



La Calidad de la Educación Básica en México

Informe Anual 2006

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO 2006



**Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación**

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO, 2006

Coordinación Editorial:

Miguel Á. Aguilar R.
Beatriz Cepeda Hinojosa

Diseño y formación:

Juan Cristóbal Ramírez Peraza
Luis Enrique Ramírez Juárez

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes, Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, México, D. F.

Primera Edición 2006

El contenido, la presentación y disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Queda prohibida su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, electrónico u otro, sin autorización escrita.

Impreso en México

ISBN 968-5924-16-3

JUNTA DIRECTIVA

PRESIDENTE

DR. REYES TAMEZ GUERRA

Secretario de Educación Pública

CONSEJEROS

DR. GUSTAVO CHAPELA CASTAÑARES

Director General del Conacyt

DR. FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Encargado del Despacho de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal

LIC. SERGIO MONTAÑO FERNÁNDEZ

Director General de Programación y Presupuesto A, SHCP

DR. ENRIQUE CABRERO MENDOZA

Director General del CIDE

DRA. ROSALINDA CONTRERAS THEUREL

Directora General del Cinvestav

MTRA. MARCELA SANTILLÁN NIETO

Rectora de la UPN

ING. JOSÉ ANTONIO CEBALLOS SOBERANIS

Director General del IMP

DR. EDGAR JIMÉNEZ CABRERA

Presidente del Patronato de la Cultura para el Maestro

LIC. FEDERICO JESÚS REYES HEROLES GONZÁLEZ GARZA

Presidente de Transparencia Mexicana

PROFR. RAFAEL OCHOA GUZMÁN

Secretario General del SNTE

LIC. JOSÉ LUIS PÉREZ BAUTISTA

Presidente de la Federación Nacional de Padres de Familia

ING. GUILLERMO BUSTAMANTE MANILLA

Presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia

C. P. RICARDO GONZÁLEZ SADA

Presidente de la Comisión de Educación del Sector Empresarial

DRA. LORENZA VILLA LEVER

Representante de Observatorio Ciudadano de la Educación

Secretario

LIC. RAMÓN DÍAZ DE LEÓN ESPINO

Coordinador de Organismos Desconcentrados y del Sector Paraestatal, SEP

COMISARIO PÚBLICO

LIC. MARIO PALMA ROJO

Coord. Gral. de Órganos de Vigilancia y Control de Educación y Cultura, SFP

CONSEJO TÉCNICO

PRESIDENTE

DRA. TERESA BRACHO GONZÁLEZ

Centro de Investigación y Docencia Económicas

CONSEJEROS

DR. JOSÉ MANUEL ÁLVAREZ MANILLA

Instituto de Evaluación en Gran Escala

DRA. ANA BARAHONA ECHEVERRÍA

Facultad de Ciencias de la UNAM

DR. DAVID FRANCISCO BLOCK SEVILLA

Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav

DRA. BEATRIZ ESTELA CALVO PONTÓN

Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social

DR. MARTÍN CARNOY

Stanford University

DR. EDUARDO DE LA GARZA VIZCAYA

Universidad Autónoma Metropolitana

DR. ARTURO DE LA ORDEN HOZ

Universidad Complutense de Madrid

DR. CARLOS MUÑOZ IZQUIERDO

Universidad Iberoamericana

DR. JOSÉ ÁNGEL PESCADOR OSUNA

El Colegio de Sinaloa

DR. PEDRO ANDRÉS RAVELA CASAMAYOU

Agencia Nacional de Educación, Uruguay

DR. MARIO RUEDA BELTRÁN

Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

MTRA. SYLVIA I. SCHMELKES DEL VALLE

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP

DR. GUILLERMO SOLANO FLORES

Colorado University, Boulder

DR. ALEJANDRO TIANA FERRER

Ministerio de Educación y Ciencia, España

MTRA. MARGARITA ZORRILLA FIERRO

Universidad Autónoma de Aguascalientes

CONSEJO CONSULTIVO

Secretaría Técnica

LIC. ANA MARÍA ACEVES

Directora General de Evaluación de Políticas, SEP

ESTRUCTURA OPERATIVA

DIRECTOR GENERAL

Lic. Felipe Martínez Rizo

Directora General Adjunta

Dra. Annette Santos del Real

Director de Indicadores Educativos

Dr. Héctor Virgilio Robles Vásquez

Director de Pruebas y Medición

Dr. Eduardo Backhoff Escudero

Directora de Evaluación de Escuelas

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

Directora de Proyectos Internacionales

Lic. María Antonieta Díaz Gutiérrez

Directora de Relaciones Nacionales

Mtra. María Luz Zarazúa Martínez

Director de Comunicación y Difusión

Lic. Jesús Rodríguez Santillán

Director de Informática

Ing. Enzo Molino Ravetto

Director de Asuntos Jurídicos

Lic. César Gómez Treviño

Director de Administración y Finanzas

Lic. Javier de Jesús Noyola del Río



CONTENIDO

Presentación	9
Primera Parte. El sistema educativo y su contexto	15
Introducción	17
Capítulo 1. El contexto demográfico, cultural, económico y educativo	21
Capítulo 2. Las escuelas de educación básica: su distribución por modalidad según tamaño y aislamiento de las localidades	63
Segunda Parte. Docentes, recursos y procesos de las escuelas	97
Introducción	99
Capítulo 3. Docentes, infraestructura y equipamiento de las escuelas	105
Capítulo 4. Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias	135
Capítulo 5. Prácticas docentes en primaria y desarrollo de la comprensión lectora	163
Tercera Parte. Resultados de aprendizaje	179
Capítulo 6. El español y las matemáticas de sexto de primaria y tercero de secundaria en México	181
Conclusiones	227
Advertencias para el lector	259
Referencias bibliográficas	263



Presentación

P

PRESENTACIÓN

Desde su creación en agosto de 2002, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realiza una amplia gama de actividades de evaluación. Las más conocidas consisten en el desarrollo de pruebas de rendimiento de alta calidad, que se aplican anualmente a muestras de alumnos de grados clave de la educación básica; con sus resultados se puede valorar el grado en que los alumnos alcanzan los objetivos de las principales áreas de los planes de estudio, en el sistema educativo nacional, las entidades federativas y los diferentes servicios de educación pública y privada, urbana y rural.

El INEE tiene a su cargo, además, las pruebas internacionales en las cuales participa México; la evaluación de recursos y procesos de las escuelas; y la construcción de indicadores que integran la información derivada de las evaluaciones de rendimiento, recursos y procesos, con elementos del contexto social donde se sitúan las escuelas.

Como producto de esos trabajos, el Instituto publica regularmente informes derivados de las evaluaciones, anuarios de indicadores, cuadernos de investigación, folletos de divulgación, breviaros con información para tomadores de decisiones, y materiales para maestros. Todos los documentos se encuentran disponibles en el portal del INEE en Internet.

Para que los interesados en la educación tengan una visión de conjunto de los resultados de su trabajo, el Instituto publica informes anuales que sintetizan los resultados más recientes. A fines de 2003, 2004 y 2005 el INEE dio a conocer sendos informes, los cuales presentó a todos los sectores de la sociedad mexicana, desde el Presidente de la República, el Secretario de Educación Pública y las autoridades de cada entidad federativa, hasta los padres de familia, pasando por los directores de escuela y los maestros, cuya importancia decisiva para la educación se reconoce.

Al terminar su cuarto año de vida, el INEE presenta este nuevo Informe, que recoge tanto los resultados más recientes como algunos de los más importantes de los años anteriores. De esta manera se forma una visión más completa de la calidad educativa en el país. En sus tres partes y los capítulos que las integran, el informe recoge los principales elementos derivados de los trabajos de construcción de indicadores, evaluación de recursos y procesos de las escuelas, y evaluación del aprendizaje alcanzado por los alumnos al final de la primaria y la secundaria.

Los informes originales de los estudios que se recogen en este volumen se difundirán por separado, sea en forma impresa, o en la página Web del INEE, donde podrán ser consultados por especialistas e interesados en general. Las referencias pueden verse al final de este documento (Aguilera *et al.*, por aparecer; Backhoff *et al.* 2006a y 2006b; Benítez *et al.*, por aparecer; Robles *et al.*, por aparecer; Treviño *et al.*, por aparecer).

A partir de los elementos anteriores, y del trabajo en su conjunto desarrollado por el INEE, en las conclusiones del Informe se exponen algunas valoraciones generales sobre la calidad de la educación básica nacional, en tres perspectivas: la que compara la situación actual con la prevaleciente en el pasado; la que contrasta la situación mexicana con la de otras naciones, tanto de las más avanzadas como de las que tienen un nivel de desarrollo similar al de México; y la que compara la situación de las entidades federativas y los servicios educativos entre sí.

Se exploran luego posibles causas de la situación, para llegar a un planteamiento de las acciones consideradas pertinentes de desarrollar por el sistema educativo nacional en los años venideros, para superar las deficiencias detectadas. Se busca así que el trabajo del Instituto durante sus primeros años de

vida aporte elementos para la definición de políticas educativas, cumpliendo así con su misión de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.

Sin descartar a investigadores y estudiosos de la educación, este Informe, como los precedentes, se dirige a un público amplio, que incluye a las autoridades educativas; a supervisores, directores de escuela y maestros; a los padres de familia y, en general, a todas las personas interesadas en la educación. Pese a los esfuerzos por hacer la obra accesible a no especialistas, la información no deja de ser compleja. Para facilitar su lectura, la información técnica va acompañada por la interpretación que hace de ella el INEE. Al final del Informe se incluye un apartado de *advertencias para el lector*, en el que se llama la atención sobre algunas limitaciones y otras características de la información, las cuales deberán ser consideradas para extraer conclusiones debidamente sustentadas en los datos disponibles.

Es importante reiterar que las interpretaciones presentadas en el Informe no son las únicas posibles, y deberán complementarse con las realizadas por otros lectores. El INEE tiene la expectativa de que este vasto cúmulo de información sea revisado cuidadosa y críticamente por sus lectores, generando análisis propios a la luz del conocimiento que cada quien tiene de su entorno. Será de gran utilidad conocer interpretaciones alternativas que, seguramente, complementarán y enriquecerán las que se presentan en las páginas siguientes. Se considera especialmente valioso que los lectores ayuden a detectar los errores que no se hayan logrado evitar, lo cual permitirá que los informes sucesivos sean cada vez mejores.

Este informe logra ver la luz pública gracias a las aportaciones de un gran número de personas e instancias externas al INEE; sin poder nombrarlas a todas, expresamos de manera especial nuestro agradecimiento a:

- ◆ La Dirección General de Planeación y Programación de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP; el Instituto Nacio-

nal de Estadística, Geografía e Informática (INEGI); y el Consejo Nacional de Población (Conapo), cuyas bases de datos aportan insumos fundamentales para la construcción de indicadores.

- ◆ La Dirección General de Evaluación de Políticas de la misma UPEPE, y las áreas de la Subsecretaría de Educación Básica que participaron en el desarrollo de las pruebas *Excale*.
- ◆ Las Áreas de Evaluación Educativa de las 32 entidades federativas, quienes contribuyeron de manera invaluable en el proceso de aplicación de las pruebas; fueron las primeras en recibir las conclusiones del Informe, y sus aportaciones a la interpretación de los resultados en el contexto de cada entidad, son un complemento indispensable a las realizadas a escala nacional.

Dentro del Instituto, el Informe es fruto, en especial, del trabajo del personal de las áreas que tienen a su cargo las actividades de evaluación de aprendizajes, recursos y procesos de las escuelas, e indicadores, coordinadas por la Dirección General Adjunta. El trabajo de las demás áreas es, desde luego, fundamental para que las acciones de evaluación se lleven a cabo e informes como éste logren realizarse. Al inicio de cada capítulo se mencionan los nombres de sus autores directos, y al final del documento se reconoce la participación de quienes contribuyeron de una u otra forma en los estudios en los cuales se basa.

El Consejo Técnico del Instituto aprobó el plan del documento, revisó varias versiones de cada capítulo, aportando elementos para la corrección de diversos puntos, y validó el resultado final.

Este nuevo Informe que el INEE entrega a la sociedad mexicana, con los estudios que se resumen en él, son ocasión propicia para refrendar el compromiso de ofrecer a los maestros, directores, supervisores, autoridades educativas, padres de familia y sociedad en general, información confiable sobre la situación del sistema educativo mexicano. Tratamos así de contribuir a que todos los niños de México accedan a una educación de buena calidad.

Felipe Martínez Rizo
Director General

México, D. F., diciembre de 2006



PRIMERA PARTE

EL SISTEMA EDUCATIVO Y SU CONTEXTO

Introducción

Capítulo 1. El contexto demográfico, cultural, económico y educativo

Capítulo 2. Las escuelas de educación básica: su distribución por modalidad según tamaño y aislamiento de las localidades

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el procedimiento seguido por el INEE en informes anuales anteriores, la Primera Parte de este *Informe 2006* tiene como propósito ofrecer a los lectores elementos que permitan contextualizar la información sobre recursos y procesos del sistema educativo, la cual se presenta en la Segunda Parte, así como la relativa a resultados de aprendizaje, tema de la Tercera Parte. El contenido de este apartado se deriva del trabajo de la Dirección de Indicadores Educativos, y es parte de la información que en breve podrá encontrarse de manera amplia en el cuarto volumen anual de la obra *Panorama Educativo de México*, correspondiente a 2006.

En el Capítulo 1 se presentan datos generales del sistema educativo nacional, así como información básica sobre el contexto donde se sitúan las escuelas, en términos demográficos, económicos, socio-educativos y culturales.

La principal diferencia de este capítulo, en comparación con los primeros informes, consiste en que ahora se presenta no sólo la información del último ciclo escolar, sino también la concerniente a los cinco años anteriores, de manera que se pueda apreciar la evolución del sistema en el último lustro. Otra novedad tiene relación con las fuentes de datos incluidos. En años precedentes el INEE utilizó, para la construcción de varios indicadores, datos de las pro-

yecciones de población elaboradas por el Consejo Nacional de Población (Conapo).

En esta ocasión se ha optado por utilizar las cifras poblacionales provenientes directamente del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000, y del II Conteo de Población y Vivienda de 2005. Este último ha mostrado que las proyecciones anteriores del Conapo sobreestimaron el total de la población del país, posiblemente por una evolución imprevista de los flujos migratorios.

La imposibilidad de llevar a cabo ejercicios censales anualmente hace que, en todos los países, las cifras de la población para los años intermedios entre dos censos tengan que estimarse con base en proyecciones demográficas. Una consecuencia normal de lo anterior es que, una vez recabada la información de un nuevo ejercicio censal, las proyecciones deban ajustarse tanto prospectiva como retrospectivamente.

El trabajo de conciliación y reelaboración de las proyecciones de la población mexicana ha sido puesto en marcha por parte del Conapo, el INEGI y El Colegio de México, pero aún no se dispone de las reestimaciones completas de los grupos de edades de interés para el sistema educativo, en especial en educación básica, ni tampoco de las reestimaciones por entidad federativa. La Tabla 0.1 permite apreciar la importancia de las diferencias que hay entre las proyecciones anteriores y las nuevas estimaciones.

TABLA 0.1 DIFERENCIAS ENTRE LAS PROYECCIONES DE POBLACIÓN BASADAS EN EL CENSO DE 2000 Y LAS DERIVADAS DEL CONTEO DE 2005, PARA EL TOTAL DE LA POBLACIÓN Y EL GRUPO DE 0 A 14 AÑOS

Años	Población total			Población de 0 a 14 años de edad		
	Proyección anterior A	Nueva estimación B	Diferencia A - B	Proyección anterior A	Nueva estimación B	Diferencia A - B
2000	100,569,263	98,438,553	2,130,710	33,557,864	33,556,044	1,820
2001	101,826,249	99,715,512	2,110,737	33,325,195	33,527,821	- 202,626
2002	103,039,964	100,909,383	2,130,581	33,045,894	33,409,182	- 363,288
2003	104,213,503	101,999,558	2,213,945	32,727,393	33,187,156	- 459,763
2004	105,349,837	103,001,871	2,347,966	32,372,981	32,886,390	- 513,409
2005	106,451,679	103,946,866	2,504,813	31,982,832	32,537,308	- 554,476

Fuente: INEE, estimaciones a partir de Conapo (2002). *Proyecciones de la población de México, 2000-2050* y del Conapo, INEGI, Colmex (2006). *Conciliación de cifras de la dinámica demográfica del país para el periodo 2000-2005*.

Puede apreciarse que las proyecciones anteriores del Conapo, en lo relativo a la población total del país, daban como resultado cifras *mayores* a las que resultan de las estimaciones conciliadas después del Censo de 2005. La diferencia es superior a los dos millones de personas en todos los años, y rebasa los 2.5 millones en 2005.

Por lo que respecta al grupo de 0 a 14 años de edad, que incluye a los demandantes potenciales de educación básica, ocurre lo contrario: salvo el año 2000, cuando las dos estimaciones son casi idénticas, para los cinco años más recientes las proyecciones anteriores del Conapo arrojaban resultados *menores* a las estimaciones conciliadas que utilizan los datos del Censo de 2005. La diferencia es creciente, pasando de poco más de 200 mil personas en el año 2001, a más de medio millón en 2005.

Es clara la necesidad de que el INEE tenga en cuenta estas diferencias para el cálculo de los indicadores que utilizan datos de población. Por ello, una vez que se cuente con las estimaciones conciliadas completas, el INEE deberá recalcular los indicadores que utilizan datos poblacionales para los años pasados, además de utilizar las nuevas proyecciones para los indicadores del próximo lustro.

Con apego al criterio establecido por el Consejo Técnico al respecto, al difundir los resultados de

los nuevos cálculos requiere explicar con claridad la metodología utilizada; además, los datos anteriores habrán de presentarse en paralelo a los nuevos, con los elementos disponibles para entender las razones de las diferencias. Deberá evitarse cualquier manejo de la información que no esté bien sustentado en los datos correspondientes y no dé cuenta con claridad de los cambios, con todas sus consecuencias, sea que éstas se traduzcan en indicadores más favorables o más desfavorables que los anteriores.

Dado que las tasas de crecimiento natural de la población, que dependen de la natalidad y mortalidad son más estables, es probable que las diferencias entre las proyecciones anteriores y las nuevas estimaciones se deban más bien a cambios en los patrones migratorios, tanto hacia el extranjero como en el interior del país.

Se sabe que los flujos migratorios se han incrementado de manera importante en la última década, lo cual posiblemente se esté reflejando en las nuevas cifras. Por ello la información disponible sobre migraciones, correspondiente al año 2000, probablemente está muy alejada de la realidad actual; lo anterior ha llevado a excluir de este informe datos sobre migraciones, en espera de información actualizada, que seguramente permitirá entender mejor

los fenómenos en desarrollo, que son de gran importancia para el sistema educativo nacional.

Esto se evidencia en el Capítulo 2 de la Primera Parte, que centra la atención precisamente en un tema que muestra la importancia del contexto demográfico y social para el sistema educativo.

Ampliando un análisis iniciado en el Informe Anual de 2005, este capítulo muestra la importancia de la dispersión de la población rural en un gran número de localidades muy pequeñas, aunada al mayor o menor aislamiento de cada localidad.

La importancia del creciente grado de urbanización que México ha vivido desde hace más de medio siglo, propicia que se pierda de vista otra faceta del mismo proceso de crecimiento demográfico: la referente a la dispersión de la población rural en un gran número de localidades muy pequeñas, en particular de menos de cien habitantes.

Durante varias décadas el número de esas localidades minúsculas aumentó de manera impresionante, con la dificultad que ello implica para la provisión de servicios de todo tipo a sus habitantes, en particular de servicios educativos.

Es claro, en efecto, que en una localidad de menos de cien habitantes, o en una de menos de 250, no hay un número suficiente de niños en edad escolar que justifique la creación de escuelas convencionales, como una primaria de seis grados con otros tantos grupos y un docente profesional para cada uno.

Por esta razón, durante las décadas pasadas la oferta educativa de primaria, luego de secundaria, y más recientemente de preescolar, creció especialmente en la forma de servicios de características ajustadas a las circunstancias de la dispersión de la población rural: primarias multigrado, sobre todo cursos comunitarios, telesecundarias y preescolares comunitarios.

Debe subrayarse que estos modelos educativos no son de menor calidad en sí mismos, en comparación con los modelos convencionales; bien instrumentados pueden dar resultados similares. Pero en la práctica, la limitación de recursos suele traducirse en condiciones de implementación de esas modalidades que las lleva a ofrecer, en la mayoría de los casos, niveles de calidad inferiores a los de otros servicios. Si se tiene en cuenta que los alumnos atendidos por estos modelos alternativos, en su gran mayoría, son niños que viven en condiciones menos favorables para el aprendizaje que los atendidos en otros servicios, la consecuencia de resultados inferiores en las evaluaciones no puede sorprender.

A reserva de contar con información más completa, los datos disponibles parecen mostrar cambios importantes en los patrones de crecimiento demográfico, de las migraciones y de la dispersión de la población rural. Al parecer, la migración de las zonas rurales a las ciudades mexicanas y al extranjero está haciendo que, a diferencia de lo ocurrido hasta mediados de la década de 1990, el número de pequeñas localidades rurales dispersas haya comenzado a reducirse, lo cual representa un alivio para el sistema educativo.

Al mismo tiempo, la presión sobre el sistema educativo aumenta en entidades y ciudades que son polos de atracción para los migrantes de origen rural, en especial indígenas. Los datos del Capítulo 2 parecen indicar que en algunos casos esa demanda está siendo atendida, en las zonas urbanas, por servicios de las modalidades propias de las zonas rurales aisladas, probablemente con carencias similares a las existentes en el pasado, lo cual estaría llevando a reforzar las brechas en la calidad.

Los elementos que los capítulos 1 y 2 de este Informe evidencian, constituyen insumos de primera importancia para la definición de políticas educativas que hagan frente a las nuevas circunstancias.



CAPÍTULO 1

El contexto demográfico, cultural, económico y educativo

Annette Santos del Real

**Con la colaboración de
Alejandra Delgado Santoveña**

1

EL CONTEXTO DEMOGRÁFICO, CULTURAL, ECONÓMICO Y EDUCATIVO

Introducción

Tamaño y composición del sistema educativo nacional

Como en Informes anteriores, este primer capítulo presenta algunos datos básicos sobre la organización y el tamaño de la modalidad escolarizada del sistema educativo nacional. Como se sabe, en dicha modalidad se distinguen, fundamentalmente, tres tipos de educación: básica, media y superior.

La educación básica está conformada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Los dos primeros pueden cursarse en escuelas generales o indígenas, así como en los cursos comunitarios a

cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), mientras que la secundaria se oferta a través de planteles generales, técnicos, para trabajadores, telesecundarias y escuelas comunitarias.

En educación media hay bachilleratos generales o técnicos y planteles que forman profesionales técnicos, como los del Colegio Nacional de Educación Profesional (Conalep). En educación superior se distinguen los niveles de técnico superior, licenciatura —que puede ser de educación normal, universitaria o tecnológica— y posgrado (especialidad, maestría y doctorado).

En las siguientes tres tablas se presentan, respectivamente, las cantidades de alumnos, maestros y escuelas de los tres tipos de educación escolarizada que se han mencionado, diferenciando sus niveles y variantes. Para dar cuenta de su evolución reciente, las tablas incluyen datos de los últimos seis ciclos escolares y comparan el inicio y el fin del periodo (2000/2001 – 2005/2006).

TABLA 1.1. ALUMNOS EN EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR, MODALIDAD ESCOLARIZADA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 2000-2005 (EN MILES)

Tipo educativo (miles)	Nivel	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	Δ 2000-2005 %
Educación Básica	Preescolar	3 423.6	3 432.3	3 635.9	3 742.6	4 086.8	4 452.2	30.0
	Primaria	14 792.5	14 843.4	14 857.2	14 781.3	14 652.9	14 548.2	-1.7
	Secundaria	5 349.7	5 480.2	5 660.1	5 780.4	5 894.4	5 979.3	11.8
	Subtotal	23 565.8	23 755.9	24 153.2	24 304.4	24 634.1	24 979.6	6.0
Educación Media	Profesional técnico	361.5	356.3	359.2	359.9	362.8	357.2	-1.2
	Bachillerato general	1 762.9	1 866.3	1 977.5	2 078.8	2 146.1	2 223.2	26.1
	Bachillerato técnico	831.3	897.9	958.7	1,005.0	1,039.0	1,078.4	29.7
	Subtotal	2 955.8	3 120.5	3 295.3	3 443.7	3 547.9	3 658.8	23.8
Educación Superior	Lic. Normal	200.9	184.1	166.9	155.5	146.3	142.3	-29.2
	Lic. Universitaria y tecnológica	1 718.0	1 830.5	1 931.6	2 023.6	2 087.7	2 150.6	25.2
	Posgrado	128.9	132.5	138.3	143.6	150.9	153.9	19.4
	Subtotal	2 047.8	2 147.1	2 236.8	2 322.8	2 384.9	2 446.7	19.5
Total		28 569.4	29 023.5	29 685.3	30 070.9	30 566.8	31 085.1	8.8

Δ Incremento porcentual.

Fuente: Anexo del Sexto Informe de Gobierno 2005. Sección Desarrollo Humano. Rubro Educación. Cuadros: 42, 45 y 47.

TABLA 1.2. MAESTROS EN EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR, MODALIDAD ESCOLARIZADA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 2000-2005

Tipo educativo	Nivel	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	Δ 2000-2005 %
Educación Básica	Preescolar	156 309	159 004	163 282	169 081	179 667	197 841	26.6
	Primaria	548 215	552 409	557 278	559 499	559 491	561 342	2.4
	Secundaria	309 123	317 111	325 233	331 563	339 784	348 235	12.7
	Subtotal	1 013 647	1 028 524	1 045 793	1 060 143	1 078 942	1 107 418	9.3
Educación Media	Profesional técnico	32 202	30 914	31 683	31 557	30 961	31 040	-3.6
	Bachillerato general	124 597	131 317	141 137	146 829	153 132	159 764	28.2
	Bachillerato técnico	53 234	57 237	61 024	63 756	64 189	65 125	22.3
	Subtotal	210 033	219 468	233 844	242 142	248 282	255 929	21.9
Educación Superior	Lic. Normal	17 366	17 676	17 280	17 368	16 831	13 361	-23.1
	Lic. Universitaria y tecnológica	174 702	182 594	192 593	200 254	206 903	213 341	22.1
	Posgrado	16 624	19 534	21 685	23 614	28 006	33 182	99.6
	Subtotal	208 692	219 804	231 558	241 236	251 740	259 884	24.5
Total		1 432 372	1 467 796	1 511 195	1 543 521	1 578 964	1 623 231	13.3

Δ Incremento porcentual.

Fuente: Anexo del Sexto Informe de Gobierno 2005. Sección Desarrollo Humano. Rubro Educación. Cuadros: 42, 45 y 48.

TABLA 1.3. ESCUELAS EN EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR, MODALIDAD ESCOLARIZADA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 2000-2005

Tipo educativo	Nivel	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	Δ 2000-2005 %
Educación Básica	Preescolar	71 840	73 384	74 758	76 108	79 444	84 337	17.40
	Primaria	99 008	99 230	99 463	99 034	98 178	98 045	-0.97
	Secundaria	28 353	29 104	29 749	30 337	31 208	32 012	12.91
	Subtotal	199 201	201 718	203 970	205 479	208 830	214 394	7.63
Educación Media	Profesional técnico	1 634	1 592	1 659	1 626	1 582	1 561	-4.47
	Bachillerato general	6 247	6 985	7 515	8 045	8 493	8 921	42.80
	Bachillerato técnico	1 880	2 010	2 153	2 267	2 307	2 359	25.48
	Subtotal	9 761	10 587	11 327	11 938	12 382	12 841	31.55
Educación Superior	Lic. Normal	655	655	664	525	464	472	-27.94
	Lic. Universitaria y Tecnológica	2 300	2 386	2 539	2 722	2 847	3 195	38.91
	Posgrado	1 094	1 155	1 283	1 338	1 408	1 449	32.45
	Subtotal	4 049	4 196	4 486	4 585	4 672	5 116	26.35
Total		213 011	216 501	219 783	222 002	225 884	232 351	9.08

Δ Incremento porcentual.

Fuente: Anexo del Sexto Informe de Gobierno 2005. Sección Desarrollo Humano. Rubro Educación. Cuadros: 42, 45 y 48.

- ◆ El nivel de preescolar registra el incremento de matrícula más importante durante los últimos seis años (treinta por ciento) y crecimientos considerables, aunque menores, de maestros y escuelas, especialmente a partir del ciclo que marca el inicio de su obligatoriedad. Este comportamiento diferencial en el aumento de alumnos, escuelas y maestros indica que el tamaño de los grupos y, en consecuencia, el promedio de estudiantes por docente, se ha incrementado en los últimos años.
- ◆ A partir del ciclo escolar 2002-2003 la matrícula y el número de planteles de primaria han comenzado a decrecer, situación congruente con la reducción del crecimiento demográfico que el

país ha experimentado a partir de la última década del siglo XX y con el hecho de que la cobertura de este nivel —cercana al cien por ciento— ya sólo puede incrementarse muy lentamente. Las reducciones de alumnos y escuelas son relativamente bajas y se ven acompañadas por un ligero aumento en el número de profesores.

- ◆ En secundaria, la matrícula y la cantidad de escuelas y maestros continúan incrementándose de manera significativa y es previsible que la ampliación de su cobertura siga viéndose favorecida por la reducción del crecimiento demográfico del grupo poblacional que conforma su demanda potencial. No obstante, ha de tenerse presente que la universalización de este nivel educativo

requiere todavía de un esfuerzo importante (actualmente, la tasa neta de cobertura de la población entre 12 y 14 años es de 77.6 por ciento).

- ◆ El número de estudiantes, escuelas y maestros en los bachilleratos general y técnico del tipo medio sigue creciendo de manera importante, aunque a un ritmo más lento durante los últimos dos años. La modalidad profesional técnica registra una reducción sostenida. Conviene destacar que el crecimiento de la educación media es aún insuficiente para generalizarla al conjunto de la población. No debe olvidarse que el crecimiento de la matrícula en este nivel se ve afectado por la baja tasa de conclusión de la educación básica (de 78 por ciento en el 2005).
- ◆ En educación superior, se aprecia un aumento considerable de la matrícula de las licenciaturas universitarias y tecnológicas y del posgrado. Nótese que el número de profesores en el nivel de posgrado casi se ha duplicado durante los últimos seis años, lo cual probablemente se deba, en buena medida, a la apertura de un número importante de maestrías profesionalizantes para las que suelen contratarse maestros por asignatura.
- ◆ En la educación normal disminuyen en forma importante las cantidades de alumnos, escuelas y maestros; al parecer, tal reducción es reflejo de una política que se propone un equilibrio entre el número de docentes en formación y las necesidades de la educación básica; sin embargo, cabe

hacer notar que las mayores reducciones se observan en la licenciatura en educación secundaria —en buena parte por la desaparición de su opción intensiva— y no en la que corresponde a la primaria.

La tabla 1.4 da cuenta de la participación de los sectores público y privado en los tipos y niveles que conforman la educación escolarizada, en el ciclo escolar 2005/2006. En las últimas dos columnas presenta las proporciones de alumnos que cursaban sus estudios en escuelas privadas en ciclos anteriores (2000/2001 y 2003/2004), a fin de que puedan apreciarse las variaciones en las proporciones de alumnado atendidas por este sector en años recientes.

- ◆ La educación pública sigue siendo claramente mayoritaria en todos los tipos y niveles; no obstante, la participación del sostenimiento privado es comparativamente más baja en la educación básica que en los tipos medio y superior. En este último, el sector privado atiende a casi una tercera parte de la matrícula total; no obstante, debe hacerse notar que su participación ha disminuido ligeramente respecto del ciclo escolar 2003-2004.
- ◆ En educación secundaria y media, las proporciones de estudiantes en escuelas privadas han disminuido ligeramente durante los últimos seis años. Puesto que el aumento de la demanda ha sido especialmente elevado en ambos niveles, las cifras indican que su cobertura se ha ampliado fundamentalmente a través de una oferta pública.

TABLA 1.4. MATRÍCULA POR EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA EN MÉXICO (EN MILES)

Tipo educativo	Nivel	Ciclo escolar 2005-2006				Educación privada	
		Pública		Privada		%	
		Miles	%	Miles	%	2000-01	2003-04
Educación Básica	Preescolar	3,790.9	85.1	661.3	14.9	10.0	10.6
	Primaria	13,371.5	91.9	1,176.7	8.1	7.7	8.1
	Secundaria	5,531.1	92.5	448.1	7.5	7.9	7.7
	Subtotal	22,693.5	90.8	2,286.1	9.2	8.1	8.4
Educación Media Superior	Subtotal	2,924.5	79.9	734.2	20.1	21.8	21.1
Educación Superior	Subtotal	1,647.1	67.3	799.6	32.7	32.1	33.0
	TOTAL	27,265.2	87.7	3,819.9	12.3	12.4	12.7

Δ Incremento porcentual.

Fuente: Anexo del Sexto Informe de Gobierno 2005. Sección Desarrollo Humano. Rubro Educación.

◆ El sostenimiento privado ha estado incrementando de manera notable su participación en educación preescolar, especialmente a partir del ciclo escolar 2005-2006 que marca el inicio de su obligatoriedad para el tercer grado. Como muestra la tabla 1.5, entre los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006 la matrícula del sostenimiento privado creció en proporciones considerablemente mayores que la del sector público en la gran mayoría de las entidades federativas (26 por ciento). Nótese que el incremento de matrícula del control privado se ve acompañado, en gene-

ral, de un crecimiento importante del número de planteles, mientras que en el sostenimiento público, el alumnado tiende a crecer más que la cantidad de escuelas. Téngase en cuenta que estos notables incrementos del sector privado en tan solo un ciclo escolar, muy probablemente estén asociados con el hecho de que una gran cantidad de escuelas privadas que ya operaban antes de la obligatoriedad, debió obtener su reconocimiento de validez oficial por parte de la SEP para ofertar educación preescolar.

TABLA 1.5. CRECIMIENTO DE MATRÍCULA Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR POR ENTIDAD FEDERATIVA SEGÚN SECTOR DE FINANCIAMIENTO, 2004-2005

Entidad Federativa	Matrícula 2005/2006			Escuelas 2005/2006		Crecimiento porcentual 2004-2005			
	Públicas	Privadas	% priv	Públicas	Privadas	Matrícula		Escuelas	
						Públicas	Privadas	Públicas	Privadas
Jalisco	241 657	63 192	20.7	3 792	1 059	5.6	81.3	7.4	88.4
Veracruz	252 698	24 597	8.9	6 986	509	4.2	53.8	1.4	46.7
México	423 654	127 519	23.1	5 376	2 882	7.1	45.4	4.1	42.8
Hidalgo	94 728	11 409	10.7	2 957	288	8.5	40.6	2.4	35.8
Puebla	228 867	41 764	15.4	3 758	797	6.2	35.2	4.4	40.3
Guerrero	161 088	6 795	4.0	3 615	109	2.1	21.8	3.1	17.2
Durango	55 187	5 355	8.8	1 404	111	3.1	22.5	0.8	20.7
Oaxaca	165 582	5 168	3.0	4 054	93	4.3	22.9	0.9	25.7
San Luis Potosí	111 341	12 558	10.1	2 648	248	5.4	24.0	-1.3	30.5
Tamaulipas	97 520	15 618	13.8	1 523	270	8.9	26.3	-4.5	26.2
Quintana Roo	38 192	5 425	12.4	476	85	10.9	27.8	0.6	14.9
Chihuahua	105 660	12 158	10.3	1 907	248	9.6	26.3	3.2	30.5
Morelos	49 030	11 441	18.9	666	326	4.0	18.2	2.1	16.8
Guanajuato	188 942	32 887	14.8	3 569	556	5.5	18.3	-2.4	37.6
Sonora	78 699	13 340	14.5	1 216	258	10.2	22.0	0.0	4.0
Yucatán	68 487	12 696	15.6	964	305	3.0	12.3	-2.3	13.0
Michoacán	149 558	16 698	10.0	3 560	389	4.6	13.2	-2.0	17.5
Chiapas	234 017	6 450	2.7	6 670	131	4.0	12.0	9.9	13.9
Baja California Sur	18 141	2 941	14.0	273	58	8.9	16.3	6.2	18.4
Zacatecas	62 834	2 026	3.1	1 561	57	1.1	8.1	0.8	18.8
Distrito Federal	222 401	92 906	29.5	1 616	2 068	-2.3	4.5	0.7	9.0
Tabasco	101 886	6 266	5.8	1 889	92	1.0	5.9	3.5	13.6
Coahuila	95 869	18 026	15.8	1 426	328	8.9	13.0	6.6	18.8
Sinaloa	88 733	10 246	10.4	2 171	175	5.8	9.4	-1.8	7.4
Tlaxcala	36 450	6 519	15.2	620	152	1.5	2.5	0.5	8.6
Baja California	84 982	18 249	17.7	897	379	17.9	18.0	6.9	22.3
Nayarit	37 316	2 749	6.9	936	67	4.0	1.8	-0.3	-4.3
Campeche	26 871	2 316	7.9	632	57	4.9	0.0	5.0	0.0
Aguascalientes	41 569	5 938	12.5	475	131	24.3	17.0	4.6	11.0
Nuevo León	146 255	50 161	25.5	1 893	754	30.4	17.6	19.8	34.4
Querétaro	62 453	14 047	18.4	1 176	259	16.3	1.0	2.3	2.8
Colima	21 679	2 362	9.8	334	56	23.4	-2.9	1.5	9.8
Nacional	3 792 346	659 822	14.8	71 040	13 297	6.4	26.0	2.8	28.4

Fuente: INEE. Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio de los ciclos escolares 2004/2005 y 2005/2006.

Como en Informes anteriores, este primer capítulo ofrece un conjunto de datos sobre los contextos sociodemográfico, sociocultural, socioeconómico y socioeducativo del país, en tanto que resultan esenciales para valorar acertadamente la información

que se presenta en los capítulos subsecuentes, respecto de la distribución de los servicios educativos por tamaño y condición de aislamiento de las localidades, de la situación de las escuelas en términos de la disponibilidad de recursos y de algunos de los

procesos y prácticas que ocurren en ellas, así como de los resultados de aprendizaje en primaria y secundaria.

1.1. Contexto sociodemográfico

El esfuerzo que los países deben realizar para garantizar un mínimo de escolaridad al conjunto de sus habitantes varía de acuerdo con su estructura demográfica; es claro que los países con mayores proporciones de niños y jóvenes —que suelen tener menor nivel de desarrollo— enfrentan una carga más pesada que aquellos que ya han superado esta fase de transición demográfica.

Para un país como el nuestro, que registra diferencias significativas entre los niveles de desarrollo y las estructuras demográficas de sus entidades federativas, el esfuerzo por asegurar la educación obligatoria a todos sus ciudadanos, es particularmente difícil.

Crecimiento de la población total, en edad escolar y joven

La tabla 1.6 ofrece información sobre las tasas de crecimiento de la población total, de la población en edad de cursar la educación básica (de tres a 14 años) y de la población entre 15 y 29 años, durante el periodo 2000-2005. Los datos provienen del Con-

teo 2005 del INEGI y el crecimiento se estima a partir del Censo del 2000. La tabla incluye las proporciones que en ambos años de comparación representan los grupos 3-14 y 15-29 respecto de la población total. Las entidades están ordenadas según la tasa de crecimiento de la población total.

- ◆ Como puede observarse, aunque la reducción del ritmo de crecimiento de la población continúa caracterizando la dinámica demográfica del país, en algunas entidades federativas (Baja California, Baja California Sur, Quintana Roo, Querétaro, Aguascalientes y Tlaxcala) se observan tasas de crecimiento importantes —mayores a diez por ciento— como consecuencia de la migración interestatal.
- ◆ Por su parte, debido fundamentalmente a la emigración, Zacatecas, Guerrero, el Distrito Federal, Oaxaca, Sinaloa y Veracruz registran poco crecimiento; es probable que por esta misma razón, Michoacán sea la única entidad que presenta ya una disminución de su población total (-0.5 por ciento).
- ◆ La transición demográfica del país se refleja claramente en la disminución de la participación relativa del grupo que tiene entre tres y 14 años de edad: mientras que en el año 2000 éste representaba el 27 por ciento de la población total, para 2005 equivale al 25 por ciento. En dos de cada tres estados se observan tasas negativas de crecimiento de la población en edad escolar. Aunque Michoacán y Zacatecas registran las reducciones más importantes, es razonable suponer que ello se debe a la emigración y no a una disminución acentuada de sus tasas de natalidad.

TABLA 1.6. CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2000-2005

Entidad federativa	Crecimiento porcentual población total 2000-2005	Porcentaje de la población de 3 a 14 años respecto de la población total		Crecimiento porcentual población 3-14 años 2000-2005	Porcentaje de la población de 15 a 29 años respecto de la población total		Crecimiento porcentual población 15-29 años 2000-2005
		2000	2005		2000	2005	
Quintana Roo	29.8	27.4	22.8	7.9	31.4	26.7	10.3
Baja California Sur	20.8	25.5	23.1	9.4	29.5	27.1	11.2
Baja California	14.4	24.0	23.3	10.8	27.5	26.2	8.9
Querétaro	13.8	29.0	26.1	2.4	29.1	27.5	7.5
Aguascalientes	12.8	29.0	27.3	6.3	28.2	26.6	6.4
Tlaxcala	11.0	28.3	26.4	3.3	29.3	27.8	5.3
Tamaulipas	9.8	24.9	23.5	3.5	28.9	26.3	-0.1
Yucatán	9.7	26.7	24.0	-1.2	28.5	27.7	6.5
Nuevo León	9.5	23.4	22.8	6.5	29.6	26.6	-1.4
Chiapas	9.5	31.1	29.5	3.8	27.8	27.5	8.3
Campeche	9.3	28.5	25.7	-1.4	28.6	27.8	6.2
Coahuila	8.6	25.9	25.0	4.5	28.5	26.2	-0.2
Sonora	8.0	25.9	24.5	2.0	28.2	25.6	-1.7
México	7.0	25.8	24.0	-0.6	28.4	26.7	0.6
Jalisco	6.8	27.1	24.8	-2.5	28.4	26.6	0.2
Chihuahua	6.2	25.7	24.2	-0.2	27.6	25.2	-3.0
Puebla	6.0	29.0	27.1	-0.8	27.1	26.7	4.2
Tabasco	5.2	29.0	26.0	-5.6	29.6	28.4	0.9
Guanajuato	4.9	29.5	27.5	-2.1	28.1	26.7	-0.1
Hidalgo	4.9	29.3	26.2	-5.9	27.0	26.0	0.9
San Luis Potosí	4.8	29.6	27.4	-3.1	26.7	25.7	0.9
Colima	4.7	25.3	23.4	-3.1	27.1	26.6	2.9
Durango	4.2	29.0	26.8	-3.6	27.1	26.0	0.0
Morelos	3.7	26.2	24.2	-4.5	26.9	25.3	-2.2
Nayarit	3.2	27.9	25.1	-7.1	27.3	25.9	-2.0
Veracruz	2.9	27.8	25.4	-6.0	26.6	25.5	-1.5
Sinaloa	2.8	27.3	24.6	-7.1	28.4	25.8	-6.5
Oaxaca	2.0	31.3	28.3	-7.8	26.0	25.4	0.0
Distrito Federal	1.3	21.0	19.0	-8.5	28.7	25.7	-9.3
Guerrero	1.2	31.7	29.6	-5.4	26.4	25.6	-2.0
Zacatecas	1.0	29.6	26.7	-8.7	27.1	26.1	-2.7
Michoacán	-0.5	29.7	26.7	-10.4	27.3	26.2	-4.3
Nacional	5.9	27.1	25.0	-2.2	27.9	26.3	-0.2

Fuente: Estimaciones del INEE, II Censo General de Población y Vivienda 2000 y del II Censo de Población y Vivienda 2005.

- ◆ Los estados con menor nivel de desarrollo — como Guerrero, Chiapas y Oaxaca— tienden a presentar las proporciones más altas de población en edad escolar, mientras que los estados más desarrollados —Distrito Federal y Nuevo León— y/o con fuerte migración interestatal (Baja California, Quintana Roo y Baja California Sur), registran los menores porcentajes; no obstante, téngase presente que en estas tres entidades se observan las tasas más altas de crecimiento del grupo de edad 3-14.
- ◆ Comienza a registrarse una disminución de la población joven a nivel nacional (-0.2 por ciento) y en 14 entidades federativas; los decrementos más importantes se dan en el Distrito Federal (-9.3 por ciento) y en algunas de las entidades con mayor emigración como Sinaloa y Michoacán (-6.5 por ciento y -4.3 por ciento, respectivamente).
- ◆ La proporción que representa el grupo de edad 15-29 respecto de la población total también ha disminuido durante el último lustro. Nótese que en las entidades menos desarrolladas las proporciones de jóvenes tienden a ser inferiores a las de la población en edad escolar.
- ◆ Llama la atención que la diferencia entre las proporciones de población en edad escolar en las distintas entidades federativas (de 10.6 puntos entre la menor del Distrito Federal y la mayor en Guerrero) sea considerablemente más alta que la observada respecto de la población joven (de 3.2 puntos entre Chihuahua y Tabasco); lo anterior quizás se explique como efecto de la migración.

1.2. Contexto sociocultural

Al realizar comparaciones entre las entidades federativas del país es fundamental considerar, además del contexto socioeconómico, algunos aspectos socioculturales que ejercen una influencia determinante en los resultados educativos; en este apartado

se presentan indicadores que refieren a la presencia de población indígena y a la escolaridad de los adultos.

La población indígena del país

Desde hace poco más de una década, se reconoce constitucionalmente a México como un país multicultural y plurilingüe. Esta multiculturalidad está definida, en gran parte, por la coexistencia de más de sesenta etnias distintas que en conjunto representan una proporción considerable de población indígena en el territorio nacional. Dicha población se ha definido como aquella que vive en hogares donde el jefe del hogar, el cónyuge o el ascendente, habla una lengua indígena.

En el Informe 2005 se dio cuenta de la concentración de población indígena en un grupo reducido de entidades (el 75.8 por ciento habita en Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Puebla, México, Hidalgo y Guerrero) señalando que los subsistemas educativos de estos estados enfrentan circunstancias socioculturales marcadamente distintas que los del resto del país.

La tabla 1.7 da cuenta de los crecimientos porcentuales, durante el periodo 2000-2005, de la población indígena y de la que declara hablar alguna lengua indígena y los compara con el que se observa para la población total. Las entidades federativas se ordenan según el crecimiento de la población indígena.

- ◆ Aunque a nivel nacional la población total se ha incrementado en 5.9 por ciento durante los últimos cinco años, la población indígena ha disminuido en poco más de tres por ciento —327 mil 857 indígenas menos que en el año 2000— y la que habla lengua indígena se ha reducido en 0.6 por ciento. Puesto que tales disminuciones ocurren en un periodo relativamente corto, podrían indicar emigración hacia los Estados Unidos, particularmente de entidades como Michoacán, Veracruz e Hidalgo.

TABLA 1.7. CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN TOTAL, INDÍGENA Y HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA, 2000-2005

Entidad Federativa	Población total		Población indígena		Población hablante de lengua indígena		Crecimiento 2000-2005		
	2000	2005	2000	2005	2000	2005	pob. total	pob. indíg.	pob. HLI
Nuevo León	3 834 141	4 199 292	24 218	48 733	15 446	29 538	9.5	101.2	91.2
Zacatecas	1 353 610	1 367 692	3 696	7 031	1 837	3 949	1.0	90.2	115.0
Aguascalientes	944 285	1 065 416	3 160	5 657	1 244	2 713	12.8	79.0	118.1
Coahuila	2 298 070	2 495 200	6 725	11 409	3 032	5 842	8.6	69.7	92.7
Baja California Sur	424 041	512 170	10 959	13 084	5 353	7 095	20.8	19.4	32.5
Tamaulipas	2 753 222	3 024 238	37 428	42 874	17 118	20 221	9.8	14.6	18.1
Chiapas	3 920 892	4 293 459	1 101 653	1 250 008	809 592	957 255	9.5	13.5	18.2
Nayarit	920 185	949 684	52 848	57 910	37 206	41 689	3.2	9.6	12.0
Jalisco	6 322 002	6 752 113	64 483	68 486	39 259	42 372	6.8	6.2	7.9
Chihuahua	3 052 907	3 241 444	130 418	136 661	84 086	93 709	6.2	4.8	11.4
Durango	1 448 661	1 509 117	37 145	38 505	24 934	27 792	4.2	3.7	11.5
Guerrero	3 079 649	3 115 202	517 589	526 791	367 110	383 427	1.2	1.8	4.4
Colima	542 627	567 996	5 589	5 661	2 932	2 889	4.7	1.3	-1.5
Quintana Roo	874 963	1 135 309	334 406	333 108	173 592	170 982	29.8	-0.4	-1.5
San Luis Potosí	2 299 360	2 410 414	342 461	338 195	235 253	234 815	4.8	-1.2	-0.2
Yucatán	1 658 210	1 818 948	951 844	937 691	549 532	538 355	9.7	-1.5	-2.0
Oaxaca	3 438 765	3 506 821	1 618 547	1 552 216	1 120 312	1 091 502	2.0	-4.1	-2.6
Puebla	5 076 686	5 383 133	923 586	880 338	565 509	548 723	6.0	-4.7	-3.0
Campeche	690 689	754 730	179 989	169 367	93 765	89 084	9.3	-5.9	-5.0
Querétaro	1 404 306	1 598 139	44 206	41 091	25 269	23 363	13.8	-7.0	-7.5
Hidalgo	2 235 591	2 345 514	532 223	494 444	339 866	320 029	4.9	-7.1	-5.8
Guanajuato	4 663 032	4 893 812	22 589	20 885	10 689	10 347	4.9	-7.5	-3.2
Veracruz	6 908 975	7 110 214	1 024 792	942 971	633 372	605 135	2.9	-8.0	-4.5
Sonora	2 216 969	2 394 861	117 573	107 085	55 694	51 701	8.0	-8.9	-7.2
Michoacán	3 985 667	3 966 073	191 265	172 678	121 849	113 166	-0.5	-9.7	-7.1
Baja California	2 487 367	2 844 469	75 037	65 530	37 685	33 604	14.4	-12.7	-10.8
México	13 096 686	14 007 495	876 277	757 161	361 972	312 319	7.0	-13.6	-13.7
Tlaxcala	962 646	1 068 207	63 693	53 914	26 662	23 807	11.0	-15.4	-10.7
Distrito Federal	8 605 239	8 720 916	293 514	247 208	141 710	118 424	1.3	-15.8	-16.4
Morelos	1 555 296	1 612 899	66 000	52 935	30 896	24 757	3.7	-19.8	-19.9
Tabasco	1 891 829	1 989 969	124 211	97 271	62 027	52 139	5.2	-21.7	-15.9
Sinaloa	2 536 844	2 608 442	82 864	56 228	49 744	30 459	2.8	-32.1	-38.8
Nacional	97 483 412	103 263 388	9 862 988	9 535 131	6 046 547	6 013 207	5.9	-3.3	-0.6

Fuente: Estimaciones del INEE, II Censo General de Población y Vivienda 2000 y del II Conteo de Población y Vivienda 2005.

◆ Los movimientos migratorios hacen que la población indígena se incremente de manera importante en entidades donde la presencia de estos grupos ha sido tradicionalmente pequeña (no mayor al 2.7 por ciento de la población total) como Nuevo León, Zacatecas, Aguascalientes, Coahuila, Baja California Sur y Tamaulipas. Los datos indican que en Zacatecas el 24 por ciento del incremento poblacional en esa entidad durante los últimos cinco años se explica por la migración de indígenas, mientras que en Nuevo León, si bien esta proporción no es tan grande (6.6 por ciento), en términos absolutos significa la presencia de 24 mil 515 indígenas más en la geografía estatal.

La migración está modificando la composición de la demanda educativa en estas entidades, mismas que habrán de generar alternativas de escolarización adecuadas a las características específicas de estas nuevas poblaciones; cabe mencionar que en ninguno de estos seis estados operan actualmente preescolares o primarias de modalidad indígena.

◆ En Chiapas y Guerrero se registra un mayor crecimiento relativo de la población indígena que de la población total; puesto que ambas son entidades eminentemente indígenas, es probable que ello se explique por una menor reducción de las tasas de natalidad en esos grupos poblacionales.

Finalmente, como puede apreciarse en la tabla 1.8, la población monolingüe también ha sufrido una disminución importante durante los últimos cinco años (-28.2 por ciento); así, mientras que en el año 2000 uno de cada cien habitantes del país era monolingüe, para el 2005 sólo el 0.7 por ciento estaba en esta situación. En todas las entidades federativas —ordenadas en la tabla según la cantidad de población monolingüe en 2005— se aprecia una reducción de este grupo poblacional. Vale la pena mencionar que desde la perspectiva de los organismos e instituciones que conocen bien el medio indígena, el monolingüismo es muy superior al que reportan las estadísticas.

TABLA 1.8 CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN INDÍGENA MONOLINGÜE, 2000-2005

Entidad federativa	Población monolingüe		Crecimiento porcentual 2000-2005
	2000	2005	
Chiapas	295 868	238 154	-19.5
Oaxaca	219 171	155 640	-29.0
Guerrero	125 182	87 923	-29.8
Veracruz	77 646	57 290	-26.2
Puebla	76 022	51 856	-31.8
Hidalgo	58 152	40 045	-31.1
Yucatán	48 066	29 799	-38.0
San Luis Potosí	23 908	12 951	-45.8
Chihuahua	14 047	10 730	-23.6
Quintana Roo	12 713	7 766	-38.9
Michoacán	15 422	5 881	-61.9
Nayarit	6 785	5 132	-24.4
Durango	4 294	3 838	-10.6
Campeche	5 281	3 140	-40.5
Jalisco	3 171	2 856	-9.9
México	4 521	2 830	-37.4
Sonora	1 328	885	-33.4
Querétaro	1 687	673	-60.1
Baja California	1 120	622	-44.5
Sinaloa	4 532	442	-90.2
Distrito Federal	713	401	-43.8
Morelos	646	292	-54.8
Tlaxcala	432	286	-33.8
Tabasco	808	262	-67.6
Zacatecas	106	92	-13.2
Baja California Sur	147	67	-54.4
Tamaulipas	68	41	-39.7
Guanajuato	113	35	-69.0
Nuevo León	107	30	-72.0
Coahuila	37	26	-29.7
Colima	133	23	-82.7
Aguascalientes	10	1	-90.0
Nacional	1 002 236	720 009	-28.2

Fuente: Estimaciones del INEE, II Censo General de Población y Vivienda 2000 y del II Conteo de Población y Vivienda 2005.

Los datos sugieren que son los movimientos migratorios hacia estados distintos y hacia fuera del país, los que explican la disminución de población indígena durante el último lustro; no obstante, ha de tenerse presente que cuando los indígenas migran hacia zonas urbanas, su identificación se hace más difícil.

Escolaridad de la población adulta

La escolaridad alcanzada por los adultos alude a un entorno más o menos favorable para la escola-

rización de la población en edad de cursar alguno de los niveles de educación básica. En este Informe damos cuenta del avance observado en el último lustro, utilizando datos del XII Censo General de Población y Vivienda y del Conteo rápido del 2005.

La tabla 1.9 compara, para 2000 y 2005, los índices de analfabetismo para la población que tiene entre 15 y 64 años de edad; también da cuenta del crecimiento de esta última y de la población analfabeta. Las entidades están ordenadas según el índice de analfabetismo en 2005.

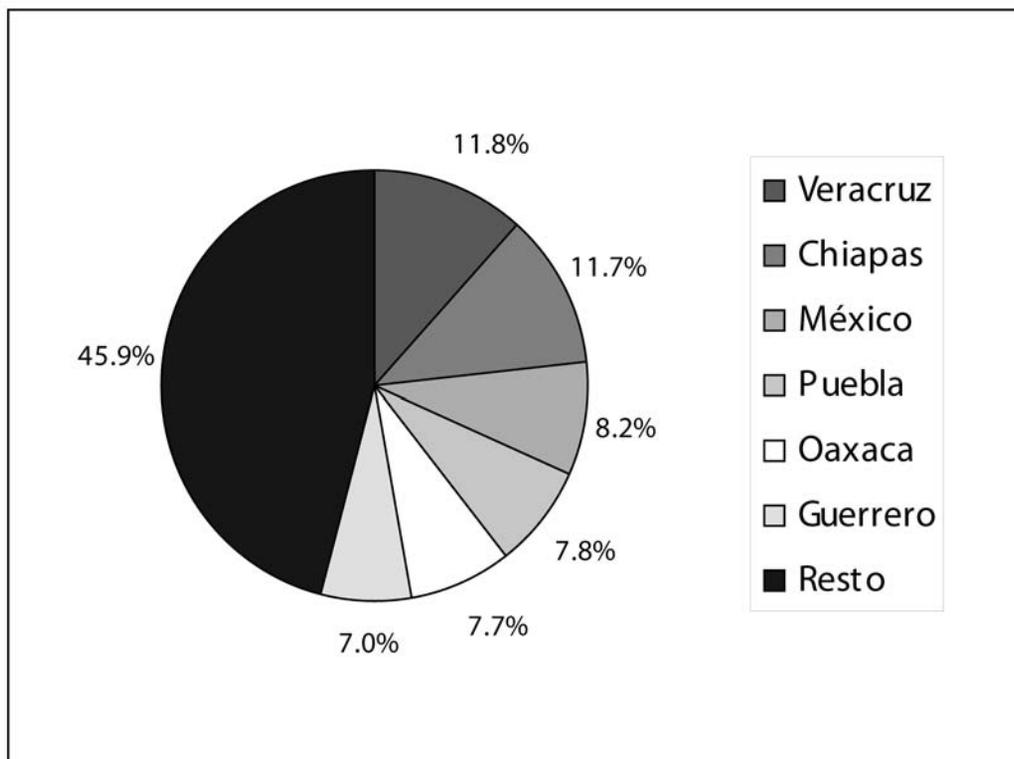
TABLA 1.9. ANALFABETISMO EN LA POBLACIÓN DE 15 A 64 AÑOS, 2000-2005

Entidad federativa	% población 15-64 analfabeta		% Incremento analfabetismo 2000-2005	% Crecimiento 2000-2005	
	2000	2005		población 15-64	analfabetas
Chiapas	20.9	18.9	-9.5	14.4	3.5
Guerrero	18.2	15.8	-13.2	4.3	-9.5
Oaxaca	17.8	15.1	-15.4	5.8	-10.5
Veracruz	12.5	10.6	-15.1	6.3	-9.7
Puebla	11.8	9.8	-17.2	11.2	-7.9
Hidalgo	12.0	9.6	-19.5	9.1	-12.1
Michoacán	10.8	9.2	-15.3	3.6	-12.2
Yucatán	10.5	8.9	-15.5	13.0	-4.5
Campeche	9.9	8.1	-18.2	14.2	-6.6
Guanajuato	9.3	7.5	-19.4	8.9	-12.2
San Luis Potosí	8.6	6.9	-20.3	8.5	-13.5
Tabasco	8.0	6.7	-17.0	9.3	-9.3
Querétaro	7.4	5.7	-23.1	17.4	-9.7
Morelos	7.0	5.7	-19.1	6.7	-13.7
Nayarit	6.7	5.6	-16.9	5.8	-12.0
Quintana Roo	6.6	5.5	-15.9	20.4	1.2
Zacatecas	5.6	4.7	-16.5	5.5	-11.9
Sinaloa	6.3	4.5	-27.8	3.6	-25.2
Colima	5.3	4.5	-14.6	12.0	-4.4
Tlaxcala	5.4	4.3	-20.9	13.8	-9.9
México	4.9	3.8	-22.6	10.6	-14.4
Jalisco	4.6	3.7	-19.0	8.3	-12.2
Durango	4.2	3.6	-14.1	7.5	-7.7
Chihuahua	4.0	3.5	-11.3	6.1	-6.0
Tamaulipas	3.9	3.2	-18.3	9.5	-10.5
Baja California Sur	3.5	3.0	-14.6	19.1	1.8
Aguascalientes	3.5	2.9	-18.5	15.5	-5.9
Sonora	3.3	2.6	-22.5	8.0	-16.3
Baja California	2.8	2.4	-15.2	18.9	0.8
Coahuila	2.9	2.3	-21.0	10.0	-13.1
Nuevo León	2.3	1.8	-24.9	9.4	-17.8
Distrito Federal	2.1	1.7	-19.8	1.4	-18.7
Nacional	7.6	6.3	-16.7	8.5	-9.7

Fuente: Estimaciones del INEE, II Censo General de Población y Vivienda 2000 y del II Censo de Población y Vivienda 2005.

- ◆ A nivel nacional, la proporción de analfabetas entre la población 15-64 se redujo en 16.7 por ciento durante el periodo 2000-2005. Entre las entidades federativas destacan los decrementos de Sinaloa, Nuevo León, Querétaro, Sonora y el Estado de México. Nótese que Sinaloa registra una de las más bajas tasas de crecimiento de su población adulta y una de las mayores reducciones de su población analfabeta, situación que podría indicar que una parte importante de quienes emigran de esa entidad son adultos que no saben leer ni escribir. Los favorables comportamientos de los otros cuatro estados seguramente son efecto de la escolarización de la población en edad de acceder a la misma.
- ◆ En términos absolutos, el número de analfabetas de 15 a 64 años de edad disminuyó a nivel nacional (-424 mil 167) y en casi todas las entidades federativas. Sólo en Chiapas, Baja California, Quintana Roo y Baja California Sur se observa un incremento. Recuérdese que, debido a la migración, en estas tres últimas entidades se registran los mayores crecimientos poblacionales; no obstante, los datos parecen indicar que los analfabetas que migran a esas entidades no representan más del 0.5 por ciento de los migrantes adultos.
- ◆ Aunque la desigualdad entre entidades disminuyó ligeramente entre 2000 y 2005 —en el sentido de que la distancia entre el índice más alto y el más bajo se ha reducido en 1.6 puntos— Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz continúan presentando los índices más elevados de analfabetismo, superiores a diez por ciento. Estas cuatro entidades junto con Puebla y el estado de México, concentran a poco más de la mitad (54 por ciento) de los analfabetas del país, tal como se muestra en la gráfica 1.1.

GRÁFICA 1.1. CONCENTRACIÓN DE POBLACIÓN ANALFABETA, 2005



Fuente: Estimaciones del INEE, II Censo General de Población y Vivienda 2000 y del II Conteo de Población y Vivienda 2005.

La tabla 1.10 contrasta la situación que guardan la entidades federativas, en 2000 y 2005, respecto de los siguientes indicadores de escolaridad adulta: población de 15 a 64 años con educación básica; población de 18 a 64 años con educación media superior; y población de 23 a 64 años con educación superior. Los estados se ordenan con base en la tercera columna.

- ◆ Entre 2000 y 2005, la proporción de población entre 15 y 64 años con educación básica aumentó en 17.4 por ciento a nivel nacional. No sorprende que el listado de entidades esté encabezado por las que registran mayores niveles de desarrollo —Distrito Federal, Nuevo León, Coahuila y Sonora— y que al final del mismo se ubiquen las más pobres: Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Guerrero. Sin embargo, conviene destacar que es precisamente en estos cuatro estados donde se aprecian algunas de las mejorías más importantes.
- ◆ En todas las entidades federativas —excepto en Chiapas— se aprecia un incremento notable tanto de la población entre 18 y 64 años con educación media como de la población entre 23 y 64 años que cuenta con estudios de nivel superior, lo que es indicativo del esfuerzo que está realizándose en el país por ampliar la cobertura de dichos tramos educativos. Sin embargo, no debe perderse de vista que las proporciones de población que cuentan con estudios completos de educación media (27.5 por ciento) y superior (12.7 por ciento) están muy lejos de lo deseable.
- ◆ Nótese que las brechas entre entidades se mantienen independientemente del nivel de escolaridad del que se trate: en los tres indicadores, los índices del Distrito Federal —consistentemente en la posición más favorable— duplican a los de Chiapas, estado que invariablemente ocupa el último lugar.

TABLA 1.10. ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN ADULTA, 2000-2005

Entidad Federativa	Población de 15 a 64 años con educación básica (%)			Población de 18 a 64 años con educación media superior (%)			Población de 23 a 64 años con educación superior (%)		
	2000	2005	Incremento %	2000	2005	Incremento %	2000	2005	Incremento %
Distrito Federal	69.3	76.1	9.8	35.1	41.8	19.1	17.7	21.7	22.6
Nuevo León	64.5	71.8	11.3	24.8	29.1	17.3	13.3	16.7	25.6
Coahuila	57.3	66.1	15.4	23.4	28.4	21.4	12.2	15.2	24.6
Sonora	56.5	65.6	16.1	24.8	30.9	24.6	9.8	13.3	35.7
México	56.5	64.8	14.7	21.6	27.8	28.7	8.7	11.3	29.9
Baja California Sur	57.0	64.7	13.5	26.9	33.0	22.7	9.2	12.3	33.7
Baja California	57.1	64.2	12.4	25.3	29.8	17.8	8.6	12.1	40.7
Morelos	55.5	63.5	14.4	24.0	30.0	25.0	10.2	13.1	28.4
Tamaulipas	54.2	62.7	15.7	25.9	31.7	22.4	10.6	13.7	29.2
Quintana Roo	53.1	62.4	17.5	22.9	28.9	26.2	8.9	11.5	29.2
Aguascalientes	52.3	61.8	18.2	23.6	29.9	26.7	11.1	14.4	29.7
Tlaxcala	52.7	60.5	14.8	21.5	27.3	27.0	8.8	11.7	33.0
Colima	51.4	60.5	17.7	22.8	29.5	29.4	10.6	14.1	33.0
Querétaro	50.8	59.8	17.7	21.8	28.2	29.4	10.6	13.8	30.2
Sinaloa	49.9	59.7	19.6	25.3	33.0	30.4	11.3	15.5	37.2
Nayarit	50.4	59.5	18.1	20.9	27.3	30.6	9.5	12.8	34.7
Tabasco	45.4	58.5	28.9	20.9	28.1	34.4	9.0	11.6	28.9
Jalisco	48.4	57.1	18.0	21.9	28.0	27.9	10.0	13.5	35.0
Chihuahua	47.3	56.4	19.2	21.0	26.2	24.8	8.7	11.4	31.0
San Luis Potosí	44.4	55.2	24.3	17.6	24.5	39.2	8.8	11.8	34.1
Durango	44.9	54.9	22.3	19.7	24.7	25.4	8.7	11.7	34.5
Campeche	44.1	54.7	24.0	20.9	27.7	32.5	9.6	13.2	37.5
Hidalgo	43.8	54.4	24.2	16.8	23.0	36.9	6.6	9.3	40.9
Yucatán	43.6	52.8	21.1	18.2	24.3	33.5	8.4	11.0	31.0
Puebla	41.8	50.2	20.1	18.8	24.4	29.8	8.6	11.3	31.4
Veracruz	39.7	48.5	22.2	18.5	24.8	34.1	7.8	10.9	39.7
Guanajuato	38.0	47.5	25.0	14.6	20.4	39.7	6.0	8.7	45.0
Zacatecas	36.7	47.2	28.6	14.8	19.8	33.8	7.1	9.8	38.0
Guerrero	38.3	46.2	20.6	19.1	24.4	27.7	8.0	10.9	36.3
Michoacán	37.0	45.7	23.5	15.5	20.6	32.9	7.0	9.6	37.1
Oaxaca	31.9	41.4	29.8	13.9	19.4	39.6	5.9	8.6	45.8
Chiapas	29.4	37.7	28.2	13.5	18.3	4.7	5.8	8.1	2.3
Nacional	49.4	58.0	17.4	21.7	27.5	26.7	9.7	12.7	30.9

Fuente: Estimaciones del INEE, II Censo General de Población y Vivienda 2000 y del II Conteo de Población y Vivienda 2005.

El esfuerzo realizado por las entidades en los últimos años para ampliar las oportunidades de cursar y completar la educación básica, se refleja en el incremento de los años promedio de escolaridad de la población adulta, tal como muestra la tabla 1.11.

TABLA 1.11. ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LA POBLACIÓN ADULTA 2000-2005

Entidad federativa	Años promedio de escolaridad de la población de 15 a 64 años		Crecimiento porcentual 2000-2005
	2000	2005	
Distrito Federal	9.9	10.5	6.1
Nuevo León	9.2	9.8	7.0
Coahuila	8.7	9.4	7.8
Sonora	8.5	9.3	9.0
Baja California Sur	8.6	9.2	7.7
Baja California	8.4	9.1	8.4
Tamaulipas	8.4	9.1	8.8
Aguascalientes	8.3	9.1	8.7
Sinaloa	8.0	9.0	12.3
México	8.3	9.0	8.4
Morelos	8.2	8.9	9.0
Colima	8.1	8.9	9.9
Tlaxcala	8.1	8.7	8.5
Querétaro	7.9	8.7	10.3
Quintana Roo	8.0	8.7	9.4
Jalisco	7.9	8.7	9.6
Chihuahua	8.0	8.7	8.5
Nayarit	7.7	8.6	10.7
Durango	7.7	8.5	10.0
Tabasco	7.5	8.4	12.8
Campeche	7.3	8.3	12.6
San Luis Potosí	7.3	8.2	12.5
Yucatán	7.2	8.0	11.3
Hidalgo	7.1	7.9	12.1
Puebla	7.1	7.9	11.0
Zacatecas	6.9	7.8	12.1
Veracruz	6.8	7.6	12.3
Guanajuato	6.7	7.6	12.7
Michoacán	6.6	7.4	12.2
Guerrero	6.5	7.3	12.1
Oaxaca	6.0	6.9	14.6
Chiapas	5.6	6.4	14.2
Nacional	7.8	8.6	10.3

Fuente: Estimaciones del INEE, Censo General de Población y Vivienda 2000 y Censo de Población y Vivienda 2005.

