

Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT
Programa de Fomento a la Investigación Educativa

RESEÑAS

de Investigación
en Educación
Básica

Convocatoria 2003

Práctica y gestión educativa en la escuela
secundaria en el marco de la Reforma Integral
de la Educación secundaria



RESEÑAS

de Investigación
en Educación
Básica

C o n v o c a t o r i a 2 0 0 3

**Práctica y gestión educativa en la escuela
secundaria en el marco de la Reforma Integral
de la Educación secundaria**

Reseñas de Investigación en Educación Básica, Convocatoria 2003, estuvo a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, como resultado de la Convocatoria SEP-SEByN-CONACYT-2003 en el marco del Programa de Fomento a la Investigación Educativa y del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT.

Secretaría de Educación Pública

Josefina Vázquez Mota

Subsecretario de Educación Básica

José Fernando González Sánchez

Director General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

Juan Martín Martínez Becerra

Director de Fomento a la Investigación Educativa

Francisco Javier Paredes Ochoa

Responsable Operativo del Programa

de Fomento a la Investigación Educativa

Cristina Ramírez González

Coordinación Editorial

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

Cuidado de la edición

Jorge Humberto Miranda Vázquez

Corrección de estilo y corrección de pruebas

Claudia Nancy García García

Fotografía

Banco de imagen de la DGDGIE

Diseño

Fernando Navarro Gimeno

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2007

Argentina 28

Col. Centro Histórico

C.P. 06020, México, D.F.

ISBN de la Serie: 978-970-57-0043-9

ISBN: 978-970-57-0071-2

Los documentos de esta serie son responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen a la Secretaría de Educación Pública.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA/ PROHIBIDA SU VENTA

Presentación

Con el propósito de avanzar en la consolidación de una política de Fomento a la Investigación Educativa, entre el 2002 y 2003 se constituye el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT, con la Subcuenta creada para el apoyo de proyectos de investigación específicamente referidos a la Educación Básica del país. En el 2003, se publica la primer convocatoria dirigida a investigadores de todo el país y uno de los objetivos de esta y las subsecuentes convocatorias ha sido la generación de información relevante que pueda ser utilizada para la toma de decisiones en los distintos espacios del sector educativo.

Con la publicación de esta serie de 34 reseñas de investigación educativa, se entrega a maestros, directivos, padres de familia, funcionarios de diversos ámbitos y público en general, información que les permita enriquecer su práctica cotidiana y abrir nuevos espacios de reflexión para incorporar innovaciones que favorezcan la mejora de la calidad en la Educación Básica nacional.

Convencidos de que la ciencia y la educación impulsan el desarrollo y el bienestar de toda nación, y que la información y el conocimiento son herramientas que hoy día han adquirido un valor máximo para la sociedad, el desafío para promover la investigación se presenta ya no sólo para impulsar su producción, sino para facilitar su utilización a partir de espacios de diálogo y discusión entre investigadores, con servidores públicos y con todos los actores sociales interesados en la Educación Básica.

En este documento, además de ofrecer resultados de investigaciones referidas a la Educación Básica, se hace una cordial invitación a su lectura y a compartirla en espacios de diálogo.

Expresamos un agradecimiento extensivo a cada uno de los equipos de investigación que de manera comprometida trabajaron en cada uno de estos proyectos, igualmente a los expertos evaluadores de proyectos e informes de investigación, su colaboración nos permite mejorar el trabajo que día a día se pone en práctica en cada escuela para ofrecer una educación de calidad a los niños y jóvenes de este país.

Finalmente, en esta serie presentamos un extracto del intenso trabajo de investigación que desarrollaron los especialistas en el tema educativo, el lector podrá consultar los documentos completos y las referencias bibliográficas en la página electrónica de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.



Práctica y gestión educativa en la escuela secundaria en el marco de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria

Rubén Zataráin Mendoza¹
Víctor Manuel Ponce Grima
Martha Patricia Macías Morales
María de Jesús Jáuregui Gómez
Hilda Arias Beltrán
Josefina Beas Gómez

Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa
Secretaría de Educación Jalisco

1. Sobre el problema de investigación

La comprensión de la vida de la escuela y del fracaso escolar en educación secundaria, relacionado con la gestión directiva y la práctica docente, deja abierta una serie de preguntas: ¿De qué manera las reformas curriculares son transformadas por la cultura de los sujetos?, ¿qué competencias desarrollan los directivos para la planeación estratégica, evaluación y la gestión participativa?, ¿cuáles son los significados que construyen los directivos acerca de su práctica educativa?, ¿existe algún estilo de enseñanza en particular que incida en la reprobación?, ¿de qué manera incide el contexto en la práctica docente?, ¿la formación profesional de directivos y docentes se relaciona con la calidad de sus

prácticas?, ¿qué características poseen en común los estudiantes que reprueban? ¿Incide el tipo de relación maestro-alumno en la reprobación escolar?

2. Antecedentes, marco de referencia

Guevara Niebla (1991; 1997), advierte la necesidad de un cambio educativo estructural. Señala que la reprobación es apenas uno de los síntomas del fracaso educativo. Santos (2003) dice que se necesita una reforma estructural del nivel de secundarias: mejorar las condiciones materiales e institucionales de las escuelas, atender el desarrollo y la práctica profesional de los docentes, el curriculum y su significación para los estudiantes.

¹ Responsable del proyecto con clave: SEP-SEB-CONACYT 2003-CO1-62. Profesor de Educación Primaria y de Educación Secundaria en el área de Ciencias Sociales, ha participado en distintos programas de formación que imparte la Secretaría de Educación de Jalisco con otras instituciones, dirigidos a docentes. Contacto: inv_educ@jalisco.gob.mx

Carlos Ornelas (2003) afirma que los resultados obtenidos de las evaluaciones internacionales, indican que en México los resultados son inferiores a los de otros países con menor producto interno bruto o con niveles de desarrollo similar.

Sandoval Flores (1997) señala que las calificaciones en la escuela secundaria tienen diversos significados para profesores y alumnos. Para los maestros significa mantener la disciplina, control de grupo y cumplimiento de tareas de clase.

Santos (2002; 2003) realiza una comparación a través de tres evaluaciones (PISA, DGE y EXANI-I) que la lleva a afirmar que: “los resultados de las tres evaluaciones son consistentes en mostrar que muchos estudiantes aprenden poco y que muy pocos alcanzan altos niveles de éxito académico”; afirma que particularmente los estudiantes más pobres presentan los más bajos niveles de aprovechamiento en la comprensión de textos y el desarrollo de habilidades matemáticas.

Según el Observatorio Ciudadano de la Educación, la tercera parte de los alumnos de secundaria no logra terminarla en tres años y aprobando todas sus materias.

La UNESCO-OREALC (1998-2000) dice que los alumnos de profesores que se dedican a la docencia de tiempo completo presentaron mejores resultados que aquellos que tienen profesores con cargas horarias parciales.

Relativo a secundaria, según la estadística estatal de la SEJ para fin del ciclo escolar 2004-2005 la cobertura era de 89.64%, la deserción 9.28% y la reprobación 12.58%; en tanto que la absorción para el ciclo escolar 2004-2005 llegó a 93.84%. En estos indicadores la posición de Jalisco en el contexto

nacional no es favorable: lugar 26 en cobertura, 29 en reprobación, 30 en deserción.

Las políticas sobre cobertura y retención deberían poner mayor énfasis en factores como distribución geográfica de las escuelas y maestros, metodología de enseñanza y relevancia; nivel de ingreso de las familias, niños que trabajan, distancia de las escuelas, una escuela más integrativa y equitativa que incluya a las mujeres y supere la falta de soporte motivacional por parte de los padres.

Ante la poca ganancia en eficiencia terminal se puede leer que es claro que los esfuerzos de expansión del Sistema Educación Jalisco no han sido acompañados de mejoras en la eficiencia interna. Jalisco ocupa el lugar 16 en el ámbito nacional en promedio de escolaridad: 7.9 grados, ligeramente arriba de la media nacional que es de 7.8 grados. Del grupo de 13 a 15 años que asiste a la escuela (83.5%), ocupamos el lugar 23, debajo de la media nacional que es 85.6%.

En las pruebas nacionales sobre Lectura y Matemáticas (según el INEE, 2003) el nivel de secundarias en Jalisco ocupa el 4º. lugar en Lectura y el 3er. lugar en Matemáticas. Secundarias técnicas ocupan el 2º. lugar nacional en Matemáticas. Para el ciclo escolar 2004-2005 hay una matrícula de 367,113 alumnos; 21, 367 docentes y 1, 611 escuelas.

Según diagnóstico reciente los directivos de las escuelas secundarias generales tienen 26.17 años de servicio promedio, en tanto que los directivos de secundarias técnicas tienen 27.60 años de servicio en promedio.

De los directivos de las secundarias generales federalizadas 50% tienen 30 años o más de servicio en tanto que sólo 22.88% de directivos de secundarias estatales los tiene;

entre los directores de secundarias técnicas 43% tiene 30 años o más de servicio.

