

Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral

VÍCTOR M. PONCE GRIMA¹



Resumen

El propósito de este texto es reunir las investigaciones con relación al fracaso y reprobación en el nivel de secundaria. Se enfatiza que para mejorar los índices cuantitativos de aprobación o eficiencia terminal, es necesario realizar estudios interdisciplinarios con el objeto de conocer e intervenir la problemática de manera más profunda y atendiendo diversos elementos más sistemáticos.

Se parte del supuesto de que la reprobación es un fenómeno complejo y de que su abordaje debe proveer unidad explicativa y comprensiva, en el marco de reflexiones interdisciplinarias: la práctica educativa, los procesos de desarrollo cognoscitivo y de los aprendizajes, la organización y la gestión del sistema educativo y escolar, al análisis curricular y la colaboración social y de los padres de familia.

No sólo se pretende cierto estado de la cuestión, sino además se presenta una propuesta de reforma integral del nivel.

Descriptor: Reprobación, fracaso, práctica educativa, organización y gestión, sistema educativo y escuela.

Reproof and failure in secondary. Towards an integral reform

Abstract

The intention of this text is to assemble the investigations with relation to the failure and reproof in the level of secondary. There is emphasized that to improve the quantitative indexes of approval or terminal efficiency, it is necessary to realize interdisciplinary studies in order to know and to control the deepest problematic of way and attending to more systematical diverse elements.

It splits of the supposition of which the reproof is a complex phenomenon and with which his boarding must provide explanatory and comprehensive unit, in the frame of interdisciplinary reflections: the educational practice, the processes of cognitive development and of the learning, the organization and the management of the educational and school system, to the analysis curricular and the social collaboration and of the family parents.

Not only one presents the knowledge' state, but besides there is realized an offer of integral reform of the level.

Key words: Reproof, failure, educational practice, organization and management, educational system and school.

¹ Investigador de la Dirección de Investigación Educativa, dependiente de la Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.

Introducción

El propósito de este texto es intentar reunir las investigaciones locales y algunas nacional e internacionales con relación al fracaso y reprobación en el nivel de secundaria. El énfasis consiste en señalar que para mejorar los índices cuantitativos de aprobación o eficiencia terminal, es necesario realizar estudios interdisciplinarios con el objeto de conocer e intervenir la problemática de manera más profunda y atendiendo diversos elementos más sistemáticos. Se parte del supuesto de que la reprobación es un fenómeno complejo y de que su abordaje debe proveer unidad explicativa y comprensiva, en el marco de reflexiones interdisciplinarias.

Algunas conclusiones que se desprenden de este estudio es que la comprensión y la intervención de la problemática de la reprobación, la deserción, la repitencia o el fracaso en general, debe considerar diversos elementos debidamente articulados. La comprensión del problema alimenta la necesidad de realizar e incorporar diversos estudios interdisciplinarios, con sus goznes en el marco de la complejidad. La comprensión del problema se localiza en diversos niveles y se puede relacionar con la manera en que participan diversos agentes educativos (docentes, directivos, padres de familia), las instituciones y las organizaciones, desde las centrales, de apoyo y las escuelas.

Se desprende que la problemática debe enfrentar, al mismo tiempo, el mejoramiento de las prácticas educativas, los procesos de desarrollo cognoscitivo y de los aprendizajes, la organización y la gestión del sistema educativo y escolar, determinados ajustes curriculares y la colaboración de los padres de familia. Se abordan diversas reformas integrales, pues, por ejemplo, la mejora de la práctica no será posible si al mismo tiempo no se instrumentan medidas para proveer condiciones laborales más racionales para un trabajo docente más profesional, acompañado de programas de formación cercana a las necesidades y niveles de desarrollo de los docentes, con énfasis en la reflexividad y auto transformación de la práctica y mayor autonomía y capacidad de decisión tanto de los agentes educativos.

En este ejercicio se describen los resultados de algunas investigaciones locales y nacionales, así como algunas sugerencias internacionales acerca de la reprobación en el nivel de secundaria. También se reseñan algunos estudios sobre las reformas educativas

en diversos países. Con bases en lo anterior se proponen reflexiones para la comprensión de este fenómeno y se presenta una propuesta de reforma integral del nivel.

A través de esta revisión de la investigación local y nacional, así como de algunas sugerencias internacionales, no sólo se pretende elaborar un estado de la cuestión, sino además la búsqueda de explicaciones sistemáticas acerca del fenómeno. Luego, se pretende buscar las relaciones y las determinaciones principales del fenómeno de la reprobación y el fracaso escolar.

Se desarrollan los siguientes apartados. Primero se exponen algunas ideas con relación a la reprobación y al fracaso escolar; luego, se analizan las aportaciones de diversas investigaciones organizadas en los siguientes campos: Práctica y enseñanza, procesos de aprendizaje y desarrollo del estudiante, organización escolar y del sistema, los planes y programas y la participación social. En la parte final se recuperan y plantean algunas sugerencias para una reforma integral de la secundaria en México.

1. Fracaso y reprobación, una comprensión integral

El significado inmediato de la reprobación consiste en no aprobar un determinado grado o nivel. En el sistema de educación básica significa haber obtenido una calificación por debajo del seis. Quiere decir que la reprobación se manifiesta en la calificación, es entonces una representación numérica en la que se aparenta el logro real de las competencias alcanzadas por un estudiante.

El supuesto inicial consiste en que la reprobación es apenas una manifestación externa y superficial, es decir, que la calificación no necesariamente ni linealmente tiene relación directa con los conocimientos y las habilidades que demandan los planes y programas. Acreditar no significa necesariamente aprender y reprobar no siempre es igual a no aprender. Hay ocasiones que un estudiante reprueba porque no aprendió a actuar su rol social, o porque no repitió la información que los maestros le solicitaban o porque no pudo expresar la información. Por otro lado, alguien puede no reprobar por diversas razones que no tienen relación directa con el aprendizaje y el dominio de las competencias de los *currículos*.

