



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

IMPORTANCIA DE LA INFORMACION EN LA
CONFORMACION DE LA POLITICA EDUCATIVA DE
NUESTRO PAIS. REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACION
SECUNDARIA (RIES)

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



INFORME ACADEMICO
DE SERVICIO SOCIAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
PAMELA MANZANO GUTIERREZ

COLEGIO DE PEDAGOGIA

ASESORA: MTRA. MARGARITA MATA ACOSTA



MEXICO, D. F.



2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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. | 3 |
| Capítulo 1. Marco institucional de prestación del servicio social: Dirección General de Desarrollo Curricular SEP | 7 |
| 1.1 Funciones y objetivos de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP. | 8 |
| 1.2 Ubicación institucional y estructura organizativa. | 10 |
| 1.3 Equipo de generación, análisis y sistematización de información: Su ubicación institucional, funciones en la RIES y proyectos de trabajo a su cargo. | 12 |
| Capítulo 2. La Reforma Integral de la Educación Secundaria. | 18 |
| 2.1 Antecedentes y justificación de la Reforma. | 18 |
| 2.2 Propósitos del proyecto de Reforma. | 26 |
| 2.3 Características teórico-metodológicas de la Reforma. | 31 |
| 2.4 Avance actual. | 33 |
| Capítulo 3. Programa de servicio social desarrollado en el Equipo de generación, análisis y sistematización de información. | 34 |
| 3.1 El diagnóstico en la toma de decisiones en política educativa. | 43 |
| 3.2 Labores profesionales realizadas en la encuesta nacional de profesores en el Taller General de Actualización a nivel nacional. | 47 |
| 3.2.1 Codificación y análisis de cédulas de no respuesta de docentes. | 51 |
| 3.2.2 Actividades en la difusión de la información. | 66 |

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 4. Otras colaboraciones profesionales. | 76 |
| 4.1 Taller de análisis de estrategias estatales de atención al rezago educativo en las secundarias. | 76 |
| 4.2 Telesecundaria: Base de datos de cuestionarios aplicados a alumnos. | 79 |
| 4.3 Sistematización informativa de experiencias de docentes y alumnos con las aplicaciones piloto de los nuevos programas de la Reforma en dos escuelas del Estado de Morelos. | 82 |
| | |
| Capítulo 5. Reflexiones sobre el desarrollo del servicio social. | 86 |
| 5.1 Conclusiones | 93 |
| | |
| Bibliografía. | 95 |
| | |
| Anexos. | 97 |

INTRODUCCIÓN.

El presente informe académico es el resultado de un año y medio de trabajo como prestadora de servicio social en el interior de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. El servicio social se inició paralelamente a las actividades desarrolladas como estudiante y al finalizar la licenciatura éste continuó aún seis meses más. Dicho trabajo fue realizado en el marco del actual proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).

Es importante mencionar que una idea desencadenante de este informe es la importancia de la información en la toma de decisiones encaminadas a conformar la política educativa de nuestro país, puesto que las actividades de colaboración en dicho proyecto se centraron en la organización y análisis de información recabada sobre diversos aspectos y distintos agentes para conformar las bases de datos que permitieran contar con un panorama de la situación, así como la detección de líneas prioritarias de trabajo.

En este sentido, la organización del contenido de este trabajo es la siguiente: en el primer capítulo se presentan las funciones y estructura de la dependencia de la SEP, donde se estuvo colaborando, para entrar a una descripción de los antecedentes y propósitos del proyecto RIES, en el cual se enmarcan las actividades desarrolladas, lo que se presenta en el capítulo dos.

En el capítulo tres se describen propiamente las actividades encomendadas, relacionadas con el manejo, depuración, organización y presentación de información sobre aspectos relevantes básicamente de docentes cómo su tipo de formación, trayectoria profesional, motivaciones laborales. Más adelante en el capítulo cuatro se describen tareas que, si bien, no parecerían tener una estrecha relación con la idea desencadenante, considero que impactan de alguna forma esa conformación de política educativa, finalmente se presentan en el último apartado algunas reflexiones a las que se llegó después de participar en este proyecto.

Asimismo, es importante mencionar el hecho de que el servicio social otorgó la oportunidad de confrontar verdaderamente aquello que se había estado aprendiendo en la licenciatura, con los conocimientos, habilidades y actitudes que en una situación laboral real se requiere, en especial lo concerniente a la investigación y lo referente a temas de economía de la educación.

El hecho de iniciar el servicio social siendo estudiante todavía, por un lado, fue una gran ventaja, pues siempre se tuvo la oportunidad de recurrir al consejo de profesores en cualquier duda que surgía, pero por otro, a veces se convertía en una desventaja, ya que se tenían que cubrir dos responsabilidades importantes, las escolares y las laborales, lo cual requería mucho esfuerzo de mi parte. Sin embargo, a pesar de todo lo que esto implicó se avanzó y se pudo cumplir con ambas responsabilidades, este trabajo es precisamente el testimonio de ambas.

Creo que gracias al tiempo dedicado al servicio social fue posible darse cuenta de que en realidad se había recibido una formación sólida, la cual seguramente en otra institución no se hubiera conseguido; ya que lejos de dotar de un gran cúmulo de

conocimientos, brindó las herramientas que permitieron ir en busca de aquellos conocimientos y habilidades que eran demandados y que no se poseían. Evidentemente fue posible darse cuenta de que el mundo laboral es distinto a como lo imaginamos cuando nos encontramos al interior de las aulas, pues afuera es una verdadera competencia, en donde cada uno debe responder por lo que hace desde una postura propia y la construcción de esta postura no es cosa sencilla.

En suma, fue una experiencia muy positiva, en donde además de aportar las habilidades y conocimientos aprendidos, se ofrecieron muchas ideas y perspectivas de la educación que de otra forma no creo que se hubieran adquirido. Esto fue posible gracias a que las personas con las que se colaboró, en todo momento tuvieron consideración de mi persona como una profesional y nunca se me hizo sentir como alguien carente de experiencia. Por lo tanto, el presente trabajo es ese testimonio de lo vivido al realizar el servicio social (julio de 2004 a diciembre de 2005).

Capítulo 1. MARCO INSTITUCIONAL DE PRESTACIÓN DE SERVICIO SOCIAL: DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR SEP.

Antes de entrar propiamente a las funciones de la dependencia donde se realizó el servicio social, es preciso recordar que la Secretaría de Educación Pública creada en 1921 de acuerdo a la propuesta de José Vasconcelos¹ con la finalidad de sistematizar y atender las distintas necesidades educativas del país -en otras palabras velar por el bienestar de la educación mexicana- es una dependencia del poder ejecutivo federal, la cual en la actualidad, tiene a su cargo las atribuciones y facultades que le encomiendan primordialmente la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, y la Ley General de Educación.

¹ Con la promulgación de la Constitución de 1917, se buscaba en materia educativa, alcanzar la democratización de la administración educativa; sin embargo, esto no se alcanzó de inmediato, sirva de ejemplo la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual fue suprimida. La idea original no se perdía de vista y entonces se buscaba más que nunca el darle fuerza a los postulados del artículo 3º. y más aun que estos tuvieran un verdadero carácter nacional. Por lo que al ser José Vasconcelos un partidario de la educación con carácter federal, inicia la formulación de un proyecto que reuniera los distintos niveles educativos; y es el 25 de septiembre de 1921 que se crea la Secretaría de Educación Pública, publicándose cuatro días después el decreto en el Diario Oficial. *Historia de la Secretaría de Educación Pública*. Cf. Acerca de la SEP. www.sep.gob.mx .

Al frente de la Secretaría se encuentra el Secretario de Despacho, considerando la extensión de dichas atribuciones y facultades, que comprenden las distintas modalidades, niveles y tipos de servicios educativos; el Secretario recurre al auxilio de distintas unidades administrativas y órganos desconcentrados.

1.1 Funciones y objetivos de la Dirección General de Desarrollo Curricular.

Dentro de estas unidades administrativas se encuentra la Dirección General de Desarrollo Curricular,² la cual trabaja expresamente para atender la educación inicial, especial y básica. Las funciones de esta Dirección General son: la elaboración de propuestas de planes y programas de estudio, el establecimiento de estándares de calidad para el proceso pedagógico, métodos o enfoques pedagógicos, así como también, proponer cambios al currículum y a los métodos en vigor; dictaminar los lineamientos y criterios pedagógicos que orienten los programas de estudio permitiendo verificar la correcta aplicación de normas pedagógicas

² *Reglamento Interior de la SEP.* Cf. Institucional, Transparencia y acceso a la información, Marco Normativo de la SEP. www.sep.gob.mx .

así como proponer a la Dirección General de Materiales Educativos los contenidos para los libros de texto gratuitos.

También establecer y asesorar los lineamientos para la construcción de contenidos regionales, difundir entre la sociedad la información que permita la comprensión de los propósitos de los planes y programas de estudio, así como proponer el desarrollo de proyectos experimentales en materia de contenidos y llevar registro de los planes y programas oficiales.

Asimismo, dentro de sus funciones está el impulsar las capacidades técnicas de los equipos estatales para el desarrollo de contenidos regionales y desarrollar programas y acciones para atender necesidades de grupos vulnerables.

Como se puede observar dentro de esta amplitud de funciones y objetivos que guardan relación con el currículum,³ existe una estrecha correspondencia con el proyecto de Reforma a la Secundaria (RIES), ya que dentro de los propósitos de éste se encuentran, entre otros tantos, la reformulación del sentido de la educación secundaria y por lo tanto de los contenidos que se impartirán.

1.2 Ubicación institucional y estructura organizativa.

De acuerdo con estos antecedentes, en julio del 2004 inicio la prestación del servicio social, sin embargo, se empezó no en esta Dirección sino en la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, esta dependencia era la encargada, de la revisión y aprobación de los materiales educativos como son los libros de texto, también de la promoción de nuevos métodos educativos, así como de la supervisión de los existentes y en el

³ El currículum es ese proyecto que engloba o afecta a todos los sectores participantes de una escuela, ya que el currículum no se reduce únicamente a la serie de experiencias planeadas para el aula, va más allá de eso, además involucra no sólo al especialista en planeación, sino a todos los actores educativos; entonces el currículum no se quedará en lo escrito, necesariamente nos remite a una vinculación teórico-práctica. Furlan, A. *Currículum y condiciones institucionales*, p.11

2002 se le asignó dirigir el desarrollo del Proyecto de Reforma de la Educación Secundaria (RIES), proyecto en el cual se desarrollo el trabajo que aquí se presenta.

En 2005 debido a una reestructuración administrativa de la Secretaría, la entonces Dirección General de Métodos y Materiales Educativos, reorganiza sus funciones en dos direcciones: la Dirección General de Materiales Educativos, y la Dirección General de Desarrollo Curricular, quedando en esta última la responsabilidad de coordinar la Reforma Integral de la Secundaria. (RIES)

Asimismo, dicha reestructuración, tuvo como resultado la publicación de un nuevo reglamento interno de la SEP,⁴ el cual contempla tanto las nuevas unidades administrativas y sus funciones, como las funciones de las unidades ya existentes. La Dirección General de Desarrollo Curricular pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, y para la realización de sus funciones cuenta con tres sedes: 1. Av. Cuauhtémoc 1230,

⁴ Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 21 de enero del 2005. En éste, se establecen las funciones de las personas que conforman las distintas unidades administrativas que dan forma a la SEP, incluidas tanto las unidades ya existentes como las de reciente creación.

5º piso colonia, Sta. Cruz Atoyac, Delegación Benito Juárez, 2. Obrero Mundial 358, colonia Piedad Narvarte, Delegación Benito Juárez, 3. Isabel la Católica 1106, colonia Américas Unidas, Delegación Benito Juárez; Al frente de ésta se encuentra el Dr. Francisco Miranda López.

Esto para iniciar con la contextualización del tema que me lleva a realizar este trabajo, la *Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES*.

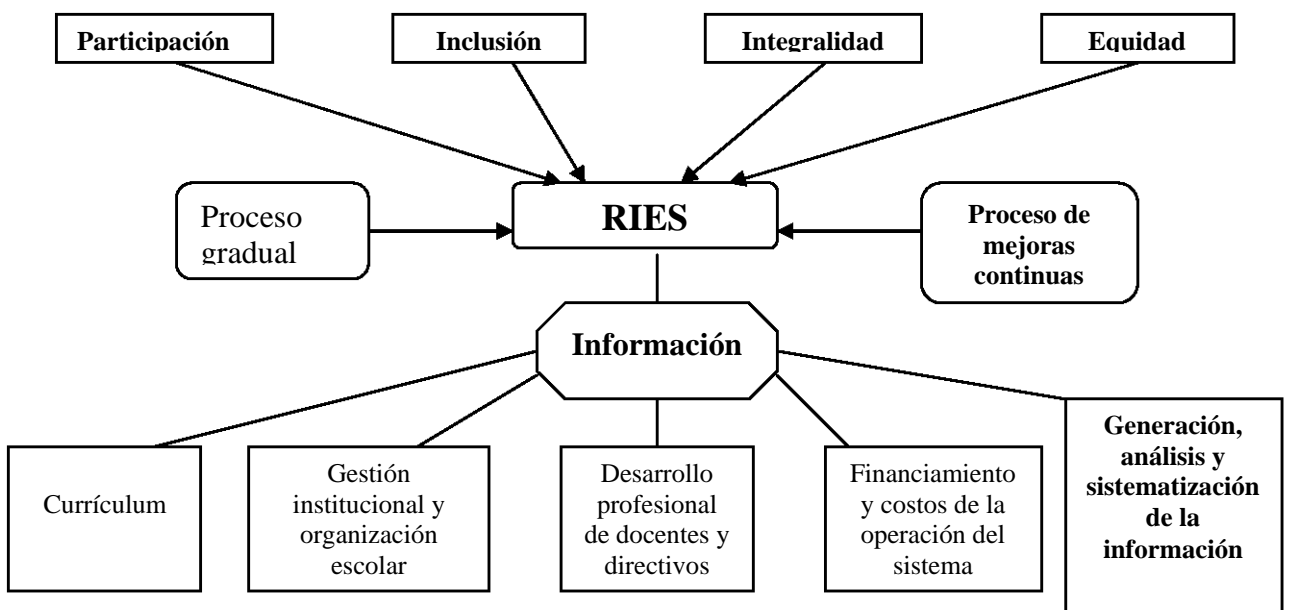
1.3 Equipo de generación, análisis y sistematización de información. Sus funciones en la RIES y proyectos de trabajo a su cargo.