- ◆ Nótese que aunque Chiapas y Oaxaca continúan ubicándose en las posiciones menos favorables, es en estas entidades donde se registran los mayores incrementos porcentuales del promedio de años de escolaridad. Tal esfuerzo hace que la brecha que las separa del Distrito Federal —cuya población adulta tiene el promedio más alto a nivel nacional— se haya reducido ligeramente (0.2 puntos) entre 2000 y 2005.

1.3. Contexto socioeconómico

En este apartado se presentan los indicadores del Producto Interno Bruto (PIB) *per cápita* y el Índice de Marginación (IM) para describir, de forma general, el cambio en las condiciones socioeconómicas de la población nacional entre 2000 y 2005.

El PIB *per cápita* representa el valor de la producción anual de bienes y servicios finales realizada en un país, dividida por el número de habitantes. Se interpreta como una medida del potencial económico de un país y de su capacidad para promover inversiones sociales, como la educación. En los informes anteriores se ha presentado el PIB *per cápita* únicamente expresado en dólares ajustados a partir de la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA); en esta ocasión se ofrecen también las estimaciones en pesos a precios corrientes y a precios reales de 1993.

La expresión del PIB por habitante en diferentes unidades obedece a distintos propósitos. Puede usarse el indicador expresado en pesos corrientes, más fácil de entender, si no se desea comparar las cifras de México con las de otros países, ni con las del país en otros momentos. Si se quieren hacer ciertas comparaciones hay que usar expresiones del indicador en otras unidades:

- ◆ El PIB *per cápita* se expresa en *pesos constantes* de un año de referencia si se quiere comparar cifras de México a lo largo de varios años. Esto se hace para neutralizar el efecto de la inflación, ya que no es lo mismo un peso de, digamos, 1993, que uno de 2004; en ese lapso la inflación modificó sensiblemente el poder adquisitivo de la mone-

da, por lo que el dato en pesos corrientes de uno y otro año no es comparable.

- ◆ Para poder establecer comparaciones de la riqueza con otros países se utiliza el PIB *per cápita* expresado en dólares PPA. La razón de expresar el indicador en una misma moneda es clara: no tendría sentido comparar el ingreso de un mexicano en pesos con el de habitantes de otros países en la moneda de cada uno; por ello se convierten las diferentes monedas a una sola, por lo general el dólar. La corrección por la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA) debe hacerse para tener en cuenta que con una misma cantidad de dinero en un país con un nivel de vida inferior se pueden adquirir más bienes que en otro con alto nivel de vida.

Las cifras del PIB por entidad federativa son reportadas por el INEGI con dos años de rezago, por ello los datos del 2004 son los últimos disponibles y se utilizan junto con los de 2000 para fines comparativos.

La tabla 1.12 muestra el PIB *per cápita* de las entidades federativas en 2000 y 2004. De las 11 enti-

dades cuyo PIB *per cápita* estatal (PIBE) superaba al nacional en 2000, las ocho con las cifras más altas —Distrito Federal, Nuevo León, Campeche, Chihuahua, Quintana Roo, Baja California, Aguascalientes y Sonora— presentaron una *disminución* (incremento negativo) al 2004, lo que quiere decir que el crecimiento de su población excedió al aumento de la riqueza producida en el mismo periodo. En contraste, las siguientes tres entidades —Coahuila, Baja California Sur y Querétaro— mostraron incrementos de 24, 9.5 y 6 por ciento respectivamente. Destaca el crecimiento de la riqueza por habitante en Coahuila que pasa del noveno lugar según este indicador en 2000 al cuarto en 2004.

Las diez entidades con menor PIBE *per cápita* en 2000 siguieron en esa situación en 2004, pero con cambios en su lugar relativo, destacando que su incremento real positivo superó al nacional en ocho casos: Oaxaca, Chiapas, Zacatecas, Tlaxcala, Hidalgo, Veracruz, Michoacán y Nayarit; las excepciones son Tabasco y Guerrero, con decrementos de 6.8 y seis por ciento, respectivamente. Sobresale el caso de Zacatecas, con un 28.4 por ciento de incremento.

TABLA 1.12 PIB PER CÁPITA POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2000-2004

Entidad Federativa	Valores Básicos ¹											
	Pesos a precios de 1993 ²				Pesos a precios corrientes				Dólares PPA ³			
	2000	2004	Incremento		2000	2004	Incremento		2000	2004	Incremento	
			Absoluto	%			Absoluto	%			Absoluto	%
Aguascalientes	18 880	18 704	- 177	-0.9	63 749	81 430	17 681	27.7	10 414	11 252	837	8.0
Baja California	21 351	19 233	- 2 117	-9.9	75 771	89 205	13 434	17.7	12 378	12 326	- 53	-0.4
Baja California Sur	16 976	18 591	1 616	9.5	61 786	84 363	22 577	36.5	10 094	11 657	1 563	15.5
Campeche	24 890	24 806	- 84	-0.3	83 976	114 631	30 656	36.5	13 719	15 839	2 120	15.5
Coahuila	17 816	22 167	4 351	24.4	66 484	94 512	28 029	42.2	10 861	13 059	2 198	20.2
Colima	15 783	15 082	- 701	-4.4	51 630	66 102	14 472	28.0	8 435	9 134	699	8.3
Chiapas	6 087	6 614	527	8.7	20 173	27 698	7 524	37.3	3 296	3 827	531	16.1
Chihuahua	23 371	21 646	- 1 726	-7.4	75 015	93 681	18 666	24.9	12 255	12 944	689	5.6
Distrito Federal	37 614	36 591	- 1 024	-2.7	128 961	172 719	43 758	33.9	21 068	23 865	2 798	13.3
Durango	11 885	14 087	2 202	18.5	40 677	60 919	20 242	49.8	6 645	8 418	1 772	26.7
Guanajuato	10 762	12 364	1 602	14.9	35 956	50 978	15 022	41.8	5 874	7 044	1 170	19.9
Guerrero	8 425	7 923	- 502	-6.0	27 340	37 138	9 798	35.8	4 466	5 132	665	14.9
Hidalgo	8 030	9 185	1 155	14.4	28 442	38 521	10 079	35.4	4 647	5 323	676	14.6
Jalisco	16 169	14 908	- 1 260	-7.8	50 063	65 369	15 307	30.6	8 179	9 032	854	10.4
México	11 560	11 748	188	1.6	39 104	47 822	8 718	22.3	6 388	6 608	219	3.4
Michoacán	8 479	9 100	621	7.3	27 466	38 216	10 750	39.1	4 487	5 281	794	17.7
Morelos	13 465	13 890	425	3.2	43 104	59 792	16 687	38.7	7 042	8 262	1 220	17.3
Nayarit	8 580	8 894	314	3.7	28 179	39 229	11 050	39.2	4 604	5 420	817	17.7
Nuevo León	28 451	27 666	- 785	-2.8	90 822	124 390	33 568	37.0	14 837	17 188	2 350	15.8
Oaxaca	6 058	6 396	337	5.6	20 982	29 832	8 850	42.2	3 428	4 122	694	20.3
Puebla	10 953	10 002	- 951	-8.7	36 927	46 174	9 247	25.0	6 033	6 380	347	5.8
Querétaro	16 630	17 635	1 005	6.0	60 078	76 337	16 259	27.1	9 815	10 548	733	7.5
Quintana Roo	22 669	22 154	- 515	-2.3	77 113	105 156	28 043	36.4	12 598	14 530	1 932	15.3
San Luis Potosí	10 242	11 975	1 733	16.9	36 541	52 128	15 588	42.7	5 970	7 203	1 233	20.7
Sinaloa	11 080	12 464	1 384	12.5	37 448	52 747	15 300	40.9	6 118	7 288	1 171	19.1
Sonora	18 598	18 446	- 152	-0.8	58 956	78 221	19 265	32.7	9 631	10 808	1 177	12.2
Tabasco	9 689	9 031	- 658	-6.8	31 132	43 460	12 327	39.6	5 086	6 005	919	18.1
Tamaulipas	15 831	17 301	1 470	9.3	54 930	77 608	22 678	41.3	8 974	10 724	1 750	19.5
Tlaxcala	7 831	8 274	444	5.7	26 868	37 473	10 604	39.5	4 389	5 178	788	18.0
Veracruz	8 478	9 060	582	6.9	28 156	40 436	12 279	43.6	4 600	5 587	987	21.5
Yucatán	12 528	12 214	- 314	-2.5	40 810	54 612	13 802	33.8	6 667	7 546	879	13.2
Zacatecas	7 476	9 598	2 122	28.4	26 071	38 022	11 952	45.8	4 259	5 254	995	23.4
Nacional¹	16 308	16 580	352	1.7	55 788	74 844	19 056	34.2	9 114	10 342	1 228	13.5

¹ El PIB *per cápita* por entidad federativa está expresado en valores básicos, es decir, es el valor agregado de la producción libre de impuestos y subsidios; el PIB *per cápita* nacional está expresado a precios de mercado, por lo tanto, sí considera los impuestos y subsidios al consumo.

² Con objeto de eliminar los efectos del crecimiento de los precios de los bienes se toma como año de referencia 1993.

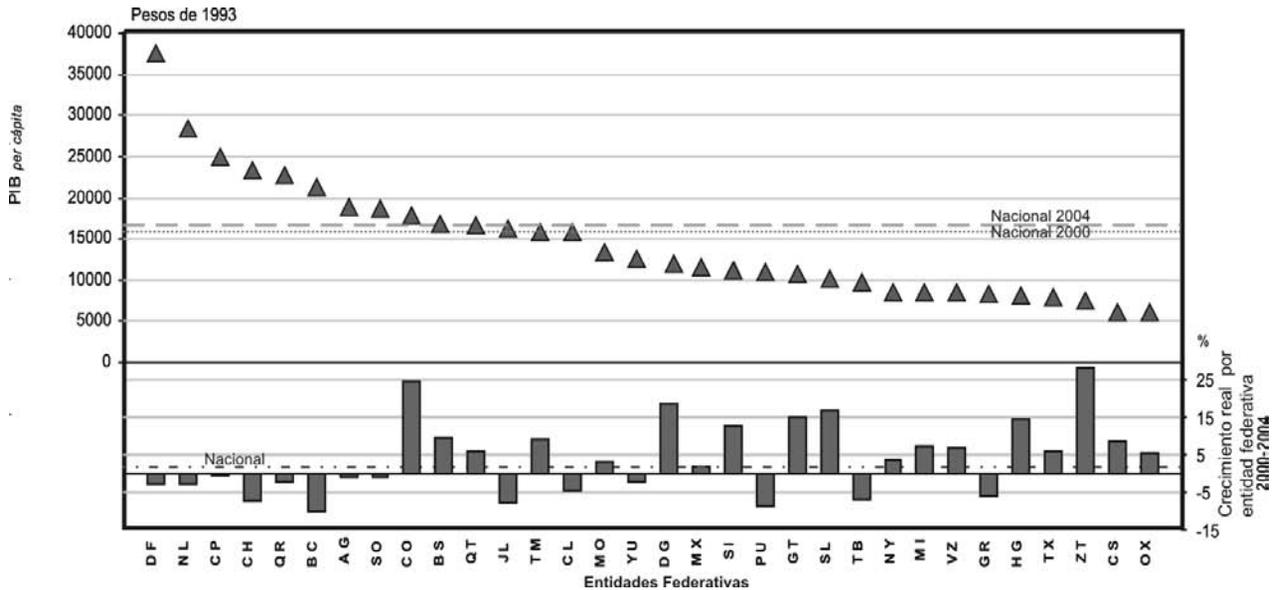
³ Tipo de cambio pesos por dólar PPA en términos corrientes.

NOTA: La población considerada para el cálculo del PIB *per cápita* está basada en la conciliación demográfica a partir del XII Censo General de Población y Vivienda 2000 y el II Censo de Población y Vivienda 2005 publicada en el Sexto Informe de Gobierno.

Fuente: INEE, estimaciones a partir del INEGI(2006), Sistema de Cuentas Nacionales, Producto Interno Bruto por Entidad Federativa 1999-2004; Sistema de Cuentas Nacionales, Cuentas de Bienes y Servicios 1999-2004 y Sexto Informe de Gobierno de la Presidencia de la República (2006).

La gráfica 1.2 permite apreciar de manera más clara los cambios en este indicador en las entidades federativas.

GRÁFICA 1.2. PIB PER CÁPITA POR ENTIDAD FEDERATIVA Y SU CRECIMIENTO PORCENTUAL, 2000-2004



Fuente:INEE, estimaciones a partir del INEGI(2006), Sistema de Cuentas Nacionales, Producto Interno Bruto por Entidad Federativa 1999-2004; Sistema de Cuentas Nacionales, Cuentas de Bienes y Servicios 1999-2004; Sexto Informe de Gobierno de la Presidencia de la República(2006), Anexo. Proyecciones de Población y Paridad de poder adquisitivo 2000 y 2004; consulta octubre 23, 2006 en <http://www.oecd.org/dataoecd/61/56/1876133.xls>

El Índice de Marginación (IM), por su parte, permite estimar la intensidad de las privaciones materiales y condiciones de exclusión social en que vive la población de una demarcación, que configuran ambientes adversos para el desarrollo educativo de los habitantes, en particular de los infantes.

Se trata de una medida que integra varias dimensiones, como el nivel de ingresos; el vivir en localidades pequeñas; la existencia en la vivienda de electricidad, agua entubada o drenaje; el grado de hacinamiento; el analfabetismo o el acceso a la educación primaria. El IM aumenta de valor en la medida en que haya mayor porcentaje de la población en condiciones desventajosas en esos indicadores. Por ello el IM permite ordenar jerárquicamente las zonas geográficas que requieren esfuerzos especiales de política educativa, dirigida a elevar la equidad de acceso a una educación de calidad. Es importante destacar que la marginación, como la pobreza, es un fenómeno multidimensional de carácter estructural, por lo que es deseable que las intervenciones educativas vayan acompañadas de acciones que incidan

también sobre otros factores que desalientan la entrada y permanencia en las escuelas de los niños residentes en las zonas más marginadas del país.

A diferencia del Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, el IM no tiene referentes internacionales ni adopta valores máximo y mínimo invariables, sino que éstos pueden variar de un año a otro según la situación relativa de las demarcaciones involucradas. Es una medida continua que puede tomar valores positivos –arriba de cero– o negativos –debajo de cero. Debe advertirse que los valores más altos del IM, de signo positivo, representan situaciones peores, de mayor marginación; mientras que las cifras más grandes de signo negativo representan los valores más bajos, que reflejan situaciones mejores, de menor marginación. Por la forma como se construye el IM el cero no necesariamente indica marginación media. Para el año 2000, por ejemplo, se calculó una estratificación donde al cero significa un grado de marginación alto.

En el periodo 2000-2005 las entidades se mantuvieron en general en el mismo grado de margina-

ción, salvo Quintana Roo y Morelos que bajaron del nivel medio al bajo; Nayarit, Guanajuato y Zacatecas bajaron también de nivel, pasando de alto a medio; e Hidalgo y Veracruz, que mejoraron, pasando de marginación muy alta a alta.

TABLA 1.13 ÍNDICE DE MARGINACIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2000-2005

Entidad Federativa	Índice de marginación		Grado de marginación ¹	
	2000	2005	2000	2005
Distrito Federal	-1.5294	-1.5048	MB	MB
Nuevo León	-1.3926	-1.3257	MB	MB
Baja California	-1.2685	-1.2522	MB	MB
Coahuila	-1.2020	-1.1408	MB	MB
Aguascalientes	-0.9734	-0.9584	B	B
Baja California Sur	-0.8017	-0.7109	B	B
Chihuahua	-0.7801	-0.6835	B	B
Jalisco	-0.7608	-0.7707	B	B
Sonora	-0.7559	-0.7466	B	B
Tamaulipas	-0.6905	-0.6847	B	B
Colima	-0.6871	-0.7328	B	B
México	-0.6046	-0.6227	B	B
Quintana Roo	-0.3592	-0.3293	M	B
Morelos	-0.3557	-0.4415	M	B
Tlaxcala	-0.1849	-0.1418	M	M
Durango	-0.1139	-0.0182	M	M
Querétaro	-0.1073	-0.1446	M	M
Sinaloa	-0.0996	-0.1461	M	M
Nayarit	0.0581	0.1924	A	M
Guanajuato	0.0797	0.0960	A	M
Zacatecas	0.2984	0.1593	A	M
Yucatán	0.3813	0.4297	A	A
Michoacán	0.4491	0.4603	A	A
Tabasco	0.6554	0.4599	A	A
Campeche	0.7017	0.5699	A	A
Puebla	0.7205	0.6374	A	A
San Luis Potosí	0.7211	0.6606	A	A
Hidalgo	0.8770	0.7504	MA	A
Veracruz	1.2776	1.0783	MA	A
Oaxaca	2.0787	2.1304	MA	MA
Guerrero	2.1178	2.4116	MA	MA
Chiapas	2.2507	2.3194	MA	MA
Nacional	---	---	---	---

¹Notación: MB= Muy bajo; B= Bajo; M= Medio; A= Alto, MA= Muy alto. Fuente: INEE, elaboración con base en Conapo (2001). *Índices de Marginación 2000*, consulta: octubre 19, 2006 en <http://www.conapo.gob.mx/00cifras/2000.htm> y Conapo (2006). *Índices de Marginación 2005*, consulta: octubre 19, 2006 en <http://www.conapo.gob.mx>

El análisis de los cambios en la marginación en el último lustro muestra que los estados en situación más desfavorable, en general no lograron traducir en resultados evidentes del IM, sus esfuerzos por reducir la brecha que los separa del Distrito Federal; algunos que en el pasado se habían distinguido por sus avances, como Nuevo León y Coahuila, sufrieron retrocesos. Al parecer los contextos regionales más excluidos del desarrollo nacional no han mejorado en el periodo de referencia y deben seguir siendo focos de atención de las políticas sociales, incluidas las educativas.

1.4 Contexto socioeducativo

En este último apartado del Capítulo 1 se ofrecen datos sobre el tamaño y composición de los sistemas estatales de educación básica, así como sobre el crecimiento que han experimentado en los últimos años y algunos indicadores de su desempeño. Todos estos elementos han de tomarse en cuenta para contextualizar la información que se brinda en los capítulos subsecuentes sobre los recursos, procesos y resultados del sistema educativo.

El número de escuelas y alumnos

Para el ciclo escolar 2005/2006 en el país se registraban casi 25 millones de estudiantes inscritos en poco más de 214 mil planteles de educación básica. La tabla 1.14 ordena las entidades federativas según el número total de planteles de este tipo educativo, de manera que puedan apreciarse las diferencias de tamaño de los sistemas estatales.

TABLA 1.14. ALUMNOS Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA POR NIVEL EDUCATIVO EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

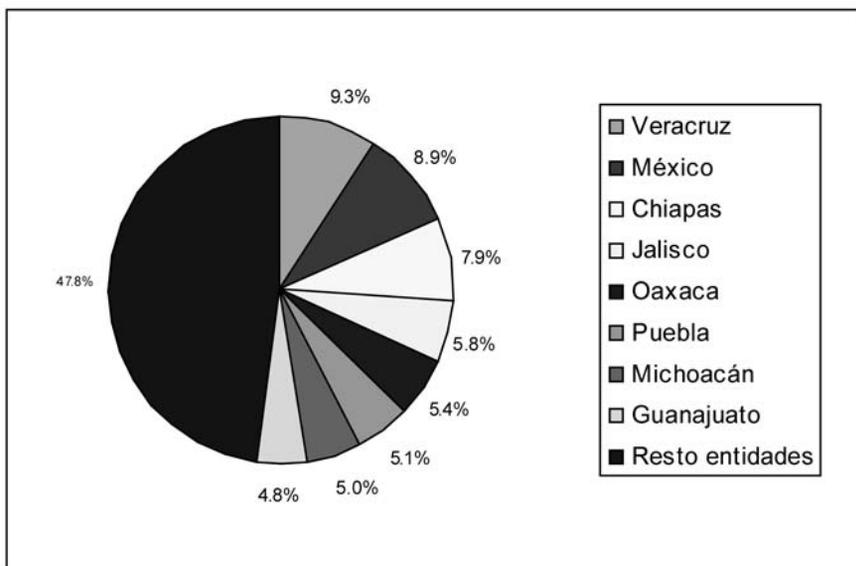
Entidad Federativa	Total		Preescolar		Primaria		Secundaria	
	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas
Veracruz	1 709 370	19 883	277 295	7 495	1 020 623	9 744	411 452	2 644
México	3 269 522	19 148	551 173	8 258	1 897 861	7 550	820 488	3 340
Chiapas	1 256 665	17 039	240 467	6 801	762 096	8 587	254 102	1 651
Jalisco	1 573 974	12 350	304 849	4 851	898 642	5 819	370 483	1 680
Oaxaca	1 007 116	11 631	170 750	4 147	605 168	5 612	231 198	1 872
Puebla	1 394 781	11 037	270 631	4 555	802 722	4 491	321 428	1 991
Michoacán	1 010 931	10 705	166 256	3 949	610 309	5 396	234 366	1 360
Guanajuato	1 241 306	10 213	221 829	4 125	741 732	4 587	277 745	1 501
Guerrero	902 785	9 916	167 883	3 724	548 641	4 827	186 261	1 365
Distrito Federal	1 778 220	8 456	315 307	3 684	964 303	3 386	498 610	1 386
San Luis Potosí	634 565	7 877	123 899	2 896	358 265	3 455	152 401	1 526
Hidalgo	617 865	7 593	106 137	3 245	351 162	3 240	160 566	1 108
Nuevo León	925 150	6 035	196 416	2 647	509 835	2 567	218 899	821
Sinaloa	604 640	5 924	98 979	2 346	363 503	2 790	142 158	788
Chihuahua	727 323	5 679	117 818	2 155	439 339	2 819	170 166	705
Tamaulipas	663 032	4 873	113 138	1 793	392 262	2 417	157 632	663
Tabasco	531 591	4 816	108 152	1 981	292 547	2 143	130 892	692
Durango	374 700	4 799	60 542	1 515	223 308	2 475	90 850	809
Zacatecas	345 412	4 797	64 860	1 618	198 656	2 069	81 896	1 110
Coahuila	592 620	4 072	113 895	1 754	336 028	1 822	142 697	496
Sonora	544 799	3 906	92 039	1 474	316 325	1 796	136 435	636
Baja California	637 378	3 336	103 231	1 276	382 695	1 555	151 452	505
Querétaro	404 358	3 293	76 500	1 435	234 534	1 413	93 324	445
Yucatán	419 689	3 156	81 183	1 269	234 593	1 376	103 913	511
Nayarit	224 978	2 669	40 065	1 003	130 315	1 164	54 598	502
Morelos	372 919	2 426	60 471	992	218 867	1 027	93 581	407
Tlaxcala	267 889	1 857	42 969	772	158 714	761	66 206	324
Campeche	176 187	1 776	29 187	689	105 032	826	41 968	261
Aguascalientes	268 424	1 640	47 507	606	156 150	711	64 767	323
Quintana Roo	258 213	1 603	43 617	561	153 587	746	61 009	296
Colima	126 326	1 028	24 041	390	72 351	477	29 934	161
Baja California Sur	116 890	861	21 082	331	68 029	397	27 779	133
Nacional	24 979 618	214 394	4 452 168	84 337	14 548 194	98 045	5 979 256	32 012

Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio del ciclo escolar 2005/2006.

◆ Aún sin relacionar la cantidad de escuelas con otras variables de contexto, es claro que las dificultades de operación que enfrentan los sistemas estatales son distintas. Baste destacar que Veracruz tiene 19 veces más planteles que Colima, el Estado de México tiene 22 veces más

lo 2 de este Informe presenta un análisis detallado de la relación que guardan algunas variables demográficas (concentración o dispersión de la población en localidades de muy distinto tamaño) y de orden geográfico y económico (mayor o menor aislamiento de las localidades) con la presencia de los distin-

GRÁFICA 1.3. CONCENTRACIÓN DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS



Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio del ciclo escolar 2005/2006.

centros escolares que Baja California Sur y que las escuelas de Chiapas son diez veces más numerosas que las de Quintana Roo y Aguascalientes.

La gráfica 1.3 muestra cómo más de la mitad de las escuelas de educación básica del país (52.2 por ciento) se concentra en sólo ocho entidades.

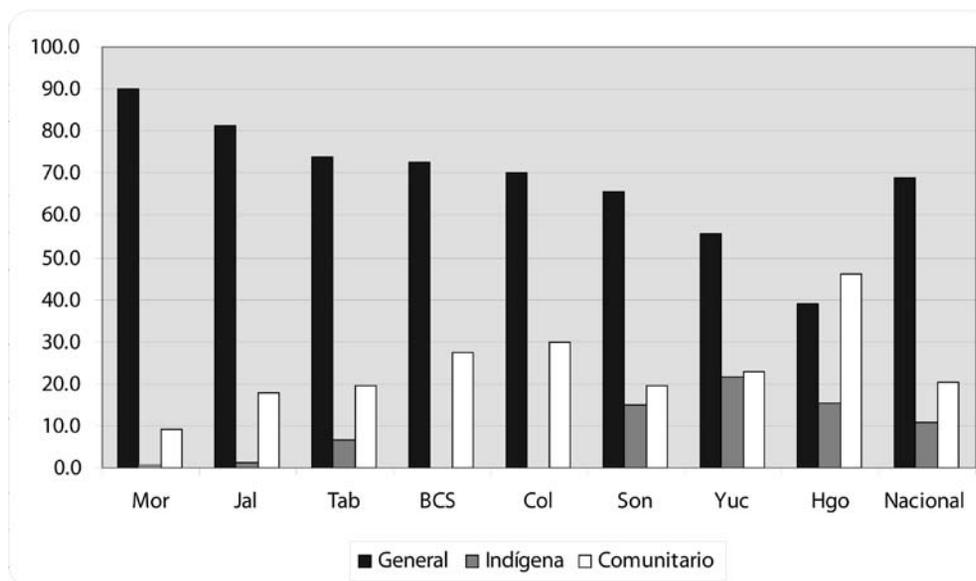
Las entidades también difieren de manera importante respecto del tamaño promedio de sus planteles, mismo que está relacionado con la participación de los diferentes tipos de servicio en la atención del alumnado; como se sabe, el establecimiento de uno u otro tipo de servicio (primaria o secundaria general, curso comunitario, telesecundaria, etcétera) en gran medida está determinado por el tamaño de la localidad donde tradicionalmente se oferta. No se ahondará más sobre este asunto, pues el Capítu-

los tipos de servicio, incluyendo las escuelas de organización multigrado.

Composición de los sistemas estatales de educación básica

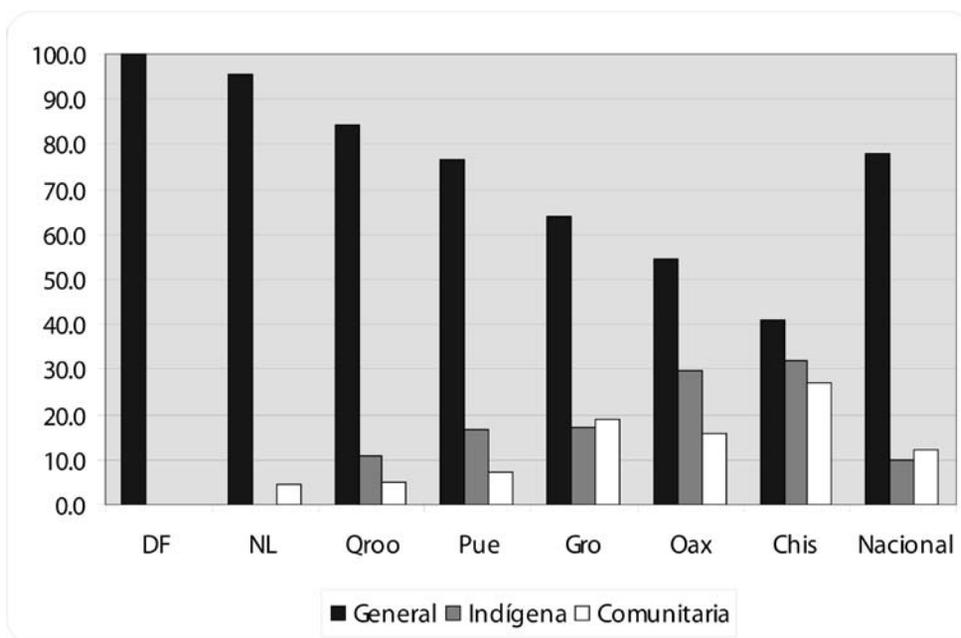
Las siguientes tres gráficas pretenden recordar al lector cuán diferentes son los estados en términos de la composición de sus sistemas de educación básica, contrastando la distribución de preescolares, primarias y secundarias por tipo de servicio en algunos de ellos. Como se argumentará en el Capítulo 6 de este Informe, tal composición ha de tomarse en cuenta para emitir juicios adecuados sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes en las entidades federativas.

GRÁFICA 1.4. DISTRIBUCIÓN DE PREESCOLARES POR MODALIDAD EN ALGUNAS ENTIDADES FEDERATIVAS, 2005/2006



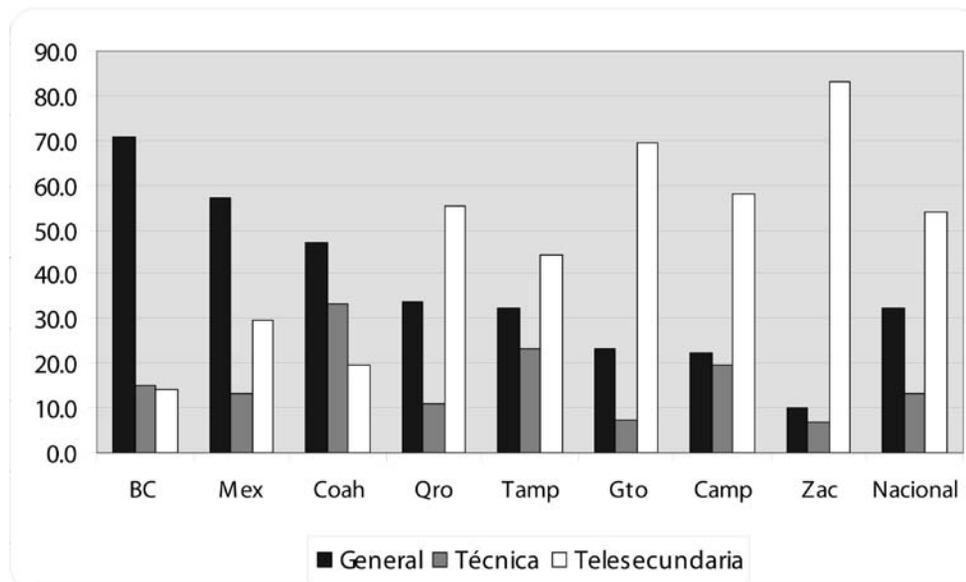
Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio del ciclo escolar 2005/2006.

GRÁFICA 1.5. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS PRIMARIAS POR MODALIDAD EN ALGUNAS ENTIDADES FEDERATIVAS, 2005/2006



Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio del ciclo escolar 2005/2006.

GRÁFICA 1.6. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS SECUNDARIAS POR MODALIDAD EN ALGUNAS ENTIDADES FEDERATIVAS, 2005/2006



Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio del ciclo escolar 2005/2006.

Crecimiento de matrícula y escuelas por nivel educativo y modalidad de servicio

Enseguida damos cuenta del crecimiento experimentado por la matrícula y las escuelas de los tres niveles que conforman la educación básica, distinguiendo el tipo de servicio. La comparación se hace a partir de los datos de inicio de cursos de los ciclos escolares 2000/2001 y 2005/2006, que proveen los formatos 911 de la SEP.

Educación Preescolar

Como se ha dicho, la obligatoriedad de la educación preescolar para los niños de tres a cinco años derivó

en un crecimiento importante tanto del número de alumnos como de escuelas. En la tabla 1.15 las entidades se ordenan en forma descendente según el crecimiento porcentual del número de planteles de preescolar de la modalidad general (quinta columna).

- ♦ La modalidad general registra el crecimiento más importante entre 2000 y 2005, tanto en el número de escuelas (18.9 por ciento a nivel nacional) como de alumnos (31.1 por ciento). Sin embargo, se aprecian grandes diferencias entre las entidades federativas: mientras que en el Estado de México, Nuevo León y Yucatán el incremento de preescolares generales supera el cincuenta por ciento, en Tabasco, Nayarit y San Luis Potosí, el aumento del número de planteles de esta modalidad es menor al dos por ciento.

TABLA 1.15 CRECIMIENTO DE MATRÍCULA Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR POR MODALIDAD DE SERVICIO EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS, 2000-2005

Entidad Federativa	General				Indígena				Comunitario			
	2005/2006		% Crecimiento 2000-2005		2005/2006		% Crecimiento 2000-2005		2005/2006		% Crecimiento 2000-2005	
	absolutos		Alumnos	Escuelas	absolutos		Alumnos	Escuelas	absolutos		Alumnos	Escuelas
	Alumnos	Escuelas			Alumnos	Escuelas			Alumnos	Escuelas		
México	533 082	7 319	74.5	66.3	11 467	276	44.7	1.8	6 624	663	49.3	18.8
Nuevo León	193 632	2 251	52.0	59.1					2 784	396	69.9	61.6
Yucatán	60 235	708	31.2	51.9	18 581	273	28.8	1.9	2 367	288	16.0	-0.3
Baja California	98 998	1 101	37.1	40.3	2 221	33	78.7	3.1	2 012	142	102.0	56.0
Jalisco	297 979	3 943	38.4	32.0	1 158	52	4.4	-3.7	5 712	856	106.7	128.9
Coahuila	107 609	1 299	28.9	28.4					6 286	455	85.3	34.6
Puebla	218 174	2 975	44.5	25.6	45 671	931	25.6	3.8	6 786	649	13.0	0.5
Baja California Sur	20 259	240	25.0	21.2					823	91	46.7	16.7
Campeche	24 057	392	11.1	19.1	3 881	118	-2.0	3.5	1 249	179	-5.4	20.1
Quintana Roo	38 975	367	30.2	18.8	3 890	102	21.1	-1.9	752	92	-21.1	-14.8
Tlaxcala	39 030	552	19.9	18.7	1 283	18	31.9	0.0	2 656	202	41.6	12.2
Morelos	58 827	893	23.2	18.1	617	10	218.0	233.3	1 027	89	26.8	12.7
Tamaulipas	108 859	1 293	35.1	18.0					4 279	500	16.7	2.2
Colima	22 954	274	23.2	16.6					1 087	116	12.2	17.2
Oaxaca	98 068	2 017	24.8	15.5	69 746	1 724	15.9	11.9	2 936	406	10.5	2.8
Querétaro	67 431	765	27.9	14.2	2 688	85	23.4	0.0	6 381	585	24.0	14.7
Michoacán	148 497	2 719	32.4	13.0	10 400	171	24.8	6.9	7 359	1 059	-4.6	12.3
Distrito Federal	315 242	3 679	10.0	12.6					65	5		
Aguascalientes	46 167	470	29.7	10.8					1 340	136	55.1	27.1
Sonora	82 598	965	29.9	10.0	6 829	223	16.8	-2.2	2 612	286	-10.8	-20.1
Veracruz	229 580	5 044	31.4	9.8	35 744	1 143	29.4	1.2	11 971	1 308	-5.5	-1.7
Chihuahua	111 301	1 463	31.3	9.2	2 902	161	5.7	1.9	3 615	531	103.4	94.5
Hidalgo	76 241	1 260	37.2	8.1	15 080	493	5.0	0.8	14 816	1 492	56.4	15.3
Guerrero	130 818	2 244	16.0	5.8	32 001	696	29.8	9.4	5 064	784	11.3	65.4
Chiapas	154 178	2 516	24.5	5.2	70 225	1 862	29.4	20.6	16 064	2 423	13.4	23.6
Sinaloa	91 256	1 566	8.8	5.1	956	33	0.2	0.0	6 767	747	-20.8	-15.0
Durango	56 498	1 082	20.5	4.4	1 296	83	50.5	20.3	2 748	350	19.7	15.1
Zacatecas	62 986	1 316	14.2	4.1					1 874	302	2.0	9.8
Guanajuato	215 627	3 570	7.5	3.5	149	1	1.4	-66.7	6 053	554	1.2	-1.9
Tabasco	96 867	1 464	19.1	1.7	7 190	134	10.3	3.9	4 095	383	53.5	47.9
Nayarit	35 351	618	13.7	1.1	3 025	107	24.3	3.9	1 689	278	-15.2	-12.0
San Luis Potosí	106 663	1 828	26.4	0.6	13 140	417	14.3	-0.5	4 096	651	48.5	43.1
Nacional	3 948 039	58 193	31.1	18.9	360 140	9 146	23.3	7.8	143 989	16 998	20.5	17.9

1/ Incluye preescolar de CENDI

Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio de los ciclos escolares 2000/2001 y 2005/2006.

- ◆ El incremento en el número de alumnos atendidos por los preescolares generales es particularmente importante en el Estado de México (74.5 por ciento). En contraste, Sinaloa y Guanajuato registran crecimientos inferiores al diez por ciento; llama la atención que en ambas entidades, la matrícula de la modalidad indígena crezca muy poco (menos del dos por ciento) y la de cursos comunitarios se reduzca.
- ◆ Conviene señalar que los notables crecimientos de la matrícula y de los planteles indígenas en Morelos sólo representan respectivamente un

aumento de 616 alumnos y siete escuelas; también vale la pena destacar que esta modalidad atiende apenas al uno por ciento de la matrícula total de preescolar en el estado. En Chiapas se registra un crecimiento significativo de este servicio (en términos absolutos equivale a casi 16 mil estudiantes y 318 escuelas más); para 2005 los planteles indígenas atendían a uno de cada cinco alumnos de preescolar en esta entidad.

- ◆ En Jalisco los preescolares comunitarios crecieron de manera muy importante (128 por ciento) y en Chihuahua casi se duplicaron. No obstante, en ambas entidades la participación de esta modalidad en la atención de la matrícula no rebasa el tres por ciento. Sobresale la reciente aparición

de preescolares comunitarios (cinco) en el Distrito Federal, mismos que probablemente operen como albergues indígenas.

Educación Primaria

Ya se ha dicho que la matrícula de primaria tiende a decrecer y es previsible que esta tendencia continúe en los próximos años, dada la disminución del crecimiento de su demanda potencial y su cobertura casi universal. No obstante, la tabla 1.16 muestra que esta tendencia es disímil entre entidades y modalidades.

TABLA 1.16 CRECIMIENTO DE MATRÍCULA Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA POR MODALIDAD DE SERVICIO EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS, 2000-2005

Entidad Federativa	General				Indígena				Comunitario			
	2005/2006		% Crecimiento 2000-2005		2005/2006		% Crecimiento 2000-2005		2005/2006		% Crecimiento 2000-2005	
	absolutos		Alumnos	Escuelas	absolutos		Alumnos	Escuelas	absolutos		Alumnos	Escuelas
	Alumnos	Escuelas			Alumnos	Escuelas			Alumnos	Escuelas		
Baja California	372 976	1 455	9.2	12.8	8 472	48	12.9	9.1	1 247	52	52.1	13.0
Quintana Roo	149 339	629	14.0	8.8	3 832	79	-0.9	-6.0	416	38	-8.0	-33.3
Baja California Sur	67 711	344	11.8	7.8					318	53	-22.4	-27.4
México	1 875 258	7 066	-0.9	6.2	18 502	160	4.2	3.9	4 101	324	-0.1	-5.8
Morelos	217 292	970	0.1	5.8	757	5	26.2	150.0	818	52	-23.4	-18.8
Tlaxcala	154 953	663	7.5	5.7	2 525	12	35.1	33.3	1 236	86	15.9	7.5
Nuevo León	509 268	2 448	7.5	5.2					567	119	-34.7	-22.2
Tamaulipas	390 467	2 199	3.8	4.2					1 795	218	-35.6	-40.4
Aguascalientes	155 751	675	2.7	3.4					399	36	-45.0	-40.0
Querétaro	225 132	1 120	4.1	3.3	6 815	76	1.5	-2.6	2 587	217	-9.8	-2.7
Puebla	729 091	3 437	-3.5	2.9	69 640	739	2.5	7.4	3 991	315	-28.5	-30.2
Oaxaca	436 791	3 052	-6.3	2.9	159 550	1 674	1.3	8.8	8 827	886	-5.6	-10.1
Colima	72 083	430	-5.7	2.6					268	47	-49.2	-52.0
Chiapas	512 763	3 520	0.5	2.0	226 646	2 738	16.8	10.8	22 687	2 329	-7.8	-4.8
Sonora	310 836	1 628	1.1	1.9	5 215	108	14.6	-0.9	274	60	-56.5	-55.2
Hidalgo	300 824	2 102	-5.7	1.8	44 809	610	-11.7	0.7	5 529	528	-16.2	-7.0
Michoacán	577 195	4 281	-9.5	1.7	25 939	189	-5.8	2.7	7 175	926	-44.8	-37.1
Coahuila	335 275	1 719	4.1	1.2					753	103	6.1	-11.2
Guerrero	443 266	3 086	-4.3	1.1	95 182	829	12.4	8.7	10 193	912	-26.4	-27.2
Campeche	101 298	625	-1.3	1.0	2 675	52	-1.6	-1.9	1 059	149	-27.4	-18.6
San Luis Potosí	331 017	2 457	-5.2	0.7	21 557	329	-4.7	3.1	5 691	669	-16.4	-10.6
Yucatán	220 882	1 057	-7.1	0.7	12 692	172	-9.5	-2.3	1 019	147	-38.5	-24.2
Veracruz	932 588	7 691	-4.3	0.2	75 518	988	-1.7	7.0	12 517	1 065	-18.7	-12.9
Jalisco	890 042	5 288	-4.7	0.0	5 398	97	0.1	2.1	3 202	434	-35.5	-21.5
Guanajuato	737 205	4 289	-0.8	-0.1	1 024	3	-72.2	-85.0	3 503	295	-22.7	-20.3
Nayarit	120 310	834	-2.4	-0.1	8 697	157	8.7	17.2	1 308	173	-18.9	-24.5
Durango	212 256	1 866	-3.4	-0.9	7 676	191	11.4	8.5	3 376	418	-14.3	-19.1
Sinaloa	356 545	2 328	3.2	-0.9	2 392	33	-3.1	0.0	4 566	429	-49.8	-34.4
Tabasco	282 525	1 824	-4.4	-1.0	7 837	101	-9.2	2.0	2 185	218	-11.6	-6.0
Distrito Federal	964 205	3 380	-5.5	-1.1					98	6		
Zacatecas	196 948	1 825	-7.2	-4.6					1 708	244	-16.7	-14.4
Chihuahua	418 888	2 140	-3.3	-7.5	17 442	336	9.7	9.8	3 009	343	-26.5	-30.1
Nacional	13 600 980	76 428	-1.8	1.5	830 792	9 726	4.8	7.3	116 422	11 891	-21.4	-18.9

Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio de ciclos escolares 2000/2001 y 2005/2006

- ◆ En trece entidades —encabezadas por algunas de las que registran mayor crecimiento poblacional por efecto de la migración como Quintana Roo, Baja California Sur y Baja California— se observa un incremento de la matrícula que asiste a primarias generales. Destaca Sinaloa por ser el único estado donde el número de estudiantes ha aumentado y el de escuelas se ha reducido.
- ◆ En diez de los 24 estados donde opera la modalidad indígena se registra una disminución de matrícula y en seis un decremento del número de planteles. En Chiapas —entidad donde las primarias indígenas atienden a tres de cada diez estu-

diantes— la matrícula y los planteles de esta modalidad se incrementan de manera importante (en 16.8 y 10.8 por ciento respectivamente).

- ◆ Sólo en Baja California y Tlaxcala se observa un aumento del número de cursos comunitarios. Como se verá en el Capítulo 2 de este Informe, el notable decremento de este servicio en la enorme mayoría de las entidades, se explica por la desaparición de las minúsculas localidades (menores a cien habitantes) donde tradicionalmente opera.

Educación secundaria

- ◆ Como puede apreciarse en la tabla 1.17, entre los ciclos escolares 2000/2001 y 2005/2006, el número de planteles de educación secundaria se incrementó en todas las entidades federativas y tipos de servicio. Pero es en la telesecundaria donde se registran los incrementos más notables: a ni-

vel nacional, de cada cien nuevos planteles creados durante ese periodo, 64 fueron telesecundarias. Guerrero casi duplica el número de planteles de esta modalidad y Chiapas lo aumenta en poco más de cuarenta por ciento. En estas dos entidades y en Veracruz, más del 85 por ciento de las escuelas creadas durante el último lustro, son telesecundarias.

- ◆ Respecto del crecimiento de la matrícula, durante el periodo de análisis se *incorporaron* al nivel 629 mil 597 estudiantes más; de ellos, el 43 por ciento lo hizo a través de una secundaria general, el 29 por ciento mediante una telesecundaria y el resto, vía una escuela técnica. Sólo en Colima, Nayarit, Sinaloa y Zacatecas se registra una disminución del número de estudiantes en las modalidades general y/o telesecundaria. Destaca el incremento de alumnos de las secundarias generales en Quintana Roo (45 por ciento) y de las telesecundarias en Baja California y Baja California Sur (65.8 y 52.6 respectivamente).

TABLA 1.17. CRECIMIENTO DE MATRÍCULA Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR MODALIDAD DE SERVICIO EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS, 2000-2005

Entidad Federativa	General ¹				Técnica				Telesecundaria ²			
	2005/2006		% Crecimiento 2000-2005		2005/2006		% Crecimiento 2000-2005		2005/2006		% Crecimiento 2000-2005	
	absolutos		Alumnos	Escuelas	absolutos		Alumnos	Escuelas	absolutos		Alumnos	Escuelas
	Alumnos	Escuelas			Alumnos	Escuelas			Alumnos	Escuelas		
Quintana Roo	27 831	89	45.0	36.9	21 677	40	19.8	11.1	11 501	167	21.2	21.0
Baja California Sur	15 406	57	13.0	23.9	10 101	25	17.1	13.6	2 272	51	52.6	15.9
Baja California	111 346	357	22.3	22.7	34 098	76	18.9	7.0	6 008	72	65.8	20.0
México	542 653	1 904	15.9	18.6	186 712	447	9.3	4.4	91 123	989	14.5	11.5
Oaxaca	64 069	265	10.4	18.3	77 083	247	8.1	10.8	90 046	1 360	22.3	19.8
Campeche	14 329	59	9.9	18.0	19 303	51	2.1	0.0	8 336	151	15.3	29.1
Querétaro	47 917	150	12.8	15.4	22 602	48	8.8	6.7	22 805	247	16.9	16.0
Zacatecas	25 050	110	0.1	14.6	21 570	75	14.3	4.2	35 276	925	-0.7	8.2
Guanajuato	112 207	347	5.8	13.4	61 575	112	8.4	4.7	103 963	1 042	11.8	6.4
Tabasco	48 237	147	4.7	13.1	36 713	85	5.5	6.3	45 942	460	16.1	20.1
Chiapas	78 804	246	16.6	12.8	64 330	161	23.4	18.4	110 968	1 244	48.7	41.4
Morelos	51 963	189	3.5	12.5	27 323	67	7.7	8.1	14 295	151	14.0	3.4
Tlaxcala	27 882	109	9.6	12.4	23 865	62	22.3	6.9	14 459	153	11.3	13.3
Aguascalientes	30 738	93	17.4	12.0	23 440	60	23.6	15.4	10 589	170	26.7	8.3
San Luis Potosí	60 056	231	11.8	11.6	39 434	103	11.1	4.0	52 911	1 192	3.6	4.1
Michoacán	109 428	345	8.6	11.3	69 759	191	8.2	6.7	55 179	824	16.1	17.0
Hidalgo	64 774	223	10.6	10.9	33 384	79	11.9	3.9	62 408	806	7.9	11.3
Chihuahua	98 619	299	18.0	10.3	59 968	126	17.0	4.1	11 579	280	27.6	12.4
Puebla	127 265	520	14.0	10.2	67 552	149	18.3	11.2	126 611	1 322	17.4	11.6
Coahuila	76 047	234	10.3	9.9	62 595	165	13.5	3.8	4 055	97	31.7	15.5
Durango	39 715	146	17.9	9.8	32 370	100	10.9	5.3	18 765	563	5.3	5.0
Colima	18 391	68	-0.1	9.7	8 877	30	0.1	3.4	2 666	63	-14.2	10.5
Tamaulipas	86 282	216	8.8	9.6	57 109	154	17.2	14.1	14 241	293	3.7	10.6
Veracruz	139 030	464	9.1	8.2	86 700	222	16.6	7.8	185 722	1 958	19.7	19.2
Yucatán	64 115	232	7.5	6.4	29 531	91	10.3	-3.2	10 267	188	23.4	16.0
Nuevo León	153 569	584	5.6	6.4	62 545	152	35.3	25.6	2 785	85	1.6	16.4
Guerrero	76 363	267	0.9	6.4	70 010	282	7.2	8.9	39 888	816	39.1	48.4
Jalisco	211 227	698	6.4	5.3	124 071	311	11.5	9.1	35 185	671	12.9	17.5
Sinaloa	86 353	346	-4.0	5.2	43 867	120	4.0	3.4	11 938	322	-4.0	15.8
Distrito Federal	350 147	1 080	4.0	3.0	141 107	257	0.2	0.8	7 356	49	3.7	2.1
Nayarit	26 136	119	-6.6	2.6	17 302	80	7.8	19.4	11 160	303	-11.0	9.8
Sonora	74 626	214	11.4	0.5	47 386	112	18.1	9.8	14 423	310	10.7	1.0
Nacional	3 060 575	10 408	9.7	10.8	1 685 964	4 280	11.7	7.7	1 234 722	17 324	17.2	15.6

1/ Incluye secundaria para trabajadores.

2/ Incluye las secundarias comunitarias del Conafe.

Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, inicio del ciclo escolar 2005/2006.

Indicadores tradicionales: cobertura, deserción y reprobación

Este apartado pretende mostrar los avances del sistema educativo durante el último lustro, en términos de su capacidad para asegurar que todos los niños y jóvenes entre tres y 14 años cursen su educación bá-

sica, así como de retenerlos y aprobarlos durante su paso por la primaria y la secundaria.

La Tabla 1.18 presenta, para los años 2000 y 2005, las tasas netas de cobertura de las poblaciones en edad de cursar la educación preescolar (tres a cinco años), la educación primaria (seis a 11 años) y la secundaria (12 a 14). Las entidades están ordenadas según la tasa neta de este último nivel en 2005.

TABLA 1.18 TASA NETA DE COBERTURA POR NIVEL EDUCATIVO 2000-2005

Entidad Federativa	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	Tasa neta		% Incremento	Tasa neta		% Incremento	Tasa neta		% Incremento
	2000	2005		2000	2005		2000	2005	
Distrito Federal	62.2	74.9	20.4	107.3	113.1	5.4	92.6	102.6	10.8
Coahuila	54.7	70.0	27.9	104.1	106.2	2.0	85.3	88.6	3.8
Nuevo León	53.5	75.6	41.5	100.2	104.9	4.7	78.9	86.7	9.9
Sonora	48.1	60.3	25.5	102.0	104.4	2.4	75.2	85.9	14.2
Tlaxcala	50.4	59.7	18.3	103.1	105.8	2.6	76.4	85.7	12.1
Baja California Sur	59.0	67.7	14.7	104.0	109.4	5.2	78.8	85.6	8.6
Tabasco	67.2	83.8	24.7	103.0	105.4	2.4	72.0	83.8	16.3
Baja California	44.6	59.2	32.7	107.7	109.8	1.9	77.3	83.6	8.2
Morelos	47.3	62.9	33.1	102.0	107.6	5.5	76.1	83.6	9.9
México	37.2	63.8	71.8	103.4	106.8	3.2	72.2	81.9	13.5
Quintana Roo	51.3	64.3	25.5	102.4	109.0	6.5	68.5	81.9	19.6
Tamaulipas	45.7	59.9	31.2	101.9	103.8	1.8	75.3	81.8	8.6
Hidalgo	50.1	70.7	41.1	103.1	104.7	1.6	71.5	81.4	13.9
Nayarit	56.3	68.5	21.7	97.1	103.7	6.8	72.1	78.5	8.9
Sinaloa	53.8	63.0	17.1	97.7	104.9	7.4	69.9	78.4	12.2
Zacatecas	59.0	71.6	21.3	101.9	105.3	3.3	67.5	78.4	16.0
San Luis Potosí	57.9	75.3	30.0	101.7	103.3	1.5	69.7	78.3	12.3
Aguascalientes	49.9	62.5	25.2	100.3	98.5	-1.8	71.4	78.2	9.6
Durango	47.4	59.8	26.0	102.2	104.8	2.5	67.6	77.2	14.2
Querétaro	57.0	73.0	28.1	103.0	107.3	4.2	69.1	77.0	11.5
Colima	57.3	72.7	26.9	102.5	102.4	-0.1	71.4	76.6	7.3
Jalisco	50.9	70.8	39.3	100.5	103.2	2.6	66.7	76.2	14.3
Chihuahua	43.2	57.6	33.4	103.1	102.5	-0.6	65.9	74.2	12.6
Guanajuato	58.8	63.7	8.5	101.8	103.8	1.9	61.2	72.9	19.1
Puebla	51.7	72.9	40.8	100.9	103.6	2.7	61.4	71.6	16.6
Yucatán	56.6	74.4	31.4	100.7	98.8	-1.9	62.7	71.0	13.3
Veracruz	46.2	63.1	36.7	99.5	103.0	3.5	59.2	70.6	19.4
Campeche	54.1	61.8	14.3	97.4	99.0	1.6	62.8	68.7	9.5
Michoacán	44.9	65.1	44.9	101.3	102.6	1.3	57.6	68.5	18.9
Oaxaca	53.7	73.4	36.7	100.6	105.7	5.1	54.7	66.6	21.9
Guerrero	56.8	75.0	32.1	99.9	104.3	4.4	52.5	62.2	18.4
Chiapas	60.8	76.1	25.3	102.1	105.8	3.7	47.1	60.4	28.3
Nacional	51.0	68.2	33.6	102.0	105.2	3.1	67.9	77.6	14.3

Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPPP/SEP, inicio ciclo 2000/2001 y 2005/2006; INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000 y el Censo de Población y Vivienda 2005.

- ◆ Sin duda, lo primero que llama la atención es el hecho de que la enorme mayoría de las entidades registra coberturas superiores al cien por ciento en primaria, tanto en el año 2000 como en el 2005. Esas tasas indicarían que hay más niños entre seis y 11 años dentro de la escuela que niños de esas mismas edades en el país, lo cual resulta absurdo y tiene al menos tres posibles explicaciones: una subestimación de la población; una sobreestimación de la matrícula; o una combinación de ambas. Esta tercera parece la más razonable.

En la nota introductoria de la primera parte de este Informe ya se indicaba que los datos arrojados por el Censo 2005 del INEGI no correspondían con las proyecciones de población del Conapo, situación que ha obligado a iniciar el recálculo de las estimaciones hechas por este organismo, a fin de que sea posible ajustar los tamaños de los grupos de edad que conforman la demanda potencial de educación básica y, en consecuencia, las tasas netas de cobertura de los últimos años. En paralelo, los análisis del rezago por extraedad presentados por el INEE en 2005 advertían sobreestimaciones nada desdeñables de la matrícula —especialmente la de cinco y seis años— en buena parte de las entidades federativas; algunas de ellas han comenzado a realizar estudios específicos para determinar el tamaño de tal sobreestimación, lo que junto con la generalización del uso de las CURP en los sistemas de control escolar, permitirá tener estadísticas más confiables.

- ◆ Aunque la advertencia anterior respecto de la cobertura en primaria también es aplicable a los otros dos niveles escolares, no sobra destacar el notable incremento de las tasas netas en preescolar y secundaria: en 2005 poco más de dos terceras partes de los niños entre tres y cinco años

asistían a algún centro preescolar y el 77.6 por ciento de los jóvenes entre 12 y 14 se encontraba cursando el último tramo de escolaridad básica. Los avances en la cobertura de ambos niveles son congruentes con el crecimiento de matrícula referido en párrafos anteriores. No obstante, las diferencias entre entidades siguen siendo acentuadas.

Respecto de la capacidad del sistema educativo para mantener a sus alumnos en la escuela, la tabla 1.19 contrasta los índices de deserción en primaria y secundaria en los ciclos escolares 2000/2001 y 2004/2005. Las entidades se ordenan en forma descendente de acuerdo con la deserción en secundaria en el último ciclo. Cabe señalar que, en esta ocasión y dado que los índices son relativamente pequeños, la comparación en el tiempo se expresa como diferencia en puntos (mediante una simple operación de resta) y no como incrementos porcentuales.

- ◆ La mayoría de las entidades reduce sus índices de deserción en primaria; sólo Oaxaca, Tlaxcala y Morelos presentan un ligero aumento de sus porcentajes. Sinaloa y Michoacán registran las mayores disminuciones. Por su parte, Guerrero continúa ubicándose en la posición más desfavorable con un índice de 2.8 por ciento al final del periodo.
- ◆ La deserción en secundaria sigue siendo alta (de 7.4 por ciento a nivel nacional) y significa la pérdida de 430 mil estudiantes durante un año escolar. A diferencia de lo ocurrido en primaria, en este nivel Michoacán no sólo tiene el índice más alto (12.5 por ciento) sino que es una de las cinco entidades que presenta un aumento de la deserción. Guerrero ocupa el segundo lugar más desfavorable (11.3 por ciento). Téngase presente que ambas entidades tienen una emigración importante.

TABLA 1.19 DESERCIÓN EN PRIMARIA Y SECUNDARIA, 2000-2004

Entidad federativa	Primaria %		Diferencia 2000-2004 %	Secundaria %		Diferencia 2000-2004 %
	2000/2001	2004/2005		2000/2001	2004/2005	
Michoacán	3.5	1.0	-2.5	11.1	12.5	1.4
Guerrero	3.8	2.8	-1.0	12.0	11.3	-0.7
Zacatecas	2.1	1.2	-0.8	10.8	9.9	-0.9
Campeche	2.3	1.8	-0.5	10.3	9.8	-0.5
Guanajuato	1.8	1.1	-0.7	9.1	9.1	0.0
Durango	2.2	1.5	-0.7	9.7	9.0	-0.8
Jalisco	2.0	1.6	-0.4	11.0	8.9	-2.0
Colima	2.7	1.2	-1.5	8.6	8.7	0.1
Yucatán	2.0	1.9	-0.1	8.4	8.7	0.3
Baja California	1.3	1.3	-0.1	9.9	8.4	-1.5
Querétaro	0.8	0.5	-0.3	10.4	8.4	-2.1
Chihuahua	3.0	2.3	-0.6	10.1	8.2	-1.9
Oaxaca	2.6	2.7	0.1	8.1	8.1	0.1
Chiapas	2.6	2.6	0.0	6.6	8.0	1.4
Aguascalientes	1.5	1.0	-0.5	8.0	7.9	-0.1
Sinaloa	3.3	1.5	-1.7	7.7	7.4	-0.3
Sonora	2.3	1.0	-1.3	8.7	7.1	-1.7
Tabasco	1.8	1.6	-0.1	7.4	7.0	-0.4
San Luis Potosí	1.8	1.2	-0.6	6.9	7.0	0.1
Veracruz	2.1	2.0	-0.1	7.3	6.9	-0.4
México	1.3	1.2	-0.1	7.9	6.6	-1.3
Tlaxcala	0.4	0.5	0.0	7.2	6.4	-0.8
Quintana Roo	1.1	-0.1	-1.2	8.2	6.3	-1.9
Nayarit	2.2	0.9	-1.3	7.0	6.3	-0.7
Tamaulipas	2.1	1.9	-0.1	6.7	6.2	-0.5
Coahuila	1.0	0.4	-0.6	6.5	6.1	-0.3
Puebla	2.1	1.6	-0.5	7.7	5.9	-1.8
Morelos	1.2	1.2	0.0	6.1	5.5	-0.6
Nuevo León	0.9	0.7	-0.2	5.9	5.4	-0.4
Baja California Sur	0.7	0.2	-0.5	7.2	5.3	-1.9
Hidalgo	1.1	0.5	-0.6	6.0	5.1	-0.9
Distrito Federal	1.0	-0.5	-1.5	7.5	5.1	-2.4
Nacional	1.9	1.4	-0.6	8.3	7.4	-0.8

Fuente: INEE, estimaciones a partir de la estadística 911, DGPP/SEP, inicio y fin de los ciclos escolares 2000/2001 y 2004/2005.

La reprobación en primaria suele traducirse en repetición de grado y, por tanto, en extraedad y potencialmente en deserción. El capítulo 6 de este Informe mostrará que la repetición de grado es una variable que afecta negativamente el aprendizaje escolar y que los estudiantes en situación de extraedad logran puntajes significativamente inferiores a los de sus pares en edad normativa. La tabla 1.20 presenta los índices de reprobación en primaria para los ciclos 2000/2001 y 2004/2005 y los contrasta mostrando la diferencia en puntos. También da cuenta de la cantidad de alumnos reprobados en ambos ciclos.

- ◆ La reprobación en este nivel se ha reducido durante los últimos años en todas las entidades federativas (excepto en Guanajuato); no obstante, debe hacerse notar que ésta todavía afecta a más de 678 mil alumnos.
- ◆ En términos absolutos, el número de estudiantes que reprueban disminuye en todas las entidades

salvo en Guanajuato, donde recientemente se ha desarrollado un sistema de estadísticas que proviene directamente de los registros de control escolar; ello le ha permitido identificar con mucha más precisión las altas y bajas de alumnos a lo largo de un ciclo escolar.

- ◆ Como puede apreciarse, en el ciclo escolar 2004/2005 tres de las entidades más desarrolladas —Distrito Federal, Coahuila, y Nuevo León— presentan los menores índices de reprobación, mientras que las más marginadas— Oaxaca, Guerrero y Chiapas— registran las tasas más elevadas (aunque también algunos de los mayores decrementos durante el periodo de análisis).
- ◆ A pesar de los avances, la brecha entre entidades se ha ampliado. Si en el año 2000 el índice de Oaxaca era cinco veces más grande que el del Distrito Federal, para el 2005 tal razón aumenta a siete.

TABLA 1.20 REPROBACIÓN EN PRIMARIA, 2000-2004

Entidad Federativa	2000/2001		2004/2005		Diferencia 2000-2004
	reprobados	%	reprobados	%	
Oaxaca	70 438	11.3	57 704	9.4	-1.9
Guerrero	58 518	10.6	43 122	7.8	-2.8
Chiapas	79 022	11.1	56 814	7.6	-3.5
Yucatán	23 102	9.2	17 080	7.2	-2.0
Veracruz	89 176	8.5	72 024	7.0	-1.5
Campeche	9 454	9.1	7 264	7.0	-2.1
Guanajuato	45 550	6.1	49 231	6.6	0.5
Michoacán	48 187	7.3	36 687	5.9	-1.4
Tabasco	19 899	6.6	16 591	5.7	-0.9
Puebla	55 674	6.8	42 574	5.3	-1.5
Sinaloa	21 052	6.0	18 767	5.1	-0.9
Quintana Roo	9 070	6.8	7 738	5.1	-1.7
Chihuahua	26 224	5.9	21 932	5.1	-0.9
San Luis Potosí	23 738	6.4	17 937	5.0	-1.4
Hidalgo	24 926	6.7	15 686	4.4	-2.3
Queretaro	14 061	6.3	9 861	4.2	-2.0
Colima	3 720	5.0	3 134	4.2	-0.8
Jalisco	42 564	4.6	32 881	3.7	-0.9
Durango	11 593	5.1	7 180	3.2	-1.9
Baja California	15 649	4.5	11 976	3.2	-1.3
Tamaulipas	14 253	3.8	12 037	3.1	-0.7
México	76 965	4.1	57 581	3.0	-1.0
Zacatecas	8 800	4.2	5 928	3.0	-1.2
Baja California Sur	2 390	4.0	1 917	2.9	-1.1
Aguascalientes	6 058	4.0	4 385	2.9	-1.2
Tlaxcala	4 749	3.2	4 141	2.6	-0.6
Morelos	7 405	3.4	5 513	2.5	-0.9
Nayarit	5 128	3.9	3 173	2.5	-1.5
Sonora	13 194	4.3	7 465	2.4	-1.9
Nuevo León	12 728	2.7	10 637	2.1	-0.6
Coahuila	7 765	2.4	6 719	2.0	-0.4
Distrito Federal	21 880	2.2	12 916	1.3	-0.8
Nacional	872 932	6.0	678 595	4.7	-1.3

Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, fin de ciclos escolares 2000/2001 y 2004/2005.

La reprobación en secundaria refiere a los estudiantes que no han logrado aprobar alguna de sus materias; cuando el número de asignaturas reprobadas es mayor a cinco, entonces se debe repetir el grado (cosa que ocurre muy rara vez pues la gran mayoría de quienes reprueban un grado optan por abandonar el nivel, posiblemente porque el costo de oportunidad es muy alto). Los alumnos que reprueban entre una y cinco materias pueden presentar exámenes durante el periodo vacacional de verano para regularizar su situación. En congruencia con esta normatividad, el cálculo de la reprobación

en secundaria no considera a los estudiantes que logran regularizarse antes de iniciar un nuevo ciclo escolar, sino solo a los que adeudan materias o han reprobado algún grado.

La tabla 1.21 presenta tanto los índices de reprobación como la cantidad de estudiantes reprobados al final del periodo de regularización, para los ciclos 2000/2001 y 2004/2005. La comparación se expresa mediante tasas porcentuales, a fin de que sea posible dar cuenta tanto del comportamiento de los índices como de los reprobados. Las entidades se ordenan en forma descendente según la reprobación en 2004/2005.

TABLA 1.21. REPROBADOS Y REPROBACIÓN EN SECUNDARIA, 2000-2004

Entidad Federativa	2000/2001		2004/2005		Crecimiento porcentual 2000-2004	
	reprobados	% reprobación	reprobados	% reprobación	reprobados	% reprobación
Yucatán	14 521	16.1	15 920	16.3	9.6	1.4
Campeche	5 755	15.5	5 943	15.0	3.3	-3.0
Michoacán	24 421	12.3	27 611	12.6	13.1	2.2
Querétaro	10 576	13.4	10 882	12.4	2.9	-7.6
Jalisco	47 773	14.8	42 212	12.1	-11.6	-18.7
Chihuahua	20 243	14.8	17 490	11.0	-13.6	-25.8
Sinaloa	15 853	11.5	14 796	11.0	-6.7	-4.4
Durango	7 847	10.3	9 265	10.8	18.1	5.0
Guanajuato	25 909	10.7	28 171	10.7	8.7	0.2
Aguascalientes	4 674	9.2	6 473	10.5	38.5	14.4
Baja California	14 885	12.7	14 804	10.5	-0.5	-17.6
Tamaulipas	11 619	8.5	14 867	10.2	28.0	19.2
México	79 517	11.5	75 402	9.7	-5.2	-16.2
Guerrero	16 185	10.2	16 576	9.5	2.4	-7.0
Quintana Roo	5 195	11.7	5 241	9.4	0.9	-20.1
Zacatecas	6 286	8.5	7 019	8.8	11.7	4.4
Tlaxcala	5 009	8.9	5 448	8.6	8.8	-3.8
Veracruz	29 812	8.7	33 082	8.5	11.0	-2.8
Tabasco	10 032	8.7	10 669	8.4	6.3	-3.3
Colima	2 607	9.2	2 340	8.3	-10.2	-10.2
Sonora	12 991	11.4	10 190	8.0	-21.6	-29.9
Morelos	6 005	7.1	7 058	7.9	17.5	11.4
Oaxaca	15 495	8.0	16 387	7.7	5.8	-4.0
San Luis Potosí	8 334	6.2	10 632	7.3	27.6	18.0
Distrito Federal	74 522	16.0	31 973	6.8	-57.1	-57.1
Nuevo León	13 905	7.5	13 970	6.7	0.5	-9.9
Coahuila	7 452	6.2	8 748	6.6	17.4	6.8
Puebla	17 651	6.7	18 378	6.0	4.1	-9.8
Hidalgo	9 800	7.0	8 869	5.8	-9.5	-17.2
Chiapas	10 655	5.7	13 496	5.6	26.7	-1.4
Baja California Sur	2 054	9.1	1 423	5.5	-30.7	-38.9
Nayarit	3 053	5.7	2 355	4.4	-22.9	-21.8
Nacional	540 636	10.6	507 690	9.0	-6.1	-15.2

Fuente: INEE, Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Continuas de la DGPP/SEP, fin de ciclos escolares 2000/2001 y 2004/2005 e inicio de ciclos 2001/2002 y 2005/2006.

- ◆ Aunque la reprobación en secundaria se ha reducido en poco más de 15 por ciento, el número de estudiantes reprobados sigue superando el medio millón. Para el ciclo escolar 2004/2005, todavía nueve estados presentan índices de reprobación superiores al promedio del país en 2000/2001 (10.6 por ciento).
- ◆ En 21 entidades, la cantidad de alumnos reprobados se ha incrementado (destacan Tamaulipas, San Luis Potosí y Aguascalientes) y en diez de ellas, también han aumentado los índices de reprobación. Ambos comportamientos podrían deberse, en parte, a la ampliación de la cobertura en tanto ha significado dar cabida a un mayor número de jóvenes; no obstante, es preciso advertir que este argumento no permite explicar los patrones de comportamiento del conjunto de entidades.
- ◆ El Distrito Federal, que en el 2000 presentaba uno de los índices más elevados (16 por ciento), reduce la reprobación a menos de la mitad (6.8 por ciento). Convendrá estudiar lo que esta entidad hizo para lograr tan notable disminución —y también Sonora y Baja California Sur.
- ◆ Chiapas se distingue por haber aumentado en forma importante el número de estudiantes reprobados (26.7 por ciento) y reducir, si bien ligeramente, su índice de reprobación (-1.4 por ciento).