Los directivos de secundarias generales que han cursado licenciaturas en la escuela normal superior representan 72%; en tanto que sólo 58% de los directivos de secundarias técnicas han cursado este tipo de licenciaturas. Respecto al posgrado, 46.7% de los directivos de secundarias generales han cursado una maestría, en tanto que 31.5% de los directivos de secundarias técnicas lo han hecho.

Un alto porcentaje de los docentes de secundaria laboran en más de una escuela (cerca del 50%). Cerca de un tercio de los docentes tiene empleos distintos a la docencia. Algunos docentes consideran que la diversidad de asignaturas y de grados, así como de escuelas y empleos, dificulta significativamente la preparación de las clases y el compromiso con los proyectos escolares.

Existe desequilibrio en la distribución de maestros entre las áreas rurales y urbanas. Esto indica una debilidad en los mecanismos para los nombramientos de los maestros, y que los incentivos para que los maestros enseñen en áreas rurales son inadecuados.

A pesar de que el imaginario colectivo de docentes sigue argumentando grupos saturados hay una clara tendencia en la reducción del número de estudiantes por maestro, pero no hay evidencia clara de que esta reducción lleve a mejorar la calidad del servicio.

No se tiene una distribución óptima y coordinada de la infraestructura y los recursos humanos, como es el caso de las zonas de supervisión, cuyos criterios de ordenamiento no son claros.

Las visitas a las aulas sugieren que la enseñanza verbal y la relación impersonal docente-grupo se usa la mayor parte del tiempo. Hay poca atención al desarrollo de habilidades de comunicación como la lectura comprensiva y escritura; el trabajo de los estudiantes no es suficientemente evaluado; no es muy visible la cantidad de aprendizaje real que se genera en la interacción didáctica; las estrategias de evaluación son poco diversificadas. El enfoque de la escuela no está en mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y la administración no usa de instrumentos estandarizados de evaluación.

Existen muchos esfuerzos tendentes a mejorar la calidad por parte de distintos programas, proyectos e individuos, utilizando sus propias estrategias de implementación, administración y evaluación. No existe una integración de estas iniciativas a nivel de los salones de clases. El sentir de los docentes y directivos es de agobio por las múltiples demandas, a veces desarticuladas, a las que se ven sometidos.

La renovación pedagógica necesita cambiar del énfasis en la transmisión del conocimiento a la comprensión y construcción social del mismo. Esto significa ir más allá del modelo convencional de enseñanza centrada en el maestro. Reformas como la propuesta curricular 2006 en secundaria presuponen un rol diferente para el maestro, como facilitador del conocimiento, como promotor de competencias.

El uso del tiempo escolar está muy relacionado con los resultados escolares. Éste con frecuencia se reduce debido a excesivas cargas y rutinas administrativas en los salones de clases, la distancia de las escuelas, ausentismo de los maestros, falta de

flexibilidad para reemplazar a los maestros que se enferman o retiran durante el ciclo escolar. El proteccionismo laboral de la organización sindical impacta valores como la responsabilidad y el compromiso.

3. Decisiones teóricas

El concepto de gestión para la investigación se definió como una actividad práctica, es decir, como actividad profesional humana situada histórica y socialmente, en la que implica relaciones entre la teoría y la práctica, en el sentido de praxis y no de poiesis (actividad manual o artesanal). Generalmente se entiende por gestión sólo la actividad del director, sin embargo, (en la realidad) puede ser personal o colectiva. Es personal cuando la gestión es unipersonal, implica sólo a una persona, generalmente el director, el encargado o el subdirector; pero también puede ser pluripersonal (Mantilla, 2003) cuando implica más de una persona, grupos o colectivos de trabajo, implica a más agentes educativos. Los modelos de co-gestión y de auto-gestión de Gento (1994) son ejemplos de gestión pluripersonales.

Se definió a la práctica como un conjunto articulado de acciones de acuerdo con cierto método o reglas de constitución. Luego, el acceso a la práctica fue la acción. Primero se construyen las acciones, luego se buscan las reglas o las claves de configuración del conjunto de ellas para conformar la práctica. De hecho se siguió la estrategia de tres momentos sugeridos por Ricoeur (1996 y 2002), a saber, descripción, narración y valoración. En el primero se describieron una a una las acciones de gestión; en la segunda se buscó localizar las reglas que articulan las acciones en cierta unidad constitutiva, es

decir, se conformó la práctica de gestión de las escuelas indagadas. El primer objeto fue el proyecto escolar. En un acercamiento inicial se muestra que las escuelas lo elaboran. El proyecto escolar es producto de acciones o de la práctica. Describir el proyecto ayudó a comprender las intenciones, los valores, las creencias y los significados implicados en él. El proyecto es texto. Se parte de ahí, de la textualidad de lo dicho, para posteriormente llevar el despliegue de otros dispositivos de análisis e interpretación que se complementan con entrevistas para profundizar en las acciones, los significados y los participantes implicados, sobre todo, en cuáles son sus propósitos principales, por qué se eligieron éstos y no otros, qué medios o actividades se elaboraron para el logro de los fines, cómo se elaboró el diagnóstico, la definición de los criterios, y el proceso de evaluación y ajuste del proyecto.

Con relación al concepto de gestión participativa, el objeto fue indagar las diversas acciones implicadas alrededor de la participación de los agentes educativos en el diseño, operación, evaluación y ajuste del proyecto escolar. En este sentido, la participación es una estrategia para intervenir en la gestión.

Se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo, dado que el objeto pretendió conocer los significados que los agentes educativos pusieron en juego cuando realizan sus prácticas de gestión educativa. Se utilizaron dispositivos etnográficos y hermenéuticos, tales como la observación, entrevistas, el análisis documental y el análisis interpretativo de la información recabada.

Se realizaron observaciones de clase y se recuperaron a través de registros anecdóticos. Se acordaron 6 registros de observa-

ción (3 registros de un maestro de español y 3 registros de un maestro de matemáticas, tomando en cuenta el criterio “peor maestro”, por así decirlo). Además, a partir de cada registro, se realizó una entrevista al maestro observado con el fin de recuperar intenciones, creencias, concepciones que expliquen con mayor claridad la razón de las acciones de su práctica.

Una vez que se realizaron los diferentes registros y su entrevista de clase, se elaboró un texto en el cual se logró describir la lógica que articula la práctica de cada maestro observado.

A fin de obtener una visión mayor de cómo se realizan las prácticas en las escuelas, se realizaron encuestas a 10 estudiantes de dos grupos extremos (el mejor y el de resultados insatisfactorios) de cada grado.

Se realizaron entrevistas a docentes de Español y Matemáticas no observados, de los grupos extremos de cada grado (6 de cada asignatura, en total 12 entrevistas) con la finalidad de recuperar el tipo de práctica que desarrollan otros maestros de la escuela no observados.

El proceso teórico metodológico y la sistematización de la información se realizaron a partir de las perspectivas del neopragmatismo y del enfoque hermenéutico.

A. Desde el neopragmatismo de Donald Schön “sistematizar conocimientos y aprendizajes de los proyectos” implica explicitar: *a)* los medios, lenguajes y repertorios que se utilizan para describir la realidad y llevar adelante las acciones; *b)* los “sistemas de apreciación” que se usan para analizar problemas, levantar interpretaciones y evaluar las “conversaciones” que se desarrollan en los proyectos; *c)* las teorías interpretativas de uso en los mismos; y *d)* las ac-

tuaciones institucionales que enmarcan la práctica profesional.

B. Desde el enfoque hermenéutico. En esta perspectiva, los proyectos se conciben como sistemas, como “complejidades” que superan la mera experiencia, por tanto es preciso el análisis y la interpretación.

4. Práctica docente y gestión en la escuela secundaria

Es importante aclarar que nuestra búsqueda, dado su carácter colaborativo, sin detrimento del rigor teórico y metodológico, no toca todos los componentes de la RIES-RES (reforma curricular y las condiciones normativas y operativas para su implementación) sino que el interés del equipo se centró en algunas de las condiciones para el éxito de ésta y de cualquier reforma; es decir, las prácticas (y los significados) de algunos de los agentes principales de la escuela secundaria, en este caso profesores y directores. Lo que cuenta para mejorar la calidad de la escuela secundaria (interés también de la RIES) es en última instancia la participación de los actores y sobre todo la toma de conciencia de las prácticas y los significados que portan sus dos actores principales.

Se pretendió que el conocimiento generado contribuyera a comprender las problemáticas específicas de cada escuela participante, clarificar las actividades implementadas, los posibles cambios, así como ilustrar recomendaciones que contribuyan a orientar la Reforma de la Escuela Secundaria.

La investigación finalmente se realiza en escuelas identificadas como insatisfactorias en sus indicadores de calidad. Se de-

sarrolló en dos campos reconocidos como prioritarios: la gestión escolar y las acciones docentes. En el primero se analizaron las competencias para la planeación estratégica, la evaluación y la gestión participativa con relación al mejoramiento de la calidad educativa de los centros escolares. El segundo abordó del desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora (que involucra a los docentes de español, ciencias naturales y sociales) y la resolución de problemas matemáticos.