La incorporación a dicho proyecto de reforma se dió junto con un grupo de personas que forman parte de la actual unidad administrativa denominada Dirección General de Desarrollo Curricular. Dicho grupo es multidisciplinario conformado por: sociólogos, historiadores, economistas, matemáticos y pedagogos. Esto tiene como consecuencia que el trabajo que se realiza se vea enriquecido por las distintas concepciones educativas que estos profesionales pueden ofrecer. Sin embargo, quien coordina el proyecto es pedagoga-Mtra. Rebeca Reynoso Angulo-; lo cual

permite saber que a pesar de que exista el apoyo de otras áreas del conocimiento, la visión preponderante será la educativa, situación que redundará sensiblemente en los sujetos que vivan este cambio.

Un proyecto de las dimensiones de RIES, para que sea efectivo, tiene que considerar cambios en todos los sectores y en todos los actores directamente relacionados con la secundaria. En este sentido para que las labores del proyecto fueran eficientes, se tuvo que designar tareas precisas y delegar responsabilidades, es decir; conformar equipos de trabajo que desarrollarán aspectos específicos que busca replantear la Reforma, por lo que de manera esquemática se podría decir que el proceso de reforma en un inicio se planteó de la siguiente manera:

Diagrama No. 1 Esquematización del proceso de reforma.



Con base en estos aspectos y con el propósito de organizar y articular el trabajo se conformaron grupos encargados de manera específica sobre alguno de los temas de la RIES, (currículum; gestión institucional y organización escolar; desarrollo profesional de docentes y directivos; financiamiento y costos de la operación del sistema; generación, análisis y sistematización de la información) al interior de cada uno de estos se invitaron a expertos en el tema para trazar líneas y estructuras, esto a partir de un trabajo de reflexión y análisis. Asimismo, cada grupo diseñó su agenda de trabajo, estableciendo prioridades entre los temas que habrían de trabajar.

Es importante mencionar que todos los grupos se retroalimentan entre sí, gracias a la información que van procesando, de esta manera, trabajan en conjunto con los equipos técnicos conformados en los distintos estados de la República, en un acompañamiento técnico, ofreciendo los insumos de información generados, y recuperando la información que ellos pueden ofrecer.

Dicho esto, las etapas⁵ que han caracterizado al equipo de generación, análisis y sistematización de la información en el que se desarrollo el servicio social -hasta el momento, diciembre de 2005- son:

- Elaboración de los diagnósticos y análisis de factores asociados con oportunidades educativas, con la idea de saber: las oportunidades que tienen los jóvenes de ingresar a la secundaria, de permanecer en la escuela hasta concluir el nivel, y de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum nacional; sobre la gestión institucional y la organización en la escuela; el perfil profesional y las expectativas de los profesores; las perspectivas de los jóvenes sobre el sentido de la educación secundaria. Asimismo, aquí se incluye la elaboración del Documento Base con la postura de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal respecto al por qué y para qué es necesario transformar la educación secundaria, cuáles son los cambios necesarios y deseables, cuáles son las rutas para impulsarlos, y finalmente su viabilidad técnica, política y financiera.

⁵ RIES. Reforma Integral de la Educación Secundaria. “Generación, análisis y sistematización de información”.

- Revisión y análisis de los resultados del diagnóstico, dando cuenta (a los estados) de los principales hallazgos, así como de los problemas comunes.
- Uso y difusión de la información con la finalidad de sensibilizar a los interlocutores y elaborar planes estatales de acción.
- Crear bancos de información.
- Generar estudios.
- Sistematizar el proceso mismo de la reforma.

Conviene mencionar también que este grupo es multidisciplinario y al frente de éste se encontraba igualmente una pedagoga –Dra. Annette Santos del Real-, quien coordinaba los esfuerzos de los integrantes del grupo de trabajo, de manera que lo que se generaba al interior de este grupo de trabajo sirviera para el desarrollo de los demás equipos, buscando que no fuese una labor aislada la realizada por cada uno de estos.

Es difícil hablar de una agenda de trabajo al interior de este grupo, puesto que lo que parecía de suma importancia en un momento, pasaba a un segundo lugar en otro, en la mayoría de las ocasiones se iban desarrollando varios trabajos de manera

simultánea. Por lo tanto constantemente se replanteaban las labores urgentes a desarrollar, sin embargo, una cuestión que sí es posible precisar es que este grupo se conforma desde que se inicia el proceso de la RIES, y desde ese momento el trabajo no se ha interrumpido.

Capítulo 2. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

2.1 Antecedentes y justificación de la Reforma.

Es en 1993 con la nueva Ley General de Educación, cuando se dispone que la educación secundaria tendría un carácter obligatorio, lo cual implicó que el Estado buscará el garantizar a toda la población, habiendo ya concluidos sus estudios de primaria, el ingreso a la secundaria. Pero no sólo el ingreso gratuito, sino que además, brindarle a esta población, una educación democrática, nacional y que contribuyera a una mejor convivencia humana, todo esto en el marco del federalismo.⁶

La educación secundaria al tener un carácter obligatorio, y representar el último tramo de la educación básica, cobra dimensiones de importancia trascendentales en la formación de los jóvenes del país. Por lo tanto, encierra un abanico de tonalidades que sería conveniente tomar en cuenta para su comprensión. De

⁶ SEP. *Ley General de Educación*. pp. 1-3

inicio se planteo la necesidad de definir qué tan básica convendría que fuera la educación brindada y de qué forma serviría como introducción al siguiente nivel.

Por consiguiente, qué tipo de conocimientos y habilidades se deberían esperar de los egresados, los cuales, al no ser niños ni adultos delimitan una población particular, e incluso hasta en qué tipo de ambiente el aprendizaje se desarrollaría de manera más óptima. Pese a todos los intentos, hasta el momento no se ha logrado que la secundaria alcance su máxima potencialidad, más aún, ni siquiera ha logrado llegar a los niveles deseables establecidos en sus programas.⁷

Posiblemente, entre otros factores tiene que ver el hecho de que no se ha considerado a profundidad la especificidad de la

⁷ Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas en 2003 indican que 24% de los alumnos de tercer grado de secundaria tiene un pobre desarrollo de sus competencias lectoras, la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en el área de razonamiento matemático (INEE). La media nacional de respuestas correctas en los exámenes de ingreso a la educación media superior aplicados por el CENEVAL en 2003, fue de 46.7%. esto significa que los casi 536 mil egresados de secundaria pudieron contestar correctamente 60 de las 128 preguntas en promedio en una prueba diseñada para que la mayoría acierte a 64. Cf. “¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?” <http://ries.dgmme.sep.gob.mx> .

población a la que se atiende, si bien en el discurso oficial se plantea este hecho.

Es comúnmente reconocido que muchos de estos contenidos tienen escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes, con sus posibilidades de aprendizaje y, más aún, con su desarrollo integral.⁸

Por otro lado, tampoco se alcanza una articulación con el nivel anterior y posterior, posiblemente porque no se logran acuerdos respecto a cuáles son los fines que persigue dicha formación, en ese sentido, cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes. De manera que por falta de acuerdos o de decisiones, la secundaria ha quedado al margen de los cambios socio-políticos y culturales del país, a pesar de los incansables esfuerzos de algunos actores educativos convencidos de que la educación secundaria podría proponer algo diferente a lo que ofrece actualmente, no han logrado responder las demandas de la población estudiantil y de la sociedad misma.

Igualmente, es preciso recordar que en 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, que pretendía entre otras cosas, la reorganización del sistema de educación básica, la reformulación de materiales y contenidos, y la revaloración de la función docente. De manera que en 1993, con la

⁸ SEP. *Plan Nacional de Educación 2000-2006*. p. 117

Ley General de Educación se modifican los planes y programas de primaria y secundaria,⁹ sin embargo, esta modificación no fue sustancial, pues por un lado, se venían arrastrando problemáticas que no habían sido resueltas, y por otro, ya para ese momento la estructura burocrática de todo el sistema educativo era demasiado abrumadora.

Pese a estos avances, es cierto que las políticas educativas del sexenio salinista no resolvieron los viejos problemas educativos, como los de calidad y equidad; los defectos estructurales del sistema, en especial la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones, siguieron intactos.¹⁰

Asimismo, el hecho de que en 1993 la educación secundaria pasara a formar parte de la educación básica y obligatoria resulta interesante, por el hecho de que es con esta incorporación, el Estado vuelve la mirada a la educación secundaria que venía ofreciendo, y por lo tanto, busca reformular los objetivos de la educación básica a partir de distintas acciones, las cuales se desarrollan en el marco del Programa de Modernización de la Educación, la Ley General de Educación y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.

⁹ Gajardo, M. *Reformas educativas en América Latina, balance de una década.* p.19

¹⁰ Martínez Rizo, F. *Las políticas educativas antes y después de 2001.* p. 5

Actualmente, a poco más de una década de la incorporación de la secundaria a la educación básica, la SEP vuelve los ojos a ésta y busca replantearla, pero ahora, además de responder a viejas problemáticas, tales como la absorción de la demanda, el rezago en sus distintas modalidades, la cuestión de la equidad, las infraestructuras inexistentes, la violencia en las aulas, la deficiente gestión, y muchas otras cuestiones que aquejan a nuestro sistema educativo desde hace ya algún tiempo,¹¹ tendrá también que enfrentar los nuevos retos de la sociedad, como los inaplazables estándares de competencias, o las emergentes tecnologías de la información y el conocimiento, así como el tema de la multiculturalidad, la violenta globalización y los nuevos desafíos que se le presentan a la educación diariamente; los cuales no son exclusivos de la secundaria, sino a la educación en general¹².

Al respecto Martínez Rizo comenta:

En México la enseñanza media comprendía la secundaria, llamada media básica, y el bachillerato o formación técnica equivalente, denominado media superior; desde la Ley de 1993 la secundaria forma parte de la educación básica, y como tal se volvió obligatoria, pero fuera de eso no tuvo cambios significativos y su reforma curricular quedó a la espera de mejores tiempos.¹³

¹¹ Prawda, J y G. Flores. *México educativo revisitado*. p. 20

¹² Subsecretaría de Educación Básica SEB. *Documento Base Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES*. Noviembre 2002

¹³ Martínez Rizo, F. Op. Cit. p. 7

La cuestión del replanteamiento educativo a partir de reformas no es exclusivo de México, en distintos países de América Latina como Argentina, Colombia, Chile, Brasil, Bolivia, Guatemala, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Paraguay, Uruguay, se ha considerado necesario, a lo largo de la década pasada y de esta que comienza, buscar una educación básica de mejor calidad, que sea capaz de llegar a todos los sectores de la población, así como también de ofrecer una educación que proporcione respuesta a las necesidades de la sociedad. Este interés ha hecho que se produzcan distintos tipos de reformas en América Latina, por ejemplo, la ampliación de la jornada escolar en Colombia, Chile y Uruguay.¹⁴

El hecho de que distintos países de América Latina se integren al proceso de la globalización, hace que éstos, con un desarrollo menor, entren en contacto con países con mayor progreso social, económico, político, educativo, tecnológico y cultural; obligándolos a replantear sus sistemas. En este caso se hace referencia en específico al educativo, con la finalidad de poder competir con países como Estados Unidos o de la Unión Europea o

¹⁴ Gajardo, M. Op. Cit. p. 16

de alcanzar los estándares de competencias educativas establecidas por distintos organismos internacionales.

En México esto se observa cuando se menciona en el Plan Nacional de Educación 2000-2006:

...la información disponible acerca del aprovechamiento escolar muestra que, aunque se observan avances importantes en los últimos años, los niveles de logro alcanzados en la educación primaria y secundaria, en general, están por debajo de lo que se espera que aprendan los alumnos que cursan estos estudios.¹⁵

Asimismo, no podemos perder de vista que la reforma educativa no sólo responde a intereses pedagógicos, sino también a económicos, pues es por muchos sabido que el Estado, al perder su carácter de benefactor y asumir el de regulador, deja de ver a la educación como una función social, por lo que la asignación de recursos comienza a ser determinada por elementos que dejan de lado las cuestiones pedagógicas, y aún cuando estos intereses no se presenten de manera explícita o como últimos fines deseados, sí pueden llegar a tener un gran peso, en cuanto a plantear nuevas prácticas educativas, que puedan encontrar su máximo esplendor fuera del presupuesto asignado para educación.¹⁶

¹⁵ SEP. *Plan Nacional de Educación 2000-2006*. p. 115

¹⁶ Díaz Barriga, A y C. Inclán. *“El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”*. p. 5

Sin embargo, lo importante aquí, es el hecho de que existe una gran preocupación, por parte de los distintos actores educativos y no-educativos, respecto al tipo de educación que brindan, y por llevar ésta a niveles aceptables de calidad, entendida como: esa educación orientada al desarrollo de competencias cognoscitivas, al desarrollo de habilidades que les permitan a los alumnos aprender de por vida de manera autónoma y autodirigida a partir de que propicie el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo, cualidades que se consideran las bases pertinentes de los futuros ciudadanos.¹⁷

¹⁷ SEP. Op. Cit. p. 123

2.2 Propósitos del proyecto de Reforma.

De manera general el propósito de la RIES es: lograr una educación secundaria que forme a los jóvenes para su participación en la construcción de una sociedad democrática, integrada, competitiva y proyectada al mundo.¹⁸ Propósito que se pretende alcanzar a través de una propuesta educativa que busque no sólo reformular el nivel educativo, sino también integrar a todos los actores educativos en dicha reforma, además de fortalecer progresivamente la educación secundaria atendiendo las siguientes cuestiones:

- *Cobertura*: ampliarla sustancialmente, hasta conseguir su universalización, en el menor tiempo posible.
- *Permanencia*: reducir sensiblemente los niveles de deserción y fracaso.
- *Calidad*: incrementar los resultados en materia de logros de aprendizaje.
- *Equidad*: diseñar modelos adecuados que atiendan las distintas demandas y necesidades y produzcan resultados

¹⁸ RIES, SEP. “¿Qué se propone esta reforma?”.
<http://ries.dgmm.sep.gob.mx> Diciembre 2004

- equivalentes para todos los alumnos, independientemente de su origen y condiciones.
- *Articulación:* una escuela secundaria que se asuma como el último tramo de la educación básica y que se articule con los otros dos niveles educativos, tanto en su gestión como en su modelo curricular.
 - *Pertinencia:* transformar el ambiente y las condiciones de la escuela para lograr un genuino interés y gusto de maestros y alumnos por la tarea que realizan.

