Tamaulipas | 16,356 | 1,008 | 297 |
| Tlaxcala | 17,198 | 833 | 147 |
| Veracruz de Ignacio de la Llave | 199,263 | 10,552 | 2456 |
| Yucatán | 12,571 | 775 | 192 |
| Zacatecas | 36,377 | 2,029 | 890 |
| Total | 1,379,920 | 72,184 | 18,741 |

Fuente: Adaptado de Secretaria de Educación Pública (2019a). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019.*

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf.

Anexo 3.

Porcentaje de secundarias generales y telesecundarias que disponen o carecen de servicios básicos en 2015.

| Variable | Nacional % | | Tipo de escuela seleccionada | | | |
|---|---------------|----------|------------------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | Tiene | No tiene | Generales públicas % | | Telesecundarias % | |
| | | | Tiene | No tiene | Tiene | No tiene |
| Agua | 97.0 | 2.9 | 98.8 | 0.9 | 95.2 | 4.7 |
| Luz | 98.5 | 1.1 | 99.1 | 0.3 | 97.6 | 1.9 |
| Drenaje | 97.9 | 1.8 | 99.1 | 0.3 | 96.5 | 3.2 |
| Salón de clase para cada grupo | 83.2 | 16.2 | 94.9 | 4.6 | 73.8 | 25.3 |
| Patio o plaza cívica | 84.8 | 14.7 | 95.3 | 4.3 | 75 | 24.2 |
| Sanitarios para discapacitados | 17.9 | 81.7 | 21.6 | 77.1 | 12.1 | 87.6 |
| Rampas para el acceso y circulación | 33.3 | 66.2 | 49.3 | 50.3 | 17.9 | 81.7 |
| Computadoras o tablets para uso de los alumnos | 73.0 | 26.6 | 75.3 | 24.1 | 65.3 | 34.4 |

Nota. Cuando la suma de las columnas “Tiene” y “No tiene” no da 100% se debe a los no especificados

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018c). *Educación para la democracia y el desarrollo de México.* <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Educacion.pdf>

Anexo 4.

Mapa curricular de secundaria 2018-2019.

| Componente curricular | | Nivel educativo | | |
|--|----------------------|---|--------|---------|
| | | Secundaria | | |
| | | Grado escolar | | |
| | | 1° | 2° | 3° |
|  Formación Académica | Campos y Asignaturas | Lengua Materna (Español) | | |
| | | Lengua Extranjera (Inglés) | | |
| | | Matemáticas | | |
| | | Ciencias | | |
| | | Biología | Física | Química |
| | | Historia | | |
| | | Geografía | | |
| | | Formación Cívica y Ética | | |
| Tecnología | | | | |
|  Desarrollo personal y Social | Áreas | Artes | | |
| | | Tutoría y Educación Socioemocional | | |
| | | Educación Física | | |
|  Autonomía Curricular | Ámbitos | Ampliar la formación académica | | |
| | | Potenciar el desarrollo personal y social | | |
| | | Nuevos contenidos relevantes | | |
| | | Conocimientos regionales | | |
| | | Proyectos de impacto social | | |
| Profundización | | | | |

Fuente: Gobierno de México (2019). *Mapa curricular*.

<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-mapa-curricular2019.html>

Anexo 5.

Perfil laboral de los docentes de educación secundaria según tipo de servicio (2017-2018).

| Características | Variables | | Nacional | Tipo de servicio | | | |
|-------------------|--------------------------------|------------------------|------------------|------------------|---------|----------------|-----|
| | | | | General | Técnica | Telesecundaria | |
| | | | % | % | % | % | |
| Personales | Sexo | Hombres | 46.9 | 45.6 | 48.3 | 48.8 | |
| | | Mujeres | 53.1 | 54.4 | 51.7 | 51.2 | |
| Laborales | Tipo de docente | Directores con grupo | 3.5 | 0.6 | 0.3 | 16.9 | |
| | | Académicos | 69.1 | 67.6 | 62.7 | 82.3 | |
| | | Académicos especiales | Educación Física | 5.7 | 7.0 | 6.7 | 0.4 |
| | | | Artes | 5.1 | 6.4 | 5.8 | 0.1 |
| | | | Tecnología | 10.8 | 11.0 | 18.1 | 0.2 |
| | | | Inglés | 5.8 | 7.4 | 6.4 | 0.1 |
| | Tiempo que dedica a la función | Tiempo completo | 18.3 | 13.3 | 14.9 | 39.1 | |
| | | Tres cuartos de tiempo | 22.1 | 12.0 | 20.0 | 57.6 | |
| | | Medio tiempo | 19.9 | 22.1 | 28.7 | 0.7 | |
| | | Por horas | 39.7 | 52.5 | 36.4 | 2.6 | |

Fuente: Adaptado de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019).

Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Nacionales 2018. Educación básica y media superior. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

Anexo 6.