Reflexiones finales

Durante los últimos años han ocurrido cambios importantes en el contexto del sistema educativo que deben ser considerados para la formulación de políticas educativas y sociales más amplias. Enseguida se destacan algunos de ellos:

Los movimientos migratorios están modificando la configuración de la demanda educativa en algunas entidades federativas (sea porque expulsan población, sea porque la reciben). En particular, llama la atención la disminución de la población indígena durante el último lustro, presumiblemente a consecuencia de los movimientos migratorios hacia fuera

del país y hacia zonas urbanas, donde su identificación es compleja.

Téngase presente que si bien en el II Censo se realizaron acciones especiales, sobre todo en las zonas rurales, para asegurar el correcto levantamiento de los datos referidos al habla de lengua indígena, es posible que la información reportada por el Censo del 2000, presente algunos problemas en términos de la validez de esa variable, cuya medición tiene un componente importante de subjetividad. Seguramente en algunos meses contaremos con tasas de migración actualizadas que permitan medir este fenómeno sociodemográfico de manera más precisa. En paralelo, es altamente deseable generar mecanismos para que las escuelas que operan en zonas urbanas y no pertenecen a la modalidad indígena, puedan identificar a sus estudiantes indígenas y registrarlos con oportunidad en los sistemas de estadística continua. Estos datos serán insumo invaluable para la planeación de la oferta educativa a nivel local y federal.

La matrícula y las escuelas de todas las modalidades de educación preescolar, han crecido de manera notable como efecto del reciente establecimiento de su obligatoriedad. Puesto que el aumento de la participación del sector privado en este nivel educativo obedece, en buena medida, al otorgamiento de registros de validez oficial a muchas de las escuelas que ya operaban sin autorización antes del ciclo escolar 2005/2006 y no a la creación de nuevos planteles, es probable que en el futuro próximo, las tasas de crecimiento de este sector disminuyan en forma importante.

Deberá evitarse que la obligatoriedad del preescolar acentúe las desigualdades en las *condiciones de arranque* de los niños al comienzo de la primaria. La universalización del preescolar requiere ser acompañada de la generación de modelos pedagógicos y organizativos atentos a las características específicas de los distintos grupos sociales (particularmente de quienes habitan en zonas urbano-marginadas), que a la vez aseguren resultados de calidad equiparable.

Es previsible que en pocos años, todas las entidades y modalidades educativas presenten reduc-

ciones de su matrícula y del número de escuelas de educación primaria, inclusive en aquellas mayoritariamente urbanas. En breve, deberá comenzarse a observar un decremento del número de maestros (que hasta ahora continúa aumentando); es deseable que su experiencia y preparación pueda ser aprovechada por los niveles educativos que continuarán creciendo de manera importante durante los próximos años.

La secundaria sigue creciendo en forma significativa. La participación de la telesecundaria en la ampliación de las oportunidades para cursar este nivel es y ha sido excepcional, especialmente en las entidades menos desarrolladas. Será necesario dar seguimiento cercano tanto a la implementación como al impacto del nuevo modelo pedagógico que recién ha comenzado a operar en las escuelas de esta modalidad.

Aunque la deserción y la reprobación en secundaria han disminuido a nivel nacional, continúan afectando a un número muy importante de jóvenes (en 2004/2005, se registraron 437 mil desertores y más de medio millón de reprobados); además, las brechas entre entidades se han ampliado durante los últimos años en lo que respecta a estos dos indicadores.

Mientras que la deserción en secundaria está asociada con el nivel de desarrollo de las entidades y los movimientos migratorios, el comportamiento de los índices de reprobación no parece obedecer a patrón alguno (y ciertamente no corresponde con los resultados de aprendizaje a nivel estatal). Sin duda, éste es uno de los problemas que mayor atención demanda por parte de autoridades e investigadores; para atenderlo, es fundamental contar con estadísticas más confiables que permitan seguir las trayectorias escolares de cohortes reales de estudiantes.



CAPÍTULO 2

Las escuelas de educación básica: su distribución por modalidad según tamaño y aislamiento de las localidades

Héctor Virgilio Robles Vásquez

2

LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA: SU DISTRIBUCIÓN POR MODALIDAD, SEGÚN TAMAÑO Y AISLAMIENTO DE LAS LOCALIDADES

Introducción

El sistema educativo de México es uno de los más complejos y de mayores proporciones en el mundo, dada la considerable magnitud de su demanda y la inmensa heterogeneidad que presenta en sus condiciones contextuales, marcada ésta no sólo por una enorme diversidad sociocultural y excesivas desigualdades en el nivel de vida y el desarrollo comunitario de las poblaciones, sino por intrincados procesos demográficos y socioeconómicos en la disposición de los asentamientos humanos.

Los patrones de tamaño, composición y distribución de las escuelas de educación básica y su evolución en el tiempo, responden principalmente a cuatro condicionantes:

- A) Magnitud de las poblaciones de niños y niñas en edades normativas a quienes debe atender la educación básica obligatoria, así como la dinámica demográfica que en ella provocan tanto el crecimiento natural como los flujos migratorios.
- B) Dificultad de asegurar centros escolares cercanos a todos los usuarios, debido a la distribución espacial de la población en localidades de diversos tamaños.
- C) Necesidad de que el sector educativo utilice diferentes modelos pedagógicos para ofrecer educación de buena calidad a poblaciones que viven en contextos diferentes.
- D) Vigencia de la obligatoriedad de preescolar, primaria y secundaria. A mayor tiempo de establecida la obligatoriedad, como ocurre con la primaria, mayor es, por ejemplo, el grado de

avance hacia una cobertura total de la población de interés.

En 2005 el tamaño de la población objetivo de la educación básica fue de poco menos de 26 millones, de los cuales se atendieron casi 25. Estas dimensiones hacen del subsistema de educación básica uno de los más grandes en el ámbito internacional. Los grupos poblacionales sujetos de atención por parte de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, de acuerdo con la dinámica demográfica, se han venido reduciendo y en los siguientes años continuarán haciéndolo. Se abrirán, por tanto, ventanas de oportunidad para aumentar la cobertura en preescolar y secundaria, cuyos niveles actuales no son satisfactorios.

En primaria, la reducción continua del grupo poblacional de seis a 11 años aunado a una cobertura relativamente alta, empieza a disminuir la presión en las entidades por invertir en infraestructura, equipamiento y formación de docentes para las escuelas de este nivel. No obstante, se empieza a notar en las ciudades la necesidad de brindar servicios educativos a niños que han migrado recientemente de las áreas rurales.

La migración es el segundo factor demográfico que influye en aumentos o disminuciones en el número de los usuarios de los servicios educativos en una determinada área. En algunos estados, en los cuales la población total y la escolar decrecen, se experimenta la existencia de presiones por aumentar los servicios educativos en algunas de sus zonas por los flujos internos de las propias ciudades, desplazamientos interestatales o por la migración de las zonas rurales. En especial, la migración de población rural a las metrópolis más importantes del país representa un reto para los sistemas educativos es-

tatales, pues éstos tienen que brindarles servicios educativos pertinentes para una inserción plena en las sociedades urbanas.

La migración de las áreas rurales a los centros urbanos y semi-urbanos ha sido una de las causas de la urbanización del país. En sólo cincuenta años, de 1940 a 1990, el país dejó de ser rural para tornarse predominantemente urbano; no obstante, la población rural continúa teniendo un peso importante. Con datos del conteo de 2005, la población rural, es decir aquella residente en localidades de menos de 2 mil 500 habitantes, representa 23.8 por ciento del total y la urbana (residente en localidades de 15 mil y más) un 62.5 por ciento; el 13.7 por ciento restante corresponde a población suburbana.

El crecimiento acelerado en los centros urbanos junto con las migraciones rurales a las ciudades, ha delineado una distribución espacial de la población caracterizada por una alta concentración en pocas áreas, mientras que en el otro extremo, una muy pequeña proporción de la población se encuentra en localidades rurales minúsculas y dispersas, con un número importante de ellas aisladas. En 2005, el número de localidades del país fue de poco más de 191 mil, de las cuales 140 mil fueron localidades de menos de cien habitantes.

La dispersión de la población parece haber alcanzado su máximo en 1995; los datos del Censo del 2000 y del Conteo de 2005 confirman el cambio en la tendencia y muestran cómo el número de localidades, particularmente las más pequeñas empiezan a reducir su número. Esta información es de importancia para el sistema educativo, pues la población escolar más difícil de atender es la que reside en estas localidades.

Por razones de tipo presupuestal, los servicios educativos que se ofrecen a esas pequeñas localidades dispersas son escasos y su calidad suele ser inferior a la que se proporciona en las localidades urbanas de mayor tamaño. Aunque el acento se ha puesto en crear centros escolares cercanos a las poblaciones pequeñas, no ha sido posible brindarles servicios educativos, que en función de la equidad, debiesen ser los de mayor calidad para poder revertir las condiciones adversas de las familias de

esas localidades, que limitan el aprendizaje de los niños.

Las características de la localización geográfica de la población, las restricciones presupuestales del sector educativo y la necesidad de ofrecer servicios educativos a la población rural, explican la existencia de las diversas modalidades del servicio del sistema escolarizado de educación básica, cuyo predominio varía dependiendo del tamaño de la localidad. Así, por ejemplo, las escuelas primarias comunitarias son la principal modalidad en las localidades de menos de cien habitantes, mientras que las preescolares denominadas *Cendi* constituyen una opción netamente urbana.

La oferta de servicios educativos para cada uno de los niveles de educación básica comprende diversas modalidades. Qué modalidad de los servicios educativos de educación básica ofrecer en una localidad, depende del tamaño de la matrícula que atenderá. Así, por ejemplo, la implementación de la modalidad general, estándar de servicio en los tres niveles educativos de la educación básica, requiere un número mínimo de alumnos.

Aunque el SEN está ampliando paulatinamente los centros escolares en las localidades rurales, probablemente lo está haciendo sin crear las condiciones para que los alumnos, cuyos contextos sociales y culturales son poco propicios para los estudios, puedan superar estas limitaciones. En particular, un reducido número de escolares en las localidades aunado a la inviabilidad de contratar maestros para cada grado, ha justificado la aparición de las escuelas multigrado en las cuales el maestro, o los pocos que componen la plantilla docente, imparten sus clases a niños de varios grados de forma simultánea.

Este tipo de escuelas, denominadas multigrado, predominan en las localidades pequeñas y más aisladas. Aunque no pertenecen a una modalidad escolar en particular, por su diseño, los cursos comunitarios que maneja el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) son multigrado en su totalidad.

En este capítulo, se revisan las características de la distribución espacial de la población en el territorio nacional, los patrones de la matrícula y la composición y distribución de las escuelas de preescolar,

primaria y secundaria según modalidad y tamaño de la localidad, de 2000 a 2005. Para las escuelas rurales se incluye en el análisis el grado de aislamiento o condición de ubicación de la localidad y se finaliza con una sección que resume los principales hallazgos. La clasificación de las localidades rurales provenientes del XII Censo de 2000 y que distingue a éstas en aisladas, cercanas a carreteras, centros de población o a ciudades fue elaborada por el Conapo.

1. Concentración urbana de la población, dispersión y aislamiento

A partir de 1940 el país aceleró su urbanización convirtiéndose en los años setenta en predominantemente urbano. En 1940 la proporción de población residente en localidades de 15 mil o más habitantes (grado de urbanización) fue de veinte por ciento, cincuenta años más tarde pasó a 57 por ciento (Aguilar A. y B. Graizbord, 2001). Los datos del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 y del II Censo de Población de 2005 ubican dicho indicador en 60.95 y 62.5 por ciento para estos años.

El crecimiento acelerado de los centros urbanos y la concentración de la población en las ciudades fue acompañado del aumento de la dispersión de la po-

blación rural al crecer el número de localidades, especialmente las más pequeñas, hasta hace una década. De este modo, la distribución de la población por localidades se ha caracterizado por un notable incremento de las localidades rurales y, por ende, en una mayor dispersión de la población de esas áreas; al mismo tiempo, ha disminuido la participación de la población rural en el total poblacional favoreciendo la concentración urbana.

La dispersión de la población rural puede ser ilustrada con la evolución de las localidades rurales de menos de cien habitantes en las últimas décadas. De 1970 a 1995, se observa un crecimiento ininterrumpido de estas localidades. Casi se triplicaron al pasar de 55 mil 650 a 151 mil 305 localidades, respectivamente. A partir de 1995, esta tendencia creciente ha empezado a revertirse (Martínez Rizo, 2006b). De 2000 a 2005, el número de estas pequeñas localidades disminuyó de 148 mil 579 a 140 mil 253 como puede apreciarse en el siguiente cuadro.

No hay suficientes estudios que ayuden a explicar los niveles y la tendencia que ha seguido el número de las localidades rurales por tamaño de localidad, especialmente del decrecimiento observado en 2000 y 2005. Cuatro razones ayudan a explicar el aumento observado de las localidades hasta 1995 y sólo dos a nivel de conjeturas, el decrecimiento observado a partir de este año:

TABLA 2.1. LOCALIDADES Y LOCALIDADES RURALES DE MENOS DE CIEN HABITANTES, 1970-2005

LOCALIDADES	1970	1980	1990	1995	2000	2005
Total	97,580	125,300	156,602	201,138	199,369	191,679
de menos de 100 habitantes	55,650	78,806	108,307	151,305	148,579	140,253

Fuente: De 1970 a 1995, Martínez Rizo (2006b) y para 2000 y 2005 estimaciones del INEE a partir de los resultados definitivos por localidad del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 y del II Censo de Población y Vivienda de 2005.

- A) Mejora continua de la aplicación de censos y conteos que cada vez contabilizan mejor a las localidades rurales de diversos tamaños.
- B) Fragmentación de las explotaciones agrícolas o con disputas de tierras que pueden atomizar a las comunidades (Aguilar A. y B. Graizbord, 2001).
- C) El minifundismo y reducida productividad que caracteriza a las pequeñas unidades agrícolas, así como su rápido agotamiento productivo que lleva a algunas comunidades a incorporar tierras de menores rendimientos alejadas de sus emplazamientos originales, es otro factor que ayuda a entender el surgimiento de nuevas localidades.
- D) Crecimiento poblacional rural de las pequeñas localidades que tiende a agotar y sobreexplotar los recursos productivos de la comunidad presionando a los pobladores a migrar a otras localidades o al extranjero; o a incorporar nuevos recursos, que como se mencionó serán de menor calidad y estarán alejados de los centros poblacionales originales.

A diferencia del periodo previo a 1995, la migración y, eventualmente, el aumento del número de pobladores en las localidades más pequeñas parecen ser los dos únicos factores que pueden ayudar a explicar la reducción del número de localidades rurales muy pequeñas observada en 2000 y 2005. De ser ciertas estas conjeturas, estamos ante cambios muy profundos en la distribución espacial de la población rural, parte de la cual se seguirá desplazando a los centros urbanos. El sistema educativo nacional debe estar preparado para brindar una atención oportuna y pertinente a la nueva población escolar.

Las condiciones de vida en las pequeñas y medianas localidades rurales son generalmente precarias. Usualmente, la marginación y pobreza se concentra y reproduce en ellas por su pobre accesibilidad que limita las inversiones o la generación de proyectos productivos. En ese sentido, la disminución del número de localidades es un aspecto positivo que favorece la ampliación de los servicios educativos en las localidades rurales muy pequeñas. Estas localida-

des se encuentran generalmente lejos de centros urbanos donde existe equipamiento e infraestructura básica (centros de salud, educativos, y otros).

Dotar a las pequeñas localidades rurales de esta infraestructura, particularmente de centros escolares con equipamiento y recursos humanos similares a las modalidades generales que operan en las ciudades, ha sido económicamente inviable. La solución optada por el sistema educativo ha sido la creación de distintas modalidades emergentes para los tres niveles educativos que componen la educación básica obligatoria.

La dinámica de los asentamientos poblacionales en las pequeñas localidades rurales y sus consecuencias en la provisión de servicios educativos escolarizados de carácter obligatorio no han sido suficientemente estudiadas. En el Informe Anual de 2005 y en otros trabajos del INEE se ha iniciado este análisis que aquí se retoma por la estrecha relación entre la distribución de las escuelas y de su matrícula para las diversas modalidades de preescolar, primaria y secundaria, por tamaño de localidad. Además, se incluye una variable adicional que permite distinguir el aislamiento de las escuelas rurales.

- De 2000 a 2005 el número total de localidades disminuyó de 199 mil 391 a 191 mil 679. La disminución provino principalmente de la reducción de las localidades rurales más pequeñas, de menos de cien habitantes, que disminuyeron en poco más de ocho mil localidades (ver Tabla 2.1).
- En 2005 el rango del número de localidades por entidad es muy amplio: el máximo igual a 20 mil 934, corresponde a Veracruz, el mínimo es de 494 para el Distrito Federal.
- La población total de 2005, igual a 103 millones 717 mil 888 personas, se distribuyó en 188 mil 483 localidades rurales, 2 mil 646 localidades semi-urbanas y 550 urbanas. Las primeras albergaron al 23.8 por ciento de la población y respectivamente 13.6 y 62.5 por ciento las dos siguientes. El número de localidades rurales pequeñas es abrumadoramente mayor que las urbanas y semi-urbanas. Las rurales representaron el 98.3 por ciento del total de las localidades, mientras que las localidades semi-urbanas y urbanas re-

presentaron sólo al 1.4 y 0.3 por ciento cada una del total de éstas (ver Tabla 2.2).

- En 2005, la población rural, igual a 24 millones 712 mil 478, disminuyó en relación con la existente en 2000 (24 millones 723 mil 641). Aunque pequeña esta reducción, abona al supuesto de una migración de las zonas rurales a las urbanas y semi-urbanas.
- La tabla 2.3 muestra la población rural y su distribución por tamaño de localidad. Se distinguen

cuatro tamaños: menores de cien habitantes; de cien a menos de 250; de 250 a menos de 500; y de 500 a menos de 2 mil 500. Destaca el número de localidades más pequeñas (140 mil 253) equivalente al 74.4 por ciento del total de las localidades rurales y que alberga al 10.2 por ciento de la población rural. En el extremo, las 13 mil 996 localidades rurales más grandes representan el 7.4 por ciento de las localidades y concentran al 57 por ciento de la población rural (ver Tabla 2.3).

TABLA 2.2. DISTRIBUCIÓN DE LOCALIDADES SEGÚN NÚMERO DE HABITANTES Y PORCENTAJES DE POBLACIÓN QUE LAS HABITA 2005

Entidad Federativa	Total de localidades	Total poblacional	Tipos de localidad según número de habitantes y porcentaje de población								
			Localidades Rurales; con menos de 2,500 habitantes			Localidades Semiurbanas; con 2,500 a 15,000 habitantes			Localidades Urbanas; con 15,000 y más habitantes		
			Num Locs	% Locs	% Pob	Num Locs	% Loc	% Pob	Num Locs	% Loc	% Pob
Aguascalientes	1,873	1,072,440	1,848	98.67	19.38	20	1.07	8.52	5	0.27	72.10
Baja California	3,976	2,855,965	3,927	98.77	7.29	39	0.98	7.99	10	0.25	84.72
Baja California Sur	2,477	520,822	2,460	99.31	16.65	12	0.48	14.46	5	0.20	68.89
Campeche	2,644	764,235	2,616	98.94	26.90	24	0.91	18.10	4	0.15	55.00
Coahuila	4,011	2,506,762	3,967	98.90	10.37	25	0.62	4.79	19	0.47	84.83
Colima	1,132	572,086	1,115	98.50	13.03	13	1.15	15.62	4	0.35	71.35
Chiapas	19,581	4,348,079	19,429	99.22	52.66	130	0.66	15.70	22	0.11	31.64
Chihuahua	12,271	3,278,426	12,225	99.63	16.46	34	0.28	5.67	12	0.10	77.87
Distrito Federal	494	8,721,548	462	93.52	0.36	11	2.23	1.04	21	4.25	98.60
Durango	6,086	1,527,154	6,045	99.33	33.56	35	0.58	11.73	6	0.10	54.71
Guanajuato	8,717	4,911,649	8,599	98.65	30.55	87	1.00	8.79	31	0.36	60.66
Guerrero	7,338	3,127,979	7,211	98.27	42.68	111	1.51	17.08	16	0.22	40.24
Hidalgo	4,698	2,349,232	4,586	97.62	47.77	97	2.06	21.38	15	0.32	30.85
Jalisco	10,886	6,780,419	10,707	98.36	14.21	134	1.23	12.24	45	0.41	73.54
México	4,957	14,014,342	4,519	91.16	12.92	372	7.50	14.14	66	1.33	72.94
Michoacán	9,341	3,987,271	9,164	98.11	32.42	153	1.64	20.75	24	0.26	46.83
Morelos	1,423	1,618,089	1,335	93.82	14.04	72	5.06	25.30	16	1.12	60.66
Nayarit	2,632	957,384	2,587	98.29	34.09	38	1.44	22.25	7	0.27	43.66
Nuevo León	5,317	4,212,880	5,268	99.08	5.94	30	0.56	3.71	19	0.36	90.35
Oaxaca	10,774	3,519,617	10,613	98.51	53.10	145	1.35	22.67	16	0.15	24.23
Puebla	6,632	5,391,469	6,366	95.99	29.51	235	3.54	22.27	31	0.47	48.22
Querétaro	2,620	1,603,059	2,554	97.48	30.34	60	2.29	18.40	6	0.23	51.26
Quintana Roo	1,839	1,142,401	1,816	98.75	14.95	18	0.98	10.05	5	0.27	75.00
San Luis Potosí	7,001	2,426,090	6,941	99.14	37.76	52	0.74	12.33	8	0.11	49.91
Sinaloa	5,911	2,625,350	5,826	98.56	29.66	73	1.23	13.84	12	0.20	56.50
Sonora	7,510	2,417,015	7,447	99.16	15.00	48	0.64	10.62	15	0.20	74.38
Tabasco	2,555	1,992,395	2,455	96.09	45.08	88	3.44	21.43	12	0.47	33.49
Tamaulipas	7,580	3,045,452	7,534	99.39	13.35	33	0.44	6.30	13	0.17	80.35
Tlaxcala	1,324	1,071,492	1,223	92.37	22.02	90	6.80	44.04	11	0.83	33.94
Veracruz	20,934	7,154,166	20,650	98.64	39.74	233	1.11	17.75	51	0.24	42.50
Yucatán	2,474	1,824,843	2,377	96.08	17.29	84	3.40	22.82	13	0.53	59.88
Zacatecas	4,671	1,377,777	4,611	98.72	43.17	50	1.07	20.06	10	0.21	36.77
Nacional	191,679	103,717,888	188,483	98.33	23.83	2,646	1.38	13.64	550	0.29	62.53

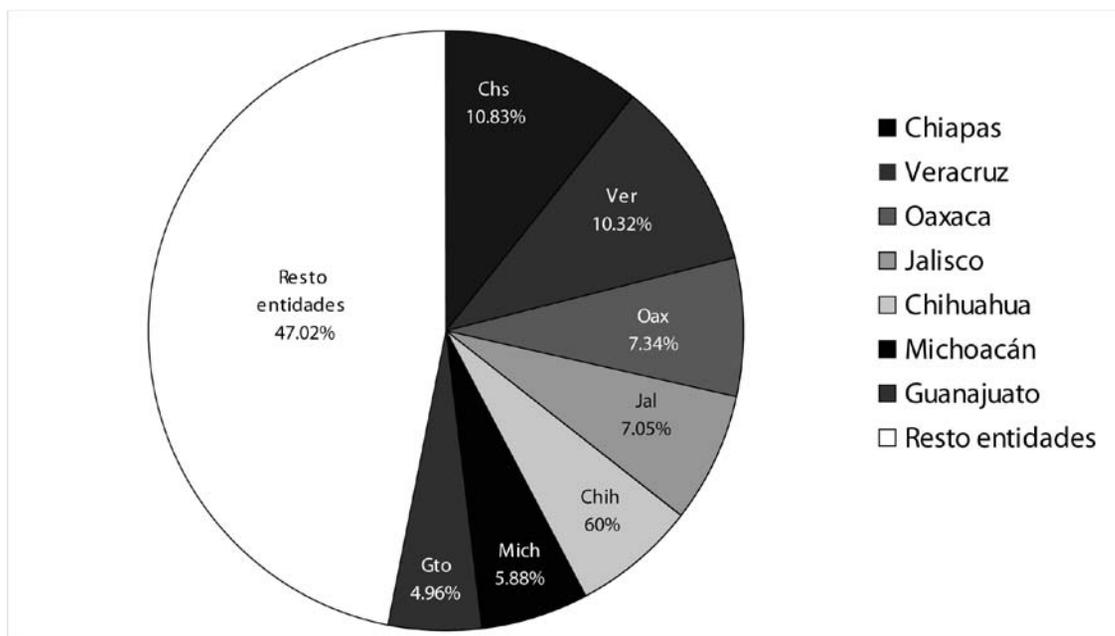
Fuente: INEE, estimaciones basadas en los resultados por localidades derivados del II Censo de Población y Vivienda 2005, INEGI.

TABLA 2.3. DISTRIBUCIÓN DE LOCALIDADES RURALES SEGÚN NÚMERO DE HABITANTES Y PORCENTAJES DE POBLACIÓN QUE LAS HABITA 2005

Entidad Federativa	Total de localidades rurales	Total poblacional rural	Localidades rurales según número de habitantes y porcentaje de población rural											
			Localidades Rurales; con menos de 100 habitantes			Localidades Rurales; con 100 a menos de 250 habitantes			Localidades Rurales; con 250 a menos de 500 habitantes			Localidades Rurales; con 500 a menos de 2,500 habitantes		
			Num Locs	Locs %	Pob %	Num Locs	Locs %	Pob %	Num Locs	Locs %	Pob %	Num Locs	Locs %	Pob %
Aguascalientes	1,848	207,890	1,530	82.79	10.95	100	5.41	7.93	88	4.76	15.29	130	7.03	65.82
Baja California	3,927	208,151	3,604	91.77	17.09	138	3.51	10.63	64	1.63	10.96	121	3.08	61.32
Baja California Sur	2,460	86,705	2,327	94.59	20.40	52	2.11	9.89	41	1.67	17.28	40	1.63	52.43
Campeche	2,616	205,578	2,207	84.37	9.12	174	6.65	14.18	118	4.51	20.19	117	4.47	56.52
Coahuila	3,967	260,065	3,437	86.64	12.15	260	6.55	15.70	134	3.38	18.28	136	3.43	53.87
Colima	1,115	74,516	983	88.16	11.49	53	4.75	11.61	37	3.32	17.30	42	3.77	59.60
Chiapas	19,429	2,289,484	14,451	74.38	11.90	2,413	12.42	16.82	1,331	6.85	20.53	1,234	6.35	50.75
Chihuahua	12,225	539,568	11,149	91.20	30.80	680	5.56	19.53	215	1.76	13.91	181	1.48	35.76
Distrito Federal	462	30,998	379	82.03	36.84	62	13.42	30.26	16	3.46	16.66	5	1.08	16.24
Durango	6,045	512,474	4,996	82.65	17.39	550	9.10	16.85	254	4.20	17.24	245	4.05	48.53
Guanajuato	8,599	1,500,694	5,637	65.55	8.32	1,207	14.04	13.03	838	9.75	19.86	917	10.66	58.80
Guerrero	7,211	1,335,024	4,603	63.83	8.98	1,079	14.96	13.07	702	9.74	18.49	827	11.47	59.45
Hidalgo	4,586	1,122,175	2,315	50.48	6.46	949	20.69	13.88	641	13.98	20.28	681	14.85	59.38
Jalisco	10,707	963,815	8,876	82.90	18.42	986	9.21	16.14	396	3.70	14.02	449	4.19	51.42
México	4,519	1,810,309	1,697	37.55	3.06	843	18.65	7.85	725	16.04	14.55	1,254	27.75	74.53
Michoacán	9,164	1,292,730	6,662	72.70	11.46	1,083	11.82	13.48	703	7.67	19.03	716	7.81	56.03
Morelos	1,335	227,169	953	71.39	11.11	168	12.58	11.68	88	6.59	13.77	126	9.44	63.44
Nayarit	2,587	326,399	2,039	78.82	10.10	215	8.31	10.40	133	5.14	14.63	200	7.73	64.87
Nuevo León	5,268	250,423	4,677	88.78	24.03	372	7.06	23.03	141	2.68	20.08	78	1.48	32.85
Oaxaca	10,613	1,868,822	6,672	62.87	9.88	1,819	17.14	15.56	1,112	10.48	21.17	1,010	9.52	53.39
Puebla	6,366	1,590,761	3,579	56.22	6.03	1,054	16.56	10.83	738	11.59	16.53	995	15.63	66.61
Querétaro	2,554	486,362	1,665	65.19	8.23	368	14.41	12.03	257	10.06	18.69	264	10.34	61.05
Quintana Roo	1,816	170,778	1,529	84.20	7.89	93	5.12	9.11	76	4.19	15.93	118	6.50	67.07
San Luis Potosí	6,941	916,125	4,841	69.74	10.83	982	14.15	17.41	631	9.09	24.16	487	7.02	47.60
Sinaloa	5,826	778,614	4,307	73.93	10.36	685	11.76	14.23	394	6.76	18.22	440	7.55	57.19
Sonora	7,447	362,535	6,751	90.65	16.53	306	4.11	13.57	202	2.71	19.62	188	2.52	50.28
Tabasco	2,455	898,096	945	38.49	2.35	437	17.80	8.35	463	18.86	18.82	610	24.85	70.49
Tamaulipas	7,534	406,538	6,585	87.40	16.97	502	6.66	19.86	284	3.77	24.03	163	2.16	39.14
Tlaxcala	1,223	235,916	952	77.84	6.00	61	4.99	4.24	58	4.74	8.59	152	12.43	81.17
Veracruz	20,650	2,843,404	14,538	70.40	9.13	2,647	12.82	15.32	1,908	9.24	23.70	1,557	7.54	51.85
Yucatán	2,377	315,545	1,939	81.57	6.52	125	5.26	6.38	122	5.13	13.82	191	8.04	73.29
Zacatecas	4,611	594,815	3,428	74.34	11.44	543	11.78	14.93	318	6.90	19.09	322	6.98	54.55
Nacional	188,483	24,712,478	140,253	74.41	10.19	21,006	11.14	13.74	13,228	7.02	18.96	13,996	7.43	57.12

Fuente: INEE, estimaciones a partir de la base de datos de localidades provenientes del Censo del 2000 según condición de aislamiento elaborado por el Conapo.

GRÁFICA 2.1. CONCENTRACIÓN DE LOCALIDADES RURALES CON MENOS DE 100 HABITANTES EN ENTIDADES FEDERATIVAS



Fuente: Ver Tabla 2.3.

Las localidades rurales de siete entidades (Veracruz, Chiapas, Oaxaca, Jalisco, Chihuahua, Michoacán y Guanajuato) equivalen al 53 por ciento del total.

- El patrón de la distribución de la población atendiendo al tamaño de las localidades, se ilustra en los dos cuadros anteriores: pocas localidades urbanas concentran una gran proporción de las personas de las entidades federativas y, por otro lado, un gran porcentaje de localidades son de menos de cien habitantes y sus poblaciones constituyen pequeños puntos porcentuales.
- El número de localidades se redujo debido principalmente a la disminución del número de localidades rurales de menos de cien habitantes. Este cambio fue acompañado por el incremento del número de localidades de cien y más habitantes, las cuales vieron también aumentar a sus pobladores. La disminución del número de localidades rurales más pequeñas significó una disminución de casi tres puntos porcentuales en relación a su población residente en 2000; en tanto, la población en las áreas semiurbanas y urbanas aumen-

taron en seis y nueve puntos porcentuales en el periodo de referencia.

- Los datos anteriores refuerzan la explicación de una mayor migración a localidades más grandes, especialmente a las áreas semiurbanas y urbanas así como al extranjero; y la transformación de muy pequeñas localidades rurales a otras de mayor tamaño. En todo caso, la reducción del número de asentamientos poblacionales minúsculos es un aspecto positivo para el sistema educativo, pues su atención es costosa y no siempre puede estar a cargo de docentes profesionales.
- Estos cambios en los asentamientos poblacionales constituyen un reto para el sistema educativo. En efecto, ante el incremento de la población rural migrante en las ciudades, se tendrán que ofrecer servicios educativos pertinentes para estas poblaciones.
- La tabla 2.4 presenta una clasificación de las localidades rurales de acuerdo con su situación de aislamiento. Se distinguen cuatro tipos de localidades: cercanas a carreteras, centros de pobla-

ción y a ciudades así como aisladas. Las cercanas a carreteras son aquellas ubicadas a tres kilómetros o menos de una carretera pavimentada, revestida o de terrecería, las cercanas a centros de población están a menos de 2.5 kilómetros o menos de una localidad o conurbación semi-rural (es decir de 2 mil 500 a 14 mil 999 habitantes), las cercanas a ciudades son aquellas ubicadas a cinco kilómetros o menos de una localidad o conurbación urbana (i.e., de 15 mil o más habitantes). Las localidades aisladas son aquellas que no están cercanas a carreteras, centros de población y a ciudades. Los datos ofrecidos por el Conapo están basados en el XII Censo General de Población y Vivienda de 2000.

- Más de la mitad de la población rural del país se encontraba en 86 mil 999 localidades cercanas a carreteras, una de cada cinco personas re-
- sidía en 63 mil 795 localidades aisladas, y una de cada diez vivía en 16 mil 757 localidades cercanas a centros de población, mientras que en las restantes 28 mil 609 localidades cercanas a ciudades se encontraba el 16.3 por ciento de dicha población.
- En diez entidades (Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Sinaloa y Tamaulipas) más del veinte por ciento de su población rural se encontró aislada. Destaca Chiapas, donde más de la mitad de su población rural estuvo alejada de ciudades, localidades semi-urbanas y carreteras. En el otro extremo, Tlaxcala, Morelos, Distrito Federal y Aguascalientes prácticamente no tienen localidades rurales aisladas.
- Exceptuando Chiapas y Nayarit, la población rural del resto de las entidades se asienta en localidades cercanas a carreteras.

TABLA 2.4. LOCALIDADES RURALES DE MENOS DE 2,500 HABITANTES Y DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE SU POBLACIÓN, SEGÚN CONDICIÓN DE AISLAMIENTO. 2000

Entidades federativas	Población rural total en localidades de menos de 2,500 habitantes	Cercanas a ciudades ^a		Cercanas a centros de población ^b		Cercanas a carreteras ^c		Aisladas ^d	
		Localidades	Población %	Localidades	Población %	Localidades	Población %	Localidades	Población %
Aguascalientes	186,706	873	37.94	165	7.79	791	54.24	6	0.03
Baja California	207,644	962	22.79	473	9.61	2,159	64.19	446	3.40
Baja California Sur	79,306	245	17.43	96	3.13	1,196	65.10	1,191	14.34
Campeche	200,380	130	1.67	136	3.98	1,555	75.22	1,252	19.13
Coahuila	243,317	942	20.31	149	3.58	2,216	72.95	859	3.16
Colima	78,186	490	24.50	101	7.01	633	68.04	29	0.45
Chiapas	2,127,184	1,752	7.01	1,925	8.99	5,183	29.93	10,437	54.07
Chihuahua	533,457	1,018	7.45	408	2.86	4,153	54.24	7,234	35.45
Distrito Federal	20,320	444	90.94	0	0.00	4	9.05	1	0.00
Durango	524,606	355	8.52	289	4.19	2,645	66.42	2,929	20.87
Guanajuato	1,529,249	2,669	27.33	554	5.23	3,485	48.09	2,113	19.34
Guerrero	1,367,769	772	9.76	573	7.87	3,087	55.99	3,129	26.38
Hidalgo	1,132,627	659	20.22	538	10.64	3,060	66.33	235	2.80
Jalisco	971,125	1,564	12.74	971	7.64	3,126	40.91	5,416	38.71
México	1,783,774	1,640	35.18	804	22.93	1,889	41.26	102	0.63
Michoacán	1,378,617	1,049	16.11	882	12.11	3,701	59.31	3,867	12.46
Morelos	226,461	733	48.01	344	26.99	175	24.98	1	0.02
Nayarit	329,211	279	10.87	167	7.08	500	37.78	1,616	44.26
Nuevo León	248,517	729	18.35	366	3.20	3,458	73.82	1,127	4.63
Oaxaca	1,889,114	752	5.23	892	7.72	5,378	58.30	3,298	28.75
Puebla	1,598,350	1,228	19.57	1,280	17.43	1,818	32.83	1,958	30.16
Querétaro	455,434	445	13.79	375	13.32	1,409	69.06	195	3.83
Quintana Roo	153,152	459	6.65	157	1.74	1,288	88.29	219	3.33
San Luis Potosí	941,723	631	9.60	573	5.51	4,492	73.79	1,554	11.11
Sinaloa	826,442	739	12.79	589	10.76	1,691	39.95	3,158	36.49
Sonora	374,848	1,072	13.46	427	4.58	4,142	69.84	2,407	12.13
Tabasco	875,252	349	20.30	272	15.45	1,057	48.14	835	16.11
Tamaulipas	401,293	870	10.29	379	4.27	4,098	63.39	3,433	22.04
Tlaxcala	194,512	486	50.15	221	8.63	446	41.22	0	0.00
Veracruz	2,822,031	3,336	16.63	1,953	9.28	12,966	63.42	3,497	10.67
Yucatán	307,609	543	13.47	329	4.56	1,863	80.53	528	1.45
Zacatecas	631,546	394	7.92	369	4.35	3,335	83.60	723	4.12
Nacional	24,639,762	28,609	16.27	16,757	9.97	86,999	53.56	63,795	20.21

a) Localidades ubicadas a 5 kilómetros o menos de una localidad o conurbación de 15 mil o más habitantes.

b) Localidades ubicadas a 2.5 kilómetros o menos de una localidad o conurbación de 2,500 a 14,999 habitantes.

c) Localidades ubicadas a 3 kilómetros o menos de una carretera pavimentada, revestida o terracería.

d) Localidades que no están cercanas a ciudades, centros de población o carreteras.

Fuente: Conapo, clasificación de localidades rurales por condición de ubicación.

2. Las modalidades de preescolar, primaria y secundaria

Utilizando los datos de las localidades derivadas del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 y la información de los registros de los centros escolares captadas en el formato 911 de 2000 y de 2005, ha sido posible conocer el tamaño de la localidad donde se ubican las escuelas de educación básica. El apareamiento entre las localidades de los registros educativos y las del Censo de 2000 no ha sido total; la falta de coincidencia es del orden del tres al cuatro por ciento del total de las escuelas y la matrícula, respectivamente. Estos rangos de discordancia no invalidan las distribuciones de escuelas y de matrícula de las modalidades de preescolar, primaria y secundaria por tamaño de localidad que aquí se describen. Las localidades rurales se presentan desagregadas en las cuatro categorías anteriormente descritas.

- De 2000 a 2005, escuelas y alumnos de preescolar y secundaria se incrementan en todas las localidades. En primaria, exceptuando las localidades rurales menores de 250 habitantes donde se reducen las escuelas, en las otras localidades aumentan sobrepasando dicha reducción. El total de alumnos de primaria disminuye en todas las localidades pero crece ligeramente en las localidades urbanas; en el balance, el total de alumnos de primaria se reduce (ver tablas 2.5 y 2.6).
- Es verosímil que la reducción de la matrícula en primarias rurales de 2000 a 2005 sea causada por la emigración de las zonas rurales a las zonas urbanas, semi-urbanas o al extranjero. La reducción de la cohorte escolar de tres a 14 años en el quinquenio de referencia fue de dos por ciento, mientras que la matrícula lo hizo en 6.8 por ciento. En números absolutos, la matrícula rural en primaria disminuyó en alrededor de 300 mil alumnos, mientras que en las ciudades se incrementó en casi 75 mil. El hecho de que la emigración de las zonas rurales sea un fenómeno notorio sólo en primaria, puede ser explicado porque ese nivel es el que tiene la cobertura más cercana al total.

- Existe un avance en la cobertura de preescolar y secundaria en todas las localidades. Los mayores aumentos de alumnos de preescolar suceden en las localidades semi-urbanas y urbanas, aunque se observa un crecimiento importante en las localidades de menos de cien habitantes. En secundarias, los alumnos de localidades menores de 250 habitantes son los que crecen mayormente en términos porcentuales en relación con su matrícula de 2000.
- En preescolar, los dos mayores aumentos en las escuelas en términos relativos, ocurren en las localidades urbanas y en las más pequeñas, en secundaria en las localidades menores de 250 habitantes.

Como se apuntó en el informe del INEE de 2005, el tamaño de la población, junto con su concentración o dispersión y su mayor o menor accesibilidad se traducen en que haya menos escuelas medianas o grandes, de organización completa, o más escuelas muy pequeñas, muchas veces multigrado, o bien cursos comunitarios y telesecundarias. Para entender lo anterior, conviene traer a colación los criterios que se utilizan para determinar el tipo de servicio educativo que se ofrece a las localidades:

- ◆ La creación de un preescolar general requiere de 26 alumnos como mínimo, un preescolar indígena de veinte y más, y un preescolar comunitario de Conafe puede operar con seis y hasta 29 niños; en este caso, si la matrícula sobrepasa dicha cifra, puede crearse un preescolar general.
- ◆ La creación de una primaria general en una localidad requiere de la presencia de una demanda mínima y estable de niños —treinta o más— que asistan a ella. Si esa demanda es menor, la atención puede darse a través de un curso comunitario. Por su parte, el establecimiento de una primaria indígena puede darse siempre que haya una demanda mínima de veinte niños.
- ◆ Si no hay suficientes niños en cada uno de los seis grados de la enseñanza primaria, no podrá haber un docente para atender al menos un grupo de cada grado, y deberá acudir a la solución de las escuelas multigrado, con un solo docente para todos los grados en los casos extremos, o bien

con dos maestros que atienden tres grados cada uno, tres docentes con dos grados, o arreglos similares.

- ◆ El establecimiento de una secundaria general o técnica requiere la presencia de al menos setenta estudiantes; la apertura de una telesecundaria puede darse con un mínimo de 12.

En la lectura de la tabla siguiente, conviene considerar que la correspondencia entre las localidades reportadas en las estadísticas educativas, y las localidades derivadas del XII Censo General de Población y

Vivienda de México de 2000 no fue perfecta. Cuando no existió tal coincidencia no fue posible asignar algún tamaño de localidad a dichas escuelas. Por esta razón se omitieron 3.5 y 3.9 por ciento de las escuelas de preescolar para 2000 y 2005, respectivamente; en primaria la omisión disminuyó a 3.4 y 2.3 en dichos años; para secundaria el porcentaje de escuelas omitidas fue de 1.2 por ciento. Lo reducido de estas omisiones no invalida la estructura de la distribución de las modalidades de educación básica por tamaño de la localidad ni tampoco su evolución de 2000 a 2005.

TABLA 2.5. NÚMERO DE ESCUELAS POR NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA SEGÚN TAMAÑO DE LA LOCALIDAD Y CRECIMIENTO PORCENTUAL 2000-2005

Tamaño de la localidad	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	2000	2005	Δ %	2000	2005	Δ %	2000	2005	Δ %
Menor de 100 habitantes	6 778	8 436	24.5	17 021	14 978	-12.0	571	886	55.2
De 100 a menos de 250 habitantes	11 445	12 194	6.5	15 526	15 362	-1.1	1 720	2 276	32.3
De 250 a menos de 500 habitantes	11 149	11 657	4.6	12 089	12 138	0.4	3 773	4 580	21.4
De 500 a menos de 2,500 habitantes	14 560	15 058	3.4	15 964	16 126	1.0	9 283	9 972	7.4
De 2,500 a menos de 15,000 habitantes	6 381	7 330	14.9	8 438	8 800	4.3	3 260	3 500	7.4
De 15,000 o más habitantes	18 989	26 403	39.0	26 596	28 404	6.8	9 400	10 408	10.7
Total*	69 302	81 078	17.00	95 634	95 808	0.18	28 007	31 622	12.91

Δ % Incremento porcentual.

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas de los inicios de los ciclos 2000/2001 y 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

TABLA 2.6. MATRÍCULA EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN BÁSICA SEGÚN TAMAÑO DE LA LOCALIDAD, 2000-2005*

Tamaño de la localidad	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	2000	2005	Δ %	2000	2005	Δ %	2000	2005	Δ %
Menor de 100 habitantes	85 258	109 739	28.7	451 149	424 197	-6.0	56 421	70 975	25.8
De 100 a menos de 250 habitantes	144 411	164 716	14.1	612 204	557 698	-8.9	72 102	87 353	21.2
De 250 a menos de 500 habitantes	219 499	249 526	13.7	874 072	798 123	-8.7	183 643	215 806	17.5
De 500 a menos de 2500 habitantes	574 935	690 252	20.1	2 521 174	2 374 984	-5.8	844 858	962 102	13.9
De 2500 a menos de 15 000 habitantes	468 908	622 092	32.7	2 139 134	2 139 023	0.0	862 607	983 793	14.0
De 15 000 o más habitantes	1 848 201	2 492 935	34.9	7 996 208	8 071 148	0.9	3 277 870	3 601 207	9.9
Total*	3 423 608	4 452 168	30.0	14 792 528	14 548 194	-1.7	5 349 659	5 979 256	11.8

Δ % Incremento porcentual.

La matrícula de las escuelas omitidas en 2000 y 2005 representa menos del 2.8 por ciento para preescolar; 1.3 por ciento de la matrícula de primaria y 1.0 por ciento menos para secundaria.

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas de los inicios de los ciclos 2000/2001 y 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

El tamaño de una localidad es determinante para definir si en ella podrá establecerse una primaria, una secundaria general, un curso comunitario, o una escuela telesecundaria. Si el número de niños de la primaria es muy pequeño, su carácter será multigrado.

- Los totales de escuelas, matrícula y tamaño medio de las escuelas de las diferentes modalidades de la educación básica, por tamaño de la localidad, para el inicio del ciclo 2005/2006 se despliegan en la tabla 2.7. En preescolar y primaria, el tamaño medio de las escuelas crece con el tamaño de la localidad. En preescolar, el promedio de la

matrícula por escuela en las localidades de menos de cien habitantes es de 13 alumnos y de 94 en las localidades de 15 mil o más. En primaria, hay 28 alumnos en promedio por escuela en las localidades rurales más pequeñas y 284 en las localidades urbanas. En consecuencia, la relación creciente entre tamaño medio de las escuelas y de localidad no se cumple exactamente. El tamaño medio de las secundarias en las localidades rurales de tamaño intermedio oscila entre 38 y 47 alumnos, contrastando con la cifra de 315 para las localidades urbanas.

TABLA 2.7. ESCUELAS, ALUMNOS Y TAMAÑO PROMEDIO DE LAS ESCUELAS POR NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA SEGÚN TAMAÑO DE LA LOCALIDAD, 2005

Tamaño de la localidad	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	Escuelas	Matrícula	Tamaño medio de las escuelas	Escuelas	Matrícula	Tamaño medio de las escuelas	Escuelas	Matrícula	Tamaño medio de las escuelas
Menor de 100 habitantes	8,436	109,739	13.01	14,978	424,197	28.32	878	70,893	80.74
De 100 a menos de 250 habitantes	12,194	164,716	13.51	15,362	557,698	36.30	2,272	87,198	38.38
De 250 a menos de 500 habitantes	11,657	249,526	21.41	12,138	798,123	65.75	4,571	215,461	47.14
De 500 a menos de 2,500 habitantes	15,058	690,252	45.84	16,126	2,374,984	147.28	9,967	961,897	96.51
De 2,500 a menos de 15 000 habitantes	7,330	622,092	84.87	8,800	2,139,023	243.07	3,499	983,775	281.16
De 15,000 o más habitantes	26,403	2,492,935	94.42	28,404	8,071,148	284.16	10,408	3,601,207	346.00
Total*	84,337	4,452,168	52.79	98,045	14,548,194	148.38	31,981	5,978,396	186.94

* Los totales no suman 100% debido a las escuelas omitidas por la falta de correspondencia entre la localidad asentada en la estadística educativa y la proveniente del XII Censo General de Población y Vivienda. Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

- La concentración de las modalidades de preescolar, primaria y secundaria por tamaño de localidad se aprecia en la Tabla 2.8. En 2005, de los centros preescolares generales, el 44.5 por ciento de ellos se localizó en las localidades urbanas y casi el veinte por ciento en las rurales de más de 500 habitantes. La mayor proporción de los preescolares indígenas se ubicó en estas localidades rurales de mayor tamaño (31.8 por ciento); poco más del 29 por ciento se localizaron en las localidades rurales de 250 a menos de 500 habitantes y el 20.5 por ciento en localidades de cien a menos de 250 habitantes. De los preescolares comunitarios, cerca del 73 por ciento se encontraban en las localidades rurales de menos de 250 habitantes.

TABLA 2.8. PORCENTAJE DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA, SEGÚN EL TIPO DEL SERVICIO Y EL TAMAÑO DE LAS LOCALIDADES EN QUE SE UBICAN, INICIO DEL CICLO 2005/2006

Nivel y modalidad		Total de escuelas	Porcentaje de escuelas ubicadas en localidades					
			de 1 a 99 habitantes	de 100 a 249 habitantes	de 250 a 499 habitantes	de 500 a 2499 habitantes	de 2500 a 14999 habitantes	De 15000 y más habitantes
Preescolar	General ^{1/}	58,193	2.68	7.28	11.70	19.36	10.60	44.46
	Indígena	9,146	6.51	20.53	29.24	31.81	8.32	1.85
	Comunitario	16,998	36.96	35.76	12.78	5.19	2.37	2.14
Primaria	General	76,428	6.82	14.15	12.53	17.91	10.48	36.66
	Indígena	9,726	18.36	30.42	22.25	19.42	5.33	1.69
	Comunitaria	11,891	67.13	13.35	3.36	4.64	2.31	1.84
Secundaria	General ^{2/}	10,408	0.91	0.63	1.11	8.82	15.07	71.78
	Técnica	4,280	1.12	0.61	1.61	20.96	24.51	50.42
	Telesecundaria	17,293	4.25	12.61	25.36	47.14	5.10	4.50
Total		214,363	11.33	13.91	13.23	19.20	9.16	30.42

1/: Incluye Cendi. 2/: Incluye modalidad para trabajadores.

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

- En primaria, la distribución de la modalidad general es más uniforme por tamaño de localidad que en el caso de los preescolares. La mayor proporción (37 por ciento) de las primarias generales se localizaron en las localidades urbanas, siguiéndole en orden de importancia las localidades rurales de más de cien habitantes. De las escuelas indígenas, el 30 por ciento de ellas se encontró en las localidades de cien a menos de 250 habitantes; esta modalidad es prácticamente rural pero tiene una presencia muy pequeña en las localidades urbanas, lo cual es un indicio de la migración rural a las ciudades. Por último, de las primarias comunitarias más de 67 por ciento se encontró en las localidades rurales más pequeñas; sumando esta cantidad con el 13 por ciento de las asentadas en las localidades de cien a 249 habitantes, la proporción se eleva a ochenta por ciento.
- Las secundarias generales son prácticamente una opción urbana (cerca del 72 por ciento de estas escuelas se asentaron en las localidades de más de 15 mil habitantes); en las localidades rurales su presencia es insignificante o muy reducida. Aunque poco más de la mitad de las escuelas técnicas se localizaron en las localidades urbanas, su presencia es importante en las localidades rurales más grandes y en las semi-urbanas donde se ubicaron el 45 por ciento de ellas. Nueve de cada diez telesecundarias se encuentran en las zonas rurales, la mayor proporción de ellas, 47 por ciento, se ubicó en las localidades rurales más grandes.
- Las modalidades predominantes en cada localidad según el nivel educativo pueden apreciarse en la Tabla 2.9. Los preescolares comunitarios son la opción mayoritaria en las localidades rurales más pequeñas de menos de 250 habitantes; la modalidad general es la segunda en importancia en estas localidades. Exceptuando estas dos categorías de pequeñas localidades, los preescola-

res generales son la opción dominante en el resto de las localidades. Entre mayor es el tamaño de las localidades, mayor es la participación de esta modalidad; en las urbanas, 98 de cada cien prees-

colares son generales. Los preescolares indígenas no son la mayoría en ninguna categoría, pero son la segunda opción en importancia en las localidades rurales de 250 y más habitantes.

TABLA 2.9. DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA POR MODALIDAD Y TAMAÑO DE LOCALIDAD, INICIO 2005/2006

Nivel y Modalidad	Total de * escuelas por nivel y modalidad	Distribución de escuelas por modalidad en localidades de												
		menos de 100 habitantes		100 a 249 habitantes		250 a 499 habitantes		500 a 2499 habitantes		2500 a 15 mil habitantes		más de 15 mil habitantes		
		Escuelas	%	Escuelas	%	Escuelas	%	Escuelas	%	Escuelas	%	Escuelas	%	
Preescolar	General ^{1/}	58,193	1,559	18.48	4,237	34.75	6,811	58.43	11,267	74.82	6,166	84.12	25,870	97.98
	Indígena	9,146	595	7.05	1,878	15.40	2,674	22.94	2,909	19.32	761	10.38	169	0.64
	Comunitario	16,998	6,282	74.47	6,079	49.85	2,172	18.63	882	5.86	403	5.50	364	1.38
	Subtotal	84,337	8,436	100.0	12,194	100.0	11,657	100.0	15,058	100.0	7,330	100.0	26,403	100.0
Primaria	General	76,428	5,209	34.78	10,815	70.40	9,575	78.88	13,685	84.86	8,007	90.99	28,021	98.65
	Indígena	9,726	1,786	11.92	2,959	19.26	2,164	17.83	1,889	11.71	518	5.89	164	0.58
	Comunitaria	11,891	7,983	53.30	1,588	10.34	399	3.29	552	3.42	275	3.13	219	0.77
	Subtotal	98,045	14,978	100.0	15,362	100.0	12,138	100.0	16,126	100.0	8,800	100.0	28,404	100.0
Secundaria	General ^{2/}	10,408	95	10.82	66	2.90	116	2.54	918	9.21	1,568	44.81	7,471	71.78
	Técnica	4,280	48	5.47	26	1.14	69	1.51	897	9.00	1,049	29.98	2,158	20.73
	Telesecundaria	17,293	735	83.71	2,180	95.95	4,386	95.95	8,152	81.79	882	25.21	779	7.48
	Subtotal	31,981	878	100.0	2,272	100.0	4,571	100.0	9,967	100.0	3,499	100.0	10,408	100.0
Total	214,363	24,292		29,828		28,366		41,151		19,629		65,215		

* Estos totales incluyen escuelas que no correspondieron con ningún tamaño de localidad al unir las localidades reportadas por el XII Censo con las de la estadística educativa. Por esta razón dichas escuelas se omiten en la distribución por tamaño de localidad, de manera que las sumas de las incluidas no ajustan con los totales de la primera columna. 1/: Incluye Cendi. 2/: Incluye secundaria para trabajadores.

Fuente: INEE, estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

- En las primarias se sigue un patrón similar: exceptuando las localidades rurales más pequeñas, en donde la modalidad comunitaria es la más importante, en el resto las generales son la opción mayoritaria. Además, su presencia crece a medida que el tamaño de la población aumenta. Las primarias indígenas son las segundas en importancia en las localidades rurales de cien y más habitantes.
- Entre las secundarias, las generales son la opción mayoritaria en las localidades semi-urbanas y urbanas; ahí las segundas en importancia son las técnicas. En las localidades rurales las telesecundarias son la modalidad de secundaria más importante; en las localidades de cien a menos de 500 habitantes, prácticamente es la única opción.
- ¿Qué modalidades crecieron o decrecieron de 2000 a 2005? La tabla 2.10 permite distinguir y matizar el crecimiento de las escuelas de preescolar y secundarias en todos los tipos de localidades. Se observa un pequeño decremento de los preescolares generales en las localidades rurales más pequeñas, una reducción del número de preescolares Cendi en todas las localidades, aunque este tipo de centros se concentra mayoritariamente en las ciudades.

TABLA 2.10. CRECIMIENTO PORCENTUAL DEL NÚMERO DE ESCUELAS DE PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA POR MODALIDAD Y TAMAÑO DE LOCALIDAD, ENTRE LOS CICLOS 2000/2001 Y 2005/2006

Tamaño de la localidad	Preescolar				Primaria			Secundaria		
	General	Cendi	Indígena	Comunitaria	General	Indígena	Comunitaria	General ^{1/}	Técnica	Telesecundaria
menos de 100 habitantes	1.57	-81.25	18.29	32.90	-8.81	9.71	-17.54	20.25	14.29	63.33
100 a 249 habitantes	-4.62	0.00	10.60	14.59	-1.98	6.63	-7.57	13.79	8.33	33.09
250 a 499 habitantes	1.64	-87.50	5.11	14.50	-0.09	4.24	-6.99	4.50	21.05	21.66
500 a 2,499 habitantes	2.41	-61.54	4.45	15.29	0.51	5.59	-1.43	5.40	8.33	7.49
2,500 a 15 mil habitantes	13.73	-17.78	12.41	49.26	3.52	15.37	8.27	10.34	5.96	3.89
más de 15 mil habitantes	42.68	-11.50	31.01	58.26	6.54	46.43	19.02	11.93	7.74	7.89
Total	19.92	-13.47	7.76	17.87	1.54	7.29	-18.95	10.82	7.67	15.39

Fuente: INEE, estimaciones basadas en las estadísticas educativas de los inicios de los ciclos 2000/2001 y 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

- Llama la atención el crecimiento de los preescolares indígenas y comunitarios en las localidades semi-urbanas y urbanas. Esto es un aspecto positivo, pues denota el interés del sistema educativo por brindar servicios educativos en los centros urbanos a niños provenientes de las áreas rurales. No obstante, es necesario que estos servicios sean de mayor calidad a los que recibirían en sus lugares de origen.
- En primaria, no todas las modalidades reducen su presencia en las áreas rurales. Las escuelas comunitarias de Conafe son las únicas que decrecen en todas estas áreas, especialmente en las localidades más pequeñas. Las primarias generales también decrecen pero sólo en las localidades de menos de 500 habitantes.
- Destaca, sin embargo, el crecimiento de las escuelas indígenas en todas las localidades; el mayor aumento en términos relativos se da en las localidades urbanas. Esto nuevamente corrobora la existencia de migrantes indígenas en las ciudades, a los cuales el sistema educativo les ofrece las mismas modalidades que les ofrecería en sus lugares de origen.
- En secundarias, el número de escuelas de todas las modalidades crece en todas las categorías de localidades. Destaca el aumento de las telesecundarias en las localidades rurales de menor tamaño.
- Las mayores matrículas en términos absolutos y relativos para cada modalidad y categoría de localidades se muestra en la Tabla 2.11. Tanto en preescolar como en primaria y para todos los tamaños de localidad, el número de alumnos de las modalidades generales supera a los alumnos de escuelas indígenas o de cursos comunitarios. En secundarias, los alumnos de las telesecundarias superan a los de las generales y técnicas en las áreas rurales. En las áreas semi-urbanas y urbanas, las generales son la opción dominante.

TABLA 2.11. MATRÍCULA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SU DISTRIBUCIÓN POR NIVEL Y MODALIDAD SEGÚN TAMAÑO DE LOCALIDAD, INICIO 2005/2006

Nivel y Modalidad	Total de * alumnos por nivel y modalidad	Distribución de la matrícula por modalidad en localidades de												
		menos de 100 habitantes		100 a 249 habitantes		250 a 499 habitantes		500 a 2499 habitantes		2500 a 15 mil habitantes		más de 15 mil habitantes		
		Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	
Preescolar	General ^{1/}	3,948,039	63,114	57.51	73,954	44.90	148,192	59.39	522,721	75.73	555,942	89.37	2,471,837	99.15
	Indígena	360,140	13,105	11.94	38,080	23.12	73,259	29.36	155,689	22.56	60,918	9.79	14,118	0.57
	Comunitario	143,989	33,520	30.55	52,682	31.98	28,075	11.25	11,842	1.72	5,232	0.84	6,980	0.28
	subtotal	4,452,168	109,739	100.0	164,716	100.0	249,526	100.0	690,252	100.0	622,092	100.0	2,492,935	100.0
Primaria	General	13,600,980	292,788	69.02	406,738	72.93	616,140	77.20	2,053,347	86.46	2,031,304	94.96	8,039,393	99.61
	Indígena	830,792	62,938	14.84	130,022	23.31	176,986	22.18	313,957	13.22	104,380	4.88	28,165	0.35
	Comunitaria	116,422	68,471	16.14	20,938	3.75	4,997	0.63	7,680	0.32	3,339	0.16	3,590	0.04
	subtotal	14,548,194	424,197	100.0	557,698	100.0	798,123	100.0	2,374,984	100.0	2,139,023	100.0	8,071,148	100.0
Secundaria	General ^{2/}	3,060,575	24,748	34.91	16,884	19.36	15,425	7.16	143,198	14.89	461,236	46.88	2,364,287	65.65
	Técnica	1,683,959	17,574	24.79	5,155	5.91	11,200	5.20	170,822	17.76	369,661	37.58	1,097,620	30.48
	Telesecundaria	1,233,862	28,571	40.30	65,159	74.73	188,836	87.64	647,877	67.35	152,878	15.54	139,300	3.87
	subtotal	5,978,396	70,893	100.0	87,198	100.0	215,461	100.0	961,897	100.0	983,775	100.0	3,601,207	100.0
Total	24,978,758	604,829		809,612		1,263,110		4,027,133		3,744,890		14,165,290		

* Ver nota de tabla 2.9.

1/: Incluye Cendi 2/: Incluye secundaria para trabajadores

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

- El cambio en la matrícula de 2000 a 2005 para cada modalidad por tamaño de la localidad se despliega en la Tabla 2.12. Con pocas excepciones, los cambios son muy semejantes a los experimentados por las escuelas. Exceptuando los Cendis, los alumnos de los preescolares generales, indígenas y centros comunitarios aumentaron su número en el periodo de referencia. En primaria, la matrícula de las generales decreció tanto en las áreas rurales como en las semi-urbanas. El comportamiento de la matrícula de las comunitarias fue similar pero aumentó en las ciudades. En secundaria, creció el número de los alumnos atendidos en 2005 en cada modalidad y tipo de localidad en relación con los de 2000.

TABLA 2.12. CRECIMIENTO PORCENTUAL DE LA MATRÍCULA EN LAS MODALIDADES DE PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA, INICIOS DE CICLO 2000/2001 A 2005/2006

Tamaño de la localidad	Preescolar				Primaria			Secundaria		
	General	Cendi	Indígena	Comunitaria	General	Indígena	Comunitaria	General ^{1/}	Técnica	Telesecundaria
menos de 100 habitantes	32.28	-84.70	35.90	22.54	-5.40	12.67	-20.17	20.93	15.93	37.37
100 a 249 habitantes	6.80	230.00	25.30	17.50	-12.11	5.31	-19.41	15.20	18.48	22.72
250 a 499 habitantes	11.23	-89.53	15.96	22.80	-11.23	1.82	-18.64	14.16	16.18	17.66
500 a 2499 habitantes	20.32	-21.79	19.13	22.49	-6.74	0.94	-9.00	9.70	15.20	14.46
2500 a 15 mil habitantes	32.41	28.03	31.52	94.43	-0.38	7.87	-1.97	14.01	12.16	19.02
más de 15 mil habitantes	35.54	7.75	73.18	125.67	0.81	48.55	29.79	8.88	10.79	20.39
Total	31.60	8.54	23.32	20.54	-1.81	4.83	-21.37	9.73	11.74	17.12

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas de los inicios de los ciclos 2000/2001 y 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

3. Condición de aislamiento de las escuelas rurales de educación básica

El acceso cercano a centros escolares de preescolar y secundaria es la primera condición que hay que garantizar a los niños y jóvenes para lograr la universalización tanto de la secundaria, que es obligatoria desde 1993, como de la educación preescolar que, gradualmente, desde 2004 a 2008, también lo será.

El SEN ha realizado grandes esfuerzos para ofrecer la educación primaria a los niños con edades normativas para recibir educación primaria. Su estrategia ha sido ofrecer centros escolares accesibles incluso en las áreas más alejadas del país, lo cual ha redundado en tasas de cobertura altas que sobrepasan el 95 por ciento de la población objetivo. En contraste, las tasas de asistencia a la escuela de los niños con edades para asistir a preescolar y secundaria no son aún satisfactorias, siendo la falta de acceso a escuelas de esos niveles un factor que limita la asistencia.

Con objeto de conocer la atención que brinda el SEN a la población rural de acuerdo con su condición de aislamiento, aquí se revisan, para 2000 y 2005, los patrones de tamaño, número y composición de las escuelas de preescolar, primaria y secundaria. Se distinguen las cuatro condiciones de aislamiento descritas previamente. Como se comentó anteriormente, las categorías de condición de aislamiento se basan en los datos de las localidades provenientes del censo de población de 2000. Se ha utilizado esta misma clasificación para distinguir las localidades donde se encontraron las escuelas en 2005.

- En las áreas rurales, las escuelas generales sobrepasan de una vez a 4.5 veces el número a las escuelas indígenas y comunitarias en los niveles de preescolar y primaria. En orden de importancia, le siguen los preescolares y primarios comunitarios que son la segunda opción más numerosa después de las generales. Las telesecundarias son más numerosas que las secundarias generales o técnicas (ver Tabla 2.13).

En el caso de la tabla que se presenta a continuación, y de otras que contienen información de

este tipo, conviene considerar que la correspondencia entre las localidades reportadas en las estadísticas educativas y las derivadas del XII Censo General de Población y Vivienda de México de 2000 no es perfecta, de manera que no es posible empatar completamente a las escuelas con alguna condición de aislamiento de las localidades. El total de escuelas en cada modalidad incluye a las escuelas que no correspondieron con ninguna de estas condiciones de aislamiento. Lo reducido de las omisiones no invalida la estructura de la distribución.

- La política educativa ha privilegiado la apertura de centros escolares, por un lado en localidades donde sus pobladores difícilmente pueden llevar a sus infantes a escuelas de otras comunidades; y por otro, en ciudades y centros de población a los cuales los habitantes de las localidades cercanas pueden acudir cotidianamente en busca de servicios educativos. Lo primero denota la preocupación por ofrecer servicios educativos cercanos

a la población escolar incluso en las áreas más remotas. Lo segundo responde a que la mayor parte de la población rural reside en localidades cercanas a carreteras.

- Por esto último, las escuelas rurales tienden a ubicarse en localidades cercanas a carreteras. Con excepción de las primarias indígena y comunitaria, que más comúnmente se ubican en comunidades aisladas, la ubicación más frecuente de las escuelas de las diferentes modalidades de preescolar y secundaria, así como de las primarias indígenas, es cercana a carreteras. Así lo muestra el hecho de que las mayores cantidades y, correspondientemente, los mayores porcentajes para todas las modalidades de los tres niveles educativos considerados se registran en esa categoría de aislamiento.

Para 2000 y 2005, la información de las tablas 2.14 y 2.15 despliegan la matrícula de cada modalidad de preescolar, primaria y secundaria, por condición de aislamiento de las escuelas y las tasas de crecimiento de dichas matrículas en el periodo de referencia.

TABLA 2.13. ESCUELAS RURALES DE EDUCACIÓN BÁSICA POR MODALIDAD ESCOLAR Y CONDICIÓN DE AISLAMIENTO DE LA LOCALIDAD 2005

Condición de la localidad	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	General ^{1/}	Indígena	Comunitario	General	Indígena	Comunitario	General ^{2/}	Técnica	Telesecundaria ^{3/}
Aislada	4,277	2,881	5,341	9,240	3,908	4,929	114	137	4,065
%	16.35	35.07	32.91	22.87	43.21	43.25	8.33	12.77	25.95
Cercana a carretera	13,277	4,011	7,834	21,895	3,848	4,316	719	701	9,096
%	50.76	48.82	48.27	54.20	42.55	37.87	52.52	65.33	58.08
Cercana a centro de población	2,355	720	1,022	3,043	682	604	94	65	832
%	9.00	8.76	6.30	7.53	7.54	5.30	6.87	6.06	5.31
Cercana a ciudad	3,901	422	1,192	5,034	333	643	260	130	1,467
%	14.91	5.14	7.34	12.46	3.68	5.64	18.99	12.12	9.37
No especificado	2,347	182	842	1,188	273	905	182	40	202
%	8.97	2.22	5.19	2.94	3.02	7.94	13.29	3.73	1.29
Total	26,157	8,216	16,231	40,400	9,044	11,397	1,369	1,073	15,662
%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

1/: Incluye CENDI. 2/: Incluye la modalidad para trabajadores. 3/: Incluye comunitaria indígena.

Fuente: INEE, estimaciones basadas en las estadísticas educativas de inicio de ciclo 2005/2006 y en información de condición de ubicación de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000, elaborado por Conapo.