La investigación se realizó en diferentes etapas. En la primera se describieron los contextos, las prácticas y los significados iniciales de directores y docentes. En las siguientes dos etapas se elaboraron informes de las actividades en cada uno de los casos. Por la naturaleza del objeto, la investigación fue cualitativa y se auxilió del diario de campo, registros de observación, entrevistas y documentos generados en el proceso de reforma por la coordinación de la reforma integral tanto nacional como estatal y de los propios proyectos escolares. En la cuarta etapa se integraron lecturas y conclusiones y se realizaron los diálogos informados.

5. Situación de la escuela secundaria

La comprensión del problema alimentó la necesidad de incorporar diversos estudios interdisciplinarios, con sus goznes en el marco de la complejidad. La comprensión del problema se localizó en diversos niveles y se pudo relacionar con la manera en que participan diversos agentes educativos (docentes, directivos, padres de familia), instituciones, organizaciones centrales de apoyo y las escuelas.

De aquí se desprende que la problemática ha de enfrentar al mismo tiempo el mejoramiento de las prácticas educativas, los procesos de desarrollo cognoscitivo y de los aprendizajes, la organización y la gestión del sistema educativo y escolar.

La mejora de la práctica no será posible si no se instrumentan al mismo tiempo medidas para proveer condiciones laborales más racionales para un trabajo docente profesional, acompañado de programas de formación cercanos a las necesidades y niveles de desarrollo de los docentes, con énfasis en la reflexión y autotransformación de las prácticas y mayor autonomía y capacidad de decisión de los agentes educativos.

Las investigaciones que abordan la problemática de la escuela secundaria señalan la influencia de tantos factores que no es del todo seguro establecer parámetros de comparación entre reprobación, competencias o aprendizajes adquiridos.

Es importante destacar que la investigación educativa en la Secretaría acerca de las prácticas educativas y la relación de éstas con la reprobación y el fracaso escolar en secundaria es reducida. De la revisión de las recomendaciones de esas pocas investigaciones relacionadas con las condiciones de fracaso de la escuela secundaria se desprende la necesidad de una reforma estructural del nivel.

Por otro lado, el repaso de las pocas investigaciones locales acerca de la reprobación y el fracaso no informa lo suficiente acerca de estas cuestiones. Quedan muchas preguntas sin resolver. Sabemos cuántos alumnos reprueban, pero no cuánto ni cómo ni con qué calidad aprenden. Se sabe de la existencia de infinidad de cursos, programas o talleres de formación inicial y permanente,

pero no cuánto y de qué manera lo que se enseña se transfiere a las prácticas docentes cotidianas. Se sabe que las organizaciones escolares son reacias al cambio, pero no sabemos exactamente cuáles son las reglas y las condiciones culturales que estructuran su vida cotidiana, las resistencias o las dinámicas del cambio.

Asimismo, en el estudio señalado se afirma que tanto en las escuelas como en muchas de las direcciones y dependencias no se planifica, evalúa ni se hace seguimiento de los proyectos y actividades implementadas. En éstas se recomienda la incorporación de la investigación y la evaluación al servicio de la mejora educativa.

6. Síntesis del trabajo de campo

Se terminó el trabajo de campo para las escuelas incluidas en la muestra, y para los dos campos de la investigación, es decir, para la indagación de las prácticas docentes y la gestión directiva. Se trabajó el análisis de los datos y la elaboración de los informes descriptivos de cada escuela. A continuación se exponen los avances en el trabajo de campo por cada una de las unidades de la investigación.

7. Práctica docente

Se llevaron a cabo observaciones de clase y se recuperaron a través de registros anecdóticos. Se acordaron 6 registros de observación (3 registros de un maestro de español y 3 registros de un maestro de matemáticas), tomando en cuenta el criterio ya señalado.

Además, a partir de cada registro, se realizó una entrevista al maestro observado con el fin de recuperar intenciones, creen-

cias concepciones que expliquen con mayor claridad la razón de sus acciones de la práctica.

Una vez realizados los diferentes registros y su entrevista de clase, se elaboró un texto en el cual se pudo dar cuenta de la lógica que articula la práctica de cada maestro observado.

A fin de obtener una visión más completa de cómo se realizan las prácticas en las escuelas, se realizaron encuestas a 10 estudiantes a quienes se les preguntó sobre las actividades que realizan en las asignaturas de español y matemáticas.

Se organizaron las respuestas de dichas encuestas y se analizaron los resultados obtenidos de las mismas.

Además se realizaron entrevistas a docentes de Español y Matemáticas no observados.

8. Práctica de gestión

El proyecto de investigación establece la indagación de la práctica directiva a través del Proyecto Escolar de cada escuela. El planteamiento es que a través de la recuperación de los procesos de diseño y construcción, seguimiento y evaluación del Proyecto Escolar, se pudo indagar el tipo de práctica del director escolar. Para ello se realizó una entrevista al director a partir del Proyecto Escolar del ciclo lectivo, sobre las decisiones para su elaboración y desarrollo.

9. A guisa de ejemplo: una secundaria general de la periferia

Para conocer el nivel socioeconómico de los estudiantes se aplicó una encuesta a 536 padres de familia. Se preguntó acerca de la

actividad laboral que realiza, la cantidad de hijos que tienen y la situación económica.

De los datos obtenidos se encontró que 22% de ellos son empleados; 17% son obreros; 16% son albañiles; 15% se dedica al comercio; 20% restante, a varios subempleos. Respecto a la cantidad de hijos, 46% tiene de 5 a 6; 19% tienen de 7 a 8; 18%, de 3 a 4, y 17% restante varía.

Respecto a la situación económica se puede decir que las colonias del área de influencia escolar se consideran de tipo popular con fuertes índices de marginalidad, se encuentran habitadas por empleados y trabajadores que ganan de 1 a 3 salarios mínimos, la mayoría se emplea en fábricas, en talleres y otros trabajos por su cuenta. Por otra parte, el porcentaje de profesionistas es pequeño, la mayoría de padres de familia de los estudiantes inscritos en el plantel desempeña algún tipo de trabajo remunerado, y algunas madres laboran fuera del hogar.

Puede decirse que el nivel cultural de la población, en el área de influencia de la escuela es bajo en general por lo que incide, en fuertes problemas sociales, tales como la drogadicción, el pandillerismo, violencia y el alcoholismo, mismos que influyen de manera directa en los adolescentes estudiantes de la escuela. En estas condiciones, la escuela no es muy solicitada y su población se fue constituyendo con alumnos que no habían salido en lista en su escuela de preferencia y admite a alumnos que “han sido rechazados de otras escuelas secundarias”. Esta característica ha continuado hasta la actualidad, pues la oferta de lugares sigue siendo mayor que la demanda.

Existe también un índice de desempleo, subempleo o empleos temporales, lo que

influye en la conducta y el comportamiento de los estudiantes, siendo causa determinante para la deserción y la reprobación. En el ciclo escolar 2005-2006, la institución alcanzó los 15 grupos en el turno matutino y 15 en el turno vespertino. El turno vespertino se creó en el año de 1997, con dos grupos de primer grado: “[...] y con ello se inició un servicio que era indispensable para muchos estudiantes que tienen que trabajar para sostener sus estudios; razón por la cual su esfuerzo es el doble, de cualquier alumno que se dedica a estudiar únicamente. Esta población estudiantil con necesidades especiales es presa fácil de la deserción y de la reprobación, pues no cuentan con el tiempo ni con la estructura cultural suficientes para cumplir con todas sus tareas”.

El trabajo se realizó en el turno vespertino, que cuenta aproximadamente con 570 estudiantes, distribuidos en cinco grupos de tercer grado; cinco grupos de segundo grado y cinco grupos de primer grado, lo que da un promedio de 38 estudiantes por grupo.

La institución cuenta con el siguiente personal: 1 director, 1 subdirectora por turno, 1 prefecto (turno matutino), 2 trabajadoras sociales (una por turno), 5 administrativos (3 turno matutino. y 2 en el vespertino.), 61 docentes y 8 asistentes de servicios. El total del personal es de 80.

En cuanto a la eficiencia terminal en el ciclo escolar 2002-2003 fue 97.5% y de 93.6% en el ciclo escolar 2003-2004 lo que ilustra que a pesar de los fuertes problemas sociales hay un buen nivel de retención. Respecto al aprovechamiento escolar existe una reprobación muy acentuada en el turno vespertino, ya que en el ciclo escolar 2002-2003 en el turno matutino fue 16.5%

y en el vespertino, 25.6%; en el ciclo escolar 2003-2004 en el turno matutino fue 14.4% y en el vespertino, 20.6%.

Las asignaturas que reportan mayores índices de reprobación en el turno vespertino del ciclo escolar 2002-2003 son Matemáticas, Introducción a la Física y a la Química y Apreciación y Expresión Artísticas al igual que lengua extranjera; en el ciclo escolar 2003-2004 fueron Matemáticas, Introducción a la Física y a la Química, y Química, lo que ilustra una tendencia en los sucesivos ciclos escolares.