A manera de comparación, a continuación se presenta un cuadro que permite observar, no sólo cuáles son los objetivos de las políticas educativas que soportan a las reformas en los distintos países de América Latina, sino también, los países que convergen en objetivos, esto permite ubicar a México dentro de un contexto vigente, que tiene como elemento clave la reforma educativa en la educación básica en América Latina lo que muestra que no es la reforma en nuestro país la única en proceso.

Cuadro No. 1 Países de América Latina con Reformas Educativas en proceso

| CASOS SELECCIONADOS | |
|--|---|
| Objetivos de política | Países con Reforma en curso |
| Reorganización institucional y descentralización de la gestión. | Argentina, Colombia, Chile, Brasil, México , República Dominicana, El Salvador |
| Fortalecimiento de la autonomía de las escuelas (curricular, pedagógica, financiera). | Bolivia, Paraguay, Chile, Estados de Brasil, Guatemala, El Salvador, Nicaragua |
| Mejoras de Calidad y Equidad: programas focalizados consistentes en provisión de materiales, equipamiento, mejoría de la estructura. | Argentina, Colombia, Chile, Brasil, Perú, Paraguay, Bolivia, Costa Rica, Guatemala, Uruguay, República Dominicana |
| Reformas Curriculares. | Argentina, Chile, Uruguay, Costa Rica, Bolivia, República Dominicana, Brasil, México |
| Ampliación de la jornada escolar. | Colombia, Chile, Uruguay |
| Dignificación de la función docente y Perfeccionamiento de Maestros. | Argentina, Colombia, Chile, Brasil, Uruguay, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana |
| Aumento de la inversión en educación. | Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México , Panamá, Paraguay, Uruguay |

Fuente: Marcela Gajardo, "Reformas educativas en América Latina", 1999

PREAL

Como se puede ver en el cuadro no.1, los objetivos de política educativa que primordialmente persigue nuestro país son la reorganización institucional y la descentralización de la gestión, esto como un cambio necesario si se desea dejar atrás tantos años de burocracia, que no permite que los cambios propuestos sean satisfactorios. La reforma curricular, igualmente necesaria, por la poca pertinencia de los contenidos que ofrece la secundaria y el aumento de la inversión en educación.

El aspecto de la inversión en educación resulta importante, no sólo por el hecho de que la población que demanda educación secundaria en los últimos 30 años se ha duplicado,¹⁹ sino también, es necesario considerar que las nuevas prácticas educativas llevan a esquemas distintos para la asignación de recursos en la búsqueda de propuestas eficientes. Lo que se requiere es: impulsar un cambio profundo que impacte en la asignación de recursos lo cual lleva implícito una mayor inversión en educación.

¹⁹ La población de 13 a 15 años en 1970 era de 3, 494,653; en el año 2000 la población en edad escolar ascendía a 6, 296,758. INEGI. Cf. *"Población en edad escolar de 3 a 24 años por sexo y grupos de edad, 1950-2000"* www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.as... 23/06/2005

En México, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se plantea como ineludible, realizar una Reforma a la educación secundaria, que permita articular pedagógica e institucionalmente este nivel con los otros que conforman la educación básica. *“Un rasgo evidente de la educación básica en la actualidad es la falta de articulación, tanto curricular como organizativa, entre los diversos niveles que la componen”*.²⁰ En este sentido, la propuesta de la reforma busca que se vuelva la mirada a la secundaria y a las carencias y debilidades que desde hace mucho tiempo se venían presentando, *La educación secundaria, pese a la reforma de 1993, mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudios heredado de su carácter original como tramo propedéutico para el ingreso a la educación superior*.²¹

La actual Reforma conlleva a definir políticas educativas que enfrenten comprometidamente los complejos problemas que un ciclo obligatorio presenta y que no ha podido resolver. *“La superación de los problemas de acceso, reprobación y deserción escolar, pero especialmente el mejoramiento de los niveles de logro educativo, exigen la transformación profunda de las prácticas de*

²⁰ SEP. Op. Cit. p 117

²¹ SEP. Op. Cit. p 117

*enseñanza, así como de la organización y funcionamiento de las escuelas”.*²²

Es en este contexto de carencias y problemas que enfrenta la educación secundaria que en la actualidad, las autoridades de la SEP, han planteado como vía de solución el proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES.

2.3 Características teórico-metodológicas de la Reforma.

Los conceptos que sustentan el trabajo de la RIES²³ son la **participación** y la **inclusión**, es decir, se busca incorporar distintas perspectivas que ofrecen diversos interlocutores, como son profesores, estudiantes, autoridades, padres de familia y la sociedad en general con relación al proceso educativo que se da en la secundaria. En la confianza de que los cambios profundos se construyen con la participación de todos los involucrados.

Asimismo se comprende que estos interlocutores tendrán distintos niveles de responsabilidad en su participación, por lo tanto su intervención será en distintos momentos y con diversa

²² SEP. *Op. Cit.* p 119

²³Subsecretaría de Educación Básica y Normal. “Características del proceso de reforma”. pp. 29-31

intensidad, esto a la luz del federalismo educativo que vivimos. De esta forma, se pretende abandonar la práctica prescriptiva alejada de las escuelas y los docentes realizada por los “expertos” en forma ajena a los sujetos, donde sólo los especialistas y las autoridades alejados de las aulas, determinaban qué y cómo se enseñara, sin tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y los docentes, así como las características de las distintas escuelas del país.

De igual forma se plantea **integral** pues reconoce y asume que el reto no es sólo replantear los objetivos y modificar el currículum de secundaria, sino generar las condiciones para que estos replanteamientos operen de manera efectiva en las aulas, de la misma forma, busca la **equidad** en la diversidad. Reconoce también que la RIES es un proceso **gradual** y de **mejora continua** que no surgirá de la nada, por lo tanto asigna un papel estratégico a la obtención de **información** como sustento en la toma de decisiones²⁴, y como la mejor forma de saber cómo y qué es necesario cambiar.

²⁴ Cfr. Diagrama no. 1

2.4 Avance actual.

El pilotaje correspondiente a la primera etapa de implementación de la Reforma a nivel nacional comenzó junto con el ciclo escolar 2005-2006 en 130 escuelas secundarias de todo el país, al término de cada bimestre escolar, se convocó al coordinador y subcoordinador del equipo técnico estatal, al director y subdirector del plantel que forma parte del piloteo con la intención de apoyarles en la implementación de la Reforma, así como para llevar un registro de las experiencias resultantes en las escuelas.

Esto permitirá saber que puntos de los planteados en la Reforma son posibles llevar a cabo, qué tan exitosos fueron, que cuestiones conviene replantear, o bien eliminar por completo. Todo esto con la idea de contar con elementos que permitan mejorar las condiciones en la que se implementará la Reforma en todas las secundarias del país.

Capítulo 3. PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL DESARROLLADO EN EL EQUIPO DE GENERACIÓN, ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN.

La labor de la RIES se plantea colosal, pues implica conciliar distintas posturas frente al cambio que ésta conlleva. Ninguna reforma puede darse de la nada, primero es necesario llevar a cabo un análisis que considere la situación actual y por lo tanto, identifique cuáles son los retos que deberá enfrentar el proyecto.

Fue en la elaboración de un diagnóstico donde se buscó involucrar a todos los actores educativos, en un diálogo informado - como es convocado este proceso al interior de la Dirección General de Desarrollo Curricular-, donde se llevaron a cabo las actividades de servicio social. El diagnóstico que se buscó realizar tenía entre sus propósitos mantener al tanto a todos los involucrados, alumnos, docentes, personal administrativo y padres de familia, en la generación de la información, con el fin de difundir los resultados de los distintos análisis que se iban realizando, percepciones acerca de la escuela, de la profesión docente, de los procesos

administrativos, para mantener un canal continuo de diálogo, que permitiría saber hasta qué punto se estaba caminando al unísono, y en que puntos era necesario detenerse.

La participación en este proyecto se enmarca completamente dentro del grupo de Generación, Análisis y Sistematización de la Información. Sin embargo, antes de hablar sobre las labores realizadas en este grupo, se expone brevemente desde qué visión se dá la incorporación al trabajo.

Visión construida, tanto, a partir de mi formación en la carrera, como de la reflexión a la que era enfrentada por la demanda de colaboración en el equipo continuamente en la generación, análisis y sistematización de información como insumo para la toma de decisiones.

Al iniciarse las labores en este proyecto era necesario asumir una postura que permitiera comprender la importancia del trabajo realizado, el planteamiento de Pablo Latapí facilitó lograr esto:

*Entiendo por información el simple dato, pretendidamente objetivo, sobre un fenómeno o una realidad. Entiendo por conocimiento un conjunto de informaciones que se relacionan con ese fenómeno en busca de una coherencia lógica y con un afán, deliberado o no, de explicarlo. Y entiendo por sabiduría la búsqueda ulterior del sentido de ese fenómeno a la luz de preguntas más fundamentales sobre el ser humano y sobre el mundo.*²⁵

Esto porque, si la información es un simple dato que busca describir un fenómeno o realidad educativa, en el grupo de trabajo en el que se participó se encontró que se trabajaba continuamente entre las dos primeras acepciones, información y conocimiento. Por un lado, con el dato producto de una incesante recolección y generación de información forjada por distintas instancias, que permitió un primer acercamiento a qué es lo que sucede o cómo es que está el panorama educativo de la secundaria en términos amplios y generales, por otro lado, un análisis y sistematización de la información obtenida que pretende, a mi parecer, darle un sentido, explicarla, traducirla en conocimiento, es decir, tener un segundo encuentro con ese panorama, ahora con ojos críticos que

²⁵ Latapí Sarre P. "El seguimiento del proyecto". p. 540

expliquen lo que se está viendo, en términos de los diversos aspectos de la escuela.

Lo cual llevó a pensar que convendría que lo obtenido, hasta el momento, redundará en una política educativa con miras a la tercera acepción que plantea Latapí, la sabiduría, es decir, una política apoyada en el conocimiento producto de la información, que pusiera énfasis en una integración más real de lo que brinda la escuela a la vida diaria de los alumnos que forman parte del sistema educativo nacional, a fin de mejorarla y ampliar su cobertura.

En el mes de julio de 2004 se dio la incorporación a este grupo, y desde el primer momento se reconoció que la información en la RIES es vital para la toma de decisiones, y sobre todo de lo relevante que resulta la del docente encargado de implementar dicho proyecto. Información sobre cuántos son, qué formación tienen, cuántos años tienen laborando en la secundaria, entre otros datos resultan relevantes, para pensar la articulación entre los distintos participantes del proyecto de reforma, buscando como resultado políticas educativas encaminadas a lograr un proyecto

que responda, a los intereses tanto de los alumnos como de los docentes y la sociedad en su conjunto. Es por todo esto, que resulta necesaria una caracterización sobre los principales encargados de implementar la reforma, los docentes, saber quiénes son los profesores que día a día laboran en las aulas mexicanas.

Se considera que la información es un elemento clave para la toma de decisiones; sin embargo, encuentro a partir de mi experiencia que no es una cosa sencilla de lograr, pues no es un secreto que aquellos encargados de la generación de la información no serán los encargados de formular las políticas, por consiguiente de llevarlas a cabo.

Esta separación de conocimiento y acción es problemática, tanto conceptualmente como en la práctica [...] Si no podemos saber qué es lo que determina el comportamiento de otros, no tenemos razón alguna para esperar que nuestras interpretaciones sean fielmente traducidas en las políticas que hubiésemos especificado, ni que nuestras especificaciones para la acción sean llevadas a cabo como lo deseamos.²⁶

²⁶ Reimers, F y N. McGinn. *Diálogo informado*, p. 55

Y es que, aunque se tenga un objetivo común, en este caso transformar la educación secundaria, aspectos como los intereses particulares de quienes trabajan en el proyecto y la presencia de la burocracia obstaculizan el óptimo desarrollo de cualquier propósito. Asimismo, esta necesidad de generar insumos de información que sirvan como guía para la toma de decisiones, primordialmente para la conformación de las políticas educativas, no es sencilla de satisfacer. Pues precisamente, lograr un pleno conocimiento del sistema educativo es una labor compleja, por el gran número de actores, por las características de éstos, por los distintos tipos y niveles que lo conforman, por las demandas que organizaciones externas le hacen, y por los distintos tipos de interacciones que entre estos elementos se establecen.²⁷

El conciliar las distintas posturas sobre la mejor forma de organizar, la principal manera de gestionar, y por supuesto la óptima forma de aprender y de enseñar, se transforma en una ardua labor; ya que, aunque pareciera que la RIES sólo afecta a este nivel, no es así, pues el replantear la organización y la forma

²⁷ Ibíd. p. 70

de aprender en un tramo del recorrido escolar, impacta de manera directa e indirecta a los demás niveles y actores.

Del mismo modo, una vez que se toman decisiones, el hecho de mantener informados a todos los involucrados, resulta por demás complicado, ya que en este punto invariablemente intervienen los medios de comunicación, quienes no siempre informan a partir de la realidad, esto crea confusiones y, por lo tanto, retrasa el trabajo. Esto, por mencionar algunas dificultades que me parecen se presenta en un proceso de reformulación y planteamiento de política educativa como lo es la RIES. Ya que, sin duda alguna, existen más obstáculos que dificulten el desarrollo de políticas educativas, así como otros elementos que resulten necesarios para la conformación de éstas.

Con base en la experiencia que se obtuvo en el servicio social prestado, se orienta este informe a plantear lo realizado en torno a la información, por ser el área en la que se estuvo participando constantemente. Por esta razón se considera que la no-existencia, o la poca existencia de insumos de información resulta un problema en la toma de decisiones, como en este caso la RIES.

En muchos países, la política educativa es diseñada e implementada sin contar con la información más básica sobre los beneficiarios a quienes se pretende atender, sobre las opciones que mejor pueden lograr ciertos objetivos, o el impacto real de los programas que se implementan. La falta de esta información básica sobre necesidades, efectos y costos impide que los tomadores de decisiones empleen óptimamente los recursos públicos, con base en las necesidades reales de la población.²⁸

El grupo de trabajo con el que se colaboró “*generación, análisis y sistematización de la información*” busca no sólo generar los insumos informativos, sino también recopilar los provenientes de los distintos estados de la República Mexicana, analizarlos, sistematizarlos y difundirlos a lo largo del país, así como retroalimentar a los distintos grupos de trabajo logrando con esto un diálogo informado con las entidades y al interior de los mismos grupos de trabajo que impulsan la RIES, y por tanto se coadyuva a una reforma participativa.