Algunas investigaciones informan que influyen tantos factores que no es del todo seguro establecer parámetros de comparación entre reprobación, com-

petencias o aprendizajes. Por ejemplo, Sandoval (1997) señala que las calificaciones en la escuela secundaria tienen diversos significados para profesores y alumnos. Para los maestros significa la posibilidad de mantener la disciplina y el control del grupo, aunque es también a través de éstas que obligan a los alumnos al cumplimiento de las actividades de clase o las tareas. Para los alumnos la calificación representa la posibilidad de permanecer en la escuela y para ello aplican recursos que equilibran sus intereses y las exigencias de la escuela.

Sin embargo, si bien la reprobación no informa directamente acerca de los procesos y los productos del aprendizaje, advierte la posible existencia de este u otros problemas que deberán estudiarse con mayor cuidado. A lo largo del trabajo se intenta demostrar que la reprobación es un fenómeno complejo cuyos resultados reflejan simplemente la síntesis numérica de los graves y profundos malestares del sistema educativo nacional. Como se ha reportado, la reprobación es apenas uno de los síntomas del fracaso educativo (Guevara Niebla, *et al.*, 1996).

Los resultados de las evaluaciones internacionales apuntan, lo que en este país se sospechaba, que los niveles de desempeño de nuestros estudiantes son sumamente raquíticos, como bien lo señala Ornelas (2003) estos resultados son inferiores a los resultados de otros países con menor producto interno bruto o con niveles de desarrollo similar.

La comparación que realiza Santos (2003:133) de tres evaluaciones –la de PISA,¹ en 2000, la realizada en el ciclo 2000-2001 por la Dirección General de Evaluación y la prueba denominada EXANI-I, por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) en 2001– le lleva a realizar la siguiente afirmación para el sistema nacional de educación secundaria, que efectivamente “los resultados de las tres evaluaciones son consistentes en mostrar que muchos estudiantes aprenden poco y que muy pocos alcanzan altos niveles de éxito académico”.

Por otro lado, de acuerdo con el examen de ingreso al nivel medio superior en el ciclo pasado en el EXANI-I, la media nacional de aciertos apenas fue del 48 por ciento. Los errores más sustanciales se localizan en el área de matemáticas (42 por ciento) y física (44 por ciento).

Los juicios acerca de la problemática general ya había sido advertida años atrás. Para Aguilar (1997, 15) México vive desde hace dos décadas una catástrofe educativa, otros ya habían señalado la necesidad de un cambio educativo estructural (Aguilar Ca-

mín, 1997; Guevara Niebla, 1991 y 1997; Latapí, 2000).

Los *indicadores* del deterioro arriba enunciados destacan “ineficiencia escolar y social” manifestada en los bajos índices de eficiencia terminal, la desarticulación educativa horizontal y vertical entre los distintos niveles y modalidades, la exclusión de la sociedad en la participación y evaluación de la tarea educativa, lo irrelevante de la educación en virtud de que los contenidos no favorecen la vida práctica y el “equipaje cultural de los alumnos” (Aguilar, 1997:15-17).

Específicamente con relación al deterioro de la secundaria nacional el *Observatorio Ciudadano de la Educación*,² señala que en el ciclo 1997-98, sólo el 87 por ciento de los egresados de primaria lograron ingresar al primer grado de secundaria, además en ese mismo ciclo escolar, 328 338 alumnos abandonaron temporal o definitivamente la escuela secundaria (6.6 por ciento de los inscritos). La mayoría de esos jóvenes no retornará al sistema educativo pues se encontrarían fuera de la edad legal para ser readmitidos. Por otro lado 1,043,279 (más del 20 por ciento) reprobó al menos una de las asignaturas. La tercera parte de los alumnos de secundaria no logra terminarla en tres años y aprobando todas sus materias

Si los problemas nacionales son graves, lo son aun más para Jalisco. Las estadísticas nacionales sitúan a Jalisco entre los más bajos. En el lugar 26 en cobertura con el 78.8 por ciento y el lugar 29 en reprobación con el 23.3 por ciento y el 30 en el rubro de deserción con el 9.5 por ciento.³

Finalmente es importante destacar que la investigación educativa en la Secretaría de Educación Jalisco acerca de la reprobación y el fracaso escolar en secundaria es bastante reducida. Esta situación reitera lo que se ha señalado en el Programa Maestro de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco, es decir, la necesidad de impulsar investigaciones prioritarias y relevantes para ilustrar las grandes problemáticas de la Secretaría, como el la reprobación y el fracaso educativo.

Al poner juntas las investigaciones locales, con las llevadas a cabo dentro y fuera del país, se perciben diversas explicaciones a la reprobación y el fracaso. En adelante se dan a conocer; éstas se refieren a ciertas deficiencias en las prácticas docentes, en los aprendizajes, en el diseño y operación de los programas de estudio, en la organización escolar y del sistema en su conjunto y en la participación de los padres de familia.

1.1. Práctica y enseñanza

En este apartado se aborda la práctica docente o de enseñanza, así como sus antecedentes formativos. El término formativo se refiere no exclusivamente a la formación inicial, sino al desarrollo permanente y a lo largo de la vida para el mejoramiento y desarrollo profesional de los docentes.

Diversos reportes de investigación apuntan que la reprobación puede deberse a la falta de profesionalización del docente de secundaria. Primero porque no todos los profesores poseen las competencias formativas suficientes y necesarias para llevar a cabo la profesión docente, y en segundo lugar, porque las prácticas de enseñanza no son las propicias para la educación de sus alumnos.

Sobre el primero, las indagaciones de algunas tesis de maestría coinciden en señalar que los antecedentes en la formación del docente sí afectan al rendimiento escolar y los aprendizajes de los alumnos de secundaria. Arévalo observa las diferencias de las prácticas de los docentes de una secundaria técnica, de acuerdo con su origen formativo, normalista o universitario. Concluye que la cualidad de los primeros es la carencia de los otros; a los normalistas les falta un mejor dominio de los contenidos curriculares y los universitarios fallan en el control de recursos y estrategias didácticas o pedagógicas (Arévalo, 2002).

En el mismo sentido Jiménez (2002) reporta que en siete escuelas secundarias existe una importante presencia de egresados de alguna carrera universitaria (la mayoría pasantes). El 30 por ciento son abogados; el 20 por ciento, doctores; el 20 por ciento, ingenieros; el 5 por ciento tenían alguna preparación técnica y sólo el 25 por ciento eran docentes de carrera normalista.