TABLA 2.14. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA RURAL EN LAS MODALIDADES DE EDUCACIÓN BÁSICA SEGÚN GRADO DE AISLAMIENTO (2000 Y 2005)

Condición de la localidad	Año	Preescolar				Primaria				Secundaria			
		General ^{1/}	Indígena	Comunitario	Total	General	Indígena	Comunitario	Total	General ^{2/}	Técnica	Telesecundaria ^{3/}	Total
Aislada	2000	105 211	83 364	32 812	221 387	639 918	278 990	58 430	977 338	12 858	17 203	168 631	198 692
	2005	114 797	101 774	37 791	254 362	567 047	302 706	47 105	916 858	12 713	21 147	216 187	250 047
Cercana a carretera	2000	365 165	117 806	53 751	536 722	1 998 472	305 921	49 842	2 354 235	101 810	114 879	486 770	703 459
	2005	411 585	137 111	65 163	613 859	1 786 320	299 790	40 882	2 126 992	107 102	125 543	536 442	769 087
Cercana a centro de población	2000	67 443	19 659	7 707	94 809	335 799	51 294	7 799	394 892	13 307	14 104	47 035	744 46
	2005	83 742	24 417	9 695	117 854	314 507	52 816	6 175	373 498	16 450	16 014	58 736	91 200
Cercana a ciudad	2000	145 145	12 695	10 213	168 053	683 188	26 198	10 050	719 436	49 945	30 085	96 891	176 921
	2005	193 944	16 145	13 225	223 314	688 765	26 590	7 642	722 997	62 414	40 555	118 603	221 572
Total	2000	755 273	237 561	113 665	1 106 499	3 838 480	676 806	141 900	4 657 186	2 131 65	186 708	809 309	1 209 182
	2005	920 260	285 104	131 777	1 337 141	3 530 283	698 247	109 493	4 338 023	235 052	216 678	942 526	1 394 256

NOTA: Recordar observación para tabla 2.13.

1/: Incluye CENDI

2/: Incluye la modalidad para trabajadores

3/: Incluye comunitaria indígena

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas de los inicios de los ciclos 2000/2001 y 2005/2006 y en información de condición de ubicación de localidades rurales de Conapo.

TABLA 2.15. CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA RURAL EN EL PERIODO 2000-2005 PARA LAS MODALIDADES DE EDUCACIÓN BÁSICA SEGÚN GRADO DE AISLAMIENTO

Condición de la localidad	Preescolar				Primaria				Secundaria			
	General ^{1/}	Indígena	Comunitario	Total	General	Indígena	Comunitario	Total	General ^{2/}	Técnica	Telesecundaria	Total
Aislada	9.1	22.1	15.2	14.9	-11.4	8.5	-19.4	-6.2	-1.1	22.9	28.2	25.8
Cercana a carretera	12.7	16.4	21.2	14.4	-10.6	-2.0	-18.0	-9.7	5.2	9.3	10.2	9.3
Cercana a centro de población	24.2	24.2	25.8	24.3	-6.3	3.0	-20.8	-5.4	23.6	13.5	24.9	22.5
Cercana a ciudad	33.6	27.2	29.5	32.9	0.8	1.5	-24.0	0.5	25.0	34.8	22.4	25.2
Total	21.8	20.0	15.9	20.8	-8.0	3.2	-22.8	-6.9	10.3	16.1	16.5	15.3

NOTA: Recordar observación para tabla 2.13.

1/: Incluye CENDI

2/: Incluye la modalidad para trabajadores

3/: Incluye comunitaria indígena

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas de los inicios de los ciclos 2000/2001 y 2005/2006 y en información sobre la condición de ubicación de localidades rurales de Conapo.

- De 2000 a 2005, el número de alumnos aumentó en todas las modalidades de preescolar sin importar la condición de aislamiento. En secundaria, si se exceptúa el decremento de alumnos en las generales aisladas, en el resto de escuelas la matrícula creció. En primaria, se observan decrementos generalizados en las escuelas comunitarias en las cuatro categorías de localidades analizadas; los inscritos en las generales se redujeron en las localidades aisladas, en las cercanas a carreteras y en los centros de población. La matrícula de las primarias indígenas de localidades cercanas a carreteras también decreció. La reducción es de cerca de 350 mil alumnos. La mayor reducción, próxima a 310 mil alumnos, se da en las primarias generales, particularmente en las ubicadas cerca de carreteras. La reducción de la matrícula de escuelas comunitarias de Conafe es de poco más de treinta mil alumnos.
- En términos porcentuales, la matrícula rural en el periodo de referencia creció en preescolar (21 por ciento) y en secundaria (15 por ciento) para todas las modalidades y en todas las condiciones de aislamiento, salvo en el caso de las secundarias generales más aisladas (menos uno por ciento). En cuanto a las primarias rurales la cifra disminuyó en menos siete por ciento impactada sobre todo por lo ocurrido en las primarias generales, particularmente las cercanas a carreteras; sin embargo, en contra de la tendencia general de este nivel educativo, en las primarias rurales indígenas la matrícula aumentó tres por ciento debido sobre todo al correspondiente aumento cercano al nueve por ciento, en la categoría de mayor aislamiento.
- El aumento en preescolar es explicable dada la reciente obligatoriedad de este nivel educativo; en la secundaria probablemente esté ocurriendo un fenómeno de mayor asistencia, acompañado también de un mayor retorno a los estudios por parte de la población en rezago, gracias a los apoyos adicionales provenientes de la migración con motivos laborales, así como con los programas que fomentan la asistencia escolar entre los niños de hogares pobres.
- Obsérvese que no siempre el crecimiento relativo del número de alumnos correspondió a crecimientos similares o superiores en el número de escuelas (tabla 2.16). Las primarias indígenas, preescolares comunitarias y telesecundarias crecieron más que su matrícula (seis, 17 y 17 por ciento contra tres, 16 y 16 por ciento respectivamente), pero el resto de las modalidades de esos niveles educativos crecieron considerablemente menos. Se encuentran los casos extremos de preescolar indígena y general que crecieron entre 13 y 17 por ciento menos que la matrícula correspondiente.

TABLA 2.16. CRECIMIENTO PORCENTUAL DE LAS ESCUELAS RURALES SEGÚN MODALIDAD ESCOLAR Y CONDICIÓN DE AISLAMIENTO DE LA LOCALIDAD 2000-2005

Condición de la localidad	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	General ^{1/}	Indígena	Comunitario	General	Indígena	Comunitario	General ^{2/}	Técnica	Telesecundaria ^{3/}
Aislada	-0.51	11.71	30.65	-2.71	7.01	-16.77	0.88	21.24	31.94
Cercana a carretera	-0.69	3.99	18.00	-2.13	5.37	-13.04	1.84	4.94	11.51
Cercana a centro de población	2.04	7.30	14.32	-0.20	8.77	-15.52	20.51	18.18	18.35
Cercana a ciudad	6.18	3.69	13.42	1.49	6.73	-15.84	20.93	19.27	11.05
Total	5.18	6.97	16.59	-2.03	6.35	-19.93	5.63	9.27	16.75

NOTA: Ver observación de tabla 2.13.

1/: Incluye CENDI. 2/: Incluye la modalidad para trabajadores. 3/: Incluye comunitaria indígena

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas de los inicios de los ciclos 2000/2001 y 2005/2006 y en información sobre la condición de ubicación de localidades rurales de Conapo.

- Por el contrario, en el caso de las escuelas primarias, los cursos comunitarios fueron los que más aproximaron su ritmo de decrecimiento a la correspondiente caída en su matrícula con una diferencia de tres por ciento entre los correspondientes decrecimientos. Diferencia que significó la mitad de la registrada en las primarias rurales generales.

4. Las primarias multigrado

Como se ha descrito con anterioridad, la población escolar se ubica en localidades de diversos tamaños cuya distribución en el territorio nacional es heterogénea. En localidades rurales pequeñas, la matrícula

de los centros escolares es reducida, por lo cual han surgido las escuelas primarias multigrado en donde un maestro o los pocos que componen la planta docente atienden a varios grados en forma simultánea. Este tipo de escuelas prevalece más en las localidades pequeñas, y aunque la totalidad de las primarias comunitarias de Conafe son multigrado, también está presente en las modalidades general e indígena.

■ A nivel nacional en 2005, cuarenta y cinco de cada cien escuelas primarias funcionaron con el modelo multigrado. Las primarias multigrado no se concentran en una sola modalidad. Por cada cien escuelas multigrado, aproximadamente 58 son generales, 15 indígenas y 27 comunitarias (ver Tabla 2.17).

TABLA 2.17. TOTAL DE ESCUELAS DE PRIMARIA Y DISTRIBUCIÓN EN PRIMARIAS MULTIGRADO POR TAMAÑO DE LOCALIDAD, INICIO DE CICLO 2005/2006

Tamaño de localidad	Total Primaria	Total Primarias Multigrado		Distribución por modalidad en primarias multigrado		
		Escuelas	%	General	Indígena	Comunitaria
Menos de 100 habitantes	14,978	13,921	92.9	30.9	11.8	57.3
100 a 249 habitantes	15,362	14,312	93.2	70.2	18.7	11.1
250 a 499 habitantes	12,138	8,570	70.6	80.5	14.8	4.7
500 a 2499 habitantes	16,126	2,636	16.3	66.4	12.6	20.9
2500 a 15 mil habitantes	8,800	917	10.4	56.7	13.3	30.0
Más de 15 mil habitantes	28,404	1,306	4.6	79.1	4.1	16.8
Total	95,808	43,182	45.1	57.9	14.6	27.5

Los totales incluyen las escuelas que no correspondieron con ningún tamaño de localidad por diferencias entre la localidad asentada en la estadística educativa y la proveniente del XII Censo General de Población y Vivienda. Fuente: INEE, estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

- Por tamaño de localidad, la presencia de las primarias multigrado es menor conforme aumenta el tamaño de la localidad: en las más pequeñas, noventa de cada cien primarias son multigrado mientras en las urbanas sólo cinco lo son.
- La Tabla 2.18 muestra la matrícula en escuelas primarias multigrado. A nivel nacional, la matrícula de las primarias multigrado sólo representa el 9.4 por ciento del total de alumnos de primaria.

TABLA 2.18. TOTAL DE ALUMNOS DE PRIMARIA Y DISTRIBUCIÓN EN PRIMARIAS MULTIGRADO POR TAMAÑO DE LOCALIDAD, INICIO DE CICLO 2005/2006

Tamaño de localidad	Total Primaria	Total Primarias Multigrado		Distribución por modalidad en primarias multigrado		
		Alumnos	%	General	Indígena	Comunitaria
Menos de 100 habitantes	424,197	216,115	50.95	47.29	21.03	31.68
100 a 249 habitantes	557,698	441,786	79.22	71.76	23.50	4.74
250 a 499 habitantes	798,123	446,403	55.93	81.19	17.69	1.12
500 a 2499 habitantes	2,374,984	136,878	5.76	81.47	12.92	5.61
2500 a 15 mil habitantes	2,139,023	35,332	1.65	73.81	16.74	9.45
Más de 15 mil habitantes	8,071,148	55,510	0.69	87.98	5.56	6.47
Total	14,548,194	1,362,331	9.36	72.27	19.19	8.55

Ver nota de tabla 2.17.

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

■ Sorprende que no todos los alumnos de las escuelas primarias ubicadas en las localidades rurales más pequeñas estén en escuelas multigrado, a pesar de que casi todas sus escuelas lo son. Esto se explica por el tamaño reducido de las primarias multigrado y la presencia de escuelas generales de mayor tamaño que pueden ofrecer maestros por cada grado, incluso en las localidades rurales más pequeñas.

■ La presencia de escuelas multigrado es muy reducida o despreciable entre las primarias ubicadas en las localidades rurales más grandes, así como las que se encuentran en las localidades semi-urbanas y urbanas.

■ La Tabla 2.19 muestra el tamaño medio de las escuelas multigrado por modalidad y tamaño de la localidad. Los promedios nacionales de tamaño de escuela multigrado en las modalidades general e indígena son muy similares, 39.8 y 41.5 alumnos, respectivamente; mientras que en los cursos comunitarios dicho promedio es 9.8 alumnos por plantel.

■ Por tamaño de la localidad, el valor promedio de las escuelas más pequeño de las modalidades: general, indígena y comunitaria, se alcanza en las localidades de menos de cien habitantes; sin embargo, los tipos de localidad no siempre están aso-

ciados al tamaño medio de las escuelas, pues se observa una gran variabilidad.

■ En las generales, el tamaño medio de las escuelas multigrado varía entre 24 alumnos por escuela a 64, que corresponde a los valores para las localidades rurales más pequeñas y más grandes, respectivamente; entre las indígenas la matrícula mínima por escuela es de 28 alumnos y el máximo promedio de alumnos por centro escolar es de 62. Ambos valores pertenecen a las localidades rurales más pequeñas y de tamaño intermedio, respectivamente. Entre las escuelas comunitarias, el número promedio de alumnos por centro es de nueve, que corresponde a las localidades más pequeñas; el mayor número de alumnos por centro es de 16 de las escuelas comunitarias en las ciudades.

■ Llama la atención la existencia de primarias multigrado generales de menos de treinta alumnos en las localidades más pequeñas, siendo que dicha cifra es la cuota mínima para establecer esta modalidad. Es probable que esto sea un indicativo de la inestabilidad de la asistencia de los niños en las localidades rurales más pequeñas.

Las tablas 2.20 y 2.21 despliegan el cambio porcentual en el número de escuelas multigrado y de sus alumnos, en el quinquenio 2000-2005, por mo-

TABLA 2.19. ESCUELAS, ALUMNOS Y TAMAÑO PROMEDIO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO SEGÚN MODALIDAD DE SERVICIOS Y TAMAÑO DE LA LOCALIDAD, INICIO DE CICLO 2005/2006

Tamaño de la localidad	General			Indígena			Comunitario		
	Escuelas	Matrícula	Tamaño medio de las escuelas	Escuelas	Matrícula	Tamaño medio de las escuelas	Escuelas	Matrícula	Tamaño medio de las escuelas
Menor de 100 habitantes	4,300	102,203	23.77	1,638	45,441	27.74	7,983	68,471	8.58
De 100 a menos de 250 habitantes	10,042	317,039	31.57	2,682	103,809	38.71	1,588	20,938	13.19
De 250 a menos de 500 habitantes	6,900	362,445	52.53	1,271	78,961	62.13	399	4,997	12.52
De 500 a menos de 2500 habitantes	1,751	111,515	63.69	333	17,683	53.10	552	7,680	13.91
De 2500 a menos de 15 000 habitantes	520	26,080	50.15	122	5,913	48.47	275	3,339	12.14
De 15 000 o más habitantes	1,033	48,835	47.27	54	3,085	57.13	219	3,590	16.39
Total	24,998	984,534	39.38	6,293	261,375	41.53	11,891	116,422	9.79

• Ver nota de tabla 2.17.

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

dadidad y tamaño de localidad. La presencia de escuelas multigrado en las modalidades general y comunitaria disminuye a nivel nacional en 2.6 y 18.9 por ciento, respectivamente.

- Las primarias multigrado generales se reducen en las localidades de menos de 250 habitantes; las multigrado comunitarias disminuyen en todas las localidades rurales. Es de destacar los incrementos en las áreas semi-urbanas y urbanas. La única modalidad en donde se observan incrementos en las es-

cuelas multigrado en todas las localidades es entre las escuelas indígenas.

- En cuanto a la matrícula atendida por primarias, se observa un decremento en todas las localidades para las generales; la matrícula de comunitaria disminuye en las áreas rurales y semi-rurales. Excepto por la reducción de la matrícula en las escuelas indígenas de las localidades rurales más grandes, en el resto el número de alumnos en las escuelas indígenas multigrado aumentó.

TABLA 2.20. ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO SEGÚN TAMAÑO DE LOCALIDAD Y MODALIDAD DE SERVICIO, INICIO DE CICLO 2000/2001-2005/2006

Tamaño de localidad	General			Indígena			Comunitario		
	2000/2001	2005/2006	Δ %	2000/2001	2005/2006	Δ %	2000/2001	2005/2006	Δ %
Menor de 100 habitantes	4,838	4,300	-11.1	1,479	1,638	10.8	9,681	7,983	-17.5
De 100 a menos de 250 habitantes	10,292	10,042	-2.4	2,484	2,682	8.0	1,718	1,588	-7.6
De 250 a menos de 500 habitantes	6,823	6,900	1.1	1,188	1,271	7.0	429	399	-7.0
De 500 a menos de 2,500 habitantes	1,655	1,751	5.8	294	333	13.3	560	552	-1.4
De 2,500 a menos de 15,000 habitantes	518	520	0.4	101	122	20.8	254	275	8.3
De 15,000 o más habitantes	969	1,033	6.6	36	54	50.0	184	219	19.0
Total	25,657	24,998	-2.6	5,771	6,293	9.0	14,671	11,891	-18.9

Δ % Incremento porcentual.

Ver nota de tabla 2.17.

Fuente: INEE estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

TABLA 2.21. MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO SEGÚN CONDICIONES DE AISLAMIENTO, INICIO DE CICLO 2000/2001-2005/2006

Tamaño de la localidad	General			Indígena			Comunitario		
	2000/2001	2005/2006	Δ %	2000/2001	2005/2006	Δ %	2000/2001	2005/2006	Δ %
Menor de 100 habitantes	128,363	102,203	-20.4	39,512	45,441	15.0	85,773	68,471	-20.2
De 100 a menos de 250 habitantes	372,637	317,039	-14.9	96,600	103,809	7.5	25,980	20,938	-19.4
De 250 a menos de 500 habitantes	415,379	362,445	-12.7	76,161	78,961	3.7	6,142	4,997	-18.6
De 500 a menos de 2500 habitantes	122,805	111,515	-9.2	19,057	17,683	-7.2	8,440	7,680	-9.0
De 2500 a menos de 15 000 habitantes	31,907	26,080	-18.3	5,211	5,913	13.5	3,406	3,339	-2.0
De 15 000 o más habitantes	60,421	48,835	-19.2	1,780	3,085	73.3	2,766	3,590	29.8
Total	1,152,148	984,534	-14.5	244,118	261,375	7.1	148,072	116,422	-21.4

Δ % Incremento porcentual.

Ver nota de tabla 2.17.

Fuente: INEE, estimaciones basadas en las estadísticas educativas de los inicios de los ciclos 2000/2001 y 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI.

- Las Tablas 2.22 y 2.23 muestran el porcentaje de escuelas multigrado y su matrícula por condición de aislamiento de la localidad. Se observa una mayor incidencia de este tipo de escuelas en las localidades aisladas seguidas del resto, en orden de lejanía a las ciudades. En las localidades aisladas, de cada cien escuelas 81 son multigrado; la proporción baja a 65, 58 y 45 para las cercanas a carreteras, centros de población y ciudades, respectivamente.

TABLA 2.22. ESCUELAS PRIMARIAS RURALES POR CONDICIÓN DE AISLAMIENTO, INICIO DE CICLO 2005/2006

Condición de aislamiento	Primarias Rurales	Total Primarias Multi-grado		Distribución por modalidad en primarias multigrado		
		Escuelas	%	General	Indígena	Comunitaria
Aislada	18,077	14,659	81.1	47.6	18.8	33.6
Cercana a carretera	30,059	19,483	64.8	65.1	12.7	22.2
Cercana a centro de población	4,329	2,505	57.9	57.2	18.6	24.1
Cercana a ciudad	6,010	2,726	45.4	68.5	7.9	23.6
Total	60,841	40,959	67.3	57.2	14.9	27.8

Los totales incluyen escuelas que no correspondieron a ninguna de las condiciones de aislamiento por diferencias entre la localidad asentada en la estadística educativa y la clasificación de Conapo.

Fuente: INEE, estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI y la clasificación de localidades rurales por condición de ubicación elaborada por Conapo.

TABLA 2.23 ALUMNOS EN ESCUELAS PRIMARIAS RURALES POR CONDICIÓN DE AISLAMIENTO, INICIO DE CICLO 2005/2006

Condición de aislamiento	Total Primaria	Total Primarias Multi-grado		Distribución por modalidad en primarias multigrado		
		Alumnos	%	General	Indígena	Comunitaria
Aislada	916,858	422,819	46.1	60.6	28.2	11.1
Cercana a carretera	2,126,992	628,567	29.6	78.0	15.5	6.5
Cercana a centro de población	373,498	89,380	23.9	71.5	21.6	6.9
Cercana a ciudad	722,997	98,507	13.6	83.2	9.0	7.8
Total	4,338,023	1,271,489	29.3	71.5	19.8	8.6

Ver nota de tabla 2.22.

Fuente: INEE, estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI; y la clasificación de localidades rurales por condición de ubicación elaborada por Conapo.

- En todas las localidades, sin importar su condición de aislamiento, las primarias generales son más numerosas que las indígenas y comunitarias.
- Las proporciones de la matrícula en primarias multigrado por condición de aislamiento de las localidades sigue el patrón del número de escuelas. De cada cien alumnos en primarias en las localidades aisladas, 46 están en primarias multigrado. Las proporciones correspondientes a localidades cercanas a carreteras, centros de población y ciudades son de treinta, 24 y 14 respectivamente.
- Como en las escuelas, las mayores proporciones de alumnos en escuelas multigrado son de las escuelas generales.
- La Tabla 2.24 presenta los tamaños medios de las escuelas primarias generales, indígenas y comunitarias según la condición de aislamiento de las localidades. En promedio, las escuelas indígenas multigrado son las mayores sin importar la condición de aislamiento de la localidad, y varían alrededor de 45 alumnos por escuela. Las segundas más grandes son las generales; el tamaño medio de las multigrado en esta opción es de 38 alumnos por escuela. Las multigrado comunitarias son las más pequeñas con ocho alumnos por escuela en promedio.
- Las reducciones de la matrícula de primarias multigrado de las modalidades general e indígena superan el diez y 18 por ciento, para la primera y segunda modalidad mencionadas, respectivamente.
- Las dimensiones de la población escolar y su distribución espacial influyen en la complejidad del subsistema de educación básica. Concentración y dispersión son dos de las características más importantes de la población. Por un lado, la población se distribuye en un gran número de localidades pequeñas, altamente dispersas y con poco peso poblacional; en el otro, hay pocas localidades grandes que concentran a la mayor parte de los habitantes del país. Estas características de la distribución espacial de la población dificultan y encarecen la prestación de los servicios educativos, y en suma influyen en forma determinante en la elección de las modalidades de preescolar, primaria y se-

Reflexiones finales

TABLA 2.24 ESCUELAS, ALUMNOS Y TAMAÑO PROMEDIO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO SEGÚN MODALIDAD DE SERVICIOS Y CONDICIÓN DE AISLAMIENTO, INICIO DE CICLO 2005/2006

Condición de aislamiento	General			Indígena			Comunitario		
	Escuelas	Matrícula	Tamaño medio de las escuelas	Escuelas	Matrícula	Tamaño medio de las escuelas	Escuelas	Matrícula	Tamaño medio de las escuelas
Aislada	7,209	256,327	35.6	2,534	119,387	47.1	5,922	47,105	8.0
Cercana a carretera	12,988	490,274	37.7	2,286	97,411	42.6	4,963	40,882	8.2
Cercana a centro de población	1,493	63,923	42.8	414	19,282	46.6	715	6,175	8.6
Cercana a ciudad	1,902	81,999	43.1	194	8,866	45.7	764	7,642	10.0
Total	24,170	909,619	37.6	5,634	252,377	44.8	14,233	109,493	7.7

Ver nota de tabla 2.22.

Fuente: INEE, estimaciones basadas en las estadísticas educativas del inicio del ciclo 2005/2006 y en información de localidades del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 del INEGI y la clasificación de localidades rurales por condición de ubicación elaborada por Conapo.

cundaria que se ofrecen a los niños y jóvenes de las localidades del país.

- Ambas variables influyen en la determinación del tipo de modalidad de servicios educativos que se ofrecerá en cada localidad. En preescolar y primaria es notorio el esfuerzo del sistema educativo en ofrecer la modalidad general en todas las localidades, sin importar el tamaño o la condición de aislamiento. En las áreas rurales, incluso en las localidades más pequeñas, las escuelas generales conviven con las preescolares y primarias comunitarias. Estas últimas son centros del Conafe que se especializan en atender las más pequeñas poblaciones escolares rurales dispersas y aisladas. Entre las secundarias, la modalidad general es prácticamente una opción urbana y semi-urbana; en las áreas rurales predominan las telesecundarias.
- Las escuelas multigrado son muy numerosas en México y se encuentran principalmente en las localidades rurales muy pequeñas y aisladas. Aunque su matrícula es reducida es importante que el SEN haga esfuerzos para superar sus carencias. Los docentes, además de atender a niños de varios grados simultáneamente, no suelen recibir un entrenamiento especial para ello y muchas veces no cuentan con material de apoyo diseñado para sus circunstancias; las escuelas organizadas de esta forma, por otra parte, suelen atender a niños de los medios más desfavorecidos de localidades pequeñas, en las que las carencias de recursos materiales suelen ser mayores que en otros lugares.
- Dada la permanencia e importancia de las escuelas multigrado en las localidades pequeñas, el INEE ya ha destacado los elementos necesarios para el éxito de sus programas; retomándolos brevemente son: "... *apoyo de los alumnos de menor nivel por parte de los avanzados; aprendizaje auto-dirigido; buena preparación de las lecciones por los maestros; ambiente favorecedor del aprendizaje; evaluación y retroalimentación frecuentes; necesidad de bibliotecas de aula y escuela; acceso a materiales de apoyo para los profesores; de ser posible, acceso a apoyo por radio; organización física*

del aula apropiada; definición adecuada del grupo de alumnos; a nivel regional o local, deberá haber apoyo pedagógico para los maestros; supervisión calificada; una red de apoyo administrativo; autoridad descentralizada; y buenas relaciones entre la escuela y la comunidad; a nivel nacional, deberá existir una política consistente; programas de formación de maestros y supervisores; un sistema de incentivos para los maestros; libros de texto y materiales de apoyo adaptados a las necesidades de las escuelas multigrado" (Martínez Rizo, 2006a).

- El cambio de la tendencia a la dispersión poblacional aparentemente confirmadas por las cifras del Censo intercensal de 2005, es un dato de primera importancia para la definición de las políticas públicas en los próximos años. La reducción de las localidades rurales más pequeñas es un aspecto positivo que contribuirá a la disminución de la dispersión de la población rural. Esto facilitará la atención educativa de los niños y jóvenes en esas comunidades, muchas de las cuales se encuentran en condiciones de aislamiento y de gran marginación y pobreza.
- Las reducciones tanto en el número de escuelas como en la matrícula de las primarias generales y cursos comunitarios en las localidades rurales, aportan elementos que evidencian un decremento de las poblaciones escolares de la educación básica, que no es totalmente explicado por la disminución de cohortes de escolares a partir de la baja que presenta la fecundidad. Es altamente probable que la migración rural, presumiblemente orientada hacia centros más poblados o al extranjero, sea la responsable de estas reducciones en la matrícula. Estos desplazamientos deben afectar no sólo a la población que asiste a primaria, sino también a los niños y jóvenes con edades para asistir a preescolar y secundaria, respectivamente; sin embargo, su efecto no se traduce en una disminución del número de alumnos y de las escuelas en estos dos niveles, debido a que su cobertura no es tan grande como lo es en primaria.
- De ser cierta esta conjetura, hay dos consecuencias que impactan al sistema educativo. En primer lugar, la población rural objeto de atención por

- parte de la educación básica obligatoria será menor, lo cual puede favorecer el aumento de la cobertura de preescolar y secundaria en esas zonas. En segundo lugar, el sistema educativo tendrá que anticipar la presencia creciente de migrantes rurales en las ciudades. Los datos aportados muestran que ya existe una respuesta de los sistemas educativos estatales: reproducir las modalidades educativas que esta población recibiría en sus localidades de origen.
- Es paradójico que en las ciudades se ofrezcan modelos de servicios educativos propios de las comunidades rurales. Preocupa, sin embargo, la posibilidad de que estos centros puedan ser de una calidad similar a los de zonas rurales que muestran los rendimientos educativos más bajos.
 - En este capítulo se han delineado y sugerido algunas explicaciones en torno a los cambios en la distribución espacial de la población y sus consecuencias, que deben ser tomadas en consideración por las autoridades educativas. Aunque el trabajo aporta elementos para conocer estos aspectos, es aún insuficiente. Por ello, sería enriquecedor el concurso de investigadores especialistas en población, así como en el subsistema de educación básica, los cuales puedan ahondar en las problemáticas aquí señaladas.



SEGUNDA PARTE

DOCENTES, RECURSOS Y PROCESOS DE LAS ESCUELAS

Introducción

Capítulo 3. Docentes, infraestructura y equipamiento de las escuelas

Capítulo 4. Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias

Capítulo 5. Prácticas docentes en primaria y desarrollo de la comprensión lectora



Introducción

INTRODUCCIÓN

Consideraciones generales

Esta segunda parte del Informe Anual 2006 *La Calidad de la Educación Básica en México* presenta algunos resultados de varios estudios realizados en la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Esta área tiene como objetivo general contribuir a la evaluación del sistema educativo, particularmente de la calidad de la oferta educativa, mediante la descripción y valoración de los recursos con que cuentan las escuelas de los tipos y niveles educativos de competencia del INEE, así como de los procesos escolares y de aula que tienen lugar en su interior.

El objetivo se alcanza a través de dos enfoques de investigación y evaluación: el de gran escala o extensivo y el de pequeña escala o intensivo; con el primero se desarrollan estudios que ofrecen caracterizaciones generales de los aspectos que se abordan, mientras que el segundo enfoque se orienta principalmente a la profundización en temas específicos. Esta parte del Informe Anual 2006 da cuenta de algunos de los hallazgos de estudios desarrollados fundamentalmente bajo el enfoque de gran escala y está estructurada en tres capítulos.

El primero, *Docentes, infraestructura y equipamiento de las escuelas* presenta, por una parte, resultados de un estudio realizado con base en información obtenida durante la aplicación de los Excale 2005, en torno al tema de la infraestructura y los recursos materiales existentes en las escuelas primarias y secundarias del país; esta sección incluye algunos hallazgos sobre el tema derivados de un estudio

sobre condiciones y prácticas docentes en la educación primaria realizado en 2006. Así mismo, y sólo para el caso de primaria, el capítulo da cuenta de resultados relativos al perfil de los docentes de este nivel educativo, provenientes de este último estudio. Los datos mostrados permiten apreciar la desigualdad de condiciones que caracteriza a los servicios educativos ya sea que se examinen desde la perspectiva de sus recursos materiales o humanos.

El segundo capítulo de esta parte del Informe Anual se basa también en información recogida durante 2005, y da cuenta de la exploración realizada en torno a tres temas relacionados entre sí y alusivos a procesos que tienen lugar en las propias escuelas o en su entorno inmediato: la violencia, el consumo de sustancias nocivas a la salud y la disciplina al interior de aquellas. Como se puede apreciar a partir de los resultados mostrados, no se trata de problemas especialmente graves en el país; sin embargo, en algunos casos se observan pautas diferenciales entre las distintas modalidades que integran los servicios educativos. Para redondear este acercamiento, se incluyen algunos elementos derivados de un estudio realizado durante 2006 en veinte escuelas secundarias de cinco estados del país, bajo el enfoque de pequeña escala antes mencionado.

El tercer capítulo se nutre de una parte sustancial del estudio sobre docentes de la educación primaria realizado en 2006. En este caso se analizan con especial profundidad las prácticas que realizan los docentes para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora entre sus alumnos.

Aunque cada uno de los estudios que integran esta segunda parte del Informe Anual 2006 tiene su propia lógica y responde a objetivos específicos, aquí se presenta una visión integrada de los hallaz-

gos sobre varios temas sustantivos que fueron abordados a través de ellos: la infraestructura y equipamiento con que cuentan las escuelas de primaria y secundaria, así como algunos rasgos de los docentes de primaria, por lo que toca a los recursos materiales y humanos; la violencia y temas asociados para mirar a la escuela y su contexto; y las prácticas para promover el desarrollo de la comprensión lectora como estrategia de aproximación al aula, en lo que corresponde a los procesos.

Ante una realidad compleja y diversa como la que caracteriza a las escuelas y sus principales actores, la gama de aspectos susceptibles de abordar es sin duda muy grande; los que aquí se presentan fueron seleccionados considerando temas que forman parte de la agenda de las investigaciones y evaluaciones que se realizan hoy en día en otros países y sobre los que se precisa conocimiento en el caso del sistema educativo mexicano, derivado de estudios de gran escala, al igual que otros particularmente relevantes dados los resultados de las evaluaciones del logro escolar.

La misión del INEE es evaluar la calidad del sistema educativo, pero la evaluación tiene un fuerte componente de diagnóstico e investigación que predomina en los estudios reportados en el presente capítulo, con la aspiración de comprender mejor las características y funcionamiento del sistema educativo, sus logros y los problemas que enfrenta. No se juzga a las escuelas o a sus actores entre otras cosas porque –a diferencia de la evaluación de resultados de aprendizaje– no hay en el caso de los recursos y procesos de las escuelas referentes claros que sirvan como parámetros para la evaluación; sin embargo, se introducen sistemáticamente comparaciones que apuntan en esa dirección y permiten identificar, en todo caso, aspectos críticos del sistema y sus escuelas.

Una cuestión adicional que es importante subrayar es que a través de los resultados de este capítulo, el INEE hace patente su comprensión de la calidad del sistema educativo, como algo que no se puede juzgar exclusivamente en función de los resultados de aprendizaje que alcanzan los escolares atendidos. Si bien se trata de un componente fundamental

del sistema, también es cierto que la calidad remite a otras dimensiones que llevan a indagar en las características, organización y funcionamiento de las instituciones que lo integran.

Los resultados que se incluyen en esta segunda parte del Informe Anual 2006 del INEE, constituyen sólo una muestra del conjunto de hallazgos de los estudios que nutrieron esta parte del Informe. Análisis más amplios y complejos se encuentran en los reportes de los mismos.

Aspectos metodológicos de los estudios

Los estudios reportados contribuyen a dar cuenta de las heterogéneas condiciones que caracterizan al sistema educativo mexicano. Por ello buscan de manera sistemática la comparación entre los estratos y modalidades que son representativos de las principales condiciones de la oferta educativa; así, los resultados se presentan para las escuelas urbanas públicas, privadas, rurales, indígenas y cursos comunitarios, en el caso de la educación primaria; en cuanto a la secundaria los resultados se refieren a las escuelas generales, técnicas, telesecundarias y privadas.

En esta parte del Informe se hace un uso indistinto de los términos *estrato* y *modalidad* aunque se reconoce que se trata de conceptos diferentes. Los estratos muestrales son subconjuntos de la población de interés, que corresponden en algún grado a las modalidades de operación del sistema educativo; lo que interesa subrayar es que se trata de realidades educativas distintas, tanto por lo que se refiere a la población atendida, como a las características del propio servicio. No siempre es posible dar cuenta de los resultados relativos a todas las modalidades, dado que la pérdida de información en algunos aspectos compromete la posibilidad de hacer inferencias para la población de la que proceden las muestras de escuelas o actores considerados en los estudios.

Cada uno de los estudios de gran escala tiene una cobertura distinta en cuanto al número de escuelas

que integraron su muestra, así como en lo concerniente a los informantes considerados. Los asociados a Excale 2005 permitieron hacer el análisis de los temas abordados tanto en primaria como en secundaria, mientras que el estudio sobre condiciones y prácticas docentes de 2006 abarcó exclusivamente el nivel de primaria. Asimismo, los estudios que toman como base la información obtenida en el operativo 2005 de Excale, comparten en esencia la misma muestra de escuelas pero varían en cuanto a las fuentes de información consideradas en cada caso.

el caso del estudio sobre violencia que también considera entre sus informantes a los alumnos cuyo logro escolar fue evaluado.

El estudio sobre infraestructura toma como referente fundamental la información obtenida a través de la guía de cotejo sobre recursos materiales en las escuelas primarias y secundarias, administrada como cédula de observación por el personal que visitó las escuelas para aplicar las pruebas y los cuestionarios de contexto; por lo que su muestra es la de las escuelas de Excale 2005 (Benítez, *et. al.* 2006).

TABLA 0.1. ESTADÍSTICAS DE APLICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE RECURSOS Y PROCESOS

Estudio	Primaria				Secundaria			
	# de Escuelas	# de Directores	# de Docentes	# de Alumnos	# de Escuelas	# de Directores	# de Docentes	# de Alumnos
Infraestructura y recursos materiales	2,774	-	-	-	2,368	-	-	-
Violencia, disciplina y convivencia	2,770	-	22,369	47,858	2,397	-	6,171	52,251
Condiciones y prácticas docentes	905	905	5,427	7,945	-	-	-	-

Fuente: Cálculos propios a partir de las Bases de datos de los estudios de la Dirección de Evaluación de Escuelas, INEE.

Es importante tener presente que en el caso de Excale la variable de interés en la que se centra el diseño muestral es el logro educativo de los alumnos; es decir, ésta es la variable cuya varianza se pretende maximizar, y no alguna característica de las escuelas como tales. Las muestras –considerando no sólo la de escuelas propiamente sino las de directores, docentes y alumnos– con las cuales se desarrollaron los estudios sobre infraestructura y violencia, no fueron diseñadas expresamente para éstos, por lo que inevitablemente presentan limitaciones en el marco de los propósitos de dichos estudios.

Sin embargo, también es cierto que los estudios que toman como base la información levantada en 2005, se benefician del cuidadoso proceso de muestreo instrumentado y comparten sus características fundamentales, esto es, su carácter probabilístico, estratificado y bietápico –este último rasgo sólo en

El estudio sobre violencia, disciplina y consumo de sustancias nocivas tiene como sustento empírico la información obtenida a través de varias baterías de preguntas incluidas en los cuestionarios de contexto para docentes y alumnos aplicados en 2005; por ello, considerando también los dos niveles educativos abordados, las muestras del estudio son cuatro, dos de profesores y dos de alumnos; las mismas tienen representatividad nacional y por estrato, excepto la de profesores de secundaria, porque en este nivel los cuestionarios de contexto fueron respondidos sólo por los docentes de Español y Matemáticas –las materias evaluadas en 2005–, mientras que en primaria los cuestionarios se aplicaron a todos los profesores de las escuelas de la muestra. De ello deriva que los resultados del estudio se puedan generalizar tanto para alumnos como profesores del sistema educativo nacional, con la excepción ya se-

ñalada en cuanto a la educación secundaria (Aguilera, *et. al.*, 2006).

En el caso del estudio sobre condiciones y prácticas docentes en la educación primaria, la población objetivo del estudio fueron los docentes de educación primaria en México y la muestra es representativa a nivel nacional para los estratos de escuelas urbanas públicas, rurales públicas, primaria comunitaria y escuelas privadas. Asimismo, es representativa –con la excepción de los instructores de cursos comunitarios– de los grados que imparten los docentes, estratificados en tres grupos considerando una de las dimensiones principales del estudio: docentes de primer grado, docentes de 4º y 5º grados y docentes de 2º, 3º y 6º grados. El acercamiento a las prácticas docentes para favorecer la comprensión lectora, que enfocó la atención en el trabajo desarrollado en los grados 1º, 4º y 5º. Los profesores de los otros grados fueron abordados globalmente para explorar algunas dimensiones sobre las condiciones escolares, de interés en el marco del estudio. (Treviño, *et. al.*, 2006).

Al igual que el diseño muestral de Excale, el del estudio de condiciones y prácticas fue aleatorio, estratificado y bietápico para las escuelas de organización completa. Las unidades primarias de muestreo fueron las escuelas, elegidas con un diseño proporcional al tamaño –determinado éste por la cantidad de docentes–; en la segunda etapa se seleccionó un docente de 4º y un docente de 5º grado.

Se seleccionaron también de forma aleatoria cinco alumnos de cada uno de los docentes encuestados en los grados mencionados; el estudio buscó comparar la información sobre prácticas docentes proporcionada por los propios profesores, con el reporte de sus alumnos; se seleccionó sólo a cinco alumnos de cada profesor de 4º y 5º grados por ra-

zones de economía. Adicionalmente, en las escuelas de organización completa se censó a los docentes de cada centro que impartían clases en los grados de 1º, 2º, 3º y 6º.

En la educación multigrado y comunitaria se seleccionaron las escuelas y se llevó a cabo un censo de los docentes de cada centro, debido a la forma en que están organizadas estas modalidades educativas. Además de los alumnos y los docentes, fueron también informantes en este estudio los directores de las escuelas primarias que formaron parte de la muestra.

El estudio de pequeña escala, algunos de cuyos resultados se recogen para dar cuenta de los temas de violencia, y consumo de sustancias nocivas, se realizó en veinte secundarias de las modalidades de educación general, técnica y telesecundaria, ubicadas en cinco estados del norte, centro y sur del país.

En este caso la muestra fue seleccionada intencionalmente conjugando varios criterios además de la modalidad, principalmente, su ubicación en contextos socioeconómicos contrastantes y un desempeño promedio también diferenciado en la evaluación de logro escolar realizada por el INEE en 2004. Por su propia naturaleza, la información de este estudio se obtuvo fundamentalmente a través de la aplicación de entrevistas individuales y grupales. Los informantes fueron alumnos de los tres grados escolares, personal del equipo directivo, docentes y tutores.

Los estudios que se sintetizan en esta parte del Informe Anual 2006 aspiran a ofrecer información que enriquezca la visión sobre el sistema educativo mexicano que diferentes evaluaciones y estudios, tanto del INEE como de otras instancias, han construido hasta el momento, así como a crear espacios de discusión y ulterior investigación o evaluación sobre los temas abordados.



CAPÍTULO 3

Docentes, infraestructura y equipamiento de las escuelas

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Basado en: Benítez, Y., et. al. (2007) *Infraestructura física y equipamiento en las primarias y secundarias de México*, y en Treviño, E., et. al. (2006) *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*.

3

DOCENTES, INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO DE LAS ESCUELAS

Introducción

La infraestructura y los recursos materiales con que cuentan las escuelas y sus aulas son aspectos frecuentemente incluidos en las investigaciones y evaluaciones sobre la calidad educativa y el logro escolar. Aunque los hallazgos al respecto son poco consistentes y tienden a sugerir una escasa influencia sobre el aprovechamiento, lo cierto es que en países como México, donde las condiciones de infraestructura de las escuelas son menos homogéneas que las de los países desarrollados, sigue siendo importante incluirlas tanto para efectos de estimar su influencia sobre los resultados de aprendizaje, como para valorar la calidad de la oferta educativa y sus insumos (Backhoff, *et. al.* 2006).

Esta última perspectiva es la que orientó la elaboración del estudio sobre infraestructura a partir de los datos obtenidos en 2005, algunos de cuyos resultados se muestran en este capítulo; asimismo, de la aproximación que se hizo al tema en el estudio sobre condiciones y prácticas docentes en la educación primaria, aunque en este caso, los aspectos sobre infraestructura y recursos materiales fueron abordados por su posible relación con las prácticas que los docentes desarrollan en el aula.

El otro tema que se desarrolla en este capítulo es el relativo a las características profesionales y personales de los docentes, que son materia de interés de investigaciones y evaluaciones sobre la calidad de la oferta educativa, tanto en México como en otros países; y lo son también desde la perspectiva de la formulación de políticas y la toma de decisiones. Derivados del estudio sobre condiciones y

prácticas docentes en la educación primaria, los datos que se presentan en este capítulo permiten conocer algunos rasgos básicos del perfil de los docentes del nivel.

I. Los recursos materiales de las escuelas primarias y secundarias del país: infraestructura y equipamiento

Existencia de espacios físicos de apoyo a la enseñanza¹

Las escuelas primarias y secundarias del país funcionan en condiciones variables por lo que se refiere a la infraestructura física de la que disponen; en todas, presumiblemente, existen los espacios indispensables para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen. Sin embargo, es importante determinar si existen en ellas ciertos espacios –distintos a los salones de clase– que constituyen un apoyo a las actividades escolares que tienen lugar al interior de los centros. Con esta intención, se reportan aquí los resultados en torno a la indagación de cuatro espacios físicos específicos: laboratorio o salón de cómputo, biblioteca escolar, sala de profesores y aula de actividades artísticas. Es importante señalar que se trata de espacios poco frecuentes, al menos en las modalidades del sector público, pues no forman parte de la infraestructura básica con que se dota a las escuelas primarias. Sin embargo, como lo muestran los hallazgos a este respecto, aun en dicho sector hay centros que cuentan con algunos o todos los espacios, lo cual puede deberse a que los han ido construyendo y habilitando por su propia cuenta y con apoyo de los pa-

dres de familia o de las autoridades locales, o bien, a que han podido destinar a usos alternativos espacios originalmente construidos para ser utilizados como aulas.

Sobre la escala de cero a cien ya mencionada, el promedio por modalidad en el caso de la educación primaria muestra diferencias muy grandes en el equipamiento con que cuentan las escuelas: en un extremo –muy cerca del valor más bajo de la escala– las modalidades educativas que atienden a la población rural (cursos comunitarios, escuelas rurales e indígenas, con medias de 2.73, 6.5 y 3.73 respectivamente); en mejor posición (media = 19.71) las escuelas públicas urbanas y, con condiciones mucho más favorables, las escuelas privadas (media = 57.02).

Una aproximación complementaria a estos hallazgos deriva de la construcción de cinco niveles de dotación de infraestructura a partir del mismo índice. En cuanto a los espacios físicos de apoyo a la enseñanza (véanse tabla 3.1 y gráfica 3.1)² se puede

apreciar que en el nivel 1 (no tener ninguno de los espacios mencionados o sólo biblioteca) se concentra 75.1 por ciento de las escuelas primarias del país, mientras que en el nivel 5 (tener todos o casi todos los espacios), se ubica solamente 2.7 por ciento de los planteles. Sin embargo, las diferencias por estrato son evidentes; aunque en todos los casos tienden a predominar las condiciones más elementales, es patente también desde esta perspectiva la mejor situación de las escuelas privadas y, en el caso del sector público, de las urbanas.

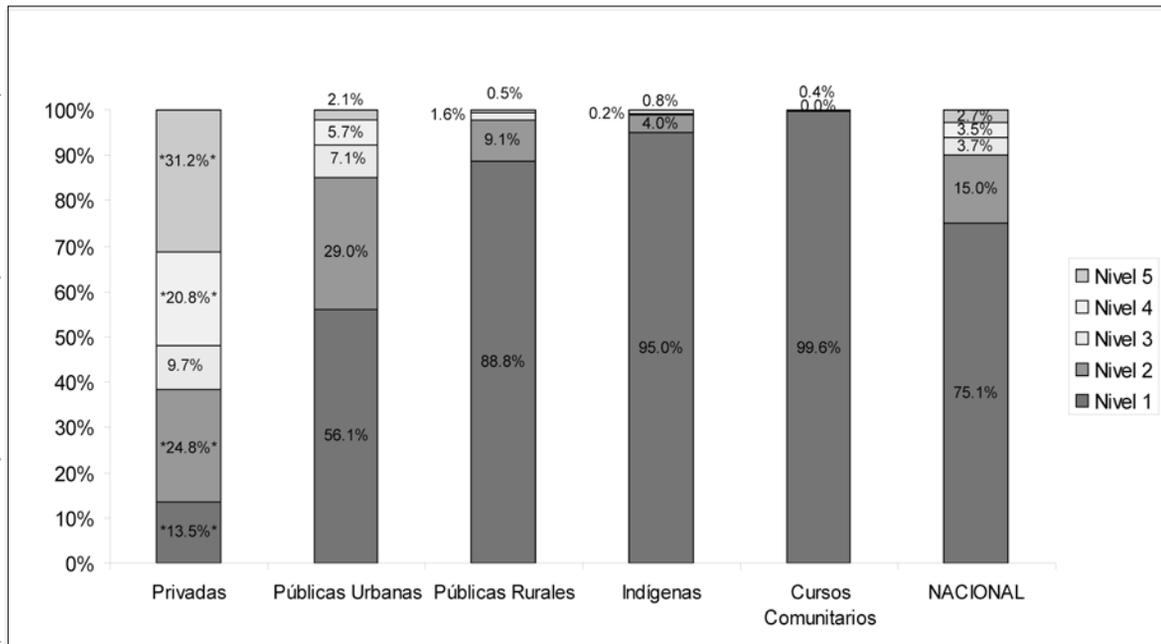
Es importante señalar que por su propia naturaleza, en algunos estratos no es esperable encontrar espacios como los incluidos en este índice; es el caso más notable de los cursos comunitarios, o de una considerable cantidad de escuelas rurales e indígenas unidocentes, donde no tiene sentido la existencia de una sala de profesores, o difícilmente puede haber un espacio adicional de apoyo a la enseñanza además de las aulas.

TABLA 3.1 PORCENTAJE DE PLANTELES, POR MODALIDAD, QUE SE UBICAN EN CADA NIVEL DEL ÍNDICE “EXISTENCIA DE ESPACIOS FÍSICOS DE APOYO A LA ENSEÑANZA EN PRIMARIA”

MODALIDAD NIVELES	PRIVADAS		PÚBLICAS URBANAS		PÚBLICAS RURALES		ESCUELAS INDÍGENAS		CURSOS COMUNITARIOS		NACIONAL	
	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar
Nivel 5	31.2	----	2.1	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.0	2.7	0.3
Nivel 4	20.8	----	5.7	1.2	0.5	0.2	0.8	0.8	0.00	0.0	3.5	0.5
Nivel 3	9.7	----	7.1	1.3	1.6	0.4	0.2	0.2	0.4	0.8	3.7	0.5
Nivel 2	24.8	----	29.0	2.6	9.1	1.6	4.0	1.2	0.00	0.0	15.0	1.1
Nivel 1	13.5	----	56.1	2.9	88.8	1.6	95.0	1.3	99.6	0.8	75.1	1.3

--- Las líneas discontinuas indican que el error estándar fue superior a 3%.

GRÁFICA 3.1 PORCENTAJE DE PRIMARIAS, POR MODALIDAD, QUE SE UBICAN EN CADA NIVEL DEL ÍNDICE “EXISTENCIA DE ESPACIOS FÍSICOS DE APOYO A LA ENSEÑANZA”



Fuente: Cálculos propios a partir de la Guía de Cotejo de Recursos Materiales. Aplicación Excale ciclo 2004-2005. INEE. Error estándar máximo por modalidad: Privadas=4.12; Públicas urbanas=2.9; Públicas rurales=1.6; Educación indígena=1.3; Cursos comunitarios=0.8 y NACIONAL=1.3.

** : La información entre asteriscos (*) tiene un error estándar mayor a 3%.

Sin embargo, la dotación de espacios de apoyo directo a la enseñanza está ausente prácticamente en todas las escuelas del medio rural. La aproxima-

ción a dos de estos espacios en particular –biblioteca y salón de cómputo– revela la enorme disparidad entre modalidades (véanse tabla 3.2 y gráfica 3.2).

TABLA 3.2 PORCENTAJE DE PLANTELES, DESAGREGADOS POR MODALIDAD, QUE TIENEN LOS SIGUIENTES ESPACIOS

MODALIDAD \ ESPACIO	PRIVADAS		PÚBLICAS URBANAS		PÚBLICAS RURALES		INDÍGENAS		CURSOS COMUNITARIOS		NACIONAL	
	Estimador	Error Estándar	Estimador	Error Estándar	Estimador	Error Estándar	Estimador	Error Estándar	Estimador	Error Estándar	Estimador	Error Estándar
Salón de cómputo	82.60%	---	38.80%	2.58	8.20%	1.1	4.30%	1.2	0.00%	0	22.40%	1.12
Biblioteca	63.70%	---	44.20%	2.68	29.00%	2.58	17.30%	2.78	21.40%	---	34.70%	1.51

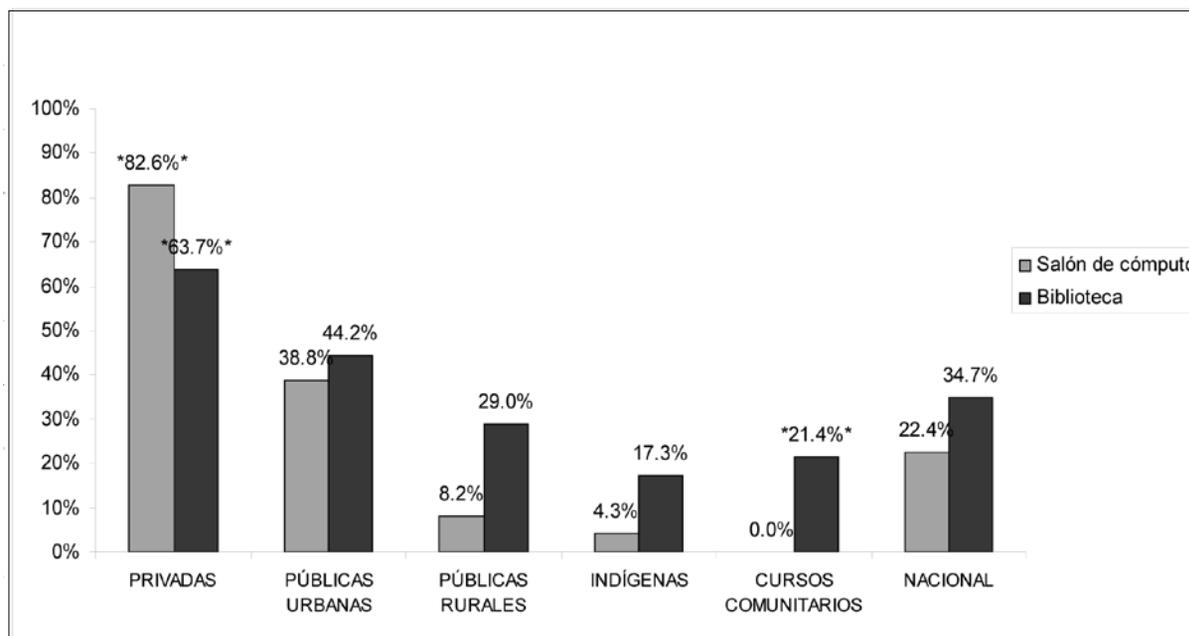
Fuente: Cálculos propios a partir de la base de Datos de la Guía de Cotejo de Recursos Materiales en las Escuelas Primarias obtenida en el ciclo escolar 2004-2005. INEE.

--- Las líneas discontinuas indican que el error estándar fue superior a 3%.

De acuerdo con estos datos, en conjunto poco más de dos escuelas primarias de cada diez cuentan con salón de cómputo; no lo tiene ningún curso comunitario de la muestra y apenas cuatro y ocho por ciento respectivamente, de las escuelas indígenas y rurales del país. La ausencia de biblioteca –como espacio físico para albergar colecciones de libros y otros materiales de lectura– no significa que en las escue-

las no haya tales materiales al alcance de maestros y alumnos, pues como es sabido, la política aplicada en esta materia ha consistido en dotar a las aulas de materiales de lectura,³ a fin de promover su uso cotidiano y no sólo en momentos esporádicos y en espacios externos al que constituye el ambiente cotidiano de trabajo. No obstante, llama la atención la mejor situación relativa de las escuelas privadas al respecto.

GRÁFICA 3.2 PORCENTAJE DE PLANTELES, POR MODALIDAD, QUE TIENEN SALÓN DE CÓMPUTO Y BIBLIOTECA



Fuente: Cálculos propios a partir de la Guía de Cotejo de Recursos Materiales. Aplicación Excale ciclo 2004-2005. INEE.
v**: La información entre asteriscos (*) tiene un error estándar mayor a 3%.

A pesar de las salvedades con las que deben leerse los hallazgos en relación con este índice, no parece aventurado afirmar que reflejan, en última instancia, la situación de privilegio de que goza un reducido número de escuelas primarias del país. Disponer de biblioteca escolar como espacio físico, habida cuenta de que en las aulas de las escuelas del sector público existen materiales de lectura puede parecer superfluo; no lo es si se considera que una biblioteca escolar tiene la capacidad –al menos en teoría– de albergar otra clase de materiales que difícilmente se podrían distribuir a todos los salones de clase, y constituyen un apoyo importante al aprendizaje escolar, particularmente en aquellos medios donde los hogares de los alumnos no cuentan con ellos.

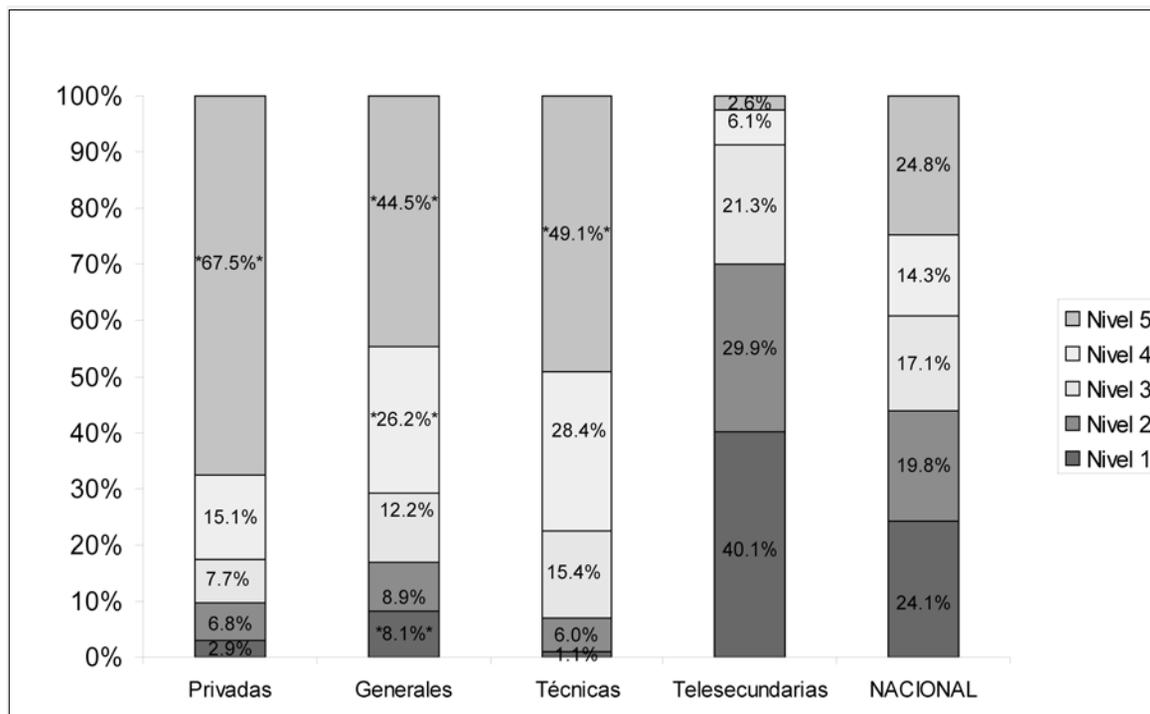
El laboratorio o salón de cómputo, al igual que el salón de música o actividades artísticas, no forma parte de la infraestructura básica con la cual se dota a las escuelas primarias públicas. Sin embargo, es menos claro que su ausencia se pueda subsanar adecuadamente, sin limitar las pretensiones de un desarrollo integral de los educandos que se expresan en los grandes propósitos educativos del país.

En el caso de la educación secundaria, el índice sobre espacios físicos de apoyo a la enseñanza incluyó espacios similares a los considerados en primaria: salón de cómputo, laboratorio de Física, Química

o Biología, biblioteca y salón de usos múltiples. En la misma escala de cero a cien, el puntaje promedio por estrato muestra diferencias estadísticamente significativas entre todas las modalidades, particularmente entre las telesecundarias y el resto. La media más alta corresponde a las secundarias privadas del país (84.25) pero las secundarias generales y técnicas no se ubican demasiado distantes (72.3 y 79.27 respectivamente); las telesecundarias por su parte, sólo alcanzan en promedio, un puntaje de 24.82, lo cual indica condiciones más precarias en cuanto a la disposición de esta infraestructura.

Por otro lado, y a diferencia de lo observado para la educación primaria, en la secundaria se aprecia una distribución más homogénea entre los cinco niveles en los cuales se categorizó el índice (véanse gráfica 3.3 y tabla 3.3); sin distinguir por estrato, hay un porcentaje similar de escuelas en los niveles extremos (24.1 por ciento en el nivel 1 y 24.8 en el 5) que abarca en conjunto casi cincuenta por ciento de los planteles. La otra mitad se distribuye de forma bastante homogénea entre los niveles intermedios. También es evidente la mejor situación de la secundaria en cuanto a la dotación de espacios de apoyo a la enseñanza, lo cual puede atribuirse en primera instancia, al hecho de que dos de ellos –el laboratorio múltiple y la biblioteca– forman parte del modelo arquitectónico de la secundaria general y técnica.

GRÁFICA 3.3 PORCENTAJE DE SECUNDARIAS, POR MODALIDAD, QUE SE UBICAN EN CADA NIVEL DEL ÍNDICE “EXISTENCIA DE ESPACIOS FÍSICOS DE APOYO A LA ENSEÑANZA”



Fuente: Cálculos propios a partir de la Guía de Cotejo de Recursos Materiales. Aplicación Excale ciclo 2004-2005. INEE. Error estándar máximo por modalidad: Privadas=3.8; Generales=4.2; Técnicas=3.5; Telesecundarias=3.0 y NACIONAL=2.0.

** : La información entre asteriscos (*) tiene un error estándar mayor a 3%.

Los datos por modalidad y nivel del índice son generalizables con un mayor nivel de precisión en el caso de las secundarias técnicas y las telesecundarias. Es patente la similitud existente entre secundarias generales y técnicas, pese a lo cual estas últimas presentan una situación relativamente mejor, en tanto es mayor el porcentaje de planteles en el nivel más alto de dotación de infraestructura,

y es también significativamente menor el número de casos que se ubica en las condiciones más precarias. Situadas en los extremos, contrastan fuertemente entre sí las secundarias privadas y las telesecundarias; mientras que sólo tres de cada cien de las primeras se ubican en el nivel 1, cuarenta de cada cien telesecundarias se encuentran en esa situación.

TABLA 3.3 PORCENTAJE DE PLANTELES, POR MODALIDAD, QUE SE UBICAN EN CADA NIVEL DEL ÍNDICE “EXISTENCIA DE ESPACIOS FÍSICOS DE APOYO A LA ENSEÑANZA EN SECUNDARIA”

MODALIDAD \ NIVELES	PRIVADAS		GENERALES		TÉCNICAS		TELESECUNDARIAS		NACIONAL	
	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar
Nivel 5	67.5	---	44.5	---	49.1	---	2.6	0.6	24.8	1.4
Nivel 4	15.1	2.6	26.2	---	28.4	2.9	6.1	1.2	14.3	1.1
Nivel 3	7.7	2.5	12.2	2.6	15.4	2.5	21.3	2.6	17.1	1.6
Nivel 2	6.8	2.8	8.9	3.0	6.0	2.4	29.9	2.7	19.8	1.6
Nivel 1	2.9	1.8	8.1	---	1.1	0.7	40.1	3.0	24.1	2.0

Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de Datos de la Guía de Cotejo de Recursos Materiales en las Escuelas Secundarias obtenida en el ciclo escolar 2004-2005. INEE.

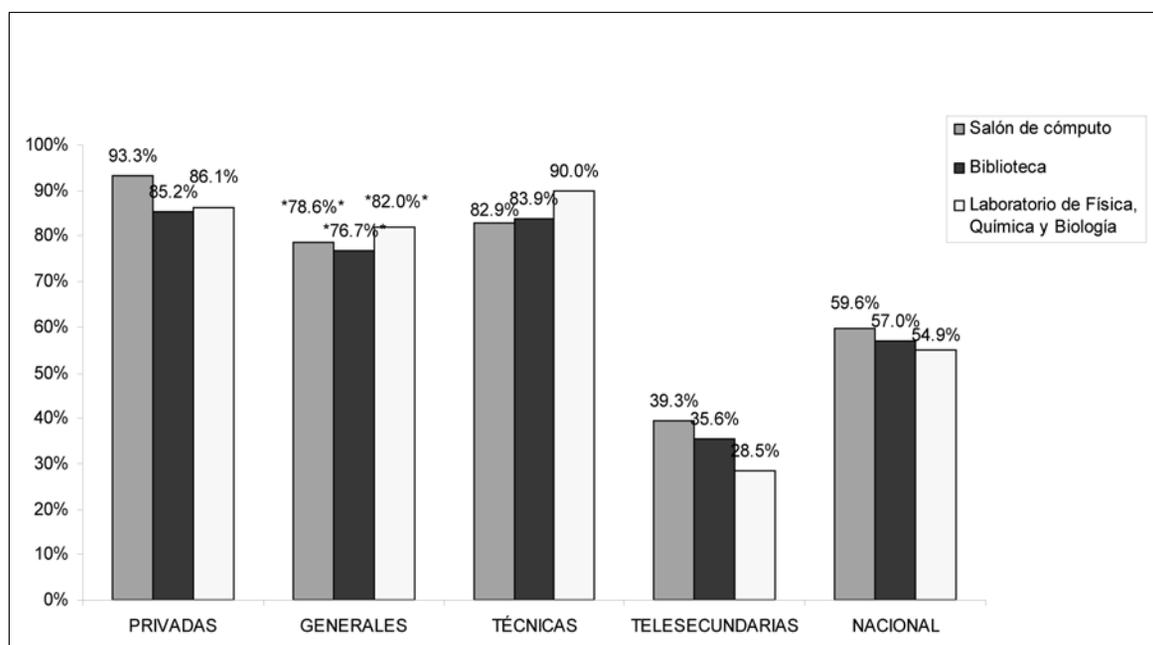
--- Las líneas discontinuas indican que el error estándar fue superior a 3%.

De manera análoga, al análisis realizado para el caso de la educación primaria en torno a algunos componentes del índice sobre espacios físicos de apoyo a la enseñanza, una aproximación a tres de los considerados en la educación secundaria muestra los datos que aparecen en la gráfica 3.4 y la tabla 3.4.

A nivel nacional, seis, 5.7 y 5.5 de cada diez es-

cuelas secundarias cuentan con salón de cómputo, biblioteca y laboratorio respectivamente. Los datos por modalidad reafirman algunos de los rasgos previamente señalados, como la mejor situación relativa de las secundarias técnicas en comparación con las generales y casi en todos los rubros, una mayor dotación en las secundarias privadas que en el resto.

GRÁFICA 3.4 PORCENTAJE DE PLANTELES, POR MODALIDAD, QUE TIENEN SALÓN DE CÓMPUTO, BIBLIOTECA Y LABORATORIO DE FÍSICA/QUÍMICA/BIOLOGÍA



Fuente: Cálculos propios a partir de la Guía de Cotejo de Recursos Materiales. Aplicación Exscale ciclo 2004-2005. INEE.
 **: La información entre asteriscos (*) tiene un error estándar mayor a 3%.

TABLA 3.4 PORCENTAJE DE PLANTELES, DESAGREGADOS POR MODALIDAD, QUE TIENEN LOS SIGUIENTES ESPACIOS:

MODALIDAD \ ESPACIO	PRIVADAS		GENERALES		TÉCNICAS		TELESECUNDARIAS		NACIONAL	
	Estimador	Error Estándar	Estimador	Error Estándar	Estimador	Error Estándar	Estimador	Error Estándar	Estimador	Error Estándar
Salón de cómputo	93.30%	2.58	78.60%	---	82.90%	2.56	39.30%	2.68	59.60%	1.86
Biblioteca	85.20%	2.76	76.70%	---	83.90%	2.73	35.60%	2.78	57.00%	1.84
Laboratorio de Física, Química y Biología	86.10%	2.98	82.00%	---	90.00%	2.32	28.50%	2.5	54.90%	1.84

Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de Datos de la Guía de Cotejo de Recursos Materiales en las Escuelas Secundarias obtenida en el ciclo escolar 2004-2005. INEE.

--- Las líneas discontinuas indican que el error estándar fue superior a 3%.

Las telesecundarias, como se pudo apreciar al examinar la distribución de los planteles entre los niveles del índice sobre espacios de apoyo a la enseñanza, se encuentran en las condiciones más precarias: menos de cuatro de cada diez cuentan con salón de cómputo y biblioteca y la cifra es todavía menor en cuanto a la existencia de laboratorio de Física, Química y Biología.

Si bien el análisis de otras dimensiones de la infraestructura con que cuentan las escuelas primarias y secundarias del país, muestra situaciones de menor desigualdad entre estratos,⁴ las circunstancias más desfavorables en este renglón tienden a estar presentes en las modalidades que se ubican en los contextos de mayor marginación, lo cual revela las condiciones de inequidad existentes en la distribución de la oferta educativa.

Mantenimiento y conservación de las instalaciones

Este índice informa sobre las condiciones de mantenimiento y conservación que se observaron en las instalaciones educativas de las escuelas que formaron parte de la muestra de Excale 2005, permitiendo en algunos casos hacer generalizaciones a la población de la que ésta forma parte. Agrupa in-

formación sobre limpieza y pintura de muros, techos y fachadas de las escuelas; la existencia de fisuras o indicadores visibles de que la construcción se encuentra en mal estado; etcétera. Oscila también entre cero y cien, representando el cero las condiciones más precarias en cuanto a mantenimiento y conservación de las instalaciones y el cien las óptimas –condiciones óptimas, desde luego, en función de los aspectos expresamente considerados para la conformación de este índice. En una primera aproximación a los resultados, el promedio por modalidad muestra una situación más homogénea, tanto en la primaria como en la secundaria, aunque sin duda, hay estratos que se distancian considerablemente de los demás.

En el caso de la educación primaria, no se registran diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de las escuelas indígenas y las rurales (63.41 y 66.74 respectivamente); los planteles privados son los que se encuentran en condiciones óptimas (media = 93.53), mientras que los cursos comunitarios presentan la situación más desfavorable (media = 38.51). Las escuelas urbanas públicas por su parte (media = 76.23), se sitúan en una posición cercana pero superior a la de las rurales e indígenas, e inferior a la de las privadas.