10. La gestión escolar

Existe un reconocimiento de que la escuela secundaria permite el mejoramiento de oportunidades educativas en los estudiantes, sin embargo, diversos autores como Ornelas (2003), Sandoval (1977; 2000), Rodríguez (2002), señalan como bajos los resultados obtenidos en este nivel y cuyas causas pueden deberse al ausentismo tan marcado de los profesores, a la naturaleza de las prácticas docentes, a la falta de seguimiento y evaluación de los proyectos escolares, la falta de procesos de evaluación y autoevaluación de la gestión directiva, etc.

La gestión escolar es una de las instancias para la toma de decisiones intermedia entre las políticas educativas, la práctica y la cultura escolar. Es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas. Se puede constatar que el modelo de administración escolar que se da en la mayoría de las escuelas secundarias tiende a ser central, cerrado, vertical y burocrático, dan muestras de desfase e incongruencia, repercutiendo directamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

¿Cuáles son las características representativas de las funciones que realizan los directivos de secundaria? La poca o nula movilidad de los directivos en sus espacios, donde llegan a pasar más de 15 años en el mismo sitio, lo que les permite construir auténticos feudos, la generación de redes familiares o de relación socioafectiva poco documentadas, con las repercusiones que eso conlleva para la vida académica de las escuelas.

La actividad del directivo se desarrolla ante una compleja dinámica de elementos y formas de relación y de interrelaciones que a medida que se comunican, precisan de la acción a fin de poder conciliar, acordar y ordenar las funciones que conduzcan al cumplimiento del servicio escolar. No sólo son elementos externos, también hay intereses y necesidades locales con los que cotidianamente tiene que conciliar; bajo éstos se construyen los marcos de referencia para su ejercicio. Su atención significa la estabilidad del centro escolar y el pronóstico de apoyo para conseguir mejores resultados.

Por ello, muchas de las tareas que debe cumplir precisan del soporte de otros medios, instrumentos, estrategias, métodos y caminos que se entrecruzan y producen el trabajo en red, aunque no siempre con los mismos resultados.

Se puede observar que las funciones a las que más tiempo le dedica un directivo son, en primer lugar, las administrativas; posteriormente, a asuntos políticos sindicales; al mantenimiento de inmueble y muebles de la institución; y asuntos relacionados con los padres de familia y alumnos principalmente, aunque los tres últimos pueden variar en el énfasis.

No obstante, de las múltiples acciones que realizan, muy pocas o casi ninguna dan cuenta de las funciones que como líderes académicos han de satisfacer; un ejemplo: los Talleres Generales de Actualización (TGA) son conducidos por maestros frente a grupo en una gran mayoría de las escuelas secundarias, en lugar de los directivos.

Una explicación podría ser que en este momento existen en las escuelas secundarias docentes con formación profesional de posgrado que en ocasiones rebasan a los directivos que se han quedado rezagados por no tener tiempo para actualizarse y/o superarse, repercutiendo este hecho directamente en la toma de decisiones y por ende en la práctica educativa.

Frente a los problemas que se presentan en la educación secundaria, diversos investigadores educativos señalan la necesidad de vincular lo organizativo (administrativo) con lo pedagógico; se plantea una nueva forma de gestión escolar. La RIES (junio 2004) planteó el perfil de una gestión escolar que sea capaz de escuchar las distintas voces de los actores educativos y transformarlas en redes de trabajo que tiendan hacia el logro de las metas que cada escuela se plantea.

Esto precisa de un rol directivo diferente, más ajustado al trabajo académico, centrado en la responsabilidad de sus funciones, en la rendición de cuentas y el manejo transparente de la información como acciones transversales de sus competencias.

En este contexto se puede conceptualizar la gestión escolar como el conjunto de acciones pedagógicas integradas con las acciones administrativas que realiza un directivo, a través de la utilización de diversas estrategias estructuradas convenientemente,

para influir en los sujetos del proceso educacional, que partiendo de objetivos determinados y dirigidos hacia una meta común permitan conducir una institución educativa de secundaria del estado inicial al deseado; pero es necesario que el directivo inspire en aquellos con los que trabaja confianza, credibilidad, respeto, justicia, equidad y responsabilidad de sus actos.

Hay que considerar que la función del directivo es la de crear un conjunto más allá de las partes; una institución no es la suma de las partes, sino ese todo funcional y armónico que permita que se lleve a cabo la labor educativa de la mejor manera; por lo que habría que entender entonces, a la gestión directiva, como la oportunidad de articulación de procesos sistemáticos que permitan el desarrollo de la actividad educativa desde dentro hacia fuera.

A través de este nuevo modelo de gestión se intenta rebasar la centralización, la verticalidad, la exclusión, la descontextualización y la rigidez de los sistemas tradicionales y, en consecuencia, se constituyan en formas de actuación, caracterizándose además por desarrollar procesos participativos, prospectivos, humanizantes, motivantes, holísticos, formativos y creativos.

Tejeda (1998), Ramírez (1999) y Santos (1994) han publicado diversos textos que hablan acerca de las características de la escuela eficaz y en ellos se relacionan la planeación y el proyecto escolar. El proyecto escolar es el dispositivo mejor reconocido para la transformación de las escuelas, siempre y cuando se integre a procesos de planeación, seguimiento y evaluación democrática y participativa.

Existen evidencias de que muchos directivos carecen de hábitos y competencias

para la planeación y evaluación participativa centrada en los procesos académicos y de aprendizaje de los estudiantes. Generalmente, las acciones están centradas en procesos administrativos y de control burocrático; no se hace seguimiento ni se lleva a cabo la evaluación en forma adecuada para monitorear las acciones que garanticen el éxito de los objetivos y metas trazadas.

No obstante, es importante analizar el contexto en que se realiza la gestión escolar y los procesos y limitaciones en el proceso de ejecución; por tanto, es necesario comprender los sentidos de la gestión en un contexto dado, ya que cada escuela secundaria es única.

En la entrevista realizada a los directivos de la escuela secundaria general respecto a la primera categoría, consideran que las condiciones de trabajo son difíciles debido a la carencia de recursos humanos, materiales y financieros. En cuanto a su función, estiman que es mayoritariamente sobre aspectos administrativos, es decir, les absorbe mucho tiempo el trabajo administrativo y de atención a padres de familia, maestros(as), alumnos(as) y no les queda mucho para la labor técnico-pedagógica.

En relación con la segunda categoría, encuentran la formación académica del personal docente como heterogénea, además de la carencia y limitaciones en el uso de la tecnología y de la informática. Aunque existe el deseo de un mejor desarrollo académico por parte de los docentes, el fraccionamiento de horas que tienen (sólo 16% cuenta con tiempo completo) no permite la participación en los cursos y talleres como medios primordiales de actualización ni el involucramiento a las diversas actividades que se llevan a cabo en la escuela.

Existe reconocimiento del desempeño académico de los docentes y del bajo perfil de egreso de los estudiantes. Aunque se sienten orgullosos de su profesión y tienen disposición para la actualización. En la tercera categoría, coinciden que las posibles causas que originan la baja calidad y eficiencia educativa se deben principalmente a la falta de personal docente, administrativo y de apoyo que hacen falta en la secundaria; a las frecuentes inasistencias de los docentes, ya que en los reportes mensuales se puede constatar el alto índice de ausentismo; al personal que tiene muy pocas horas, ya que existen maestros (15%) con tres y dos horas/semana/mes; también se deben a la práctica docente ya que argumentan que el proceso metodológico en su mayoría es tradicionalista, no planean sus clases, ni motivan a los estudiantes hacia el aprendizaje. El proceso de evaluación continua es llevado a cabo por muy pocos profesores y principalmente no existe un compromiso y responsabilidad con su práctica educativa. En cuanto a los estudiantes, estiman que son indisciplinados por las metodologías inapropiadas que les presentan los docentes y dadas las condiciones del lugar donde se localiza la escuela secundaria (de tipo popular con fuertes índices de marginalidad). En general, en el área de influencia de la escuela inciden fuertes problemas sociales, lo que influye de manera directa en los alumnos de la escuela.

Las acciones que han realizado son reuniones con padres de familia y profesores al término de cada bimestre, seguimiento a los alumnos que reprueban y/o faltan a clases, implementación de trabajo colegiado con profesores de matemáticas y el diseño del Proyecto Escolar 2004-2005 de-

nominado “Disciplina compartida con responsabilidad”.

El proyecto escolar está constituido por los siguientes apartados, y en ese orden: presentación, visión, objetivos generales, diagnóstico, propósitos, compromisos, actividades importantes, estímulos al personal y alumnos, coordinación de actividades académicas, destacan la lectura de obras, seguimiento y evaluación, atención a padres de familia, conclusiones, estrategias, recursos, apoyos y evaluación.

Respecto a la evaluación del proyecto en cuanto a la congruencia, existen coincidencias como ejemplo: al abordar el problema localizado con uno de los propósitos; las actividades a realizar en la materia de español como problemática, etc.