Se desprende de estos estudios la necesidad de diferenciar las necesidades formativas. Los egresados de las carreras universitarias demandan mayor competencia para diseñar, operar y evaluar estrategias eficaces de enseñanza y aprendizaje y los segundos competencias para el dominio de los contenidos de los planes y programas.

Por otro lado, se revela que los cursos de actualización o capacitación no han provocado que mejoren las prácticas de enseñanza. De acuerdo con Vázquez (2002) aunque los docentes realicen cursos de formación ello no disminuye el fracaso escolar, ya que los cursos de capacitación o actualización no se traducen automáticamente en una verdadera transformación de la práctica en el salón de clase.

Estos datos coinciden con una de las conclusiones fundamentales llevadas a cabo en el *Seminario de Formación docente*.⁴ Los programas de formación de los docentes se han desarrollado principalmente en el ámbito del discurso, no en el de la aplicación y seguimiento a las prácticas docentes. Otra conclusión señala que la mayoría de los programas de formación (incluyendo capacitación, actualización y superación) carecen de programas de seguimiento, esto es, no se sabe si los profesores transfieren o no, los procesos y productos de los programas de formación a las prácticas cotidianas en los salones de clase; o si transfieren, cuál es su naturaleza específica.

Los bajos índices de aprovechamiento se deben, en gran medida, a las prácticas de enseñanza. Así lo afirma Mercado (2002) quien apunta que el fracaso de los alumnos en las matemáticas se debe a que la enseñanza de las matemáticas se limitan a "gis y hablar" y al hecho de que los mismos profesores le han transmitido el disgusto y el temor por las matemáticas a los alumnos en los niveles anteriores. La manifestación de rechazo hacia las matemáticas por los alumnos ocurre desde épocas tempranas.

Para Navarro y Pérez (2002) el rechazo a las matemáticas no es unidimensional, sino que es menor o mayor de acuerdo con el tipo de contenido matemático. Existe menos rechazo hacia la aritmética y el álgebra, y mayor hacia la geometría. Ello se debe a los métodos empleados en la enseñanza de estos contenidos, además a cierta falta de vinculación entre los programas de geometría en primaria con los de secundaria.

Muchas de las prácticas son educativamente deficientes; sea por los recursos metodológicos, como por las estrategias de evaluación implementados por éstos. El "Proyecto de Desarrollo Educativo 2002-2003" de la Dirección de Secundarias Técnicas pone de manifiesto la inadecuada metodología del docente para abordar las asignaturas. Las consecuencias son el bajo nivel de aprendizaje de los alumnos y que no despiertan el interés y la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes de secundaria.

Los resultados expuestos son coincidentes con Santos (2003) quien afirma que "las prácticas de enseñanza tienen a priorizar la memorización y el enciclopedismo sobre la participación activa en el proceso de aprendizaje".

Los problemas también se manifiestan en las prácticas de evaluación. Jáuregui (2002) señala que los profesores de física y química algunas secundarias técnicas, no conocen ni aplican recursos adecuados

para evaluar el aprendizaje. Además no mostraron evidencias de planeación ni uso de criterios de evaluación, y mucho menos establecen consensos de los criterios de evaluación con sus alumnos.

La reprobación se puede entender desde el ámbito de la docencia, debido a tres factores principales: las limitaciones profesionales y formativas, la ausencia de evaluación y seguimiento de los programas de formación de los docentes y a las prácticas docentes incompetentes. Un programa estratégico de reforma integral deberá involucrar estos tres factores.

1.2. Procesos de aprendizaje y desarrollo del estudiante

Los productos o efectos de las acciones de los docentes se manifiesta en los estilos y las dificultades para el aprendizaje de diferentes ámbitos del conocimiento de los programas de estudio por los estudiantes. Particularmente lo que más se destacan son los serios problemas y dificultades en la comprensión de los principios fundamentales en que está organizada la estructura de los conocimientos. Lo mismo pasa en física, que en historia, que en biología. Los estudiantes comprenden mal las nociones fundamentales de esas ciencias. En las tres investigaciones localizadas en este rubro se señala que ello se debe a las prácticas deficientes o a la falta de comprensión de los contenidos por parte de los profesores.

Las evidencias se han apuntado en las evaluaciones internacionales (PISA), las que realiza la Dirección General de Evaluación y las del CENEVAL. Se destacan los bajos resultados en competencias lectoras, la resolución de problemas matemáticos y la baja comprensión de los principios científicos y humanísticos.

Acerca de estos últimos Jiménez (2003), luego de indagar en siete escuelas secundarias, concluye que los maestros de física no manejan los enfoques para su enseñanza y que proveen memorización de conceptos; en el planteamiento y resolución de problemas, los estudiantes, no aprenden física sino matemática aplicada. Estas y otras razones provoca que el 63 por ciento de los alumnos entrevistados rechacen la asignatura. Por otro lado, Zatarain (2000) en otra investigación concluye que los estudiantes presentan grandes dificultades en ordenar cronológicamente diversos eventos históricos.

Algo análogo pasa en la asignatura de biología (Macías, 2002), ya que a pesar de la manifestación de interés de los alumnos por algunos temas relacionados con la sexualidad, desconocen las categorías bá-

sicas para ordenar y estructurar el conocimiento biológico, es decir, el binomio estructura / función. Existen diferentes modelos de organización del conocimiento biológico, sin embargo uno de los más importantes para la sistematización de los conocimientos de los programas del nivel medio es el que relaciona la estructura (partes-todo) de los órganos y los sistemas biológicos con sus funciones y disfunciones. La ausencia de modelos comprensivos de esos conocimientos provoca el bajo aprovechamiento, cuyo promedio es de 4.5 en el segundo año en las aulas seleccionadas para su estudio.

Los problemas de la comprensión de los principios básicos del conocimiento científico por los estudiantes de diversos niveles han sido desarrollados ampliamente en diversas investigaciones. El conjunto de estas investigaciones confirma que la escuela no siempre enseña a los estudiantes a comprender los principios de las ciencias, en virtud de que las estrategias de enseñanza no contribuyen a re-estructurar las "teorías" implícitas o vulgares de los estudiantes, porque los propios docentes no han comprendido apropiadamente las estructuras del conocimiento científico que imparten (Pozo, 1995; Giordan, 1998; Ponce, 1997).