Porcentaje de población en situación de pobreza y pobreza extrema, según entidad federativa (2008-2018).

| Entidad federativa | Porcentaje | | | |
|---------------------|------------|------|-----------------|------|
| | Pobreza | | Pobreza extrema | |
| | 2008 | 2018 | 2008 | 2018 |
| Aguascalientes | 37.6 | 26.2 | 4.2 | 1.2 |
| Baja California | 26.0 | 23.3 | 3.3 | 1.6 |
| Baja California Sur | 21.4 | 18.1 | 2.7 | 1.5 |
| Campeche | 45.9 | 46.2 | 11.9 | 9.8 |
| Coahuila | 32.7 | 22.5 | 3.1 | 1.4 |
| Colima | 27.4 | 30.9 | 1.7 | 2.4 |
| Chiapas | 77.0 | 76.4 | 38.7 | 29.7 |
| Chihuahua | 32.1 | 26.3 | 6.7 | 2.6 |
| Ciudad de México | 27.6 | 30.6 | 2.1 | 1.7 |
| Durango | 48.4 | 37.3 | 11.5 | 2.2 |
| Guanajuato | 44.1 | 43.4 | 7.9 | 4.2 |
| Guerrero | 68.4 | 66.5 | 32.4 | 26.8 |
| Hidalgo | 55.2 | 43.8 | 15.3 | 6.1 |
| Jalisco | 36.7 | 28.4 | 4.4 | 3.0 |
| México | 43.6 | 42.7 | 6.9 | 4.9 |
| Michoacán | 55.5 | 46.0 | 15.4 | 6.1 |
| Morelos | 48.8 | 50.8 | 8.7 | 7.4 |
| Nayarit | 41.7 | 34.8 | 6.2 | 5.9 |
| Nuevo León | 21.4 | 14.5 | 2.6 | 0.5 |
| Oaxaca | 61.8 | 66.4 | 28.3 | 23.3 |
| Puebla | 64.6 | 58.9 | 19.0 | 8.6 |
| Querétaro | 35.2 | 27.6 | 5.5 | 2.0 |
| Quintana Roo | 33.7 | 27.6 | 7.7 | 3.5 |
| San Luis Potosí | 50.9 | 43.4 | 15.4 | 7.3 |
| Sinaloa | 32.4 | 30.9 | 4.6 | 2.7 |
| Sonora | 27.1 | 28.2 | 4.4 | 2.6 |
| Tabasco | 53.8 | 53.6 | 15.8 | 12.3 |
| Tamaulipas | 33.8 | 35.1 | 4.8 | 3.3 |
| Tlaxcala | 59.6 | 48.4 | 9.5 | 3.1 |
| Veracruz | 51.2 | 61.8 | 16.8 | 17.7 |
| Yucatán | 47.0 | 40.8 | 8.9 | 6.7 |
| Zacatecas | 50.1 | 46.8 | 9.5 | 3.4 |

Fuente: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). *10 años de medición de pobreza en México, avances y retos en política social.*

<https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2019/COMUNI>

CADO_10_MEDICION_POBREZA_2008_2018.pdf

Anexo 7.

Tasa de asistencia escolar de la población total por entidad federativa (2012 y 2016).

| Entidad Federativa | Tasa de asistencia | |
|---------------------|--------------------|------|
| | Población Total | |
| | 12 a 14 años | |
| | 2012 | 2016 |
| Ciudad de México | 94.1 | 98.4 |
| Nuevo León | 96.7 | 96.3 |
| Grupo 1 | 95.2 | 97.5 |
| Aguascalientes | 93.2 | 93.2 |
| Baja California | 95.6 | 97.5 |
| Baja California Sur | 94.6 | 94.8 |
| Coahuila | 93.6 | 94.1 |
| Chihuahua | 94.4 | 91.9 |
| Guanajuato | 88.6 | 90.8 |
| Jalisco | 91.3 | 93.3 |
| Querétaro | 94.7 | 94.0 |
| Sonora | 95.2 | 96.4 |
| Tamaulipas | 93.2 | 92.4 |
| Grupo 2 | 92.6 | 93.4 |
| Colima | 93.6 | 95.3 |
| Durango | 94.2 | 91.5 |
| Hidalgo | 95.0 | 95.1 |
| México | 94.9 | 94.9 |
| Morelos | 90.9 | 93.8 |
| Nayarit | 95.6 | 93.1 |
| Puebla | 89.6 | 91.4 |
| Quintana Roo | 96.6 | 96.3 |
| Sinaloa | 96.5 | 96.0 |
| Tlaxcala | 95.5 | 96.0 |
| Zacatecas | 95.8 | 94.2 |
| Grupo 3 | 94.0 | 94.2 |
| Campeche | 96.7 | 95.9 |
| Michoacán | 93.3 | 91.3 |
| San Luis Potosí | 95.9 | 95.4 |
| Tabasco | 92.4 | 95.1 |
| Yucatán | 95.2 | 95.1 |
| Grupo 4 | 94.2 | 93.9 |
| Chiapas | 87.7 | 87.0 |
| Guerrero | 93.7 | 92.5 |
| Oaxaca | 94.2 | 93.4 |
| Veracruz | 92.4 | 93.8 |
| Grupo 5 | 91.7 | 91.7 |
| Nacional | 93.3 | 93.8 |

Fuente: Adaptado de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019).

Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Nacionales 2018. Educación

básica y media superior. [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf)

[content/uploads/2019/08/P1B117.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf)