

**SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**COORDINACIÓN DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

**LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN  
SECUNDARIA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN ADMINISTRACION EDUCATIVA**

Presenta:

**MARTÍNEZ JIMÉNEZ, ARTURO**

**DIRECTOR DE TESIS: MAESTRO RAFAEL ADAN FIGUEROA**

**MÉXICO, D.F.**

**ENERO 2006**

## DEDICATORIAS

Dedico este trabajo a todas las personas que me brindaron su apoyo durante la elaboración del mismo.

Pero en especial...

Mi primera deuda de gratitud es con mis padres: Soledad Jiménez Rodríguez (+) y Justino Martínez Monroy ya que con su esfuerzo y dedicación me orientaron en el camino de la superación personal y profesional.

A mi esposa patricia escamilla corona, a quien le e robado gran parte de nuestro tiempo como pareja pero que sin embargo siempre conté con su apoyo para lograr la culminación de este trabajo.

Agradezco a mis hermanos Javier, Silvia, Juan Carlos, Julia y Eduardo que en todo momento han mostrado una gran unión familiar significando esto un gran aliciente en mi carrera.

Mi mas reconocida gratitud al Dr. Rodríguez Franco, quien con su apoyo y buenos consejos en los momentos mas importantes de mi vida ha significado un gran estimulo para seguir adelante.

Un especial reconocimiento al maestro Simón Mondragón Bernal, quien ha significado mi principal motivador para seguir adelante ya que en los múltiples momentos que me ha permitido estas a su lado siempre han sido de aprendizaje y superación.

Mi agradecimiento a los maestros Juan Segismundo López, Maria luisa de la O, Mario Guadarrama y Antonio arenas quienes me permitieron estar cerca de ellos y siempre me orientaron para conocer la responsabilidad y trabajo que se tiene al estar al frente de una institución educativa lo cual me permitió retomar el tema para llevar a cabo este trabajo.

Gracias a la amabilidad de los maestros Álvaro Marín Enrique Varas y Raúl Villegas por su valioso tiempo en la revisión de este trabajo y por las acertadas críticas del mismo.

Agradezco especialmente al maestro Rafael Adán Figueroa, director de tesis sus acertadas correcciones y críticas durante el desarrollo del trabajo.

# ÍNDICE

	PÁGINA
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>8</b>
<b>LA FUNCIÓN DIRECTIVA</b>	
1.1 Objetivo de la función directiva	8
1.2 Obligaciones y responsabilidades	11
1.3 Técnicas y medios de dirección	16
1.4 La supervisión	20
1.5 Problemas de dirección educativa	25
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>31</b>
<b>NIVEL SECUNDARIA</b>	
2.1 Sistema educativo	31
2.2 Antecedentes	39
2.3 Programa Nacional de Educación actual	43
2.4 Problemática	50
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>57</b>
<b>RENDIMIENTO ESCOLAR EN SECUNDARIA</b>	
3.1 Concepto de rendimiento escolar	57
3.2 Educación Secundaria	62
3.3 Expectativas del docente en secundaria	70
3.4 El docente en el rendimiento escolar	76
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>81</b>
<b>PROPUESTA</b>	
4.1 Formación magisterial	81
4.2 Formación directiva	87
4.3 Acciones y recursos	89
4.4 Limitaciones	93
4.5 Propuesta	97
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>102</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>106</b>

## Introducción

Actualmente de cada 100 alumnos que ingresan a secundaria, 25 no la concluyen en el tiempo establecido, muchos aprenden poco y los menos logran niveles de excelencia. Entre los factores que determinan el rendimiento escolar se ha observado que la función directiva constituye uno de ellos.

“Los aspectos necesarios que observa cualquier escuela considerada exitosa son: un director con liderazgo académico, un grupo de docentes que realicen su trabajo en equipo y la planeación educativa. En este sentido, se debe mantener un clima propicio para el aprendizaje, el cual incluye reglas de la escuela claras y explícitas; que los alumnos se sientan respetados y a gusto en su plantel educativo y que se logre una vinculación de la escuela con la comunidad.”<sup>1</sup>

Sin embargo, el papel del director escolar está determinado por presiones más allá de los objetivos académicos; es decir, tiene compromisos internos y externos que debe asumir para solventar problemas y participar en el desarrollo escolar. Paralelamente, el director es la cabeza de la representación docente y un mediador que tiene que establecer

---

<sup>1</sup> SEP. Boletín 202. “Asumen directivos de educación básica estatales profesionalización de organización escolar.” México: SEP. Julio, 2003. p. 2

prioridades entre la administración y la academia, situación que en la mayoría de los casos resulta compleja.

Con lo anterior, cabe preguntarse ¿Cuáles son los objetivos y actividades de la función directiva en una escuela secundaria?, ¿Cuál es la problemática particular de la escuela secundaria y el rendimiento escolar? ¿Cómo se puede mejorar el desempeño de los docentes que acceden a una función directiva?

Particularmente, se ha visto en la práctica que existe la necesidad de complementar a la formación educativa con una serie de teorías y elementos estratégicos de tipo administrativo que contribuyan a la mejora de la gestión en secundaria. Ante ello, objetivo general de este documento es proponer la formación docente administrativa en la función directiva.

Para lograr el objetivo, la estructura de este trabajo está compuesta por cuatro capítulos en los cuales se busca acumular argumentos suficientes para proponer la actualización directiva en áreas didácticas y administrativas, así como el énfasis en el trabajo en equipo en un clima adecuado para el crecimiento individual y colectivo en una institución educativa.

Para ello, en el primer capítulo se hablará sobre la función directiva. Dentro de él, se comenzará indicando el objetivo de la función directiva, las obligaciones y recursos con que dispone, las técnicas y medios de dirección

disponibles, el papel de la supervisión y los problemas recurrentes de la dirección educativa.

En el segundo capítulo se hablará concretamente del nivel secundaria, como parte del sistema educativo en México. Adicionalmente, se desarrollará sobre lo que corresponde a sus antecedentes, al Programa Nacional de Educación actual y a la problemática de enfrenta dicho nivel educativo.

En seguida, en el tercer capítulo se indicará lo que corresponde al rendimiento escolar. Para ello, se comenzará exponiendo el concepto de rendimiento, el rendimiento aplicado en la educación secundaria y las expectativas del docente en dicho nivel, aunado al impacto del docente en el rendimiento escolar.

Finalmente, en el capítulo cuatro se desarrollará la propuesta en términos de la formación magisterio, la formación docente, las estrategias y los recursos mínimos que deben considerarse, así como la consideración de las limitaciones que deben tomarse en cuenta para su posterior ajuste y mejora.

# CAPÍTULO I

## LA FUNCIÓN DIRECTIVA

### 1.1 Objetivo de la función directiva

La dirección escolar es una pieza clave y estratégica en la configuración de la dinámica institucional, ya sea que se ejerza el dominio y control rígido en los ámbitos organizativo y pedagógico o bien que desarrolle una tarea de integración participativa estimulando la cooperación, la solidaridad y la resolución negociada de conflictos.

Las diversas maneras de ejercer esa función directiva estarán vinculadas en mayor medida por el sistema macroinstitucional (política educativa) o por lo microinstitucional (historia de esa escuela), al igual que por las características personales de quién ejerza el rol.

“Ese rol será desempeñado con un determinado margen de libertad y eso es lo que define el estilo personal del desempeño. Ese margen de libertad imprime el rasgo distintivo de cada gestión.”<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> SEP. Boletín 203. “Presentó SEP propuestas para reforma de secundaria a directivos de educación en los Estados.” México: SEP. Julio 25, 2003. p. 1



A lo largo del tiempo se ha observado una serie de características, estilos de gestión y condiciones del rol directivo. En general, existen cuatro tipos de liderazgos en la función directiva<sup>3</sup>:

**Estilo interpersonal**: la figura del director se inviste de características paternas o maternas y son frecuentes los conflictos alrededor del esfuerzo para alcanzar sus preferencias.

**Estilo administrativo**: el rol del director se somete a las normas y procedimientos que constituyen la administración, perdiendo su conexión con los aspectos pedagógicos.

**Estilo político antagónico**: el directivo reconoce y acepta la realidad política de la escuela, abre espacios para que los intereses contrapuestos de los grupos se manifiesten y discutan.

**Estilo político autoritario**: el director rechaza la discusión abierta de los intereses grupales encontrados e impone su propio criterio sobre los problemas.

El directivo es receptor y emisor de informaciones de distinta índole. En muchos casos existe una dependencia vertical ascendente y descendente entre el directivo y autoridades educativas-docentes-comunidad educativa. La circulación de información que establece como

---

<sup>3</sup> Burrel Galindo, Jesús. *La función directiva: modelos y proyectos. Antecedentes y situación actual*. Madrid: Congreso sobre la función directiva. Abril 20, 2001. p. 3-4

modelo es esencial para el funcionamiento democrático de la institución. Incluso debe reconocerse la estrecha relación que la información tiene con el uso del poder.

La toma de decisiones se produce en forma permanente en cualquier rol de conducción. Dependerá de cuan autocrático o democrático sea el directivo como para que estas decisiones sean compartidas o no, justas o arbitrarias.

Dado que la toma de decisiones implica un proceso, este inclusive en el plano educativo consta de varias etapas que si bien suelen realizarse automáticamente, es útil considerar en su especificidad. Ellas son: determinación del problema; análisis de la situación; definición de objetivos y criterios decisionales; estudio de soluciones alternativas y elección.

Una de las claves de la función directiva es el proceso de delegación de tareas; éste requiere conocer los conceptos de autoridad y responsabilidad, tener claro el proceso de toma de decisiones y predecir el comportamiento de los colaboradores. A través de esta acción se logra una gestión participativa donde se valora el desarrollo de todo el equipo docente, asociaciones de padres, administrativos y alumnos; ya que la delegación es necesaria para los asuntos más diversos. Esta delegación debe implicar una responsabilidad compartida. El directivo hace una transferencia de responsabilidad pero sin delegar su autoridad.

En momentos como el presente, en que se espera un mejoramiento de la educación en general, se producen grandes expectativas respecto de lo que en el ámbito concreto de cada escuela y de cada aula va a generarse. Esto implica el incremento de presión para quienes cumplen roles directivos y de conducción en general.

## **1.2 Obligaciones y responsabilidades**

La función directiva debe cumplir una serie de obligaciones y responsabilidades basada en ciertos principios. Dichos principios se refieren a cuestiones de “autoridad, ejemplaridad, personalidad, actividad, integridad, comunidad y responsabilidad.”<sup>4</sup>

El principio de autoridad corresponde a la autoridad oficial y a la autoridad moral. La primera, significa que la persona tiene un nombramiento otorgado por el sistema educativo. El puesto de director está contenido en cierta reglamentación que norma el objetivo, las facultades y los alcances de su actuación.

Llevado al extremo, el ejercicio de la autoridad oficial, puede generar un clima adverso a la educación. El director, en su papel de corregir, debe

---

<sup>4</sup> Soler Fier, Eduardo. *La visita de inspección*. España: La Muralla. 2002. p. 45

estar atento a los errores voluntarios e involuntarios tanto del maestro, los alumnos o la escuela misma. Los directamente afectados por el criterio subjetivo y discriminatorio de un director autoritario con rango superior en el sistema educativo, por lo general, se muestran intimidados y renuentes a la aceptación de dicha autoridad oficial.

Contrario a la intimidación, el principio de autoridad moral, aunado al reconocimiento de que es un superior legalmente facultado, representa una actitud propositiva por parte del director y más receptiva por la parte supervisada. En este caso, se trata de aconsejar, de participar en las acciones y de asesorar al docente basándose en la experiencia cosechada a largo de la vida profesional.

En conjunto, la autoridad oficial y la autoridad moral, se entrelazan en la autoridad profesional. Por medio de ella, un director está capacitado para contribuir positivamente en el sistema educativo. En suma, el director con dicha autoridad es una persona indispensable para el crecimiento del docente, imprimiendo una influencia significativa en el estudiante.

Por otra parte, el principio de ejemplaridad señala que debe ser el individuo más destacado de un grupo de maestros, tratando de ser un modelo de actuación, logro, visión, empeño y conocimientos. Su actuación, lejos de ser impulsiva, debe ser conciente de los efectos y consecuencias de sus decisiones.

El logro de sus metas, es un buen ejemplo de perseverancia ante situaciones inciertas o difíciles. Dejar en el camino señales claras de progreso, permiten a otros maestros continuar éstas o emprender nuevos y más amplios horizontes. Ante ello, la visión de un director, bajo el principio de ejemplaridad, debe motivar a sus seguidores a mantener perspectivas futuras altas, pero alcanzables.

Junto con el principio de ejemplaridad, el principio de personalidad señala que el director debe ser un transformador de las capacidades y potencialidades de los maestros a su cargo. “No puede pensarse en un buen director, si no tiene una personalidad soportada por convicciones, actitudes y en formas de trabajo.”<sup>5</sup>

Respecto al principio de actividad, éste se refiere al mejor medio que dispone el director para estar permanentemente cerca de los procesos didácticos y administrativos de la educación. El contacto frecuente, desde la planeación, implementación y hasta la evaluación y corrección de los resultados obtenidos, facilita que el director aporte activamente con su práctica docente y sus conocimientos teóricos.

Si acaso el director, estuviese alejado de cuanto sucede en el ámbito educativo; si no participa de los éxitos o fracasos, la retroalimentación e

---

<sup>5</sup> Soler Fier, Eduardo. Op. Cit. p. 46

identificación con los resultados es inexistente. En el peor de los casos pueden generarse dos entes paralelos (maestros y director) que nunca se cruzan, dos realidades bajo el mismo contexto que no tienen oportunidad de intercambiar conocimientos. Ante ello, el más afectado sería el propio proceso educativo, más que el de dirección.

El principio de integridad se refiere a la dirección de todas las actividades relacionadas con el quehacer docente y el objeto de la educación. Cuando el director, por orientarse a sus preferencias personales, hace énfasis en cuestiones particulares y deja de lado el todo del sistema, rompe el enfoque formativo e integral de la educación.

Al otorgar importancia relativa a cada una de los actores, procesos, objetivos, métodos, recursos e incluso problemas en la educación, está cumpliendo con el principio de integridad. Dejar afuera de la dirección aquello que se considera irrelevante, secundario o práctico, origina que el desarrollo sea parcial. Por ello, es necesario hacer énfasis en que la dirección debe ser integral, ocupándose de aquellos requerimientos que van más allá de la figura del director.

El principio de comunidad, como su nombre lo establece, señala la comunicación efectiva entre los maestros y el director. A pesar de que las actividades y objetivos personales sean distintos, los intereses comunes en la educación deben ser iguales. De la misma forma, aún cuando el grado de

impacto en la educación sea diferente, la influencia en el proceso debe equilibrarse y complementarse para mejorar el sistema educativo.

Aunado a lo anterior, el trabajo de los docentes y del director debe estar en correspondencia con la sociedad que envuelve a la escuela. La comunidad y sus representantes deben trabajar en conjunto con el director para que se integren las prioridades y se garantice el desarrollo de la sociedad. Con ello, la coordinación de esfuerzos es imprescindible para que el papel del director adquiera relevancia, tenga respaldo y sea congruente con las expectativas locales.

Por último, el principio de responsabilidad, sin ser menos que los anteriores implica que el director debe empeñarse en hacer que cada maestro cumpla sus actividades didácticas y administrativas en la mejor forma posible. A través de la transmisión de hábitos y actitudes centradas en el trabajo constante, el director tiene la obligación personal e institucional de vigilar que los propósitos educativos se cumplan, e incluso que se vaya más allá de las expectativas.

Ante un desempeño responsable, el azar, la excesiva confianza, la falta de planeación, la implementación ineficaz, la evaluación sesgada y la corrección de las estrategias de forma parcial, son tareas que deben evitarse. La simulación de la responsabilidad, puede llevar a resultados negativos de corto y largo plazo para todo el sistema. Por ello, mantener la

unidad entre la escuela y la comunidad, entre los maestros y los alumnos, entre el director y los maestros, es un camino que requiere centrar la atención en la responsabilidad.

### **1.3 Técnicas y medios de dirección**

La técnica general de dirección está basada en la psicología, en la sociología y en la pedagogía. Cada una contribuye a que el director, en trabajo conjunto con el maestro, logren el objeto educativo. A través de la discusión, la participación, las sugerencias y las instrucciones, el director debe alentar al docente, para que juntos fortalezcan sus relaciones y hagan su trabajo de manera eficiente.

Según el aspecto psicológico, el estímulo significa una de las principales motivaciones que el director debe conseguir del docente. Por medio del aliento y de la aprobación superior positiva es posible infundir seguridad, optimismo y un esfuerzo mayor para obtener mejores resultados. En contraste, la censura, el atropello, el despotismo, el abuso de poder, el autoritarismo, el insulto y el aislamiento, entre otros males, son negativos para el objeto de la dirección que se refiere al impulso.

Sobre lo que se refiere al aspecto sociológico, como parte de un proceso social que tiene por fundamento el desarrollo integral de los



individuos, el papel del director es fungir como coordinador de los intereses educativos. A través de él y de la educación misma, los integrantes de la sociedad deben canalizar sus inquietudes para lograr bienestar, trabajo y oportunidades.

Considerando lo anterior, el papel del director, va más allá de un simple vigilante de los procesos educativos, implica un servidor que esté atento en corresponder conforme los requerimientos de una sociedad plural, compleja y demandante. Tiene el compromiso de basarse en la sociología a fin de cumplir su tarea y contribuir con sus limitaciones a la comunidad a la que pertenece.

Por su parte, la pedagogía es una de las principales herramientas que el director debe conocer a través de su experiencia y preparación académica. Mediante su utilización, el director tiene que conjuntar los propósitos, los recursos y la participación de los maestros en torno a la educación.

“La pedagogía, tanto como la aplican los maestros a los alumnos, debe ser aplicada por los directores de manera discreta, indirecta, con el ejemplo y menos con la retórica. Así como los maestros dirigen a los

estudiantes, el director tiene la tarea de dirigir a los maestros hacia el crecimiento individual y colectivo.”<sup>6</sup>

Utilizando las sugerencias, más que las órdenes, el director se vale de la pedagogía para cumplir con las normas establecidas y los objetivos planteados. Sus comentarios y opiniones deben ser claros, concisos, particulares y oportunos. Debe estar atento a la retroalimentación que sea necesaria para aclarar o modificar indicaciones, considerando costo, tiempo, esfuerzo y valor cuantificable de los resultados.

Para comunicar sus ideas y conocer la de los maestros, es conveniente que el director haga uso de la participación y la discusión constructiva de las diferentes opiniones. En un ambiente de compañerismo debe permitir libremente la expresión del pensamiento y la aportación de experiencias que enriquezcan el proceso que llevará a seguir un criterio sobre un tema particular y de forma general para los maestros.

Por lo que se refiere a los medio para que el director realice su trabajo, estos se centran en el contacto personal con los maestros. En el roce cotidiano o esporádico con la planta docente de una escuela o una zona, la interacción directa con quienes están al frente de un grupo, un

---

<sup>6</sup> SEP. *Programa de intervención pedagógica para mejorar el aprendizaje en educación secundaria*. México: SEP. 2005. p. 7-8

salón o una escuela es de vital importancia para adentrarse en su problemática específica.

En el contacto personal, se hace evidente e imprescindible recabar información que sea relevante para generar un cuadro diagnóstico y una serie de precisiones que alienten el análisis y la futura decisión sobre un tema en particular. La simple plática individual, la reunión informal, las visitas programadas, la organización de juntas, entre otros recursos, son medios para obtener información, intercambiar impresiones, hacer sugerencias y tomar decisiones.

Otros medios en los que el director puede valerse para estar en contacto permanente con los maestros son a través de la edición de documentos, la programación de cursos y las dinámicas de grupo. Estos medios convienen que sean regulares, formales, estructurados, planeados y ajustados a las necesidades concretas de los docentes.

La utilización de estos medios permitirá que el director mantenga una línea de comunicación e intercambio de información para tomar acciones oportunas. Alentar, estos y otros medios de dirección evita que la rutina cotidiana se traduzca en falta de actualización, desmotivación, desintegración o pérdida del objeto educativo que debe prevalecer.

Aunado a lo anterior, la observación es el método por el cual inicia toda la acción directora. Más allá de las entrevistas, reuniones y análisis de

documentos, los directores deben emplear técnicas directas que les permitan participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Técnicas del director

Método	Técnica	Actuación
<b>Observación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante y no participante.</li> <li>• Listas de control.</li> <li>• Escalas de valoración.</li> <li>• Notas de campo.</li> <li>• Análisis de documentos.</li> <li>• Selección de informantes.</li> <li>• Entrevistas y reuniones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita ordinaria o accidental.</li> <li>• Atención al público y reuniones.</li> </ul>
<b>Contrastación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulación.</li> <li>• Investigación empírica.</li> <li>• Prueba experimental.</li> <li>• Información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios o pruebas.</li> <li>• Informes de funcionamiento , evaluación y propuesta.</li> </ul>
<b>Intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis experto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peritajes, dictámenes, proyecciones, sesiones de trabajo o mediación.</li> </ul>

Fuente: Tomado de Teixidó, Martí. 1997

## 1.4 La supervisión

El término supervisión, siendo amplio y complejo, es el tratamiento sistemático de la inspección, comunicación y control al servicio de la

enseñanza. Es considerado también como un instrumento de liderazgo, especialmente relacionado con los problemas de relaciones humanas que ocurren dentro y fuera del ambiente escolar.

Igualmente, supervisión significa coordinación de servicios y en el caso de la enseñanza, se le puede definir como un conjunto de esfuerzos de determinados funcionarios para orientar a los maestros. En esencia, supone estimular el progreso docente; la selección y revisión de los objetivos educacionales; y la búsqueda de mejores procedimientos didácticos que permitan apreciar la labor escolar, desde la perspectiva del estudiante, el profesor, la escuela, el sistema educativo y la sociedad en general.

Normativamente, “la supervisión escolar es una función que consiste en orientar, promover, organizar y estimular la participación de la comunidad educativa de la zona, como elemento del cambio social, en la consecución de los objetivos del Sistema Educativo Nacional.”<sup>7</sup> Las actividades que orientan sus acciones son de seis tipos:

- “De enlace: constituye un canal de comunicación entre los órganos normativos, directivos y los docentes;

---

<sup>7</sup> SEP. *Manual de Supervisor de Zona de Educación Primaria*. México: SEP. 1987. p. 15

- De promoción: formula acciones comunes de la escuela y las instituciones cívicas y sociales para apoyar el desarrollo del proceso educativo de la comunidad;
- De orientación: proporciona criterios que favorezcan el desempeño de las funciones asignadas a los planteles;
- De asesoría: proporciona a los directores opciones de solución a los problemas surgidos en el trabajo escolar;
- De verificación: corrobora el cumplimiento de las acciones, normas, disposiciones y programas de actividades establecidas;
- De evaluación: emite juicios de valor con relación a los resultados del proceso educativo.”<sup>8</sup>

El rol de supervisión asume dos posiciones, aquél que le obliga a ser un elemento imparcial y aquél que debe tomar en cuenta los valores filosóficos-pedagógicos y políticos del sistema educativo, junto con los propios. En la primera posición, el supervisor tiene un compromiso con el cambio; en contraste, como funcionario, debe preservar las reglas instituidas.

Cada uno de los miembros de una escuela tiene responsabilidades específicas que corresponden a las funciones del puesto que les han sido

---

<sup>8</sup> SEP. *Manual de Supervisor de Zona de Educación Primaria*. Op. Cit. p. 17

encomendadas. Sin embargo, por la posición del supervisor en el sistema educativo y su influencia en los procesos en los que intervienen los maestros y los alumnos, es conveniente considerar un perfil general de supervisor.

El papel del supervisor escolar requiere que éste tenga conocimientos técnicos, experiencia y trato humano sobresaliente. Los conocimientos técnicos, ya sean adquiridos en un sistema escolarizado o mediante el estudio autodidacto, son una base esencial para iniciar una práctica docente que considere diferentes teorías educativas.

Aunado a los conocimientos, siendo el criterio de la verdad la experiencia, ésta debe adquirirse mediante el trabajo sistemático, evolutivo, ascendente y constructivo. La acumulación de éxitos y fracasos en la docencia, implica que el criterio educativo, las formas y métodos de enseñanza se van puliendo hasta encontrar un punto medio en que los resultados se traducen en la formación de alumnos.

Si bien, el perfil de un supervisor no está exento de fallas, debe ser un hombre que tenga una trayectoria ejemplar en su campo. La improvisación no es compatible con la responsabilidad que conlleva impulsar, encausar y corregir a otros docentes. Aunque la edad representa un factor que habla sobre la experiencia, también el conocimiento y la actitud de superación

señala un elemento adicional que debe considerarse en el perfil del supervisor.

Sin pretender ser exhaustivo, las cualidades que debe tener un supervisor se refieren a una persona de amplio criterio, flexible, culto, en constante preparación, capaz de manejar conflictos, tener una visión de conjunto, ser maestro de maestros, generar climas propicios para el trabajo en equipo, ser líder proactivo, que tenga experiencia docente, que conozca el sistema educativo, que reconozca las virtudes y defectos de la gente, que sea sensible ante las problemáticas, que fomente el intercambio de ideas y la discusión, que haga uso de las técnicas y medios de supervisión, que señale con oportunidad los límites y alcances de las instrucciones.

Aunado a ello, el supervisor debe tener conocimiento de los elementos que integran el sistema, incluyendo a los alumnos y padres de familia y el impacto de la escuela en la comunidad. Debe igualmente, dominar la normatividad, los trámites administrativos, las relaciones con las autoridades educativas y no educativas para que le permita aprovechar las circunstancias a favor de la educación.

En esencia, la supervisión educativa tiene tres finalidades que lo justifican: impulsar, encauzar y corregir. El objeto de impulsar implica el conocimiento de los recursos y limitaciones en que está inmersa la educación. Por su parte, el encauzar se refiere a la forma de dirigir y hacer



que las metas se cumplan. A su vez, el criterio de corrección está orientado hacia el concepto de inspección escolar que prevalecía en el pasado, pero que aun tiene relevancia.

### **1.5 Problemas de dirección educativa**

Los procesos de descentralización en el sistema educativo han promovido el tránsito de la gestión burocratizada a la comunidad académica de aprendizaje, liderada por equipos directivos que buscan compromisos profesionales entre sus docentes.

Esto ha sido facilitado la delegación de tareas, quehaceres y proyectos para generar procesos de mejora que incidan en los aprendizajes. Asimismo, se ha producido la ampliación de los procesos de participación a mayor cantidad de actores sociales y educativos.

Ante los nuevos retos profesionales, en este reciente escenario, los equipos directivos comienzan a considerarse roles claves dentro del establecimiento escolar. En la actualidad, se asume que es al nivel de la institución, en el terreno de las decisiones locales, donde pueden impulsarse innovaciones de calidad, a la vez que es el ámbito donde es posible evaluar la evolución del sistema mismo, tanto en sus problemáticas como en sus logros.

Acompañando a estas transformaciones, los procesos de actualización y formación para nuevos roles procuran reorientar el sentido en la toma de decisiones de los actores requiriendo que tanto directores, docentes y supervisores aumenten sus espacios de decisión responsable para gestar, impulsar y asesorar, cada uno en su localización, aprendizajes significativos para todos los niños y jóvenes de sus instituciones.

Desde esta perspectiva, en el marco de los debates actuales sobre la escuela pública, las preocupaciones están puestas en la extensión de su obligatoriedad (con máxima cobertura) y la búsqueda de elevar la calidad de los aprendizajes.

Por esto, las acciones destinadas a la actualización y formación de directores y supervisores, aparecen más ligadas ahora a la preocupación de hacer evolucionar y desarrollar sus perfiles profesionales convocándolos alrededor del compromiso con el aprendizaje.

Recomponer el sentido social de la institución educativa, en torno la generación de mejores aprendizajes para todos sus alumnos implica como premisa básica asumir que la escuela es una organización que no da frutos si sólo es administrada.