Ahora bien, como ya mencioné, a este grupo le fueron encargadas distintas tareas, pero la que se retoma aquí es aquella concerniente a la codificación, captura, análisis e interpretación de la información de los docentes y los alumnos. Ésta es una tarea importante –caracterización de los docentes de secundaria del país– que redundará en la posibilidad de que las decisiones rindan los

²⁸ Ibíd. p. 71

frutos esperados. El hecho de querer conocer a los distintos profesores y alumnos de nuestro país es un importante paso para la equidad, asimismo, obtener información válida y confiable sobre el desempeño, y características de docentes y estudiantes, posiblemente permita refutar afirmaciones hechas como: “los docentes de secundaria tienen la culpa del bajo rendimiento escolar” “los alumnos no tienen interés en la escuela.”

Es necesario mencionar que el hecho de que los mismos Estados sean partícipes en esta caracterización la hace más confiable, pues no es del todo un proceso externo, o ajeno a la realidad de las distintas entidades; y aún cuando será la Subsecretaría, la que dictará qué, cómo, y hasta cuándo se harán las cosas. La idea, más bien, es que sea, a través de, brindar asesoría técnica, un acompañamiento que permita a los estados tomar decisiones acordes a sus necesidades, y por supuesto, que entre mejores sean los insumos de información con que se cuente, mejores serán las asesorías y, por tanto, mejores serán las decisiones que se tomen.

Una de las tareas que se impulsaron con la intención de lograr mejores insumos, fue la realización de diagnósticos, con la idea de que éstos sirvan como guía en la toma de decisiones en materia de política educativa.

3.1 El diagnóstico en la toma de decisiones en política educativa.

Buscar la solución a cualquier problema, inicia no sólo por su planteamiento sino también por un diagnóstico que oriente sobre la problemática y los actores involucrados, así como las variables que intervienen en el mismo.

Para que un proceso como el de la RIES se desarrolle en óptimas condiciones es necesario construir una visión compartida del cambio, que incluya el por qué, para qué y cómo cambiar; pero para lograr esto es ineludible contar con perspectivas diversas sobre los problemas existentes y las vías posibles de solución. Sin embargo, esta construcción debe ser informada, pues de otra forma se corre el riesgo de imponer una visión de las cosas y dejar fuera las opiniones de quienes tienen menos voz.

Por consiguiente, no sólo es necesario recurrir a los documentos que distintos investigadores y especialistas de la educación han producido en torno a la necesidad de replantear la educación secundaria,²⁹ sino en forma importante a la información que puedan proporcionar los propios alumnos, docentes, padres de familia y personal administrativo y de servicios.

Con base en la información obtenida hasta el momento se observa que si bien la educación secundaria enfrenta desafíos comunes en todas las entidades federativas, los problemas no se manifiestan en ellas con igual intensidad y las preocupaciones y posibilidades no son siempre las mismas. De manera que, se busca lograr con la RIES que los Estados y la federación dispongan de información confiable sobre esta diversidad y compartan sus logros y experiencias, a fin de incrementar con esto la posibilidad de llevar a cabo una reforma participativa e incluyente.

²⁹ M, Gajardo, 1999; F, Martínez Rizo, 2001; A, Díaz Barriga, 2001.

La elaboración de diagnósticos estatales giró en torno a cuatro objetivos generales:

1. Recuperar y sistematizar información que enriquezca la comprensión de las entidades y de la federación respecto de los problemas y fortalezas de la educación secundaria a nivel local y nacional.
2. Generar procesos de discusión y reflexión entre diversos interlocutores estatales vinculados con la educación secundaria.
3. Documentar y sistematizar experiencias estatales innovadoras que han demostrado tener buenos resultados.
4. Ofrecer una base de información, que alimente la toma de decisiones a nivel local y nacional.³⁰

Estos objetivos generales pretenden establecer puntos de encuentro para que las entidades a pesar de sus diferencias puedan dialogar entre ellas, así como el generar una base de información suficiente y pertinente para sustentar la toma de decisiones. Con ello, ofrecer elementos que garanticen mínimos

³⁰ Subsecretaría de Educación Básica SEB. *Guía para orientar la elaboración de diagnósticos estatales*. p. 2

comunes deseables de información sobre el estado que guarda la educación secundaria a nivel nacional.

Ahora bien, los ámbitos que se propusieron con la intención de generar y/o sistematizar la información fueron:

- El estado que guardan las oportunidades de educación secundaria al interior de las entidades federativas.
- La organización y la gestión del sistema y sus escuelas.
- El perfil profesional y las expectativas de los maestros de educación secundaria.
- El sentido de la educación secundaria desde la perspectiva de los jóvenes.
- Las experiencias innovadoras en el estado que han mostrado ser exitosas.

Para llevar a cabo dichos diagnósticos fue indispensable que cada estado conformará un equipo técnico estatal, que coordinara las tareas del diagnóstico. Para apoyar a estos equipos en la realización de sus diagnósticos la Subsecretaría de Educación Básica elaboró y entregó un conjunto de insumos estadísticos a nivel estatal y municipal, los cuales implicaron el procesamiento de

las bases 911³¹ de inicio y fin de cursos de las Pruebas de Estándares Nacionales, así como, el análisis de los tabulados básicos del XII Censo (INEGI) y los informes del CENEVAL sobre los resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior, de esta manera cada entidad federativa contaría con información que le permitiera en primer lugar reconocer la situación educativa en que se encontraba con respecto de otras entidades, y en segundo lugar profundizar en el análisis de las principales problemáticas de su entidad, para que de esta forma coadyuvará al reconocimiento nacional de sus necesidades, y por tanto las posibles vías de solución.

3.2 Labores profesionales realizadas en la encuesta nacional de profesores en el Taller General de Actualización a nivel nacional.

Igualmente, para abordar el tercero de los temas del diagnóstico, el gobierno federal y las entidades federativas acordaron la aplicación censal de una encuesta a profesores durante el Taller General de Actualización (TGA) de agosto de

³¹ Estadísticas que muestran el número de profesores que se encuentran trabajando en las distintas escuelas secundarias de todo el país.

2003, dicho cuestionario estuvo conformado por 57 reactivos que, además de datos generales, abarcaron los siguientes temas:

- Formación y actualización académicas
- Trayectoria profesional
- Condiciones laborales
- Opiniones sobre la escuela y el sistema
- Valoración de su desempeño y el de sus alumnos
- Percepciones sobre la profesión docente
- Condiciones socioeconómicas

Los equipos estatales distribuyeron los materiales en las escuelas, supervisaron su aplicación y concentraron las hojas de lector óptico, las cuales fueron enviadas a la Subsecretaría para su validación, captura, depuración y análisis. Y fue justo en este punto cuando se da la incorporación a las labores de la Comisión de generación, análisis y sistematización de la información.

Una vez que los equipos técnicos de la RIES finalizaron sus diagnósticos estatales, los enviaron al equipo central de la Subsecretaría, para que éste realizara las valoraciones pertinentes.

El valor agregado de los diagnósticos consistió en precisar el grado de desigualdad que existe al interior de los Estados en la distribución de oportunidades de acceso y permanencia y, por tanto, dar cuenta de la gravedad del rezago en secundaria, identificar dónde se localizan los problemas más agudos y quienes son los que los padecen.

Esto fue importante pues, como se había mencionado, la reforma busca atender no sólo a los alumnos de la secundaria, sino a aquellos que no lo son, o que han dejado de serlo, pero que deberían formar parte de alguna institución que imparta educación secundaria. Además de esto, el valor también se encuentra en el haber logrado una caracterización bastante confiable de los docentes que trabajan en secundaria –perfil de los docentes de secundaria del país-, hecho que hasta ahora no se había llevado a cabo, y por lo tanto no sabíamos con exactitud quiénes eran nuestros profesores en secundaria.

En el momento de la incorporación a la Comisión de generación, análisis y sistematización de la información, los diagnósticos estaban prácticamente completos, sin embargo,

estaba en marcha la depuración y el análisis de la encuesta aplicada a los docentes de secundaria, fue, en éste, donde las actividades de servicio social aquí reportadas se concentraron principalmente.

Considero preciso mencionar, que el haber trabajado con este cuestionario, permitió tener un acercamiento al conocimiento de los docentes de secundaria, y con esto, romper con ideas erróneas que se tenían acerca de ellos, como el pensar que la mayoría de los docentes no tienen el perfil para impartir clases en secundaria, fue una labor ardua, pero por demás interesante.

Los objetivos que se perseguían con la aplicación de esta encuesta fueron:

- Identificar coincidencias y divergencias entre profesores (asignaturas, modalidades, zonas, grados, género, entidad, antigüedad)
- Obtener evidencias suficientes para corroborar o refutar hipótesis respecto de quiénes son los docentes de secundaria y cuáles son las rutas de mejoras necesarias y viables, a nivel local y nacional.

Una vez que fueron depuradas las hojas de lector óptico, se pudo rescatar la información que resultaba necesaria para el análisis, que no caía en contradicciones, o que se podía corregir sin alterar el sentido original de las respuestas. Se consideró que se tenía una base de datos confiable y a partir de ésta se iniciaron los análisis de los resultados que la encuesta proyectó.

Se hicieron numerosos cruces de variables para poder realizar una acertada caracterización de los docentes de secundaria, tanto a nivel nacional como por entidad, también se buscaron rasgos precisos de los docentes por cada asignatura impartida. Al iniciarse el servicio social me fue encomendada la labor de análisis de las cédulas de no respuesta.

3.2.1 Codificación y Análisis de cédulas de no respuesta.

Las cédulas de no respuesta, eran formatos elaborados por el equipo de la Subsecretaría, los cuales permitían tener un conocimiento de los docentes que no habían respondido la encuesta, y de esta forma saber qué tan precisa sería la

caracterización. Estas cédulas fueron entregadas a todas las secundarias del país con la finalidad de que cada institución diera cuenta del número de docentes que no habían respondido la encuesta, así como, de los motivos que cada docente presentaba para no responder.

El formato de la cédula de no respuesta era el siguiente:

- Datos generales de la escuela: entidad, clave, turno, cantidad de maestros con carga docente en la zona, cantidad de maestros que NO contestaron el cuestionario.
- Relación de docentes que NO respondieron el cuestionario: sexo (1), nombramiento (2), tiempo dedicado a función (3), años de trabajar en esta zona (4), asignatura(s) que imparte (5), grado(s) que atiende (6), motivo de NO respuesta (7).
- Categorías para llenar la relación: **1. SEXO:** F. femenino M. masculino. **2. NOMBRAMIENTO:** 1. de base, 2. interino ilimitado, 3. interino limitado, 4. comisionado, 5. otro. **3. TIEMPO DEDICADO A FUNCIÓN:** 1. completo, 2. tres cuartos, 3. medio tiempo, 4 por horas o asignatura. **4. ANOTE LA CANTIDAD DE AÑOS ACUMULADOS QUE LLEVA TRABAJANDO EN LA ESCUELA,** si lleva uno o menos anote

1 y, si es de reciente incorporación escriba 0. **5.** ASIGNATURAS QUE IMPARTIÓ EL CICLO ESCOLAR PASADO EN LA ESCUELA (si es maestro de nuevo ingreso a la escuela, registre la(s) asignaturas(s) que impartirá en el ciclo escolar que inicia) a. español, b. matemáticas, c. formación cívica y ética, d. historia universal, e. historia de México, f. geografía general, g. geografía de México, h. biología, i. introducción a la física y a la química, j. física, k. química, l. lengua extranjera (inglés), m. lengua extranjera (francés), n. asignatura opcional, o. expresión y apreciación artística, p. educación física, q. educación tecnológica. **6.** ANOTE EL GRADO O GRADOS QUE ATIENDE (1º, 2º, 3º). Si es maestro de nuevo ingreso a la escuela, registre el o los grados que atenderá. **7. MOTIVOS POR LOS QUE NO HA RESPONDIDO EL CUESTIONARIO EN ESTE CENTRO DE TRABAJO:** 1. asistió al TGA³² en otra escuela secundaria, 2. asistió al TGA en esta escuela pero en otro turno, 3. asistió al TGA de otro nivel educativo, 4. radica en otra entidad, 5. tiene una incapacidad médica, 6. tiene licencia para estudiar durante el verano, 7. tiene una licencia laboral de otro tipo, 8.

³² TGA: Talleres Generales de Actualización.

no se presentó al TGA y se desconoce el motivo, 9. se negó a responderlo, 10. otro motivo.

Se construyó una base de datos para realizar la captura de las cédulas, ordenada por entidad; cada entidad tendría que agrupar las distintas modalidades de secundaria con las que contara (general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, federal, estatal), y esta agrupación sería posible a partir de las claves de cada institución.³³

En un inicio este trabajo fue difícil, ya que al llegar las cajas que contenían los paquetes de cédulas de no respuesta organizados por entidades, fue necesario reorganizarlas por tipo de secundaria, a partir de aquí se presentaron los problemas, pues, por un lado, nunca se había trabajado con tanta información junta, y por otro, si bien se sabía que el CCT³⁴, era la clave de la escuela, no se poseían los conocimientos que permitirían reconocer cuando se trataba de una secundaria general y cuando de una técnica.

³³ Cfr. Anexo no.1

³⁴ Clave del Centro de Trabajo

Toda esta información se encontraba en las claves de las escuelas, por lo que, rápidamente se tuvo que familiarizar con las siglas que conforman las claves. También fue necesario tener un perfecto conocimiento de las categorías de las cédulas, pues finalmente al momento de su captura, sólo pasarían las claves, no los contenidos.

Una vez superados estos obstáculos, al momento de realizar la captura se encontró que no todas las cédulas fueron llenadas correctamente, por lo que la labor no sólo se limitaba simplemente a la captura, sino que, además era necesario un análisis detallado de cada cédula que presentara algún problema. En ocasiones simplemente se trataba de un error de dedo, en otras, un error de omisión por obiedad, pero en otras era forzoso descifrar la información que se había intentado plasmar.

La cantidad de cédulas con las se tuvo que trabajar era enorme (5,018) estas cédulas agrupaban a un gran número de profesores (24,913), y en algún momento se llegó a considerar que la proporción de profesores que no habían sido considerados para la caracterización era mayor que los que sí habían sido considerados.