Con relación a las matemáticas, y contrario de lo que pudiera pensarse, Salazar (2002) descubre que la actitud de los alumnos de secundaria hacia la matemática es positiva. Para ellos la matemática si es útil para la vida, pero que les molesta la forma en que los profesores la imparten. Esto coincide con otras investigaciones que señalan que el desdén de los estudiantes por las matemáticas no reside en que no les guste, sino en que los profesores las enseñan de modo que el estudiante no las aprende y en consecuencia las desprecie (Ponce, 1988).

Conocer el interés y las perspectivas de los estudiantes es fundamental si se pretende reformar o innovar su condición educativa. En este sentido vale la pena tomar en cuenta la investigación de González y Anzaldo (2002) quienes realizan un análisis del *currículo* desde la perspectiva de los estudiantes. Afirman que existe una distancia importante entre las exigencias del *currículo* de secundaria y las verdaderas necesidades de los estudiantes, quienes demandan más carga en temas como la de sexualidad y en actividades de educación física, artística y salud. Además sugieren algunos cambios a la metodología didáctica empleada por sus maestros, como mayor dinamismo y participación de los estudiantes, uso del canal visual, juegos y actividades extraescolares.

Además señalan que existe una ruptura de continuidad entre la primaria y la secundaria, y que esta situación contribuye a la reprobación. Sugieren reorientar las acciones de asesores profesionales verdaderamente interesados en la educación en este nivel para comprender y atender las necesidades, de los docentes, sin que esto implique un "paternalismo mal entendido". La problemática de los planes y programas se abordan en adelante junto con los aspectos relacionados con la organización del sistema y de las escuelas.

1.3. Organización curricular, escolar y del sistema del nivel

En este apartado se reúnen tres ámbitos de problemas que se relacionan con la capacidad del sistema para el diseño y operación de los planes y programas, así como para la planeación, operación, evaluación y ajustes de los programas educativos estratégicos del nivel.

De acuerdo con el *Observatorio Ciudadano de la Educación* el nivel enfrenta dos graves problemas principalmente: la pertinencia de sus planes de estudio y las condiciones de trabajo de los docentes. Sobre el primero señala que la gran cantidad de materias (entre 12 y 13) suscita prácticas de enseñanza y aprendizaje enciclopédicas, repetitivas, memoristas y lejanas a los intereses y posibilidades comprensivas por parte de los estudiantes. Por otro lado, sobre las condiciones de trabajo de los docentes apunta que la mayoría poseen escasa formación pedagógica pues más del 50 por ciento son pasantes de alguna carrera universitaria y la atomización de sus contrataciones laborales (entre 2 y 10 horas clase por semana) le dispone a comprometerse en otras actividades, que le impiden tanto una relación profesional con sus alumnos y colegas, como el ejercicio de una práctica docente eficaz. De acuerdo con Santos (2003: 135) las estimaciones nacionales indican que en las grandes poblaciones entre el 22 y el 28 por ciento "de los profesores laboran en más de un plantel. Esta fragmentación del tiempo de los maestros dificulta la construcción del sentido de pertenencia a una institución".

Con relación a la gestión y la organización escolar, se sabe por diversos medios que muy pocos directores realizan evaluaciones institucionales correctas acerca de las estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Una gran cantidad de direcciones no conocen ni los problemas ni las causas y mucho menos las soluciones que contribuyan a mejorar el rendimiento académicos de los estudian-

tes. Aunado a esto, se desarrolla poco trabajo colegiado o de colaboración y participación de los agentes educativos para la planeación, operación, evaluación y ajuste de estrategias académicas. Se trata de dos hábitos culturales, la planeación participativa y la evaluación para el seguimiento, que no se llevan a cabo como parte de las tareas cotidianas en una gran cantidad de escuelas. Por ejemplo, en un diagnóstico de la Dirección de Secundarias Técnicas (2002) se informa que muchas secundarias no presentan acerca de qué estrategias se utilizaron en el ciclo escolar anterior ni evidencian cómo están resolviendo la problemática para disminuir el fracaso escolar. Por otro lado, reconocen debilidades metodológicas en el proceso para la identificación de la problemática escolar.

En otro trabajo de análisis institucional Rodríguez R. (2000) afirma que no existen prácticas de evaluación acerca del ausentismo docente, el rendimiento y el desempeño escolar, sugiere que debe mejorarse la gestión institucional y los apoyos que efectivamente recibe el alumno.

En conclusión se percibe ausencia de culturas y prácticas de evaluación, seguimiento y gestión participativa acerca de los problemas académicos y de aprendizaje de los estudiantes, lo cual repercute evidentemente en el estancamiento relativo de la situación de fracaso y reprobación.

1.4. Equidad y participación social

En este último apartado se abordan los últimos dos elementos del fracaso y la reprobación. La equidad, mejor dicho la falta de equidad, en la distribución de los servicios y los recursos; lo que ocasiona que los males se carguen hacia un solo lado, al de la pobreza y la marginación. Pobreza llama pobreza, dice el dicho. Por otro lado, la poca participación de los padres de familia y la sociedad en general puede contribuir a cierto impasse en el estado de las cosas, tanto en el estado de deterioro del sistema como de la inutilidad de la educación para reducir los rezagos de las comunidades más pobres.

A los egresados de las telesecundarias les corresponden los rendimientos más bajos, seguidos por los egresados de las secundarias técnicas y por los alumnos procedentes de las secundarias generales. Pero lo más grave reside en el rezago en la atención del servicio obligatorio pues éste ha crecido en términos absolutos desde 1970, que pasó de 16 a 36 millones de personas (Muñoz Izquierdo, 2000).

Las acentuadas diferencias entre los jóvenes perte-

necientes a grupos socioeconómicos distintos muestran que, para igualar los puntos de llegada de la población escolar, no basta con el ofrecimiento de un currículo común o de formación general. Si lo que se desea es que todos los jóvenes aprendan y aprendan bien, deben diseñarse y aplicarse estrategias que compensen efectivamente las desiguales condiciones de arranque de los estudiantes y atender la diversidad de capacidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje.