Se podría afirmar que estas preocupaciones se hallan en el concepto mismo de gestión que se relaciona con:

- “El diseño e identificación de los objetivos de trabajo de acuerdo a los problemas a afrontar.
- La implicación y el liderazgo de las personas y de los equipos.
- El desarrollo del conocimiento organizacional sobre lo que la institución realiza y concreta, observando claramente cuándo lo logra y cuándo no, identificando unas razones y otras; generando, en definitiva, un recorrido de aprendizaje profundo.”<sup>9</sup>

Concentrar los esfuerzos de la institución escolar alrededor de esos nuevos desafíos, así como gestar equipos pedagógicos y convocar a los directivos con toda su capacidad y creatividad, implica un cambio en la manera de hacer escuela, de concebir la acción de los equipos directivos y, por supuesto, también de los supervisores.

Sin duda que esta perspectiva requiere de equipos directivos que tengan la capacidad de impulsar y promover centros educativos integrados alrededor del desafío de adecuar su organización y sus procesos pedagógicos a la producción de una vida escolar de calidad para poder elevar los resultados de aprendizajes.

---

<sup>9</sup> Ezpeleta, Justa. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de Educación. España. Septiembre-Diciembre, 1997. p. 101-104

Este cambio de un paradigma burocrático a un paradigma más abierto al aprendizaje y la construcción de una verdadera comunidad académica, requiere de una metodología y de herramientas que auxilien y sostengan el camino a recorrer.

El camino de una concepción de planificación estática y alejada de la realidad a una concepción más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla, es fundamental para poder transitarlo; y en esto consiste un Proyecto: en ser una herramienta para transitar y concretar viejos desafíos educativos como la producción de aprendizajes para todos.

Ante ello, es necesario que el equipo directivo genere:

- “Las normas de convivencia institucionales que definen la vida escolar.
- Los proyectos pedagógicos específicos, que son las acciones específicas.
- Las reuniones de trabajo con todos los actores de la comunidad escolar, pero, primordialmente con docentes.
- Las observaciones de grupos, de cursos, de docentes, de toda la actividad pedagógica y escolar.

- La memoria escolar de los docentes y del equipo directivo que da cuenta de lo que ocurrió en ese año lectivo, incorporando la auto-evaluación y la evaluación.<sup>10</sup>

A su vez, algunas de las competencias que se identifican en las funciones de los directivos escolares son:

<b>Los conocimientos y saberes</b>	<b>Saber-hacer y métodos</b>	<b>Cualidades personales: saber-ser y saber-estar</b>
Dominio de una cultura amplia  Dominio de lo sociopolítico  Dominio de lo cultural-educativo  Dominio de lo curricular-pedagógico  Dominio de lo organizacional  Dominio de lo jurídico y administrativo  Dominio de lo comercial, económico y financiero.	Métodos de animación y comunicación  Métodos de diagnóstico  Métodos de análisis prospectivo  Métodos de gestión  Métodos de regulación de problemas	Pro-activo  Emprendedor  Sensible a los cambios  Capaz de construir  Capaz de anticipar  Capaz de convocar a participar  Flexible y con capacidad de escucha  Con persistencia y dedicación  Capaz de desarrollar la paciencia y la voluntad  Seguro en sí mismo  Descontento creativo  Con razonamiento lógico y analógico  Capaz de organizar  Capaz de “pensar de pie”, llevar la lucidez a cuentas  Creativo y riguroso  Capaz de saber mirar para ver y actuar  Capaz de delegar  Con capacidad de crítica y de sostén  Capaz de dominar el arte de la argumentación

Fuente: Elaboración propia, 2005

<sup>10</sup> Ezpeleta, Justa. Op. cit. p. 101-104

Igualmente, debe considerarse el impacto de las nuevas tecnologías, el nuevo lugar del conocimiento y la información, los fenómenos de la globalización y la mundialización, como procesos económicos y culturales, configurando en su conjunto, un escenario complejo y desafiante para el sistema educativo.

En este sentido, se requieren escuelas que centralicen su gestión escolar en el aprendizaje; escuelas que desarrollan un sentido de pertenencia y construyen su identidad; escuelas abiertas al aprendizaje y para el aprendizaje de todos; escuelas que propician las culturas de trabajo colegiadas; escuelas integrales que superen las barreras de las disciplinas.

Así también, son necesarias escuelas que formen para el presente, el futuro, reconociendo el pasado; escuelas que rediseñen estrategias y metas para atender a la diversidad de poblaciones sociales; escuelas que formen para la democracia y el ejercicio de la ciudadanía; escuelas capaces de identificar problemas, plantearse procesos de mejora y de dar cuenta de los resultados que alcanzaron; escuelas que evalúen si lo que enseñan es relevante para los estudiantes y por supuesto escuelas con equipos directivos y docentes preocupados por la calidad de los conocimientos y las competencias que aprenden niños y jóvenes.

## **CAPÍTULO II**

### **NIVEL SECUNDARIA**

#### **2.1 Sistema educativo**

La educación en México es una garantía individual consagrada en la Constitución Política del país. Desde la promulgación de la Carta Magna, el 5 de febrero de 1917, los artículos 3° y 73° contienen las facultades de la Federación y los estados para fijar el régimen de su ámbito de competencia. Por su parte, en la Ley Federal de Educación de 1993, la educación está considerada un servicio público impartido por la federación, los estados y los municipios; apoyándose de organismos descentralizados y particulares con reconocimiento de validez oficial.

La actual Ley Orgánica de la Administración Pública Federal menciona que corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP) la responsabilidad del sector educativo. Para ello se han planteado los siguientes objetivos generales:

- Asegurar la educación básica a toda la población
- Vincular la educación terminal con el sistema productivo
- Elevar la calidad de la educación
- Mejorar la atmósfera cultural

- Aumentar la eficiencia del sistema educativo

Con el fin de alcanzar los objetivos anteriores, algunas de las políticas que se han implementado son: elevar la calidad profesional del magisterio, mejorar los contenidos y métodos educativos, promover el hábito de la lectura, desconcentrar las decisiones y los trámites administrativos y fomentar la educación profesional a nivel medio superior, entre otras.

“De acuerdo con la Ley Federal de Educación, en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.”<sup>11</sup> A su vez, es conveniente, conforme a la ley indicar que:

Nivel de Educación	Características
<b>Básico</b>	La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. La educación preescolar no constituye requisito previo a la primaria. Tiene carácter obligatorio para todos los mexicanos. En él se imparten los primeros conocimientos, se estimula la formación de hábitos y habilidades, se transmite el conocimiento científico y las disciplinas sociales; así también está disponible para adultos de edad avanzada.

---

<sup>11</sup> SEP. *Ley General de Educación*. México. Diario Oficial de la Federación. México. Enero 4, 2005. p. 11



<b>Media</b>	El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Está integrado por la educación media superior. Tiene carácter formativo y terminal. Es continuación de la educación secundaria y debe proporcionar conocimientos útiles para proseguir con el siguiente nivel. Su carácter terminal consiste en que el educando al término de sus estudios pueda incorporarse a las actividades productivas.
<b>Superior</b>	Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades. Constituye la última etapa del sistema y tiene por objeto preparar al estudiante para ejercer una actividad profesional, a la vez de formar cuadros técnicos, científicos y docentes.

Fuente: Art. 37 de la Ley General de Educación y elaboración propia, 2005

El avance de la educación, en base al alumno y del docente, es uno de los propósitos fundamentales de la educación básica. Así también, la calidad se encuentra vinculada con otros niveles de educación que permitan avanzar hacia el logro de una política integral que garantice la retención, ofrezca un aprendizaje eficaz y prepare al alumno y al maestro para contribuir al desarrollo productivo.

En este sentido, con la reforma del Artículo Tercero Constitucional y la expedición de la Ley General de Educación en 1993 se reafirmaron y precisaron las atribuciones del gobierno para otorgar educación básica para todos.

Basado en ello, en corresponsabilidad del gobierno federal se permite que, al tiempo que se preserva la unidad fundamental de la educación nacional, se creen espacios para las iniciativas locales y para la adaptación de la educación a características y necesidades propias de cada región.

Del Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, durante el mandato de Ernesto Zedillo, la SEP buscó un sistema nacional que tuviera como propósito medir los resultados educativos, abriendo paso a la construcción de indicadores de eficiencia, equidad y aprovechamiento.

Entre las actividades más importantes dentro del Plan estuvieron la medición y la evaluación externas a la escuela de los resultados del aprendizaje, esperando las autoridades que el éxito de la acción educativa se refleje en el desempeño de los estudiantes.

Al avanzar en dicho propósito se contó con elementos de diagnóstico para establecer comparaciones entre grupos de alumnos, de escuelas, de instituciones formadoras de docentes o de regiones, en un momento dado y a lo largo del tiempo. Este tipo de evaluación del aprendizaje fue complementario al que ocurre cotidianamente en el aula, y al cual se hace referencia en la sección de los métodos, contenidos y recursos de la enseñanza.

En este sentido, fue indispensable desarrollar los mecanismos que garantizaran una respuesta adecuada de la autoridad educativa, en el ámbito de gobierno que corresponda, para subsanar las deficiencias y reforzar los aciertos mediante los indicadores y las prácticas de evaluación.

De este modo, entre otros propósitos, los resultados de las evaluaciones se consideraron para:

- mantener al día los contenidos, materiales y métodos educativos, así como los programas y acciones de formación y actualización de maestros;
- orientar la labor compensatoria del gobierno federal;
- asignar los recursos presupuestarios entre programas y líneas de acción;
- revisar de forma permanente el papel de directores y supervisores escolares; y
- fortalecer y dar mayor claridad a la relación entre la autoridad educativa federal y sus contrapartes de las entidades federativas.

Dicho Plan previó que los Estados diseñaran y pusieran en marcha los mecanismos para la captura sistemática de los datos en los planteles escolares, con procedimientos y formatos homogéneos, de modo que la información contribuyera eficazmente a la toma de decisiones.

Por otro lado, entre los factores con mayor influencia en el desempeño de los educadores se encuentran una formación inicial sólida y congruente con las necesidades del trabajo, y un sistema que ofrezca oportunidades permanentes para la actualización y el perfeccionamiento profesional de los maestros en servicio.

El diagnóstico de la situación en general no ha sido satisfactorio históricamente, por lo que su transformación en el futuro inmediato constituye una de las más altas prioridades de la política educativa del gobierno federal y de los gobiernos estatales, los cuales poseen facultades en este terreno.

El primer objetivo de esta transformación, planteada por el Plan, es resolver los problemas de desarticulación que permanecen aún entre las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio: las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio (centros de maestros), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las unidades que operan en las secretarías de educación estatales.

Como respuesta a necesidades de carácter nacional o regional, durante décadas se crearon en el país centenares de instituciones dedicadas a dichas tareas. Esta proliferación fue estimulada por la sobreposición y descoordinación que afectó las acciones del gobierno federal y las políticas de autoridades de los estados. Su consecuencia ha sido el aislamiento de instituciones que cumplen funciones parciales, la ausencia de

complementación entre planteles, el uso ineficiente de recursos y la escasa capacidad de respuesta a nuevas demandas en materia de personal docente.

En la actualidad, “hay todavía 32 millones de jóvenes y adultos que no terminaron los estudios de secundaria, que forma parte de la educación obligatoria a partir de 1993.”<sup>12</sup>

El reto de ofrecer a ese tercio de la sociedad mexicana formas efectivas de educación es de dimensiones similares al de atender a toda la población en edad de cursar los diversos tipos y niveles de la educación formal. Similar deberá ser también la prioridad que se le conceda, sea que se busque aumentar la competitividad de la economía mexicana en la sociedad del conocimiento o partir de consideraciones elementales de justicia social, equidad y solidaridad.

Las ideas del *Plan Nacional de Desarrollo* se aplican, por una parte, al conjunto del Sistema Educativo Nacional en su vertiente de educación escolarizada, formal, que es la vía habitual por la que las personas acceden a los beneficios de la escuela. Pero también, al vasto universo de la educación no formal.

Dentro de esta segunda vertiente se encuentran, a su vez, dos grandes subconjuntos: Por una parte, “la oferta educativa orientada a construir los conocimientos y habilidades básicos a quienes no pudieron obtenerlos en la

---

<sup>12</sup> SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP. 2001. p. 30

edad convencional y a través de la escolaridad formal. Como la educación básica debe proporcionar el bagaje esencial para la vida en una sociedad democrática moderna este subconjunto puede designarse con la expresión *educación para la vida*. Por otra parte, la oferta educativa enfocada a desarrollar habilidades específicas, de muy diverso tipo, que se requieren para ocupar de manera efectiva posiciones diversas en el aparato productivo, se designa como educación para el trabajo.”<sup>13</sup>

Por lo que se refiere a la llamada educación para la vida, tratándose de personas adultas que necesitan trabajar para su propio sustento y el de sus familias, la educación básica, o para la vida, debe tener una orientación práctica que, además de ampliar el horizonte cultural, abra mejores oportunidades de inserción laboral a quienes se beneficien de ella. Lo anterior, es factible por el valor instrumental que tiene el dominio de la lectoescritura, las matemáticas y otros elementos del currículo de la educación básica.

Por lo que se refiere a la educación para el trabajo, las necesidades de grupos específicos de la población son muy diferentes. La demanda de esta educación puede estar formada por profesionistas con licenciatura o estudios de técnico superior, que necesitan actualizarse y reciclar sus conocimientos, lo que suelen hacer mediante cursos de posgrado o educación continua.

---

<sup>13</sup> La Belle, Thomas J. "La alfabetización y educación básica de adultos." En *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen. 1990. p. 15

Puede también incluir a trabajadores de niveles intermedios o de baja calificación, ubicados en el sector moderno de la economía, para quienes los esquemas de capacitación basada en competencias parecen pertinentes. De igual forma, comprende a personas no calificadas del sector rural y campesino pobre, de la economía informal, subempleados o desempleados quienes necesitan capacitación con esquemas de apoyo al autoempleo, microempresas y modalidades semejantes.

## **2.2 Antecedentes**

En los últimos decenios del siglo XIX y los primeros del siglo XX se sentaron las bases del sistema educativo mexicano de hoy. En 1925 durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) cuando se separan los niveles educativos como entidades independientes en escuela primaria de 6 años, escuela secundaria de 3 años, Escuela Preparatoria de 2 (después 3) años y después la educación profesional en la facultades de la universidad.