Sin embargo, en cuanto se pudo comparar la proporción de los docentes que no habían respondido frente a los que sí, se pudo observar que en realidad no era tan grande. Esta situación se presentó cuando se realizaba el análisis de las entidades, pues, lo que en singular parecía alarmante, en un conjunto no era representativo ni llegaba a ocupar porcentajes importantes.

Las cédulas de no respuesta, después de haber sido capturadas, pasaron a la fase de análisis, en la cual se obtuvieron porcentajes, medianas y modas de cada entidad. Al terminar esto se diseñaron y elaboraron una serie de tablas, que sirvieron para una primera presentación de los resultados, esto igualmente por estado. A manera de ejemplificar enseguida se presentan una serie de tablas correspondientes a Aguascalientes:

Tabla No. 1 Tiempo que los profesores dedican a su labor.

| Docentes que no respondieron la encuesta (en la escuela o lugar donde se llevó a cabo el TGA), de acuerdo con el tiempo que dedican a su función | | |
|---|----------------|--------------|
| Tiempo dedicado a función | # casos | % |
| Tiempo completo | 42 | 8.1 |
| Tres cuartos de tiempo | 30 | 5.8 |
| Medio tiempo | 115 | 22.2 |
| Por horas o por asignatura | 330 | 63.8 |
| Total de casos | 517 | 100.0 |

Tabla No. 2 Razones de no respuesta a la encuesta.

| Razón por la cual no respondió la encuesta (en la escuela o lugar donde se llevó a cabo el TGA) | | |
|--|----------------|--------------|
| Razón | # casos | % |
| Asistió al TGA en otra escuela | 250 | 48.4 |
| Asistió al TGA en otro turno | 16 | 3.1 |
| Tomó el TGA de otro nivel escolar | 70 | 13.5 |
| Radica en otra entidad | 0 | 0.0 |
| Incapacidad médica | 20 | 3.9 |
| Licencia para estudiar | 4 | 0.8 |
| Licencia laboral | 20 | 3.9 |
| Se desconoce el motivo | 67 | 13.0 |
| Se negó a responder la encuesta | 0 | 0.0 |
| Otro motivo | 70 | 13.5 |
| Total casos | 517 | 100.0 |

Tabla No. 3 Porcentaje no representado por la encuesta.

| | |
|---|------|
| Número de escuelas a las que pertenecen estos maestros: | 85 |
| Número de escuelas en base de datos: | 235 |
| % NO representado por la encuesta | 36.2 |

Las tablas anteriores muestran el formato que se utilizó para el manejo de la información en todas las entidades y para el concentrado nacional, los cuales se construyeron con la información producto del trabajo aquí reportado y considerando las sugerencias hechas.

Ahora bien, como se puede observar, del formato de la cédula sólo se recuperó la información que nos permitiría dar cuenta del porcentaje no representado por el cuestionario, es decir, que sólo se trabajó con la información proveniente de las categorías 3: tomó el TGA de otro nivel escolar y 7: licencia laboral del formato original. En este proceso hubiera sido interesante rescatar también la ubicación del sexo de los profesores, con la idea de saber cual había sido menos representado, y tal vez establecer cruces entre sexo y el motivo de no respuesta; sin embargo, por cuestiones de tiempo no fue posible ahondar más en eso.

Los motivos de la no respuesta podían variar (ver tabla No. 2) de entidad en entidad, mientras que en algunas abundaba el motivo 5: licencia médica en otras era el número 10: otro motivo, pero las respuestas más recurrentes se ubicaron en los primeros tres, asistió

al TGA en otra escuela, asistió al TGA en otro turno, tomó el TGA de otro nivel escolar; por lo cual al momento de elaborar el concentrado nacional los resultados fueron los siguientes:

Tabla No. 4 Docentes a nivel nacional que no respondieron a la encuesta de acuerdo con el tiempo dedicado a función.

| Docentes que no respondieron la encuesta (en la escuela o lugar donde se llevó a cabo el TGA), de acuerdo con el tiempo que dedican a su función | | |
|---|----------------|--------------|
| Tiempo dedicado a función | # casos | % |
| Tiempo completo | 3000 | 12.0 |
| Tres cuartos de tiempo | 2698 | 10.8 |
| Medio tiempo | 5264 | 21.1 |
| Por horas o por asignatura | 13951 | 56.0 |
| Total de casos | 24,913 | 100.0 |

Para la cuestión de saber cuál era el tiempo que dedicaban los profesores a la docencia, contenidos en las cédulas, se concluyó que un 56% del total de casos se encontraba contratado por horas o por asignatura, lo cual correspondía en gran medida con los resultados de la siguiente tabla:

Tabla No. 5 Motivos para la no respuesta a la encuesta a nivel nacional.

| Razón por la cual no respondió la encuesta (en la escuela o lugar donde se llevó a cabo el TGA) | | |
|--|----------------|--------------|
| Razón | # casos | % |
| Asistió al TGA en otra escuela | 8,956 | 35.9 |
| Asistió al TGA en otro turno | 1,998 | 8.0 |
| Tomó el TGA de otro nivel escolar | 1,962 | 7.9 |
| Radica en otra entidad | 61 | 0.2 |
| Incapacidad médica | 1758 | 7.1 |
| Licencia para estudiar | 467 | 1.9 |
| Licencia laboral | 901 | 3.6 |
| Se desconoce el motivo | 5,227 | 21.0 |
| Se negó a responder la encuesta | 296 | 1.2 |
| Otro motivo | 3,287 | 13.2 |
| Total casos | 24,913 | 100.0 |

Como se puede observar, entre los resultados de los motivos para no responder se encuentra el hecho de que un 43.9% de los docentes asistieron al TGA en otra escuela o en otro turno, esta situación pudo haber sido favorecida por el hecho de que alrededor de un 56% de los docentes laboran en distintas escuelas, en este caso lo que sucedió fue que estos docentes sí respondieron la encuesta, pero no en su lugar de adscripción oficial.

El otro porcentaje fuerte se ubica en el desconocimiento del motivo (21%), situación lamentable, pues tal vez hubiera sido muy conveniente insistir sobre la importancia de lograr una acertada caracterización de los docentes de las secundarias mexicanas. Para lo cual era necesario ir más allá, en la búsqueda de los motivos de los docentes para no responder la encuesta.

Finalmente llegamos al conocimiento del porcentaje a nivel nacional no representado por el cuestionario:

Tabla No.6 Porcentaje nacional no representado por la encuesta.

| | |
|---|---------------|
| Número de escuelas a las que pertenecen estos maestros: | 5,018 |
| Número de escuelas en base de datos: | 20,582 |
| % NO representado por la encuesta | 24.4 |

Aquí se puede observar que los 24,913 docentes que no respondieron la encuesta pertenecen a 5,018 escuelas de las 20,582 que se encuentran registradas en la base de datos; por lo que el resultado, fue que 24.4% de los docentes de secundaria, no

fue representado, es decir, casi un cuarto del total de docentes en nuestro país.

Con la intención de conocer verdaderamente el porcentaje de docentes que no estaban siendo representados por la encuesta fue preciso hacer un análisis más profundo. Es decir, era necesario confrontar los resultados de los docentes que no habían respondido, frente a los que sí lo habían hecho. Para esto, se trabajó con dos bases de datos, una proveniente de las estadísticas 911 de la SEP para el ciclo 2002-2003, la cual contiene el número de docentes de escuelas públicas, y la segunda era la base correspondiente a los docentes registrados en la encuesta. Con estas dos fue posible conocer el porcentaje de docentes que participaron en la encuesta, el resultado fue el siguiente:

Tabla No. 7 Porcentaje nacional representado en la encuesta con respecto de la estadística 911.

| Docentes de escuelas públicas en 2002-2003 | General | Técnica | Telesecundaria | Para trabajadores | Total |
|---|----------------|----------------|-----------------------|--------------------------|--------------|
| registrados en estadísticas 911 de la SEP | 144,156 | 75,879 | 54,773 | 4,956 | 279,764 |
| registrados en la encuesta | 100,869 | 59,233 | 49,911 | 3,219 | 213,232 |
| % en encuesta respecto de registro en 911 | 70.0% | 78.1% | 91.1% | 65.0% | 76.2% |

Al observar los resultados, y compararlos un poco con las cédulas de no respuesta, podríamos pensar que, en efecto, un cuarto de la población total de docentes de escuelas secundarias públicas, no estaba siendo caracterizado. No obstante, las estadísticas 911 se encuentran sobreestimadas, esto porque, la unidad de registro para estas formas es la escuela, por lo tanto los docentes se cuentan tantas veces como en escuelas trabajan.

Así que, para controlar la sobreestimación de estas estadísticas se utilizó la información que proporcionaron los docentes en la encuesta, respecto al número de escuelas en las que trabajan, por lo que se multiplicó el número de docentes que se tenía registrado en la base de datos resultado de la encuesta por el

número de escuelas en que ellos mencionaron que trabajaban, para de esta forma poder confrontar de manera más certera las cifras sobreestimadas de las estadísticas 911. De manera que, al controlar esta situación se pudieron obtener los datos reales que tuvo la encuesta con respecto a lo ya presentado, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla No. 8 Porcentaje nacional representado en la encuesta controlando la sobreestimación de la estadística 911

| Docentes de escuelas públicas en 2002-2003 | General | Técnica | Telesecundaria | Para trabajadores | Total |
|---|----------------|----------------|-----------------------|--------------------------|--------------|
| registrados en estadísticas 911 de la SEP | 144,156 | 75,879 | 54,773 | 4,956 | 279,764 |
| Profesores <i>multiplicados</i> por el # de escuelas en las que laboran | 117,587 | 64,126 | 49,970 | 4,192 | 235,875 |
| % en la encuesta controlando sobrestimación 911 | 81.6% | 84.5% | 91.2% | 84.6% | 84.3% |

Por lo tanto, la cobertura real de la encuesta fue mayor a lo que originalmente se pensó 84.3%, asimismo, después de este análisis, se supo que los docentes no representados por la encuesta correspondían al 15.7%, cifra considerablemente menor a la obtenida al principio. De manera que, se pudo concluir que la

encuesta había logrado una buena representación, y por lo tanto, la caracterización sería bastante confiable.

Otra cuestión importante de rescatar es que el trabajar con esta cantidad de información, permitió dar un nuevo valor a las tablas de información que normalmente se encuentran en diversos textos. Porque, muy a pesar del poco contenido que puedan contener, detrás de éstas, se encuentra una suma de esfuerzos compartidos, permitiendo así su logro.

En lo particular, sorprendió, ver como el trabajo de varios meses posibilitó presentar información general valiosa que favorece la comprensión de nuestro sistema educativo, en particular de nuestros docentes de secundaria.

3.2.2 Actividades en la difusión de la información.

Una vez terminados los análisis³⁵ y lograda la caracterización que pretendía el diagnóstico; llegó el momento de presentar los resultados de tan ardua labor. Para esto fue necesario elaborar una nota introductoria³⁶ mostrando la correcta apreciación de los resultados, de esta manera, se solicitó que esto incluyera: algunos aspectos sobre la cobertura de la encuesta, los criterios de inclusión y el tipo de análisis utilizados, dos explicaciones necesarias para la correcta lectura de las tablas -datos faltantes y porcentajes mayores al 100% en la suma total- y una tabla que ejemplificaba las dos explicaciones anteriores.

Cabe mencionar, que se realizó la nota introductoria por entidad federativa con los datos correspondientes a ésta, y una nacional que consideraba la información de todas las entidades.

Estas notas sirvieron de introducción a los resultados de la encuesta, las cuales fueron entregadas a cada entidad, para que

³⁵ Es importante mencionar, que estos análisis, por su extensión y complejidad se lograron elaborar en aproximadamente un año.

³⁶ Cfr. Anexo no.2

cada una tuviera conocimiento de su realidad estatal, asimismo se entregaron los resultados nacionales, para que, de esta forma, pudiera cada una contrastar su realidad con la situación nacional.

A continuación se presenta el nombre de las tablas resultantes de la información obtenida de la encuesta aplicada a docentes de escuelas secundarias públicas, los resultados de éstas han permitido tener un mayor conocimiento de los docentes de secundaria:

| |
|--|
| DATOS GENERALES |
| Sexo y edad de los docentes. |
| Escuelas donde trabajan los docentes. Sosténimiento de la escuela donde han laborado más tiempo. |
| FORMACIÓN ACADÉMICA |
| Escolaridad máxima de los docentes. |
| Escolaridad máxima de los docentes según el tipo de asignatura que imparten. |
| Docentes con formación normalista y docentes con formación universitaria. Formación de los maestros según el tipo de asignatura que imparten. |
| Especialidad (es) de Normal Superior cursada (s) por los docentes. |
| Especialidad (es) cursada (s) en otras instituciones formadoras de docentes (Normal, UPN o CAM). |
| Estudios de licenciatura no normalista cursados por los docentes. |
| Áreas de especialidad de los docentes con estudios de nivel superior. Instituciones donde se han formado los docentes a nivel superior. |
| ACTUALIZACIÓN |
| Cursos nacionales de actualización ofrecidos por el PRONAP, ¿cuáles ha acreditado? |

| |
|---|
| <p>Cantidad de eventos de actualización a los que han asistido durante los últimos dos años.</p> <p>Cursos o talleres a los que han asistido durante los últimos dos años.</p> <p>Seminarios a los que han asistido durante los últimos dos años.</p> |
| <p>Congresos, foros o simposios a los que han asistido durante los últimos dos años. Diplomados que han cursado durante los últimos dos años</p> |
| <p>Principales razones por las que los docentes se actualizan; ¿De quién han recibido mayor estímulo para actualizarse?</p> |
| <p>Alternativas de actualización que han tenido mayor impacto en la práctica docente; principales razones por las que los docentes no se actualizan</p> |
| <p>Autocalificación promedio del desempeño docente; autocalificación: habilidades para comunicarse por escrito; autocalificación: habilidades para la búsqueda y uso de información; autocalificación: habilidades para usar herramientas de computación; autocalificación: dominio de los contenidos de enseñanza de la (s) asignatura (s); autocalificación: dominio del enfoque de enseñanza de la (s) asignaturas(s); autocalificación: dominio de las estrategias didácticas; autocalificación: dominio de estrategias y técnicas de evaluación; autocalificación: capacidad para manejar grupos; autocalificación: capacidad para trabajar con adolescentes</p> |
| <p>Principales aspectos que desearían fortalecer para mejorar su práctica docente. Aspectos a fortalecer según el tipo de asignatura que imparten.</p> <p>Aspectos a fortalecer según el tipo de formación</p> |
| <p>TRAYECTORIA PROFESIONAL</p> |
| <p>Docentes con Carrera Magisterial; medida en que Carrera Magisterial favorece el desarrollo profesional, según si cuentan o no con este estímulo.</p> <p>Vertiente y nivel de Carrera Magisterial en los que se ubican los docentes.</p> <p>Razones por las que no han ingresado a Carrera Magisterial</p> |
| <p>Máximo de años que han trabajado como docentes en una misma secundaria.</p> <p>Años de experiencia docente en la modalidad en la que han laborado más tiempo. Años de experiencia en el sistema educativo.</p> <p>Experiencia profesional en educación secundaria y en otros niveles educativos.</p> <p>Niveles escolares en los que laboran los docentes actualmente</p> |