TABLA 3.5 PORCENTAJE DE PLANTELES, POR MODALIDAD, QUE SE UBICAN EN CADA NIVEL DEL ÍNDICE “MANTENIMIENTO Y CONSERVACIÓN DE LAS INSTALACIONES DE PRIMARIA”

MODALIDAD NIVELES	PRIVADAS		PÚBLICAS URBANAS		PÚBLICAS RURALES		ESCUELAS INDÍGENAS		CURSOS COMUNITARIOS		NACIONAL	
	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar
Nivel 5	87.7	---	61.7	2.7	46.9	---	42.1	---	16.90	---	50.1	1.8
Nivel 4	8.0	2.4	11.2	1.7	15.2	2.6	12.9	2.5	8.40	---	12.4	1.3
Nivel 3	3.1	2.8	11.8	1.7	13.6	2.6	15.0	2.7	18.0	---	13.1	1.3
Nivel 2	0.1	0.1	7.4	1.4	9.7	2.0	15.5	---	15.90	---	9.6	1.0
Nivel 1	1.1	1.3	7.9	1.6	14.5	2.2	14.5	---	40.7	---	14.9	1.3

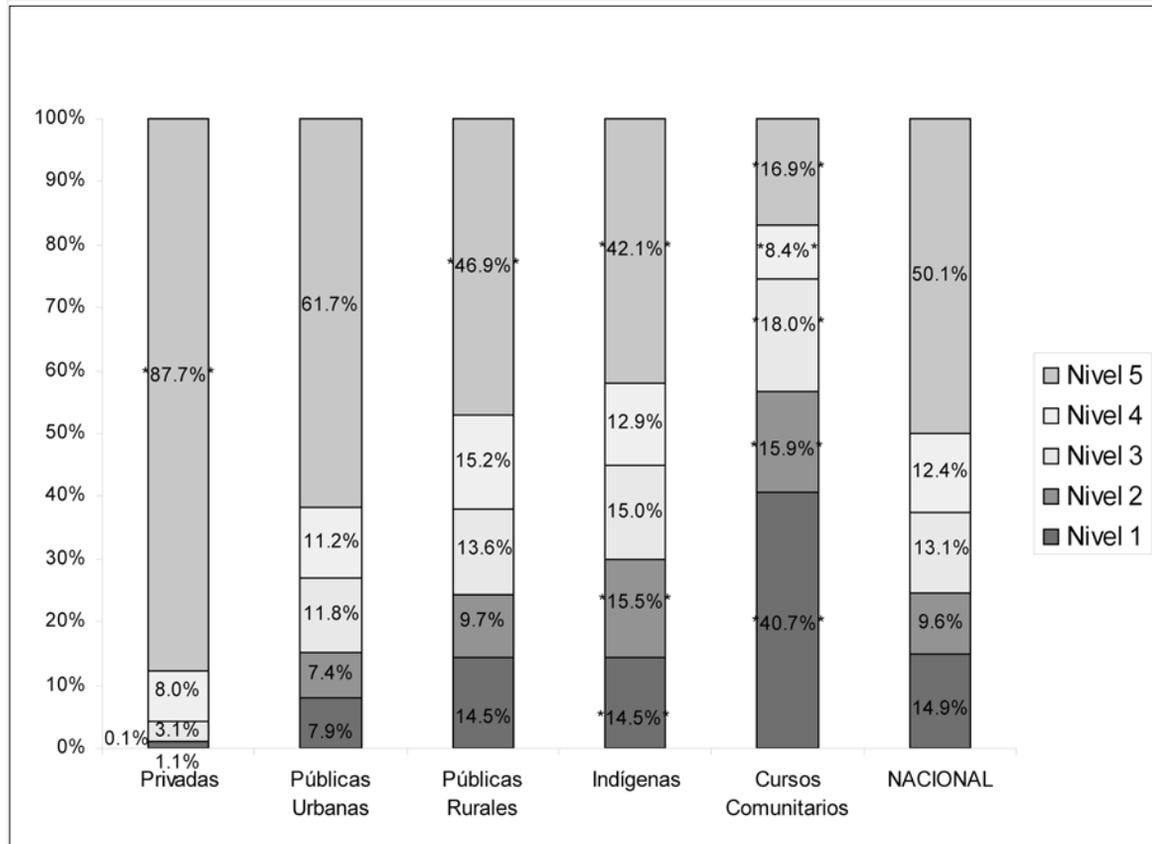
EN EL CICLO ESCOLAR 2004-2005. INEE.

--- Las líneas discontinuas indican que el error estándar fue superior a 3%.

La atención generalizada al mantenimiento y conservación de las instalaciones escolares que sugieren los datos anteriores, se corrobora al examinar los porcentajes de planteles que caen en cada uno de los cinco niveles en los que se reagrupó el índice (véanse tabla 3.5 y gráfica 3.5): sólo 14.9 por cien-

to de las escuelas del país se encuentra en el nivel 1 (que concentra a los planteles que presentan cuarteaduras en sus edificaciones y que únicamente tienen en buen estado la vidriería), mientras que la mitad de los centros se ubica en el nivel de óptimas condiciones.

GRÁFICA 3.5 PORCENTAJE DE PRIMARIAS, POR MODALIDAD, QUE SE UBICAN EN CADA NIVEL DEL ÍNDICE “MANTENIMIENTO Y CONSERVACIÓN DE LAS INSTALACIONES”



Fuente: Cálculos propios a partir de la Guía de Cotejo de Recursos Materiales Aplicación Excale ciclo 2004-2005. INEE.

Error estándar máximo por modalidad: Privadas=3.3; Públicas urbanas=2.7; Públicas rurales=3.2; Educación indígena=4.5; Cursos comunitarios=5.2 y NACIONAL=1.8.

** La información entre asteriscos (*) tiene un error estándar mayor a 3%.

Pese a ello, la calidad de la oferta educativa en lo que a este aspecto se refiere es diferencial, si se atiende a los estratos de la muestra. La gráfica 3.5 permite apreciar la distribución de las escuelas primarias de las distintas modalidades consideradas entre los niveles del índice en cuestión; el conjunto de los hallazgos evidencia, nuevamente, las mejores condiciones de las escuelas urbanas, de manera acentuada en el caso de las primarias privadas.

Aunque en el caso de cursos comunitarios y escuelas indígenas el nivel de precisión con que se pueden hacer generalizaciones a la población es menor, es importante señalar la situación que impera en ellas a partir de los datos muestrales; particularmente en la primera. En cursos comunitarios se advierte un comportamiento completamente distinto al observado en los estratos rural, urbano público y privado, pues el nivel 5 concentra sólo 16.9 por ciento de los centros, y cuatro de cada diez (el 40.7 por ciento) se ubica en el nivel más bajo. Los

cursos comunitarios, asentados en localidades con un alto nivel de marginación,⁵ enfrentan condiciones más desfavorables en cuanto al mantenimiento y conservación de sus instalaciones y, muy probablemente, mayores dificultades para mejorarlas.

En la educación secundaria la situación de las modalidades públicas es bastante homogénea; el valor global promedio del índice se sitúa entre los 72 y 73 puntos, sin que medien diferencias estadísticamente significativas entre dichas modalidades. La educación privada vuelve a situarse en condiciones óptimas con una media de 95.9 puntos. El análisis de la información por niveles (véanse tabla 3.6 y gráfica 3.6) muestra que sólo una de cada diez escuelas se sitúa en el más bajo, mientras que seis de cada diez en el más alto, lo cual significa que en estos casos los planteles mantienen bien pintados sus muros, techos y fachada; en buen estado y funcionales la cancelería, puertas y vidriería; y no presentan cuarteaduras, fisuras o indicadores visibles de mal estado en la construcción.

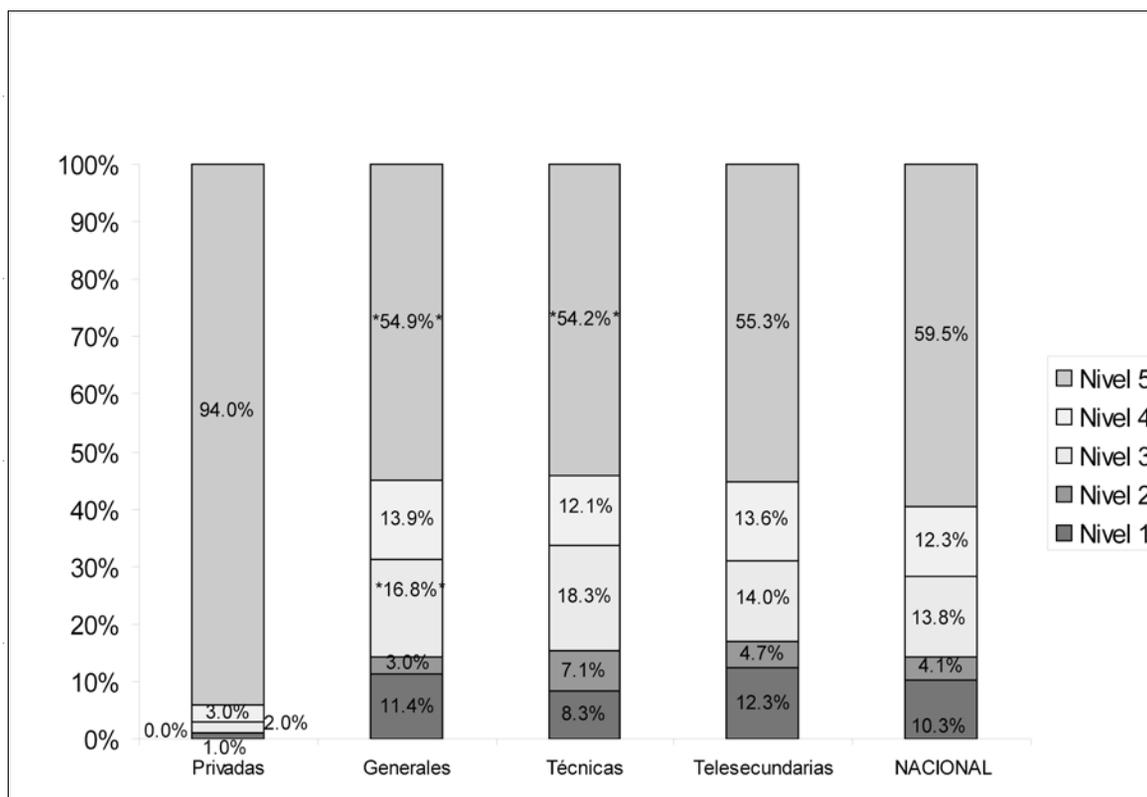
TABLA 3.6 PORCENTAJE DE PLANTELES, POR MODALIDAD, QUE SE UBICAN EN CADA NIVEL DEL ÍNDICE “MANTENIMIENTO Y CONSERVACIÓN DE LAS INSTALACIONES DE SECUNDARIA”

MODALIDAD NIVELES	PRIVADAS		GENERALES		TÉCNICAS		TELESECUNDARIAS		NACIONAL	
	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar	%	Error Estándar
Nivel 5	94.0	2.0	54.9	---	54.2	---	55.3	2.9	59.5	1.9
Nivel 4	3.0	1.6	13.9	2.4	12.1	2.1	13.6	2.2	12.3	1.3
Nivel 3	2.0	1.5	16.8	---	18.3	3.0	14.0	2.0	13.8	1.5
Nivel 2	0.0	0.0	3.0	0.8	7.1	2.5	4.7	1.0	4.1	0.6
Nivel 1	1.0	0.8	11.4	2.6	8.3	2.4	12.3	2.3	10.3	1.4

Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de Datos de la Guía de Cotejo de Recursos Materiales en las Escuelas Secundarias obtenida en el ciclo escolar 2004-2005. INEE.

-- Las líneas discontinuas indican que el error estándar fue superior a 3%.

GRÁFICA 3.6 PORCENTAJE DE SECUNDARIAS, POR MODALIDAD, QUE SE UBICAN EN CADA NIVEL DEL ÍNDICE “MANTENIMIENTO Y CONSERVACIÓN DE LAS INSTALACIONES”



Fuente: Cálculos propios a partir de la Guía de Cotejo de Recursos Materiales. Aplicación Exscale ciclo 2004-2005. INEE. Error estándar máximo por modalidad: Privadas=2.0; Generales=4.2; Técnicas=3.6; Telesecundarias=2.9 y NACIONAL=1.9.

** : La información entre asteriscos (*) tiene un error estándar mayor a 3%.

La manera como las escuelas de las distintas modalidades se distribuyen entre los niveles en que se clasificó el valor del índice sobre conservación y mantenimiento de las instalaciones, reafirma lo ya dicho sobre el patrón de homogeneidad que caracteriza a todas las escuelas públicas y su diferencia respecto a las privadas. Cabe agregar que, mientras poco más de la mitad de las secundarias generales, técnicas y telesecundarias se ubica en el nivel más alto, esto ocurre para 9.4 de cada diez escuelas privadas, de donde se puede concluir que en este renglón, los contrastes ocurren fundamentalmente entre el sector público y el privado.

Los hallazgos en este renglón ponen de manifiesto la preocupación generalizada de las escuelas por mantener en buenas condiciones su infraestructura, pese a que en algunos medios presumiblemente no

se cuenta con recursos suficientes para hacerlo –habida cuenta de que la inversión necesaria puede correr a cargo de las propias familias de los alumnos–; esto sugiere un notable esfuerzo por parte de las comunidades escolares, en particular en donde las condiciones socioeconómicas son más precarias.⁶ El mantenimiento y conservación de la infraestructura escolar no pueden desdeñarse; de estas acciones depende, en última instancia, la disponibilidad de espacios seguros y confortables para que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan lugar en condiciones más exitosas.

Apoyos al trabajo docente⁷

Las condiciones áulicas y el apoyo que reciben los docentes en la escuela afectan directamente su traba-

jo y sus propias condiciones de satisfacción laboral. En general, los aspectos abordados en este renglón vuelven a mostrar diferencias consistentes entre las modalidades educativas. Los docentes de escuelas urbanas públicas cuentan con un mayor número de apoyos para la enseñanza, en comparación con los de escuelas rurales e indígenas, mientras que los docentes de escuelas privadas consistentemente disponen de más apoyos que sus colegas del resto de las modalidades. En esta sección se consideran tres grandes tipos de apoyos: de equipamiento escolar, de personal de apoyo a la docencia⁸ y de acervos bibliográficos.

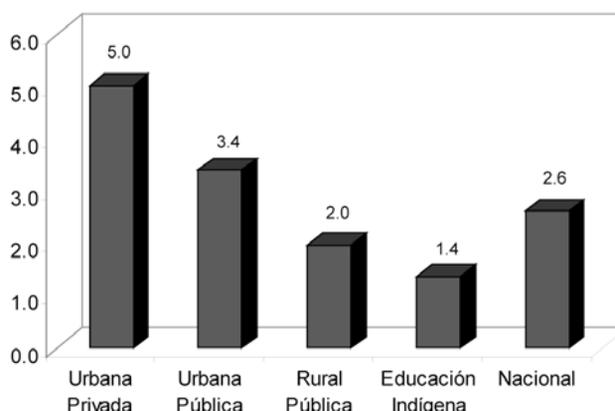
A fin de mostrar globalmente cada uno de ellos, se construyeron tres índices sumando el número de apoyos disponibles en cada área –son, en este sentido, medidas diferentes a las de escala cero-cien previamente mostradas. Para el índice de equipamiento se considera la existencia de equipo para reproducción de materiales, computadora(s) para uso de los docentes, equipo de audio y video, televisión, sala de trabajo para docentes y centro de cómputo para los alumnos; en este caso el índice oscila entre cero y seis dado que éste es el número máximo de elementos incluidos. El índice de personal de apoyo a la docencia suma la disponibilidad de docentes de educación artística, de educación física, de computación, de inglés, de psicólogo o asesor psicopedagógico, de asesorías para el trabajo enfocado a niños con necesidades especiales y, finalmente, la disponibilidad de materiales para apoyar la integración de dichos niños; el rango de este índice varía entre cero y siete. Por último, el índice de acervos bibliográficos suma la disponibilidad de bibliotecas de aula en sus colecciones 2002, 2003 y 2004 y la existencia de biblioteca escolar; este último índice oscila entre cero y cuatro.

Como es patente, dentro de las modalidades escolares públicas las escuelas urbanas disponen de más apoyos para la enseñanza que el resto de las escuelas de ese sector, mientras que, en el conjunto, los docentes en instituciones urbanas privadas tienen más apoyos que todos los demás, con la excepción de los acervos bibliográficos, como se muestra enseguida.

Equipamiento escolar

A nivel nacional el índice de equipamiento escolar no llega a la mitad atendiendo al conjunto de elementos considerados en su construcción. El análisis por modalidad (véase gráfica 3.7) permite observar que de los seis elementos considerados, las escuelas urbanas públicas llegan en promedio a 3.4, las rurales públicas a dos, las indígenas a 1.4 y las urbanas privadas a cinco. Esto implica que las escuelas públicas tienen la mitad o menos del equipamiento en cuestión.

GRÁFICA 3.7 ÍNDICE DE EQUIPAMIENTO POR MODALIDAD. PRIMARIA



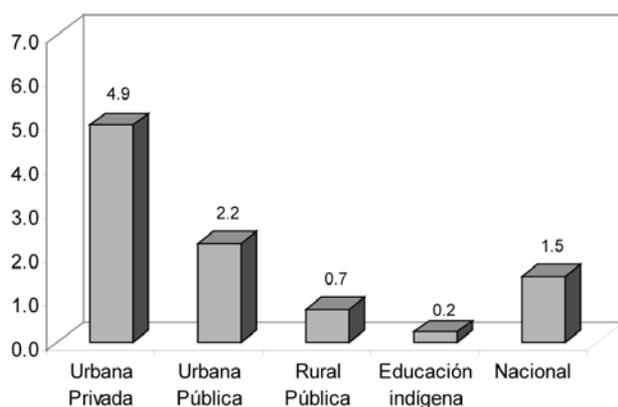
Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

A la luz de los resultados mostrados en cuanto al índice de espacios de apoyo a la enseñanza –que consideró también, con los datos de 2005, la existencia de sala de trabajo para docentes y centro de cómputo para alumnos– cabe suponer, en la mayoría de los casos, la disponibilidad al menos de equipos de reproducción (audio, video, televisión), apoyos indudables para la labor de enseñanza que, sin embargo, se distribuyen diferencialmente entre las distintas modalidades en las cuales se oferta el servicio de educación primaria.

Personal de apoyo a la docencia

El índice de personal de apoyo a la docencia (véase gráfica 3.8) tiene un máximo de siete y es particularmente bajo a nivel nacional alcanzando tan sólo el valor de 1.5. En este indicador el promedio de las primarias urbanas públicas es de 2.2, el de las rurales de .07, el de las indígenas llega a 0.2 y contrastando notablemente, asciende a 4.9 en las primarias privadas. Es evidente, de acuerdo con los datos, que los docentes de las escuelas públicas cuentan con pocos apoyos a su labor en términos de personal adicional y condiciones para la atención de alumnos con necesidades especiales, y las modalidades rural e indígena son las que presentan más carencias en esta materia.

GRÁFICA 3. 8 ÍNDICE DE APOYOS A LA DOCENCIA POR MODALIDAD. PRIMARIA



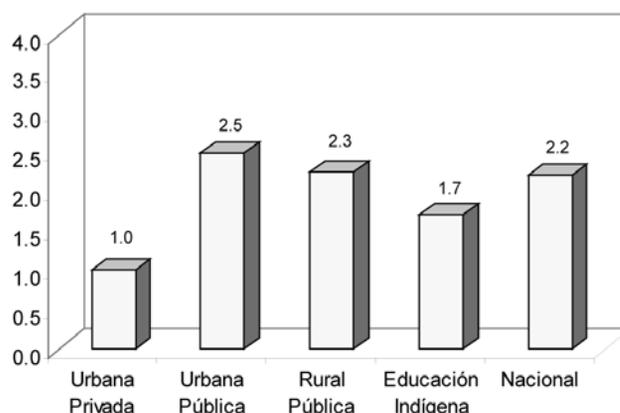
Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

Es también patente por lo demás, que en este caso aun las escuelas urbanas públicas presentan en promedio una situación de clara desventaja, pese a lo cual, se alcanzan a distinguir considerablemente de las escuelas del medio rural, donde, como es sabido, existe una alta proporción de escuelas que no cuentan siquiera con docentes para atender a los alumnos de cada grado escolar.⁹

Acervos bibliográficos

Finalmente, de un total de cuatro acervos bibliográficos,¹⁰ el promedio nacional se sitúa ligeramente por encima del valor medio del índice. La gráfica 3.9 muestra que los docentes de escuelas urbanas públicas reportan tener en promedio 2.5 acervos, los de escuelas rurales 2.3, los de escuelas indígenas 1.7 y, finalmente, los profesores de centros privados reportan contar con un acervo, en promedio, que corresponde a la biblioteca escolar.¹¹ Los datos revelan un aspecto donde las escuelas públicas presentan un panorama favorable, pues se ubican prácticamente a la mitad de la escala del indicador, dando cuenta de una amplia dotación de materiales para la lectura.

GRÁFICA 3.9 ÍNDICE DE ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS POR MODALIDAD. PRIMARIA



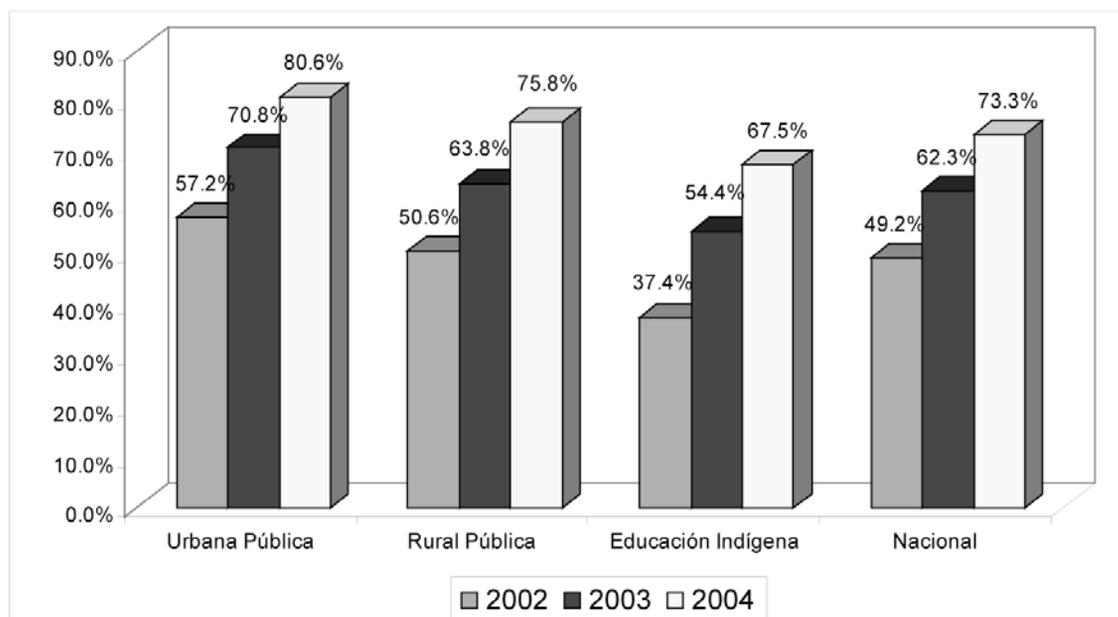
Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

La distribución de las colecciones 2002, 2003 y 2004 de las bibliotecas de aula entre las escuelas públicas revela que estos libros llegan en mayor medida a los docentes de recintos urbanos públicos, seguidos por los de rurales e indígenas (véase gráfica 3.10). Así, 57.2 por ciento de los docentes de escuelas urbanas manifiesta disponer de la colección 2002, mientras que el porcentaje de quienes reci-

bieron la colección 2004 aumenta a 80.6 por ciento. En el caso de los docentes de escuelas rurales el porcentaje de quienes dijeron contar con estas colecciones pasa de 50.6 por ciento en el caso de la de 2002 a 75.8 por ciento en cuanto a la colección 2004. En las escuelas indígenas, donde la cobertura del programa parece ser menor, 37.4 por ciento de los docentes recibió la colección 2002 y el porcentaje casi se duplica al llegar a 67.5 por ciento en el caso de la colección 2004.

igualdades en la distribución de los apoyos a la enseñanza que reciben los docentes, de acuerdo con la modalidad escolar de la escuela donde laboran. Las escuelas indígenas y rurales se encuentran, por lo regular, en desventaja manifiesta en comparación con las urbanas públicas en lo referente a equipamiento, apoyos para la docencia y acervos bibliográficos. Por otro lado, las escuelas urbanas privadas se sitúan en una realidad distinta con índices de apoyos muy por encima de las escuelas públicas, con excepción de la

GRÁFICA 3.10 PORCENTAJE DE DOCENTES POR MODALIDAD QUE CUENTAN CON LAS BIBLIOTECAS DE AULA 2002, 2003 Y 2004. PRIMARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

El comparativo de la distribución de las colecciones de años sucesivos muestra que la cobertura del programa ha aumentado considerablemente a lo largo del tiempo, ya que la mayoría de los docentes cuenta con la colección 2004 en el aula, independientemente de la modalidad escolar de la que se trate. Dada la tendencia que estos datos reflejan, cabe suponer que las colecciones más recientemente distribuidas formen parte, hoy en día, de los acervos de un número todavía mayor de aulas.

La principal conclusión que se puede extraer a partir de los datos mostrados, es que existen des-

disposición de acervos bibliográficos, donde el programa de Bibliotecas de Aula parece estar marcando una diferencia a favor de las instituciones públicas.

Condiciones de las aulas de primaria en opinión de los docentes¹²

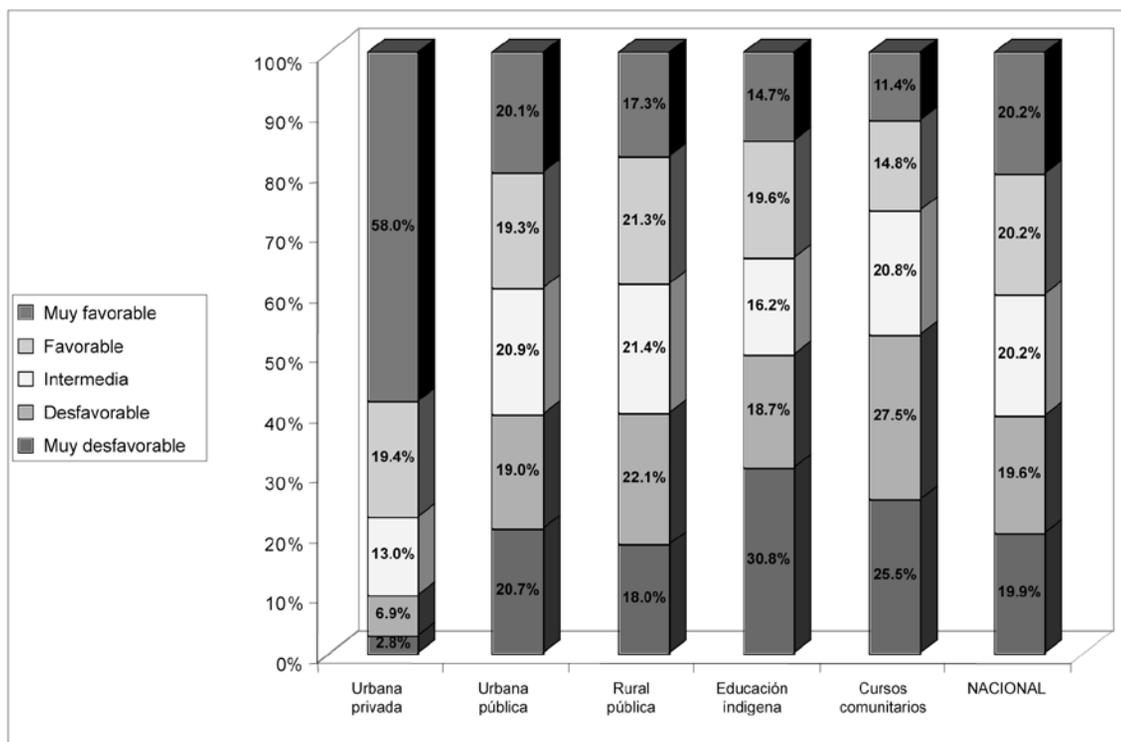
El índice se calculó usando el método de componentes principales, mediante el cual se clasificó a los docentes de acuerdo con la valoración que hicieron de varios aspectos relativos al espacio en el que cotidianamente realizan sus labores: idoneidad del ta-

maño del salón de clase para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje; adecuación de las condiciones auditivas y de temperatura; suficiencia del mobiliario en relación con el número de alumnos en el grupo; estado de pizarrón, puertas y ventanas.¹³ Para interpretar el índice se dividió el total de docentes en quintiles, a fin de establecer los puntos de corte que permitieron la clasificación de las opiniones de los docentes de cada modalidad, tal y como se muestra en la gráfica 3.11.

las escuelas indígenas y a 53 por ciento en los cursos comunitarios.

A partir de la valoración de los docentes se puede concluir que particularmente en estas dos últimas modalidades, los docentes tienen condiciones de aula menos favorables según su propia opinión. Los datos también sugieren que –con la excepción de cursos comunitarios– existe una proporción cercana al cuarenta por ciento de los docentes de escuelas públicas que valoran positivamente las condiciones de sus

GRÁFICA 3.11 VALORACIÓN DE LAS CONDICIONES DEL AULA POR MODALIDAD DE ACUERDO CON LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES. PRIMARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

Los resultados muestran que en las escuelas urbanas públicas 39.7 por ciento (20.7 + 19.0 por ciento) de los docentes califica las condiciones de aula como desfavorables al situarlas en los dos niveles más bajos, cifra casi igual a la de las escuelas rurales públicas donde 40.1 por ciento (18.0 + 22.1 por ciento) opina de la misma forma; el porcentaje asciende a 49.5 por ciento (30.8 + 18.7 por ciento) en

aulas. El resto de los docentes califica las condiciones como intermedias, con pocas diferencias entre modalidades escolares públicas. Por último, las escuelas urbanas privadas manifiestan una realidad muy distinta, pues aproximadamente tres cuartas partes de los docentes de esta modalidad califican las condiciones de aula como favorables o muy favorables (19.4 + 58.0 por ciento respectivamente).

La valoración más objetiva de los aspectos aquí reportados no es tan sencilla como pudiera parecer en primera instancia. Sin embargo, es claro que se requiere instrumentar mecanismos para lograrla a fin de complementar la aproximación derivada de las opinio-

nes expresadas por los docentes. En cualquier caso, los datos muestran consistencia con los otros hallazgos reportados en este capítulo y contribuyen a configurar una visión puntual sobre las desigualdades que caracterizan a la oferta de educación primaria en el país.

La información presentada hasta aquí muestra que existe una notable carencia de espacios físicos de apoyo a la enseñanza en los dos niveles educativos analizados; si bien, esta situación es mucho más acentuada en el nivel de educación primaria. Por otro lado, lo cierto también es que estos espacios se distribuyen diferencialmente entre las distintas modalidades del servicio educativo, siendo por lo general evidentes, las mejores condiciones de las escuelas privadas.

Además, se constata lo que otros estudios han mostrado, esto es, el círculo vicioso que tiende a establecerse entre las características de la demanda y la oferta educativas. Así, las mayores carencias en cuanto a infraestructura se observan en los centros escolares asentados en comunidades con mayor marginación, con escasez de servicios básicos en la propia escuela y que atienden a la población en situación más desfavorecida.

Un hallazgo a resaltar es el importante esfuerzo que realizan las escuelas primarias y secundarias por cuidar y mantener las instalaciones con las que cuentan, aun en los contextos en los que estas acciones seguramente resultan más difíciles por las propias carencias del entorno. En este sentido, los datos permiten inferir que las comu-

nidades escolares y las familias a las que se brinda el servicio educativo se responsabilizan de sus instituciones, y tratan de mantenerlas en las mejores condiciones posibles.

La aproximación a las condiciones de apoyo al trabajo docente en primaria derivadas del equipamiento, el personal adicional a los profesores responsables de grupo y los acervos bibliográficos muestra también una distribución diferencial de las mismas, nuevamente con una mejor situación de las escuelas privadas y en segundo lugar, de los planteles urbanos. Una excepción notable que favorece en general a las escuelas públicas urbanas y rurales es la concerniente a los acervos bibliográficos. Como ponen de manifiesto los datos mostrados, la política de distribución de bibliotecas de aula ha acrecentado año con año la cantidad de materiales de lectura disponibles.

En el conjunto, sin embargo, este acercamiento a algunos rasgos de la infraestructura y equipamiento de las escuelas primarias y secundarias del país, pone de relieve las desiguales condiciones de la oferta educativa, lo cual se refleja en las propias percepciones de los docentes sobre las características de las aulas, esto es, de los espacios donde cotidianamente desarrollan su labor profesional.

2. Los recursos humanos de la educación primaria: una aproximación al perfil de los docentes

Distribución de los docentes de acuerdo con sexo y edad

En congruencia con el entorno mundial, en México predominan las mujeres entre la población docente de educación primaria, dado que seis de cada diez docentes en este nivel son de género femenino (véase tabla 3.7); si bien existen variaciones por modalidad y grado. En general, su presencia es más acusada en el medio urbano (73.5 y 89.1 por ciento de los docentes son mujeres en las escuelas públicas y privadas respectivamente); en las escuelas rurales y los cursos comunitarios la proporción de mujeres es apenas ligeramente superior a la de varones (54.4 y 57.5 por ciento respectivamente), mientras que la modalidad de educación indígena

es la única que se aleja de este patrón al predominar en ella la población docente de sexo masculino (69.4 por ciento). Con todo, la comparación con los datos de otros países muestra que en México la proporción de mujeres es relativamente baja; en América Latina, el fenómeno es más marcado en Paraguay (85 por ciento), Brasil (84 por ciento), Costa Rica (ochenta por ciento), Perú (78 por ciento), e incluso en Guatemala, Venezuela y Chile donde la planta docente está integrada por un porcentaje de alrededor de setenta por ciento de profesoras (Vaillant, 2004).

Por otro lado, las mujeres tienen mayor probabilidad de ser asignadas como profesoras del primer grado de la educación primaria. Como se observa en la tabla 3.7, en todos los estratos –salvo el de educación indígena– las mujeres predominan entre la población docente que atiende ese grado y con esa misma excepción, en todos son estadísticamente significativas las diferencias en la distribución de docentes del sexo femenino entre los diferentes grados de la educación primaria.

TABLA 3.7 DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES POR GRADO, SEXO Y MODALIDAD. PRIMARIA

Grado	Sexo	Nacional					Total %
		Urbana privada %	Urbana pública %	Rural pública %	Educación Indígena %	Cursos comunitarios %	
1°	Hombre	1.0	11.9	31.6	62.5		26.7
	Mujer	99.0	88.1	68.4	37.5		73.3
4° y 5°	Hombre	17.6	35.4	56.2	73.9		51.3
	Mujer	82.4	64.6	43.8	26.1		48.7
2°,3° y 6°	Hombre	9.9	25.5	43.2	68.7		37.8
	Mujer	90.1	74.5	56.8	31.3		62.2
Total	Hombre	10.9	26.5	45.6	69.4	42.5	40.4
	Mujer	89.1	73.5	54.4	30.6	57.5	59.6

Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

Las escuelas urbanas públicas tienen a los profesores con mayor edad, coincidiendo con la noción de que a mayor edad del docente, es más alta la probabilidad de hallarse ubicado en escuelas de contextos urbanos más favorables, dado que éste es generalmente el punto de destino de la trayectoria laboral docente. Así, los datos de este estudio muestran que aproximadamente sesenta por ciento de los docentes de las escuelas urbanas públicas tienen 41 años o más de edad (véase tabla 3.8). A

mientras que el 48.5 por ciento restante es mayor a ella. Un examen de la información por rangos más finos permite apreciar cuatro grupos en realidad: el de los docentes jóvenes, de hasta treinta años, que concentra poco más de una cuarta parte del total (26.7 por ciento); el de los docentes que siendo aún jóvenes cuentan ya con cierta trayectoria en el sistema educativo, esto es, aquellos cuyas edades oscilan entre los 31 y los cuarenta años y que ascienden a otra cuarta parte del total (24.8 por ciento); el de los

TABLA 3.8 DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES POR EDAD Y MODALIDAD. PRIMARIA

Edad	Modalidad					
	Urbana privada %	Urbana pública %	Rural pública %	Educación indígena %	Cursos comunitarios %	Total %
20 años o menos	0.3	0.6	0.5	1.3	67.6	0.6
21 a 25 años	15.3	6.8	12.0	7.0	26.2	9.6
26 a 30 años	20.6	10.9	19.4	20.4	4.8	16.5
31 a 35 años	11.8	7.8	12.4	16.1	0.7	11.3
36 a 40 años	16.9	14.4	11.4	16.7	0.7	13.5
41 a 45 años	16.6	27.3	24.4	21.5		24.7
46 a 50 años	7.6	20.6	15.3	12.5		16.4
51 a 55 años	4.7	6.8	3.1	3.0		4.5
56 a 60 años	3.5	3.2	0.8	0.9		1.8
61 años o más	2.6	1.5	0.7	0.5		1.0

Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

diferencia de ello, en las escuelas rurales el porcentaje de profesores en este rango de edad no llega siquiera a la mitad (44.3 por ciento) y en las indígenas y privadas rebasa apenas la tercera parte (38.4 y 35 por ciento respectivamente). Como cabía esperar dadas las propias características del servicio educativo, los instructores comunitarios son quienes cuentan con menor edad, pues dos terceras partes tienen hasta veinte años y 26 por ciento entre 21 y 25 años.

Globalmente, es evidente que la población docente de la educación primaria se distribuye prácticamente por mitad entre los dos grandes rangos mencionados: 51.5 por ciento de los docentes de todas las modalidades tiene hasta cuarenta años,

docentes entre 41 y cincuenta años, muchos de ellos más cercanos ya al término de su carrera profesional que a su inicio, y concentran el porcentaje más numeroso (41.1 por ciento); y finalmente, el de los docentes que rebasan los cincuenta años de edad que congregan a una proporción extremadamente baja (7.3 por ciento).¹⁴

Por otro lado, la edad de los docentes no está relacionada con el grado que imparten, contraviniendo la creencia de que los docentes más jóvenes son asignados al primer grado. Ello es cierto en todos los estratos, pues al comparar la distribución de los docentes por edad y grado dentro de cada modalidad educativa, no se detectan diferencias estadísticamente significativas. Cabría decir adicionalmen-

te, que si se toma la edad como una aproximación a la experiencia docente, esto implica que no se trata de un factor significativo –el de la experiencia– para impartir clase en algún grado específico de la educación primaria.

Formación inicial para la docencia

La formación docente es un componente esencial de las políticas de atención y mejora de la calidad educativa. La centralidad de las prácticas pedagógicas y el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacen que su formación adquiera una importancia singular.

Los datos obtenidos en el estudio sobre condiciones y prácticas docentes en la educación primaria, en cuanto a la formación inicial, muestran varias

cuestiones a resaltar (véase tabla 3.9). En primer lugar, que la gran mayoría de los docentes tanto a nivel global como al interior de cada modalidad –con la excepción de los cursos comunitarios debido también a las propias características de este modelo– cuenta con los estudios necesarios para ejercer la profesión docente, esto es, normal básica o licenciatura. Considerando simultáneamente a los docentes de todas las modalidades, el porcentaje de quienes tienen unos u otros asciende a 88.5 por ciento; el perfil es muy similar prácticamente en todas las modalidades (87.7, 91.5 y 88.9 por ciento en escuelas urbanas públicas, rurales y privadas respectivamente). Es también alto, aunque ligeramente menor en las escuelas indígenas (80.7 por ciento de los profesores de esta modalidad reporta estudios de normal básica o de licenciatura).

TABLA 3.9 DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES POR NIVEL DE ESCOLARIDAD Y MODALIDAD

Nivel de escolaridad	Modalidad					Total %
	Urbana privada %	Urbana pública %	Rural pública %	Educación indígena %	Cursos comunitarios %	
Secundaria	0.1	0.0	0.2	1.6	27.2	0.3
Bachillerato o preparatoria	2.2	0.1	0.3	16.2	66.0	2.5
Normal Básica	24.3	38.3	33.8	15.3	0.7	32.6
Licenciatura	64.6	49.4	57.7	65.4	4.8	55.9
Especialidad	5.5	8.0	4.9	1.0		5.5
Maestría	3.2	4.1	3.0	0.5		3.1
Doctorado	0.1	0.2	0.0	0.0		0.1

Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

En segundo lugar, también se puede apreciar que en todas las modalidades al menos la mitad de los docentes posee estudios de licenciatura (a nivel global 55.9 por ciento de los docentes se ubica en este nivel). El mayor número de casos se observa en el estrato indígena (65.4);¹⁵ enseguida aparece el estrato privado donde el 64.6 por ciento de sus docentes cuenta con estudios de ese nivel; cabe recordar que justamente son éstas las modalidades donde la población docente es más joven comparativamente hablando (en ambos casos casi la mitad de los profesores cuenta con entre 21 y 35 años) por lo que resulta congruente su mayor cercanía al perfil normativo actual de escolaridad para la docencia.¹⁶ Los porcentajes son también altos en los otros estratos: 49.4 y 57.7 por ciento respectivamente, en las escuelas urbanas y rurales públicas.

Por otro lado, es de resaltar que las modalidades del sector urbano tienen porcentajes más altos de docentes con estudios de posgrado, particularmente los de escuelas públicas, donde la suma de casos con especialidad, maestría o doctorado asciende a 12.3 por ciento. Ahora bien, la consideración conjunta de los distintos niveles de escolaridad, a partir de la licenciatura, muestra que en todos los estratos una cantidad elevada de docentes cuenta con estudios de tipo superior, en mayor proporción en los estratos del medio rural (65.5 y 66.9 en escuelas rurales e indígenas respectivamente) que en el sector urbano público (61.7 por ciento); el sector privado por su parte, es el que acumula el mayor porcentaje de docentes con licenciatura o más (73.4 por ciento).

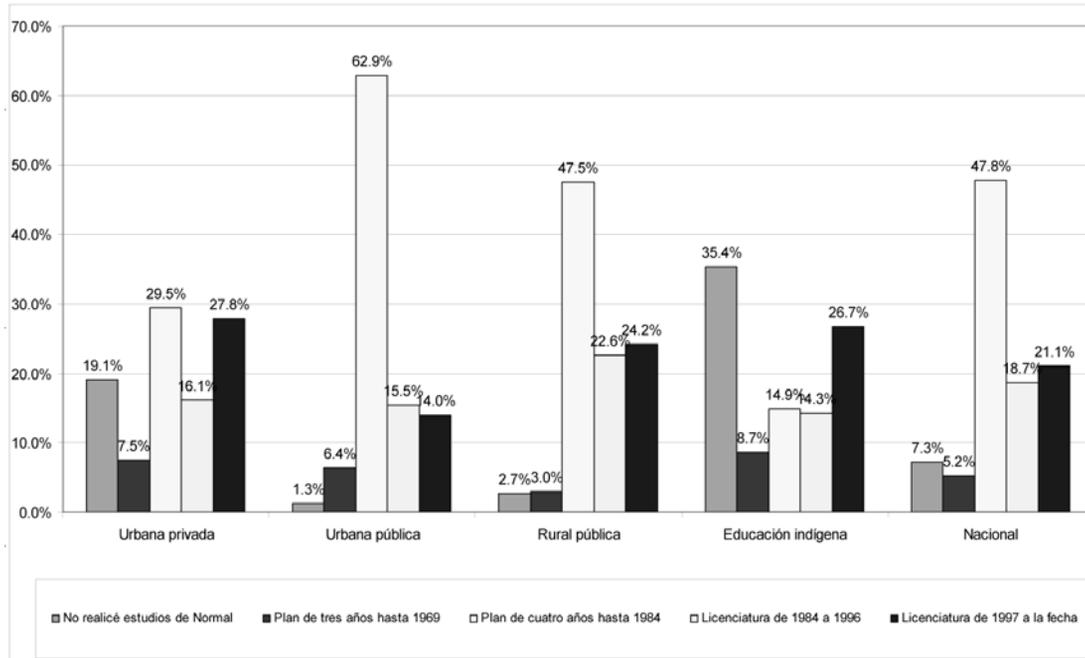
Los estudios de normal básica son reportados por un porcentaje relativamente elevado de docentes del sector público regular (38.3 y 33.8 por ciento en escuelas urbanas y rurales respectivamente) y en menor medida por los docentes de las modalidades

privada (24.3 por ciento) e indígena (15.3 por ciento); en esta última, es notable el elevado número de profesores (en comparación con las otras modalidades) que dicen tener estudios de bachillerato como nivel máximo de escolaridad (16.2 por ciento).

La complejidad de las trayectorias formativas de los docentes de educación primaria subyace a los datos presentados: profesores que estudiaron solamente la normal básica; profesores que estudiaron ésta y además alguna licenciatura (pedagógica o no); docentes –los más jóvenes seguramente– que accedieron a la licenciatura después de haber cursado el bachillerato pedagógico. Sin embargo, cabe destacar que, en términos generales, casi nueve de cada diez profesores de educación primaria –excluida la comunitaria– cuentan con la preparación inicial necesaria para ejercer la profesión docente; no hay en este terreno desigualdades manifiestas de una modalidad a otra, si bien no sobra subrayar la situación de la educación indígena, donde paradójicamente, se observa el mayor número de docentes con estudios de licenciatura y a la vez, el menor número de profesores con preparación para el ejercicio de su profesión, al menos por lo que toca a la inicial.

El análisis de la distribución de los docentes según el plan de estudios de Normal cursado, permite redondear este acercamiento a la formación recibida para el ejercicio profesional. Los datos obtenidos muestran que la mayoría (el 93 por ciento del total) realizó este tipo de estudios aunque existen diferencias significativas al comparar las distintas modalidades. Solamente el 1.3 por ciento del total de docentes de escuelas urbanas públicas no realizó estudios de normal, cifra que llega al 2.7 por ciento en escuelas rurales públicas, 35.4 por ciento en indígenas y 19.1 por ciento en escuelas urbanas privadas (véase gráfica 3.12).

GRÁFICA 3.12 DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES SEGÚN PLAN DE ESTUDIOS DE NORMAL CURSADO POR MODALIDAD. PRIMARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

Las opciones de formación normal para la docencia consideradas en el estudio fueron cuatro: a) plan de tres años vigente hasta 1969; b) plan de cuatro años en vigencia hasta 1984; c) licenciatura de 1984 a 1996, y, d) licenciatura de 1997 a la fecha. Como se puede apreciar en la gráfica 3.12 los docentes de distintas modalidades educativas tienen una formación inicial desigual, por lo que se refiere a la preparación para la docencia, lo que podría finalmente incidir en su desempeño profesional.

La mayoría de los docentes en ejercicio en las escuelas urbanas públicas (62.95) y rurales (47.5 por ciento) cursaron la educación normal bajo el plan de estudios de cuatro años vigente hasta 1984. Estos altos porcentajes sugieren que en esas escuelas es probable encontrar prácticas más homogéneas, dado que una buena parte de los docentes se formó bajo el mismo plan de estudios. En las escuelas indígenas, 35.4 por ciento de los docentes no realizó estudios de normal, mientras que 26.7 por ciento cursó el plan de licenciatura de 1997 a la fecha. Por

lo que respecta a las escuelas privadas, se observa que tienen la proporción más alta (27.8 por ciento) de normalistas con el plan actual.

Experiencia docente

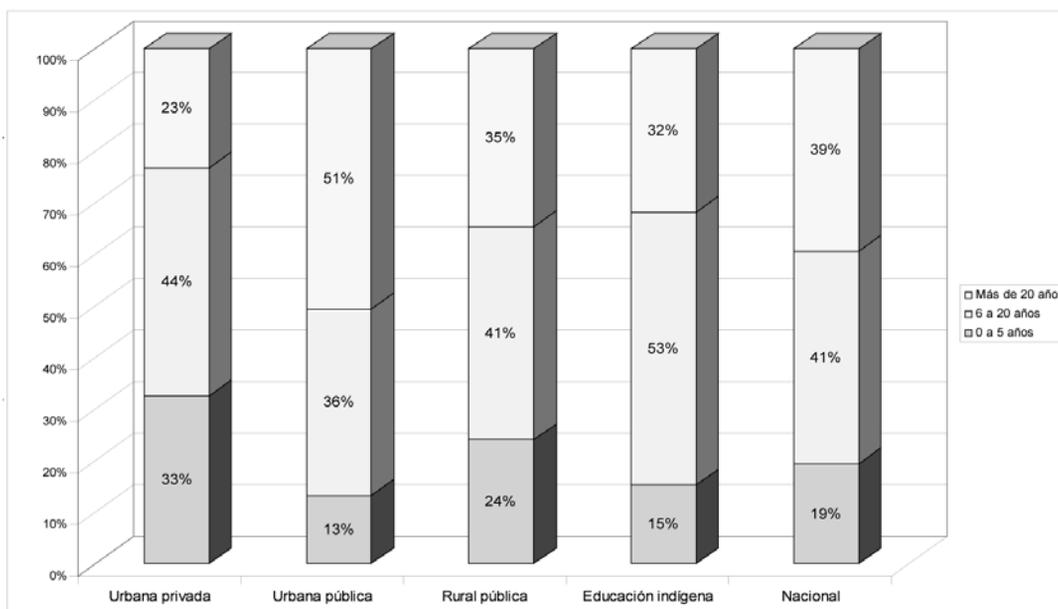
La experiencia de los docentes es una parte esencial de su perfil, importante por sí misma, y por su relación con las prácticas y el quehacer docente en general, con el dominio de la profesión y con las mismas expectativas y posibilidades de ascenso profesional y mejoría laboral de los docentes, al igual que con su adscripción a escuelas de contextos diferentes.

En el conjunto de la población, es decir, sin distinguir por modalidades, los docentes con hasta cinco años de experiencia frente a grupo, suman una quinta parte del total (19 por ciento); el ochenta por ciento restante se distribuye casi por igual en los rangos de seis a veinte años y de 21 o más (véase gráfica 3.13). Sin embargo, el análisis por modalidades permite apreciar desigualdades en cuanto a la

experiencia de sus docentes, siendo en las escuelas urbanas públicas donde se encuentra una proporción considerablemente más alta de profesores con larga experiencia profesional (51 por ciento del total con más de veinte años como docentes frente a grupo) y la menor proporción de quienes cuentan hasta con cinco años de experiencia.

Al comparar por grado dentro de cada modalidad educativa, se observa que los docentes de primero tienen niveles de experiencia similar a los de sus colegas que se hacen cargo de otros grados; en otras palabras, los datos muestran que no hay diferencias significativas en la distribución de la experiencia de los docentes, al comparar los grados dentro de cada

GRÁFICA 3.13 AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE FRENTE A GRUPO POR MODALIDAD. PRIMARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

En las escuelas indígenas hay también un porcentaje relativamente bajo de docentes con poca experiencia como maestros frente a grupo, pero, a diferencia del sector urbano público, el grueso de la población docente se concentra en la categoría intermedia (53 por ciento). La distribución en las escuelas rurales es más o menos parecida a la de las indígenas, sólo que en este caso 2.4 de cada diez profesores cuentan con menor experiencia. Es evidente que las escuelas privadas concentran una proporción considerablemente mayor, que el resto de las modalidades, de docentes con menos experiencia frente a grupo. Como es lógico, estos datos concuerdan con los mostrados anteriormente sobre la distribución por edad de los profesores entre las distintas modalidades de la educación primaria.

estrato. Este hallazgo contraviene la creencia de que los docentes con menor experiencia son asignados al primer grado, por tratarse de un periodo educativo que requiere esfuerzos intensos para iniciar a los alumnos en el mundo escolar.

La experiencia de los docentes es un factor que influye sobre las prácticas que desarrollan y el dominio de la profesión. De acuerdo con diversos estudios, es a partir de los cinco años de experiencia que los docentes logran tal dominio manejando adecuadamente un amplio repertorio de estrategias educativas, las cuales relacionan con los intereses y habilidades de sus alumnos. Asimismo, los estudios señalan que a partir de los 15 años de experiencia laboral los docentes muestran mayor resistencia al cambio en sus prácticas y pueden su-

frir fatiga laboral, (Dreyfus, 1986; Huberman, 1989; Stronge, 2002).

Desde esta perspectiva, la efectividad de los profesores presenta un patrón que se caracteriza por un aumento en los primeros años de la carrera docente, otro periodo en el que se mantiene estable, seguido por una disminución en la efectividad; esto se ha observado en todos los niveles educativos. Tal tendencia se concibe como un ciclo de vida del profesor, con una fase de inicio o entrada a la enseñanza en la que se exploran los contornos de la nueva profesión y se experimentan roles; una de estabilización y por último una fase de resolución que en algunos casos tiene el efecto ya señalado a propósito de la efectividad, mientras que en otros puede conducir a una renovación del quehacer docente (Bolívar, 1999).

Los datos mostrados a partir de los hallazgos del presente estudio hacen ver que en casi todas las modalidades predominan los docentes que se encuentran en la segunda etapa de su ciclo de vida profesional, con la excepción del estrato urbano público, donde la mitad de los profesores se encuentra en la última fase de la misma.¹⁷ Al respecto, cabe señalar que frente al conjunto de condiciones favorables que tienden a caracterizar por lo general a las escuelas públicas urbanas, la mayor madurez relativa de sus plantas docentes supone un riesgo más alto de

inefectividad que en las otras modalidades, a juzgar por los resultados de los estudios citados.

Estabilidad laboral

La estabilidad laboral de los docentes, entendida específicamente como los años de permanencia en una misma escuela, es vista aquí como un rasgo de su perfil en lo concerniente a su trayectoria y situación laboral, pero también como un indicador indirecto de las condiciones de trabajo que privan en la escuela, en la medida en que una mayor estabilidad sugiere una capacidad también mayor de retención de los profesores, lo que a su vez puede favorecer la ocurrencia de otros factores positivos como la identificación institucional, el trabajo colegiado, etcétera.

Los hallazgos del estudio sobre condiciones y prácticas docentes en la educación primaria, muestran, que a nivel global, la población docente se distribuye con cierta homogeneidad en los distintos rangos de antigüedad considerados en una misma escuela (véase tabla 3.10). En particular, cuatro tramos concentran, cada uno de ellos, alrededor de una quinta parte de los docentes: un año o menos, dos a tres años, seis a diez, y 11 a veinte años en la misma escuela.

TABLA 3.10 DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES POR ESTABILIDAD LABORAL Y MODALIDAD

Años en la escuela	Modalidad				Total %
	Urbana privada %	Urbana pública %	Rural pública %	Educación indígena %	
1 año o menos	25.3	18.4	28.0	19.4	23.3
De 2 a 3 años	22.3	15.1	20.1	24.3	18.9
De 4 a 5 años	14.6	12.9	13.4	13.3	13.2
De 6 a 10 años	19.8	19.5	18.0	26.4	19.8
De 11 a 20 años	14.1	25.2	15.8	11.9	18.6
21 años o más	4.0	9.0	4.7	4.7	6.2

Fuente: Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio *Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria*, ciclo escolar 2005-2006, INEE.

El análisis de la distribución de los docentes por modalidad muestra sin embargo, algunas diferencias, particularmente entre el estrato que agrupa a las escuelas públicas urbanas y todos los demás. Así, en las primeras, sólo 33 por ciento de los docentes tiene tres años o menos laborando en la misma escuela, mientras que esta cifra asciende a 48.1 en las escuelas rurales, 43.7 en las indígenas y 47.6 por ciento en las privadas; es decir, mientras que en las urbanas públicas sólo la tercera parte de los docentes cuenta con menor estabilidad en el centro escolar, en todos los demás estratos esta situación abarca casi a la mitad de los profesores.

Ahora bien, aunque los porcentajes de docentes con menos de tres años de antigüedad en la misma

escuela son altos, también hay una elevada proporción de docentes con seis o más años de experiencia en la misma institución. En congruencia con los datos anteriormente mostrados, poco más de la mitad de los docentes de escuelas públicas urbanas se encuentra en esta situación (53.7 por ciento), 43 por ciento de las indígenas, 38.5 de las rurales y 37.9 de las privadas.

En suma, puede apreciarse un claro contraste entre las escuelas públicas urbanas y todas las demás modalidades, las cuales, como muestran estos datos, tienden a parecerse entre sí por lo que se refiere a la distribución de sus docentes entre distintos grupos de antigüedad en la misma institución escolar.

Los docentes son pieza clave del proceso educativo. Aportar al conocimiento de los rasgos que les caracterizan a partir de los hallazgos en una muestra nacional es necesario para poder ofrecer un servicio educativo de la mayor calidad posible ahí donde es particularmente necesario.

Los datos aquí presentados sobre el perfil personal y profesional de los docentes de primaria muestran un notorio predominio del sexo femenino en este nivel educativo, particularmente en el medio urbano público y privado. Este patrón se invierte exclusivamente en el caso de la educación indígena. Se encuentra también una diferencia estadísticamente significativa entre el número de mujeres asignadas a la enseñanza del primer grado y todos los demás que integran la educación primaria; ello ocurre nuevamente en todas las modalidades con excepción de la indígena dada la mayor presencia de varones en ella.

El análisis de la distribución de los docentes de acuerdo con su edad pone de manifiesto que las escuelas urbanas públicas tienen a los profesores con mayor edad, mientras que los cursos comunitarios a los más jóvenes aunque esto de-

riva del propio perfil de los instructores. Por otro lado, la edad no es una variable que a juzgar por los resultados de este estudio, tenga importancia en la asignación de los profesores a los grados de la educación primaria.

En cuanto a la formación inicial para la docencia los datos obtenidos muestran que aunque hay diferencias si se analiza la distribución de los profesores entre niveles específicos de escolaridad, la mayoría cuenta con los estudios necesarios para ejercer la profesión docente. Nuevamente el perfil de los instructores comunitarios marca una diferencia en este aspecto con las demás modalidades educativas.

Dada la estrecha relación entre edad y experiencia profesional, son las escuelas urbanas públicas las que concentran a los docentes con más larga experiencia en el ejercicio de su profesión. Es aquí también donde se observa un grupo más numeroso de docentes con mayor estabilidad laboral en la institución escolar a la que se hallaban adscritos, considerando el ciclo escolar en el cual se hizo el levantamiento de la información de este estudio.

Reflexiones finales

Los temas abordados en este capítulo permiten concluir en dos sentidos; por un lado, en lo que se refiere a los aspectos de infraestructura y equipamiento de las escuelas; por otro, en lo que concierne a los docentes de la educación primaria y los rasgos de su perfil personal y profesional.

Aunque en materia de infraestructura y equipamiento los aspectos mostrados son sólo algunos de los muchos que se refieren a las condiciones materiales en las cuales operan las instituciones escolares, los hallazgos en cuanto a espacios físicos de apoyo a la enseñanza en particular, y su desigual distribución entre las distintas modalidades del servicio educativo, hacen necesario llamar la atención sobre las condiciones de la oferta educativa en aquellos contextos que de suyo se encuentran en situaciones más desfavorables.

Las escuelas indígenas, las primarias comunitarias y las telesecundarias constituyen modalidades que claramente se encuentran en circunstancias más precarias. El hecho de que por lo general atiendan a cantidades pequeñas de población escolar, o que la demanda misma del servicio no permita garantizar la estabilidad de la institución por un periodo prolongado, plantea problemas cuya solución es complicada desde una perspectiva de eficiencia. Sin embargo, si se ha de intentar romper el círculo vicioso que tiende a establecerse entre demanda y oferta escolares, parece necesario atender de alguna manera la dotación de espacios con que cuentan esos servicios educativos.

Es necesario explorar opciones que permitan diversificar la oferta, de acuerdo con las condiciones particulares que cada región o entidad federativa enfrenta. Sería valioso identificar y sistematizar las opciones que los sistemas educativos estatales implementan para brindar una educación de mayor calidad a su población escolar (escuelas de concentración bien equipadas con apoyo de medios de transporte; aprovechamiento de la infraestructura de la educación básica vista de manera integral, etcétera).

En un sentido más amplio, habrá que valorar la conveniencia de hacer modificaciones al modelo de infraestructura básica de las escuelas –principalmente de las primarias– con el fin de incrementar los espacios físicos que actualmente se contemplan en los lineamientos de instancias constructoras de escuelas como CAPFCE y las de orden estatal, pues ello resulta necesario a fin de contribuir a la formación integral de los alumnos que pretende lograr el currículum nacional.

Sería importante también que los esfuerzos que están haciendo algunas entidades federativas para actualizar los datos sobre sus instalaciones educativas se extiendan a todo el país, y que estos diagnósticos incluyan de manera expresa información relativa a las condiciones en las cuales se encuentra la infraestructura escolar. Asimismo, es fundamental que los sistemas educativos federal y estatales destinen de manera sistemática y suficiente los recursos necesarios para apoyar a las escuelas primarias y secundarias en la conservación y mantenimiento de su infraestructura física.

Asimismo, los esfuerzos por dotar a las escuelas de más equipos, apoyos pedagógicos y acervos bibliográficos deben continuar, privilegiando su oportuna distribución en aquellas modalidades y medios donde su carencia es más patente.

La infraestructura y el equipamiento de las instituciones escolares son ámbitos que ameritan estudios subsecuentes que permitan identificar más finamente no sólo la existencia sino la suficiencia, condiciones, uso y aprovechamiento de los espacios y recursos pedagógicos, tanto para valorar de manera más precisa esta importante dimensión de la oferta educativa, como para explorar su posible influencia –así sea indirecta– sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Por lo que toca a los rasgos del perfil de los docentes de primaria resumidos en el presente capítulo, cabe señalar que aunque no se observan situaciones extremadamente contrastantes de una a otra modalidad, hay elementos que permiten advertir una provisión desigual de oportunidades educativas para los alumnos de las primarias mexicanas, siendo éstas por lo general menores para quienes

enfrentan mayores carencias en su medio familiar y social de origen.

La mayor experiencia docente no es garantía de una eficacia más elevada; por lo mismo y dado que el propio sistema educativo favorece la asignación de los profesores más jóvenes a las escuelas del medio rural, es necesario enfatizar de manera decidida su formación inicial; especialmente en aquellas modalidades que no reclutan a su profesorado entre los egresados de las instituciones formadoras de docentes (cursos comunitarios y escuelas indígenas). Es también deseable que la propia operación del sistema educativo contribuya a asegurar mayor estabilidad de los docentes en un mismo centro de trabajo, para fomentar el desarrollo de una identidad sólida con la propia institución y esfuerzos de más largo alcance por parte de un colectivo docente con mayor permanencia.

Notas

- 1 La información proveniente del estudio de 2005 sobre infraestructura (que se presenta en este apartado y en el siguiente) fue obtenida en forma sumamente desagregada; para reducirla, mediante la aplicación de la técnica de análisis de componentes principales se generaron varios índices; cada uno de ellos está conformado al menos por cuatro variables y sintetiza de la mejor manera posible el comportamiento de los datos desagregados; el contenido de cada uno de estos índices se precisa en cada caso al presentar los resultados correspondientes. A fin de facilitar las comparaciones, todos los índices se manejaron en una escala de cero a cien, donde el cero indica que una escuela se encuentra en la situación más precaria, mientras que el valor extremo opuesto refleja condiciones óptimas, de acuerdo con la dimensión de la infraestructura a la cual se refiere el índice en cuestión.
- 2 La gráfica muestra la distribución porcentual por modalidad y a nivel nacional entre los cinco niveles construidos; la tabla permite apreciar además, el error estándar asociado a cada estimador. Tanto en las gráficas como en las tablas se señalan los casos en los cuales la magnitud del error hace que la generalización de los resultados de la muestra a la población sea menos precisa.

- 3 Más adelante, en este mismo capítulo, se reportan los hallazgos en este renglón de otro estudio realizado.
- 4 Es el caso, por ejemplo, del índice correspondiente a espacios administrativos y de uso común en primaria, de acuerdo con el cual 55 por ciento de las escuelas del país de este nivel cuentan con todos, o casi todos los espacios considerados en la construcción de este índice, y las diferencias entre modalidades no son tan acusadas.
- 5 Véase informe completo. Benítez, Y. *et.al., op.cit.*, que incluye, además de los índices sobre infraestructura propiamente, tres índices de contextualización socioeconómica de las escuelas incluidas en las muestras de primaria y secundaria.
- 6 Según los datos disponibles en cursos comunitarios de manera destacada, y en menor medida en escuelas indígenas y rurales; seguramente también en el caso de muchas escuelas urbanas públicas ubicadas en asentamientos marginales, cuya situación no se puede apreciar con precisión debido a la amplitud y heterogeneidad del estrato muestral donde quedan consideradas.
- 7 Los datos relativos a este aspecto y los demás que se presentan en el capítulo –tanto en lo que se refiere a recursos materiales como humanos– provienen del estudio sobre condiciones y prácticas docentes en la educación primaria realizado en 2006, por lo cual aplican exclusivamente para este nivel educativo.
- 8 Como se señala enseguida, este índice incluye otro tipo de apoyos, pero en su mayor parte considera personal adicional a los docentes responsables de grupo.
- 9 El hecho de que la propia matrícula escolar no justifique la creación de escuelas unigrado, pone de manifiesto la complejidad de combatir la desigualdad educativa mediante condiciones de la oferta más homogéneas.
- 10 Se preguntó específicamente a los docentes si en su aula cuentan con las colecciones 2002, 2003 y 2004 de las bibliotecas de aula. En el índice se integró también la pregunta sobre la existencia en la escuela de biblioteca escolar.
- 11 Esto no significa que todos los docentes de escuelas privadas hayan reportado contar con biblioteca en su escuela (respondió afirmativamente 71 por ciento); el valor promedio del índice de acervos bibliográficos refleja un pequeño porcentaje de profesores que afirmó contar con una o más de las colecciones de biblioteca del aula, pese a que hasta donde se sabe, estos materiales llegan exclusivamente a las escuelas públicas.

- 12 A diferencia de los índices anteriores basados fundamentalmente en datos sobre existencia de espacios y recursos y sus condiciones, el índice que se reporta en este punto está construido a partir de las opiniones de los docentes sobre sus aulas; son, en este sentido, datos fundamentalmente subjetivos.
- 13 De acuerdo con Filp, Cardemil, Latorre y Gálvez (1991), las condiciones imperantes en la escuela y en las aulas afectan biológica y psicológicamente tanto a los alumnos como a los profesores, y también ejercen influencia en el mejoramiento de aprendizajes; específicamente, algunos de los factores considerados en este índice como la iluminación, ventilación y aseo, o el resguardo que ofrezcan las instalaciones escolares de las inclemencias del tiempo.
- 14 Aunque cabría hacer aquí algunas consideraciones en torno a la relación entre edad y experiencia profesional, éstas se exponen un poco más adelante, cuando se da cuenta de este último aspecto.
- 15 Esta cifra llama particularmente la atención y discrepa en grados variables con otra información disponible sobre la escolaridad de los docentes de escuelas indígenas. Desde un 28.5 por ciento reportado por la Coordinación de Educación Intercultural de la SEP con datos de inicio de cursos 2005-2006, como el porcentaje de docentes cuyo nivel máximo de estudios es licenciatura terminada o superior (comunicación personal de la Mtra. Sylvia Schmelkes), hasta un 60.4 por ciento de docentes de escuelas indígenas que en la aplicación de Excale 2005 reportaban tener como nivel máximo de estudios, normal superior, licenciatura en escuela normal o licenciatura en otra institución de educación superior. Una cifra intermedia aparece en la red electrónica normalista (<http://normalista.ilce.edu.mx>), donde, a propósito de la formación de maestros que atienden a las niñas y a los niños indígenas se reportaba que "para el ciclo escolar 2003-2004, el perfil de los 36 mil 505 maestros de escuelas primarias de educación indígena, refleja que 7 mil 973 tienen una licenciatura incompleta, 9 mil 226 son pasantes de una licenciatura, 5 mil 254 han terminado su formación en escuelas normales básicas como profesores en educación primaria y 5 mil 937 tienen como nivel máximo de escolaridad el bachillerato terminado; del resto de docentes no se encuentran datos"; los porcentajes correspondientes a las dos primeras categorías suman 47 por ciento. Son evidentes pues, problemas de medición atribuibles, al menos en parte, a la peculiar trayectoria formativa de los docentes de escuelas indígenas, que hace poco sensibles a su situación las categorías convencionalmente utilizadas para medir la escolaridad de la población.
- 16 Con las salvedades señaladas en la nota anterior, de acuerdo con los datos obtenidos en el estudio sobre condiciones y prácticas docentes en la educación primaria, se corrobora esta hipótesis, pues son los docentes de menor edad, quienes reportan contar con estudios de licenciatura.
- 17 La forma en que se obtuvo esta información no permite establecer una correspondencia exacta entre los datos y los rangos teóricos; por ello sólo se ofrece esta aproximación.



CAPÍTULO 4

Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Basado en: Aguilera, M.A., et. al. (2007)
*Disciplina, violencia y consumo de sustancias
en escuelas primarias y secundarias de México*

4

VIOLENCIA Y DISCIPLINA EN ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS

Introducción

La violencia en la escuela es un fenómeno que a partir de los años setenta empieza a presentarse cada vez más en las agendas de investigación de países desarrollados como Estados Unidos, Suecia, Noruega y el Reino Unido. Actualmente el tema se ha generalizado también en los países latinoamericanos ante el incremento de las manifestaciones conflictivas, agresivas o disruptivas en la escuela: la violencia es un fenómeno creciente en los planteles educativos (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2005).

El alcance del concepto es difícil de precisar, pues puede incluir desde faltas leves a la disciplina de la escuela hasta actos de vandalismo o agresión física; igualmente, lo que culturalmente se entiende como violencia puede variar de un grupo social a otro; lo cierto es que parece obligado ampliar el concepto, a fin de incluir situaciones que no se reducen al uso de la fuerza en contra de otros, como el consumo de drogas y otras sustancias adictivas (Moreno, 1988; Piña y Furlan, 2003).