Esta organización corresponde al nuevo proyecto educativo influenciado por el pragmatismo protestante de tipo estadounidense, allí se mezclan las ideas educativas de John Dewey, las experiencias pragmáticas norteamericanas y las influencias de la ética protestante. “La influencia de

los educadores progresistas culminó en los años treinta y cuarenta, enfrentándose a los defensores de los métodos tradicionales.”<sup>14</sup>

Calles representó en ese momento la vanguardia política, iba a ser el fundador de muchas de las instituciones del México moderno; parecía preparar la posibilidad para México de dejar atrás el pasado. Su gobierno centró la política en la reconstrucción económica del país y en un mayor control del Estado sobre los diferentes grupos de la sociedad. La educación era considerada parte de la política económica y contribuiría como sustento ideológico a la consolidación del Estado revolucionario.

El gobierno de Calles utilizó las instituciones educativas creadas por Vasconcelos, las amplió y creó nuevas; pero su proyecto educativo era diferente. Ahora la educación se limitaría a ser instrucción que serviría a los mexicanos para desempeñar mejor su trabajo y elevar así su nivel de vida.

Por ello, el interés primordial era la educación básica en el campo y en las ciudades, y además la educación secundaria como nivel educativo separado de la educación superior. La educación secundaria proporcionaría una educación apropiada para los técnicos y empleados públicos de nivel medio, tan necesarios para el desarrollo moderno de México.

---

<sup>14</sup> Santana Vega, Lidia. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. España: Pirámide. 2003. p. 32



Dentro de este panorama posrevolucionario mexicano hay que entender la instalación de la escuela secundaria como nivel escolar separado dentro del sistema educativo mexicano que desde entonces ha crecido para cubrir todas las localidades del país lo que se está convirtiendo hoy en la gran batalla por la calidad de la educación secundaria en México.

En el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 se indica que la finalidad de la educación secundaria es ampliar y profundizar los contenidos de los niveles precedentes, con el propósito de sentar las bases para la vida productiva y preparar a los educandos para proseguir estudios en el siguiente nivel. Se establece también que tiene como compromiso responder a las expectativas y necesidades de la sociedad y afirmar la identificación de los educandos con los valores nacionales.

En los casi ya ocho años de transformaciones importantes en el nivel objeto de esta reflexión, la nota mayor la obtiene indiscutiblemente la obligatoriedad de la secundaria. El establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria responde a una necesidad nacional de contribuir al proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, indispensables en una economía mundial

integrada y altamente competitiva, en donde es indispensable cubrir un mínimo de educación básica.

En vista de la legitimidad institucional dada por los poderes ejecutivo y legislativo a la iniciativa de obligatoriedad de la secundaria, ello responde a que la enseñanza escolar formal es parte integrante de las características del crecimiento capitalista. Así, “la alternativa de la asistencia a la secundaria es el ‘ocio’. Como la alternativa se hace económicamente menos atractiva a medida que se hace más difícil hallar trabajo con la primaria nada más, aumenta el incentivo económico para asistir a la secundaria.”<sup>15</sup>

A medida que el sistema educativo se expande frente al desempleo, la gente compite por un limitado incremento en los empleos adquiriendo mayores cantidades de instrucción escolar, ya que ésta es la que proporciona las funciones ocupacionales. Así, la obligatoriedad, reforma curricular y expansión configuran el marco de referencia mínimo que ha signado a la educación secundaria en tiempos recientes.

---

<sup>15</sup> Zatarain M. R. *Apuntes sobre la reforma en educación secundaria*. México: ITESO. 2001. p. 32

### 2.3 Programa Nacional de Educación actual

*El Programa Nacional de Educación 2001-2006* parte de los objetivos y estrategias del *Plan Nacional de Desarrollo (PND) del gobierno de Vicente Fox Quesada*. La política educativa actual busca dar continuidad a esfuerzos anteriores, pero a la vez propone nuevas líneas de acción y metas que permitirán al Sistema Educativo Nacional acceder a las demandas reiteradas de calidad.

En el momento actual, la sociedad mexicana se caracteriza por presentar un conjunto de cambios importantes en todos los ámbitos. El *Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006* los identifica como “*las transiciones del México contemporáneo*, y los analiza agrupándolos en cuatro rubros: demográfico, social, económico y político.”<sup>16</sup>

En este contexto, el *Plan Nacional de Desarrollo* confiere a la educación, en forma enfática, un lugar de primera importancia en el conjunto de las políticas públicas. El *PND* afirma que *la educación es el eje fundamental y deberá ser la prioridad central del gobierno de la República*.

*A su vez, las autoridades educativas consideran a la educación como la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país, prioridad que*

---

<sup>16</sup> Secretaría de Gobernación. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Secretaría de Gobernación. 2001. p. 5

*habrá de reflejarse en la asignación de recursos y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo.*

Así, el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* “es resultado de una consulta en la que participaron numerosas instituciones, dependencias y personas. La Secretaría de Educación Pública (SEP) condujo el proceso e integró sus resultados, con base en las atribuciones y responsabilidades que señala el Artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal.”<sup>17</sup>

Como lo establece dicho Programa, una educación básica de buena calidad requiere de escuelas y aulas en buenas condiciones materiales, con el equipamiento necesario para desarrollar nuevas prácticas educativas.

Especialmente, se requiere de escuelas que funcionen como unidades educativas, donde el logro de los aprendizajes se asuma como tarea y responsabilidad colectiva. Este tipo de escuela sólo es posible cuando sus directivos se comprometen con la educación de sus estudiantes y el buen funcionamiento de la escuela, cuando están convencidos de la necesidad de orientar la actividad de la escuela al logro de los propósitos de la educación y promueven la colaboración con las familias de los alumnos.

---

<sup>17</sup> SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP. 2001. p. 18

Ello, no solamente depende de la voluntad del maestro y de los directivos escolares, de su competencia y su responsabilidad; en buena medida es el resultado de las acciones de las autoridades educativas de todos los niveles, desde la supervisión hasta las autoridades estatales y federal.

Aspectos tales como la competencia de los profesores y su disposición a apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos; la disponibilidad de currículos pertinentes, materiales educativos; la infraestructura y el equipamiento de los planteles; el cumplimiento de las normas de operación de las escuelas y la funcionalidad de las propias normas; el liderazgo de los directores, el apoyo de la supervisión, la organización de los colectivos escolares para alcanzar metas comunes y la colaboración de los padres de familia en la educación de sus hijos, entre otros, han mostrado su importancia para la calidad de los aprendizajes.

“Muchos de los rasgos que caracterizan la gestión de los servicios se expresan en la escuela: las demandas y requerimientos administrativos, las prioridades de la supervisión educativa, el desarrollo insuficiente de una cultura de la evaluación como fórmula para el mejoramiento de la calidad, así como la escasa participación social agravan la situación educativa.”<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Op. Cit. p. 89-90

Ante ello, según el Programa es responsabilidad de las dependencias administrativas revisar la normativa y establecer los mecanismos que permitan ampliar las facultades de maestros y directores en las decisiones que afectan directamente el funcionamiento de la escuela.

Mediante las iniciativas del Programa se busca que la gestión de las autoridades propicie la conformación de cuerpos colegiados en las escuelas y aliente la participación social y el establecimiento de mecanismos de contraloría social para favorecer el surgimiento de sistemas de vigilancia "desde abajo".

La renovación de los órganos de apoyo a la tarea educativa existentes, tales como los consejos técnicos escolares, la supervisión y los apoyos técnico-pedagógicos, se busca parte de una iniciativa de la autoridad que establezca las condiciones para el funcionamiento adecuado de estas instancias y su contribución al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

De igual forma, el Programa busca promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas básicas para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela, y

se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación.

Con todo, las líneas de acción que propone el Programa, relativas a la supervisión son:

- A. “Establecer las condiciones necesarias, mediante modificaciones de la normativa, reorganización administrativa y laboral, fortalecimiento de la supervisión y el impulso a la participación social, para garantizar, en cada escuela, el cumplimiento efectivo del calendario escolar, el aprovechamiento óptimo del tiempo y la vigencia de las normas laborales y organizativas que regulan el funcionamiento de las escuelas.
- B. Fortalecer las facultades de decisión de los directivos y de los organismos colegiados de las escuelas con el fin de que establezcan medidas organizativas y pedagógicas adecuadas a sus condiciones para alcanzar los propósitos educativos nacionales, y tengan la capacidad para decidir sobre su participación en programas o acciones extracurriculares convocados por agentes internos y externos al sistema educativo.

- C. Reorientar el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales, de tal modo que ejerzan eficazmente sus funciones académicas y promuevan el mejoramiento continuo de la calidad de la escuela.
- D. Promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas, mediante la capacitación, la asesoría técnica y la evaluación, con el fin de establecer prácticas educativas en el aula y en la escuela congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica y los principios de la convivencia democrática: el respeto a la dignidad de las personas, el derecho a la participación en la toma de decisiones, la valoración de la diversidad, la tolerancia y la cultura de la legalidad.
- E. Establecer acuerdos con la representación sindical de los maestros para mejorar el funcionamiento de las escuelas, que aseguren el logro del aprendizaje de los alumnos.<sup>19</sup>

Las metas que se esperan lograr son:

---

<sup>19</sup> SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Op. Cit. p. 31



- Elaborar y publicar, para 2003, nuevas normas que regulen la organización escolar y las funciones que cumplen las instancias de dirección, apoyo técnico y supervisión.
- Para 2004, haber consolidado el proyecto de gestión escolar en la educación básica y extenderlo a todas las entidades federativas.
- En 2005, lograr la participación de al menos 10% de las escuelas de educación básica en proyectos de jornada completa.
- Lograr, para 2006, que todos los supervisores y directores de escuela de educación básica hayan acreditado cursos correspondientes al programa de actualización y desarrollo profesional para directivos escolares.
- Para 2006, lograr la participación de 50% de las escuelas de educación básica del país en proyectos de transformación de la gestión escolar.
- Para 2006, haber logrado que 35 mil escuelas de educación básica alcancen los indicadores de desempeño institucional para ser considerados en el programa de Escuelas de Calidad.

En suma, los proyectos que se implementarán serán:

- Programa de Escuelas de Calidad.
- Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica.
- Programa de Actualización y Desarrollo Profesional de Directivos Escolares.
- Proyecto de Jornada Completa.

## **2.4 Problemática**

En los últimos años, la inscripción en este nivel ha crecido de manera notable, en parte como resultado de su incorporación a la educación obligatoria, la federalización educativa, la modificación curricular y el incremento en el número de egresados de primaria, quienes acuden a la secundaria en proporciones crecientes. Se estima que en la actualidad alrededor de 65 por ciento de los jóvenes llega a los 18 años con la secundaria terminada.

La excesiva demanda de ingreso hace insuficiente la infraestructura existente en las modalidades de secundaria general y secundaria técnica. La lógica de planeación y presupuestación de nuevas escuelas y nuevas plazas, por las ya cíclicas crisis económicas que impactan el gasto real en educación, no fue paralela a la medida legislativa de obligatoriedad, por lo

que hoy, además de la paradójica concentración del servicio por el aumento de la demanda potencial, se enfrenta un problema de cobertura en el nivel secundaria.

Con el afán de abatir el problema, “la decisión de las autoridades educativas federales y estatales ha sido aceptar de 55 a 60 alumnos en cada grupo. Solución aritmética simple, que en definitiva compromete el objetivo prioritario explícito en el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, el Programa de Desarrollo Educativo y los respectivos Planes Estatales de Desarrollo de elevar la calidad de la educación.”<sup>20</sup>

Si bien en el plan curricular de educación secundaria de 1974, implantado por primera vez en el ciclo escolar 1975-1976, emergió en un contexto de debate no zanjado en el magisterio y en un contexto de reforma educativa, la reforma de la Educación Media Básica debe plantearse como una consecuencia lógica y armónica de la reforma de la educación primaria en sus objetivos, en sus contenidos y metodologías, de acuerdo con las características del educando.

En aquel entonces su estructura teórica y metodológica se sustentaba en la propuesta curricular por áreas. Ahora, los programas instrumentados en la reforma curricular de 1993 presentan un retorno al modelo de trabajo

---

<sup>20</sup> Zatarain. Op cit. p. 34

por asignaturas, que en términos de teoría curricular significa un retroceso. Sin embargo, la modificación curricular se legitima, conforme la opinión mayoritaria en el sentido de que la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes.

De manera enunciativa los bloques de materias que el currículum formal explícito en planes y programas establece son:

Las materias a cursar en primer grado son: Español, Matemáticas, Historia Universal 1, Geografía General, Civismo, Biología, Introducción a la Física y la Química, Lengua Extranjera, Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física y Educación Tecnológica.

En segundo grado se establecen: Español, Matemáticas, Historia Universal 2, Geografía de México, Civismo (ahora Formación Ética y Cívica), Biología, Física, Química, Lengua Extranjera, Expresión y Apreciación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica.

En tercer grado el esquema de materias contempla: Español, Matemáticas, Historia de México, orientación Educativa (ahora formación Ética y Cívica), Física, Química, Lengua Extranjera, Asignatura opcional, Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física y Educación Tecnológica.

Por la gran cantidad de asignaturas, los alumnos deben centrarse en cumplir con las expectativas de los maestros más que en la construcción de habilidades, competencias y conceptos. No es extraordinario que el alumno al final de una semana haya "trabajado" más de veinticinco temas diferentes y haya realizado otro tanto de tareas, sin haber profundizado en ninguno.

“Auspiciado también por el Acuerdo 200 que exige los reportes de evaluación bimestral y por una tradición de verificación escolástica del conocimiento, prevalece una cultura de exámenes que promueve la memoria de corto plazo y la reproducción mecánica de términos, definiciones y operaciones, en detrimento del tiempo disponible para la enseñanza y aprendizaje de hechos, procedimientos, habilidades, conceptos y competencias”<sup>21</sup>

Respecto a los docentes, en la educación secundaria el perfil del magisterio es heterogéneo con distintas competencias y vocaciones. En general, un 12.4 por ciento ejerce la docencia con un antecedente formativo de diploma técnico y un 20.3 por ciento de profesores tiene como antecedente formativo una carrera universitaria ajena al campo de la enseñanza.