| |
|---|
| <p>Número de escuelas secundarias en las que han trabajado hasta el momento.</p> <p>Tiempo de traslado a la escuela según el lugar de residencia del docente.</p> <p>Cambios de escuela en el transcurso del ciclo escolar.</p> <p>Planes de los docentes durante los próximos dos años.</p> |
| <p>CONDICIONES LABORALES</p> |
| <p>Situación que guardan los docentes respecto de la jubilación; años que les faltan para jubilarse</p> |
| <p>Mecanismos de ingreso a la escuela secundaria en la que laboran; ¿Qué tendría que hacerse para que las nuevas contrataciones de maestros contribuyeran a elevar la calidad de la educación?; ¿Qué no es necesario hacer para que las nuevas contrataciones de maestros contribuyan a elevar la calidad de la educación?;</p> |
| <p>Nombramiento (s) actual (es) de los docentes; nombramiento actual según el tipo de asignatura.</p> <p>Puesto (s) o función (es) que desempeñan actualmente en la escuela.</p> <p>Total de horas contratadas en una escuela; total de horas frente a grupo en una escuela.</p> <p>Total de horas de descarga en una escuela (no dedicadas a impartir asignaturas curriculares).</p> <p>Horas contratadas, frente a grupo y horas de descarga, según la (s) asignatura (s) que imparten los docentes de secundarias generales.</p> <p>Horas contratadas, frente a grupo y de descarga, según la (s) asignatura (s) que imparten los docentes de secundarias técnicas.</p> <p>Número de grados atendidos por asignatura; grados atendidos; cantidad de asignaturas que imparten los docentes en primer grado; cantidad de asignaturas que imparten los docentes en segundo grado; cantidad de asignaturas que imparten los docentes en tercer grado</p> |
| <p>¿Hablan o no los docentes alguna lengua indígena?</p> <p>Zona socioeconómica en la que se ubican las escuelas en las que laboran</p> |
| <p>OPINIONES SOBRE LA ESCUELA Y EL SISTEMA</p> |
| <p>Criterios y procedimientos utilizados en la escuela para distribuir la carga horaria entre los docentes.</p> <p>Criterios y procedimientos que convendría utilizar para distribuir la carga horaria entre los docentes.</p> |
| <p>¿Quién decide respecto de la asignación de las materias que</p> |

| |
|--|
| <p>imparten los docentes? Grado de correspondencia entre la formación académica de los docentes y las materias que imparten.</p> <p>Participación en las reuniones académicas del colectivo de maestros.</p> <p>Opinión respecto de las reuniones de trabajo colegiado dentro de la escuela. Calificación de diferentes aspectos de la escuela.</p> <p>Opinión respecto de la gravedad de diversos problemas en la escuela.</p> <p>Juicio sobre la suficiencia del número de maestros en la escuela.</p> |
| <p>VALORACIÓN DE SU DESEMPEÑO Y EL DE SUS ALUMNOS</p> |
| <p>Edad de los estudiantes con los que disfruta o disfrutaría más trabajar como docente. Principales motivos por los que trabaja en secundaria.</p> |
| <p>Calificación del nivel de logro de los alumnos (cumplimiento de propósitos educativos).</p> |
| <p>PERCEPCIONES SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE</p> |
| <p>Percepciones sobre la docencia</p> |
| <p>CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS</p> |
| <p>Nivel de escolaridad alcanzado por las madres de los docentes.</p> <p>Nivel de escolaridad alcanzado por los padres de los docentes.</p> |
| <p>Bienes y servicios de los que disponen en casa.</p> <p>¿Los docentes realizan o no algún trabajo remunerado fuera del ámbito educativo? Trabajo remunerado fuera del ámbito escolar según el número de horas contratadas. Percepción de los docentes sobre la suficiencia del ingreso familiar.</p> <p>Percepción sobre la suficiencia del ingreso familiar según su participación en Carrera Magisterial</p> |

A continuación se puntúan algunos de los resultados que arrojaron datos no esperados:

- Cuando menos tres de cada cuatro docentes a nivel nacional, cuentan con una formación normalista,
- De las razones para la actualización, un 60.9% del total nacional respondió que se actualiza para mejorar su práctica

docente; sin embargo, puede ser que en este aspecto también influya la necesidad de acumular puntos en carrera magisterial. No obstante, de este grupo de docentes interesados en su actualización está conformado por un 66.4% por docentes de Telesecundaria, lo que resulta significativo.

- Valoración de su desempeño docente, donde los aspectos a fortalecer se inclinaron hacia las técnicas y estrategias didácticas (55.3%) y la orientación para la formación de adolescentes (25.7%). Esto nos permite darnos cuenta de que existe una necesidad y un interés, por parte de los profesores de secundaria por alcanzar un desempeño profesional más favorable.
- La mayoría de los docentes a nivel nacional (87.6%) trabaja únicamente en una escuela, frente al 11% que trabaja en más de una.
- En relación a las valoraciones que hacen los docentes respecto a algunas problemáticas, fue interesante el hecho de que el 31% de ellos a nivel nacional se concentró en la falta de recursos didácticos como una problemática considerable, el 29.3% en lo inadecuado o insuficiente de las

infraestructuras, y el 27.9% en lo inadecuado o insuficiente del mobiliario.

- Los motivos del por qué trabajan en secundarias, un 76.4% lo hace por un interés o gusto por formar adolescentes, quedando en segundo y tercer lugar los retos académicos y la estabilidad laboral que ofrece el nivel. Estas respuestas se podrían poner en duda, dadas las evidencias de la relación maestro-alumno presente en las escuelas. Pero, el testimonio de sus motivos quedó asentado en la Encuesta a Docentes de Secundarias Públicas.
- Sobre la percepción de la profesión docente, se les pidió que respondieran si estaban de acuerdo o en desacuerdo con algunas afirmaciones con respecto a lo que significaba para ellos ser docentes, y de aquí rescato tres que me parecieron importantes: “Ser maestro de secundaria es motivo de orgullo” 97.3% estuvo de acuerdo; “Con frecuencia he pensado que me hubiera gustado ejercer otra profesión” 89.2% en desacuerdo; “Esta profesión deja muy pocas satisfacciones” 88.9% en desacuerdo.

A partir de los comentarios realizados a los distintos diagnósticos estatales elaborados por las entidades, en cada una de éstas se fue decidiendo darle el uso que consideró más apropiado a los resultados obtenidos, de tal forma que, alumnos, docentes, padres de familia, trabajadores y autoridades conocieron de la situación educativa en que se encontraba su estado. A partir de esto se iniciaron acciones, o se centró la atención en las cuestiones que habían resultado más problemáticas en cada estado; asimismo se mantuvo el diálogo con el Equipo Central de la RIES, para que éste continuara brindándoles acompañamiento técnico, y de paso se conociera qué se estaba haciendo con relación a los diagnósticos.

Con respecto a los resultados de la encuesta aplicada a docentes, una vez que se tuvieron listos los resultados de los análisis, fue necesario armar una carpeta para cada estado, que contuviera tanto sus resultados, como los resultados nacionales, para que de esta forma pudiera saber no sólo de los docentes de su entidad, sino del estado que éstos guardaban con respecto al total nacional.

A cada carpeta se le incluyó un disco compacto que contenía además de las bases de datos, algunos documentos que fueron elaborados para facilitar la lectura y entendimiento de las bases de datos. Estas carpetas fueron entregadas a los subsecretarios de cada entidad, con la idea de que, hicieran llegar los resultados a sus equipos estatales de la RIES, y así pudieran profundizar en el análisis de sus resultados.

De la misma manera con estos resultados se elaboraron distintos materiales que sirven para la comunicación con distintos interlocutores tanto dentro de la Subsecretaría como fuera de ésta. Con la intención de que se lograra una retroalimentación con las distintas áreas que conforman a la Subsecretaría, también, gracias a documentos, informes ejecutivos, creación de una página en la red específica de la Reforma, folletos informativos y artículos de divulgación, se informará a la población en general de lo que está sucediendo con la Reforma de la Secundaria.

Otro uso que se dió a los resultados de la encuesta fue el desarrollo de estudios específicos que sirven como insumos de información, para las diversas áreas de la Subsecretaría y para

especialistas y académicos interesados en el tema. Entre esos estudios específicos se encuentra una caracterización más precisa de los docentes por asignatura. Esto fue particularmente útil para el equipo encargado de la parte curricular de la Reforma, pues al ser los docentes actores importantes en el currículum de secundaria, el saber más acerca de ellos en su asignatura específica, permitió lograr avances en esta área.

Cabe mencionar que, la difusión de estos resultados, sobre todo a nivel nacional, no fue nada sencillo, pues en diversos momentos se tuvo que detener la intención de difundirlos por cuestiones políticas, o de intereses particulares, o por falta de acuerdos lo que retrasó el trabajo no sólo del equipo Central, sino de los distintos equipos estatales. Otro gran problema en la difusión de los materiales fue el hecho de que muchos de éstos eran en formato electrónico, y para algunos resultó complicado tener acceso a ellos. En este sentido este problema ha sido recurrente al momento de mantener un diálogo con los distintos equipos estatales, pues dada su lejanía, la comunicación ha sido mayormente en línea, y no todos los equipos estatales han presentado la misma disposición para este tipo de comunicación.

Capítulo 4. OTRAS COLABORACIONES PROFESIONALES.

4.1 Taller de análisis de estrategias estatales de atención al rezago educativo en las secundarias.

Además de contribuir en una de las áreas del diagnóstico, que fue: el perfil profesional y las expectativas de los maestros de educación secundaria, y de colaborar en la sistematización y difusión de la información, también se participó en el desarrollo de otros proyectos, que de alguna manera estaban relacionados con la RIES, o bien, daban seguimiento a las demás áreas del diagnóstico, las cuales eran: el estado que guardan las oportunidades de educación secundaria al interior de las entidades federativas; la organización y gestión del sistema y sus escuelas; el sentido de la educación secundaria desde la perspectiva de los jóvenes; las experiencias innovadoras que han mostrado ser exitosas.

A partir de que las entidades reconocieron el estado que guardaban con respecto a las demás, las fortalezas y debilidades de la educación que brindaban, cada una de éstas empezó a construir planes de acción que atendieran o dieran respuesta a los

problemas que se presentaban como más críticos. De éstos destacó el rezago educativo³⁷, por consiguiente era necesario conocer, además de las causas más inmediatas por las cuales existía población que no estaba siendo atendida por el sistema educativo, las acciones que se emprenderían para resolverlo.

Para poder brindar asesoría y acompañamiento técnico en el desarrollo de sus planes de atención al rezago, se les pidió a las entidades que enviaran éstos para su análisis, y se seleccionarían sólo aquellos que reflejaran gran compromiso por parte del equipo técnico y de las autoridades de la entidad. La respuesta a esta solicitud no fue la esperada, pues de algunas entidades no se supo nada, otros enviaron planes realizados al vapor, sin gran trabajo detrás. A las entidades que resultaron seleccionadas, se les convocó a un taller para analizar estrategias de atención al rezago.

El trabajo realizado consistió en dar forma y realizar los primeros análisis de los insumos resultantes de este taller, con la intención de conocer qué estaban entendiendo como rezago, por lo

³⁷ Reconoció que se daba por falta de interés en las autoridades por motivar a los alumnos a que continuaran estudiando, falta de recursos físicos en donde los alumnos continuaran sus estudios, reprobación en los primeros bimestres y desmotivación para continuar, población indígena que ingresaba a la institución y no encontraba vinculación con su cultura, reprobación de asignaturas específicas como matemáticas, física y química.

tanto las causas que estaban identificando como generadoras de éste, las acciones que consideraban pertinentes, y la viabilidad de éstas. Esta labor permitió darse cuenta de que si bien se han logrado grandes avances en términos de cobertura, la cuestión del rezago sigue siendo una problemática existente en nuestras secundarias, un factor que dificulta la solución de esto puede ser la forma en que se elaboran los planes de atención a dicho problema y esto es porque, las estrategias que se plantean no son coherentes con el planteamiento general de la propuesta, o bien, no son viables, por lo cual, al momento de implementarlas carecen de fuerza suficiente para tener éxito.

De manera que, el que se realizara un taller en el cual se trabajara sobre planteamientos reales, y por consiguiente se tuviera la oportunidad de analizar la viabilidad de las distintas propuestas a partir de trabajar con otras entidades, que también se planteaban alternativas para dar solución a una problemática, fue una elección adecuada. Sin embargo, se pudo observar que los participantes no encontraban ninguna utilidad en generar insumos, que sirvieran para dar cuenta a otras entidades, o como antecedente para futuras ocasiones, por lo tanto, en los momentos en que se les solicitaba

elaborar algún tipo de escrito, no ponían gran empeño en hacerlo de forma clara, lo cual tuvo sus repercusiones al momento de sistematizarlo. Pues en muchas ocasiones se tuvo que recurrir a la interpretación por lo complicado que resultaba rescatar las ideas originales de los participantes. Por lo cual se considero, que hizo falta una concientización que llevara a los colaboradores a darle un valor agregado a la información, y verla como un referente para futuras discusiones. El resultado de esta sistematización fueron escritos y tablas que mostraban, lo que cada entidad entendía como rezago educativo, y las distintas estrategias que habían planteado para atenderlo.

4.2 Telesecundaria. Base de datos de cuestionarios aplicados a alumnos.

Otro tema que es de gran interés para la Dirección General de Desarrollo Curricular es la cuestión de la telesecundaria, ya que ésta requiere de inmediata atención, pues presenta graves deficiencias y carencias en los servicios que ofrece. Pero entre las cuestiones que más les preocupan se encuentra la metodología de enseñanza impartida, por lo tanto se trabaja para impulsar una

modificación significativa en ésta, para lograrlo actualmente sólo con diez escuelas de dos entidades se está trabajando. En este proyecto la labor consistió en crear una base de datos a partir de un cuestionario que fue aplicado a los alumnos de estas escuelas en donde se les preguntaba: sobre las condiciones en que vivían, las apreciaciones que hacían de su escuela, y las expectativas académicas de sus padres para ellos y de ellos mismos. Con la intención de tener un conocimiento certero sobre quiénes eran los alumnos y por lo tanto que tipo de metodología respondería óptimamente a sus necesidades.