Santos (2002) lo afirma particularmente para la telesecundaria pues no sólo la mayoría de sus estudiantes están lejos de aprender lo mínimo, sino que además los más pobres presentan los más bajos niveles de aprovechamiento en la comprensión de textos y el desarrollo de habilidades matemáticas. A los grupos más vulnerables se les proporcionan los peores recursos y los profesores con menor experiencia; lo peor es que seguramente estos profesores no perdurarán en esas zonas, sino que los sustituirán otros docentes sin experiencia. Las escuelas marginadas son el espacio de ensayo y formación inicial de los estudiantes que ingresan a la profesión docente. Esta situación es verdaderamente acentuada entre los grupos indígenas.

Sin embargo, es importante subrayar que la relación entre pobreza y mayores índices de fracaso no son lineales. Lo documenta Hernández Flores (2002), quien asevera que en algunos municipios marginados de la zona norte del estado de México, se localizaron altos niveles de egreso lo que puede indicar que las interrelaciones entre marginalidad, expansión educativa y calidad no son lineales.

Con relación a la participación de los padres de familia, Rodríguez G. (2002) realizó un estudio acerca de las variables que intervienen en el nivel educativo básico en México y concluyó que el nivel socioeconómico es una variable importante del rendimiento escolar, pero que la deserción escolar obedece más a factores académicos que socioeconómicos. Esto es, que influyen más las prácticas escolares relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la deserción, que las condiciones de marginalidad de los estudiantes.

Por otro lado, el contexto familiar disfuncional de muchos adolescentes puede afectar significativamente, su conducta y aprovechamiento escolar. La investigación de Frías (2002) apunta que los estudiantes provenientes de estas familias suelen presentar con más frecuencia conductas antisociales y bajos índices de aprovechamiento, reprobación y deserción escolar. Destaca entre los problemas familiares, el maltrato,

la violencia de los padres y la falta de cooperación entre los miembros de la familia. Estas conductas tienden a ser reproducidas por los alumnos, afectando su desempeño escolar que en muchas ocasiones termina en la expulsión o la marginación de las oportunidades educativas. Sugiere que los orientadores escolares debieran de enfocarse en la detección de los problemas familiares de cada estudiante para apoyarlos en caso necesario.

2. Hacia una reforma integral de la secundaria

A partir de lo anterior, se puede afirmar que se necesita una reforma estructural del nivel. Desde esta perspectiva pueden leerse las aportaciones de Díaz (2002) o Santos (2003). Para éstos el fracaso escolar en la escuela secundaria tiene explicaciones estructurales y sugieren que para modificar el estado de deterioro deben corregirse las condiciones materiales e institucionales de las escuelas, el desarrollo y la práctica profesional de los docentes, el currículo y su significación para los estudiantes.

También en el comunicado 43 del Observatorio Ciudadano de la Educación (2000) proponen actualizar los planes y programas, la necesidad de dignificar la labor magisterial y de brindar una formación docente de buena calidad, en la integración de la evaluación a la innovación educativa, pues no se ha implementado de modo consistente. Es atinado afirmar que efectivamente una evaluación ordenada y completa es fundamental para corregir deficiencias, orientar decisiones y mejorar la calidad de la educación.

Otras coincidencias se refieren a la urgencia de aclarar la pertinencia del nivel educativo, de considerar las características típicas de los adolescentes a los que se dirige, redefinir su organización curricular, ocuparse seriamente de la formación de sus profesores y asegurarles condiciones de trabajo que permitan mejorar su desempeño y una adecuada relación pedagógica con los jóvenes.

Algunas de estos resultados y sugerencias que apuntan hacia una reforma integral coinciden con las recomendaciones derivadas el *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados* realizado entre 1998 y 2000 por la UNESCO-OREALC y el Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación.

Concluyen que la formación docente, sí afecta en el rendimiento de los estudiantes, aunque la experiencia no aporta cambios significativos. Pero coinciden en que las condiciones del trabajo de los docentes

son determinantes, pues los estudiantes de profesores que se dedican a la docencia y que laboran tiempo completo presentaron mejores resultados que aquellos que tienen profesores con cargas horarias parciales y que realizan otras actividades profesionales. Otro factor asociado a los profesores se refiere al hecho de que una percepción clara del maestro acerca de las causas del éxito o el fracaso de sus alumnos es otra de las condiciones de éxito, y viceversa. Finalmente, los puntajes más altos los obtuvieron los estudiantes de los profesores que controlan sistemáticamente el aprendizaje.

Con relación al estatus sociocultural del padre de familia señalan que no fue determinante, aún contra lo que afirman otros estudios. Sólo influye cuando participan directamente en la escuela.

Los ejes de la reforma deben atender diversos planos de manera simultánea: con relación a la práctica y profesionalización de los docentes se necesita tanto de la mejora en las condiciones laborales, como en la implementación de un programa de formación integral cercano a las diversas necesidades de formación, eficaces y dentro de los espacios escolares, además, orientada hacia la reflexividad y la transformación de la práctica.

Se requiere de una nueva política educativa efectivamente más descentralizada que provee de poder efectivo a los estados para implementar, tanto nuevas reformas al currículo de acuerdo con las necesidades locales, así como de otros programas de acuerdo con criterios de evaluación, pertinencia y las condiciones locales. Se requiere un mayor desarrollo de la investigación y la evaluación a fin de proveer conocimientos relevantes y oportunos a las autoridades centrales y a las escuelas a fin de que puedan tomar decisiones ilustradas para la consecución de los objetivos estratégicos. Los énfasis estarían en las siguientes reformas integradas entre ellas.

2.1. Reforma del sistema

La reforma no puede pasar únicamente por la escuela, sino por el conjunto del sistema educativo, el cual debe orientar acciones estratégicas para ponerse a disposición de la reforma o el mejoramiento de la calidad educativa.

Por sistema se entiende a las direcciones centrales, así como al resto de las dependencias que tienen relación directa o indirecta con el nivel de secundarias. Por ejemplo las direcciones de psicopedagogía, educación especial, física, higiene escolar, así como las actualiza-

doras, capacitadores y de superación magisterial, etc. Estas y las organizaciones que hacen falta nombrar deben ponerse a tono con la reforma. Los esfuerzos, los recursos, el personal de estas y muchas otras dependencias es un potencial fundamental para el cambio. Por supuesto que ello exige una reforma del sistema dirigido a promover la cultura de la participación, la colaboración y el trabajo en equipo, lo cual implica a su vez cambios en las concepciones y las prácticas acerca del ejercicio del poder (Mantilla, 2000).