---

<sup>21</sup> Zatarain. Op cit. p. 35

Ante ello, es previsible que el cuerpo docente que ejerce a nivel de secundaria esté produciendo distintos resultados con matices diversificados de calidad. En general, los maestros se identifican con el saber especializado de su disciplina en detrimento de saberes integrales, saberes cotidianos e intereses del adolescente. Además otorgan excesiva importancia a la aplicación de exámenes y asignación de calificaciones como pseudogarantía de enseñanza y aprendizaje real.

Por otro lado, respecto al impacto de las políticas actualizadoras homogéneas, en términos de normalismo—argumentada su defensa por distintos líderes sindicales—, la era de modernización educativa ha significado su muerte silenciosa.

En secundaria, en los últimos diez años la contracción de nuevas plazas ha sido constante y la presencia de profesores de extracción normalista cada vez más escasa en relación con las horas clase asignadas a otro tipo de profesionistas. La disposición de menos presupuesto para plazas ha significado una lucha cada vez más aguda por los pocos espacios, generándose prácticas colaterales de asignación que poco siguen los criterios de auténtica capacitación (léanse dispensas de perfil, nepotismo, uso discrecional de las plazas por algunos directores de nivel en turno, feudos familiares en algunas escuelas secundarias o zonas, trato

diferencial, mercadeo de prerrogativas, corrupción en distintos grados y matices, etcétera).

Con escasas excepciones, en general la transformación curricular ha significado para el profesor de secundaria un acrecentamiento de sus responsabilidades sin una mejora sustantiva de manera paralela de sus condiciones materiales de trabajo.

El esquema de horas clase, que suma siete horas diarias de 50 minutos o de 45 minutos según el subsistema, propicia un índice muy escaso de aprendizaje efectivo. Los límites del sujeto cognoscente, de acuerdo con su estadio de desarrollo, es un aspecto desatendido cuando la dinámica de la secundaria tiene como lógica al contenido y la disciplina de estudio.

De esta manera se generan prácticas docentes mecánicas, verbalistas, enciclopedistas y despersonalizadas con el obvio costo de tensión y angustia de los protagonistas del hecho educativo. La relación cara a cara, hombro a hombro, entre profesor y alumno es un atributo por lo demás excepcional dadas las condiciones de organización escolar y de lógica fragmentaria de la propuesta curricular.

Dado lo anterior, es necesario realizar un análisis detenido de las tendencias de la demanda en educación secundaria para que la asignación de recursos se efectúe con puntualidad. El ahora precepto de obligatoriedad

de la educación secundaria y la ya permanente crisis económica plantean nuevos retos al diseño de mecanismos de planeación educativa; en lo general estos han de ser diversificados y creativos.



## **CAPÍTULO III**

### **RENDIMIENTO ESCOLAR EN SECUNDARIA**

#### **3.1 Concepto de rendimiento escolar**

Inicialmente el concepto de rendimiento fue utilizado en las sociedades industriales, donde las normas, criterios y procedimientos de medida se refieren a la productividad del trabajador. Al evaluar ese rendimiento se establecían escalas 'objetivas' para asignar salarios y méritos.

Dado su origen, el rendimiento es un criterio de racionalidad referido a la productividad y rentabilidad de las inversiones, de los procesos y del uso de recursos, entre otros temas. Tradicionalmente su evaluación ha tenido como principal objetivo la optimización y/o el incremento de la eficiencia del proceso de producción y de sus resultados.

El traslado del rendimiento al ámbito educativo ha preservado su significación económica. Está asociado con los desarrollos teórico-metodológicos que se han dado en el campo de la economía de la educación, desde la determinación del costo-beneficio hasta el análisis de sistemas.

En los estudios educativos el rendimiento escolar se ha definido de diversas maneras, que, sin embargo, no han podido precisar de manera única la naturaleza del problema, lo que ha originado ambiguas acepciones del vocablo rendimiento.

Al revisar algunos estudios sobre rendimiento elaborados en América Latina durante la última década, es posible agruparlos en dos formas según sus aproximaciones a la definición: a) se trata indistintamente el rendimiento con el aprovechamiento escolar, b) se distingue claramente al rendimiento del aprovechamiento escolar, considerando por lo general a éste como variable o indicador de aquél.

Considerando ello, el rendimiento escolar está cuantificado por las notas obtenidas por el alumno al cumplir con ciertos requisitos de ingreso. En un segundo nivel se define también al rendimiento a partir de las calificaciones obtenidas por los alumnos en las diferentes asignaturas.

En términos de las características del rendimiento escolar normal, sus elementos son:

1. "Ciertas capacidades relativas al habla, la audición, la lectura, escritura, razonamiento, habilidades matemáticas y destrezas sociales, que permiten al individuo desempeñarse de manera tal de no incurrir en sanción por parte del sistema educativo.

2. Estas capacidades deben ser transversales, es decir, el rendimiento mínimo es esperable a todas las áreas.

3. Tienen la característica de la no compensación, esto significa que un muy buen desempeño en un área, no compensa ni evita la sanción en otra que desciende del umbral preestablecido.

4. el rendimiento escolar normal posee límites mínimos, bajo los cuales se incurre en sanción, el sistema escolar no señala límites superiores, destinados a quienes excedan los requerimientos “normales”, por ejemplo a través de premiación (subir dos niveles en un año).<sup>22</sup>

En todo caso conviene diferenciar lo normal de lo patológico, por lo que normal son los hechos que presentan las formas más generales, y el resto son los patológicos. Para determinar la normalidad se utilizarán dos criterios:

- La edad. Determinadas habilidades y destrezas son esperables a determinadas edades. Se observa el caso de las destrezas básicas (lectura, escritura y operaciones básicas) se espera que el individuo haya alcanzado unas destrezas mínimas conforme a su edad. Lo patológico, de acuerdo a este criterio, sería un desempeño bajo el mínimo esperado, que no le

---

<sup>22</sup> Saavedra Cáceres, Erika. *Niños con rendimiento escolar normal*. Chile: Universidad de Chile. 2003. p. 3

permitiese al individuo, a pesar de tener la edad correspondiente al nivel cursado, demostrar ciertas capacidades mínimas relativas al habla, la audición, la lectura, la escritura, el razonamiento, las habilidades matemáticas y las destrezas sociales. Bajo estas circunstancias es sancionado por el sistema educativo.

- Nivel de la enseñanza. Al ingresar al sistema educativo, originariamente por criterios de edad, se ingresa a una cadena indisoluble e inalterable en que inevitablemente se debe avanzar paso a paso, de un nivel al siguiente sin opción de saltar uno. Sin embargo, existe la posibilidad de permanecer en uno de ellos más tiempo del establecido originalmente.

Así, no sólo la edad determina lo que es normal y esperable en cuanto a desempeño escolar en un momento determinado, también lo es el nivel de la enseñanza. Veamos un ejemplo, si un sujeto, tiene 14 años de escolaridad, pero asiste a 6º básico, lo que el sistema escolar espera de él, para no ser sancionado, es el rendimiento escolar normal de 6º básico, esto, a pesar de tener más edad que la mínima requerida para el nivel.

Existe un rasgo relevante que varía entre individuos, al cual se ha denominado capacidad de aprendizaje. Si bien también la motivación o la dedicación a las actividades de aprendizaje son distintivas, la capacidad es

relevante cuando se igualan estas vías explicativas, es decir, cuando alumnos igualmente motivados y dedicados todavía presentan diferencias en el rendimiento académico.

De algún modo, motivación y dedicación han resultado explicaciones muy útiles y veraces de las variaciones entre sujetos en el aprendizaje, mientras que la capacidad ha mantenido su valor de justificación de las diferencias entre sujetos.

En términos de aprendizaje se suele considerar que, a igualdad de capacidad, el aprovechamiento será superior en aquellas personas que dediquen más tiempo o que estén más motivadas. Del mismo modo, cuando el tiempo que se ha dedicado al aprendizaje y la motivación de los alumnos puede igualarse, las diferencias en capacidad explican las posibles disparidades en el rendimiento, de manera que a un mayor rendimiento corresponderá una mayor capacidad.

Cabe destacar que estos tres elementos explicativos del aprendizaje tienen una naturaleza distinta: “mientras que la dedicación y la motivación son circunstanciales, es decir, pueden variar según el momento, la actividad que esté realizando, los contenidos que esté aprendiendo u otros

parámetros, la capacidad suele considerarse como estable o independiente de estas circunstancias externas”.<sup>23</sup>

La consecuencia se explica cuando la capacidad es una característica estructural del individuo —la cual es de difícil o imposible modificación— mientras que, en cambio, la motivación y la dedicación son estados o circunstancias modificables.

### **3.2 Educación Secundaria**

Es en 1925, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) cuando se separaron los niveles educativos como entidades independientes en escuela primaria de 6 años, escuela secundaria de 3 años, Escuela Preparatoria de 2 (después 3) años y después la educación profesional en las facultades de la universidad.

Calles representó en ese momento la vanguardia política, iba a ser el fundador de muchas de las instituciones del México moderno; parecía preparar la posibilidad para México de dejar atrás el pasado. Su gobierno centró la política en la reconstrucción económica del país y en un mayor control del Estado sobre los diferentes grupos de la sociedad. La educación era

---

<sup>23</sup>Castelló Tarrida, Antoni. *Limitaciones del concepto de «capacidad» en la explicación del aprendizaje académico*. España: Universidad Autónoma de Barcelona. 2004. p. 21

considerada parte de la política económica y contribuiría como sustento ideológico a la consolidación del estado revolucionario.

El gobierno de Calles utilizó las instituciones educativas creadas por Vasconcelos, las amplió y creó nuevas; pero su proyecto educativo era diferente. Ahora la educación se limitaría a ser instrucción que serviría a los mexicanos para desempeñar mejor su trabajo y elevar así su nivel de vida.

Por ello, el interés primordial era la educación básica en el campo y en las ciudades, y además la educación secundaria como nivel educativo separado de la educación superior. La educación secundaria proporcionaría una educación apropiada para los técnicos y empleados públicos de nivel medio, tan necesarios para el desarrollo moderno de México.

Dentro de este panorama posrevolucionario mexicano, hay que entender la instalación de la escuela secundaria como nivel escolar separado dentro del sistema educativo mexicano que desde entonces ha crecido para cubrir todas las localidades del país lo que se está convirtiendo hoy en la gran batalla por la calidad de la educación secundaria en México.

La secundaria empezó a considerarse parte de la educación básica mexicana en el Programa de Modernización Educativa de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), adquiriendo carácter legal en 1993, al modificarse el artículo tercero constitucional con el objetivo de que integrara, junto a la primaria, un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados (tres años después de los seis de primaria).

En dicho programa se indica que la finalidad de la educación secundaria es ampliar y profundizar los contenidos de los niveles precedentes, con el propósito de sentar las bases para la vida productiva y preparar a los educandos para proseguir estudios en el siguiente nivel. Se establece también que tiene como compromiso responder a las expectativas y necesidades de la sociedad y afirmar la identificación de los educandos con los valores nacionales.

El establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria responde a una necesidad nacional de contribuir al proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, indispensables en una economía mundial integrada y altamente competitiva, en donde es indispensable cubrir un mínimo de educación básica.

En vista de la legitimidad institucional dada por los poderes ejecutivo y legislativo a la iniciativa de obligatoriedad de la secundaria, ello responde a que la enseñanza escolar formal es parte integrante de las características del crecimiento capitalista. Así, la alternativa de la asistencia a la secundaria es el 'ocio'. Como la alternativa se hace económicamente menos atractiva a medida que se hace más difícil hallar trabajo con la primaria nada más, aumenta el incentivo económico para asistir a la secundaria.



A medida que el sistema educativo se expande frente al desempleo, la gente compite por un limitado incremento en los empleos adquiriendo mayores cantidades de instrucción escolar, ya que ésta es la que proporciona las funciones ocupacionales. Así, la obligatoriedad, reforma curricular y expansión configuran el marco de referencia mínimo que se ha asignado a la educación secundaria en tiempos recientes.

En los últimos años, la inscripción en este nivel ha crecido de manera notable, en parte como resultado de su incorporación a la educación obligatoria, la federalización educativa, la modificación curricular y el incremento en el número de egresados de primaria, quienes acuden a la secundaria en proporciones crecientes. Se estima que en la actualidad alrededor de 65 por ciento de los jóvenes llega a los 18 años con la secundaria terminada.

La excesiva demanda de ingreso hace insuficiente la infraestructura existente en las modalidades de secundaria general y secundaria técnica. La lógica de planeación y presupuestación de nuevas escuelas y nuevas plazas, por las ya cíclicas crisis económicas que impactan el gasto real en educación, no fue paralela a la medida legislativa de obligatoriedad, por lo que hoy, además de la paradójica concentración del servicio por el aumento de la demanda potencial, se enfrenta un problema de cobertura en el nivel secundaria.

Con el afán de abatir el problema, la decisión de las autoridades educativas federales y estatales ha sido aceptar de 55 a 60 alumnos en cada grupo. Solución aritmética simple, que en definitiva compromete el objetivo prioritario explícito en el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, el Programa de Desarrollo Educativo y los respectivos Planes Estatales de Desarrollo de elevar la calidad de la educación.

Si bien en el plan curricular de educación secundaria de 1974, implantado por primera vez en el ciclo escolar 1975-1976, emergió en un contexto de debate no zanjado en el magisterio y en un contexto de reforma educativa, la reforma de la Educación Media Básica debe plantearse como una consecuencia lógica y armónica de la reforma de la educación primaria en sus objetivos, en sus contenidos y metodologías, de acuerdo con las características del educando.

En aquel entonces su estructura teórica y metodológica se sustentaba en la propuesta curricular por áreas. Ahora, los programas instrumentados en la reforma curricular de 1993 presentan un retorno al modelo de trabajo por asignaturas, que en términos de teoría curricular significa un retroceso. Sin embargo, la modificación curricular se legitima, conforme la opinión mayoritaria en el sentido de que la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes.

De manera enunciativa los bloques de materias que el currículum formal explícito en planes y programas establece son:

Las materias a cursar en primer grado son: Español, Matemáticas, Historia Universal 1, Geografía General, Civismo, Biología, Introducción a la Física y la Química, Lengua Extranjera, Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física y Educación Tecnológica.