El acercamiento al tema a través de los cuestionarios de contexto de Excale 2005, permitió abordar varias facetas de este complejo fenómeno, aunque destacan tres: la violencia recibida y la violencia ejercida por los alumnos, tanto desde su propia perspectiva como desde la de sus profesores; el consumo de sustancias nocivas a la salud entre los alumnos; y, de manera complementaria, los sistemas de disciplina en su relación con las dos primeras. No sobra señalar que se trata de un estudio eminentemente exploratorio cuyo valor principal radica en el alcance nacional de la muestra considerada.

Sobre la violencia y el consumo de sustancias nocivas los hallazgos muestran poca incidencia en el conjunto del sistema educativo mexicano, pero se advierten al mismo tiempo pautas diferenciales de ocurrencia, de acuerdo con los estratos analizados. Un comportamiento similar se observa por ejemplo en Uruguay, a partir de los resultados de PISA 2003 que incluyó preguntas sobre estos temas.

Los datos revelan que el porcentaje de estudiantes en centros educativos cuyos directores reportan que la intimidación o agresión entre estudiantes, así como el uso de alcohol o drogas ilegales son factores que afectan el clima educativo, es menor que en países desarrollados, aunque hay variantes entre tipos de centros escolares: *los directores de liceos [públicos] de capitales departamentales son los que en mayor grado reportan problemas relacionados con el consumo de alcohol o drogas ilegales*. En el reporte de ANEP (2005), es posible apreciar que Suiza, Irlanda y Nueva Zelanda, son los países cuyos directores reportan en mayor grado problemas de agresión entre los estudiantes, y uso de alcohol o drogas ilegales.

Desde luego, no sobra tener presente que los fenómenos abordados probablemente se reconocen poco o en menor magnitud de como realmente se presentan; el acercamiento a través de cuestionarios autoadministrados tiene limitaciones para abordar estas problemáticas, pues pese a su confidencialidad es difícil que los alumnos se autoincriminen; por ello, este capítulo incluye también una muestra de los hallazgos del estudio cualitativo realizado en escuelas secundarias, bajo un enfoque que permite una visión complementaria de la complejidad de los fenómenos en cuestión.

Los tres primeros apartados de este capítulo dan cuenta, desde la perspectiva de los alumnos, de los resultados en torno a la exploración de la violencia

ejercida y recibida por ellos mismos, así como de la percepción que tienen sobre algunos rasgos de los sistemas de disciplina imperantes en sus escuelas y su relación con la violencia ejercida. El cuarto apartado explora las percepciones de los profesores sobre la violencia dentro y fuera de la escuela; el quinto integra el reporte de alumnos y docentes sobre el consumo de sustancias nocivas para la salud, y el último refiere algunos resultados del estudio de pequeña escala realizado en escuelas secundarias.

1. La violencia ejercida: la participación del alumno en actos de violencia y su relación con algunos factores personales, familiares y escolares

El cuestionario de contexto aplicado a los alumnos incluyó varias preguntas destinadas a indagar su participación directa en actos de violencia, es decir, lo que podría entenderse como un rol activo o de violencia ejercida. Las respuestas obtenidas de los alumnos de primaria y de secundaria permiten apreciar una escasa frecuencia –a decir de los alumnos– de los

problemas sobre los que se les interrogó; particularmente bajo es el porcentaje de alumnos que aceptaron haber participado en el robo de algún objeto o dinero al interior de la escuela; por otro lado, casi dos de cada diez niños reportan haber participado en peleas. Llama la atención, asimismo, que se reporta una mayor frecuencia en todos los casos por los alumnos de primaria que por los de secundaria (véase tabla 4.1).

Con esta información se construyó un índice que permite estimar el grado en que los problemas en cuestión se presentan en estos dos niveles educativos. El índice varía teóricamente entre cero y cien, y los valores promedio que adquiere a partir de la muestra de alumnos de este estudio son bajos: 8.7 en primaria y 5.6 en secundaria. Se buscó identificar –a partir de algunas variables potencialmente predictoras de estos comportamientos– diferenciales que contribuyesen a comprender este fenómeno, tales como perfil de los alumnos y condiciones familiares y escolares.

El análisis del puntaje obtenido en el índice construido en función de algunas características de los alumnos pone de manifiesto diferencias significativas entre sus categorías, de suerte que es posible identificar un perfil del alumno con una mayor

TABLA 4.1. PORCENTAJES ESTIMADOS DE ALUMNOS QUE PARTICIPAN EN ACTOS DE VIOLENCIA. PRIMARIA Y SECUNDARIA

En este año escolar...	Primaria		Secundaria	
	Porcentaje estimado %	Error estándar %	Porcentaje estimado %	Error estándar %
¿Has participado en peleas en las que hayas dado golpes? (dentro o fuera de la escuela)	19.0	.4	11.1	.2
¿Participaste en actividades que dañaron las instalaciones, el mobiliario o equipo de la escuela? (pintas, graffiti, descomponer chapas de puertas, etcétera).	9.0	.3	7.3	.2
¿Participas en un grupo de alumnos que haya intimidado o amenazado a otros alumnos de la escuela?	10.9	.3	6.8	.2
¿Has robado algún objeto o dinero dentro de la escuela?	2.1	.1	1.3	.1

Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

propensión a cometer actos violentos en ambos niveles estudiados: de género masculino, de mayor edad en relación a su grupo, con una trayectoria escolar irregular o poco exitosa –calificaciones promedio bajas, repetición de grado y cambio más o menos frecuente de escuela–. Desde luego, no se puede afirmar que estas características tienen una asociación lineal y directa con la conducta violenta o delictiva de los alumnos; en todo caso, remiten a un conjunto de condiciones adversas, predictoras de limitaciones en el logro escolar.

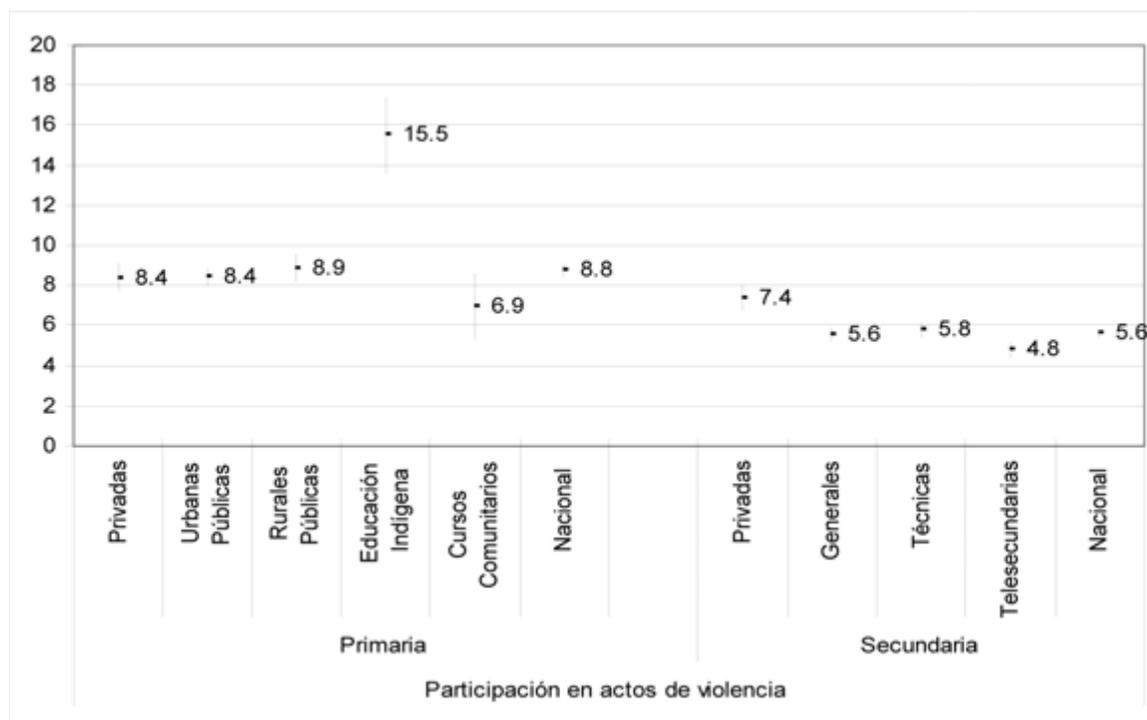
La consideración de los factores familiares permite también identificar algunos rasgos que parecen asociarse con una mayor propensión a los actos de violencia, nuevamente, tanto en primaria como en secundaria: la escolaridad de los padres, el grado de conflictividad de la convivencia familiar según lo perciben los propios alumnos, la vigilancia de los padres particularmente a edades más tempranas de sus hijos,¹ y la conformación misma del núcleo familiar, esto es, las figuras –padres, otros familiares– con quienes viven los alumnos. Así, las familias más conflictivas y menos vigilantes o enteradas de lo que hacen los hijos fuera del horario escolar, son aquellas donde se observa una mayor incidencia de actos violentos entre los alumnos.

Por lo que toca a la composición familiar, el promedio es más alto si el alumno no vive con ninguno de sus padres o sólo vive con el padre. Las situaciones más favorables en este sentido son: vivir con ambos o sólo con la madre. La tendencia de los alumnos a la participación en actos de violencia

varía según la escolaridad de los padres y muestra también diferencias de un nivel educativo a otro: en primaria, es mayor en el caso de los alumnos cuyos padres no fueron a la escuela; igualmente, un puntaje alto en el índice de participación en actos de violencia lo obtuvieron los alumnos que no supieron reportar la escolaridad de sus padres.² En secundaria, llama la atención que por el contrario, el índice de violencia ejercida es mayor cuando los padres del alumno poseen mayor escolaridad, aunque también es alto cuando ésta se desconoce. El contraste de estos resultados pone de manifiesto la necesidad de explorar más a fondo esta problemática para dar cuenta de otros factores que seguramente están influyendo en ella.

En cuanto a condiciones escolares, sólo se realizó un análisis del índice de participación en actos de violencia atendiendo a la modalidad o estrato en el que se ubica la escuela a la que asiste el alumno y su turno.³ Los resultados muestran que en el caso de la educación primaria no hay diferencias significativas entre los estratos, a excepción de educación indígena que obtiene el puntaje promedio más alto (véase gráfica 4.1). Como ya se había apuntado, la participación en actos de violencia es todavía menor –según el reporte de los propios alumnos– en el nivel de educación secundaria, pero incluso aquí se encuentran diferencias entre las modalidades, algunas de ellas significativas: es el caso de las telesecundarias, con el menor puntaje en el índice de violencia y de las privadas, en el otro extremo.

GRÁFICA 4.1. MEDIAS ESTIMADAS EN EL ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN ACTOS DE VIOLENCIA. PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

Las modalidades en las que los alumnos aceptaron mayor participación en actos de violencia en primaria y secundaria –indígenas y privadas respectivamente– tienen características muy distintas desde el punto de vista socioeconómico y cultural. Estos resultados sugieren que la manifestación de conductas agresivas por parte de los alumnos no está vinculada a una condición socioeconómica particular o a un capital cultural específico, aunque evidentemente es necesario profundizar en la investigación a este respecto. Por lo demás, hay que tener presente que esta situación se detecta en un contexto general de baja incidencia del fenómeno en cuestión, aun en las modalidades donde se observan valores significativamente más altos del índice sobre violencia ejercida.

2. La violencia sufrida: los alumnos como víctimas de la violencia

La contraparte de la participación en actos de violencia es ser víctima de ellos. Los alumnos que reportan haber sido objeto de actos de esta naturaleza, cometidos por sus compañeros, son considerablemente más que quienes señalan haber participado en éstos. Desde luego, no tendría por qué haber una correspondencia estrecha entre ambas situaciones, pues un sólo sujeto agresor puede victimar a varios; asimismo, cabe suponer una mayor renuencia a reconocer la participación en actos de transgresión de las normas que a ser objeto de ellos. Los incidentes

explorados son los mismos en primaria y en secundaria y, como se puede apreciar en la tabla 4.2, también en este caso se reporta una mayor incidencia en el primer nivel que en el segundo.

De acuerdo con la misma lógica que la aplicada en el caso de la participación directa en actos de violencia, se construyó un índice que agrupa la información obtenida en cuanto a la victimización sufri-

TABLA 4.2 PORCENTAJES ESTIMADOS DE ALUMNOS QUE HAN SIDO VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR. PRIMARIA Y SECUNDARIA

En este año escolar...	Primaria		Secundaria	
	Porcentaje estimado	Error estándar	Porcentaje estimado	Error estándar
¿Te han robado un objeto o dinero dentro de la escuela?	46.4	.6	43.6	.5
¿Te ha lastimado físicamente otro alumno o grupo de alumnos?	17.0	.4	14.1	.2
¿Tus compañeros se burlan de ti constantemente?	24.2	.4	13.6	.2
¿Has recibido amenazas de otro alumno o grupo de alumnos?	17.0	.4	13.1	.3

Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

Destaca de manera clara que en ambos niveles casi la mitad de los alumnos de 6º y 3º respectivamente, declaran haber sufrido robo de objetos o dinero dentro de la escuela; el porcentaje es sin duda elevado; en menor medida se reportan los otros incidentes indagados. Lo que no se alcanza a captar con la información recabada es la gravedad diferencial que estos hechos puedan tener. Esto es, así como la violencia en sentido general puede admitir actos o situaciones de muy distinta seriedad por el daño que se asocie a ellos, cada uno de los actos puede ser de envergadura diferente.

Cabría suponer que el robo –en el contexto de la educación primaria y secundaria– es en realidad de poca envergadura y puede confundirse incluso con la pérdida involuntaria de objetos de poco valor. La burla por su parte, el segundo incidente más reportado en primaria, es un mecanismo frecuente entre los alumnos y no siempre tiene implicaciones agresivas; sin embargo, su reiteración –tal como lo pretende explorar la pregunta que formó parte del cuestionario de contexto– sí puede ser indicativa de una conducta potencialmente dañina para quien es objeto de ella.

da por los alumnos de primaria y secundaria. A nivel global, el promedio de la primaria en este índice ascendió a 19.9 puntos, mientras que en la secundaria se registró una cifra ligeramente menor (18.2). La primera cuestión que llama la atención es que este índice duplica, en el caso de primaria, y triplica, en el de secundaria, el valor del índice relativo a la violencia ejercida. Adicionalmente, la diferencia entre ambos niveles educativos es menor, mostrando mayor homogeneidad en las situaciones de victimización que en las de ejercicio de la violencia. Con todo, la magnitud promedio de este índice es baja considerando su rango teórico (cero-cien).

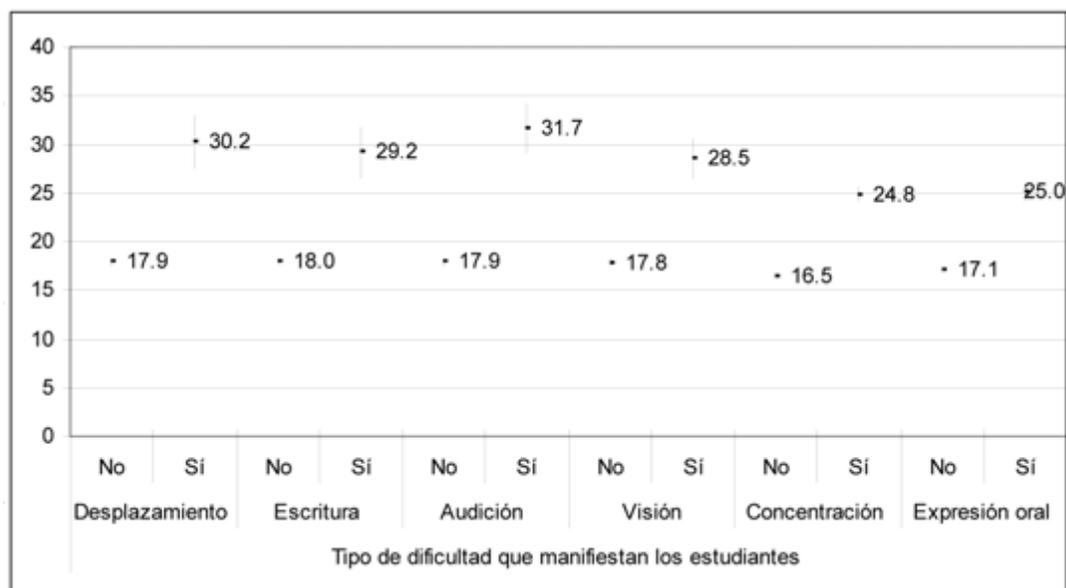
El análisis en que se relacionó la victimización con factores individuales y familiares, muestra un comportamiento muy similar al obtenido en el relativo a la violencia ejercida. Esto es, hay diferencias en el índice de victimización de acuerdo con el género, de suerte que los hombres en mayor grado que las mujeres reportan haber sido agredidos por sus compañeros; esto también es cierto para aquellos alumnos con menor nivel de logro escolar y para quienes al parecer provienen de familias no especialmente vigilantes de sus hijos.

En la aproximación al conocimiento de la victimización, fue especialmente importante la información que se obtuvo a través de una batería de preguntas destinada a identificar la existencia de condiciones potencialmente desfavorables al aprendizaje entre los alumnos (como dificultades de visión, audición, concentración, para desplazarse, etcétera). Lo que se puede concluir con base en los resultados del análisis realizado en torno a esta cuestión, es que los alumnos de ambos niveles que declaran tener alguna dificultad física o de aprendizaje, son también objeto de mayor violencia por parte de sus compañeros. Esto ocurre tanto en primaria como en secundaria; la gráfica 4.2 muestra los resultados para este último nivel, comparando los promedios en el índice de victimización de acuerdo con cada una de las condiciones consideradas.

te los alumnos de escuelas urbanas públicas. En el caso de la secundaria, la modalidad de telesecundaria registra el índice más bajo de victimización.

La comparación entre los índices de violencia ejercida y violencia recibida, y los hallazgos a propósito de los factores con los que ambos se relacionan, suscitan algunas reflexiones que permitirían conducir estudios subsiguientes sobre el tema. Una cuestión es que resulta probable que los alumnos agredidos son también quienes agreden. Abramoyav, (2003) por ejemplo, señala que víctimas, testigos y agresores muchas veces cambian de roles dependiendo de la dinámica de los conflictos. Otro asunto es que aunque haya cierta coincidencia entre los alumnos que la ejercen y los que son objeto de violencia por parte de sus compañeros, parece haber un número mayor de víctimas que de agresores según las percepciones reporta-

GRÁFICA 4.2. MEDIAS ESTIMADAS EN EL ÍNDICE DE VICTIMIZACIÓN SEGÚN SE REPORTA O NO ALGUNA CONDICIÓN PERSONAL DESFAVORABLE. SECUNDARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

En primaria, la comparación del índice de victimización por modalidad muestra que sólo se distingue significativamente una de ellas: los cursos comunitarios; los alumnos de esta modalidad son menos agredidos que los del resto, según sus propias respuestas. Los alumnos del resto de las modalidades reportan magnitudes muy semejantes y sobresalen ligeramen-

das por los alumnos. Por ello, nuevos acercamientos al tema, además de profundizar en el estudio de sus diferentes facetas y manifestaciones, deben mantener esta atención simultánea al ejercicio de la violencia desde la perspectiva de quienes incurren en actos agresivos, y quienes son objeto de ellos, para lograr una visión más integral de la problemática.

3. Violencia y disciplina en la escuela

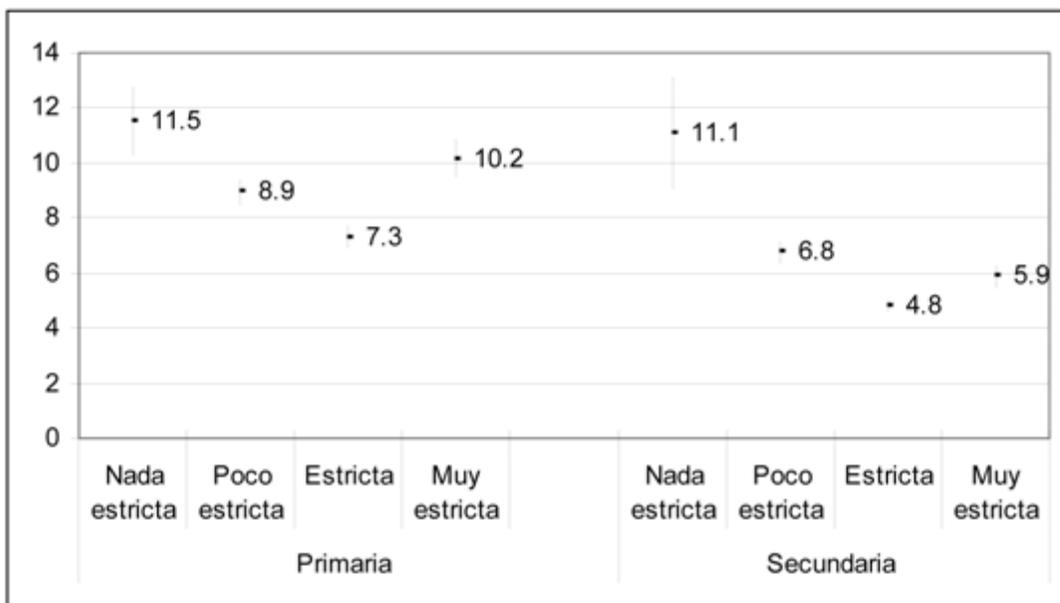
En esta primera exploración sobre el fenómeno de la violencia en la escuela, se juzgó relevante incluir una aproximación a las formas de control potencial que la escuela ejerce sobre las problemáticas descritas, a través de los mecanismos de orden y disciplina existentes, tal como los perciben o experimentan los alumnos.

La percepción que tienen los alumnos sobre el grado en que es estricta la disciplina de su escuela, arroja resultados interesantes y diferentes de un nivel educativo a otro; como se puede observar en la gráfica 4.3 en el caso de la primaria el índice de par-

estricta la disciplina escolar, aunque se observa un ligero repunte cuando ésta se torna extrema. Estas mismas tendencias en ambos niveles educativos se observan en lo que se refiere al índice de victimización.

Una aproximación complementaria al tema de los sistemas de disciplina es la que indaga la aplicación de sanciones a los alumnos en casos específicos como la "falta de respeto a los maestros".⁴ Tanto en primaria como en secundaria, el porcentaje promedio a nivel nacional supera apenas el diez por ciento (véase tabla 4.3); sin embargo, el examen por modalidad muestra que en primaria el porcentaje es considerablemente mayor al promedio en las escuelas indígenas y en secundaria en las escuelas privadas, modalidades que regis-

GRÁFICA 4.3 MEDIAS ESTIMADAS EN EL ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA SEGÚN EL GRADO DE DISCIPLINA DE LA ESCUELA. PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

ticipación en actos de violencia alcanza sus niveles más altos en las dos situaciones más contrastantes, por lo que se refiere a la disciplina escolar percibida: cuando ésta es prácticamente nula y cuando es extremadamente exigente; en secundaria, a diferencia, predomina una tendencia hacia la baja en el índice de violencia ejercida conforme se percibe más

tran –como se señaló antes– los valores más altos en el índice de violencia ejercida. En ambos niveles la frecuencia de las sanciones varía significativamente de acuerdo con el género de los alumnos, siendo los varones quienes en mayor número reportan haber sido sancionados a lo largo del año escolar.

TABLA 4.3 PORCENTAJES ESTIMADOS DE ALUMNOS POR MODALIDAD QUE HAN RECIBIDO SANCIONES POR FALTAR AL RESPETO A SUS MAESTROS. PRIMARIA Y SECUNDARIA

Primaria		
	% estimado	Error estándar
Privadas	18.4	.9
Urbanas públicas	10.2	.4
Rurales	11.8	.6
Indígenas	27.4	1.6
Cursos comunitarios	14.1	1.9
Total	12.2	.3

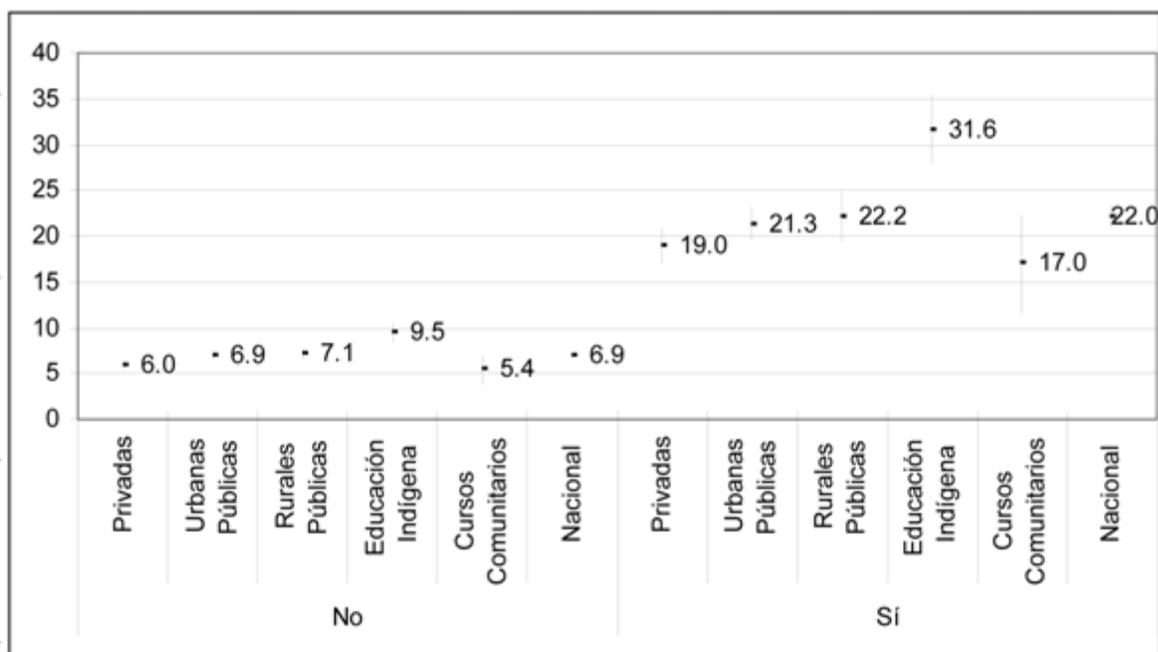
Secundaria		
	% estimado	Error estándar
Privadas	22.9	.7
Generales	12.7	.5
Técnicas	10.7	.3
Telesecundarias	9.5	.4
Total	12.3	.3

Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

El análisis comparativo del índice de violencia ejercida por modalidad, distinguiendo entre los alumnos que han recibido sanciones de los que dicen no haberse encontrado en esta situación por faltarle al respeto a su(s) maestro(s), pone de manifiesto la estrecha relación entre estos aspectos (véase la gráfica 4.4 que muestra los hallazgos correspondientes al nivel de educación primaria). Sistemáticamente a través de todos los estratos considerados, el índice de violencia ejercida es mucho mayor en el caso de los alumnos que han sido objeto de sanciones; si bien el índice remite a conductas distintas a

la falta de respeto a los profesores (participación en peleas, robo, intimidación a otros alumnos y daño a instalaciones), lo cierto es que la relación entre estos factores sugiere la existencia de un círculo de violencia donde cada elemento se refuerza uno a otro. En este sentido, llama la atención que el índice de victimización también se asocie al hecho de recibir o no sanciones. En el primer caso –alumnos que sí han recibido sanciones– este índice asciende a 28.7 y 27.3 en primaria y secundaria respectivamente, mientras que en el segundo, el índice es de 18.7 en primaria y 16.9 en secundaria.

GRÁFICA 4.4 MEDIAS ESTIMADAS EN EL ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA POR MODALIDAD SEGÚN SI LOS ALUMNOS HAN RECIBIDO O NO SANCIONES EN LA ESCUELA. PRIMARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

Por otro lado, sin ser un indicador directo de disciplina, pero sí en un sentido más general, del orden imperante en la institución escolar, la indagación entre los alumnos de la medida en que perciben la exigencia académica que ésta transmite, muestra también, resultados consistentes con lo ya dicho, aunque sólo en el caso de la educación primaria; esto es, cuando la exigencia académica es nula o mucha, se identifican los más altos promedios de participación en actos de violencia; a diferencia de ello, en la secundaria hay una tendencia casi lineal de descenso del índice de propensión a la violencia, conforme aumenta el grado de exigencia académica de la escuela. Este factor parece actuar de manera distinta según el nivel educativo.

No sobra subrayar que lo que aquí se identifica descansa en las percepciones de los alumnos sobre las condiciones de disciplina o exigencia académica imperantes en su institución escolar y no en un acercamiento objetivo a ellas. En este sentido, los resultados mostrados en este apartado sobre la relación

entre disciplina percibida y participación en actos violentos, destacan que los alumnos más “indisciplinados” o “violentos” son quienes reciben más sanciones; al suceder esto, perciben que la disciplina de su escuela es muy estricta.

4. La percepción de los profesores sobre la violencia dentro y fuera de la escuela

Los análisis que se realizan en este punto tienen sustento en la información de los cuestionarios de contexto aplicados a los profesores, en donde se indaga la percepción que tienen éstos sobre las manifestaciones de violencia por parte de los alumnos al interior de las escuelas, así como su visión sobre la ocurrencia de este tipo de incidentes en su entorno inmediato. En este caso se construyeron dos índices para dar cuenta de las condiciones internas y externas a la escuela, considerando básicamente las

mismas conductas que en el caso de los índices generados con la información proporcionada por los alumnos; ambos varían también entre cero y cien reflejando el primer valor, la ausencia total de las problemáticas planteadas y el segundo, la amplia ocurrencia de todas ellas.⁵

La percepción de los profesores arroja ciertas diferencias entre la educación primaria y la secundaria, que no aparecían en el reporte de los propios

alumnos. En general, no se consideran problemas serios a juzgar por la marcada concentración de las respuestas de los profesores en las categorías “nunca ocurre ese problema en esta escuela” y “ocurre una o dos veces al año” –es decir, con una frecuencia realmente insignificante– sin embargo, como ya se apuntaba, hay algunas situaciones que sí tienen mayor incidencia en la educación secundaria (véase tabla 4.4).

TABLA 4.4 PORCENTAJES ESTIMADOS DE PROFESORES QUE REPORTAN LA FRECUENCIA DE DISTINTOS ACTOS DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA. PRIMARIA Y SECUNDARIA

Frecuencia durante el año escolar Tipo de incidencias	Primaria				Secundaria	
	Nunca		1 ó 2 veces		Nunca	1 ó 2 veces
	Est.	EE	Est.	EE		
Daño a las instalaciones escolares	50.0	.9	38.0	.8	19.2	35.3
Robo de objetos o dinero	52.0	.9	39.3	.8	24.4	39.7
Peleas con golpes de por medio	66.1	.7	25.2	.6	37.0	42.7
Intimidación a otros alumnos	79.6	.6	14.8	.5	51.2	32.5
Portación de objetos punzocortantes	88.3	.5	10.7	.5	69.6	25.0
Robo con uso de violencia	95.7	.3	3.6	.3	93.1	4.8
Portación de armas de fuego	99.6	.1	.4	.1	97.8	2.0

Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

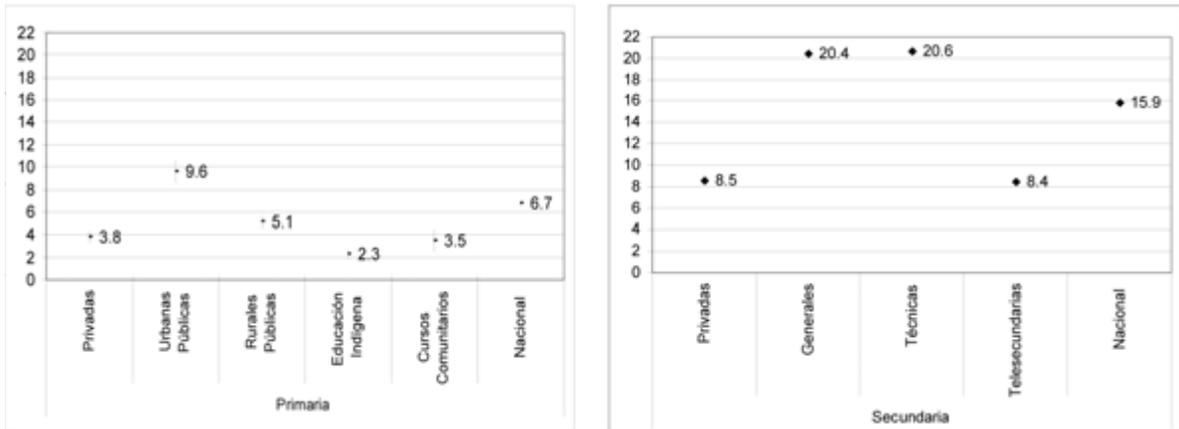
Se puede observar que según los profesores un fenómeno que es prácticamente inexistente en las escuelas primarias y secundarias del país es el robo con violencia, así como la portación de armas de fuego. Las otras incidencias ocurren de forma esporádica aunque con ciertas diferencias de un nivel educativo a otro.

El daño a las instalaciones escolares y el robo de objetos o dinero tienen un patrón de ocurrencia muy similar en la educación primaria, esto es, en la mitad de las escuelas nunca se presentan dichos problemas, mientras que en el cuarenta por ciento restante suceden una o dos veces al año. En la secundaria, ambos incidentes tienen lugar de manera más fre-

cuente si se considera que sólo 54 por ciento en un caso (daño a instalaciones) y 64 por ciento en el otro (robo), señalan una ocurrencia esporádica; es decir, el resto de los profesores de Español y Matemáticas de las escuelas que formaron parte de la muestra de este nivel, consideran que son problemas que ocurren incluso diariamente (esto es cierto particularmente en lo que corresponde al daño a las instalaciones escolares, pues en 12 escuelas de cada cien se indicó esta frecuencia).

El índice de violencia dentro de la escuela, permite apreciar globalmente la magnitud con la cual se presentan los hechos mencionados desde la perspectiva de los profesores (véase gráfica 4.5).

GRÁFICA 4.5 MEDIAS ESTIMADAS EN EL ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA POR MODALIDAD. PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES. PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

Al considerar la modalidad escolar, en el caso de la educación primaria los profesores que trabajan en escuelas urbanas públicas son los que perciben más violencia dentro de su centro de trabajo, seguidos por los de escuelas rurales. En situación similar se encuentran las percepciones de los docentes del resto de las modalidades. En la secundaria los problemas de violencia son percibidos en un grado notablemente mayor por los profesores de las escuelas generales y técnicas; éstos forman un grupo claramente distinto del integrado por los docentes de las escuelas privadas y las telesecundarias.

Es importante destacar, por otro lado, que la percepción de los profesores sobre la frecuencia con la cual ocurren en su escuela los incidentes que integran este índice, varía de acuerdo con factores tales como el haber sido objeto de algún acto agresivo por parte de sus alumnos; la existencia de medidas disciplinarias al interior de la escuela; y las percepciones que tienen sobre el nivel de exigencia académica de su escuela y sobre el clima de confianza que prevalece en ella.

Así, en ambos niveles educativos se registran patrones similares: en las escuelas donde se aplican medidas disciplinarias para todos o la mayoría de los incidentes mencionados, al igual que en aquellas donde se percibe una alta exigencia académica y un clima de confianza adecuado en la relación entre los profesores, éstos coinciden en apreciar una menor

incidencia de los actos violentos sobre los que fueron interrogados. Es el caso también si los docentes no han sido objeto de agresión por parte de sus alumnos.⁶

Dos de los factores antes mencionados –exigencia académica y clima de confianza entre los profesores– se incluyeron en un índice de clima escolar construido para explorar su relación con la percepción de los profesores sobre la violencia dentro de la escuela. Asimismo, se consideraron otros no abordados expresamente en el presente capítulo del Informe Anual: la percepción de los profesores sobre la capacidad de los alumnos para lograr los objetivos de aprendizaje; el apoyo entre maestros para la realización del trabajo docente; la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar; y la facilidad con la que los profesores logran tomar acuerdos en torno al trabajo con los alumnos. El índice de clima escolar –en el caso de la educación secundaria– tiene una media general de 68.48 y oscila también entre cero y cien, lo cual indica que el clima percibido por los profesores tiende hacia el extremo alto o favorable.

El contraste de este índice con el de violencia dentro de la escuela muestra una correlación inversa de .373, es decir, entre más favorable es la percepción que tienen los profesores sobre el clima que prevalece en sus escuelas, es menor su percepción sobre la incidencia de actos violentos en las mismas.

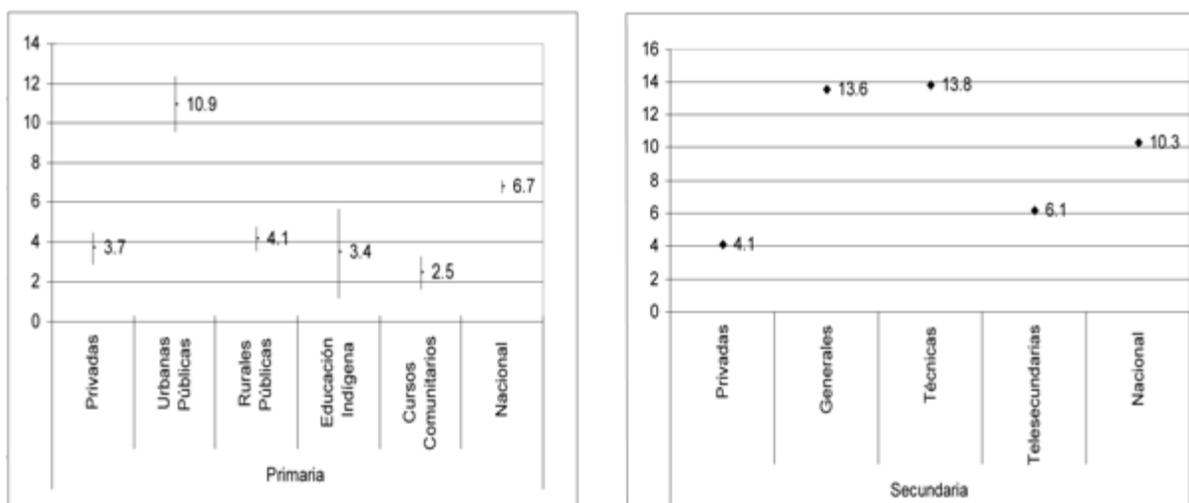
Estos resultados sugieren que cuando el clima que se vive en la escuela es precario o incluso hostil, se crea un espacio propicio para la manifestación de agresiones; y sucede lo contrario cuando en la escuela existen relaciones armónicas entre los miembros de la comunidad escolar, apoyo entre los profesores, o diálogo para llegar a acuerdos.⁷

En lo que respecta a la violencia fuera de la escuela, las respuestas de los docentes tanto de primaria como de secundaria muestran en general una problemática también de poca seriedad; interrogados sobre los mismos incidentes que podrían suceder al interior de la escuela –robo con y sin violencia, peleas, portación y uso de armas de fuego, etcétera–, los profesores tienden a señalar una ocurrencia muy esporádica (nunca, una o dos veces al año en la gran mayoría de los casos). Se observan diferencias en el índice construido entre las distintas modalidades de ambos niveles educativos (véase gráfica 4.6).

Puede apreciarse que el índice resulta marcadamente mayor en el estrato urbano público para la primaria, y en las modalidades general y técnica en el caso de la educación secundaria. Por otro lado, la comparación de acuerdo con el turno de las escuelas, muestra en los dos niveles una mayor incidencia del fenómeno de violencia en las inmediaciones de la escuela, en el turno vespertino. Aunque las diferencias entre primaria y secundaria no son acusadas, los datos sugieren un entorno más violento en el caso de este último nivel.

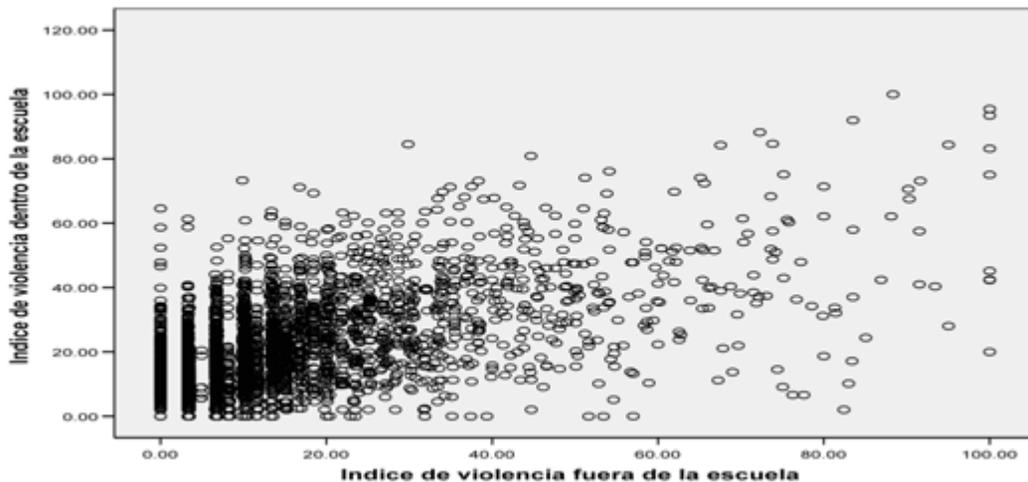
Los factores relativos a la vida escolar que se asocian a la percepción de la violencia fuera de la escuela, presentan el mismo patrón de relación cuando se examinan desde la perspectiva que tienen los profesores sobre la violencia dentro de la escuela y sugieren, como parece razonable concluir, una visión muy homogénea de éstos sobre las instituciones y su entorno. La correlación entre los índices construidos muestra claramente lo anterior (véase gráfica 4.7).

GRÁFICA 4.6 MEDIAS ESTIMADAS EN EL ÍNDICE DE VIOLENCIA FUERA DE LA ESCUELA POR MODALIDAD. PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES. PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

GRÁFICA 4.7 DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LOS ÍNDICES DE VIOLENCIA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA. SECUNDARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

Es notorio que existe una marcada concentración de los casos en los valores tendientes a cero, mientras que otros se dispersan conforme se incrementan ambos puntajes; sin embargo, se advierte también la tendencia hacia una relación directa entre la frecuencia con la que los fenómenos que subyacen a uno y otro índice, tienen lugar al interior de las escuelas y fuera de ellas.

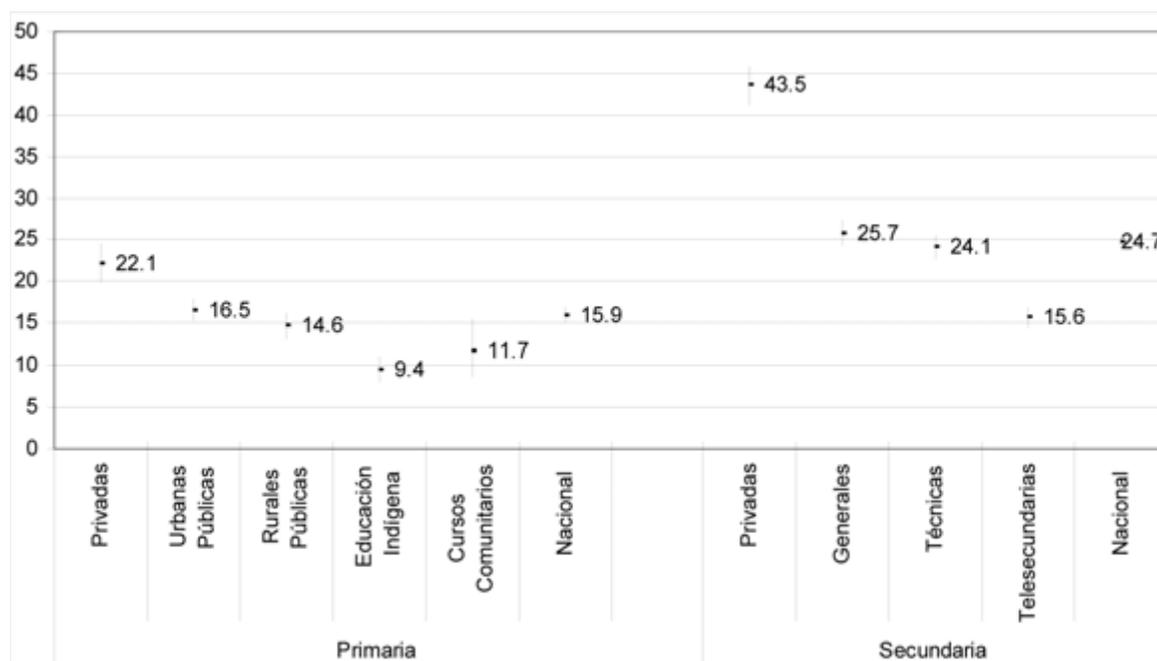
5. La violencia escolar y el consumo de sustancias: el autorreporte de los alumnos y la percepción de sus profesores

El estudio también incluyó la exploración del consumo de sustancias nocivas para la salud (alcohol y tabaco). Aunque el acercamiento no permite hacer una descripción detallada del fenómeno en cuestión –no es posible por ejemplo, saber en los casos en los que se reporta consumo de alcohol o tabaco, la frecuencia con la cual ocurre o la dependencia que se

pueda tener respecto al mismo–, lo cierto es que la información disponible permite establecer cierta relación entre el consumo de sustancias adictivas y la propensión a cometer actos de violencia. En lo que sigue se da cuenta exclusivamente de los hallazgos en relación con el consumo de alcohol, dado que parece razonable presumir una influencia más o menos directa en el comportamiento agresivo.⁸

Una primera cuestión a destacar es que a nivel nacional 15.9 y 24.7 por ciento de los alumnos de primaria y secundaria respectivamente, reportan haber consumido bebidas alcohólicas alguna vez en su vida (véase gráfica 4.8). Si bien es cierto que los porcentajes son relativamente bajos en ambos niveles educativos, llama la atención la diferencia de casi nueve puntos porcentuales entre primaria y secundaria, lo cual sugiere claramente un aumento en el consumo conforme los alumnos crecen. Un mayor número de alumnos de escuelas privadas, tanto en primaria como en secundaria –en este último nivel de forma mucho más acusada- reporta haber ingerido alcohol.

GRÁFICA 4.8 PORCENTAJES ESTIMADOS DE ALUMNOS QUE HAN CONSUMIDO ALCOHOL POR MODALIDAD EDUCATIVA. PRIMARIA Y SECUNDARIA



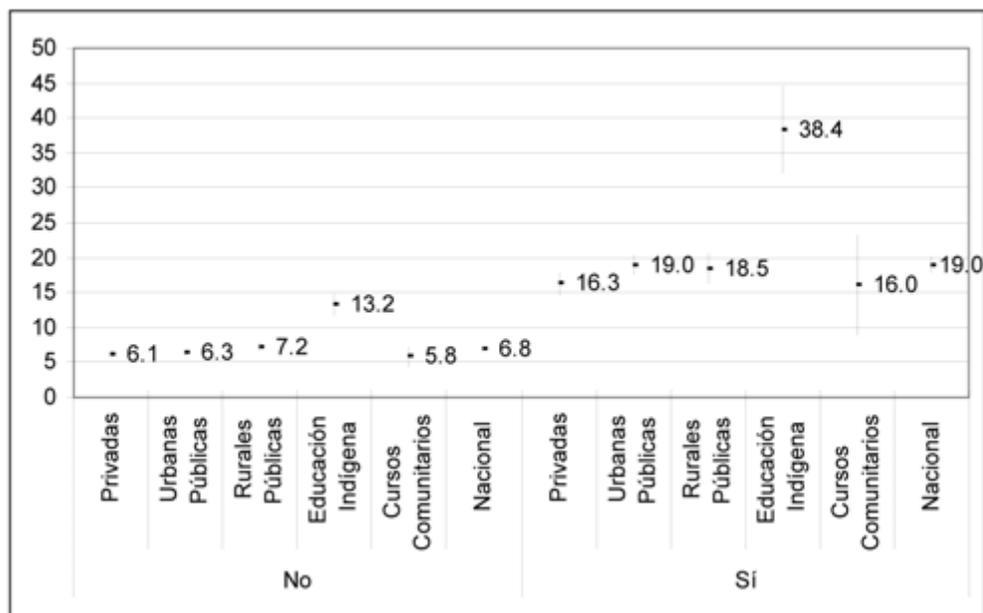
Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

La hipótesis relativa a la relación entre el consumo de alcohol y la propensión a incurrir en actos violentos, muestra consistentemente tanto en primaria como en secundaria, que el índice de violencia ejercida es mayor entre los alumnos que aceptan haber ingerido alcohol alguna vez en su vida. En secundaria, por lo demás, el comportamiento del índice de acuerdo con las modalidades es bastante homogéneo y cercano al promedio nacional (3.7 entre quienes nunca han tomado bebidas alcohólicas y 11.3 en el caso de quienes sí dijeron haberlo hecho). En primaria se observa una situación diferente al examinar los estratos muestrales (véase gráfica 4.9); como se puede apreciar, los alumnos de escuelas indíge-

nas que declararon haber consumido alcohol alguna vez, alcanzan un puntaje en el índice de violencia considerablemente mayor que los de las demás modalidades.

Esto no significa sin embargo, que se trate de una modalidad educativa donde la problemática de la violencia asociada al consumo de alcohol sea especialmente seria, pues sólo nueve de cada cien alumnos de estas escuelas reportaron haber consumido alcohol alguna vez en su vida (frente a 15 de cada cien en escuelas urbanas y rurales públicas o 22 de cada cien en las escuelas privadas); son sólo esos alumnos los que alcanzan el índice de violencia ejercida más alto de acuerdo con los análisis realizados.

GRÁFICA 4.9 MEDIAS ESTIMADAS EN EL ÍNDICE DE VIOLENCIA EJERCIDA SEGÚN CONSUMO DE ALCOHOL. PRIMARIA

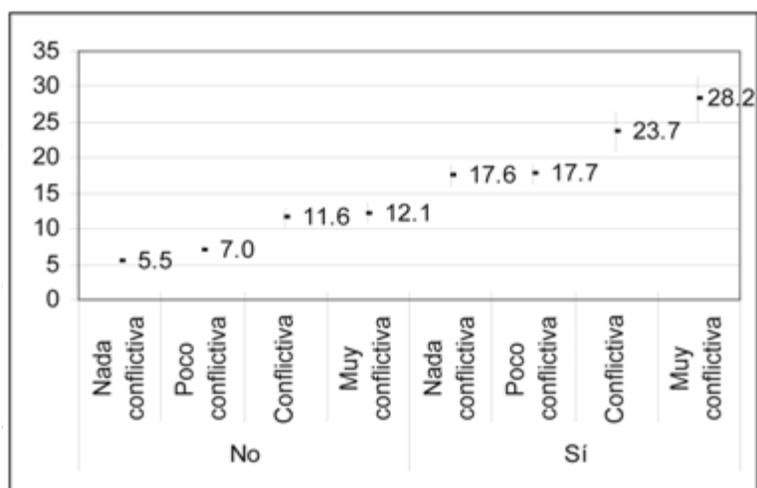


Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

El examen de la forma como se relacionan el consumo de alcohol y otros factores, de los cuales se dio cuenta al referir los hallazgos en torno al índice de violencia ejercida, muestra la naturaleza multifactorial de los fenómenos estudiados. Por ejemplo, la percepción de los alumnos sobre el grado en que son conflictivas las relaciones familiares, es diferente entre quienes reportan nunca haber consumido alcohol y quienes afirman sí haberlo hecho alguna vez en su vida. Adicionalmente, el índice de violencia ejercida adquiere valores distintos en cada caso. La gráfica 4.10 permite apreciar esto para el caso de la primaria.

Por otro lado, el consumo de alcohol también se asocia de manera distinta a la vigilancia a cargo de los padres de los alumnos, y se aprecian variantes de acuerdo con esta situación en el índice de violencia ejercida. Particularmente, en tanto mayor es la frecuencia con la que los padres saben dónde se encuentran sus hijos cuando están fuera de la escuela, es menor la participación de éstos en actos violentos; esto ya se había referido antes, lo que cabe agregar ahora es que el índice de violencia ejercida alcanza valores sistemáticamente más altos cuando se agrega el consumo de alcohol.

GRÁFICA 4.10. MEDIAS ESTIMADAS EN EL ÍNDICE DE VIOLENCIA EJERCIDA Y PERCEPCIÓN DEL GRADO DE CONFLICTIVIDAD FAMILIAR POR CONSUMO DE ALCOHOL. PRIMARIA



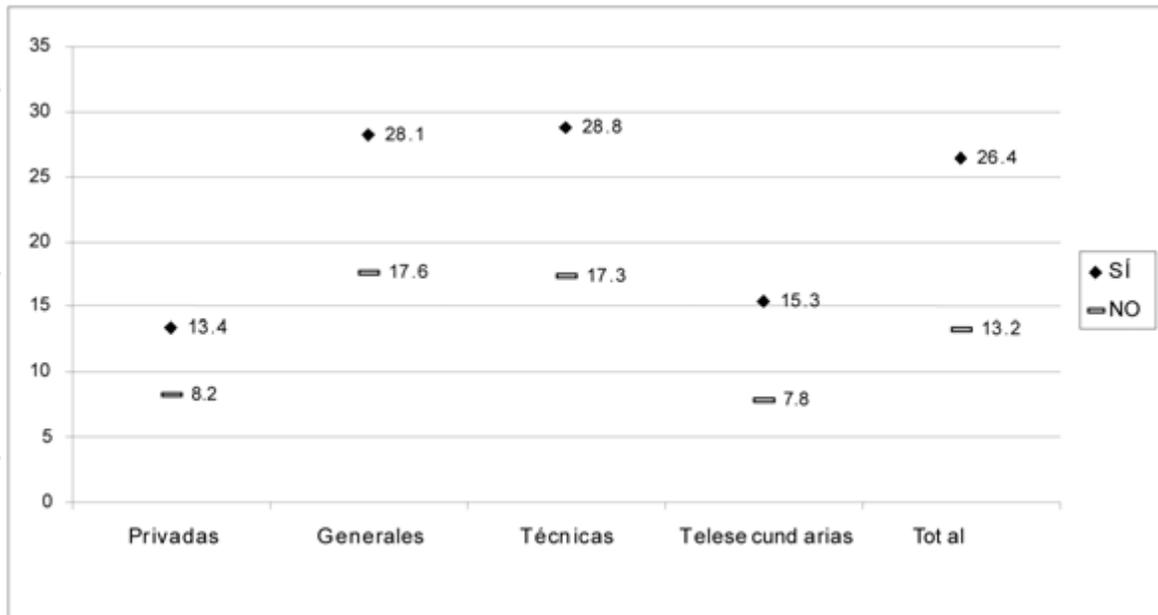
Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

La problemática relacionada con el consumo de alcohol, tabaco y drogas ilícitas también fue abordada entre los profesores encuestados.⁹ En lo que sigue se privilegia también el reporte relativo al consumo de alcohol, desde la percepción que muestran los profesores en cuanto a la ocurrencia de este fenómeno dentro y fuera de la escuela.

Prácticamente todos los profesores de primaria manifestaron que el consumo de alcohol dentro de la escuela nunca sucede, pues así contestaron 97.7 por ciento de los docentes de este nivel. En secundaria, el porcentaje de quienes perciben esta problemática

como inexistente es un poco menor (78.9 por ciento de los profesores de Español y Matemáticas respondieron que nunca ha ocurrido esto dentro de la escuela), pero entre quienes sí la refieren predominan notoriamente quienes la ven como un fenómeno bastante esporádico (una o dos veces al año). La gráfica 4.11 muestra la distribución del puntaje promedio en el índice de violencia dentro de la escuela¹⁰ de acuerdo con la modalidad, y dicotomizando las respuestas de los profesores entre quienes nunca han percibido el consumo de alcohol dentro de su centro educativo por un lado, y todos los demás, por otro.

GRÁFICA 4.11 MEDIAS ESTIMADAS DEL ÍNDICE DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA POR MODALIDAD Y CONSUMO DE ALCOHOL DENTRO DE LA ESCUELA. SECUNDARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

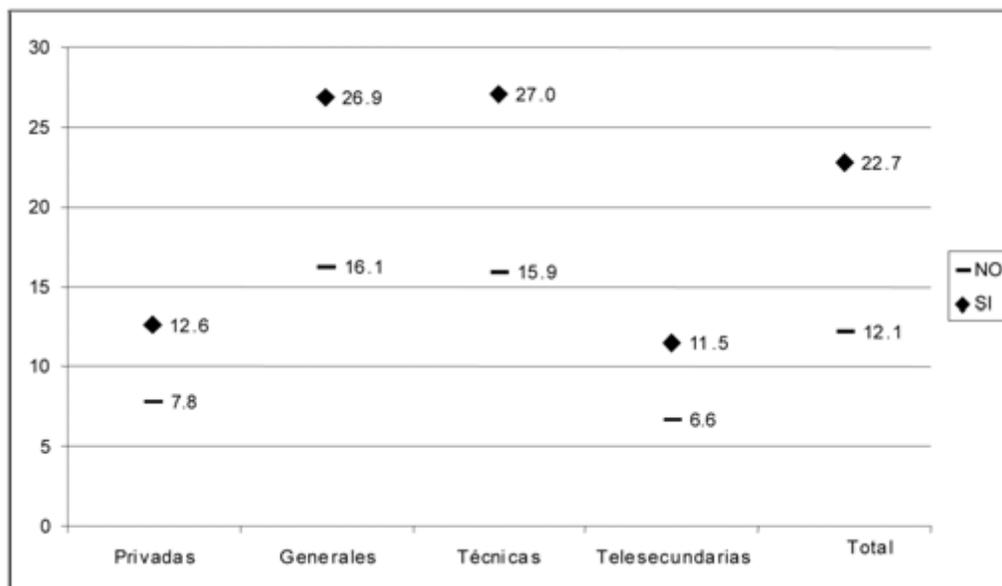
Como es evidente en primera instancia en la comparación global, el índice de violencia en la escuela es prácticamente el doble, si los profesores reportan sí haber detectado consumo de alcohol por los alumnos al interior de la misma escuela. El análisis por modalidades revela que la violencia percibida por los profesores es mayor en las secundarias generales y técnicas, que en las telesecundarias y las privadas, aunque en todos los casos se mantiene a grandes rasgos el patrón general detectado, esto es, mayor violencia dentro de las escuelas cuyos profesores reportan el consumo de alcohol entre los alumnos.

Llama la atención en el caso de las escuelas privadas –no sólo las secundarias, también las primarias– que son los alumnos de esta modalidad los que en mayor proporción que todos los demás aceptan que han consumido alcohol alguna vez, mientras que para sus profesores el fenómeno es prácticamente inexistente. Esto no revela necesariamente una con-

tradición entre las respuestas de alumnos y profesores, pues es muy probable que el consumo que realizan los alumnos tenga lugar fuera de la escuela, por lo cual no es del conocimiento de sus maestros.

El consumo de alcohol en los alrededores de la escuela, es un problema que un mayor número de profesores de ambos niveles educativos reconoce. En primaria casi tres de cada diez señalan que esto ocurre en el entorno de sus centros; en algunos casos de forma muy esporádica, en otros, cotidianamente. En secundaria esta cifra aumenta ligeramente, pues casi cuatro de cada diez maestros afirman que se consume alcohol alrededor de la escuela. En primaria son las escuelas públicas urbanas las más afectadas por esta problemática, mientras que en secundaria vuelven a ser las generales y las técnicas las que registran mayor violencia dentro de la escuela, especialmente cuando en el entorno se registra el consumo de alcohol (véase gráfica 4.12).

GRÁFICA 4.12 MEDIAS ESTIMADAS DEL ÍNDICE DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA POR MODALIDAD Y CONSUMO DE ALCOHOL FUERA DE LA ESCUELA. SECUNDARIA



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México, obtenida en el ciclo escolar 2004 - 2005.

Finalmente, sobre el consumo y/o venta de drogas ilícitas dentro y fuera de la escuela, prácticamente el cien por ciento de los docentes de primaria dijeron que esto no ocurre al interior de la institución escolar; en el caso de la secundaria sí hay un pequeño porcentaje de profesores (12.8 por ciento) que reporta la ocurrencia esporádica (una o dos veces al año) en materia de consumo y/o venta de otras drogas dentro de la institución.

En el entorno que rodea a la escuela el problema es más frecuente, a juzgar por el mayor porcentaje de profesores que reconoce su existencia, tanto en primaria como en secundaria. En el caso del primer nivel educativo 11 de cada cien docentes opina así; llama la atención que para la mitad de ellos el fenómeno ocurre si acaso una vez al mes, y para la otra mitad es algo prácticamente cotidiano, lo cual seguramente se traduce en un contexto poco favorable para el trabajo escolar.

En cuanto a la secundaria, el reporte de los profesores muestra una problemática más seria, pues 38 por ciento afirma que el consumo y/o venta de drogas en los alrededores de la escuela ocurrió al menos una vez durante el ciclo escolar; de éstos,

casi siete de cada cien opinaron que estas situaciones tienen lugar a diario.

Cabe agregar que las mismas modalidades tanto en primaria como en secundaria, afectadas por el consumo de alcohol en los alrededores de las escuelas, son las que enfrentan los problemas de venta y/o consumo de drogas fuera de ellas; esto es, las escuelas urbanas públicas en el caso de la primaria, y las secundarias generales y técnicas. Por lo demás, y habida cuenta de que las escuelas no son entidades aisladas de su entorno, la percepción que tienen los profesores sobre la violencia al interior de los centros, se asocia de manera directa no sólo al consumo de alcohol como ya se ha referido, sino también al consumo y/o venta de drogas en los alrededores de la escuela.

6. La violencia en veinte escuelas secundarias públicas del país

El estudio de pequeña escala realizado durante 2006 aporta información complementaria sobre los temas tratados en este capítulo. El acercamiento

– a diferencia del mostrado en los apartados anteriores– incluye también la perspectiva de los directivos de las escuelas secundarias sobre las problemáticas ya referidas y otras relacionadas que no fueron abordadas a través de los cuestionarios de contexto aplicados durante 2005. En este apartado se presenta la información relativa a agresiones verbales (lo que incluye lenguaje soez y burla o *bullying*), agresiones físicas, fundamentalmente riñas o peleas entre los estudiantes y, finalmente, los problemas de bandas.

En opinión de directivos y docentes, un problema importante al interior de las escuelas son las agresiones verbales y físicas entre los alumnos. Esta problemática se presenta con mayor énfasis en escuelas de contextos marginales, y como lo señalan algunos de los propios directivos, parece ser la forma usual de comunicarse en el medio donde viven los alumnos.

Desde la perspectiva de los alumnos, los insultos y el uso de lenguaje soez son cuestiones frecuentes que les llegan a incomodar; a la par, existe otro tipo de agresiones verbales y actitudinales que tienen un mayor impacto en su percepción sobre la sensación de bienestar que tienen al interior de la escuela, tales como ser objeto de apodosos o sobrenombres y el rechazo de la mayoría de los miembros del grupo al cual pertenecen.

Es de hacer notar que las mujeres refirieran con mayor frecuencia que los hombres situaciones de peleas y problemas de comunicación entre ellas y que estos problemas pueden mantenerse por periodos prolongados, incluso por todo el tiempo que los alumnos permanecen en la escuela. Tal parece que las mujeres pueden llegar a tener más conflictos de relación entre ellas al interior del grupo y al mismo tiempo, sentirse incómodas con esta situación, tanto las que son agredidas como las que son testigo de las situaciones que se presentan.

Estas formas de agresión “sutil” –como la burla, la marginación y el aislamiento– pueden ser consideradas como inofensivas puesto que rara vez tienen expresiones “violentas”. Sin embargo, estudios sobre el tema subrayan lo contrario: se trata de una forma de agresión “oculta” que puede derivar, para el grupo, en problemas de convivencia relevantes y, para las personas en lo individual, en problemas psi-

cológicos. Parece que al no percibirse propiamente como situaciones de indisciplina –a menos que las agresiones lleguen a los golpes– por lo general no son atendidos por el personal de las escuelas. Tal es el hecho de que en dos de los testimonios las alumnas señalan que cuando estas formas de agresión son referidas a los maestros, éstos no las abordan, pese a que al darse en el contexto escolar, sería esperable que al menos el maestro asesor del grupo tomase cartas en el asunto.

En el caso de la agresión física se identificaron diversas situaciones, desde algunas en las que se minimizó su importancia, refiriendo que son producto de los juegos entre los muchachos, hasta aquellas en donde se observan fuertes problemas de violencia a través de pleitos o riñas. La agresión física entre alumnos es, la mayoría de las veces, la manifestación de la ausencia de medios para solucionar un malentendido a través de otros mecanismos que no sean el uso de la fuerza física. Este tipo de agresión parece ser menos común en las escuelas; sin embargo, muchas veces, representa una consecuencia o la evolución de situaciones conflictivas preexistentes, contribuyendo a la legitimación de las agresiones físicas como mecanismos de solución de las mismas, (Abramoyav, 2003).

Ahora bien, ¿qué rol juegan los integrantes del personal escolar ante estos hechos? Generalmente actúan como receptores de las denuncias de agresión y en algunos casos intervienen como mediadores entre los alumnos que son agredidos. Otra forma de enfrentar la violencia es a través de la aplicación de sanciones disciplinarias y en los casos en los que la magnitud del problema es grande y se cuenta con este recurso, se solicita el apoyo de los cuerpos policíacos.¹¹ Existe una opción más como se señaló antes: hacer nada.

El pandillerismo y el vandalismo fueron dos problemáticas que se detectaron en pocas de las escuelas estudiadas. En el primer caso, fundamentalmente los directores refirieron la existencia de bandas o pandillas en los alrededores de la escuela, de las que algunos alumnos forman parte; es decir, se trata de un problema que a decir de estos informantes está fuera de las escuelas. El vandalismo por su parte, si

bien está relacionado con la existencia de bandas, se identificó también de manera independiente, es decir, en escuelas que no reconocieron la existencia de bandas o pandillas. Al interior de la escuela las expresiones más comunes de vandalismo son el graffiti y otro tipo de daños –como la destrucción– de los bienes inmuebles y muebles.

Aunque su ocurrencia es mínima en el conjunto de secundarias estudiadas, lo trascendental de esta situación es el hecho de que algunos de los miembros de las bandas fueran alumnos de las propias escuelas, lo que traía como consecuencia que conflictos existentes entre ellas se expresaran dentro de la escuela. Al igual que en los otros temas que se abordan en este capítulo, el pandillerismo tiene raíces sociales y es otro ejemplo de que el contexto sociocultural que rodea a la escuela cuenta con mecanismos de expansión hacia el interior de la misma.

Otras expresiones de vandalismo son las agresiones a propiedades de los profesores y demás personal de las escuelas, como los automóviles. Sin ser la única causa, el daño a los objetos de los profesores es probablemente una forma de reaccionar por parte de los alumnos, ante la imposibilidad de hacerlo directamente contra las personas; es también, como lo señala un profesor, una respuesta desmesurada ante la ausencia de medidas de control y disciplina.

Aunque en el estudio cualitativo en escuelas secundarias no se planteó de manera directa la indagación sobre el consumo de drogas, la exploración de los problemas relacionados con los alumnos que tenían las escuelas, puso de manifiesto la existencia de este problema. Para algunas escuelas –pocas, en realidad– éste resultó ser uno de los temas mayormente referidos dentro de la problemáticas enfrentadas.

El consumo de drogas es sin duda un problema social con expresión en las escuelas. De los veinte casos estudiados, en cuatro se aceptó abiertamente que al interior de las escuelas existían problemas de adicción a drogas ilícitas, si bien, en siete se señaló que la drogadicción es un problema importante en las localidades donde se ubican las escuelas.

En dos de las escuelas estudiadas los directivos señalaron expresamente contar con alumnos identificados como narcodependientes. Con una matrí-

cula reducida en ambas instituciones, el problema revestía gravedad dado el número de alumnos afectados (diez y treinta de alrededor de ochenta y trescientos, respectivamente) y las consecuencias de esta problemática sobre su desempeño escolar.

Contrario al consumo de drogas ilícitas, el de tabaco y alcohol se reconoció como un problema existente al interior de la mayoría de las escuelas, pero no generalizado ya que se habían detectado casos aislados. Ahora bien, al parecer el consumo de drogas ilícitas (fundamentalmente pegamentos y marihuana) y el de lícitas (alcohol y tabaco), están fuertemente asociados ya que en aquellas escuelas en las que existía el consumo de drogas ilícitas, tenía lugar también el de las lícitas. Es probable que la adicción inicie con el consumo de drogas lícitas para luego caer en el consumo de las ilícitas, lo cual es sugerido por los hallazgos de otros estudios, (CONACE, 2001).

El consumo de drogas es en realidad un problema social que, cuando es grave, se expresa de manera abierta dentro de las instituciones escolares. Como problema social destaca el hecho de que el consumo de sustancias está fuertemente asociado a que los amigos también las usen: regularmente quien usa drogas tiene amigos cercanos que también las usan, especialmente mientras sea mayor el compromiso con el grupo de pares.¹²

Con respecto a su expresión en la escuela, la relación entre consumo de drogas y bajo rendimiento escolar y problemas de comportamiento es siempre consistente: la droga incide en el aprovechamiento escolar y afecta seriamente el futuro de los escolares, no sólo por el bajo rendimiento, sino porque dificulta la relación escolar de los alumnos con problemas de adicción con el resto de sus compañeros y con el personal de la escuela.

Las percepciones que tienen los directivos de las escuelas estudiadas respecto al origen de esta problemática, y de otras que se les asocian y que también se tratan en este estudio, como lo son la violencia y la indisciplina, son muy consistentes. Las principales razones para su explicación hacen referencia a la existencia de conflictos familiares y al ambiente sociocultural en el que los jóvenes se desenvuelven, como la desintegración familiar y la descomposición social.