Los programas de apoyo a las escuelas por parte de ese sistema pueden centrarse en dos grandes tareas fundamentales 1) en los procesos de planeación, evaluación, pilotaje y reorganización escolar, y 2) en los procesos de formación de las competencias profesionales de los docentes para promover el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes.

La reforma del sistema implica además profundizar la política educativa comprometida con la calidad, la equidad distributiva y la promoción de la participación activa de todos los agentes y programas educativos interdisciplinarios de la Secretaría.

Se prevé además la necesidad de cierta desburocratización del sistema, pues no sólo las escuelas están saturadas de actividades burocráticas, este es un problema estructural del sistema educativo nacional (Trejo y Jones, 2000). La cultura organizativa y la vida cotidiana de diversas instancias está más cargada hacia los temas de carácter administrativo que hacia las actividades de orden académico. La cuestión es estudiar cómo hacer para de-construir más actividades cotidianas centradas en el desarrollo educativo de los estudiantes. La cultura, los tiempos, las actividades y los recursos deben reorientarse cada vez más hacia el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje significativo.

Es importante tomar en cuenta la noción cibernética de que los sistemas dinámicos lo son en tanto que fluye en ellos información. En este sentido, las autoridades centrales necesitan descargar las tareas del control y la administración de las tareas cotidianas, y acompañarse de equipo y estrategias para la planeación estratégica, la evaluación periódica, el pilotaje del sistema, el conocimiento informado o investigación, para proveer los ajustes oportunos y pertinentes para alcanzar los propósitos estratégicos o fundamentales.

Finalmente, se trata de avanzar hacia un mejor federalismo. Después de las ofertas y demandas por una verdadera centralización, una parte importante de las decisiones de la política educativa siguen cen-

tralizadas. El problema es tanto de la voluntad del centro para descentrar la toma de decisiones y los recursos, en favor de los estados, como de la capacidad de gestión e ingenio de las entidades para abrirse espacios de autonomía. Los seres individuales, las instituciones o las entidades públicas tienen determinaciones, pero es posible ampliar los espacios de poder, de decisión y de libertad.

2.2. Reforma escolar y curricular

La reforma desde la dimensión de las escuelas demanda de los directores proveerse y promover culturas y competencias para la gestión, la planeación, el seguimiento y la evaluación participativa para la mejora constante de los planteles escolares.

Ya se ha señalado que pocos directivos poseen hábitos y competencias para la planeación y evaluación participativa, centrada en los procesos académicos y de aprendizaje de los estudiantes. No se planea y si se hace se cometen dos graves deficiencias: están centrados en los procesos administrativos y de control burocrático, y por otro lado, no se hace evaluación y el seguimiento adecuado para monitorear y ajustar (pilotear) las acciones que garanticen el éxito de los objetivos trazados. No se sabe para dónde caminar y no se corrige a tiempo el rumbo de las acciones.

La reforma integral de las secundarias demanda apoyar la formación del directivo adecuado a los retos académicos y de aprendizaje, para que promueva la participación del personal de la escuela en la localización de los problemas, su comprensión y explicación, el diseño y operación de innovaciones, así como para su evaluación y seguimiento.

No es posible soslayar la necesidad de hacer un seguimiento preciso y puntual de las actividades que se programan para lograr un propósito. Una de las estrategias más recomendable para la evaluación de los programas es la del pilotaje. Se relaciona con la elaboración de programas (conjunto integrado de actividades concebidas para conseguir un objetivo común) y la evaluación (determinar en qué medida los efectos observados corresponden a los objetivos perseguidos) y la decisión de si los objetivos, las estrategias o las acciones deben o no ser modificados. El pilotaje, además de recoger los datos, evaluarlos y tomar decisiones, que son las fases clásicas de la evaluación, se define como el momento de decidir la mejor opción para seguir conduciendo el sistema de manera adecuada (Landsheere, 1996:169).

Es pertinente, a partir de este marco incluir indica-

dores propios de cada proceso incluido y de acuerdo a la cultura de cada nivel y agente, de manera que con una frecuencia preestablecida y a muy corto plazo, se lleve a cabo el seguimiento de los indicadores propuestos y realizar pilotaje permanente durante todo el periodo.

El trabajo colegiado, la formación y consolidación de cuerpos académicos, la implementación de espacios participativos para la discusión de los avances y problemas, retos y tareas, reflexión y acción son los recursos del cambio.

Por otro lado con relación a la reforma integral del currículum, se necesita la articulación de los programas de primaria, secundaria y del nivel superior; y sobre todo más apropiado a las condiciones, necesidades, posibilidades y aspiraciones de los adolescentes

El actual modelo está constituido por demasiadas asignaturas y, algunas de ellas lejanas al interés y necesidades del estudiante. El actual modelo promueve actuales prácticas memoristas, de enciclopedismo absurdo y el aburrimiento; no promueve la inteligencia, la creatividad y el entusiasmo de los estudiantes.

Una revisión del currículum con menos asignaturas permitirá equilibrar formación e información. Fortalecería más el desarrollo de las habilidades y la comprensión de los principios organizadores de los contenidos programáticos.

Sabemos ya que en muchos de los procesos de aprendizaje que acontecen dentro del salón de clase se ha privilegiado la repetición o memorización de conocimientos, por lo que la reforma de los planes y programas de estudio debe implicar una revisión de los contenidos y de sus formas de apropiación.

El eje es el conocimiento para la vida, lo cual significa que el estudiante comprende determinados contenidos ligados vitalmente a su existencia, pues le proporcionan nuevos significados de su realidad, de los otros y de sí mismo; contribuyen al auto desarrollo de la inteligencia y de su capacidad para aprender a aprender, útiles para la autopromoción laboral y del bienestar de su comunidad y personal.

Por comprensión se entiende que el estudiante va más allá de la información (Perkins, 1995). Lo cual significa que ésta es comparada, clasificada, articulada o relacionada con otros conocimientos, útil para hacer inferencias o aplicaciones. Por lo anterior, la simple repetición no produce comprensión; en última instancia se incorpora como conocimiento inerte, pues al carecer de sentido para el estudiante no tiene tampoco aplicación. Por supuesto no es transferible a otras actividades académicas ni prácticas.