En segundo grado se establecen: Español, Matemáticas, Historia Universal 2, Geografía de México, Civismo (ahora Formación Ética y Cívica), Biología, Física, Química, Lengua Extranjera, Expresión y Apreciación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica.

En tercer grado el esquema de materias contempla: Español, Matemáticas, Historia de México, Orientación Educativa (ahora formación Ética y Cívica), Física, Química, Lengua Extranjera, Asignatura opcional, Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física y Educación Tecnológica.

Por la gran cantidad de asignaturas, los alumnos deben centrarse en cumplir con las expectativas de los maestros más que en la construcción de habilidades, competencias y conceptos. No es extraordinario que el alumno al final de una semana haya "trabajado" más de veinticinco temas diferentes y haya realizado otro tanto de tareas, sin haber profundizado en ninguno.

Auspiciado también por el Acuerdo 200 que exige los reportes de evaluación bimestral y por una tradición de verificación escolástica del conocimiento, prevalece una cultura de exámenes que promueve la memoria

de corto plazo y la reproducción mecánica de términos, definiciones y operaciones, en detrimento del tiempo disponible para la enseñanza y aprendizaje de hechos, procedimientos, habilidades, conceptos y competencias.

Respecto a los docentes, en la educación secundaria el perfil del magisterio es heterogéneo con distintas competencias y vocaciones. En general, un 12.4 por ciento ejerce la docencia con un antecedente formativo de diploma técnico y un 20.3 por ciento de profesores tiene como antecedente formativo una carrera universitaria ajena al campo de la enseñanza.

Ante ello, es previsible que el cuerpo docente que ejerce a nivel de secundaria esté produciendo distintos resultados con matices diversificados de calidad. En general, los maestros se identifican con el saber especializado de su disciplina en detrimento de saberes integrales, saberes cotidianos e intereses del adolescente. Además otorgan excesiva importancia a la aplicación de exámenes y asignación de calificaciones como pseudogarantía de enseñanza y aprendizaje real.

Por otro lado, respecto al impacto de las políticas actualizadoras homogéneas, en términos de normalismo —argumentada su defensa por distintos líderes sindicales—, la era de modernización educativa ha significado su muerte silenciosa.

En secundaria, en los últimos diez años la contracción de nuevas plazas ha sido constante y la presencia de profesores de extracción normalista cada

vez más escasa en relación con las horas clase asignadas a otro tipo de profesionistas. La disposición de menos presupuesto para plazas ha significado una lucha cada vez más aguda por los pocos espacios, generándose prácticas colaterales de asignación que poco siguen los criterios de auténtica capacitación (léanse dispensas de perfil, nepotismo, uso discrecional de las plazas por algunos directores de nivel en turno, feudos familiares en algunas escuelas secundarias o zonas, trato diferencial, mercadeo de prerrogativas, corrupción en distintos grados y matices, etcétera).

Con escasas excepciones, en general la transformación curricular ha significado para el profesor de secundaria un acrecentamiento de sus responsabilidades sin una mejora sustantiva de manera paralela de sus condiciones materiales de trabajo.

El esquema de horas clase, que suma siete horas diarias de 50 minutos o de 45 minutos según el subsistema, propicia un índice muy escaso de aprendizaje efectivo. Los límites del sujeto cognoscente, de acuerdo con su estadio de desarrollo, es un aspecto desatendido cuando la dinámica de la secundaria tiene como lógica al contenido y la disciplina de estudio.

De esta manera se generan prácticas docentes mecánicas, verbalistas, enciclopedistas y despersonalizadas con el obvio costo de tensión y angustia de los protagonistas del hecho educativo. La relación cara a cara, hombro a hombro, entre profesor y alumno es un atributo por lo demás excepcional

dadas las condiciones de organización escolar y de lógica fragmentaria de la propuesta curricular.

### **3.3 Expectativas del docente en secundaria**

El docente de secundaria sólo tiene en común la denominación, pues bajo ella coexiste una gran diversidad que corresponde, entre otras cosas, a la actividad concreta que cada uno realiza en la división de actividades propias del nivel.

Esta división se inicia, de manera formal, con la existencia de cuatro grandes bloques de personal docente: “los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas, los de apoyo educativo y los directivos. La división tiene su base en una diferente preparación, profesional o técnica, que marca un estatus distinto en la escuela, y en una diferente función: docencia, apoyo o administración.”<sup>24</sup>

Los integrantes de cada uno de estos grupos desarrollan actividades cuyo punto en común sería la formación de los alumnos y que, además, teóricamente están interrelacionadas, lo que lleva a pensar en un trabajo de equipo hacia un mismo fin. No obstante, por la dinámica escolar interna, por

---

<sup>24</sup> Treviño Villarreal, Ernesto. *Estudio Sobre las Desigualdades Educativas en México: la Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2004. p. 24

las condiciones laborales que imperan en la secundaria y por el proceso histórico de constitución del sector docente en secundaria, estos grupos tienden a separarse, incluso en su interior.

Por ejemplo, los maestros de materias académicas (que constituyen siempre la mayoría del personal) se separan por especialidad y, dentro de ésta, por su formación profesional de origen. Así, se van generando diversas identidades bajo la denominación genérica de «maestro de secundaria», situación que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y en el aislamiento del equipo docente.

El aislamiento se fortalece por las condiciones de contratación en secundaria, en donde un buen número de maestros tiene sus horas distribuidas en diferentes escuelas, y, por tanto, pocas posibilidades de comprometerse en un proyecto colectivo. La diversidad de horarios, además de cerrar la posibilidad de tener espacios de discusión colectiva laboral, propicia la concentración de la organización del trabajo escolar en manos de los directivos y del pequeño grupo de maestros que tiene tiempo completo en la escuela.

Pero, además, la contratación de los maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos.

Si bien existen las llamadas «horas de servicio», éstas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela, como para otorgar premios o castigos a los docentes.

Por ello, es posible encontrar maestros que cubren sus 42 horas frente al grupo y otros que tienen algunas horas liberadas como «servicio», las cuales, dependiendo de las relaciones que mantengan con los directivos y del criterio de éstos, pueden dedicarlas a la planeación de su trabajo, o deben cubrirlas atendiendo a grupos cuyo maestro está ausente.

Con base en estas condiciones, los maestros consideran que cumplir con su labor es atender a sus grupos, y que las reuniones, comisiones y horas de servicio destinadas a cuidar alumnos que no les corresponden son una carga extra. Refugiándose en su salón de clase, cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios. Así, de los tres niveles que conforman la educación básica, la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa, lo que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y el aislamiento de los maestros.

De manera paralela, con la expansión de la matrícula en secundaria y la consecuente construcción de más planteles, los edificios escolares fueron



perdiendo (o limitando) muchas de las características que apoyaban el trabajo de sus maestros (laboratorios equipados, sala de proyección, biblioteca, talleres con equipo y material suficiente y adecuado, gimnasio, etcétera). Así, los grandes edificios que tenían las antiguas secundarias no se reprodujeron para las nuevas, construidas en serie, y cuyos espacios limitados y carencia permanente de material dificultan el trabajo de enseñanza.

A la masificación, las malas condiciones físicas de los planteles, el alto número de alumnos y los bajos sueldos se aunó la pérdida del rango de «catedrático», que era tributario de la exigencia de un nivel de escolaridad más alto para trabajar en secundaria, pues dada la disminución de los títulos académicos en las últimas décadas y la elevación a licenciatura de la carrera de maestro de preescolar y primaria, la docencia en secundaria perdió el prestigio profesional que la caracterizó durante algún tiempo.

Para los egresados de normal preescolar o primaria es innecesario acudir ahora a la normal superior para adquirir una licenciatura que ya tienen, y muchos maestros de secundaria que cuentan con formación de normal básica y superior prefieren regresar a trabajar en primaria, actividad que aunque tiene un bajo sueldo, igual que la secundaria, no tiene la desventaja de trabajar con varios grupos y un alto número de alumnos adolescentes.

Si bien en el trabajo cotidiano de la escuela los maestros no hacen referencia a las diferencias que existen entre ellos por su formación profesional de origen (a menos que se les pregunte), esas diferencias se expresan claramente al menos en dos aspectos vinculados a sus condiciones laborales: la contratación y la carrera magisterial.

Sobre la primera hay que mencionar que los egresados de normal superior cuentan automáticamente con plaza de base, mientras que los que no son normalistas empiezan a trabajar cubriendo interinatos de aquellos que han dejado temporalmente sus plazas y que por un acuerdo sindical pueden permanecer en posesión legal de su plaza, aunque no la trabajen durante muchos años.

Esta situación repercute en la recién creada carrera magisterial, afectando de manera particular a los no normalistas, en virtud de que para concursar en ella deben tener plaza de al menos 19 horas, preferentemente de base, aunque también pueden participar quienes cubren un interinato «sin propietario»<sup>8</sup>. Pocos llegan a tener plazas grandes, y también son pocos los que saben a ciencia cierta si los interinatos que cubren tienen dueño. El resultado es que muchos no normalistas se han quedado fuera de la carrera magisterial, y si recordamos la alta proporción de maestros de este tipo en secundaria, podemos ver la magnitud del problema.

Las expectativas profesionales de los «nuevos sujetos docentes» varían dependiendo del tiempo transcurrido en el ámbito de la enseñanza; he encontrado que la mayoría de ellos ingresó a la docencia en secundaria con la idea de estar ahí temporalmente, pero muchos se han quedado años. Con excepción de los de más reciente ingreso, aceptan que serán maestros de secundaria durante un largo tiempo, razón por la cual aspiran a la estabilidad laboral a través de buscar la «basificación» de sus plazas por diversas vías.

Las mujeres afirman que se han quedado en la escuela porque es un trabajo de poco tiempo que les permite atender a sus hijos por la tarde (cosa que no podrían hacer si ejercieran su actividad profesional en otro ámbito). Son muy pocos los que combinan la docencia con el ejercicio liberal de su profesión, y la mayoría busca aumentar sus horas en secundaria con la esperanza de llegar a tener tiempo completo. No obstante, persiste una constante alusión a su formación profesional, tal vez como medio de mantener un vínculo de identidad con lo universitario (o lo no normalista).

Por su parte, muchos de los maestros normalistas parecen vivir la docencia como una obligación. Su media de años de servicio en secundaria es de 15, pero en el sistema educativo es de 20. Es decir, hablamos de maestros con una larga trayectoria en la escuela pública del nivel básico.

Muestran algún cansancio y escepticismo sobre su labor, e incluso llegan a afirmar que permanecen en esos puestos porque «no hay a donde irse». Muchos trabajan igualmente en escuela primaria y suelen comparar las condiciones en ambos espacios, casi siempre en detrimento de la secundaria: más alumnos, más gente a la que calificar, más exigencias administrativas y menos compensaciones afectivas.

Los hay también que reconocen estar a gusto con su trabajo, sobre todo por la influencia que llegan a tener en la formación de los jóvenes y por el respeto que han sabido ganarse entre alumnos y padres, pero al mismo tiempo hablan de la existencia de un desgaste mayor en la docencia de secundaria.

### **3.4 El docente en el rendimiento escolar**

El conocimiento que los docentes tienen de la situación de los estudiantes es un factor importante que se asocia al rendimiento escolar. El expediente no escrito de los alumnos es parte fundamental de los juicios y evaluaciones que el docente puede hacer al diagnosticar la situación de aprendizaje de los alumnos y, a partir de esto, crear alternativas pedagógicas acordes para cada estudiante.

Este conocimiento de los antecedentes personales y familiares de los alumnos es una característica presente en escuelas consideradas como efectivas. En suma, el aprendizaje parece estar relacionado con la información que los maestros poseen de sus alumnos en los planos personal y familiar.

Las expectativas de los docentes son una variable que también incide en el desempeño académico. Cuando los docentes tienen altas expectativas, las comunican a sus alumnos y actúan en consecuencia, los estudiantes logran mayor rendimiento.

Asimismo, cuando los docentes atribuyen el rendimiento a las habilidades de los alumnos, éstos logran mejor aprovechamiento. La lógica detrás del argumento de las altas expectativas es que dichas expectativas se traducen en acciones concretas de apoyo e impulso a los estudiantes que llevan a que estos últimos aprendan más.

Una actitud positiva de los docentes es un ingrediente más que influye en el aprendizaje de los estudiantes. Una cultura escolar positiva, donde los docentes se muestran contentos, generándose una buena relación entre alumnos y docentes es un factor que se relaciona con el rendimiento académico.

El estudio de escuelas efectivas en América Latina ha hecho especial énfasis en la influencia que tiene sobre el rendimiento una relación afectiva

sólida y respetuosa entre los estudiantes y los docentes. “La evidencia a este respecto sugiere que la capacidad del docente para transmitir mensajes positivos y establecer relaciones de respeto afecto con los alumnos son características que fomentan el aprendizaje de los alumnos.”<sup>25</sup>

Uno de los factores de la escuela que parece ser crucial en el aprendizaje es el clima en la escuela y en el aula. El clima escolar se refiere esencialmente a las relaciones que se establecen entre alumnos y que, en algunas instancias son mediadas por los docentes.

En América Latina se ha encontrado que un clima escolar favorable se traduce en diferencias en el rendimiento de los alumnos del orden de dos tercios de la estadística, lo que lo convierte en la variable más influyente en el rendimiento escolar.

Además de los factores de la escuela relativos a los docentes y al clima escolar existen otros factores que influyen en el rendimiento. Por ejemplo, la disposición de materiales de trabajo, el liderazgo pedagógico, el currículo, y la segregación de los alumnos en distintos tipos de escuelas, entre otros.

“Diversas instituciones educativas del país han venido utilizando desde 1994 el EXANI-I, diseñado y aplicado por el CENEVAL, hasta

---

<sup>25</sup> Treviño Villarreal, Ernesto. Op. cit. p. 26

convertirlo en el instrumento más frecuentemente usado en México para determinar los conocimientos y las habilidades de razonamiento verbal y matemático que poseen los jóvenes que ingresan a la educación media superior.”<sup>26</sup>

El EXANI-I consta de dos grandes secciones: una tiene por objeto determinar las habilidades (razonamiento verbal y razonamiento matemático) de los sustentantes y otra busca determinar los conocimientos que poseen en las materias que forman parte central del plan de estudios de la secundaria.