Se detectan algunas contradicciones, por ejemplo: el título del proyecto nada tiene que ver con el mismo; da cuenta de la existencia de varios problemas, aunque se enuncian principalmente dos: el desarrollo de la habilidad en la comprensión lectora y la habilidad en la resolución de problemas, sin embargo, todas las acciones mencionadas van encaminadas a la habilidad para la comprensión lectora y que sepan escribir historias o resúmenes.

Se recomienda apoyar a los directivos en la construcción del proyecto escolar, el cual a partir de la información recabada traza metas y acciones encaminadas a mejorar los procesos y resultados educativos, es decir, hacer un acompañamiento para proveer mejores estrategias de gestión escolar situada en la participación y la colaboración.

11. Los docentes

Los docentes de escuelas secundarias son los ejes del proceso educativo en ese nivel,

por tanto, son el factor decisivo de la calidad de la educación. En la escuela secundaria se percibe la existencia de cuatro grandes bloques entre el personal que la constituye: en primer lugar, los directivos; en seguida, los docentes de asignaturas académicas; los docentes de talleres o tecnologías y, finalmente, el personal de apoyo educativo (administrativos, prefectura, trabajo social, médico escolar, de apoyo e intendentes). 19.6% del personal que labora en la institución no se encuentra debido a las siguientes condiciones: están comisionados a otras instituciones, tienen permiso por comisión sindical o por asuntos particulares.

El personal de una escuela secundaria integra y arma las diversas relaciones que influyen en ésta, por ejemplo: la organización escolar, las prácticas educativas que se siguen, los convenios explícitos e implícitos que se dan y, en general, en todos aquellos aspectos de la vida de la escuela.

Ser docente en una escuela secundaria implica asumir una serie de funciones, responsabilidades y actividades diferentes, definidas tanto por la normatividad vigente como por las características, costumbres y reglas propias de cada institución, por lo que se puede decir que trabajar en una escuela secundaria tiene que ver con la experiencia que el docente tiene en este nivel, el perfil profesional que ostenta, las condiciones de trabajo y las concepciones y creencias que les son necesarios para el desempeño de su profesión.

Experiencia docente

Se considera en este rubro los años de servicio en educación. El personal docente es un personal “joven” en el servicio ya que de

los 61 docentes, 21 tienen entre seis y diez años de servicio; 13 docentes tienen entre uno y cinco años, y 12 tienen de 16 a 20 años de servicio.

Perfil profesional

Los docentes de asignaturas académicas constituyen el grueso de los maestros en una escuela secundaria. El perfil profesional de los docentes en esta escuela secundaria es el siguiente: 2 tienen maestría, 17 licenciatura normalista, 26 licenciatura universitaria, 3 licenciatura del Centro de Actualización del Magisterio, 1 normal básica, 6 bachillerato, 2 carrera técnica y 4 carrera comercial.

El total de normalistas con nivel de licenciatura o más es de 22, el total de no normalistas (universitarios) es de 26 y el total de no normalistas es de 13. De ellos, 34% está titulado; 30% tiene certificado de estudios; 15% es pasante, y 21% no concluyó los estudios.

Lo anterior permite observar que no son los normalistas de carrera, formados bajo la concepción didáctica y pedagógica (presuponemos), los que predominan. Por otra parte, el alto índice de docentes con estudios universitarios que se encuentran laborando en secundaria da cuenta de que “tal vez, es la única oportunidad de empleo” (Sandoval, 2000).

Condiciones de trabajo

Existen diversos factores que inciden en los docentes de secundaria, por ejemplo, el deterioro salarial, alta proporción de interinatos, la diversidad de horarios, la fragmentación de horas de trabajo en varias instituciones, y como consecuencia de lo

anterior, la falta de asistencia a reuniones de trabajo, de academias, de cursos, etc.

La cantidad de horas frente a grupo que tienen los docentes de esta escuela secundaria es el siguiente: 34% tiene entre 2 y 10; 18% tiene entre 11 y 20; 17% entre 21 y 30, y el 30% tiene entre 31 y 42. Estas horas son repartidas en tres grandes bloques: 26% trabaja en el turno matutino, 51% trabaja en el vespertino y 23% trabaja en ambos turnos. Respecto a los docentes que están inscritos en Carrera Magisterial sólo 21% participa.

Todos estos factores propician la falta de espacios para la discusión colectiva del trabajo, dando como resultado que la organización del trabajo escolar recaiga en un pequeño grupo de maestros y de directivos, por lo que se puede decir que la escuela secundaria presenta condiciones poco favorables para realizar el trabajo en equipos colegiados, favorece el trabajo individual y fomenta el aislamiento de los docentes.

La práctica docente

El trabajo que se realiza al interior del aula es la actividad fundamental del maestro de grupo, ya sea de preescolar, primaria, secundaria o de cualquier nivel educativo. Es el espacio donde interactúan en forma cotidiana los maestros y los estudiantes, y donde se da cuenta de las diferentes relaciones, estrategias, secuencias, etc., y que tienen que ver con la intencionalidad y creencias de los profesores que laboran en este nivel.

Las prácticas educativas de los docentes de secundaria se deben concebir como diversas dependiendo del grupo de trabajo que le toque conformar (docentes de asignaturas académicas y/o docentes de talle-

res o tecnologías); cada uno de los docentes lleva a cabo acciones, y a través de éstas despliegan intenciones, valores, creencias, conocimientos y teorías implícitas.

El aula es el contexto social donde se realizan las prácticas de los docentes. Para conocer la práctica educativa de los docentes de Español y Matemáticas de secundarias, se utilizó el registro de observación,² (tres registros por cada maestro); la entrevista a los docentes observados recuperando las intenciones de cada maestro (para qué lo hizo), el proceso que se llevo a cabo durante la clase (cómo lleva a cabo la actividad) y las creencias del profesor que pone en juego en dicha actividad realizada (por qué cree que eso que hace en su práctica le permite lograr un propósito).

Considerando que la sistematización no es un concepto unívoco, el recuperar organizadamente la práctica docente permitió volver a intervenir en ella con un nivel de conciencia mayor de su estructura.

Para realizar la sistematización de la práctica de los docentes de Español y Matemáticas se realizó, a partir del registro simple, el registro ampliado de cada uno de ellos, contextualizando las acciones que llevó a cabo en el aula. El docente es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción como el saber sobre la acción que posee son el punto de partida de los procesos de sistematización.

A través del enfoque hermenéutico se pone en consideración la necesidad de entender a los docentes el desarrollo de las

prácticas educativas, mediante una serie de procesos que permiten hacer explícitos y ponen en claro: intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción.³

Desde este enfoque, la sistematización se entiende como una labor interpretativa de todos los participantes, develando el sentido y las dinámicas que permiten reconstruir las relaciones que se dan entre los actores, los saberes y los procesos de legitimidad, esto es, dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia.

Además de los registros, se aplicó una encuesta relacionada con actividades que llevan a cabo en forma continua los docentes de Español y Matemáticas, a 10 estudiantes de dos grupos extremos (el mejor grupo y el que tiene mayores dificultades de aprovechamiento), de cada grado, en total 6 grupos.

A partir de los datos obtenidos en los instrumentos se dio cuenta de las características de la práctica educativa de un docente de Español y uno de Matemáticas en este primer momento. El interés primordial es destacar los significados de la acción y sus efectos; las acciones que realiza el docente, sus creencias y teorías implícitas a esas acciones.

La clase de Español

Las clases de Español observadas son de segundo grado, turno vespertino. El docente ha trabajado en esta escuela únicamente ya que es fundador de la escuela secundaria; tiene 9 años de servicio. La formación académica con la que cuenta es licenciatura

² Los registros aquí consignados son una síntesis del registro de observación ampliado elaborado con base en las notas tomadas durante las clases.

³ Osorio, J. (1998). "Cruzar la orilla: Debates emergentes sobre los profesionales de la acción social y educativa". Santiago, Chile.

universitaria y estudios de posgrado (Maestría en Educación). “Es un docente que por lo regular no falta a la escuela, aunque siempre se toma sus tres licencias económicas de tres días al año, porque él dice que *ese derecho no se lo quita nadie*”. Es considerado como “un maestro que no le tiene amor a su profesión, mucho menos a los estudiantes”.

El promedio de tiempo de los tres registros realizados fue de 39 minutos debiendo ser de 50 min. por clase, ya que el docente por lo general llega tarde “porque los alumnos llegan tarde”. Para el docente no fue raro que fueran a observar su práctica ya que “el director ya ha venido a observar mi clase”. La semana pasada, por la mañana; como el jueves, pero que sólo viene conmigo. Me estuvo observando, toma nota pero que nunca dice nada.”

El docente ha de organizar el trabajo dentro del aula, de tal manera que regula las actividades que desarrollan. Los registros muestran que durante sus clases existen cinco momentos: *a)* el inicio, donde el docente llega, saluda y nombra lista; *b)* revisa tareas o retoma los contenidos de la clase anterior; *c)* explica el contenido; *d)* organiza las actividades a realizar y *e)* evalúa las actividades.

El proceso que sigue a la hora de dar a conocer el contenido a trabajar y las actividades a realizar denotan que no planea sus clases porque considera que: “Tengo un proyecto para cada tema, que tiene que tener una estructura. Con la experiencia, sé el orden que se sigue [...]”, es decir, la experiencia pesa más que la planeación de sus clases porque con tantos años trabajando esos contenidos ya sabe que tiene qué hacer y que actividades va a dejar.

Las actividades que aparecen en los registros con más regularidad son: cuestiona al grupo (sin destinatario concreto), escribe en el pizarrón, expone, ejemplifica, dicta las actividades a realizar, da indicaciones, pregunta a algunos alumnos, verifica visualmente que realicen las actividades, camina entre los equipos de trabajo.

En entrevistas posteriores se refirió a este proceso como constructivista porque “[...] primero busca, observa, compara, analiza, es todo un proceso de construcción, y luego yo les preguntaba, ellos dudaban, yo los cuestionaba, se justificaban; de alguna manera eso me da la idea de que hay un proceso con ellos [...]”. Aunque el docente considera que su práctica es constructivista, al hacer un análisis de sus acciones poco o nada tiene que ver con el enfoque comunicativo y constructivista que se maneja en el programa de Español de educación secundaria.

Con relación a los alumnos que ha tenido y que tiene actualmente manifiesta que “[...] los muchachos tienen un problema de atención, no saben controlar su mente, debido a los impactos, la tele, la radio, internet, estar jugando a las maquinitas, entonces tienen una especie de desorden mental muchos de ellos, por eso es mejor dejarles que realicen actividades[...].” Como resultado de lo anterior se puede constatar el poco tiempo que da a la exposición de algún contenido ya que en promedio sólo necesita 6 minutos y el resto del tiempo lo utiliza para organizar y que los estudiantes realicen las actividades y, si terminan algunos estudiantes antes de que den el timbre, los califica.

Desde que el docente llega al aula existe mucho murmullo y alumnos platicando,

por lo que se da mucha interferencia y pareciera que no le hacen caso, por lo que el maestro tiene que repetir lo que les va a dictar o lo que van hacer varias veces.

Llama la atención que a pesar de haberse entregado libros de texto a educación secundaria en forma gratuita y que son escogidos por los mismos profesores, este profesor en particular no utiliza el libro de texto. “Sí sirven de apoyo, pero en el caso mío muy particular, son muy reducidos los conocimientos, entonces sí se puede investigar o llegar más allá, tener diez definiciones de algo, diez conceptos de diez autores diferentes, es mejor que tener uno limitado, entonces limitarse al poco conocimiento que viene en el libro es limitarme a mí mismo”.

En el proceso de evaluación, el docente revisa los cuadernos y los firma, pone calificación numérica en su lista de asistencia porque terminaron el trabajo, pero la calidad de los mismos es superable, ya que los trabajos tienen faltas de ortografía y no se los corrige. Además, pone de manifiesto con los alumnos el control del grupo por medio de la calificación como aparece en la siguiente viñeta:

Se acercan dos alumnas y le entregan el cuaderno. Le siguen hablando varios alumnos de otros equipos para que vaya con ellos.

El maestro “revisa” el cuaderno a la primera alumna y lo califica. Le pide su número de lista. La alumna le contesta. El maestro le dice: “El segundo trabajo de 17 ¡Felicidades!”

Alumna: “¡Ay, maestro! Ya estoy trabajando”.

Maestro: “¿No?”

Como puede observarse, las calificaciones siguen siendo un mecanismo de poder de los docentes y para algunos de ellos es el único recurso o estrategia que tienen para lograr que los estudiantes les hagan caso dentro o fuera del salón.

Por otra parte, al contrastar las actividades que realiza el docente dentro del aula con la encuesta aplicada a los estudiantes se encontró que las actividades que ellos observan que realiza el profesor por lo general son: 22% nombra lista; 18% revisa ejercicios y/o tareas; y 14% dicta. Las actividades que ellos realizan en clase son principalmente: 28% cuestionarios, dibujos, diagramas, ejercicios; 22% resúmenes y contestar el libro. 25% dicen que no le dejan tareas y cuando les dejan son realizar copias, resúmenes, ir a la biblioteca y contestar el libro. Entre los materiales que más utilizan son las plumas, colores y cuaderno. Los temas que más les gustan son los mitos y leyendas, obras de teatro y literatura principalmente, y los que no les gustan son realizar paráfrasis y debates.

La clase de Matemáticas

Las clases de Matemáticas observadas fueron de segundo grado, turno vespertino. El docente trabaja también en una escuela secundaria técnica; tiene 6 años de servicio y estudios de arquitectura. Es considerado como “un maestro que deja mucho que desear. Es de los profesionistas universitarios que no encontró lugar en su profesión y se vienen aquí porque su papá —que es maestro— le consiguió las horas”.

El promedio de tiempo de los tres registros realizados fue de 40 minutos debido a que el docente por lo general llega tarde.

En los registros muestran como el docente inicia las clases después de realizar acciones de control como recoger la basura, ordenar las butacas, ponerle el nombre al juego de geometría, pasar a los lugares a ver quién trajo el material para trabajar, etc.

Los registros muestran que durante sus clases existen cuatro momentos: *a)* el inicio, en donde el docente llega, saluda, realiza acciones de control en el grupo y nombra lista; *b)* menciona el contenido que van a trabajar; *c)* dicta el contenido; *d)* realizan ejercicios.

Aunque el profesor manifiesta que lo que toma en cuenta a la hora de decidir es qué actividades van a realizar los estudiantes “...en este caso el programa de la asignatura... conociendo el nivel académico de los jóvenes, el cual nos permite a la vez, poder planear en forma adecuada las actividades que programamos frente a grupo” (Ent. Docente) no existen evidencias de que planee sus clases.

Las actividades que aparecen en los registros con más regularidad son las siguientes: menciona el contenido a trabajar, escribe en el pizarrón, dicta, cuestiona al grupo, escribe en el pizarrón, ejemplifica, pasa al pizarrón a alumnos, dicta, cuestiona al grupo, escribe en el pizarrón.

El docente manifestó en entrevistas posteriores que el hecho de dictar apuntes de los temas genera aprendizaje significativo en los alumnos “puesto que el apunte llega a ser una herramienta, ya sea para el alumno porque se apoya para repasar o complementar aquello que olvida durante la enseñanza de las Matemáticas y sobre todo que esto se complementa con los ejercicios de los temas que se ven en clase[...]”, sin embargo, cuando el profesor empieza a dictar

se observa que no existe mucha interacción entre él y los estudiantes y sí se manifiesta un control en el grupo, ya que los estudiantes empiezan a guardar silencio para poder escuchar lo que dicta el maestro.

Con relación a la evaluación del aprendizaje manifiesta que evalúa a sus alumnos tomando en cuenta rasgos de: asistencia, aprovechamiento, apuntes y exámenes. En forma continua, durante el tema, mediante ejercicios que se dejan en clase, el cumplimiento del material de trabajo, la participación en clase y el examen referente al tema. Toda la evaluación se realiza dentro del aula.

Sin embargo, llama la atención que durante los registros se da cuenta de la participación de los estudiantes, de los ejercicios que se dejan y sin embargo el docente no da cuenta de que evalúe la participación de los estudiantes, ni se observa que lleve un registro de evaluación. Ante esta situación, se volvió a entrevistar al docente y se le preguntó acerca del proceso de evaluación que realizaba y manifestó que:

“[...] para que el alumno no pierda el interés en el trabajo diario que hacemos en el cuaderno, desgraciadamente, el joven es muy dado a perder en este caso, ciertos puntos de responsabilidad que tienen sobre la clase, siempre, pues, como los niños chiquitos hay que estarles recordando qué es lo que tienen que hacer, para que en este caso, ellos puedan obtener una evaluación digna a su esfuerzo, entonces, parte de la evaluación, la que se toma son los apuntes y sobre todo, pues, la finalidad de hacerles este recordatorio, es porque yo creo firmemente que a través del fomento de la lectura y la escritura podemos desarrollar en nuestros jóvenes una mentalidad libre

para que ellos puedan expresar de la mejor manera, sus sentimientos o simplemente todas esas cosas que ellos quieran expresar [...]”.

Podemos ver entonces que a algunas preguntas específicas que se le hacen acerca de su quehacer docente les da la “vuelta” y contesta con frases declarativas, con base en el deber ser, como tratando de darle gusto a quien lo entrevista, de que escuche lo que quiere escuchar. El docente se considera buen maestro, aunque es de los que tienen un alto índice de reprobación en cada período y además falta mucho a clases debido a que se le “cruzan las horas” con la otra escuela y “no puedo estar en dos partes a la vez, entonces unas veces falto aquí y otras allá”.

Con relación a si cuando explica un contenido les queda claro el conocimiento a los estudiantes manifiesta que “[...] la verdad, no sé si queda claro. Yo sé que no queda claro, tomando en cuenta que la materia de Matemáticas es problemática por el entendimiento de la temática[...] Además de que lo alumnos nos llegan con muchas deficiencias[...]”, es decir, trata de justificar el alto índice de reprobación por el desempeño de los estudiantes que es responsabilidad sólo de ellos, de que no les gusta la materia, de que no están presentes todos los alumnos porque faltan mucho y no puede dar la clase, que provienen de familias con problemas sociales y económicos, que la zona no ayuda, etc.

Por otra parte, considera que es importante iniciar las clases cuidando el orden y la limpieza ya que “eso es vital, porque definitivamente nosotros somos conductores para el aprendizaje de valores en los muchachos, entonces, los valores comienzan con

las acciones sencillas [...]”. A pesar de no tener formación docente ha aprendido a manejar su imagen frente a los grupos, ya que puede pasar de una actitud exigente a una amistosa o incluso bromista como puede observarse en la siguiente viñeta:

Maestro: “Bien, anoten el siguiente, anoten, con pluma negra lo siguiente. Esta comprobación consiste en multiplicar dos fracciones de forma cruzada, como [...] anota Fidel”.

El maestro observa a todo el grupo y se pasea callado por el frente y les dice con señas que se callen. El maestro trae dos lonches en una bolsa.

Maestro: “Yo como ¿tienen hambre? Son de huevo con sardina”.

Los alumnos ríen y bromean.

Alumnos: “Agarren esa torta”.

El maestro sigue dictando.

Se puede observar también la importancia que otorga a la presentación de los apuntes dictados pues enfatiza el uso de una pluma de determinado color.

Por otra parte, al contrastar las actividades que realiza el docente dentro del aula con la encuesta aplicada a los estudiantes se encontró que las actividades que ellos observan que realiza el profesor por lo general son: 18% nombra lista; 16% los regaña; y 14% dicta y falta mucho. Las actividades que ellos realizan en clase son principalmente: 40% realizar operaciones; 32% los pone a escribir (les dicta); 24% realizan actividades que tiene que ver con la Geometría y 4% manifiesta otras actividades como juntar la basura.

12. Hallazgos y conclusiones

Se terminó el trabajo de campo para las seis escuelas incluidas en la muestra, y para los dos campos de la investigación, es decir, para la indagación de las prácticas docentes y la gestión directiva. Se realizó el análisis de los datos y la elaboración de los informes descriptivos de cada escuela. Por la calidad de la información finalmente se integran cinco casos.

La reforma que ahora se lleva a manera de propuesta piloto en 4 escuelas secundarias de la entidad no por la actual voluntad política es mejor que la de 1993, así como ésta tampoco por tal razón fue superior a la de los resolutivos de Chetumal de 1974.

Las reformas curriculares requieren de voluntad política y de cuantiosos recursos económicos pero en tanto no consideren formalmente la dimensión psicopedagógica de quien aprende, las necesidades de actualización y formación permanente de quien dirige y/o enseña, la evolución de las disciplinas y de los campos de conocimiento y los resultados de la investigación educativa en lo relativo a desarrollo curricular para adolescentes, no podrán tener un pronóstico favorable.

La propuesta que se planteó inicialmente, la reforma curricular en secundaria, tiene un sugerente criterio de integralidad que considera también, al menos en discurso explícito, la intención de atender lo relativo a los procesos de dirección y de supervisión. La historia reciente de las reformas propuestas para la modificación de la educación secundaria nos habla de que en tanto la gestión, la organización y funcionamiento de las escuelas permanezcan inamovibles la modificación de mapas curri-

culares, la disminución del número de materias o los aires de cambio de la práctica docente no serán suficientes. La estructura de la práctica directiva de las escuelas indagadas presenta poca incorporación de ideas pedagógicas sobre gestión, una tendencia hacia los asuntos administrativos y bajo índice de comunicabilidad con los miembros de la planta docente, lo que ilustra en parte las dificultades a las que se verá sometida una propuesta de transformación como la que se propone.

Los problemas a los que se enfrenta la tarea de educar a los jóvenes adolescentes son muchos, pero esta realidad no puede llevar a una actuación precipitada. Los reiterados cambios de currícula generan confusión y resistencia en el heterogéneo grupo de profesores que trabajan en las distintas asignaturas de la escuela secundaria. 13 años y meses de trabajo con el plan y programa de estudios de 1993 fue demasiado poco para evaluar el impacto y relevancia en la formación de los sujetos. El sistema educativo tiene que dar tiempos más racionales a la instauración de los cambios deseables en las aulas, en las escuelas y en las zonas de supervisión.

Es cierto que la escuela secundaria tal como opera actualmente deja satisfechos a muy pocos: muchas materias, poco aprendizaje real, bajo dominio de saberes matemáticos, pocas habilidades de pensamiento científico, escasas habilidades de comprensión lectora y de expresión escrita, educación para la salud deficiente, educación artística y deportiva insatisfactoria, índices altos de reprobación y deserción, etc. Pero por la naturaleza y los factores involucrados en la problemática no se puede apostar ilusoriamente a una reforma como

única solución. El exceso de esperanza no puede más que traer nuevamente un sentimiento de frustración tal como ha sucedido con otros intentos de reforma. Los profesores y directivos son receptores atentos y eficaces del discurso de lo “nuevo” pero permanecen igual en sus prácticas o incorporan muy pocas cosas en su quehacer.

El complejo de la educación secundaria es una invitación a repensar las formas como se ha venido trabajando. Es una invitación también para que comprendamos la estructura de horarios, la vida dentro de las aulas, las formas como se materializa la práctica docente, los estilos de dirección, la eficacia diferencial de las escuelas y modalidades, la pertinencia de los materiales educativos y los libros de texto como mediadores del aprendizaje, la participación de la autoridad educativa y de la organización sindical, entre otros factores.

La realidad de las instituciones educativas puede ser visualizada como un fenómeno impreciso, indeterminado, incierto, flexible y diverso, en esencia, de alta complejidad y contingencia, estas características le son proporcionadas por el carácter relacional de los sujetos, en otras palabras, la complejidad de las instituciones educativas no viene dada por sus elementos, sino por la infinidad de sus relaciones, sean éstas entre los miembros del colectivo escolar o entre éstos y los actores externos a las instituciones.

A partir del avance de las teorías de las organizaciones, y a través del conocimiento que se ha ido generando en los estudios sobre el sistema escolar, hemos llegado a identificar la gestión de los centros educativos como el proceso clave para promover una educación de calidad.

A partir de los procesos de reforma curricular en el nivel de secundaria se han desplegado multiplicidad de estrategias y recursos para mejorar los procesos educativos en un intento por reducir, en alguna medida, la brecha calidad-equidad.

Como puede observarse, la calidad educativa está estrechamente relacionada con los procesos de organización de la escuela, es decir, la gestión institucional, la calidad de la práctica docente. De esta idea central se infiere que un proyecto escolar, dirigido a mejorar los procesos de gestión dentro de una institución educativa, es una herramienta clave para elevar la calidad, en la medida que sea el resultado de una evaluación de las necesidades reales de esa escuela y contenga las acciones y estrategias que darán satisfacción a las mismas.

A través de los casos estudiados hemos podido identificar algunos constitutivos mínimos presentes en aquellas escuelas cuyos indicadores de calidad son insatisfactorios. Encontramos entornos comunitarios con bajo índice de desarrollo humano y con problemáticas sociales y económicas muy agudas: subempleo o desempleo, desintegración familiar, escaso nivel de involucramiento de las familias en el proyecto de formación de los preadolescentes y adolescentes, entre otros factores. En la organización interna de la escuela: poca integración de los equipos de trabajo, uso flexible de los tiempos de clase, ausencia de evaluación sistémica, bajo compromiso y poca identificación con los objetivos institucionales, presencia formal del proyecto escolar pero poca evidencia de ser una construcción grupal y de constituir una herramienta de trabajo; prácticas docentes verbalistas, verticales y de uso poco eficiente de los tiempos de enseñanza.

La práctica de gestión es pedagógicamente pobre. Las acciones que refieren verbalmente los directores tienen que ver con procesos de gestión administrativa predominantemente: controlar la asistencia de los docentes y administrativos, cuidar la presentación y mantenimiento de la escuela, representar a la escuela en reuniones de zona y ante otras autoridades civiles o educativas. La mejora de la calidad la toman como un propósito pero la estrategia de trabajo hacia el mismo es pobre y asistemático. Todo parece indicar que hay necesidad de formar las habilidades directivas, para la auténtica asunción del liderazgo académico. Los resultados satisfactorios dependen en gran medida de directores facilitadores y constructores de acuerdos.

Relativo al proyecto escolar, en un acercamiento inicial se muestra que la mayoría de las escuelas lo han elaborado. El proyecto escolar es producto de acciones o de la práctica. Describir el proyecto ayudó a comprender las intenciones, los valores, las creencias y los significados implicados en él. El proyecto es texto. Se parte de ahí, de la textualidad de lo dicho, para posteriormente llevar el despliegue de otros dispositivos de análisis e interpretación, que se complementaron con entrevistas para profundizar en las acciones, los significados y los participantes implicados; sobre todo, cuáles fueron los propósitos principales, por qué se eligieron éstos y no otros, qué medios o actividades se elaboraron para el logro de los fines, cómo se elaboró el diagnóstico y los criterios, y el proceso de evaluación y ajuste del proyecto.