Estas condiciones se pueden denominar “de riesgo”. La influencia del ambiente social, especialmente de los padres y amigos, es un factor fuertemente asociado al consumo de sustancias nocivas, de modo que en aquellos hogares en los que existe una mayor integración familiar, independientemente del nivel socioeconómico, existe menos propensión al consumo de drogas, a decir de los directivos de las escuelas secundarias. Se facilita por lo contrario, si hay facilidad de acceso porque la droga se comercializa en la localidad donde se ubica la escuela o en las cercanías a ésta; igualmente si algún miembro de la familia las consume.¹³

Además, se encuentra que las escuelas que presentan esta problemática, se encuentran enclavadas en contextos de marginación donde el consumo de drogas a nivel local se ha incrementado de manera importante en los últimos años –así lo señaló, por ejemplo, una directora que tenía trabajando 16 años en la escuela–, lo que hace a las escuelas y a su población estudiantil sumamente vulnerables. Las escuelas que abierta o veladamente expresaron la problemática del consumo de drogas, especialmente de las ilícitas, en los alrededores o en su interior tenían las siguientes características:

- i) se trata de escuelas de las tres modalidades abordadas en el estudio, esto es general, técnica y telesecundaria, si bien, en esta última la proporción rebasa de manera importante al resto, pues en tres de cuatro escuelas se señaló esta problemática a diferencia de las otras (general y técnica) donde dos de cada ocho lo señalaron;
- ii) son escuelas pequeñas ubicadas en localidades de escasa población, a excepción de una enclavada en una colonia de una gran ciudad; sin embargo, todas compartían una característica: la marginalidad de su entorno.

¿Cuál es la respuesta de las escuelas ante el problema de las adicciones entre sus alumnos? En los pocos casos en los que se refirió tener problemas de adicción entre la población escolar, generalmente se observa una actitud de preocupación y de ocupación en la solución del problema. Las acciones más comunes para enfrentarlas así como para prevenirlas, consisten en la realización de conferencias y talleres por

parte de personal de instancias especializadas como el DIF, los Centros de Rehabilitación, y la Asociación de Alcohólicos Anónimos, de manera masiva y generalizada para la totalidad de los alumnos; la canalización a estos mismos organismos se realiza en casos particulares y de adicción comprobada.

Por otro lado, cuando los problemas de adicción en la población escolar son de gravedad, se manifiestan abiertamente las limitaciones para atender adecuadamente esta realidad, especialmente en escuelas que se ubican en localidades que no cuentan con centros certificados para el tratamiento de las adicciones. Adicionalmente, cuando se presentan situaciones críticas de adicción con conductas de consumo al interior de la escuela, y ante la imposibilidad de brindarles ayuda, la medida utilizada es la expulsión de los alumnos de la institución, lo cual está generalmente establecido en los propios reglamentos internos.

Lo cierto es que también tiende a adoptarse una actitud pasiva y de negación o una “política de avestruz” como señalan algunos autores, (Abramoyav, 2003). Argumentos como “no se da en todos” o la minimización del problema, son los más usados imponiéndose así una filosofía del “dejar hacer, dejar pasar”.

En cualquier caso, al margen de las formas en que las comunidades escolares enfrentan las problemáticas relativas a la violencia y el consumo de drogas, se reconoce que deterioran el ambiente de convivencia y dificultan las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Reflexiones finales

El estudio sobre violencia escolar, disciplina y consumo de sustancias aporta información relevante para el sistema educativo mexicano y sus escuelas; también permite identificar temas y espacios de investigación que es necesario atender para una mejor comprensión de estos fenómenos relacionados con la formación que las escuelas primarias y secundarias ofrecen a sus alumnos. Además, a partir de los resultados aquí mostrados es posible propo-

ner algunas líneas de reflexión tendientes a orientar o sustentar medidas de atención a esta problemática, bajo la expectativa de que con ello se contribuya a la mejora de la calidad del servicio educativo.

¿Qué dicen los hallazgos?

Lo primero que habría que destacar es que la magnitud de las manifestaciones de violencia en las instituciones educativas mexicanas es relativamente baja y se ajusta a los rangos registrados en otros estudios, tanto nacionales como de otros países. Sin embargo, se identifican casos en los que el problema alcanza dimensiones mayores que resultan preocupantes.

Otro hallazgo importante, que confirma lo que en otros estudios se ha encontrado, es que los alumnos agredidos tienden a realizar actos agresivos, si bien, hay más alumnos que resultan víctimas de la violencia que victimarios: de cualquier forma, esto sugiere que víctimas, testigos y agresores tienden a cambiar de roles, dependiendo de la dinámica que tengan los conflictos.

Una aportación esencial del informe es la identificación de un conjunto de aspectos significativamente asociados con las manifestaciones de violencia, entre los que destacan aspectos personales, de interacción del alumno con la escuela, de la escuela misma y familiares.

Dentro de los factores personales, los hallazgos muestran que el género es un factor importante; claramente se observa que los hombres participan y son víctimas de violencia en mayor medida que las mujeres. Relacionado con el género, también se encuentra que el tipo de agresiones difieren entre hombres y mujeres, lo cual no significa que sean exclusivas de uno u otro género. En los varones, las agresiones físicas y verbales haciendo uso de lenguaje soez son más frecuentes; en cambio, las mujeres utilizan formas de agresión más sutil, de tipo verbal y actitudinal como la burla y la marginación.

Por otra parte, los alumnos que presentan alguna condición personal desfavorable (como dificultad para desplazarse, ver, oír, etcétera) son objeto de victimización por parte de sus compañeros, lo

que sugiere que entre los niños y jóvenes que no se encuentran en situación de desventaja existe poca aceptación y comprensión hacia las diferencias.

En el conjunto de factores que se refieren a la interacción del alumno con la escuela –así concebidos en la medida en que en todos ellos entran en juego rasgos personales pero también dinámicas y prácticas escolares que los influyen de alguna manera, destacan el bajo desempeño académico, la extraedad respecto al grado escolar que cursan, la repetición o reprobación de grados escolares y, finalmente, el cambio de escuela.

Con respecto a los factores escolares, resulta de gran importancia la disciplina y la exigencia en los estudios. Cuando los estudiantes y los profesores perciben que en su escuela hay exigencia académica y la disciplina es razonablemente estricta, las manifestaciones de violencia son menores. El uso de sanciones constituye un mecanismo escolar para controlar las conductas violentas, pues es notorio que cuando el índice de violencia ejercida es alto, las sanciones son más utilizadas.

Otro dato relevante es la diferencia de opinión entre alumnos y docentes respecto a la magnitud de los problemas de convivencia entre estudiantes; por un lado, los maestros tienden a minimizarlos, por otro, los alumnos perciben que no son atendidos cuando se enteran de ellos, particularmente si se trata de expresiones de agresión sutil o menos visible como la burla.

Adicionalmente, en los dos niveles educativos en los que se realizó el estudio son evidentes diferencias en las manifestaciones de violencia entre sus distintas modalidades, siendo los alumnos de escuelas indígenas en primaria y de escuelas privadas en secundaria los que presentan los índices más altos. El estudio como tal prácticamente no aporta elementos para comprender por qué se producen estos resultados y señala una línea concreta que requiere de indagación adicional; lo que sí sugiere es que el fenómeno de la violencia no se asocia sólo a contextos socioeconómicos desfavorables como visiones simplistas del problema tienden a señalar.

Por otro lado, la composición y dinámica familiar aparecen también como elementos que influyen en

las prácticas de agresión reportadas por los alumnos. Cuando los niños y jóvenes viven en hogares monoparentales el nivel de violencia se incrementa, particularmente si la figura materna es la ausente; lo mismo sucede cuando perciben que al interior de sus hogares la convivencia es conflictiva y cuando los padres no están atentos a lo que hacen sus hijos fuera de la escuela.

El consumo de sustancias nocivas a la salud se relaciona con el bajo desempeño académico y altera las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar, a tal grado que el consumo de alcohol, por ejemplo, se asocia de manera directa a la magnitud con que se manifiestan conductas agresivas por parte de los alumnos, lo que también confirma los resultados de otras investigaciones que versan sobre el tema.

Finalmente, en el estudio se deja ver que la escuela no es ajena a los problemas sociales que viven sus alumnos. La violencia y la adicción tienen origen en factores familiares y sociales que en mayor o menor grado se expresan al interior de las escuelas, como lo muestra particularmente, el estudio cualitativo realizado en secundarias.

La exploración del tema de la violencia en las escuelas primarias y secundarias de México a partir de la información obtenida en 2005 mediante los cuestionarios de contexto, llega a hallazgos que contribuyen a documentar el conocimiento de esta problemática; sin embargo, es preciso reconocer que deja aun muchas interrogantes planteadas. Se requieren sin duda, acercamientos más finos al tema que consideren la combinación de enfoques metodológicos. Estos diseños deberían contemplar, entre otras cosas, las características específicas de las modalidades escolares y la población que atienden, así como la medición "equiparable" de lo que perciben distintos informantes, como docentes y alumnos.

En particular, es especialmente importante estudiar con mayor profundidad la importancia de los factores contextuales en la expresión de la violencia y las adicciones entre los niños y jóvenes de nuestro país. Los resultados más contrastantes en el comportamiento del fenómeno al comparar las modalidades escolares de cada nivel educativo (en primaria,

las escuelas indígenas y los cursos comunitarios; en secundaria, los planteles privados y las telesecundarias) obligan a estudiar con particular atención las manifestaciones del fenómeno en estos escenarios.

Otra línea de investigación está relacionada con los mecanismos que se generan en las escuelas para enfrentar los problemas de adicción y violencia que se suscitan a su interior, lo que incluye el estudio de los propios sistemas de disciplina, de los principios y estrategias en los que se basan y de su efectividad en la prevención y corrección de dicha problemática.

Implicaciones en materia de política educativa

Si bien los resultados del estudio muestran que no hay niveles alarmantes de violencia al interior de las escuelas primarias y secundarias, al constituir un fenómeno que altera las condiciones para el aprendizaje y tiene implicaciones directas en otras esferas de la vida de los alumnos y de las personas que conviven en la escuela, resulta necesaria una reflexión en torno a lo que diversos ámbitos del sistema educativo pueden hacer. En este sentido, algunos tópicos que son destacables son los siguientes:

A) La formación para la convivencia

Hay evidencias de que la escuela puede influir positivamente en el sentido de contrarrestar el fenómeno de la violencia. Esta cuestión se ha estudiado particularmente por el movimiento de escuelas eficaces, cuyos hallazgos muestran que la escuela tiene posibilidades reales de hacer una diferencia, no sólo en cuanto a resultados de aprendizaje sino también en lo que se refiere a las manifestaciones de violencia y consumo de sustancias, y al clima de convivencia general al interior de las instituciones educativas.

En este sentido, parece razonable suponer que el hecho de que las instituciones cuenten con sistemas de disciplina consistentes, de acuerdo a los cuales se apliquen sanciones de manera racional y se enfrenten de manera reflexiva y directa los asuntos que alteran el orden escolar, podrá contribuir a que disminuyan las manifestaciones de violencia y

se favorezcan formas de convivencia más armónicas.

Además, a fin de dar una respuesta integral a los problemas de convivencia se hace también necesario promover acciones orientadas desde el currículo escolar y la estructura organizativa de las instituciones escolares, tales como la formación en valores, la práctica de hábitos democráticos, la promoción de relaciones interpersonales de colaboración y solidaridad y el respeto a la diversidad, entre otras.

Dada la estrecha relación entre las manifestaciones de violencia y el consumo de sustancias nocivas a la salud, más allá de reconocer la responsabilidad que juegan otros actores sociales en la atención de esta problemática, es necesario que la escuela refuerce su papel de formadora de hábitos para la salud, a través de información y de la formación de actitudes que permitan a los alumnos actuar de manera responsable ante la disponibilidad de drogas que circulan el medio en el que se desenvuelven.

B) La integración educativa

La incorporación de personas con condiciones personales desfavorables en las escuelas “regulares” constituye una acción positiva de integración; sin embargo, la evidencia presentada en este capítulo muestra que estos alumnos son objeto de mayor agresión por parte de sus compañeros; en consecuencia, se hace necesario mejorar los mecanismos implementados para favorecer una integración plena, socialmente incluyente y que estimule la convivencia solidaria y respetuosa entre quienes padecen alguna condición desfavorable y los que no se encuentran en esa situación.

C) Los factores de rezago escolar

El conjunto de aspectos a la vez personales y escolares asociados a una mayor incidencia de la violencia ejercida por parte de los alumnos, plantea la necesidad de reflexionar sobre la medida en que ciertas condiciones de operación del sistema educativo contribuyen a que una cantidad importante de alumnos se encuentre en situación de extraedad, re-

pruebe un ciclo escolar o se cambie de escuela, aun reconociendo la importancia de los factores asociados a su origen social.

Asegurar efectivamente la permanencia de los alumnos en la escuela hasta la conclusión oportuna de sus estudios es todavía un reto del sistema educativo no sólo en aras de mejorar dimensiones centrales de la calidad educativa como la eficacia y la equidad, sino también, esferas fundamentales de la convivencia cotidiana en las escuelas. Los resultados del estudio sobre violencia aportan, desde un ángulo complementario al de las evaluaciones del aprendizaje, razones para repensar la conveniencia de políticas que ponen en desventaja a los alumnos que ya de por sí enfrentan las condiciones más desfavorables para escolarizarse.

Notas

- 1 Medida por un indicador puntual: la frecuencia con la que los padres saben dónde se encuentran sus hijos fuera del horario escolar.
- 2 Este hallazgo condujo a un análisis ulterior, el cual mostró que una buena parte de quienes no tenían información sobre la escolaridad de sus padres no vivían con ellos.
- 3 El turno no reportó en ninguno de los niveles diferencias significativas entre uno y otro.
- 4 Se preguntó textualmente a los alumnos: “¿En este año escolar has sido sancionado por tus maestros porque consideraron que les faltaste al respeto?”.
- 5 Téngase presente que sólo en el caso de la educación primaria los resultados de la muestra son generalizables a la población docente, no así en el de secundaria debido a que sólo se encuestó a los profesores de tercer grado de Español y Matemáticas. Por ello, en el caso de secundaria sólo se ofrecen los estimadores puntuales en tablas y gráficas.
- 6 Este patrón general se mantiene si se examinan las respuestas de los profesores al interior de cada modalidad educativa. Sin embargo, lo que se observa es que no todas las medidas del índice resultan significativamente diferentes en todos los casos. Por ejemplo, en telesecundaria, los puntajes relativos a la frecuen-

- cia con la que en opinión de los profesores se suscitan actos violentos en la escuela no difieren significativamente entre sí, aun cuando sus percepciones sobre el nivel de exigencia académica sí sean diferentes.
- 7 Como prácticamente cualquier fenómeno educativo, la violencia dentro de la escuela es multifactorial y en ningún sentido se pretende atribuir toda la responsabilidad de su ausencia o presencia a las propias escuelas; sin embargo, tampoco parece razonable minimizar la contribución potencial de éstas al desarrollo de conductas armónicas, y favorecedoras del orden necesario para que el aprendizaje tenga lugar.
 - 8 La pregunta que específicamente se hizo a los alumnos fue diferente en primaria y en secundaria; en el primer nivel educativo se preguntó: "¿Alguna vez en tu vida has tomado una bebida que contenga alcohol? (No consideres sorbos de la bebida de un adulto)", con las opciones de respuesta "sí" y "no". En secundaria se intentó lograr una aproximación a la cantidad consumida a través de la pregunta: "¿Cuántas bebidas que contengan alcohol es lo máximo que has tomado en un día?"; las opciones de respuesta abarcaban desde "ninguna" hasta "más de seis copas o vasos". En el caso de este último nivel la mayoría de alumnos (75 por ciento) informó no haber tomado ninguna copa de alcohol en su vida; entre quienes sí dijeron haberlo hecho, el mayor porcentaje se concentró en la categoría "una o dos copas o vasos" sin que esto aluda en ningún sentido a la frecuencia con la que el consumo ocurre; de ahí que se haya tomado la decisión de tratar la información como en el caso de la primaria.
 - 9 En particular, el consumo de drogas ilícitas fue explorado sólo entre los profesores; los alumnos no fueron interrogados al respecto.
 - 10 Recuérdese que este índice se construyó a partir de las respuestas dadas por los docentes sobre la frecuencia con que determinados incidentes (daño a las instalaciones escolares, robo, peleas, etcétera) habían tenido lugar en la escuela durante el año escolar.
 - 11 Práctica muy arraigada en el caso de las escuelas secundarias mexicanas ubicadas en zonas conflictivas.
 - 12 *Ibid.*
 - 13 En el estudio realizado en Chile (CONACE, 2001, op. cit.), se encontró que cuando un hermano o alguna otra persona de la casa consume drogas, la probabilidad de que un joven escolar del mismo hogar lo haga es cuatro veces mayor que cuando se declara que no hay drogas en el hogar.



CAPÍTULO 5

Prácticas docentes en primaria y desarrollo de la comprensión lectora

Guadalupe Ruiz Cuéllar

Basado en: Treviño, E., et. al. (2006)
*Prácticas docentes para el desarrollo de la
comprensión lectora en primaria.*

5

PRÁCTICAS DOCENTES EN
PRIMARIA Y DESARROLLO DE LA
COMPREENSIÓN LECTORA

Introducción

Los resultados recientemente difundidos por el INEE en materia de evaluación de aprendizajes –una síntesis de los cuales integra el último capítulo de este Informe– muestran que cerca de dos de cada diez alumnos de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua y esto sucede también para casi la tercera parte de los alumnos de tercero de secundaria. Estos datos son coincidentes con los de evaluaciones previas nacionales e internacionales y muestran además, que el rendimiento escolar varía entre modalidades educativas.

Los análisis tendientes a explorar los factores asociados a estos resultados, coinciden en señalar que el peso de las condiciones de origen social es en buena medida determinante de los niveles de logro alcanzados y de las variaciones que se encuentran entre ellos; véanse al respecto las aportaciones de Backhoff, *et.al.*(2006).¹ Sin embargo, es también importante mirar las condiciones de la propia oferta educativa, para lograr una visión más integral sobre la compleja problemática que origina los insatisfactorios resultados obtenidos por los alumnos del país.

Bajo esta premisa, el estudio sobre condiciones y prácticas docentes en la educación primaria abordó de manera especial la exploración de las prácticas desarrolladas por los docentes para favorecer la comprensión lectora entre sus alumnos, aunque también incluyó variables relativas al perfil y las condiciones de trabajo docente que se consideraron relevantes para comprender las variaciones en las prácticas.

Dado que el trabajo se realizó en una muestra especial de escuelas –distinta a la muestra en la que se evalúa el logro escolar por el INEE– los resultados de este acercamiento a las prácticas desarrolladas por los docentes no admiten un análisis que relacione directamente ambos fenómenos. Sin embargo, el estudio de algunas de las actividades que realizan los profesores para promover la comprensión lectora entre sus alumnos contribuye a aumentar el conocimiento existente en el país sobre una problemática que ha concitado enorme interés de académicos y autoridades educativas.

La investigación tiene un carácter eminentemente empírico, las prácticas se entienden como aquello que los profesores dicen hacer, en la conciencia de que ante un fenómeno multidimensional, esta exploración aborda en forma parcial la diversidad de actividades que los docentes pueden desplegar en el aula para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, y en un sentido más amplio, de las competencias comunicativas de sus alumnos.

Este capítulo muestra algunos hallazgos del estudio en torno a las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora de los docentes de cuarto y quinto grados exclusivamente, aunque el informe completo da cuenta también de la exploración realizada entre los profesores de primer grado.

El lector encontrará un primer apartado que muestra distintas condiciones, creencias y prácticas docentes, que parecen crear un entorno favorable para la promoción de la comprensión lectora en la educación primaria; en un segundo apartado se presenta una parte de los hallazgos de la exploración realizada en torno a las prácticas docentes mediante un acercamiento que enfatiza las diferencias identificadas; en el tercero y último se sintetizan los

resultados de un análisis efectuado para identificar los factores que influyen sobre las variaciones que se observan en las prácticas docentes para desarrollar la comprensión lectora.

**1. Condiciones, creencias y prácticas:
¿un entorno favorable para la promoción
de la comprensión lectora en la educación
primaria?**

Diversas condiciones que favorecerían la lectura y la comprensión lectora, así como en un sentido más general, las competencias comunicativas que la educación primaria aspira a desarrollar en sus educandos parecerían estar presentes en la mayoría de las escuelas de este nivel.

De acuerdo con la información proporcionada por los docentes de 4º y 5º grados, 78 por ciento se encuentra en escuelas donde el proyecto escolar versa sobre comprensión lectora. Como es sabido, el proyecto escolar es un instrumento de planeación que define las acciones a realizar por los miembros de la comunidad escolar para alcanzar ciertos fines educativos. Como fundamento teórico se encuentra un análisis de la problemática enfrentada en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de organización y funcionamiento de la escuela, de suerte que esto permite identificar las prioridades a atender.

Las respuestas de los docentes hacen ver que casi ocho de cada diez docentes a nivel nacional reporta como objetivo fundamental de su escuela, el desarrollo de una mejor comprensión lectora entre los educandos; esta cifra se eleva considerablemente en el caso de las escuelas indígenas, donde 97 por ciento de los profesores de esos mismos grados afirma que el proyecto escolar está relacionado con la comprensión lectora. La importancia concedida al tema, no parece sin embargo reflejarse en los resultados de los alumnos.

Por otro lado, como se mostró en el capítulo 3 de esta obra, una cantidad creciente de escuelas de las modalidades educativas públicas cuenta con mate-

riales de lectura. Cuando se realizó este estudio, a finales del ciclo escolar 2004-2005, 73 por ciento de los docentes de las primarias públicas decía contar con la colección 2004 de la biblioteca de aula; hoy en día, la cobertura debe ser seguramente mayor.

El uso de estos textos era frecuente al decir de los docentes: 56 por ciento de los profesores de 4º y 5º grados reportó promover entre sus alumnos la lectura de los libros de la biblioteca de aula al término de alguna actividad, y 73 por ciento dijo asignar esta misma tarea al ausentarse del aula; el hecho de que se dedicara a ellas menos de una hora a la semana no implica necesariamente una importancia menor en el contexto de las actividades de lectura realizadas en el salón de clases, pues prácticamente todas las demás sobre las que se indagó tenían esa misma frecuencia.

Lo anterior se explica si se atiende a los límites precisos que impone el horario escolar y al hecho de que la lectura “compite” en la visión de los docentes con el cumplimiento del programa de estudios.² Además, sesenta por ciento de los profesores dijo promover la lectura entre sus alumnos hablándoles específicamente sobre los libros de la biblioteca de aula. Finalmente, 71 por ciento dijo dejar de tarea por lo menos una vez por semana, la lectura de alguno de estos materiales.³ Los libros están presentes y disponibles y a juzgar por estas respuestas su uso es promovido por los docentes.⁴

Otra de las condiciones que sin duda resulta de fundamental importancia para aspirar a mejores niveles de logro escolar es la formación de los profesores. La formación y actualización de recursos humanos constituye en este sentido una línea estratégica del Programa Nacional de Lectura y son diversas las acciones que en coordinación han realizado las autoridades federal y estatales.

Los datos obtenidos en el estudio que nutre este capítulo, muestran que alrededor de ochenta por ciento de los docentes en todos los tipos de escuelas (privadas, urbanas y rurales públicas e indígenas) habían tomado al menos un curso relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora en los dos años anteriores al levantamiento de la información.⁵ Esto sugiere una preocupación generalizada de los

propios docentes por mejorar la formación pedagógica en la materia.

Ahora bien, la manera en que los cursos han impactado la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, sería sin duda el mejor indicador del grado en el cual se logran sus objetivos; los resultados de aprendizaje de los alumnos son, en todo caso, un indicador indirecto; sin embargo, su importancia no es menor si se considera que son éstos los que se pretende mejorar, a través de la formación y actualización de los docentes.

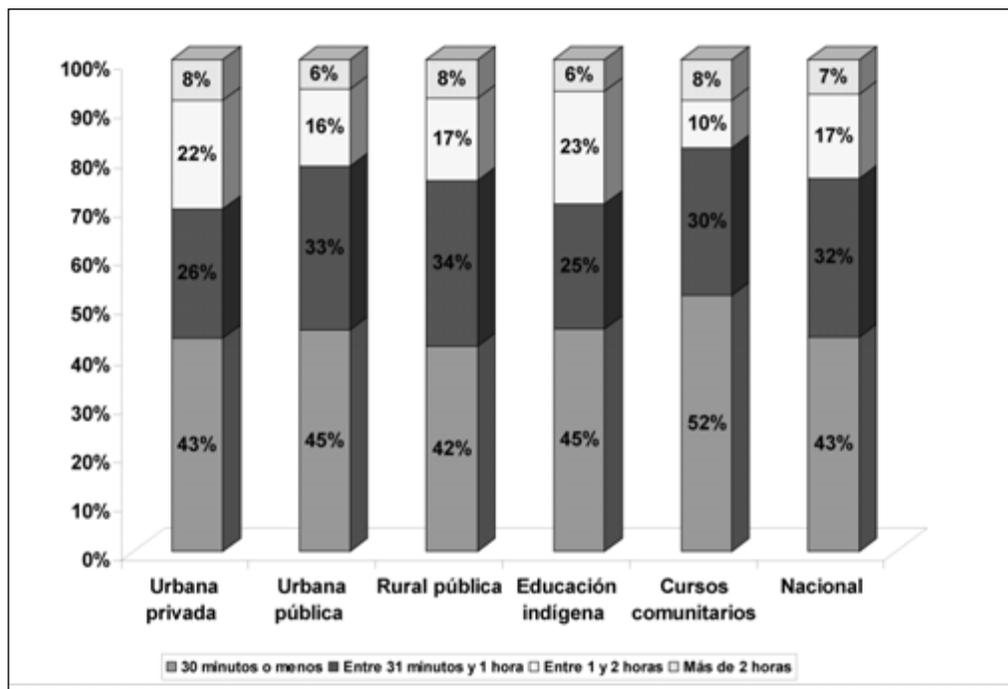
Junto con otras circunstancias necesarias para favorecer el desarrollo de las competencias lectoras entre los alumnos, una importante aunque insuficiente, es la lectura por gusto,⁶ situación a la que el estudio se aproximó a través de la exploración de las creencias y las prácticas ligadas a la lectura de elección libre. El supuesto de base es que en la medida

en que los alumnos puedan optar por los materiales a leer en el aula, será mayor el placer que reporte la actividad.⁷

En lo que toca a sus creencias, la mayoría de los docentes de 4º y 5º grados opina que sus alumnos deben disponer de tiempo de lectura libre cada día de la semana escolar; 63 por ciento considera que este tiempo debe oscilar entre 15 y treinta minutos diarios, mientras que sólo un diez por ciento opina que el tiempo debe ser de 15 minutos o menos por día. El 27 por ciento restante piensa que es necesario destinar más de media hora diaria a esta actividad.

Las prácticas sin embargo, no son del todo consonantes con dicha idea (véase gráfica 5.1); 43 por ciento de los maestros de ambos grados indica que sus alumnos dedican menos de treinta minutos por semana a esta actividad, con una distribución muy similar de los porcentajes por modalidad.

GRÁFICA 5.1. TIEMPO DE LECTURA DE ELECCIÓN LIBRE POR SEMANA. PORCENTAJES



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre condiciones y prácticas docentes en primaria, obtenida en el ciclo escolar 2005-2006.

Por otro lado, cuando se pregunta a los docentes con qué frecuencia permiten que los propios alumnos seleccionen el texto que leerán grupalmente o el que abordarán en forma individual, un porcentaje mayor reporta promover frecuentemente o siempre la libre elección para esta última situación de lectura, que para la que involucra al grupo en su conjunto (56 por ciento en un caso, 42 por ciento en el otro):⁸ “si los libros guardados bajo llave por directores celosos del orden forman parte ya de la mitología escolar nacional, también es cierto que para muchos docentes y padres de familia esos libros, sean de rincones de lectura, bibliotecas de aula o de cualquier otro programa, oficial o no, resultan un elemento desconcertante y profundamente disruptivo de las prácticas escolares tradicionales” (Gatti, en Carrasco, 2006).

¿Y qué se puede decir respecto a los materiales de lectura que se usan en las aulas? ¿En qué medida constituyen una oferta diversa que puede servir a distintos propósitos? Una parte de la aproximación a este tema consistió en preguntar a los docentes sobre la proporción de textos informativos y literarios, que en su opinión deberían utilizarse a efectos de promover la comprensión lectora entre los alumnos, bajo el supuesto de que la inclusión de distintos tipos de texto es sin duda una estrategia para formar de manera más integral, rica y diversa a los lectores.

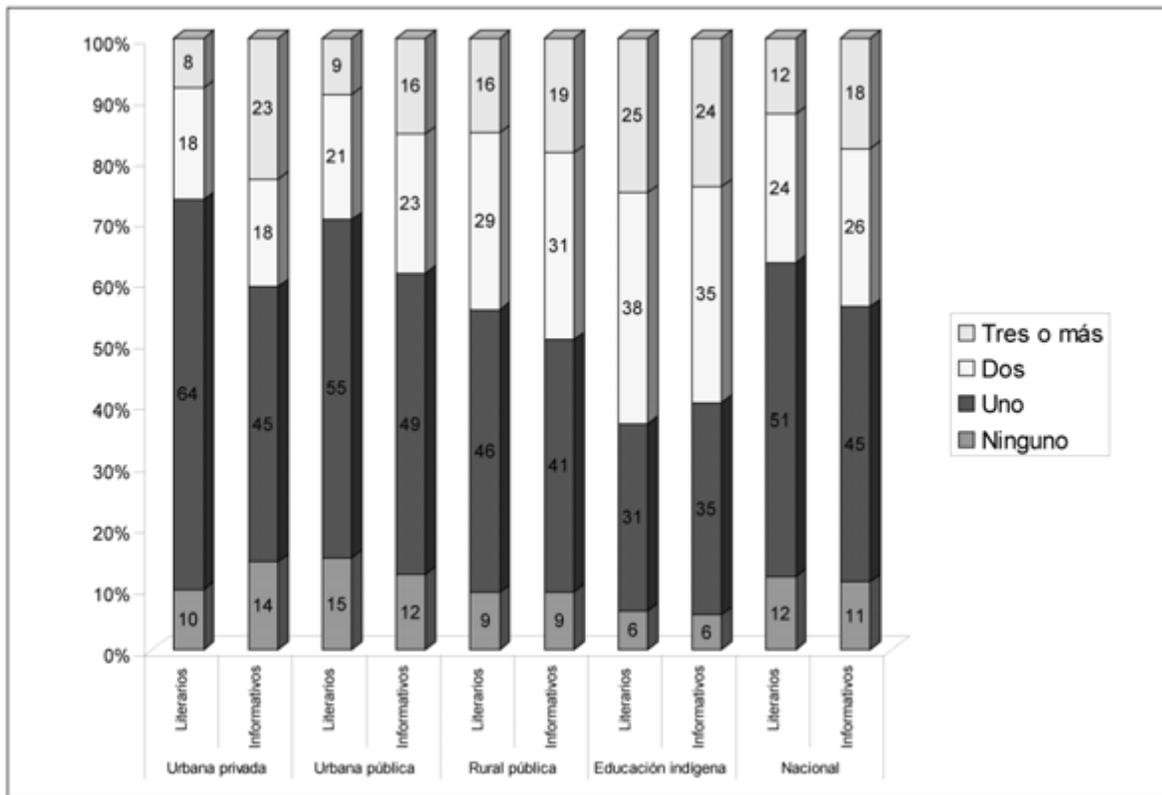
Prácticamente la mitad de los docentes de 4º y 5º grados están a favor de presentar a los alumnos

textos literarios e informativos en proporciones similares, a excepción de quienes laboran en escuelas indígenas; en este caso sólo el 35 por ciento apoya la idea de presentar igual proporción de textos y un cuarenta por ciento adicional se inclina a una mayor presencia de textos literarios en las situaciones de lectura. Esto puede ser reflejo de una adaptación que los docentes de tal modalidad consideran necesaria para fomentar la lectura entre sus alumnos.

En cuanto a lo que efectivamente se realiza en el aula, prácticamente la mitad de los docentes dice procurar este balance; 51 por ciento incluye un texto literario por semana entre las obras a leer por sus alumnos, mientras 45 por ciento selecciona un texto informativo.⁹ El uso de ambos tipos de texto por modalidad muestra también este balance (véase gráfica 5.2).

Cabe destacar de los datos contenidos en la gráfica que en casi todas las modalidades –la excepción la constituyen las escuelas indígenas– el mayor porcentaje de docentes reporta la lectura a lo sumo de un libro literario y uno informativo por semana. Igualmente, son los docentes de educación indígena y rural quienes manifiestan incluir más textos para lectura durante la semana de clase. Sin embargo, ante los niveles de logro alcanzados en promedio por los alumnos de estas modalidades en las evaluaciones externas, es evidente que la mayor oportunidad de lectura no es condición suficiente para tener un impacto en su desempeño.

GRÁFICA 5.2. TIPO Y NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS A LA SEMANA POR MODALIDAD. PORCENTAJES



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre condiciones y prácticas docentes en primaria, obtenida en el ciclo escolar 2005-2006.

La gama de actividades de lectura que se desarrollan al interior de las aulas de 4º y 5º grados es amplia. A decir de los docentes las actividades de lectura que tienen lugar en ellas incluyen formas diversas de realizarla: en silencio y en voz alta; individualmente y en parejas; bajo la dirección del profesor o en forma autónoma; se vislumbran también estrategias y propósitos distintos y su frecuencia de uso es variada. Aunque esta combinación de prácticas pudiera sugerir en primera instancia una conclusión positiva por lo que pudieran indicar sobre una enseñanza enriquecida y adaptada a diferentes necesidades de aprendizaje, lo cierto es que los hallazgos del estudio que aquí se reporta muestran –en esa mixtura– una ligera tendencia hacia prácticas que fomentan habilidades básicas de lectura, en desmedro de una construcción de significados que promueva el uso de habilidades superiores de pensamiento. Esto

conlleva importantes implicaciones para el desarrollo de competencias comunicativas entre los alumnos, a quienes se limita la oportunidad de encontrarse e interactuar con los textos, comprenderlos y formarse como lectores.

Sin ninguna pretensión de exhaustividad, los datos anteriormente mostrados tratan de dar cuenta de diversas condiciones, creencias y prácticas que dan forma al trabajo docente en el ámbito específico de la formación para la lectura y la comprensión lectora. Junto con los hallazgos de otros estudios, contribuyen a configurar un panorama sobre el quehacer docente que alcanza a revelar alcances y limitaciones de las prácticas desarrolladas en las aulas de educación primaria.

Resulta interesante complementar esta visión con un acercamiento a los factores a los que los docentes atribuyen los bajos resultados en comprensión lec-

tora mostrados por las evaluaciones externas realizadas en el país. Las respuestas de los profesores evidencian ciertas paradojas, en la medida en que confieren una importante responsabilidad a las propias familias de los alumnos (prácticamente la totalidad de los profesores considera que éstas no fomentan la lectura fuera de la escuela), al tiempo que reconocen insuficiencias en su propio quehacer, en su formación y en los recursos con los que cuentan (véase tabla 5.1).

en lo que toca a su formación para la promoción eficaz de la lectura y la comprensión lectora entre sus alumnos.

Importantes son también las recomendaciones formuladas en el último capítulo de este Informe y coinciden en llamar la atención sobre la capacitación docente, al igual que sobre una mayor especificación del currículum nacional que contribuya a sustentar y apoyar en mayor grado las prácticas pedagógicas de los docentes.

TABLA 5.1. FACTORES A LOS QUE LOS DOCENTES ATRIBUYEN LOS BAJOS RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LECTORA. PORCENTAJES

Causas	Acuerdo	Desacuerdo
Las familias no fomentan la lectura fuera de la escuela	94.4	5.6
Las escuelas no cuentan con los medios para hacer una eficiente promoción de la lectura	51.1	48.9
Los maestros no tienen las suficientes herramientas didácticas para promover la comprensión lectora en su salón de clase	41.6	58.4
Los profesores no han desarrollado habilidades personales de comprensión lectora y por lo tanto no pueden enseñarlas	37.7	63.3
El exceso de contenidos en los programas académicos no da espacio para promover la comprensión lectora	55.5	44.5
La sociedad mexicana no exige de los individuos competencias de comprensión lectora	71.4	28.6
Los docentes de primaria necesitan conocer más sobre la manera en que los alumnos se hacen lectores	84.2	15.8
Los docentes no cuentan con el apoyo de sus superiores para promover la comprensión lectora	42.3	57.7
La capacitación que reciben los docentes para desarrollar la comprensión lectora está más orientada a la teoría que a la práctica	72.8	27.2
Los docentes desconocen los criterios de evaluación que se usan en las pruebas nacionales e internacionales de comprensión lectora	77.6	22.4

Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre condiciones y prácticas docentes en primaria, obtenida en el ciclo escolar 2005-2006.

Es evidente a juzgar por estos datos, que en la visión de los docentes la superación de los deficientes niveles de logro que revelan las evaluaciones externas en la materia, requiere de acciones concertadas desde todos los frentes: las propias familias, la sociedad en su conjunto, el sistema educativo a través de sus diferentes instancias de apoyo a las escuelas y a los docentes, y ellos mismos,

2. Las prácticas docentes de promoción de la lectura y la comprensión lectora: un acercamiento sintético

La lectura es un componente fundamental de la vida escolar tanto en la educación primaria como

en el resto de los niveles educativos. Es importante para el propio éxito académico pero también, en una perspectiva de largo plazo, para la vida adulta, la inserción en el mundo laboral y un adecuado desempeño social.

Por ello, la formación de lectores desde la educación básica es esencial. Como se ha sugerido ya en el apartado anterior, la formación de lectores que gustan de la actividad y logran no sólo niveles elementales de comprensión de lo que leen, se favorece si se promueve la lectura libre –aunque orientada– y no sólo la obligada; si se estimula a los alumnos a leer en forma equilibrada textos de diferente tipo y con propósitos diversos; si se favorece la experiencia de leer textos completos y no sólo fragmentos; si se atiende de manera expresa la formación para la comprensión y no sólo o de manera preponderante la dicción u otros aspectos formales de la lengua escrita, que sin duda es necesario desarrollar; o bien, si se vincula la comprensión lectora con la producción de textos y es en este contexto donde cobran significado las convenciones de la escritura. Las estrategias y actividades que los docentes pueden desarrollar son variadas y tienen distintos grados de efectividad en la formación de buenos lectores.

Algunas de las prácticas indagadas en el estudio que aquí se resume fueron referidas ya en el apartado anterior de este capítulo, básicamente con la pretensión de mostrar diversas condiciones en las que se desenvuelve el proceso de formación de lectores. En esta segunda parte se ofrece una visión complementaria aunque centrada particularmente en las prácticas docentes ligadas al desarrollo de la comprensión lectora entre los alumnos de 4º y 5º grados de la educación primaria.

Se trata de un acercamiento sintético porque la información obtenida en forma desagregada fue sometida a un análisis, mediante el cual se agruparon algunas de las prácticas reportadas por los docen-

tes en un índice que sirvió para clasificarlas en cuatro categorías (en el recuadro 5.1 aparece un listado de las prácticas consideradas en la conformación de este índice; se refieren principalmente a actividades desarrolladas para promover la interacción con los textos y la búsqueda de significados a través de la lectura). Estas categorías se mueven sobre un continuo que se decidió denominar “comprensivo-procedimental”. El uso de estas categorías tiene un propósito eminentemente clasificatorio; no hay por lo demás, una asociación simple o lineal entre unas y otras y un determinado grado de efectividad en la promoción de la comprensión lectora.¹⁰

Sin embargo, bajo la etiqueta de prácticas “comprensivas” se agrupan aquellas que son más consonantes con el enfoque de enseñanza comunicativo funcional de la lengua; asimismo, estas prácticas promueven la interacción de los alumnos con distintos tipos de textos y contemplan actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído. En contraste, las prácticas procedimentales se abocan a los aspectos formales de la lengua, están basadas en actividades mecánicas y repetitivas con énfasis en la memorización y en la extracción de contenidos literales de un texto, por sobre la comprensión que involucra el uso de habilidades complejas de pensamiento que lleven a la construcción de significados como producto de la lectura.

Las cuatro categorías que derivan de la síntesis realizada se ubican pues en el continuo comprensivo-procedimental, con dos posiciones intermedias (prácticas comprensivas mixtas y procedimentales mixtas) que agrupan a los docentes cuyas actividades expresan una combinación de ambos enfoques, si bien, con predominio de uno u otro (comprensivo o procedimental). La ubicación en alguna de estas categorías puede interpretarse como la preferencia en la utilización de algún tipo de práctica por parte de los docentes.

RECUADRO 5.1 ACTIVIDADES CONSIDERADAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE PRÁCTICAS DOCENTES EN 4° Y 5° GRADOS

Los alumnos...

- 1) leen en silencio sus libros de texto mientras yo leo en voz alta;
- 2) leen a coro la lección del libro de texto;
- 3) leen por turnos la lección del libro de texto;
- 4) leen de manera individual en silencio la lección del libro de texto;
- 5) leen los libros de la biblioteca del aula cuando terminan alguna actividad;
- 6) leen en parejas;
- 7) leen los libros de la biblioteca del aula cuando me ausento del salón;
- 8) producen textos individuales;
- 9) producen textos colectivos;
- 10) llevan a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en voz alta;
- 11) llevan a cabo actividades enfocadas a la velocidad de lectura en silencio;
- 12) escriben textos que les dicto;
- 13) aprenden las convenciones de la escritura (reglas ortográficas y gramaticales);
- 14) contestan cuestionarios para identificar información explícita del texto;
- 15) copian algunas partes del texto que contengan la información más importante; y,
- 16) discuten en grupos pequeños diversos aspectos del texto leído.

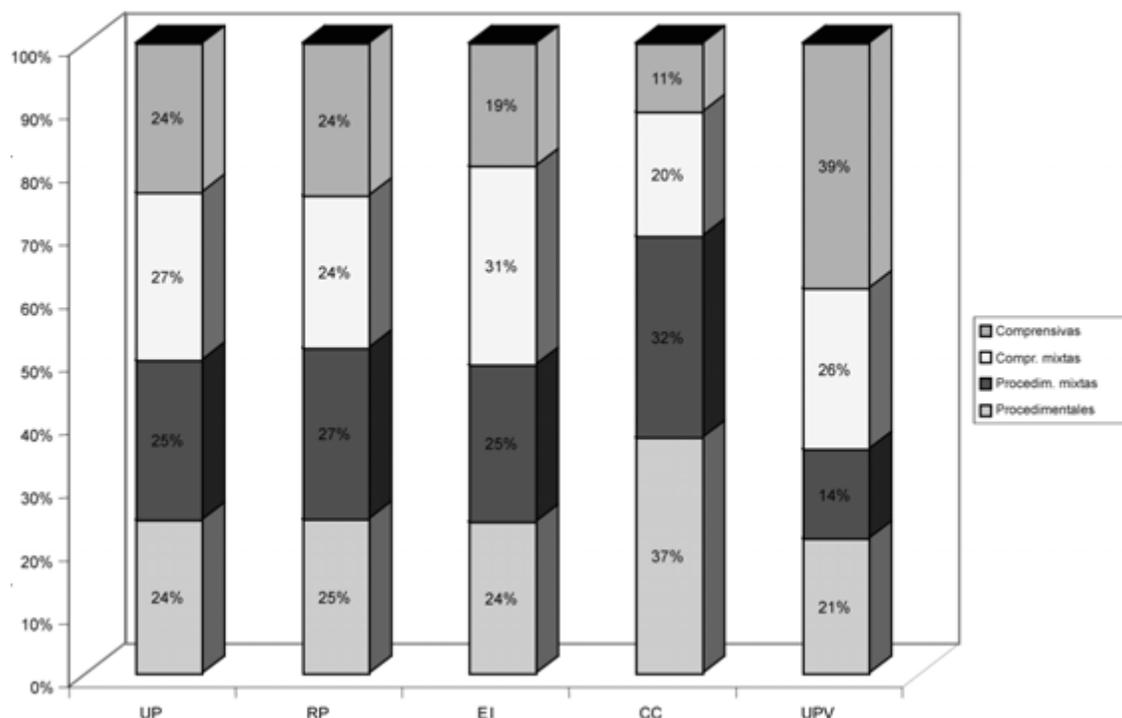
Sin diferenciar por modalidades, un primer análisis de los resultados muestra que si bien los docentes se distribuyen efectivamente a lo largo del continuo mencionado, tienden ligeramente a ubicarse en el extremo procedimental y procedimental mixto.

Las variaciones por modalidad se pueden apreciar en la gráfica 5.3. Es patente que en términos generales los resultados de las modalidades urbana pública, rural e indígena son muy parecidos entre sí,¹¹ y que los docentes se distribuyen en forma bastante pareja entre las cuatro categorías consideradas; de hecho, cabe decir que en estas modalidades alrededor de la mitad de los docentes desarrolla prácticas con tendencia procedimental,

mientras la otra mitad se orienta más hacia prácticas comprensivas.

Las modalidades que muestran diferencias con respecto a este patrón son la primaria comunitaria y las escuelas privadas; en el primer caso es notoriamente mayor el número de docentes que queda clasificado en las categorías procedimental y procedimental mixta, mientras que en el segundo la concentración ocurre en las categorías comprensivas. En otras palabras, mientras cuatro de cada diez profesores de escuelas privadas desarrolla prácticas comprensivas, en las escuelas públicas apenas dos de cada diez docentes las realiza y en la primaria comunitaria sólo uno de cada diez instructores.

GRÁFICA 5.3. DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES EN LAS CATEGORÍAS DEL ÍNDICE SOBRE PRÁCTICAS DE COMPRESIÓN LECTORA POR MODALIDAD.



Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre condiciones y prácticas docentes en primaria, obtenida en el ciclo escolar 2005-2006.

Como es evidente a partir de este análisis, no hay patrones marcadamente característicos en las prácticas que desarrollan los docentes de cada modalidad, salvo quizá en el caso de los instructores comunitarios¹² y en el de los profesores de escuelas privadas. Ciertamente éstos son los estratos cuyos resultados en las evaluaciones de aprendizaje son más contrastantes; sin embargo, la enorme diferencia entre las características de la población atendida por uno y otro no puede ser ignorada, de suerte que sería aventurado atribuir a las prácticas desarrolladas por los docentes la explicación de los diferenciales de logro.

El hecho de que en modalidades que también registran diferencias entre sí en cuanto a los resultados de aprendizaje –urbana pública, rural e indígena–, las prácticas docentes adopten un patrón tan similar,

también previene en contra de cualquier conclusión rápida. Pese a ello, lo que sí parece factible afirmar a la luz de estos hallazgos es que las oportunidades de aprendizaje que se proveen son menores precisamente ahí donde el contexto es más desfavorable, como lo ilustra con claridad el caso de la primaria comunitaria.

3. Los factores asociados a las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora

El estudio sobre condiciones y prácticas docentes en primaria, formuló entre sus objetivos la identificación de los factores que podrían contribuir a

generar diferencias en las prácticas que desarrollan los docentes, para favorecer la comprensión lectora entre sus alumnos. Alcanzar este propósito implicó desarrollar un análisis multivariado¹³ que indagó las condiciones escolares y de aula, así como las características de los docentes que tienen un efecto en las prácticas que desarrollan.

Las prácticas constituyen la variable central de este análisis; se incluyen en el modelo de acuerdo con la clasificación mostrada en el apartado anterior, en una graduación que va desde prácticas de tipo procedimental hasta prácticas de tipo comprensivo. Ahora bien, en este análisis se asume que las prácticas identificadas como comprensivas son las que se orientan más expresamente al desarrollo de la comprensión lectora. Lo que se destaca en los hallazgos es el efecto de ciertas variables en la probabilidad de adoptar prácticas comprensivas más que procedimentales.

El análisis consideró variables alusivas a diferentes condiciones que se presumía podían tener algún tipo de impacto sobre las prácticas desarrolladas por los docentes para favorecer la comprensión lectora entre sus alumnos:

- A) Variables relativas a los alumnos: básicamente características lingüísticas y material escrito al que están expuestos en el hogar.
- B) Variables relativas a los docentes: abarca varios subconjuntos; en primer lugar, características personales (edad, sexo); asimismo, aspectos relativos a la preparación y experiencia profesional del docente (escolaridad máxima, plan de Educación Normal cursado en los casos en que procedía, cursos complementarios en el área de comprensión lectora, etcétera); en tercer lugar, los hábitos lectores de los docentes; finalmente, factores relacionados con sus condiciones laborales.
- C) Variables relativas a las escuelas: en este caso se consideraron tres bloques que dan cuenta de los recursos materiales y humanos que constituyen apoyos al trabajo docente: apoyos académicos, incluyendo la disponibilidad en la escuela de otros profesores (inglés, computación, asesoría pedagógica, etcétera); apoyos en ma-

teria de equipamiento, y acervos bibliográficos con que cuenta la escuela. Se consideró también una variable de proceso que la literatura ha encontrado de fundamental importancia para explicar los diferentes grados de eficacia escolar: el clima de la escuela.

- D) Variables relativas al trabajo pedagógico y escolar: en este subconjunto se agruparon factores que dan cuenta de la organización del trabajo docente dentro y fuera de la jornada escolar, incluyendo el tiempo dedicado a la preparación de clases, revisión de tareas, atención a alumnos con retraso académico y tiempo dedicado a actividades administrativas.

A pesar de que la exploración de estas variables está sustentada en los hallazgos de estudios previos, varios factores no mostraron ninguna relevancia para explicar las prácticas docentes orientadas a promover la comprensión lectora de los alumnos de primaria. Los que sí resultaron importantes son básicamente la organización del trabajo docente, los hábitos lectores de los profesores, su formación inicial y continua y la dotación de recursos en la escuela.¹⁴

La organización del trabajo docente resultó ser el factor de mayor peso para explicar las variaciones en las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora. Los docentes que invierten más tiempo –dentro o fuera de la jornada escolar– en revisar trabajos escolares, preparar clases y diseñar material didáctico son los que presentan prácticas más comprensivas. Este hallazgo obliga sin duda a revisar los aspectos de normatividad, organización y funcionamiento de las escuelas primarias que distraen la labor del docente de su responsabilidad fundamental.

Con respecto a los hábitos de lectura de los profesores, el estudio pone de manifiesto que aquellos que son lectores asiduos son quienes tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas comprensivas. Si bien es cierto que al igual que en el caso de los alumnos, en el de sus profesores también aplica que “el gusto por leer no necesariamente revela un buen lector” –y cabría añadir, no necesariamente revela un buen formador de lectores avanzados– este hallazgo sugiere una clara relación entre el gusto y la

frecuencia de lectura personal –o ser lector asiduo– y la efectividad de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora.

El plan bajo el cual cursan sus estudios los docentes demostró ser de crucial importancia para el tipo de prácticas que implementan en las aulas. Los docentes que se formaron con el plan de 1997 tienden a adoptar prácticas más comprensivas que quienes cursaron otros planes de estudio. Este hallazgo plantea retos específicos para la actualización de los docentes egresados de planes anteriores, adicionales a los que se derivan de lo que se señala enseguida.

La formación en servicio fue el tercer factor en importancia para predecir el tipo de prácticas que implementan los docentes. Aquellos que reciben una actualización frecuente e intensa relacionada con la comprensión lectora, son quienes emplean prácticas más propicias para el desarrollo de sus alumnos. Este resultado indica que los cursos aislados no tienen efecto en las prácticas docentes.

El último factor importante para explicar las prácticas docentes son los recursos pedagógicos, particularmente aquellos que están al alcance del maestro y puede incluir en sus clases. Destaca el papel de los libros de las bibliotecas de aula dentro del con-

junto de recursos disponibles para organizar el trabajo de lectura dentro y fuera del salón de clases.

Una forma complementaria de mostrar los hallazgos sobre los factores que resultaron tener mayor influencia en las prácticas docentes, consiste en presentar algunos perfiles hipotéticos de profesores, combinando las distintas características relevantes en el análisis explicativo y las prácticas que sería más probable que adopten. Se trata de prototipos de profesores, que fueron contruidos utilizando los factores más importantes para explicar las variaciones en las prácticas que los docentes desarrollan para promover la comprensión lectora entre sus alumnos.

En la tabla 5.2 se reportan cuatro tipos de profesores y la probabilidad que éstos tienen de adoptar una determinada práctica para la comprensión lectora. Los profesores que se asemejan al primer tipo, caracterizados por avanzados hábitos de lectura y de dedicación a tareas pedagógicas fuera del aula, que estudiaron en un plan de Educación Normal con una clara orientación hacia el enfoque comunicativo y funcional de la lengua, tienen una probabilidad del 96 por ciento de adoptar ya sea prácticas comprensivas o prácticas comprensivas mixtas para el desarrollo de la comprensión lectora.

TABLA 5.2. PROTOTIPOS DE PROFESORES Y SUS PROBABILIDADES DE ADOPTAR UN DETERMINADO TIPO DE PRÁCTICA DOCENTE PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Prototipos de profesores	Práctica docente			
	C	CM	PM	M
Tipo 1: lector asiduo, que dedica un considerable número de horas a tareas pedagógicas fuera del aula, actualizado y formado en plan de licenciatura reciente	.87	.09	.03	.01
Tipo 2: lector frecuente, que dedica un nivel medio de horas a tareas pedagógicas fuera del aula, actualizado, formado en plan de licenciatura 1984	.56	.25	.12	.06
Tipo 3: lector medio, con pocas horas de dedicación a tareas pedagógicas fuera del aula, no actualizado, formado en plan de licenciatura 1984	.08	.15	.28	.49
Tipo 4: lector esporádico, con escasa dedicación a tareas pedagógicas fuera del aula, no actualizado, formado en plan de licenciatura 1969	.03	.06	.15	.77

Nota: la suma de probabilidades dentro de cada tipo de profesor puede no ser igual a 1 por redondeos.

Fuente: Cálculos propios a partir de la base de datos del estudio sobre condiciones y prácticas docentes en primaria, obtenida en el ciclo escolar 2005-2006.

Se puede observar que las probabilidades de adoptar prácticas comprensivas disminuyen sostenidamente a medida que el perfil antes descrito va perdiendo solidez, mientras aumentan las probabilidades de adoptar prácticas procedimentales. Al segundo prototipo se siguen asociando probabilidades altas de adoptar prácticas comprensivas o comprensivas mixtas (81 por ciento sumando ambas categorías).

Los docentes que pertenecen a la tercera tipología experimentan una disminución sensible: tienen solamente un 23 por ciento de probabilidades de adoptar prácticas de corte comprensivo o comprensivo mixto. Aunque lectores medios, estos docentes dedican pocas horas a tareas pedagógicas fuera del aula y no se mantienen actualizados; el rasgo que comparten con los docentes del tipo 2 en cuanto a la formación inicial no es suficiente para asemejar a las de éstos, sus probabilidades de adoptar las prácticas docentes más eficaces para el desarrollo de la comprensión lectora.

Los docentes en situación más precaria son quienes se encuentran en la cuarta tipología. Son sólo lectores ocasionales, con muy escasa dedicación a tareas pedagógicas, estudiaron de acuerdo con el plan de educación normal 1969 y no se mantienen actualizados. Son ellos quienes tienen las probabilidades más altas de adoptar prácticas procedimentales o procedimentales mixtas (92 por ciento considerando ambas categorías).

En suma, la combinación de características de los docentes y su formación, que este análisis reveló de mayor importancia para explicar las variaciones en las prácticas dirigidas al desarrollo de alumnos lectores, se refleja en las tipologías mostradas y da una mejor idea de su impacto en las actividades que realizan los docentes.

Reflexiones finales

Los hallazgos presentados en este capítulo constituyen sólo algunas de las aportaciones del estudio *Prácticas docentes para el desarrollo de la com-*

prensión lectora en primaria. Se destaca el núcleo del estudio: las prácticas que desarrollan los docentes de educación primaria en sus aulas para promover la lectura y la comprensión lectora entre sus alumnos, las variantes que adoptan y los factores determinantes de las mismas. Una pregunta subyace a este interés: ¿cómo avanzar en la comprensión de las causas que originan los insatisfactorios resultados de aprendizaje de los alumnos que cursan –o egresan– de la educación primaria?

Distintos factores sugieren la existencia de un entorno favorable para la promoción de la lectura y la comprensión lectora en la educación primaria: escuelas cuyo proyecto escolar aspira a mejorar esta dimensión de la formación de los educandos; aulas con materiales suficientes y diversos de lectura; docentes bien capacitados y convencidos de impulsar condiciones adecuadas para la formación de lectores avanzados; prácticas diversas que aun en los límites precisos impuestos por el horario de la jornada escolar, plantean la posibilidad de múltiples oportunidades de interacción de los alumnos con los textos.

Con las limitaciones que conlleva todo intento de categorización de una realidad compleja y multidimensional, la hipótesis central que el estudio permite adelantar, es que las prácticas docentes para la promoción de la comprensión lectora no adoptan patrones distintos por modalidad, salvo en los casos de la educación privada y la primaria comunitaria.

En el resto de las modalidades hay casi igual número de docentes que desarrollan prácticas altamente consonantes con el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua; de docentes que parecen poner más el acento en los aspectos formales de la lengua y que enfrentan el desarrollo de las competencias comunicativas a través de experiencias de aprendizaje mecánicas y de comprensión superficial de lo leído; asimismo, de docentes que se sitúan en puntos intermedios del continuo cuyos extremos se acaban de señalar y que desarrollan prácticas que constituyen una mixtura de ambos enfoques.

El impacto específico que las prácticas docentes tienen en los niveles de comprensión lectora de los alumnos no es algo que se pueda establecer a partir

de estos hallazgos, y más que como hipótesis queda como pregunta para sustentar otros estudios sobre el tema, pero a la luz de las acciones propuestas para mejorar el aprendizaje del Español en el capítulo 6 de esta obra, producto del análisis de los resultados de las evaluaciones realizadas por el INEE, queda claro que un área de oportunidad –junto con la mayor especificación del currículum nacional y el sostenimiento y ampliación de los esfuerzos de actualización docente– está constituida por la mejora de las prácticas pedagógicas.

Algunas modificaciones puntuales derivan, como ya se ha dicho, de los resultados de las evaluaciones realizadas a los alumnos; otras podrían sustentarse en los hallazgos del estudio aquí presentado. Sin embargo, aún hace falta conocer mejor y de manera integral una realidad resistente a dejarse atrapar en toda su complejidad, pero que es necesario abordar para saber con mayor certeza qué prácticas, con qué articulaciones entre sí, con qué frecuencia y dosificación, respondiendo a qué propósitos, son más eficaces para lograr satisfactoriamente la formación de las competencias comunicativas a que aspira el currículum nacional.

Por otro lado, es claro que los esfuerzos sostenidos que se han realizado en el país, por dotar de amplias colecciones de lectura a las aulas de las escuelas de educación básica deben continuar. Debe brindarse, sin embargo, un apoyo sistemático y cercano a las escuelas y sus docentes para que puedan hacer un uso más productivo y útil de las mismas; lo cual conviene ligar a esfuerzos renovados por mejorar las competencias profesionales de los docentes, y al diseño y ejecución de proyectos escolares que constituyan un entorno promotor de la lectura y la comprensión lectora.

Una última reflexión apunta en el mismo sentido de otras evaluaciones del INEE: las acciones para mejorar la calidad de la educación deben orientarse a fortalecer la oferta educativa, particularmente en aquellos contextos donde la escuela es prácticamente la única opción de la que disponen los niños y jóvenes para acceder a la lectura y el conocimiento.

Notas

- 1 Una síntesis del estudio constituye el último capítulo de la presente obra.
- 2 A propósito de los factores que determinan los usos escolares de la palabra escrita, Goldin, D. (2000), plantea que algunos son inherentes a la función propia de la escuela y en este rubro sitúa la obligación de cubrir programas, lo que se convierte en “foco de múltiples tensiones y conflictos”.
- 3 Este dato es bastante cercano al que reportan Reimers, F., *et. al.* (2006:270) “tres de cada cuatro maestros indican que prestan los libros para que los niños los lleven a sus casas”. Lo que sí se promueve de manera muy esporádica como actividad de tarea es la lectura de textos de la biblioteca de aula con algún familiar; 72 por ciento de los docentes dice prescribir esto, a lo más una vez por mes. Probablemente los textos no salen del aula o no se contempla que el involucramiento de los padres o familiares de los alumnos en actividades de lectura compartidas con ellos serían provechosas para su propio desarrollo. Es probable también, que en medios desfavorecidos sea poco factible hacer participar a los familiares de esta manera. Tampoco se favorece la participación de los padres en actividades de lectura dentro del salón de clases (90 por ciento de los docentes dice que esto casi nunca ocurre o si acaso sólo algunas veces a lo largo del ciclo escolar).
- 4 La obra antes citada presenta análisis de los datos obtenidos mediante una encuesta desarrollada por el INEGI y la SEP en 2006 que fue administrada en una muestra representativa de escuelas con el fin de describir las prácticas de la utilización de los materiales de lectura y las bibliotecas a nivel nacional. A la misma conclusión señalada arriba los autores al señalar: “nuestro análisis de los datos de esta encuesta confirma la presencia de materiales de lectura diversos y su utilización por parte de profesores y alumnos” (*Idem*, p. 256).

- 5 Aunque los datos no son estrictamente iguales, nuevamente se aprecia una coincidencia con los hallazgos de Reimers y otros, pues según sus datos: “cuatro de cada cinco maestros participan anualmente en talleres y cursos de actualización (83%)” (*Idem*, p. 272).
- 6 “El gusto por leer no necesariamente revela un buen lector. No hay una relación causal entre el placer de leer y comprender lo que se lee” (*Idem*, p. 156).
- 7 Los autores que se han venido citando ofrecen elementos que ayudan a vislumbrar la complejidad intrínseca asociada prácticamente a cualquier actividad de promoción de la lectura y la comprensión. La lectura de elección libre no es sin más, una práctica de suyo eficaz; como producto de algunas observaciones de aula realizadas por el equipo, se encuentra que “no hay guías para orientar la lectura libre, guías que indiquen los niveles de dificultad de los libros y que los orienten (a los alumnos) a elegir aquellos que estén más cercanos a su nivel de desarrollo” (*Idem*, p. 274).
- 8 A este respecto, Reimers y otros señalan que “si bien todos los maestros dicen que sus alumnos pueden utilizar los libros disponibles en su salón, sólo tres de cada cinco maestros permiten que los niños elijan los libros; en el resto de los casos los libros son entregados a los niños por el maestro” (*Idem*, p. 270).
- 9 Este predominio de los textos literarios parece guardar cierta correspondencia con la propia composición de las bibliotecas escolares y de aula, en las que la proporción se distribuye entre 47 por ciento informativos y 53 por ciento literarios. (Reimers, *et. al. op. cit.*, p. 197).
- 10 Entre otras cosas porque no todas las prácticas sobre las que se indagó en el estudio remiten de manera directa a la promoción de la comprensión lectora; algunas tienen relación con el desarrollo de otras competencias comunicativas, de suerte que presumiblemente responden a una gama más amplia de propósitos a la base de las decisiones que toman los docentes para estructurar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en sus aulas.
- 11 Aunque no coinciden del todo las prácticas abordadas, lo cierto es que hay algunas semejanzas entre estos hallazgos y los que reportan Reimers y otros (*op cit.*, p. 265): “los hallazgos al respecto de la encuesta del INEGI y la SEP hacen concluir que no hay diferencias en las prácticas pedagógicas que reportan los maestros de los tres tipos de escuelas (indígenas, rurales y urbanas)”.
- 12 Y en este caso habría que indagar a mayor profundidad cómo interaccionan las características de la población atendida por esta modalidad con rasgos de la propia oferta educativa en este caso.
- 13 Se aplicó un modelo de regresión logística ordenada que constituye una generalización de la regresión logística para variables dicotómicas. Una explicación pormenorizada del procedimiento puede verse en el reporte completo que se halla a la base de este capítulo y en su informe técnico (el primero en edición para su publicación impresa y el segundo en preparación para su publicación electrónica).
- 14 Una descripción detallada de los hallazgos así como una explicación de las razones a las que cabe atribuir la escasa o nula influencia de algunos factores aparece en el capítulo V del informe completo de este estudio. (Treviño, *et. al.*, en prensa).



TERCERA PARTE

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Capítulo 6 . El Español y las Matemáticas de sexto de primaria y tercero de secundaria en México



CAPÍTULO 6

El Español y las Matemáticas de sexto de primaria y tercero de secundaria en México

Eduardo Backhoff Escudero

**Con la colaboración de
Edgar Andrade Muñoz
Margarita Peon Zapata
Andrés Sánchez Moguel
Arturo Bouzas Riaño**

6

EL ESPAÑOL Y LAS MATEMÁTICAS DE SEXTO DE PRIMARIA Y TERCERO DE SECUNDARIA EN MÉXICO

Introducción

El decreto de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) establece que la evaluación realizada por la institución tiene como fin último contribuir al conocimiento sobre la calidad de la educación básica y media superior en nuestro país, así como de los factores más importantes que la condicionan. Una forma en que se atiende este cometido es a través de la evaluación de los aprendizajes que logran los estudiantes en determinadas asignaturas y grados escolares.

Para ello, el INEE se dio a la tarea de desarrollar un *Plan General de Evaluación del Aprendizaje* (PGEA) y una nueva generación de pruebas nacionales para evaluar las habilidades y conocimientos de los estudiantes de educación básica y media superior, que se conocen con el nombre de *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos* (Excale). Adicionalmente, se diseñó un modelo de logro educativo, centrado en las *oportunidades de aprendizaje*, que sirvió de sustento para elaborar los cuestionarios de contexto, dirigidos a estudiantes, docentes y directores, con los cuales es posible recabar información sobre los factores que inciden en el logro educativo de los estudiantes.

De acuerdo con el PGEA, en los meses de mayo y junio de 2005, el INEE realizó un estudio de gran escala para evaluar los aprendizajes de los alumnos del Sistema Educativo Nacional (SEN). En dicho estudio se evaluaron las competencias en Español y Matemáticas de los estudiantes de sexto de primaria y de tercero de secundaria con los Excale.

Los Excale de Español, para ambos grados, evaluaron tres tipos de competencias: Comprensión

lectora, Reflexión sobre la lengua y Expresión escrita. Este último se evaluó a través de preguntas de respuesta construida, ya fueran cortas o de ensayo; a diferencia del resto de los Excale, de Español y de Matemáticas, que estuvieron conformados por reactivos de opción múltiple. El estudio de las competencias en Expresión escrita tuvo características particulares, tanto en la forma de calificar las respuestas como en la muestra poblacional de estudiantes evaluada.

Tomando en consideración las particularidades de las evaluaciones realizadas, los resultados en extenso de los Excale 2005 se presentan en dos informes separados: *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria* y *El aprendizaje de la Expresión Escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*.

Este capítulo sintetiza la información más relevante de los informes antes mencionados, que se aborda en tres apartados: la metodología utilizada, los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se arriba. En cuanto al aspecto metodológico, se describe la composición y tamaño de las muestras de estudiantes utilizadas y las escalas empleadas para medir el logro educativo.

Respecto a los resultados, se exponen los relativos al logro educativo del Español y las Matemáticas que alcanzan los estudiantes que terminan los últimos grados de la primaria y la secundaria, las diferencias en los aprendizajes de ambos grupos de estudiantes y los factores de contexto que inciden en el logro educativo de dichos alumnos. Finalmente, se presenta una síntesis de los hallazgos más importantes y se termina con una serie de reflexiones sobre las inequidades sociales que condicionan el lo-

gro educativo, así como las posibles acciones que pueden mejorar la educación en México.

Aunque se ha procurado cuidar no sobresimplificar la información ni mostrar una perspectiva fraccionada, se recomienda al lector interesado remitirse a los dos informes completos antes mencionados, ya que éstos contienen pormenores que pueden ayudar a tener una mejor visión de la calidad del Sistema Educativo Mexicano.

1. Método de estudio

Para los lectores interesados en las particularidades metodológicas del estudio realizado es conveniente consultar los dos informes completos mencionados en la introducción de este trabajo, en donde encontrarán información detallada sobre los propósitos de las evaluaciones y las características de los instrumentos evaluativos, entre otros aspectos. En esta sección, por lo pronto, sólo se describe a continuación lo referente a las poblaciones de alumnos evaluados y a las escalas y niveles de logro educativo.

1.1. Poblaciones de alumnos

El estudio se realizó con tres muestras de estudiantes, cuyos propósitos y composición se describen a continuación.

Primera muestra. Para evaluar a los alumnos en Español y Matemáticas se utilizó una muestra que permitiera conocer los niveles de logro educativo de los estudiantes de sexto de primaria y de tercero de secundaria. La muestra tuvo representatividad nacional y estatal, para los diversos estratos y modalidades escolares de interés. En primaria se consideraron cinco *estratos*:

- ◆ *Urbanas públicas (UP)*. Escuelas públicas ubicadas en comunidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes.

- ◆ *Rurales públicas (RP)*. Escuelas públicas ubicadas en comunidades con una población menor a 2 mil 500 habitantes.

- ◆ *Cursos Comunitarios (CC)*. Escuelas ubicadas en localidades de difícil acceso y escasa población, donde no existen servicios educativos regulares, las cuales son operadas por el Conafe.

- ◆ *Educación indígena (EI)*. Escuelas públicas ubicadas en localidades de población indígena, donde se imparte educación bilingüe bicultural.

- ◆ *Privadas (UPV)*. Escuelas de sostenimiento privado.