En 2002, 502 379 estudiantes de unas 10 mil escuelas secundarias presentaron este examen. Los datos obtenidos son indicadores de los resultados nacionales en secundarias. El resultado promedio en habilidad verbal de las mujeres está once puntos del Índice CENEVAL por debajo del de los hombres en el ámbito nacional. La diferencia en el promedio nacional en habilidad verbal también se da entre los sustentantes que vienen de una secundaria particular y aquellos que estudiaron en una pública. En este caso la diferencia es de 62 puntos Índice CENEVAL.

Los resultados por género manifiestan que, en materia de razonamiento matemático, los hombres obtienen resultados

---

<sup>26</sup> CENEVAL. *Resultados de la secundaria: globales, de razonamiento verbal y matemático*. CENEVAL. Este País. México. 2002. p. 2

significativamente mejores que las mujeres en todas las entidades federativas. En cuanto al comportamiento en razonamiento matemático según el régimen de la escuela de procedencia, hay una clara superioridad de los sustentantes que provienen de escuelas privadas, con una diferencia de 59 puntos Índice CENEVAL a favor en el promedio nacional.



## CAPÍTULO IV

### PROPUESTA

#### 4.1 Formación magisterial

En la educación básica del sector público en México “el tiempo de dedicación es diferente en los niveles de preescolar y primaria y en los de secundaria. En los dos primeros la dedicación es de 20 horas semanales, y en la secundaria depende de la plaza que se ocupe, que puede ser, según la categoría, de 12, 16, 19, 22 ó 30 horas a la semana. Muchos profesores de preescolar y de primaria tienen dos plazas, de igual o diferente categoría, lo que les permite mejorar sus ingresos salariales. En las plazas administrativas para personal directivo la dedicación llega a las 48 horas semanales.”<sup>27</sup>

Las acciones de formación magisterial a partir de la década de los noventa reflejan un avance en la búsqueda de la actualización docente. A través de los diversos programas implementados se han involucrado y responsabilizado directamente a los jefes de sector, inspectores escolares, apoyos técnicos, directores de escuela y maestros, quedando todavía como

---

<sup>27</sup> Organización de Estados Iberoamericanos. *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*. Chile: OEA. 2003. p. 143

una cuenta pendiente la vital participación de estos actores en el diseño y propuesta de los cursos y talleres de los sistemas nacional y estatales de actualización.

En 1992, el Gobierno Federal estableció el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) con miras a fortalecer en un corto plazo los conocimientos de los maestros de preescolar, primaria y secundaria, así a que se desempeñaran mejor en su función magisterial.

Este programa fue producto del compromiso entre la SEP, el SNTE y los gobiernos de los estados como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); cuya ejecución quedó bajo la responsabilidad de cada una de las entidades federativas, conforme a los lineamientos, materiales, apoyo presupuestal y ayuda logística que la administración federal dispuso para el desarrollo del mismo.

Bajo una estrategia "en cascada" se desarrollaron los primeros cursos masivos obligatorios para profesores de educación básica que se daban en nuestro país. La idea era actualizar bajo un mismo enfoque general, con esquemas de trabajo similares, con propósitos comunes y en periodo vacacional. Cabe notar que se otorgó un incentivo económico diario para cada maestro-asistente como apoyo para sus alimentos y transporte.

Este programa generó aprendizajes institucionales y colectivos significativos para todos los participantes (autoridades, coordinadores,

instructores, directivos y maestros), con los cuales se inició una política integradora dirigida a romper con la dispersión y la discontinuidad que en el terreno de la actualización magisterial se había vivido por más de veinte años.

En mayo de 1993, la SEP anunció la transformación del PEAM en el Programa de Actualización del Maestro (PAM) como estrategia permanente de actualización. Sus metas estratégicas incluyeron tres etapas:

La primera de ellas ofertó cursos de verano con un doble propósito: por una parte, para que los profesores de primaria asistentes analizaran y propusieran soluciones a problemas de la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Español, Matemáticas e Historia, y para que los directivos escolares de primaria y secundaria analizaran las posibilidades y retos de su función académica.

La segunda etapa incluyó cursos para todos los maestros y directivos de preescolar, primaria y secundaria. Su objetivo fue favorecer el conocimiento de los nuevos planes y programas de estudio y la planificación del trabajo escolar para el año lectivo 1993-1994.

La tercera etapa del PAM, la permanente, inició a partir de septiembre de 1993 para dar paso a la actualización continua; sin embargo, no fue desarrollada adecuadamente y se canceló por la falta de recursos económicos y la cercanía del fin del sexenio federal.

Las principales diferencias entre ambas propuestas actualizadoras consistieron en que en el PAM se diseñaron cursos específicos tanto para directivos (sobre la reforma propuesta y su liderazgo académico) como para profesores (sobre los cambios curriculares); también se amplió la cadena operativa del esquema "en cascada", redefiniendo la función de los "instructores" y denominándolos como coordinadores de grupo, participando como tales un mayor número (más de 30,000 a nivel nacional) de profesores (integrantes de los consejos técnicos de zona o directivos del nivel educativo correspondiente) que tenían experiencia en actividades de capacitación.

En 1995 y hasta la fecha, la SEP y el SNTE convinieron el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), el cual fue avalado y reafirmado mediante acuerdos de extensión por cada uno de los gobiernos de los estados de la República.

Los propósitos que se plantearon fueron:

- “El dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas de estudio.
- La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio.

- El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos.
- El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar correspondiente.
- El conocimiento y análisis de las relaciones internas en las instituciones escolares y las que existen entre éstas, los padres de familia y la comunidad.
- El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente.
- El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente.”<sup>28</sup>

Las modalidades de estudio propuestas por el PRONAP están orientadas a distintas ofertas académicas: Cursos Nacionales de Actualización y Talleres Generales de Actualización, Cursos Estatales y Talleres Estatales, los Centros de Maestros donde se cuenta con una biblioteca, una videoteca y una audioteca con materiales seleccionados especialmente para los maestros; aulas para el trabajo individual o en grupo, computadoras enlazadas a la Red Edusat.

---

<sup>28</sup> SEP. *Bases para el desarrollo del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)*. México: SEP. mayo de 1995. p. 2

De lo más reciente, el Programa general de formación continua de maestros de educación básica 2005-2006 (PGFC), es un instrumento nacional de regulación académica de las actividades de actualización, capacitación y superación profesional de maestros de educación preescolar, primaria y secundaria en sus diversas modalidades y servicios que está previsto en las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2005, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el X de marzo de 2005. Aunado a ello, “el PGFC es uno de los insumos centrales para la elaboración de los Programas Rectores Estatales de Formación Continua 2005-2006.”<sup>29</sup>

El modelo de formación continua que se diseña para responder a la concepción de profesionalidad docente enunciada antes y sobre el cual se emite este Programa General 2005-2006 está centrado en la escuela y tiene al aprendizaje como razón de ser.

Este programa se lleva a cabo en dos campos de acción: la escuela, con destino a los colectivos docentes, y fuera de ella, dirigido a los individuos; cuenta con un mecanismo de aseguramiento de la calidad, los exámenes nacionales para profesores en servicio. Se basa en la

---

<sup>29</sup> SEP. *Programa general de formación continua de maestros de educación básica 2005-2006*. México: SEP. 2005. p. 2

profundización y fortalecimiento del federalismo educativo, mediante la concreción de Programas Rectores Estatales de Formación Continua, instrumentos para contribuir, desde la actualización y capacitación de los docentes, a la superación de los problemas educativos de cada estado.

## **4.2 Formación directiva**

El concepto de gestión educativa en una escuela orientada a la calidad implica que la escuela está centrada en lo pedagógico y el aprendizaje de los alumnos es su prioridad. De igual forma, se considera que los directivos y profesores tienen y transmiten hacia los alumnos, y con frecuencia también hacia los padres, altas expectativas con respecto a su aprendizaje.

Entre las determinantes que tienen efecto en la gestión pedagógica están el liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.

De igual forma, las claves en las prácticas pedagógicas en el aula con éxito destacan clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del

tiempo, exigentes, predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos, prioridad a la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños.

Por lo que respecta a la formación directiva hacia una escuela efectiva, la SEP a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa y mediante el Proyecto de Renovación Pedagógica y Organizativa de las Escuelas Públicas de Educación Secundaria, se ha propuesto:

- “Formar personal técnico capaz de promover procesos de innovación en las escuelas de educación secundaria, mediante la capacitación y asesoría a directivos y maestros.
- Fortalecer la función académica de los directivos escolares para que sean capaces de promover la colaboración entre el personal docente y de apoyo, con la finalidad de que identifiquen sus principales problemas educativos y diseñen estrategias de enseñanza, de organización escolar y de relación con las familias para superarlos.
- Obtener y analizar información sobre el funcionamiento cotidiano de las escuelas de educación secundaria, con la finalidad de analizar los factores relacionados con la gestión institucional y la organización



escolar que influyen en el logro de los propósitos educativos y en los procesos de innovación.

- Realizar el seguimiento de la innovación y recuperar experiencias y aprendizajes relevantes.
- Proporcionar información sistemática y útil para los distintos campos que participan en el diseño y la implementación de la Reforma Integral de Educación Secundaria.”<sup>30</sup>

### **4.3 Acciones y recursos**

De las acciones y recursos con que cuentan los directivos y docentes para mejorar la toma de decisiones en las escuelas está la constitución del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) contenido en el PRONAP.

Las políticas y acciones específicas que lleva a cabo dicho servicio están orientadas a garantizar la ayuda a los centros del sistema escolar del país de manera que puedan mejorar desde sus propias capacidades y condicionamientos de manera diferenciada.

---

<sup>30</sup> SEP. *Proyecto de Renovación Pedagógica y Organizativa de las escuelas públicas de Educación Secundaria*. México: SEP. 2005. p. 3

El SAAE incorpora en el diseño, implementación y evaluación de sus planes y acciones la participación democrática de quienes constituyen la comunidad de profesionales de la educación y las instancias estatales de formación continua, directivos, colectivos escolares y docentes.

Las tareas que lleva a cabo el SAAE tienen un carácter eminentemente formativo. A través de él se busca asistir a los centros escolares mediante ayudas útiles para analizar la realidad educativa de cada institución escolar que favorezca la toma de decisiones en su interior conducentes a la mejora. Cabe indicar que no tiene por objeto la fiscalización, la mera obtención de datos de las escuelas o las mediciones externas de los resultados.

El SAAE ubica a la escuela, sus necesidades y demandas en el centro de las decisiones y a la gestión de la administración a su servicio. Su funcionamiento se articula con otras instancias, agentes y servicios de apoyo a la escuela evitando interferencias y reiteraciones en las prestaciones que se brindan a las escuelas, así como peticiones y requerimientos que interrumpen la labor sistemática de la enseñanza y el trabajo con los estudiantes.

El servicio se concibe como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y está orientado a la resolución de problemas

educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes.

Su base académica se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos durante su paso por los distintos grados y asignaturas.

Los propósitos generales del SAAE son:

- “Impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica.
- Promover y apoyar los procesos formativos necesarios para el desarrollo intelectual y profesional de directivos y docentes a través de la reflexión sistemática y científica sobre sus prácticas educativas y sus consecuencias.
- Promover acciones para que directivos y docentes: a) comprendan y se apropien críticamente de planes y programas de estudio, b) dominen el enfoque intercultural y los enfoques

de enseñanza y c) manejen adecuadamente los enfoques teóricos y metodológicos de los materiales de apoyo a la enseñanza.

- Promover entre directivos y docentes la comprensión del contexto social en que se ubica la escuela y el respeto por la filiación cultural de los alumnos y sus comunidades, así como apoyarles en el diseño de estrategias diferenciadas para atender a su diversidad.
- Ayudar a directivos y docentes en el diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas para solucionar los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en la escuela y en el aula.
- Impulsar y orientar la coordinación del trabajo colegiado en las escuelas de educación básica para la evaluación de la situación educativa del plantel, la mejora de la organización y gestión de la escuela, el intercambio de experiencias educativas y el establecimiento de alianzas con los padres de familia y otros miembros de la comunidad en favor de la educación de sus alumnos.
- Orientar a los directivos y colectivos escolares en la administración y el uso óptimo de los recursos materiales,

tecnológicos, financieros y funcionales (formación, tiempo) de los que disponen.”<sup>31</sup>

#### **4.4 Limitaciones**

Diversos esfuerzos y recursos tienden a diluirse por la carencia de una orientación clara y precisa. Este fenómeno se agrava cuando el objetivo de la organización se pierde de vista, como en el caso de las escuelas. Para muchos, el prestigio de una escuela radica en la apariencia física del inmueble, el cumplimiento en horario y disciplina de los alumnos o el acatamiento de órdenes de las autoridades. Es estos contextos, el aprendizaje y la enseñanza han pasado a segundo término. La muestra más clara es el tiempo efectivo que se dedica a ellos.

Por desgracia, existen escuelas y maestros que en el afán de sobresalir en las estadísticas o actividades, dedican tiempo adicional preparar a un grupo determinado de alumnos para los concursos académicos, deportivos, culturales o sociales, pierden de vista que su compromiso como institución es la formación de todos sus alumnos de

---

<sup>31</sup> SEP. *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*: SEP. 2005. p. 26

manera integral, logrando que los objetivos educativos sean alcanzados por todos.

Ante ello, una escuela de calidad es aquella que logra el acceso, permanencia y culminación exitosa de todos sus alumnos y no sólo la que obtiene los primeros lugares en los concursos y actividades. Incluso dentro de la escuela, algunos maestros dedican sus esfuerzos e invierten sus energías en actividades que poco tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos.

Algunos ejemplos son la generación artificial de comisiones sindicales, tienda escolar, semana de guardia y llenado de documentación, entre otras actividades. Incluso, puede ocurrir que el Consejo Técnico – escolar o de zona- se haya convertido en un espacio para todo tipo de actividades, menos para lo que fue creado: el análisis y discusión de problemas eminentemente de la gestión pedagógica.

La gestión escolar requiere centrar los esfuerzos y recursos en el aprendizaje de los alumnos. El trabajo en equipo y un clima de confianza son requisitos para abrir la puerta hacia la gestión pedagógica.