El proyecto escolar se construye al inicio de cada ciclo escolar. Sin embargo, se asume meramente como formalidad y la

evidencia ilustra que hay diversidad de conceptualizaciones y formas de elaboración. Hay problemas metodológicos en su construcción desde el momento mismo de la problematización. La evidencia del texto, el diálogo con algunos autores nos permite confirmar que la escuela es un sistema débilmente articulado. En esas condiciones las prácticas de gestión y las docentes son inciertas, los objetivos son poco claros y no están compartidos por todos los sujetos y las estructuras formales que operan cotidianamente tienden a la inmediatez y a la urgencia. La escuela secundaria es un sistema simultáneamente abierto y cerrado, pleno de incertidumbre y altamente ritualizada.

Existen evidencias de que muchos directivos carecen de hábitos y competencias para la planeación y evaluación participativa, centrada en los procesos académicos y de aprendizaje de los estudiantes. Generalmente no se planea y las acciones están centradas en procesos administrativos y de control burocrático y no se hace seguimiento ni se lleva a cabo la evaluación en forma adecuada para monitorear las acciones que garanticen el éxito de los objetivos y/o metas trazados.

Ante este panorama es indispensable apoyar a los directivos en la construcción del proyecto escolar, el cual a partir de la información recabada ha de trazar metas y acciones encaminadas a mejorar los procesos y resultados educativos, es decir, hacer un acompañamiento para proveer mejores estrategias de gestión escolar situada en la participación y la colaboración.

La gestión escolar es una de las instancias para la toma de decisiones intermedia entre las políticas educativas, la práctica y cultura escolar. Es un elemento determinante

de la calidad del desempeño de las escuelas. Se puede constatar que el modelo de administración escolar que se da en la gran mayoría de las escuelas secundarias tiende a ser central, cerrado, vertical y burocrático, da muestras de desfase, obsolescencia e incongruencia, repercutiendo directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por las múltiples determinantes de la calidad educativa, entendemos que ésta no sólo depende de hacer llegar más y mejores apoyos a los directivos y docentes de las escuelas, sino que existen otros factores relacionados con el funcionamiento cotidiano del plantel y las relaciones que se establecen entre maestros y estudiantes, así como aquellas que tienen lugar entre la escuela, la comunidad y la administración educativa, realidades que aún están escasamente documentadas y escasamente intervenidas.

Gimeno Sacristán (1998) plantea que el sujeto actúa porque lo hace desde una cultura, la práctica de esas acciones es la cristalización colectiva de la experiencia histórica, es el resultado de la consolidación de patrones de acción sedimentados en tradiciones y formas visibles de desarrollar la actividad. La conexión entre la acción y las estructuras contextuales ya creadas con las que se enfrenta el docente cuando emprende dichas acciones se da de una manera descontextualizada puesto que son acciones aisladas que no le son reconocidas desde la dirección ni entre sus pares y en ese sentido el docente se mueve bajo motivaciones propias, bajo sus propias expectativas, ante un contexto institucional donde el proyecto se difumina y en donde la incomunicación le dificulta el contrato pedagógico común.

La actividad del directivo se desarrolla ante una compleja dinámica de elementos y formas de relación y de interrelaciones que a medida que se comunican, precisan de la acción a fin de poder conciliar, acordar y ordenar las funciones que conduzcan al cumplimiento del servicio escolar. No sólo son elementos externos con los que se desempeña, sino que además se ve inmerso en entornos que le demandan necesidades e intereses; bajo éstos se construyen los marcos de referencia para su ejercicio. Su atención significa la estabilidad y el apoyo para conseguir ciertos resultados.

Se puede observar que las funciones a las que más tiempo le dedica un directivo son, en primer lugar, las administrativas; posteriormente, a asuntos políticos sindicales, al mantenimiento del inmueble y menaje de la institución, y asuntos emergentes relacionados con los padres de familia con el tema de la disciplina de alumnos principalmente.

Como se ha visto frente a los problemas que se presentan en la educación secundaria y que diversos investigadores educativos señalan la necesidad de vincular lo organizativo (administrativo) con lo pedagógico se plantea una nueva forma de gestión escolar.

El desarrollo de talleres sobre Diálogos Informados con los docentes de Español y Matemáticas de las cinco secundarias participantes en el trayecto final de nuestro trabajo de investigación se llevó a cabo en condiciones y oportunidades de acceso muy diversas, donde de alguna manera se reflejó nuevamente la complejidad en cada escuela secundaria.

De parte de los directores escolares, en algunas escuelas estos talleres fueron apreciados en toda su magnitud, en otras, se les consideró como actividad única de los

docentes, y en otras se tuvo que acceder a los docentes en medio de sus clases, por no estar presente, ni enterado el director de la escuela, entendemos que por la emergencia misma en que deviene a veces su función.

Los diálogos informados, como una experiencia de diálogo reflexivo con los actores para la reconstrucción y validez educativa de sus prácticas, y como estrategia enriquecedora que permite incorporar la visión de agentes observados, constituyen una nueva visión sobre el estudio y abordaje de las prácticas en Jalisco, que de alguna manera pretendan profundizar y fortalecer para extenderse como metodología pertinente que logre transformar el rol y la visión del investigador en la observación y estudio de prácticas educativas. El diálogo informado se constituye entonces en una oportunidad para generar el puente de comunicación entre investigadores y docentes, aspecto tantas veces ausente.

Con la instrumentación de la Reforma de la Educación Secundaria, realizada a partir de agosto de 2006, pese a un trabajo de organización estatal y nacional emergentes improvisaciones en el tema de actualización de los docentes y abandono del propósito inicial de transformar la gestión al interior de los centros de trabajo. Esto seguramente dificulta las transformaciones necesarias a la vida interna de la escuela secundaria y pronostican desfavorablemente el impacto de la reforma curricular en lo relativo a resultados y calidad de la formación.

No se han creado las condiciones materiales para institucionalizar el denominado nuevo modelo de gestión, en el que se intentaba rebasar la centralización, la verticalidad, la exclusión, la descontextualización y la rigidez de los sistemas tradi-

cionales, y en consecuencia, se buscaba constituir en formas de actuación, caracterizándose además por desarrollar procesos participativos, prospectivos, humanizantes, motivantes, holísticos y fundamentalmente formativos. Finalmente la responsabilidad de transformar la gestión descansa en la escuela sin hacer transformaciones sistémicas que coadyuven a tal propósito.

Ante un escenario de vida interna de la escuela secundaria donde lo dominante son las tareas pedagógicamente pobres, se requiere trabajar arduamente en el acompañamiento a los directivos para que coordinen el proyecto escolar, movilicen experiencias y saberes de las plantas docentes, cohesionen hacia objetivos de desarrollo académico al equipo de trabajo, favorezcan el clima social dentro de las aulas y en los colectivos de profesores, y generen un ambiente de trabajo sustentado en el respeto, la identidad y el involucramiento de todos en las tareas importantes.

Bibliografía

- COULON, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- DE LANDSHEERE, Gilbert. (1996). *El Pilotaje de los sistemas educativos*. Editorial La Muralla.
- FERRER, Ferrán. (1996). *Los docentes, la gestión de la escuela y la innovación educativa*. Geneve: Bureau Interenational d' Educación.
- GENTO PALACIOS, Samuel. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- SEP. (2003). *Heurística Educativa. Reporte descriptivo de la línea de base del PEC I*. México: SEP.

- ORNELAS, C. (2003). *Evaluación Educativa: hacia la rendición de cuentas. Memoria del segundo Encuentro Internacional de Educación*. México: Santillana.
- PONCE, Víctor y otros. (2003). *Reprobación y fracaso escolar en la escuela secundaria. Documento de discusión para la Dirección de Posgrado e Investigación Educativa y la Dirección de Secundarias*. Secretaría de Educación Jalisco.
- SANDOVAL, Etlvina. (1997). *Una investigación en la escuela secundaria y sus sujetos*. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida: COMIE.
- RAMÍREZ, Rodolfo. (1999). *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*. México: SEP, Cuadernos para transformar nuestra escuela, núm., 3, 2ª edición.
- SANTOS DEL REAL, Annette. (2002). *Eficacia y equidad de la telesecundaria*. En VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Manzanillo.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. (1994). *El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- TEJEDA FERNÁNDEZ José. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. España: Aljibe, pp. 95-124.









Secretaría de Educación Pública

Josefina Vázquez Mota

Subsecretario de Educación Básica

José Fernando González Sánchez

**Director General de Desarrollo
de la Gestión e Innovación Educativa**

Juan Martín Martínez Becerra

Director de Fomento a la Investigación Educativa

Francisco Javier Paredes Ochoa