El conocimiento para la vida se apropia de manera activa. El conocimiento cobra relevancia por el aprendizaje, cuando éstos participan en la selección de los contenidos, diseñan estrategias para acceder a la información y se realizan diversas operaciones, aplicaciones o transferencia sobre otras áreas del conocimiento. En el aprendizaje activo el contenido cobra valor para los aprendices, cuando se comprende del modo más significativo, es decir, cuando la información es procesada en los más diversos contextos y del modo divergente.

El conocimiento para la vida es informar, pero sobre todo formar, esta implica el desarrollo de las habilidades básicas y específicas del pensamiento, las habilidades para aprender a aprender, así como de los recursos y estrategias para aprender estructuras de conocimientos específicos.

El conocimiento no es homogéneo, existen diversos tipos de estructuras y formas específicas de organización. La organización interna de los conocimientos debe tomarse en cuenta en los procesos de enseñanza y el aprendizaje. No es lo mismo aprender un contenido matemático que otro de las ciencias naturales. Cada contenido específico de aprendizaje posee cierta estructura específica que le hace susceptible de ser apropiado de determinada forma; significa no olvidar la relación entre forma y contenido.

El conocimiento del mundo implica no sólo la apropiación cognoscitiva de la estructura y dinamismo de la naturaleza, de la sociedad o de sí mismo, sino su aprecio afectivo que conduce al respeto y lucha por el equilibrio y el bienestar ambiental, social y personal.

De la misma forma debe tomarse en cuenta el desarrollo psicosocial del estudiante durante los procesos de planeación, operación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3. Reforma para la profesionalización y mejora de las prácticas docentes

La concepción del aprendizaje para la vida requiere de formas apropiadas de enseñanza y de la práctica. Se requiere de estrategias dirigidas hacia los procesos de transformación de la formación, las prácticas y las condiciones laborales de los docentes.

Muchos docentes son pasantes sin formación pedagógica o bien, normalista sin el dominio apropiado de los contenidos curriculares. Los programas de capacitación, actualización o superación deben diferenciar esas necesidades formativas.

Los programas de formación requieren nuevas formas de implementación. Muchas competencias profesionales docentes no se forman en los cursos, fuera del espacio del desempeño profesional, sino dentro de él. Deben contemplarse las cualidades de las competencias profesionales específicas de la actividad docente. Muchos programas de formación han fracasado porque no han apreciado la naturaleza teórica y práctica de las competencias de la profesión. Por lo anterior, no es adecuado que los cursos de formación docente se agoten en las aulas de formación, sino que deben de contemplarse en el contexto natural de las prácticas cotidianas dentro de las aulas.

Las demandas de formación señaladas atrás requieren el fortalecimiento de tres cuestiones: 1) la comprensión de la estructura organizativa de los contenidos del currículo; 2) el diseño y operación de estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuados al contenido y al desarrollo psicosocial de los estudiantes; y, 3) la reflexión y transformación de las acciones docentes de la práctica profesional.

Pero por otro lado, la profesionalización de los docentes de secundaria requiere de una revisión sustancial de sus condiciones laborales. La actual situación de muchos profesores, con cargas laborales atomizadas, fuera de su perfil formativo y, por tanto, el poco contacto con los colegas y estudiantes propicia la desintegración y desprecio por la identidad profesional docente. Esta situación desanima a los docentes a culminar sus procesos de profesionalización.

Las sugerencias nacionales e internacionales apuntan hacia la necesidad de que las escuelas secundarias estén constituidas principalmente por profesores de carrera. Lo cual demanda más tiempos completos y ajustes a la organización de las escuelas secundarias, descargas horarias y la constitución de cuerpos académicos por áreas de conocimiento, grados y responsables de grupos escolares.

2.4. Reforma de la participación social

Una reforma integral demanda una mayor participación de los padres de familia en la evaluación y seguimiento de los procesos escolares y de sus hijos. La escuela de padres debe revisar sus políticas de formación para promover estos procesos de formación participativa y de consulta.

La relación escuela-padres de familia ha favorecido en muchas ocasiones la sumisión de éstos a las condiciones de la escuela. Las recomendaciones internacionales señalan la necesidad de revisar las formas

tradicionales de relación, con el objeto de promover una mayor participación de los padres de familia y la sociedad en general acerca de los procesos y los resultados educativos de los estudiantes.

Entre otras cosas se demanda promover la cultura de la evaluación y la rendición de cuentas (Ornelas, 2003). Los padres de familia deben estar informados, para que puedan intervenir y exigir a las escuelas mejores servicios educativos.

2.5. Reforma de la investigación y la evaluación

Con relación a la investigación, es necesario reorientar el desarrollo de la investigación para que ésta apoye los procesos de reforma e innovación de las escuelas y del sistema educativo.

Las reformas y la investigación deben proveer mejores conocimientos acerca de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, las prácticas educativas de los docentes y los procesos de gestión y organización de las escuelas.

El repaso de las pocas investigaciones locales acerca de la reprobación y el fracaso no informa lo suficiente acerca de estas tres cuestiones. Quedan muchas preguntas sin resolver. Sabemos cuántos alumnos reprueban, pero no cuánto ni cómo ni con qué calidad aprenden. Se sabe de la existencia de infinidad de cursos, programas o talleres de formación (se incluye en el concepto la formación inicial, capacitación o superación) pero no cuánto y de qué manera lo que se enseña se transfiere a las prácticas docentes cotidianas. Se sabe que las organizaciones escolares son reacias al cambio, pero no sabemos exactamente cuáles son las reglas y las condiciones culturales que estructuran su vida cotidiana, las resistencias o las dinámicas del cambio.

Por otro lado, tanto en las escuelas como en muchas de las direcciones y dependencias no se planifica, evalúa ni se hace seguimiento de los proyectos y actividades implementadas. En éstas es urgente la incorporación de la investigación y la evaluación al servicio de la innovación.

Estas y otras tareas se han incorporado al Programa Maestro de Investigación Educativa de la Secretaría. Pretende animar el desarrollo de diversas líneas de investigación prioritarias a las problemáticas de la Secretaría, sus instituciones y sus investigadores.