En efecto, pensar que la escuela y el salón de clases son los únicos espacios para asegurar una educación de calidad sería erróneo, y en cierta medida, peligroso. Debe pensarse que, para que las escuelas y los maestros logren alcanzar los objetivos de la gestión escolar y pedagógica

respectivamente, se necesita mejorar, y en algunos casos cambiar, las prácticas de gestión educativa con las que se ofrece el servicio a la población.

Desde la administración central no sólo es necesario plantear políticas y programas educativos que, aunque tienen buenas intenciones o tiendan al mejoramiento del servicio educativo, no son suficientes para mejorar el aprendizaje de los alumnos ni la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje.

Es imprescindible generar nuevas formas de gestión educativa; espacios para contrarrestar los efectos de una administración vertical y de unas prácticas burocráticas que ya han demostrado, alentar los efectos de las desigualdades sociales y educativas.

Las cargas administrativas a las que se enfrentan directivos y docentes, cada vez son mayores, la descentralización y su aspiración por acercar el servicio a las regiones del estado, trae como consecuencia duplicar, y en algunos casos triplicar, la entrega de documentación. Ahora no sólo se debe entregar a la supervisión, también se deben considerar a la Coordinación Regional de Desarrollo Educativo (CORDE) y al nivel correspondiente.

Más grave aún, es el hecho de entregar en más de una ocasión la misma información en formatos diferentes a la misma instancia. No es difícil

deducir en este contexto, la inversión de tiempo, dinero y esfuerzo que esta situación provoca. Por ello, merece especial atención el hecho de la urgencia de un sistema administrativo eficiente, capaz de reducir los excesos administrativos y burocráticos.

En el caso de los ascensos la investigación educativa al respecto ha demostrado que los docentes que ascienden a directores, supervisores o jefes de sector no cuentan con las habilidades y herramientas necesarias para desempeñar esos cargos, situación que se agrava al no recibir ningún tipo de capacitación durante sus primeros años como directivos.

Por ello, no es nuevo ni raro, afirmar que las prácticas de los directivos están dedicadas casi exclusivamente a lo administrativo e impregnadas de una fuerte tradición burocrática, al no contar con el conocimiento, ni las habilidades y herramientas para llevar a cabo una gestión escolar.

Los ascensos siguen estando sujetos a procesos escalafonarios fundamentados en criterios de antigüedad o preparación académica, pero en algunos casos las prácticas sindicales tienen más influencia que estos criterios.

Ante ello, se necesita un sistema de ascensos que tome en cuenta el desempeño profesional, como criterio fundamental para ocupar los puestos directivos, asegurando de esta manera que no sean los de mayor



antigüedad o con más maestrías los que ocupen estos puestos, sino los que tengan las habilidades necesarias para centrar las prácticas de la gestión escolar en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de alumnos y maestros.

Otros problemas que atañen a la gestión directiva escolar son la oferta de actualización y el apoyo a la investigación educativa. La gestión educativa necesita nuevos mecanismos, formas alternas de organizar y ofrecer el servicio educativo si es que de verdad se desea promover la gestión pedagógica en el salón de clases y la gestión escolar en las escuelas.

#### **4.5 Propuesta**

En términos de lo expuesto con anterioridad, la propuesta concreta para abatir el rezago en la actualización de directivos escolares, así como lo que corresponde a la gestión educativa y la toma de decisiones que incrementen el nivel de aprendizaje de los alumnos implica continuar con la línea trazada por los programas nacionales de actualización, pero también recordando dos elementos esenciales el clima de trabajo y el trabajo en equipo.

De lo anterior se desprende que trabajar en un ambiente de respeto y confianza permite a los docentes generar espacios y oportunidades para la evaluación, monitoreo y compromiso con la práctica pedagógica.

De la experiencia en otros países, se tiene registrado que una de las principales características de las escuelas exitosas, es que la cohesión de sus integrantes está afianzada por lazos de amistad, respeto, cariño o confianza y no por mandatos autoritarios de quienes dirigen las instituciones.

En un buen clima de trabajo los ejercicios de evaluación y monitoreo cumplen su función, ya que no se ven como el señalamiento de errores, sino como el encuentro con oportunidades para el mejoramiento y crecimiento de los miembros de un equipo.

Compartir la responsabilidad por los logros educativos de los alumnos, compromete a cada integrante de la comunidad educativa, desde el intendente hasta el director. Fijar metas y objetivos comunes, permite aprovechar las competencias individuales y fortalecer al equipo de trabajo. Por lo tanto, un buen clima escolar, es requisito indispensable para la gestión escolar.

En relación al trabajo en equipo, su característica más ampliamente reconocida es la ventaja que tiene sobre el trabajo individual y sobre los resultados obtenidos que pueden ser mejores y en menor tiempo.

Sin embargo, trabajar en equipo no es sinónimo de repartir el trabajo entre los integrantes de una institución. Se requiere que esa distribución de tareas cumpla ciertos requisitos:

- En primer lugar, estar dispuesto a tomar acuerdos para establecer las metas y objetivos del equipo. La posibilidad de los acuerdos es el primer paso para el trabajo en equipo. Las tareas no pueden asignarse o imponerse, su distribución debe hacerse con base en las fortalezas de cada individuo y en el crecimiento global del equipo. El acuerdo es, en este caso, determinante para la fijación de metas y la distribución de las tareas. Este es, uno de los obstáculos por el que las escuelas, no pueden formar equipos de trabajo. Sus integrantes no se pueden poner de acuerdo, aunque deberían.
- En segundo lugar, estar concientes y tener la intención de colaborar para el equipo. Las tareas que se realizan con la convicción de que son importantes y necesarias para el logro de los objetivos del equipo, se convierten en fuerza y empuje para todos sus integrantes. Cuando alguien se siente obligado y no comprometido con las tareas del equipo, puede convertirse en un obstáculo para los demás integrantes y al

mismo tiempo, representa un síntoma de que algo requiere de atención.

- En tercer lugar, ningún equipo se forma por decreto. El trabajo en equipo artificial, la asignación arbitraria o la comodidad por encima del objetivo común son ejemplos claros del reto que implica sentirse parte de un equipo y del valor que tiene para sus integrantes, nutrir con sus acciones diarias los lazos que los unen. Las prácticas simuladas por cumplir, por intereses personales o solo con buenas intenciones; distorsionan la esencia del trabajo en equipo. Quizá sea un momento oportuno para reflexionar por qué, a los alumnos, les cuesta mucho trabajar en equipo dentro y fuera de la escuela ¿Acaso será porque los docentes aún no han aprendido a construir y mantener equipos?
- En cuarto lugar, se necesita formarse en y para la colaboración. Una de las razones por las que cuesta trabajo fomentar el trabajo en equipo a los alumnos es quizá, la falta de habilidades para hacerlo los mismos maestros. Por años, el Sistema Educativo ha alentado el individualismo y la competitividad, anulando las posibilidades de apoyo y ayuda mutua. Nadie puede dar lo que no tiene; ningún maestro, puede

fomentar el trabajo en equipo con sus alumnos si no da muestra, con sus acciones, de que él o ella está haciendo equipo con sus colegas. Es necesario reconocer que los docentes también tienen necesidades de seguir aprendiendo.

- Por último, se necesita aprender que el trabajo de equipo, requiere, que cada integrante, ponga a disposición de la organización sus habilidades individuales; en el entendido de que la fortaleza del grupo estriba en las potencialidades individuales. En este proceso, la individualidad debe estar por encima del individualismo y cada integrante debe tener bien clara la idea de que en la escuela el objetivo de la institución es más poderoso que los objetivos individuales o la suma de éstos.

Con lo anterior, la suma de voluntades, del trabajo colectivo, de los servicios de apoyo institucionales, de la actualización permanente de docentes y directivos, pero también la participación activa de alumnos y padres de familia, orienta a una escuela hacia mejorar la calidad de aprendizaje, haciendo que el arduo trabajo y los logros sean compartidos.

## CONCLUSIONES

Las actividades administrativas y pedagógicas en el ámbito escolar son funciones en las que los directivos escolares tienen responsabilidad. Dichas actividades están influenciadas por los recursos físicos y humanos disponibles para lograr objetivos e implementar estrategias orientadas al proceso educativo.

De igual forma, la administración escolar y el objeto pedagógico está determinado por lineamientos que se derivan de la política educativa, así como también de las características personales del directivo, de la participación de alumnos y padres de familia, como del apoyo de otras autoridades educativas.

De la responsabilidad directiva, la toma de decisiones, es un proceso continuo e inevitable. Desde un estilo autocrático a uno democrático es recomendable que el directivo siga una serie de etapas antes de una decisión. Entre dichas etapas está la determinación del problema, el análisis de la situación, el planteamiento de objetivos y criterios de decisión, el estudio de alternativas y la elección de alguna de ellas.

De igual forma en la toma de decisiones debe considerarse que la determinación de un plazo y la fijación de un responsable son elementos que deben estar presentes en todo momento. Una vez que la decisión sea

tomada, en la medida en que sea esta evaluada y ajustada se podrá aprender del proceso y transitar hacia una forma de trabajo ordenada en busca de atender el objeto esencial de una escuela, incidir en el proceso de aprendizaje.

De las acciones descentralizadoras en la escuela pública, las autoridades educativas están impulsando la actualización y formación de directivos dotándolos de herramientas y conocimientos administrativos que incidan en el aprendizaje.

De los problemas particulares que destacan en el nivel secundaria están el incremento de la demanda, la saturación de temas, el énfasis en el aprendizaje memorístico y menos en la construcción de ideas, la heterogeneidad de los docentes, el congelamiento de plazas vacantes, la saturación en los salones de clase, entre otros.

De dichos problemas, el papel del docente y del directivo es determinante para sobrellevar las limitaciones que no incidan en el rendimiento académico.

Entre las acciones que se consideran elementales para que el directivo contribuya al rendimiento académico son:

- Motivar a la platilla docente para que participe de forma regular a los cursos de actualización sobre sus asignaturas y aquellos

talleres sobre didáctica que sean organizados por la misma escuela o por las autoridades educativas.

- Analizar junto con los docentes, la problemática particular que enfrentan estos en el ámbito pedagógico y administrativo.
- Del análisis, trascender a la propuesta de cursos, talleres, conferencias y pláticas sobre temas que incidan positivamente en su formación para incrementar el rendimiento escolar.
- Organizar tiempos y actividades para el mejor aprovechamiento de la actualización docente.
- Negociar apoyos económicos o incentivos materiales con autoridades educativas y entre la comunidad escolar para que los maestros también puedan aportar su tiempo libre y en conjunto sea posible generar esquemas de actualización docente en beneficio de los alumnos.

De lo expuesto en la propuesta de este trabajo, cabe enfatizar que el clima laboral y el trabajo en equipo son factores que deben utilizarse como medios para lograr incrementar la capacidad técnica, científica y humana de los docentes y directivos escolares. En la medida en que se haga uso de la mejor tecnología en educación y cuando el objeto mismo de ésta sea el aprendizaje, el rendimiento o aprovechamiento escolar seguramente se



incrementará en beneficio no solo de los alumnos, sino también de la planta docente y administrativa.

Con todo, es necesario reconocer que la educación, y en este caso el nivel de secundaria, es un proceso en donde existen limitaciones y aspiraciones que deben ser resueltas por la mejor disposición de quienes participan en el proceso. Autoridades educativas, personal directivo y administrativo, docentes, alumnos, padres de familia y en general la comunidad son responsables del producto de la educación; si se espera obtener mejor rendimiento también todos deben asumir su responsabilidad y contribuir a lograr las metas establecidas.

## BIBLIOGRAFÍA

Bazant, Mílada. *En busca de la modernidad*. México: El Colegio Mexiquense. 2002

Burrel Galindo, Jesús. *La función directiva: modelos y proyectos. Antecedentes y situación actual*. Madrid: Congreso sobre la función directiva. Abril 20, 2001

Castelló Tarrida, Antoni. *Limitaciones del concepto de «capacidad» en la explicación del aprendizaje académico*. España: Universidad Autónoma de Barcelona. 2004

CENEVAL. *Resultados de la secundaria: globales, de razonamiento verbal y matemático*. CENEVAL. Este País. México. 2002

*Diccionario Castellano Ilustrado*. México: Fernández Editores. 1979

La Belle, Thomas J. "La alfabetización y educación básica de adultos." En *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen. 1990

Organización de Estados Iberoamericanos. *Organización y estructura de la formación docente en Ibero América*. Chile: OEA. 2003

Saavedra Cáceres, Erika. *Niños con rendimiento escolar normal*. Chile: Universidad de Chile. 2003

Santana Vega, Lidia. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*.

España: Pirámide. 2003

Secretaría de Gobernación. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*.

México: Secretaría de Gobernación. 2001

SEP. *Bases para el desarrollo del Programa Nacional para la Actualización*

*Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*

*(Pronap)*. México: SEP. Mayo de 1995

SEP. Boletín 203. "Presentó SEP propuestas para reforma de secundaria a

directivos de educación en los Estados." México: SEP. Julio 25, 2003

SEP. Boletín 202. "Asumen directivos de educación básica estatales

profesionalización de organización escolar." México: SEP. Julio, 2003

SEP. *Ley General de Educación*. México. Diario Oficial de la Federación.

México. Enero 4, 2005.

SEP. *Manual de Supervisor de Zona de Educación Primaria*. México: SEP.

1987

SEP. *Programa de intervención pedagógica para mejorar el aprendizaje en*

*educación secundaria*. México: SEP. 2005

SEP. *Programa general de formación continua de maestros de educación*

*básica 2005-2006*. México: SEP. 2005

SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP. 2001

SEP. *Proyecto de Renovación Pedagógica y Organizativa de las escuelas públicas de Educación Secundaria*. México: SEP. 2005

Soler Fier, Eduardo. *La visita de inspección*. España: La Muralla. 2002

Treviño Villarreal, Ernesto. *Estudio Sobre las Desigualdades Educativas en México: la Incidencia de la Escuela en el Desempeño Académico de los Alumnos y el rol de los Docentes*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2004

Zatarain M. R. *Apuntes sobre la reforma en educación secundaria*. México: ITESO. 2001