Fue importante descubrir que al interior de una de estas escuelas se estaban dando casos de violencia de parte del director hacia los alumnos, igualmente, el saber que a pesar de que muchos alumnos denunciaban la falta de infraestructura, y por lo tanto despreciaban su institución, muchos otros muy a pesar de esta falta, consideraban a su plantel como la mejor escuela a la que podrían asistir, por consiguiente, como respuesta a una pregunta sobre qué cambiarían de su escuela, respondieron que nada. Con respecto a los casos de violencia de inmediato se notificó a las

autoridades correspondientes para que dieran fin a esas situaciones.

Asimismo, se pudo observar casos de desesperanza, pues entre las expectativas académicas que expresaban con énfasis se encontraba: el terminar el ciclo escolar (pasar año), terminar la secundaria, y en muy pocos casos el estudiar una carrera universitaria. Tal vez, esta última, se deba a las condiciones socio económicas en que viven, pues en su gran mayoría ni siquiera cuentan con servicios de drenaje, por lo tanto más que considerar en tener una larga trayectoria académica, piensan en la forma en que pueden ayudar a sus familias.

Esta labor permitió darse cuenta de la realidad de algunos de los actores más importantes de las escuelas, los alumnos, y ubicar que falta mucho para poder hablar de temas como la equidad, y si bien, cuando esta modalidad surja resolverá muchos problemas de atención a la demanda. Hoy en día nos exige replantear muchas cosas en torno a ella, pues por supuesto sigue siendo la respuesta a estos problemas, y continua teniendo una presencia importante

en todo el país, por lo tanto, es necesario que volvamos la mirada a las particularidades que presentan estas escuelas.

4.3 Sistematización informativa de experiencias de docentes y alumnos con las aplicaciones piloto de los nuevos programas de la reforma en dos escuelas del Estado de Morelos.

Previo al pilotaje que se inició en 130 escuelas de todo el país en el ciclo escolar 2005-2006, se puso en marcha uno, el año anterior, en el Estado de Morelos con dos escuelas, las cuales durante todo un ciclo escolar trabajaron con el nuevo plan y programas de estudio propuestos dentro de la Reforma. Al término de este ciclo se pidió a los alumnos y docentes que redactaran una carta para otro alumno o docente de una escuela en donde se implementaría este proyecto, y en ésta les contarán las experiencias que habían tenido con los nuevos programas y la nueva forma de trabajar.

Para tener un conocimiento sistematizado y significativo de lo que había significado esta primera prueba de piloteo, así como el grado de aceptación que había tenido entre los alumnos y los

docentes, se solicitó crear una base de datos que tuviera algunos fragmentos de las cartas, que nos permitieran dar cuenta de esto.

Para esto, fue necesario leer las más de 800 cartas que llegaron a la Dirección, después realizar una primera depuración de las cartas que en ningún momento referían al tema, posterior a esto seleccionar los fragmentos que mencionaban alguna experiencia positiva o negativa respecto del currículum, de los profesores, de los alumnos, y de la institución.

Una vez sistematizado, se pudo dar cuenta de que existía una gran aceptación al proyecto, muy a pesar de que se notaba cierta desinformación de éste en su conjunto, así como del por qué. Aproximadamente un 85% de las opiniones versaban sobre la cuestión del currículum –gusto por la reducción de asignaturas, agrado por las actividades de aprendizaje y por la manera de evaluar-, un 10% sobre los profesores –aprobación a la manera de trabajar-, y un 5% entre los alumnos y la institución –reconocimiento de un mejoramiento en las relaciones establecidas entre compañeros y autoridades-. Lo que más llamó la atención fue que los alumnos reconocen verdaderamente un cambio en la forma

de trabajar, y valoran que se pueda dedicar más tiempo a la profundización de los temas que estudian.

Asimismo, hablan de un cambio en el tipo de relación que establecen con los profesores, y la definen como cercana a una amistad, de éstos también mencionan que ahora se les ve menos presionados, y con mayor tiempo para planear sus clases, lo cual redundaría inmediatamente en clases más dinámicas y entretenidas. Entre las opiniones que no mostraban gran aceptación a este cambio, -alumnos de 3er grado- expresaban que era un gran temor no contar con los conocimientos necesarios al momento de ingresar al bachillerato y un sentimiento de pérdida de tiempo.

Al trabajar con estas cartas se pudo observar una vez más la importancia de la información en la toma de decisiones, pues en muchas cartas se notaba una gran falta de información, y esto los llevaba a expresarse de manera negativa del proyecto, para muchos otros fue muy difícil fundamentar sus opiniones debido a esta carencia, y por lo tanto sus opiniones se reducían a: un está bonito, me pareció bueno, no me gustó, me desagradó... etc. sin ampliar su comentario al por qué. Esta desinformación no fue

exclusiva de los alumnos, ya que en las cartas de los docentes se notaba también su presencia.

Por lo tanto en este sentido, hizo falta por parte de la Dirección General de Desarrollo Curricular hacer hincapié a las autoridades de las escuelas participantes de la importancia de que todos los participantes del proyecto fueran informados de lo que se trataba y de la necesidad de éste, con la intención por un lado, de que todos pudieran participar más activamente, y al final de la experiencia pudieran colaborar con insumos más sustanciosos que redundaran en diálogos informados sobre este proceso de Reforma.

5. REFLEXIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL SERVICIO SOCIAL.

El desarrollo del servicio social y la participación en actividades de captura y análisis sobre información en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje en la secundaria de este país, me permitió reflexionar sobre diversos aspectos de la RIES:

- Lo difícil que es el tomar decisiones en materia de política educativa más complicado aun si no se cuenta con información confiable que sustente dichas decisiones; en este sentido me parece que las labores del grupo con el que se colaboró apoyaron mucho a que esa información fuera lo más confiable posible.

Sin embargo, queda la duda de sí los encargados de diseñar política educativa, aprovecharán todo el conocimiento sobre el sistema educativo, en este caso sobre los docentes que esta comisión les proporcionó, o bien, si por evitar gastos excesivos, o ir más allá en pro de las demandas de los actores educativos, estos diseñadores sacrificarán las disparidades existentes entre estados, y tomaran las decisiones a partir de cuestiones nacionales, es decir, a partir de cifras que en conjunto no parecen tan alarmantes o

urgentes de atención. De esta forma todos los esfuerzos realizados para perfilar al sistema educativo habrán sido en vano.

- También sobre la visión que tenía previamente sobre la secundaria, producto de mi experiencia como estudiante, solía ser que la mayoría de los docentes no tenían la formación pertinente para estar frente a un grupo, sin embargo, con el desarrollo de este trabajo y el tiempo que se dedicó al servicio social, posibilitó ubicar que sucede lo contrario. Por lo que es posible que el problema de la secundaria no sea la formación de los docentes, sino más bien, que se trata de algo mucho más complejo que involucra entre otras cosas a las instituciones de carácter normalísta, de manera que, sería interesante saber qué es lo que sucede al interior de éstas, qué conocimientos y habilidades brindan a los docentes y qué tipo de profesional tienen en mente, a fin de poder entender que lleva a que los docentes impartan sus clases de tal o cual manera.

- La información con respecto a las Telesecundarias fue significativa porque como es sabido esta modalidad de secundaria es la que sufre más carencias, y en determinado momento la que se encuentra en mayor desventaja frente a las demás modalidades.

Así que, el saber que los docentes de estas escuelas están interesados en optimizar su labor, genera esperanzas, ya que si los docentes no se dejan vencer frente a los obstáculos, sobre todo de infraestructura, los alumnos serán los directamente beneficiados.

- Del mismo modo se pensaba que la baja calidad en la práctica docente se debía a que los profesores tenían que desplazarse de una escuela a otra, lo cual impedía que adquirieran un verdadero compromiso con los alumnos. Sin embargo, el problema una vez más no radica en esto, pues como se observó en los resultados, no es la situación de la mayoría, sería conveniente tal vez centrar la atención en las condiciones institucionales de las escuelas de estos docentes, para saber si la raíz del problema se encuentra ahí.

- Una idea más que se confrontó y replanteó acerca del desarrollo de los profesores en su labor docente fue que éstos no tenían ningún interés en el trabajo con adolescentes, y por lo tanto

ahí tenían su origen los constantes choques entre docente-alumno que se dan en las aulas de las escuelas secundarias³⁸.

Sin embargo, ellos expresaron lo contrario, frente a lo cual considero que sería conveniente y tal vez motivo de próximos trabajos, llevar a cabo investigaciones que ahonden más en el tipo de relaciones que se establecen entre los docentes y los alumnos de las escuelas secundarias, para discernir si esos choques son reacciones naturales en todo adolescente, por lo tanto no son exclusivas en las relaciones que establecen con sus docentes, o si bien, los docentes no fueron del todo sinceros al responder la encuesta. Asimismo, sería interesante estudiar estas relaciones después de implementada la RIES, con la intención de encontrar algún cambio importante en este sentido, ya que encontrarlo sería una prueba fehaciente de que el funcionamiento de las secundarias de nuestro país está cambiando.

-El haber estado en contacto con los resultados de esta encuesta me llevó básicamente a dos ideas sobre las encuestas. La información obtenida, más que darnos una idea de los docentes,

³⁸ Ezpeleta, J y A, Furlan. "Introducción" en *La gestión pedagógica en la escuela*. Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), 1992. 13-19

nos presenta imágenes del tipo de escuelas que tenemos en nuestro país. Pues en definitiva no podemos poner toda la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos, en los hombros de los docentes, y dejar de lado el importante papel que juega el tener un espacio adecuado para la enseñanza y un ambiente óptimo para el aprendizaje. Que si bien, estas cifras no son del cien por ciento, sí abarcan a la mayoría, y eso nos permite tener una imagen de los docentes de secundaria.

Cuando menos yo cambié mi visión que tenía de ellos, pues los concebía como totalmente ajenos a su labor docente, ahora pienso que aunque no puedo generalizar y decir que todos son de tal o cual forma, sí puedo afirmar que la gran mayoría de docentes del país están comprometidos con lo que hacen y saben la responsabilidad que implica su trabajo, y a veces son factores que tienen que ver con la organización o la gestión de las instituciones lo que los lleva a adoptar determinadas posturas.

- Asimismo, no me cierro al hecho de que existen grandes deficiencias y carencias en los docentes de secundarias de nuestro país, pero como lo mencioné anteriormente, éstas son promovidas

por factores externos al trabajo que se realiza dentro de las aulas, por lo cual sería interesante realizar un trabajo que explorase las causas más profundas de estas problemáticas, ya que el objetivo de la encuesta no era éste, sino lograr un perfil de los docentes del país, lo cual me parece que se logró satisfactoriamente.

Y en este sentido, me parece que lo invaluable de esta parte de los diagnósticos que se realizaron fue el plasmar en un escrito, que servirá en el futuro como referente para investigaciones y trabajos sobre la formación y la labor docente, algunos de los elementos más representativos, que hacen de una persona un *docente de secundaria*, desde el tipo de formación académica, las aspiraciones y percepciones de su labor, hasta las variables socioeconómicas que influyen de alguna forma en su desempeño profesional. Sobre todo, que anteriormente las autoridades educativas, no se habían detenido a conocer un poco sobre quiénes son los profesores de secundaria que forman a millones de estudiantes en todo el país.

- Con respecto a las intenciones para dar a conocer los resultados de los diagnósticos, considero que eran honestas y serias, sin embargo, a los ojos de la prensa –principalmente- no lo parecían tanto. Y es justamente en esta cuestión de la difusión de la información, donde encontré grandes conflictos, pues al arrancar el proyecto de la RIES la Dirección General de Desarrollo Curricular no previó un mecanismo de comunicación social, o sí lo hizo no fue el más adecuado, ya que, en distintas ocasiones tuvo que pasar por ataques de distintos medios escritos que no dejaban de “satanizar” el proyecto de la Reforma, o por malos entendidos que redundaban en incertidumbre entre las distintas entidades del país.

Incluso, hubo momentos en que sólo se sabía lo que pasaba con la Reforma por periódicos, quienes no siempre informaban de manera correcta; cuando hubiera sido menos dañino que los propios involucrados en este proyecto lo hicieran, y de esa forma detener las especulaciones mal informadas acerca de éste. Asimismo, la presencia de intereses ajenos al proyecto obstaculiza el desarrollo, no sólo de este proyecto, sino de cualquier otro.

5.1 Conclusiones.

El haber tenido la oportunidad de colaborar en una institución como la SEP, en una de sus unidades administrativas resultó una experiencia enriquecedora en mi proceso de formación como pedagoga y es el inicio de un camino por demás interesante, donde el encuentro con otros profesionales en la persecución de objetivos comunes, me permitió no únicamente pensar lo educativo desde diversos puntos de vista, sino también replantearlo, confrontarlo y enriquecerlo continuamente desde mi propia mirada como los datos y reflexiones grupales que se desprendieron de su análisis.

No sólo tuve la oportunidad de poner a prueba algunos de los conocimientos que obtuve en la licenciatura, sino de aprender muchas cosas que me servirán para el resto de mi vida. Entre las cosas que más me impactaron se encuentra, el haber tenido contacto con tanta información proveniente de todo el país, el observar cómo grandes cúmulos de información desordenada y aislada, en apariencia, pueden ser traducidos a conocimiento útil para la toma de decisiones que impactan a toda una nación, esto

especialmente lo pude observar cuando elaboré las notas introductorias.

El haberme dado cuenta, asimismo, que al final del servicio social contaba con productos elaborados por mí persona, y que habían servido para la conformación de un panorama sobre la educación secundaria de nuestro país me motivó. Todo el trabajo realizado con mucho esfuerzo había sido útil, y no había quedado rezagado al margen de los trabajos que los demás integrantes del equipo realizaban.

Igualmente, el haber estado inserta en la cotidianeidad del mundo laboral, me permitió darme cuenta que las cosas son muy distintas de como las pensamos al interior de las aulas, pues afuera de éstas nos demandan toda clase de conocimientos y habilidades que se supone la escuela nos brindó y por si fuera poco, también nos exigen estar dispuestos a aprender en todo momento para poder dar respuesta a dichas peticiones.