A pesar de las luces de alarma, se localizan en esta Secretaría infinidad de personas y dependencias dispuestas al cambio; desde los órganos centrales, directivos, docentes e investigadores. De lo que se

trata es que podamos comprender del modo más completo posible (holístico y complejo) la realidad para que cada cual incorpore su esfuerzo e imaginación a las tareas necesarias, prioritarias y pertinentes. De eso se trata cuando las autoridades de la Coordinación de Educación Básica convocan a la estructura de la Secretaría para enfrentar juntos un problema que nos compete a todos. Eso es un elocuente signo de esperanza.

Notas

¹ El Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) realizó en 2000 una evaluación sobre aptitudes para la lectura en 32 países miembros de la OCDE y en cuatro no miembros.

² <http://www.observatorio.org> El grupo de redacción del Observatorio son, en orden alfabético: Alejandro Canales, María De Ibarrola, Pablo Latapí Sarre, Felipe Martínez Rizo, Javier Mendoza, Carlos Muñoz Izquierdo, Elsie Rockwell, Roberto Rodríguez y Lorenza Villa Lever.

³ Estos datos fueron aportados por la Dirección General de Educación Básica de la Secretaría de Educación Jalisco y dados a conocer durante la presentación del Programa de Premedir, en el mes de febrero de 2003.

⁴ Seminarios para recuperar los campos problemáticos del Programa Maestro de Investigación Educativa, documento interno. Dirección de Investigación Educativa, marzo de 2003.

Bibliografía

- AGUILAR CAMÍN, H. (1994). "Compuerta". *Nexos*, 200, México.
- ARÉVALO GONZÁLEZ, M. E. (2002). "¿Cómo influye la formación del profesor de actividades tecnológicas en la práctica pedagógica? Tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio". En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. SEJ. Guadalajara, México.
- BRUER J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia de aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- FRÍAS M. et al. (2002). "Predictores familiares y conductuales de la problemática escolar en alumnos de secundaria y preparatoria". En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Manzanillo.
- GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. (1997). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada editorial.
- GONZÁLEZ, R.; ANZALDO, S. (2002). "Análisis del currículo de secundaria y la opinión que tienen los alumnos. Tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio". En *Compilación de resúmenes analíticos en*

- educación. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.
- GUEVARA NIEBLA, G. (1991). "México: ¿Un país de reprobados?". En *Nexos*, 162. México.
- GUEVARA NIEBLA, G.; MUÑOZ IZQUIERDO, C.; ARIZMENDI, R. y ROMO, A. (1997). "Un diagnóstico global", En *La catástrofe silenciosa*, Guevara Niebla G. (comp.). México: Océano.
- HECHT, E. (1987). *Física en perspectiva*. Delaware: Addison-Wesley- Iberoamericana.
- HERNÁNDEZ FLORES, Gloria. (2002). "El fracaso escolar en la zona norte del estado de México". En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Manzanillo.
- JÁUREGUI, M. y RODRÍGUEZ, E. (2002). "Los medios de evaluación del aprendizaje utilizados por los docentes de Introducción a la Física y a la Química en escuelas secundarias técnicas. Tesis del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales". En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.
- JIMÉNES TORRES F. y MACIAS COMPARAN S. (2002) "Estado que guarda la enseñanza de la física en siete escuelas secundarias, pertenecientes al subsistema educativo". En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.
- DE LANDSHEERE, G. (1996). *El Pilotaje de los sistemas educativos*. Barcelona: La Muralla.
- LATAPI P. (2000). "La educación en la transición". *Proceso*, 1254.
- MACIAS, M. (2002). "Conocimientos que tienen alumnos y alumnas sobre los temas de reproducción humana en biología, en segundo grado. Tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio". En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.
- MANTILLA, William (2000). *Educación y gerencia*. Bogotá: Conciencias y Universidad Externado de Colombia.
- MERCADO Josefina. (2002). "La relación entre las actitudes de los maestros, las actitudes de los alumnos y el éxito escolar en Matemáticas". En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Manzanillo.
- MUÑOZ C. (2000). "Resultados de las políticas educativas nacionales". En *Observatorio Ciudadano de la Educación. Foro Nacional la Educación en las Plataformas Electorales*, México.
- NAVARRO N. y PÉREZ S. (2002). "Actitudes hacia la aritmética, geometría y Álgebra de estudiantes de 3° de secundaria". En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Manzanillo.
- ORNELAS C. (2003). *Evaluación Educativa: hacia la rendición de cuentas. Memoria del Segundo Encuentro Internacional de Educación*. México: Santillana.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PONCE GRIMA V. (1998). *Taller de resolución de problemas para alumnos del bachillerato con problemas de aprendizaje*. Guadalajara: Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Guadalajara, México.
- PONCE GRIMA, Víctor. (1997). "La comprensión de los fenómenos físicos en alumnos del Bachillerato", En *Sinéctica*, 11.
- POZO, J. (1989). *Teorías cognoscitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ G. (2002). "Estudio documental sobre las variables que intervienen en el nivel educativo básico en México. Tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio". En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.
- RODRÍGUEZ R. (2002). "Rendimiento escolar y ausentismo del docente: un análisis institucional. Tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio". En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.
- SALAZAR H. (2002). "La actitud de los alumnos de secundaria ante la Matemática. Tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio". En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.
- SANDOVAL E. (1997). "Una investigación en la escuela secundaria y sus sujetos". En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, México.
- SANTOS A. (2003). "Reforma Integral de la escuela secundaria". En *Evaluación Educativa: hacia la rendición de cuentas. Memoria del segundo Encuentro Internacional de Educación*. Carlos Ornelas (Comp). México: Santillana.
- SANTOS A. (2002). "Eficacia y equidad de la telesecundaria". En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Manzanillo.
- TREJO, G. y JONES C. (2000) "Educación: a mitad del camino". En *Nexos*, 266.
- VAZQUEZ M. (2002). "La incidencia de la formación docente en el rendimiento escolar. Tesis de la Maestría en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio". En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.
- ZATARÁIN R. (2002). "Nociones de tiempo y espacio histórico en la escuela secundaria". En *Compilación de resúmenes analíticos en educación*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.