Bibliografía

- 1._DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL Y CATALINA INCLÁN ESPINOSA. “*El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*”. Revista OEI. No. 25, enero-abril 2001.
- 2._EZPELETA, JUSTA Y ALFREDO FURLAN, comps. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) 1992.
- 3._FURLAN, ALFREDO. *Currículum y condiciones institucionales*. Cuadernos Pedagógicos Universitarios. Universidad de Colima. 1993.
- 4._GAJARDO, MARCELA. *Reformas educativas en América Latina, balance de una década* .PREAL, Septiembre 1999.
- 5._LATAPÍ SARRE, PABLO. “El seguimiento del proyecto” Tirado Segura, Felipe (coordinador), *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*. CENEVAL, México 2004.
- 6._MARTÍNEZ RIZO, FELIPE. “*Las políticas educativas antes y después de 2001*”. Revista OEI. Núm. 27 septiembre-diciembre, 2001.
- 7._PRAWDA, JUAN Y GUSTAVO FLORES. *México educativo revisitado*. Océano 2001.
- 8._REIMERS, FERNANDO Y NOEL MCGINN. *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. Centro de Estudios Educativos, A.C. México, 1997.
- 9._Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES. “Generación, análisis y sistematización de información” Caracterización y Plan de trabajo, Reunión del grupo gestor, 28 de junio de 2002.
- 10._SEP. *Plan Nacional de Educación 2000-2006*.

11._SEP. *Ley General de Educación*. 1993.

12._Subsecretaría de Educación Básica SEB. *Guía para orientar la elaboración de diagnósticos estatales*. Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES. 2002.

13._Subsecretaría de Educación Básica SEB. "Características del proceso de reforma" en: Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES. Noviembre 2002.

14._Subsecretaría de Educación Básica SEB. *Documento Base Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES*. Noviembre 2002

Fuentes electrónicas:

15._"*Historia de la Secretaría de Educación Pública*". Acerca de la SEP. www.sep.gob.mx, 3 de marzo de 2005.

16._"*Población en edad escolar de 3 a 24 años por sexo y grupos de edad, 1950-2000*"
www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.as..., 23 de junio de 2005

17._"*¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?*"
<http://ries.dgmme.sep.gob.mx>, 5 marzo 2005

18._Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES, SEP. "*¿Qué se propone esta reforma?*" <http://ries.dgmme.sep.gob.mx>, Diciembre 2004

19._"*Reglamento Interior de la SEP*". Institucional, Transparencia y acceso a la información, Marco Normativo de la SEP. www.sep.gob.mx, 3 de marzo de 2005

ANEXOS

Anexo no. 1 :Base de datos cédula de no-respuesta:

| CLAVECCT | ENTIDAD | Turno | Docentes | No contestaron | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | # | Verifica Tiempo | Verifica Motivos |
|------------|-----------|-------|----------|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|------------------|
| 08DAR0002L | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DBS0001K | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DBS0002J | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DBS0003I | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DBS0004H | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DBS0005G | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DBS0006F | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DBS0007E | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DBS0008D | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DBS0009C | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DBS0010S | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0001H | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0002G | CHIHUAHUA | | 57 | 25 | 1 | 3 | 3 | # | # | | | | | | | | 7 | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0003F | CHIHUAHUA | M/V | 66 | 25 | 5 | 2 | 5 | # | 8 | 4 | 3 | 1 | 1 | 4 | | | 4 | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0004E | CHIHUAHUA | M/V | 55 | 5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 3 | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0005D | CHIHUAHUA | M | 26 | 4 | | 1 | 3 | | 2 | | | | | | | 2 | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0006C | CHIHUAHUA | M/V | 60 | 15 | 6 | | 2 | 7 | | | | 1 | | | | # | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0007B | CHIHUAHUA | | | 5 | | 1 | 2 | 2 | | | | | | | | 4 | 1 | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0008A | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0009Z | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0010P | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0011O | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0012N | CHIHUAHUA | ND | | | | | | | | | | | | | | | | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0013M | CHIHUAHUA | M | 24 | 4 | 2 | | 1 | 1 | 2 | | | | | | | | | 2 | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0014L | CHIHUAHUA | M | | 10 | | | # | | | | | 2 | | 1 | 2 | | 5 | | VERDADERO | VERDADERO |
| 08DES0014L | CHIHUAHUA | V | | 3 | | | 3 | | | | | | | | | 3 | | | VERDADERO | VERDADERO |

Anexo no.2:

Nota introductoria al reporte de resultados de Zacatecas

1. Sobre la cobertura de la encuesta

El reporte del estado de Zacatecas contiene los resultados de las encuestas aplicadas a 3,713 docentes, mismos que se distribuyen de la siguiente manera entre las modalidades de atención:

| Modalidad | Docentes frente a grupo secundarias públicas | |
|----------------|--|---------------|
| General | 842 | 22.7% |
| Técnica | 909 | 24.5% |
| Telesecundaria | 1,962 | 52.8% |
| Total | 3,713 | 100.0% |

Como puede observarse en la siguiente tabla, tal cantidad de docentes equivale al 77.0% del total de profesores de secundarias públicas registradas por las estadísticas 911 (DGPPyP) en el ciclo escolar 2002-2003.

| Docentes de escuelas públicas en 2002-2003 | General | Técnica | Telesecundaria | Total |
|--|---------|---------|----------------|-------|
| registrados en estadísticas 911 de la SEP | 1,455 | 1,158 | 2,209 | 4,822 |
| registrados en la encuesta | 842 | 909 | 1,962 | 3,713 |
| % en encuesta respecto de registro en 911 | 57.9% | 78.5% | 88.8% | 77.0% |

Sin embargo, se sabe que la cantidad de profesores que reportan las formas 911 está sobreestimada, pues la unidad de registro es la escuela y los docentes se cuentan tantas veces como en planteles trabajan. A fin de controlar esta sobreestimación, se utilizó la información proporcionada por los maestros sobre el número de escuelas en las que laboran como base para calcular mejor la cobertura real de la encuesta. El procedimiento fue:

| De acuerdo con datos de la encuesta (p.3)... | | | Por lo tanto... | |
|--|----------------|--------------|-------------------------|--------------|
| No eran docentes en ciclo escolar 2002-2003 | General | 1 | no se cuentan | 0 |
| | Técnica | 0 | | 0 |
| | Telesecundaria | 0 | | 0 |
| | Total | 1 | | 0 |
| trabajaban en una sola escuela | General | 774 | se cuentan una vez | 774 |
| | Técnica | 866 | | 866 |
| | Telesecundaria | 1,955 | | 1,955 |
| | Total | 3,595 | | 3,595 |
| trabajaban en dos escuelas | General | 65 | se cuentan dos veces | 130 |
| | Técnica | 40 | | 80 |
| | Telesecundaria | 5 | | 10 |
| | Total | 110 | | 220 |
| trabajaban en tres escuelas | General | 2 | se cuentan tres veces | 6 |
| | Técnica | 1 | | 3 |
| | Telesecundaria | 2 | | 6 |
| | Total | 5 | | 15 |
| trabajaban en cuatro escuelas | General | 0 | se cuentan cuatro veces | 0 |
| | Técnica | 1 | | 4 |
| | Telesecundaria | 0 | | 0 |
| | Total | 1 | | 4 |

Así, se estima que la cobertura real de la encuesta es la siguiente:

| Docentes de escuelas públicas en 2002-2003 | General | Técnica | Telesecundaria | Total |
|---|---------|---------|----------------|-------|
| registrados en estadísticas 911 de la SEP | 1,455 | 1,158 | 2,209 | 4,822 |
| Profesores <i>multiplicados</i> por el # de escuelas en las que laboran | 910 | 953 | 1,971 | 3,834 |
| % en la encuesta controlando sobrestimación 911 | 62.5% | 82.3% | 89.2% | 79.5% |

Durante la aplicación del instrumento, se pidió a los directores que proporcionaran algunos datos sobre los profesores que en su escuela no habían respondido la encuesta, mediante una cédula expresamente elaborada para saber quiénes no estaban representados en este ejercicio censal (en consecuencia, hacer una mejor valoración de los docentes que están considerados en este reporte). De su entidad, recibimos los *Formatos de no respuesta* de 55 planteles; su análisis indica que el 45% de los docentes que no respondieron la encuesta en esas escuelas, están contratados por horas. De alguna manera, este dato corrobora lo que de antemano se sabía: son los maestros con este tipo de contratación quienes más faltan a los Talleres Generales de Actualización.

| Docentes que no respondieron la encuesta en esas escuelas | | |
|---|------------|--------------|
| Tiempo dedicado a función | # casos | % |
| Tiempo completo | 39 | 19.8 |
| Tres cuartos de tiempo | 34 | 17.3 |
| Medio tiempo | 35 | 17.8 |
| Por horas o por asignatura | 89 | 45.2 |
| Total | 197 | 100.0 |

La cédula también informa las razones por las cuales los docentes no respondieron el cuestionario:

| Razón por la cual no respondieron la encuesta en esas escuelas | | |
|--|------------|--------------|
| Razón | # casos | % |
| Asistió al TGA en otra escuela | 78 | 39.6 |
| Asistió al TGA en otro turno | 0 | 0.0 |
| Tomó el TGA de otro nivel escolar | 23 | 11.7 |
| Radica en otra entidad | 1 | 0.5 |
| Incapacidad médica | 8 | 4.1 |
| Licencia para estudiar | 2 | 1.0 |
| Licencia laboral | 0 | 0.0 |
| Se desconoce el motivo | 53 | 26.9 |
| Se negó a responder la encuesta | 7 | 3.6 |
| Otro motivo | 25 | 12.7 |
| Total | 197 | 100.0 |

2. Sobre los criterios de inclusión y el tipo de análisis

El análisis sólo considera a los profesores que declararon tener horas frente a grupo durante el ciclo escolar 2002-2003. Es probable que la base de datos que se adjunta, contenga un mayor número de casos a los incluidos en este reporte y que el

excedente refiera a personal –directores, orientadores vocacionales, auxiliares de laboratorio, etcétera– sin carga docente. Los datos siempre refieren a las respuestas que dieron los maestros respecto a su escuela de mayor antigüedad.

Este reporte está conformado por un conjunto de tablas cruzadas y de tablas descriptivas que permiten apreciar las respuestas dadas por los docentes a cada uno de los reactivos incluidos en la encuesta, así como su comportamiento en las diversas modalidades de educación secundaria³⁹. Las tablas se presentan siguiendo la numeración de los reactivos (véase índice de tablas).

Además, en algunas tablas se han *cruzado* variables para profundizar en el análisis de los datos; por ejemplo, se compara la escolaridad de los docentes que imparten asignaturas académicas, con la de los profesores de actividades de desarrollo; se contrastan las valoraciones sobre el Programa de Carrera Magisterial que hacen quienes sí cuentan con este estímulo y quienes no cuentan con él; se confronta el tiempo de traslado a la escuela de los docentes que viven en la misma localidad en la que se ubica su escuela con el de quienes radican fuera.

Entre todas las variables sobre las que se recogió información, hay dos cuya confiabilidad es dudosa (aún después del meticuloso proceso de depuración de inconsistencias)⁴⁰ y, por tanto, no se incluyen en este reporte; éstas son: el número de alumnos y de grupos que atiende cada profesor.

3. Dos explicaciones necesarias para la correcta lectura de las tablas

Primera: datos faltantes (*missings*)

Como se sabe, los encuestados no siempre responden a todas las preguntas y, además, la depuración de las inconsistencias en los datos de un mismo sujeto, en ocasiones lleva a cancelar una respuesta dada. Por ello, la cantidad de casos incluidos en los diversos análisis, variará. Es importante que en la lectura de cada tabla, se preste atención a l renglón de “total”.

³⁹ Se ha incorporado la modalidad Para Trabajadores únicamente en los reportes de las 3 entidades donde el número de casos representa más del 5% del total de encuestas (Distrito Federal, Nuevo León y Yucatán) y en el de Veracruz, pues la cantidad de profesores así lo ameritaba.

⁴⁰ Es probable que las inconsistencias de estos datos en buena medida se expliquen por la complejidad del instrumento, que creemos dificultaba la comprensión cabal de los datos que se estaban pidiendo.

Segunda: porcentajes mayores al 100% en la suma total

En la encuesta, a veces se pedía a los profesores que dieran una sola respuesta y, en ocasiones, podían registrar varias opciones. Cuando los renglones de “total” superan el 100%, significa que los encuestados han dado más de una respuesta.

Sirva la siguiente tabla para ejemplificar ambas explicaciones:

| Profesores por asignatura | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------|---------------|------------|---------------|--------------|---------------|
| Asignaturas | Modalidad de la escuela | | | | Total | |
| | General | | Técnica | | | |
| Español | 112 | 14.4% | 118 | 13.4% | 230 | 13.9% |
| Matemáticas | 119 | 15.3% | 119 | 13.5% | 238 | 14.4% |
| Formación Cívica y Ética | 118 | 15.1% | 129 | 14.7% | 247 | 14.9% |
| Historia Universal y de México | 113 | 14.5% | 106 | 12.1% | 219 | 13.2% |
| Geografía General y de México | 92 | 11.8% | 104 | 11.8% | 196 | 11.8% |
| Biología | 110 | 14.1% | 121 | 13.8% | 231 | 13.9% |
| Física y Química | 165 | 21.2% | 172 | 19.6% | 337 | 20.3% |
| Lengua extranjera | 73 | 9.4% | 73 | 8.3% | 146 | 8.8% |
| Asignatura opcional | 63 | 8.1% | 66 | 7.5% | 129 | 7.8% |
| Expresión y Apreciación Artística | 78 | 10.0% | 59 | 6.7% | 137 | 8.3% |
| Educación Física | 26 | 3.3% | 36 | 4.1% | 62 | 3.7% |
| Educación Tecnológica | 172 | 22.1% | 254 | 28.9% | 426 | 25.7% |
| Total | 779 | 159.3% | 879 | 154.4% | 1,658 | 156.7% |



Datos faltantes: Nótese que, de los 1,751 profesores de secundarias generales y técnicas, no se tiene respuesta de 93 (5.3%). La proporción de *missings* es mayor en la modalidad general (7.4%) que entre los maestros de escuelas técnicas (3.4%).

Porcentajes mayores a 100%: En este caso significa que el 56.7% de los 1,658 docentes declararon impartir más de una asignatura. Las proporciones son similares entre modalidades.