Para la educación secundaria, se estudiaron las siguientes cuatro *modalidades* educativas:

- ◆ *Generales (GRAL)*. Secundarias públicas que ofrecen un currículum comprensivo, donde cada asignatura es impartida por un profesor y cuyos servicios se concentran, fundamentalmente, en localidades mayores a 15 mil habitantes.

- ◆ *Técnicas (TEC)*. Secundarias públicas que ofrecen un currículum comprensivo más una formación técnica, donde cada asignatura es impartida por un profesor y cuyos servicios se concentran en las poblaciones urbanas y rurales medias (entre 500 y 2 mil 500 habitantes).

- ◆ *Telesecundarias (TV)*. Secundarias públicas que ofrecen un currículum comprensivo, donde todas las asignaturas son impartidas por un mismo profesor, que utilizan las telecomunicaciones como su principal componente didáctico, y cuyos servicios se concentran en poblaciones rurales menores a 2 mil 500 habitantes.

- ◆ *Privadas (PRIV)*. Secundarias con capital y organización privada, con características similares a las Secundarias Generales.

Como se observa en la Tabla 6.1, esta muestra quedó conformada por 47 mil 858 estudiantes de sexto grado de 2 mil 770 escuelas de primaria, así como por 52 mil 251 alumnos de tercer grado de 2 mil 397 escuelas secundarias.

TABLA 6.1. CANTIDAD DE ESCUELAS Y ALUMNOS POR ESTRATO Y MODALIDAD ESCOLAR: 6° DE PRIMARIA Y 3° DE SECUNDARIA

Estrato	Escuelas		Alumnos	
	N	%	N	%
Primarias				
UP	865	31.2	21,662	45.3
RP	873	31.5	10,716	22.4
EI	356	12.9	4,217	8.8
CC	235	8.5	731	1.5
UPV	441	15.9	10,532	22.0
Total	2,770	100.0	47,858	100.0
Secundarias				
GRAL	566	23.6	16,600	31.8
TEC	544	22.7	16,093	30.8
TV	751	31.3	9,720	18.6
PRIV	536	22.4	9,838	18.8
Total	2,397	100.0	52,251	100.0

Segunda muestra. Para evaluar a los alumnos en Expresión escrita se utilizó una muestra de estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria. Ésta tuvo representatividad nacional, para los diversos estratos y modalidades escolares de interés.

La muestra estuvo conformada por 4 mil 848 estudiantes de mil 770 escuelas de sexto grado de primaria, así como por 5 mil 755 alumnos de mil 982 escuelas de tercer grado de secundaria. Su diseño tomó en cuenta los mismos estratos y modalidades escolares que se consideraron para la aplicación de los Excale de Español y Matemáticas, con excepción de los Cursos Comunitarios, que no se incluyeron debido al alto costo que representaba llegar a una cantidad mayor de sus escuelas en todo el territorio nacional.

Tercera muestra. Para comparar los aprendizajes alcanzados por los alumnos de secundaria respecto de los de primaria, se utilizó una muestra de alumnos, la cual quedó conformada por 5 mil 451 alumnos de tercer grado de secundaria de mil 942 escuelas. Asimismo, tuvo representatividad nacional, pero no estatal para las modalidades educativas.

Es importante mencionar que los niveles de preci-

sión que se consideraron para diseñar dichas muestras fueron adecuados para estimar los valores nacionales, estatales y por modalidad educativa.¹

1.2. Escalas y niveles de logro educativo

Las puntuaciones de los Excale se presentan en una escala de 200 a 800 puntos, con una media centrada en 500 unidades y una desviación estándar de 100 puntos. Dichas pruebas fueron calibradas con base en la Teoría de Respuestas al Ítem, utilizando el modelo de Rasch.

Para facilitar la interpretación de resultados, se definieron diversos *niveles de logro educativo*, los que representan categorías de competencias escolares de cada asignatura evaluada; es decir, lo que los estudiantes saben y pueden hacer según su nivel de aprendizaje. En los Excale de opción múltiple se utilizan cuatro niveles de logro para describir los aprendizajes, mientras que en el Excale de Expresión escrita se utilizan cinco.

Es importante señalar que los Excale de Español evaluaron la Comprensión lectora, la Reflexión

sobre la lengua y la Expresión escrita. Los dos primeros componentes se evaluaron conjuntamente con preguntas de opción múltiple, y en este capítulo se les refiere como habilidades de Español. Por su parte, el componente de escritura se evaluó con preguntas de repuesta construida (respuesta corta y ensayo), y se le refiere simplemente como Expresión escrita.

Español y Matemáticas

Para cada uno de los Excale de Español y Matemáticas se definieron cuatro niveles de logro educativo en términos de las habilidades y conocimientos que debe poseer un alumno en la asignatura respectiva según el currículum. La Tabla 6.2 muestra los

descriptores de los niveles de logro generales para los cuatro exámenes.²

Expresión escrita

Para el componente de Expresión escrita se definieron cinco niveles de logro educativo que representan categorías de habilidades y conocimientos que poseen los estudiantes, y que se describen en la Tabla 6.3. A diferencia de los Excale de Español y Matemáticas, donde la competencia insuficiente quedó definida por el nivel más bajo de los cuatro establecidos, en lo que se refiere a la Expresión escrita, en cambio, se consideró que un alumno que tiene un logro insuficiente si se sitúa en cualquiera de los dos niveles inferiores de los cinco definidos en esta evaluación.

TABLA 6.2. DESCRIPCIÓN GENÉRICA DE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS QUE LOGRAN LOS ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE LOGRO EDUCATIVO (ESPAÑOL Y MATEMÁTICAS)

Niveles de Logro	Competencias académicas
Por debajo del Básico	Indica carencias importantes en los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para continuar progresando satisfactoriamente en la asignatura evaluada
Básico	Indica un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.
Medio	Indica un dominio sustancial (adecuado, apropiado, correcto o considerable) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículum.
Avanzado	Indica un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículum.

TABLA 6.3. DESCRIPCIÓN GENÉRICA DE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS QUE LOGRAN LOS ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE LOGRO EDUCATIVO (EXPRESIÓN ESCRITA)

Niveles de Logro	Competencias Académicas
I	Indica que los alumnos sólo tienen habilidades relacionadas con la construcción de oraciones simples, y hacen un uso muy deficiente de las convencionalidades del sistema de escritura.
II	Indica que los alumnos pueden escribir textos cohesivos y coherentes, pero no son sensibles a las características lingüísticas de los diferentes tipos de discursos y funciones del texto. También hay un uso muy deficiente de las convencionalidades del sistema escrito.
III	Indica que los alumnos comienzan a utilizar estrategias textuales incipientes, como son el uso de los registros lingüísticos inherentes a los modos narrativo y argumentativo. Sin embargo, escriben una asociación de ideas sin una planeación previa, lo que repercute en la estructura de sus textos. Son sensibles a la segmentación de palabras.
IV	Indica que los estudiantes comienzan a planear su texto utilizando estrategias textuales para impactar a su lector. Hay un avance significativo en la puntuación. Hasta este nivel se empieza a detectar la apropiación de algunos lineamientos presentes en el enfoque comunicativo y funcional.
V	Indica que los alumnos ponen de manifiesto su dominio de estrategias textuales, como son las de dar una respuesta efectiva a sus lectores cumpliendo la demanda de los reactivos. Los estudiantes combinan el mensaje que se desea transmitir con el uso funcional de una carta formal, muestran un pensamiento crítico y un uso adecuado de las convencionalidades del sistema de escritura.

2. Resultados de aprendizaje

Los resultados que se presentan a continuación muestran con claridad el impacto de las condiciones del entorno de los alumnos, que se relacionan con los tipos de servicios educativos que formaron los estratos y modalidades de las muestras utilizadas.

En las escuelas primarias, el ordenamiento de los resultados de aprendizaje tanto en Español como en Matemáticas, de mayor a menor puntuación fue, en todos los casos, el siguiente: Escuelas Privadas, Urbanas Públicas, Rurales Públicas, Cursos Comunitarios y Educación Indígena. De manera semejante, el ordenamiento de las escuelas secundarias fue, consistentemente: Privadas; Generales y Técnicas (con resultados equivalentes) y Telesecundarias.

Estos resultados deben interpretarse teniendo en cuenta las condiciones socioculturales de los niños y jóvenes que cursan sus estudios en las distintas m da-

lidades escolares, ya que dichas condiciones se asocian fuertemente con los resultados del aprendizaje. Por razones de autoselección, y de índole geográfica y económica, los estratos y las modalidades educativas se ven más o menos favorecidos por las condiciones culturales de las familias de sus alumnos, siendo las escuelas privadas y urbanas las que tienden a tener mejores condiciones, y las rurales e indígenas las que suelen presentar condiciones más desfavorables.

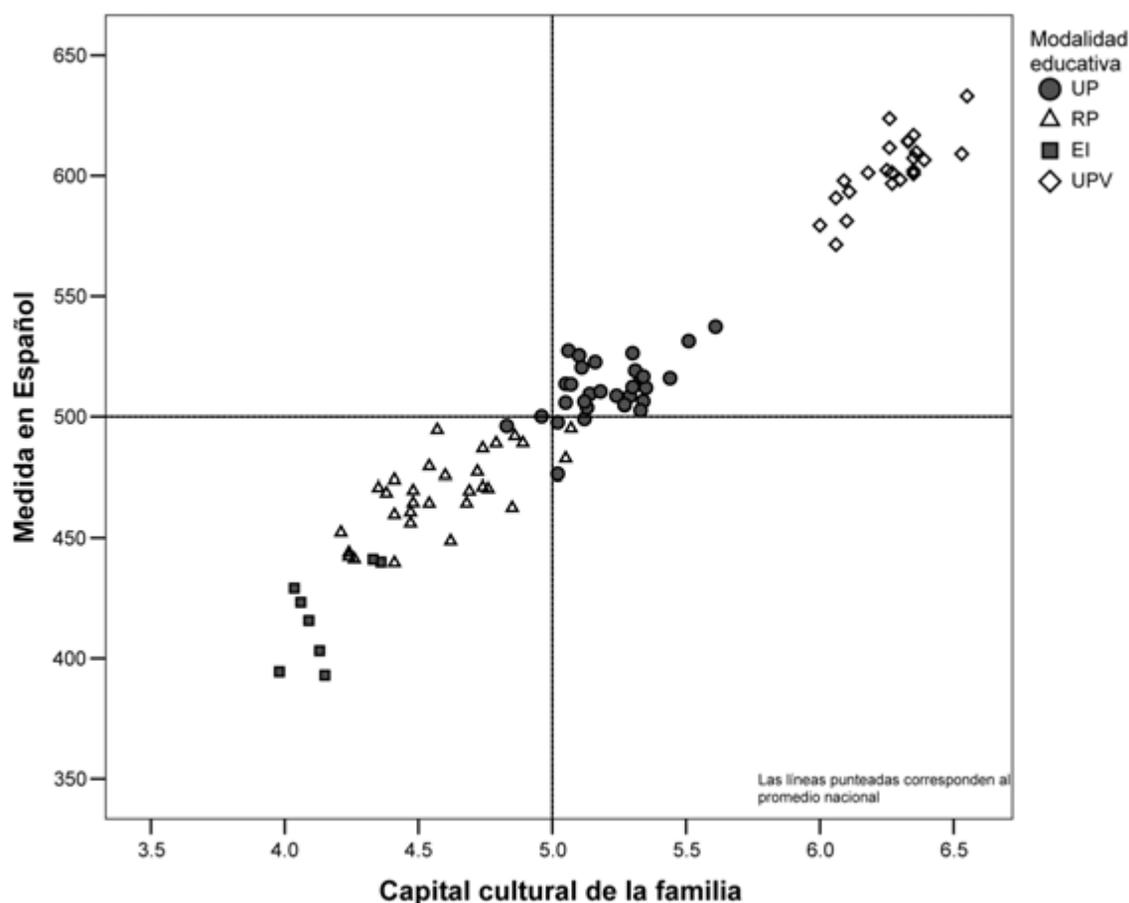
Para mostrar lo anterior, las Figuras 6.1 y 6.2 dan cuenta de la relación que guarda el Capital cultural de las familias³ de los estudiantes evaluados con su aprendizaje en Español, en cada uno de los estratos y las modalidades educativos de primaria y de secundaria (las marcas representan a las entidades federativas que fueron evaluadas). Como se aprecia en las figuras de ambos grados, la distribución del aprendizaje se concentra de acuerdo con el estrato y la modalidad educativos que, a su vez, se asocian fuertemente con el Capital cultural de sus estudiantes. En el caso de las Matemáticas los resultados son prácticamente los mismos.

De acuerdo con estos análisis, los estudiantes que conforman los distintos estratos y modalidades educativos se distinguen claramente entre sí por el nivel del Capital cultural de sus familias, lo que a su vez determina de manera muy importante su nivel de logro educativo.

Así, los estudiantes que cursan la primaria o la secundaria en escuelas privadas y urbanas, son quienes tienden a tener mejores condiciones socioculturales y niveles de logro más altos; en el ex-

tremo opuesto, se encuentran los estudiantes de las escuelas rurales e indígenas, cuya situación sociocultural es la más desfavorable y su rendimiento académico el más bajo. En el caso de las secundarias generales y técnicas las marcas que las representan se mezclan hacia el centro de la Figura 6.2, lo que quiere decir que las escuelas de las dos modalidades coinciden tanto en el tipo de alumnos que tienen, como en los resultados que alcanzan.

FIGURA 6.1. DISTRIBUCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE LOS ESTADOS DE ACUERDO CON EL CAPITAL CULTURAL DE LA FAMILIA: 6° DE PRIMARIA



Por lo anterior, no se puede concluir simplemente, a partir de los resultados de los Excale, que un estrato o una modalidad es mejor que otro en términos de la calidad de sus escuelas, puesto que tienen estudiantes con distintas características que los benefician o los perjudican. Lo que sí se puede decir es que los aprendizajes de los estudiantes son mejores en unos estratos y unas modalidades que en otros, independientemente de la razón a la que se le atribuya este hecho.

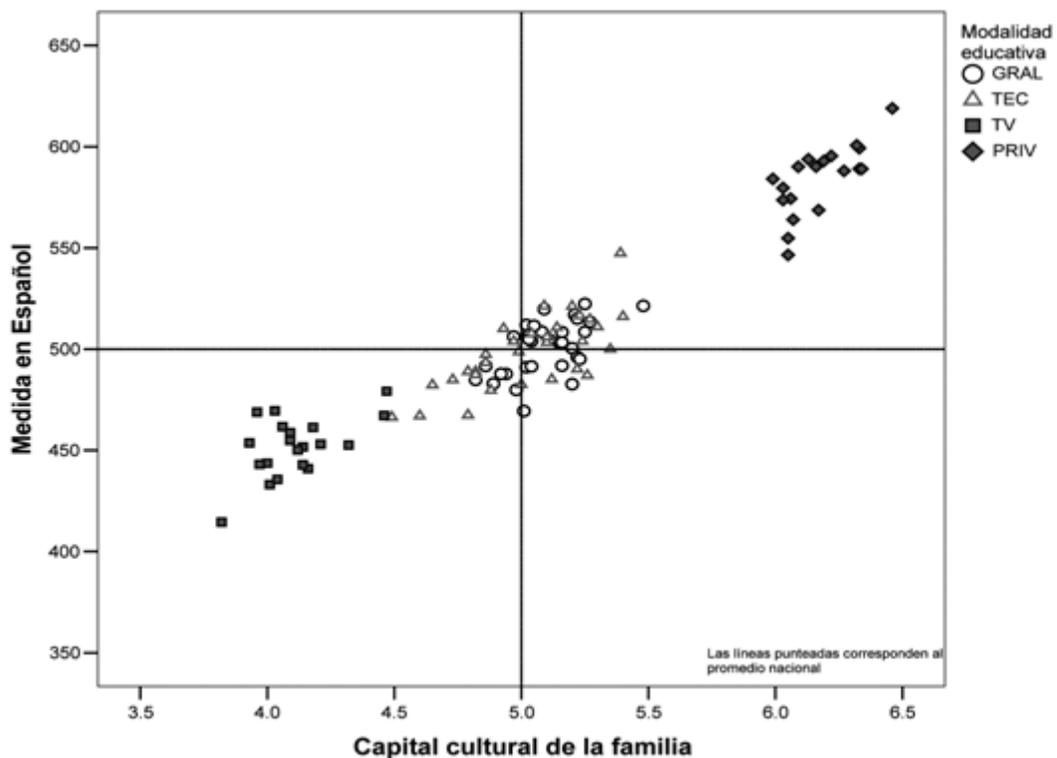
En el apartado en que se resumen los resultados del análisis de los factores asociados al aprendizaje se ampliarán estas consideraciones.

las privadas y urbanas obtengan resultados de aprendizaje más favorables, mientras que aquéllos con una mayor proporción de estudiantes en escuelas rurales e indígenas, consigan resultados menos favorables.

En forma congruente con lo anterior, se advierte una gran homogeneidad entre las escuelas de una misma modalidad en las distintas entidades federativas, que da lugar a que las diferencias que existen entre unas y otras no sean significativas en términos estadísticos, en la mayoría de los casos.

En esta parte se reportan los resultados de aprendizaje del Español y las Matemáticas de los estudiantes de sexto de primaria y tercero de se-

FIGURA 6.2. DISTRIBUCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE LOS ESTADOS DE ACUERDO CON EL CAPITAL CULTURAL DE LA FAMILIA: 3° DE SECUNDARIA



La misma advertencia debe hacerse cuando se comparan las entidades federativas, pues sus resultados globales de aprendizaje se ven influenciados por la participación que tienen los diferentes estratos y modalidades en la composición de su matrícula. Así, es más probable que los estados con mayor número de escue-

cundaria a través de los siguientes apartados: 1) resultados de aprendizaje de Español, 2) resultados de aprendizaje de Matemáticas, 3) comparación entre los aprendizajes adquiridos en la primaria y en la secundaria y 4) factores asociados al logro educativo.

Los resultados más relevantes del aprendizaje se presentan en el siguiente orden: niveles de logro educativo a nivel nacional y por estrato o modalidad escolar, diferencias en las puntuaciones por sexo y edad, y diferencias por entidad de acuerdo con el estrato o modalidad educativos del centro escolar.

2.1 Resultados de español

2.1.1. El aprendizaje del Español (Comprensión lectora y Reflexión sobre la lengua) en sexto de primaria

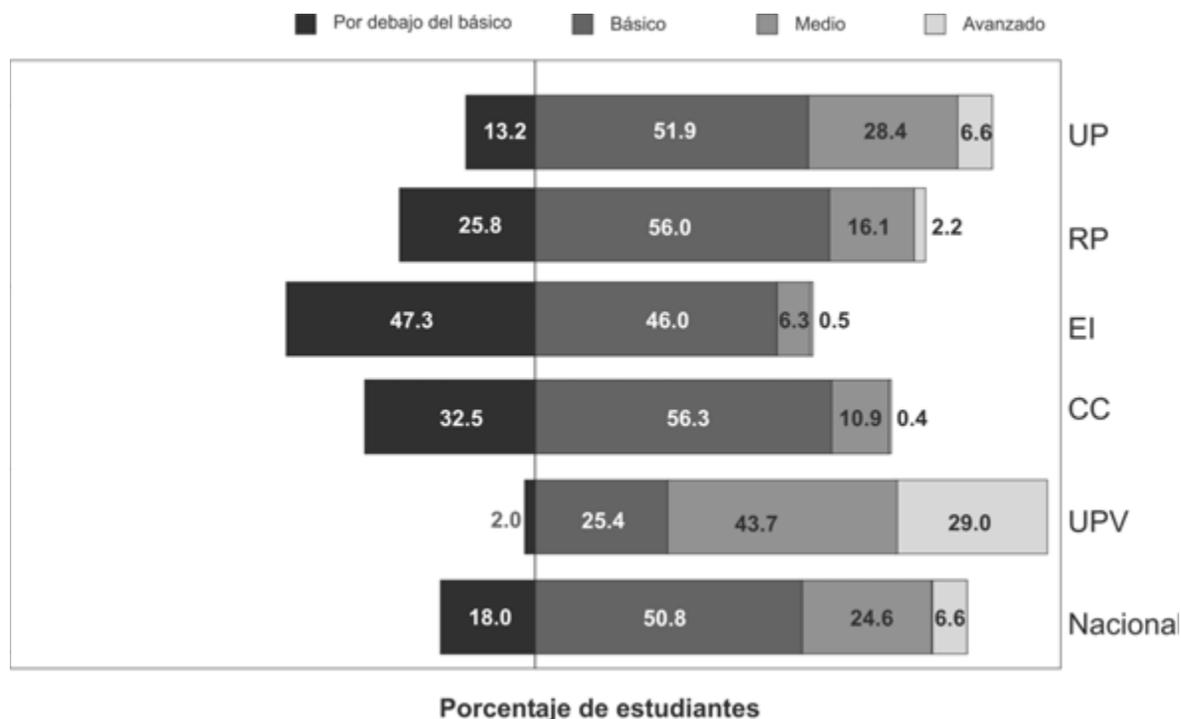
Como se puede apreciar en la Figura 6.3, a nivel nacional, casi dos de cada diez estudiantes (18 por ciento) se encuentran por debajo del nivel básico;

la mitad (50.8 por ciento) se ubica en el nivel básico; una cuarta parte (24.6 por ciento) se sitúa en el nivel medio; y sólo el 6.6 por ciento en el nivel avanzado (véase la Tabla 6.2 para conocer la descripción de cada uno de los niveles de logro).

Las grandes diferencias que distinguen a las escuelas de los estratos de la muestra se aprecian considerando que por debajo del nivel básico se encuentran, en orden descendente, el 47.3 por ciento de los alumnos de Educación Indígena (EI), el 32.5 de niños en Cursos Comunitarios (CC), el 25.8 de las Rurales Públicas (RP), el 13.2 de los estudiantes de escuelas Urbanas Públicas (UP) y sólo el 2 por ciento de quienes acuden a las Escuelas Privadas (UPV).

Nótese que por cada estudiante de Escuelas Privadas en este nivel —que significa que no se manejan los conocimientos y las habilidades básicas establecidas en los planes de estudio—, hay cerca de 24 alumnos de la modalidad Indígena.

FIGURA 6.3. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LOS CUATRO NIVELES DE LOGRO DE ESPAÑOL: 6° DE PRIMARIA



La Tabla 6.4 muestra las puntuaciones promedio de los cinco estratos escolares, con sus errores estándar de medida (EE). Las Escuelas Privadas están 92 puntos por encima de las Urbanas Públicas; la distancia entre estas últimas y las Rurales Públicas es de 46 puntos; la diferencia entre las Rurales Públicas y los Cursos Comunitarios es de 20 puntos y, finalmente, entre éstos y la modalidad Indígena, la distancia es de 30 puntos. Téngase en cuenta la enorme brecha entre el nivel de logro educativo de los estudiantes de las Escuelas Privadas con respecto a aquellos de las Escuelas Indígenas: 187 puntos, equivalentes a casi dos desviaciones estándar de la distribución nacional. Igualmente, es importante señalar que de acuerdo al coeficiente de variación⁴ las Escuelas Privadas tienen una menor dispersión de sus aprendizajes (15.5) y las Escuelas Indígenas tienen la mayor de ellas (19.8).

formativos. Asimismo, a los estudiantes se les dificulta diferenciar en un texto, los hechos de las opiniones.

- ◆ En cuanto a la Reflexión sobre la Lengua, sólo la quinta parte de los estudiantes tiene la capacidad para detectar inconsistencias en los elementos que dan cohesión a los textos. Asimismo, menos de la mitad de ellos identifica problemas en la segmentación de palabras. Por otro lado, muy pocos alumnos logran responder correctamente reactivos orientados a evaluar conocimientos ortográficos, de acentuación y de puntuación.

En Español, las mujeres obtienen consistentemente mejores puntuaciones que los hombres en todos los estratos (diferencia nacional de 31 puntos), con excepción de los niños que asisten a Cursos Comunitarios, donde las diferencias por sexo no resultaron significativas. A nivel nacional el 13.4 por cien-

TABLA 6.4. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE ESPAÑOL: 6º DE PRIMARIA

Estrato educativo	Tendencia central		Dispersión			
	Media	(EE)	Desviación Estándar	(EE)	Coeficiente variación	(EE)
UP	512.0	(2.1)	93.8	(1.0)	18.3	(0.2)
RP	466.4	(2.2)	89.1	(1.3)	19.1	(0.3)
EI	416.6	(3.1)	82.3	(1.8)	19.8	(0.4)
CC	446.3	(4.4)	79.3	(4.3)	17.8	(0.9)
UPV	603.5	(3.0)	93.5	(2.0)	15.5	(0.3)
Nacional	500.0	(1.4)	100.0	(0.8)	20.0	(0.2)

En términos de habilidades y conocimientos, los resultados obtenidos por los estudiantes de sexto de primaria indican, con las diferencias de las escuelas de los estratos considerados a las que se ha hecho referencia, que en términos generales:

- ◆ La Comprensión Lectora es deficiente. Sólo tres de cada diez alumnos tienen una buena probabilidad de resolver reactivos que implican desarrollar una comprensión global del texto; muchos pueden sacar conclusiones en textos narrativos, pero muy pocos pueden deducirlas de textos in-

to de las mujeres se ubica en la categoría Por debajo del básico, mientras que esto es válido para el 22.4 por ciento de los hombres.

Los estudiantes en edad normativa (12 años o menos) obtienen mejores calificaciones que los que se encuentran en situación de extra-edad (13 años o más) en todos los estratos escolares, menos en las Escuelas Privadas, donde las diferencias entre grupos de edad no fueron significativas. A nivel nacional, la diferencia entre grupos de edad es de setenta puntos. El 14.1 por ciento de los alumnos en edad

normativa y el 35.4 por ciento de quienes están en situación de extra-edad se ubican por debajo del nivel básico. Este resultado es importante porque confirma que los alumnos que se rezagan en el trayecto escolar, sea por haberlo comenzado tardíamente o, más frecuentemente, por haber reprobado uno o más grados, lejos de alcanzar el nivel de sus coetáneos, presentan resultados inferiores.

Respecto a los resultados por entidad federativa, las diferencias entre las escuelas de un mismo grupo son pequeñas. En la Tabla 6.5 los símbolos de suma (+) y resta (-) indican que los promedios de las entidades federativas en cada modalidad educativa son diferentes, ya sea por arriba o por debajo respectivamente, al promedio de la modalidad a nivel nacional (95% de confianza). En los demás casos, la precisión de los puntajes no permite afirmar que dichos promedios sean distintos a los nacionales. Es importante señalar también que en algunos casos estas comparaciones tuvieron un alto error de medi-

da⁵ (mayor a 14 unidades), razón por la cual se marcan con un asterisco (*), con el propósito de alertar al lector sobre su interpretación.

Como puede apreciarse en la Tabla 6.5, en el estrato de escuelas Urbanas Públicas, sólo el Distrito Federal y Sinaloa mostraron resultados significativamente superiores a la media nacional y solamente en Michoacán los resultados fueron inferiores. En el estrato de las escuelas Rurales Públicas la heterogeneidad es mayor: seis entidades tuvieron resultados superiores y seis los tuvieron inferiores a la media nacional. En el caso de las entidades con una cantidad importante de Escuelas Indígenas, sólo Hidalgo y San Luis Potosí estuvieron por arriba de la media y sólo Chiapas y Guerrero se encontraron por debajo de ella. Y en lo que respecta a las Primarias Privadas, solamente las del Distrito Federal se ubicaron arriba de la media nacional, y tres entidades por debajo de ella; siempre en términos significativos estadísticamente.

TABLA 6.5. COMPARACIONES DE LOS RESULTADOS DE ESPAÑOL POR ENTIDAD FEDERATIVA CON LA MEDIA NACIONAL: 6° DE PRIMARIA

	Entidad federativa	UP	RP	EI	UPV
1	Aguascalientes				*
2	Baja California		+		
3	Baja California Sur		+		
4	Campeche		-		
5	Coahuila				
6	Colima				
7	Chiapas			-	
8	Chihuahua				*
9	Distrito Federal	+			+
10	Durango				
11	Guanajuato		-		-
12	Guerrero		-	-	
13	Hidalgo			+	*
14	Jalisco				-
15	México				
16	Michoacán	-	-		-
17	Morelos		+		
18	Nayarit				
19	Nuevo León		+		
20	Oaxaca		+		
21	Puebla				
22	Querétaro				
23	Quintana Roo				
24	San Luis Potosí			+	
25	Sinaloa	+			
26	Sonora		+		*
27	Tabasco		-		
28	Tamaulipas				
29	Tlaxcala				*
30	Veracruz				
31	Yucatán		-		
32	Zacatecas				

Nota: Por arriba de la media nacional (+), por debajo de la media nacional (-), sin representatividad (sombreado), error de medida alto (*).

2.1.2 El aprendizaje de la Expresión escrita en sexto de primaria

En primaria la mejor ejecución en escritura correspondió a los alumnos de las Escuelas Privadas, seguidas por las Urbanas Públicas, las Rurales Públicas y por último la Educación Indígena⁶. Es importante reiterar que estos resultados obedecen en gran medida a las diferencias en las condiciones socioculturales de los estudiantes que componen dichos estratos; donde es claro que estas condiciones se asocian estrechamente con el logro educativo del alumno, por lo que no es posible sacar conclusiones acerca de la calidad de las escuelas.

Dicho lo anterior, la Figura 6.4 muestra que a nivel nacional el 17.6 por ciento de los estudiantes se encuentra en el nivel más bajo de logro, el 45.4 en el Nivel II, el 30.2 en el Nivel III, el 5.6 en el Nivel IV y sólo el 1.3 por ciento en el nivel más alto. Es conveniente aclarar que los dos primeros niveles repre-

sentan competencias de la escritura que están por debajo de mínimo esperado; nótese que en ello se ubica el 63 por ciento de los alumnos del país.

Por debajo del nivel mínimo (niveles I y II) se encuentra el 85 por ciento de los estudiantes de Educación Indígena, el 72 de las Rurales Públicas, el 62 de las Urbanas Públicas y el 31 por ciento de quienes acuden a las Escuelas Privadas.

La Tabla 6.6 muestra las puntuaciones promedio de los cuatro estratos escolares. Como se puede observar, las Escuelas Privadas están 71 puntos por encima de las Urbanas Públicas; la distancia entre estas últimas y las Rurales Públicas es de 33 puntos y la diferencia entre las Rurales Públicas y la Educación Indígena es de 75 unidades. Téngase en cuenta la enorme brecha entre el nivel de logro educativo de los estudiantes de las Escuelas Privadas con respecto a los de las Escuelas Indígenas: 178 puntos, equivalentes a casi dos desviaciones estándar de la distribución nacional. Estos resultados coinciden estrechamente con los reportados para el caso de Comprensión lectora y Reflexión sobre la lengua, tanto en su magnitud como en su dispersión.

FIGURA 6.4. NIVELES DE LOGRO DE ESCRITURA POR ESTRATO EDUCATIVO: 6° DE PRIMARIA

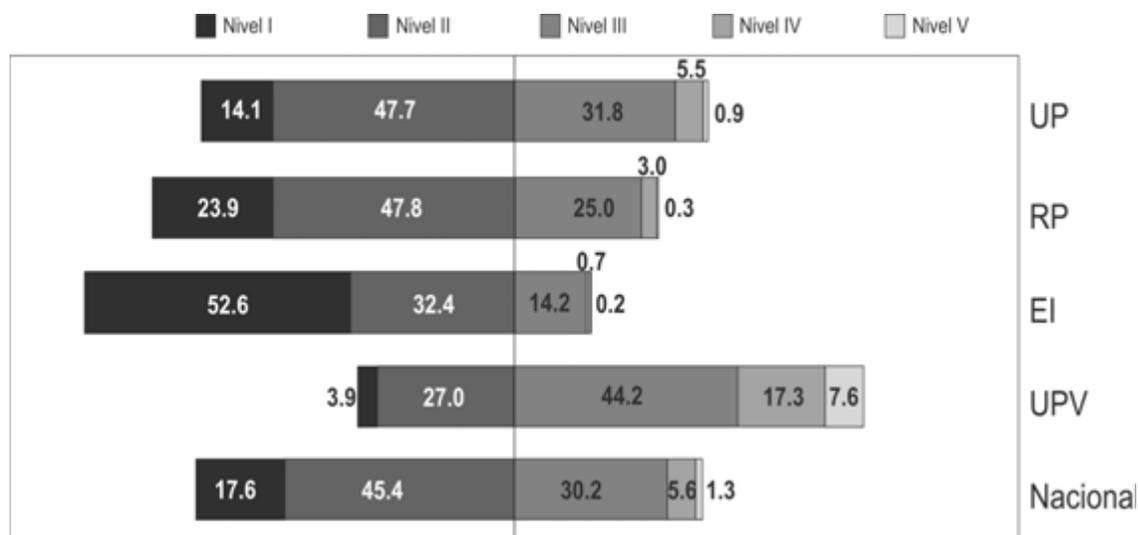


TABLA 6.6. MEDIAS Y ERRORES ESTÁNDAR DE LAS PUNTUACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE 6° DE PRIMARIA

Estrato educativo	Tendencia central		Dispersión			
	Media	(EE)	Desviación Estándar	(EE)	Coefficiente variación	(EE)
UP	501.3	(2.8)	93.5	(3.3)	18.7	(0.7)
RP	468.7	(4.8)	98.1	(4.1)	20.9	(1.0)
EI	393.9	(8.5)	123.8	(5.3)	31.4	(1.8)
UPV	572.0	(6.3)	106.6	(5.9)	18.6	(1.0)
Nacional	493.5	(2.1)	103.2	(2.2)	20.9	(0.5)

En términos de habilidades y conocimientos específicos de la Expresión escrita, los resultados obtenidos por los estudiantes de sexto de primaria indican que:

- ◆ El uso de las *convencionalidades del sistema de escritura* es muy limitado, ya que sólo cinco de cada cien alumnos pueden escribir textos con menos de tres faltas ortográficas, sólo dos de cada cien puntúan correctamente sus redacciones y la cuarta parte segmenta correctamente las palabras. Únicamente un alumno de cada cien hace uso correcto de la carta informal y de la formal.
- ◆ El uso de los *conocimientos gramaticales* es aceptable, ya que ocho de cada diez alumnos incluyen oraciones con sentido completo en sus redacciones, siete de cada diez respetan la concordancia entre género, número y tiempo verbal; y seis de cada diez alumnos las vincula para darle continuidad y progresión a sus textos (cohesión).
- ◆ En cuanto al uso de *estrategias textuales*, los resultados son mixtos, pues mientras que siete de cada diez alumnos escriben textos con unidad de contenido y con una progresión lógica y estructurada de la información, sólo una tercera parte introduce una oración temática que engloba y organiza la información dentro del texto. Sólo la cuarta parte de los alumnos escribe sus textos respetando las propiedades del modo discursivo inherente a la descripción, narración y argumentación: mientras que una proporción

muy pequeña (siete por ciento) utiliza adjetivos u otras expresiones que caracterizan a dichos textos descriptivos. La narración resultó ser el modo discursivo más fácil; la tercera parte de los alumnos cuenta algo que les sucedió, pero sólo uno de cada cien introduce en sus textos una idea creativa.

La argumentación resulta ser el modo discursivo más difícil de expresar, ya que sólo el 14 por ciento puede ofrecer un argumento pertinente, siete por ciento puede lograr que su argumento sea aceptable y uno de cada cien puede justificarlo de manera suficiente; asimismo, el uno por ciento de los estudiantes desarrolla un pensamiento crítico lo que indica que el alumno reflexiona y toma conciencia de lo que escribe y para quién lo escribe. Por otro lado, apenas dos de cada cien pueden lograr la respuesta efectiva, debido a que ésta exige que estén presentes cuatro aspectos: respetar el formato de carta, armonizar la intención comunicativa con el contexto, incluir alguna idea creativa y generar un texto coherente.

En cuanto al sexo, las mujeres obtienen consistentemente mejores puntuaciones que los hombres en todos los estratos (diferencia nacional de 37 puntos). A nivel nacional el 56 por ciento de las mujeres se ubica por debajo del nivel mínimo, mientras que esto es válido para el setenta por ciento de los hombres.

Los estudiantes en edad normativa (12 años o menos) obtienen mejores calificaciones que los que se encuentran en situación de extra-edad (13 años o más); a nivel nacional, la diferencia es de sesenta puntos. La diferencia fue significativa en todos los

estratos escolares, menos en las Escuelas Privadas. El 60 por ciento de los alumnos en edad normativa y el 79 por ciento de quienes están en situación de extra-edad se ubican por debajo del nivel mínimo.

En el siguiente recuadro se presenta una síntesis de los resultados.

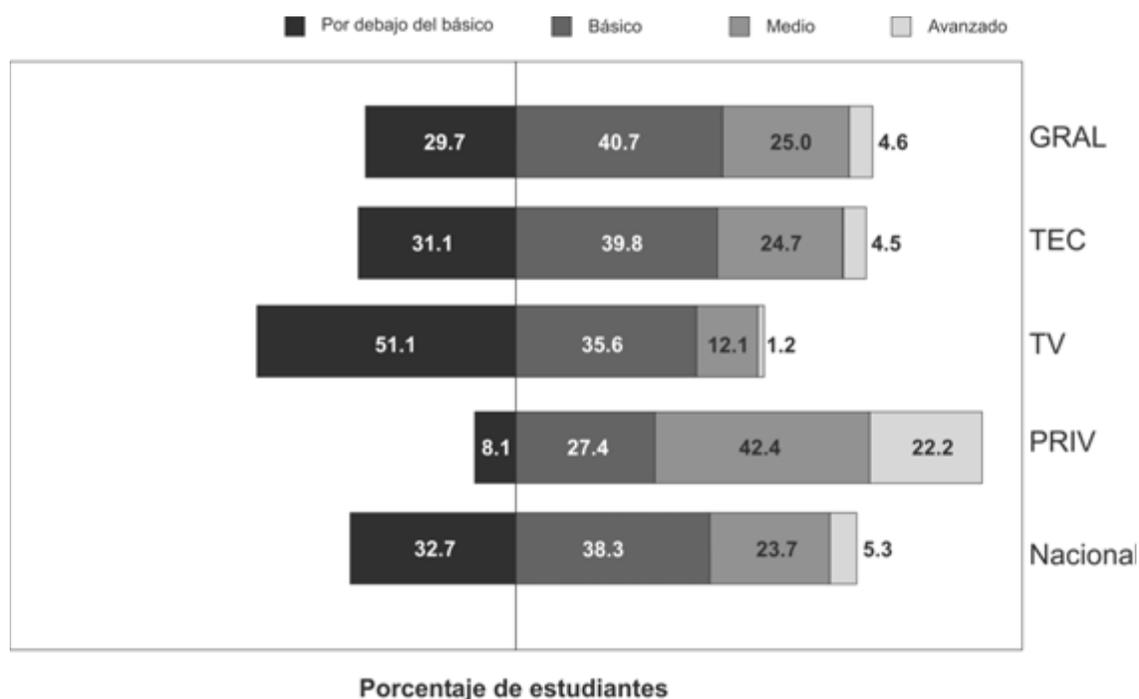
2.1.3. El aprendizaje del Español (Comprensión lectora y Reflexión sobre la lengua) en tercero de secundaria

La Figura 6.5 muestra los aprendizajes de Español de los estudiantes de tercero de secundaria. A nivel

nacional, prácticamente una tercera parte (32.7 por ciento) de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel básico; cuatro de cada diez (38.3 por ciento) en el nivel básico; una cuarta parte (23.7 por ciento) en el medio; y sólo cinco de cada cien alumnos (5.3 por ciento) está en el nivel avanzado.

Por debajo del nivel básico se encuentra el 51.1 por ciento de los estudiantes de las Telesecundarias (TV), el 31.1 de las Secundarias Técnicas (TEC), el 29.7 de las Secundarias Generales (GRAL) y el 8.1 por ciento de las Secundarias Privadas (PRIV). Nótese las diferencias entre las modalidades con alumnos de contextos diferentes: en el nivel inferior, por cada alumno de Escuelas Privadas hay seis estudiantes de Telesecundaria.

FIGURA 6.5. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LOS CUATRO NIVELES DE LOGRO DE ESPAÑOL: 3º DE SECUNDARIA



La Tabla 6.7 muestra que el resultado promedio de las Secundarias Privadas es aproximadamente unos 85 puntos mayor que el de las Secundarias Generales y Técnicas; la diferencia entre estas últimas y las Telesecundarias es de 51 unidades. La distancia entre las Telesecundarias y las Escuelas Privadas es de 137 puntos, cifra equivalente a casi una y media desviaciones estándar de la distribución nacional. Asimismo, hay que señalar que las Secundarias Privadas muestran la menor dispersión de sus resultados, mientras que las Telesecundarias tienen la mayor de ellas.

problema grave para los estudiantes de secundaria.

Al igual que en primaria, las mujeres obtienen consistentemente mejores puntuaciones en Español que los hombres en todas las modalidades de manera significativa, con una diferencia nacional de 23 puntos. El 37.2 por ciento de los hombres y el 28.2 por ciento de las mujeres se ubican en el nivel Por abajo del básico.

Por su parte, las diferencias nacionales entre los estudiantes en edad normativa (15 años o menos) respecto a los de extra-edad (16 años o más)

TABLA 6.7. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE ESPAÑOL: 3º DE SECUNDARIA

Modalidad educativa	Tendencia central		Dispersión			
	Media	(EE)	Desviación Estándar	(EE)	Coficiente variación	(EE)
GRAL	504.6	(2.7)	93.7	(1.1)	18.6	(0.2)
TEC	501.6	(2.0)	95.6	(1.1)	19.1	(0.2)
TV	451.8	(2.4)	92.7	(1.5)	20.5	(0.3)
PRIV	589.2	(2.8)	94.7	(1.2)	16.1	(0.2)
Nacional	500.0	(1.3)	100.0	(0.7)	20.0	(0.1)

Los estudiantes de secundaria tienen los siguientes conocimientos y habilidades de Español:

- ◆ En cuanto a las habilidades básicas de *Comprensión lectora*, una gran mayoría de los alumnos es capaz de identificar el propósito de los textos y la opinión de los autores, pero pocos pueden abstraer la información esencial, sacar conclusiones, construir relaciones causa-efecto o evaluar si un texto está o no prejuiciado.
- ◆ En cuanto a la *Reflexión sobre la lengua*, sólo una tercera parte de alumnos es capaz de inferir el sentido denotativo o connotativo de expresiones presentes en los textos, muy pocos identifican errores en el uso del participio y del gerundio, y un número todavía menor identifica las oraciones subordinadas y su función. Por último, respecto de los estudiantes de primaria, se aprecia un avance significativo en el uso de la acentuación, aunque ésta sigue siendo un

es aproximadamente de sesenta puntos en favor de los primeros; esta diferencia entre grupos de edad se registra en todas las modalidades educativas y se refleja en el porcentaje de estudiantes que se ubican en el nivel inferior de logro: 29.2 por ciento de quienes están en edad normativa y 53.2 por ciento de los que tienen más de 15 años.

En la Tabla 6.8 se pueden apreciar los resultados de los estados por modalidad educativa. En la modalidad de Secundarias Generales, el estado de Veracruz mostró resultados significativamente superiores a la media nacional, mientras que para cinco entidades federativas los resultados fueron inferiores. Para las Secundarias Técnicas cuatro entidades tuvieron resultados superiores y siete los tuvieron inferiores a la media nacional. Para el caso de las Telesecundarias, sólo los estados de Guanajuato, México y Tlaxcala estuvieron por arriba de la media, mientras que Chiapas, Michoacán y Oaxaca se encontraron por

debajo de ella. Finalmente, en relación a las Secundarias Privadas, solamente el Distrito Federal se ubicó arriba de la media nacional, mientras que Baja California, Campeche, Michoacán y Sonora se ubicaron

por debajo de ella. Al igual que en el caso anterior, se debe tener cuidado en la interpretación de los resultados cuyos errores de medida fueron considerablemente altos y que están marcados con un asterisco.

TABLA 6.8. COMPARACIONES DE LOS RESULTADOS DE ESPAÑOL POR ENTIDAD FEDERATIVA CON LA MEDIA NACIONAL: 3° DE SECUNDARIA

Entidad federativa	GRAL	TEC	TV	PRIV
1 Aguascalientes				
2 Baja California				-
3 Baja California Sur				
4 Campeche				-
5 Coahuila	-			
6 Colima				
7 Chiapas		- *	-	
8 Chihuahua				
9 Distrito Federal		+		+
10 Durango	-			
11 Guanajuato			+	
12 Guerrero	-	-		
13 Hidalgo				
14 Jalisco				
15 México		+	+	
16 Michoacán	-	-	-	-
17 Morelos				
18 Nayarit		-		
19 Nuevo León				
20 Oaxaca	-	- *	-	
21 Puebla				
22 Querétaro				
23 Quintana Roo				
24 San Luis Potosí				
25 Sinaloa				
26 Sonora				-
27 Tabasco				
28 Tamaulipas				
29 Tlaxcala		+	+	
30 Veracruz	+	+		*
31 Yucatán		-		
32 Zacatecas		-		

Nota: Por arriba de la media nacional (+), por debajo de la media nacional (-), sin representatividad (sombreado), error de medida alto (*).

2.1.4. El aprendizaje de la Expresión escrita en tercero de secundaria

En secundaria la mejor ejecución correspondió a las Secundarias Privadas, seguidas por las Secundarias Técnicas y Generales que quedaron prácticamente empatadas, y por último las Telesecundarias.

La Figura 6.6 muestra que a nivel nacional el 8.4 por ciento de los estudiantes se encuentra en el nivel más bajo de logro, el 47.6 en el Nivel II, el 38.3 en el Nivel III, el 5 en el Nivel IV y sólo el 0.7 por ciento en el Nivel V. Cabe recordar que los dos primeros niveles representan competencias de la escritura que están por debajo del mínimo esperado; se puede apreciar que en estos dos niveles se encuentra el 56 por ciento de los alumnos de secundaria del país.

Por debajo del nivel mínimo (niveles I y II) se encuentra el 55 por ciento de los estudiantes de Secundarias Generales, el 57 de las Secundarias Técnicas, el 69 de las Telesecundarias y el 26 por ciento de quienes acuden a las Secundarias Privadas.

Es importante recordar que los alumnos que sólo llegan a los dos niveles inferiores de logro de escritura no logran dominar conocimientos y habilidades básicas

presentes en los Planes y Programas de Estudio. Si bien pueden comunicar un mensaje con oraciones con sentido completo y vinculadas, están muy lejos de lo que exigen los programas de Español, los cuales plantean que los estudiantes deben seleccionar el tema, propósito, tipo de texto, estructura, destinatarios directos o potenciales; así como utilizar la escritura como medio para apelar, opinar, persuadir, relatar, describir, expresando sentimientos y experiencias. También deben ser capaces de escribir párrafos descriptivos, ilustrativos, secuenciales, argumentativos y persuasivos, de manera coherente y cohesiva. Por último, deben relacionar sus ideas e hilar sus párrafos.

Por otro lado, la Tabla 6.9 muestra las medias, errores estándar y coeficientes de variación de las puntuaciones de los estudiantes de las distintas modalidades educativas. Considerando los errores estándar, las diferencias son significativas estadísticamente en todos los casos, con excepción de las Secundarias Generales y las Secundarias Técnicas. Es de notar la brecha que existe entre las Secundarias Privadas y las Telesecundarias (87 puntos), valor equivalente a una desviación estándar de la distribución normal. Al igual que en el caso anterior, la dispersión de los resultados fue mayor para las Telesecundarias y menor para las Secundarias Privadas.

FIGURA 6.6. NIVELES DE LOGRO DE ESCRITURA POR MODALIDAD EDUCATIVA: 3º DE SECUNDARIA

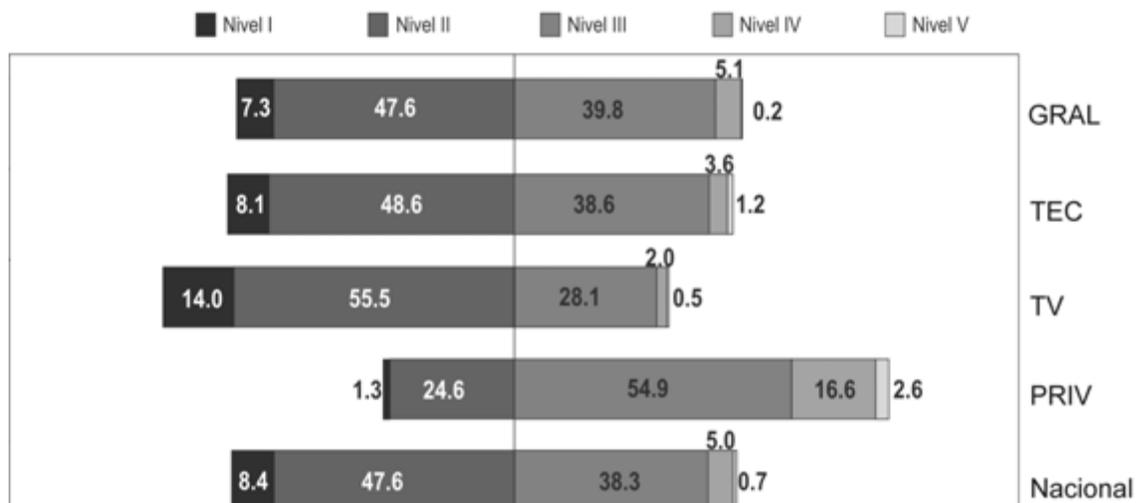


TABLA 6.9. MEDIAS Y ERRORES ESTÁNDAR DE LAS PUNTUACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE 3° DE SECUNDARIA

Modalidad educativa	Tendencia central		Dispersión		
	Media	(EE)	Desviación Estándar	(EE)	Coefficiente variación (EE)
GRAL	515.9	(3.1)	84.7	(3.9)	16.4 (0.8)
TEC	513.1	(2.8)	85.1	(3.1)	16.6 (0.6)
TV	486.5	(3.4)	87.1	(3.3)	17.9 (0.7)
PRIV	573.2	(2.6)	74.6	(2.7)	13.0 (0.5)
Nacional	513.9	(1.7)	87.1	(2.1)	17.0 (0.4)

En términos de habilidades y conocimientos específicos de la Expresión escrita los resultados obtenidos por los estudiantes de tercero de secundaria indican que:

- El uso de las *convencionalidades del sistema de escritura es muy limitado*, ya que sólo uno de cada cien estudiantes puede escribir textos con menos de tres faltas ortográficas y puntuar correctamente sus redacciones. Tres de cada diez alumnos segmentan correctamente las palabras. El uso de los formatos de la carta es muy deficiente, ya que menos del uno por ciento de los alumnos es capaz de coordinar su mensaje haciendo uso de la carta informal y formal.
- En todas las rúbricas de *gramática* los resultados de los alumnos de secundaria fueron buenos. Así, nueve de cada diez alumnos incluyen oraciones con sentido completo en sus redacciones, ocho de cada diez respetan la concordancia entre género, número y tiempo verbal, y siete de cada diez alumnos las vincula para darle continuidad y progresión a sus textos.
- En cuanto al uso de *estrategias textuales*, algunos resultados son satisfactorios, mientras que otros no lo son. Casi nueve de cada diez alumnos escriben textos con unidad de contenido y progresión lógica y estructurada de la información; más de la tercera parte introduce una oración temática que engloba y organiza la información dentro del texto. En cuanto al uso de las propiedades de los modos discursivos, los resul-

tados muestran diferencias significativas en su uso: en el texto argumentativo y narrativo, más de la tercera parte de los alumnos respeta el registro lingüístico normativo; pero sólo el 11 por ciento puede hacerlo en la descripción. A pesar de que se usa un registro lingüístico adecuado en la argumentación, únicamente el 16 por ciento de los alumnos puede dar un argumento pertinente, el 6 por ciento puede hacer ese argumento aceptable y sólo uno de cada cien puede justificarlo de manera suficiente e incluir un pensamiento crítico.

Con respecto al texto narrativo, los alumnos pueden contar algo que les sucedió con una ilación de principio, desarrollo y desenlace, pero sólo dos alumnos de cada cien introducen una idea creativa. En el texto descriptivo solamente seis alumnos de cada cien utilizan adjetivos u otras expresiones que caracterizan a estos textos. Por otro lado, uno de cada cien puede lograr una respuesta efectiva. Los alumnos de secundaria manejan de manera deficiente el formato de la carta y muestran poca creatividad cuando escriben.

En la secundaria, al igual que en la primaria, las mujeres obtuvieron un puntaje significativamente mayor que los hombres en todas las modalidades (diferencia nacional de 44 puntos). A nivel nacional el 46 por ciento de las mujeres se ubica por debajo del nivel mínimo, mientras que esto es válido para el 67 por ciento de los hombres.

Los estudiantes de edad normativa (15 años o menos) obtienen mejores calificaciones que los que se

encuentran en situación de extra-edad (16 años o más); en todas las modalidades escolares, menos en las Secundarias Privadas, donde las diferencias entre grupos de edad no fueron significativas. A nivel nacional, la diferencia es de 45 puntos. El 52 por ciento de los alumnos de edad normativa y el 76 por ciento de quienes están en situación de extra-edad se ubican por debajo del nivel mínimo.

2.2 Resultados de Matemáticas

Es conveniente adelantar que, en relación con los resultados que se han presentado en las secciones anteriores, se encontraron mayores diferencias en los aprendizajes de Español que en los de Matemáticas, tanto en los estudiantes de primaria, como en los de secundaria. Esto se debe a que el hogar y el contexto social de los estudiantes juegan un papel preponderante en la adquisición de las habilidades relacionadas con el lenguaje; por el contrario, los aprendizajes de Matemáticas se adquieren principalmente en el medio escolar. Por esta razón, el aprendizaje del Español estará mayormente influido por el contexto cultural donde vive y estudia el alumno que el aprendizaje de las Matemáticas. En otras palabras, la escuela tiene mayor influencia en el logro de aprendizaje de Matemáticas que en el de Español, como se verá más adelante.

Finalmente, en lo referente a la magnitud de las diferencias entre los aprendizajes debe señalarse que en

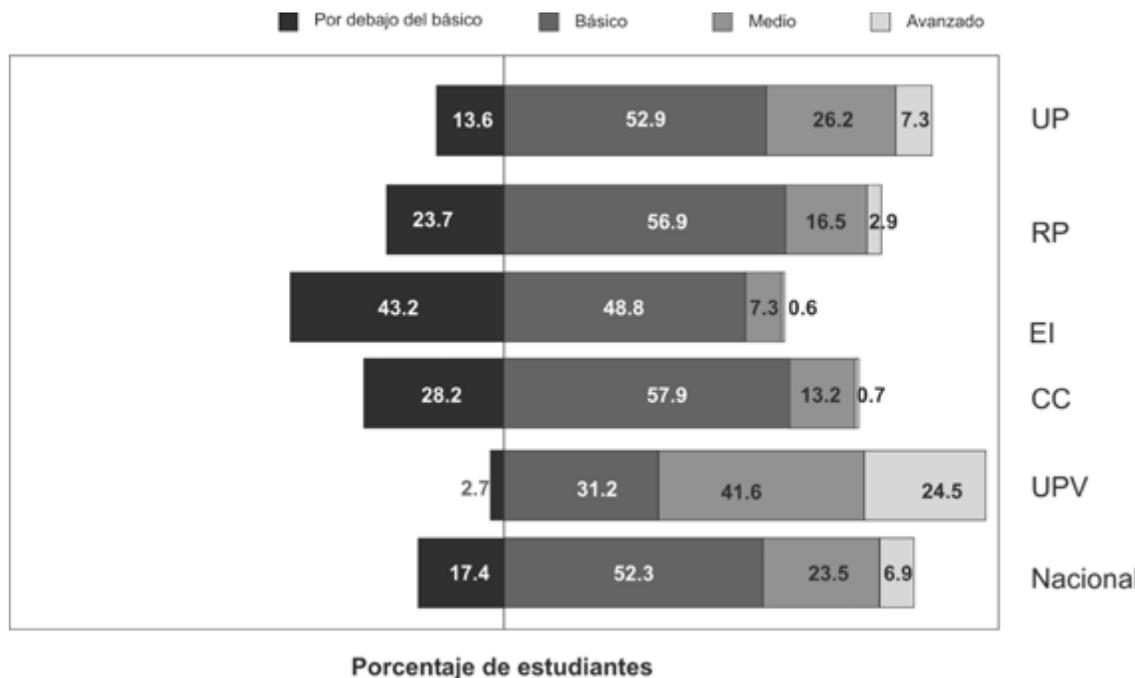
general éstas fueron mayores en las escuelas primarias que en las secundarias, en Español que en Matemáticas, y en las escuelas públicas que en las privadas. Entre las primarias públicas las de mayor dispersión fueron las indígenas y entre las secundarias, las telesecundarias.

2.2.1. El aprendizaje de las Matemáticas en sexto de primaria

En cuanto a los niveles de logro de los estudiantes de sexto de primaria en Matemáticas, la Figura 6.7 muestra que, a nivel nacional, el 17.4 por ciento de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel básico; poco más de la mitad (52.3 por ciento) se ubica en el nivel básico; casi una cuarta parte (23.5 por ciento) en el nivel medio y sólo siete de cada cien estudiantes (6.9 por ciento) en el avanzado.

Por debajo del nivel básico se ubican el 43.2 por ciento de los alumnos de Educación Indígena, el 28.2 de niños en Cursos Comunitarios, el 23.7 de las Rurales Públicas, el 13.6 de los estudiantes de escuelas Urbanas Públicas y el 2.7 por ciento de quienes acuden a las Escuelas Privadas. Las diferencias por estrato son notables también, aunque menores que en Español, cuyo dominio depende más del contexto sociocultural de la familia que las matemáticas: por cada alumno de Escuelas Privadas en el nivel inferior hay 16 alumnos de escuelas indígenas.

FIGURA 6.7. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LOS CUATRO NIVELES



Como se puede apreciar en la Tabla 6.10, la distancia entre el promedio de las Escuelas Privadas y el de las Urbanas Públicas es de 79 puntos (cerca a una desviación estándar); la distancia entre estas últimas y las Rurales Públicas es de 39 puntos (equivalente a media desviación estándar); las diferencias de las Rurales Públicas con los Cursos Comunitarios es de 14 puntos y, finalmente, la diferencia entre éstas y la Educación Indígena es de 33 pun-

tos. Nuevamente debe señalarse que la diferencia de 165 puntos entre los promedios de las Escuelas Indígenas y las Escuelas Privadas es considerablemente grande, equivalente a más de una y media desviación estándar de la distribución nacional. Al igual que para el caso de los tres componentes de Español, la dispersión de los resultados fue mayor para las escuelas Indígenas y menor para las Escuelas Privadas.

TABLA 6.10. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE MATEMÁTICAS: 6° DE PRIMARIA

Estrato educativo	Tendencia central		Dispersión			
	Media	(EE)	Desviación estándar	(EE)	Coefficiente variación	(EE)
UP	510.3	(2.3)	96.1	(1.1)	18.8	(0.2)
RP	471.2	(2.5)	90.8	(1.6)	19.3	(0.3)
EI	423.8	(3.4)	84.8	(2.3)	20.0	(0.5)
CC	456.7	(4.7)	81.1	(3.7)	17.8	(0.8)
UPV	589.4	(3.2)	96.8	(2.0)	16.4	(0.3)
Nacional	500.0	(1.5)	100.0	(0.9)	20.0	(0.2)

Los conocimientos y las habilidades que dominan los estudiantes y aquellos en los que tienen dificultad, son los siguientes:

- ◆ En el eje temático de Números, sus relaciones y sus operaciones, los estudiantes muestran un mejor desempeño; dentro de este eje, el tema de mayor dificultad es el de fracciones. Por otra parte, en el eje de medición, los estudiantes tienen un desempeño adecuado en el cálculo de perímetros, áreas y volúmenes, pero evidencian dificultades en la conversión de unidades de medición.
- ◆ En Geometría, se observó un bajo desempeño, especialmente en habilidades relacionadas con imaginar cuerpos e identificar sus características geométricas. En cambio, los estudiantes no tienen dificultad para interpretar gráficas y relacionarlas con tablas de datos. Asimismo, tienen un desempeño aceptable al reconocer el procedimiento para calcular promedios y al resolver problemas de variación proporcional del tipo de valor faltante y con números naturales; sin embargo, tienen dificultades para resolver problemas de porcentajes. Finalmente, pueden identificar situaciones en los que interviene el azar, pero se les dificulta el análisis de dichos eventos.

Los resultados no muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres, ni a nivel nacional

ni en ninguno de los estratos educativos. Sin embargo, la brecha entre los estudiantes en edad normativa respecto a los de extra-edad es de 62 puntos, con excepción de las Escuelas Privadas donde las diferencias no son significativas. El 14.1 por ciento de los estudiantes en edad normativa se ubica en el nivel Por abajo del básico, pero esto es válido para casi la tercera parte de quienes tienen una edad mayor a los 12 años.

Como puede apreciarse en la Tabla 6.11, en cuanto a los aprendizajes por entidad federativa, las diferencias entre las escuelas de un mismo estrato son pequeñas: en el estrato de escuelas Urbanas Públicas, sólo el Distrito Federal, Durango, Oaxaca, Querétaro y Sinaloa mostraron resultados significativamente superiores a la media nacional, mientras que sólo para Michoacán y Tabasco los resultados fueron inferiores. En el estrato de las escuelas Rurales Públicas cuatro entidades tuvieron resultados superiores y seis los tuvieron inferiores a la media nacional. En el caso de las entidades con una cantidad importante de Escuelas Indígenas, sólo Hidalgo estuvo por arriba de la media, y Chiapas y Guerrero se encontraron por debajo de ella. Y en lo que respecta a las Primarias Privadas, solamente las del Distrito Federal y Sinaloa se ubicaron arriba de la media nacional, mientras que Guanajuato, estado de México y Michoacán se ubicaron por debajo de ella.

TABLA 6.11. COMPARACIONES DE LOS RESULTADOS DE MATEMÁTICAS POR ENTIDAD FEDERATIVA CON LA MEDIA NACIONAL: 6° DE PRIMARIA

Entidad federativa	UP	RP	EI	UPV
1 Aguascalientes				*
2 Baja California		+		
3 Baja California Sur				
4 Campeche		-		
5 Coahuila				*
6 Colima				
7 Chiapas		*	-	
8 Chihuahua				*
9 Distrito Federal	+			+
10 Durango	+			
11 Guanajuato		-		-
12 Guerrero		-	-	
13 Hidalgo			+	
14 Jalisco				
15 México				-
16 Michoacán	-	-		-
17 Morelos				*
18 Nayarit				
19 Nuevo León				
20 Oaxaca	+	+		
21 Puebla				
22 Querétaro	+			
23 Quintana Roo				
24 San Luis Potosí				
25 Sinaloa	+	+		+
26 Sonora		+		*
27 Tabasco	-	-		
28 Tamaulipas				
29 Tlaxcala				*
30 Veracruz				
31 Yucatán		-		
32 Zacatecas				

Nota: Por arriba de la media nacional (+), por debajo de la media nacional (-), sin representatividad (sombreado), error de medida alto (*).

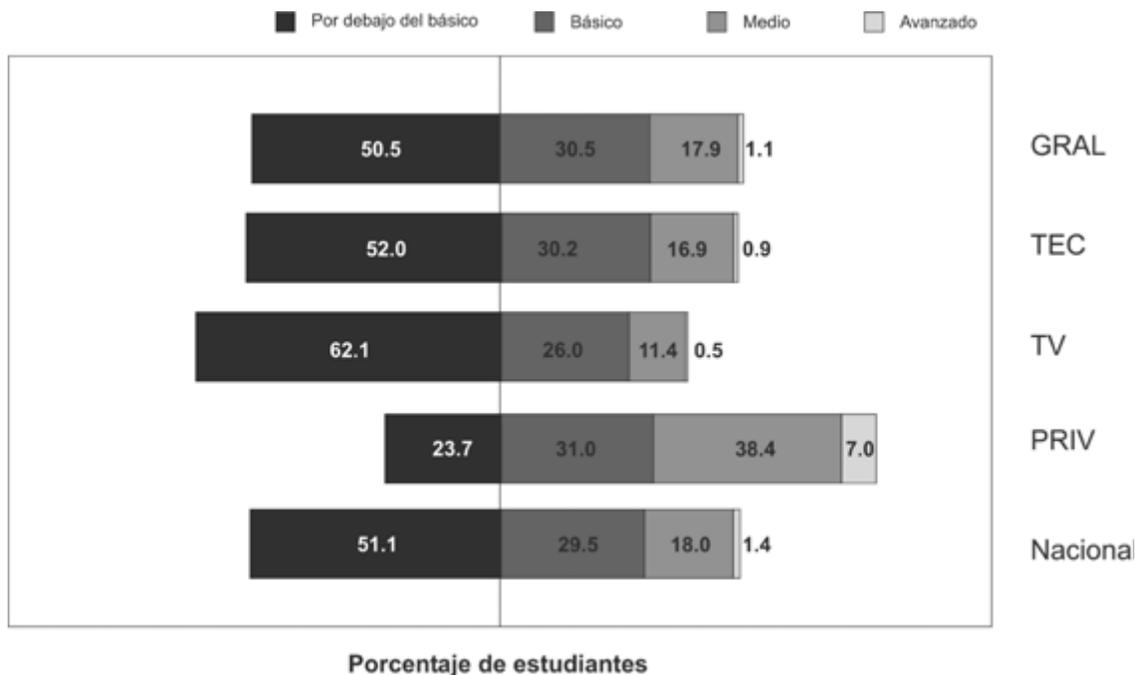
2.2.2. El aprendizaje de las Matemáticas en tercero de secundaria

La Figura 6.8 muestra los resultados de la evaluación de Matemáticas de los estudiantes de tercero de secundaria; se puede apreciar que, a nivel nacional, poco más de la mitad de los estudiantes (51.1 por ciento) se encuentra por debajo del nivel básico; tres de cada diez (29.5 por ciento) se ubican en el nivel básico; dos de cada diez (18 por ciento) se encuentran en el nivel medio; y sólo poco más de uno de

Secundarias Generales y el 23.7 por ciento de quienes estudian en Secundarias Privadas. Las diferencias entre los alumnos de secundarias privadas y telesecundarias son también muy grandes, aunque menores que en Español: por cada estudiante de Secundaria Privada que se encuentra en este nivel de logro, hay casi tres jóvenes de Telesecundaria en la misma situación.

En la tabla 6.12 se pueden observar las diferencias en las puntuaciones promedio entre los estudiantes de las Secundarias Privadas, y los de las Secundarias Generales y Técnicas que es aproximadamente de 75 puntos, y las diferencias entre estas dos últimas y las

FIGURA 6.8. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LOS CUATRO NIVELES DE LOGRO DE MATEMÁTICAS: 3° DE SECUNDARIA



cada cien (1.4 por ciento) se ubica en el nivel avanzado. Es preocupante que la mitad de los alumnos no logre adquirir las competencias mínimas establecidas en el currículum en un área tan importante.

En el nivel Por debajo del básico se encuentra el 62.1 por ciento de los alumnos de las Telesecundarias, el 52 de las Secundarias Técnicas, el 50.5 de las

Telesecundarias que es de 26 unidades. La distancia entre las Telesecundarias y las Secundarias Privadas fue de 102 puntos, equivalentes a una desviación estándar de la distribución nacional. Es interesante notar que, a diferencia de la prueba de Español, la dispersión de las puntuaciones es muy similar entre las distintas modalidades educativas.

TABLA 6.12. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE MATEMÁTICAS: 3° DE SECUNDARIA

Modalidad educativa	Tendencia central		Dispersión			
	Media	(EE)	Desviación Estándar	(EE)	Coefficiente variación	(EE)
GRAL	500.3	(2.8)	97.4	(1.8)	19.5	(0.4)
TEC	497.4	(1.8)	95.4	(1.0)	19.2	(0.2)
TV	472.9	(2.2)	94.2	(1.6)	19.9	(0.3)
PRIV	574.4	(3.3)	105.2	(1.7)	18.3	(0.3)
Nacional	500.0	(1.4)	100.0	(0.9)	20.0	(0.2)

En relación con las habilidades matemáticas de los estudiantes de tercero de secundaria, el estudio indica que:

- ◆ Los estudiantes han conseguido un desarrollo insuficiente de los conocimientos y habilidades establecidos en todas las áreas del currículum de Matemáticas. No obstante, los alumnos muestran un desempeño aceptable en la resolución de problemas que implican operar con números naturales y, en general, en situaciones que pueden ser resueltas con procedimientos formales de manera directa. Por el contrario, presentan serias deficiencias ante problemas en los que tienen que hacer razonamientos más complejos, que requieren elaborar conjeturas, hacer generalizaciones o inferencias y vincular resultados.
- ◆ Se observó un desempeño muy deficiente de los estudiantes relacionado con: el seguimiento de instrucciones para la construcción de figuras y elementos geométricos; la identificación de los cambios de longitud, área y volumen de una figura o cuerpo geométrico, al reducirlo o aumentarlo a escala; la solución de problemas donde se requieren utilizar equiva-

lencias entre unidades de medida; y, con el uso de fracciones.

No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, ni a nivel nacional ni en ninguna de las modalidades escolares analizadas. Por su parte, la brecha entre los estudiantes en edad normativa respecto a los de extra-edad es grande (59 puntos). El 47.7 por ciento de los primeros y el 70.3 por ciento de los segundos, se ubican en el nivel inferior de logro.

En relación con los resultados por entidad federativa, en la Tabla 6.13 se puede apreciar que en la modalidad de Secundarias Generales, sólo el estado de Veracruz mostró resultados significativamente superiores a la media nacional, mientras que para Coahuila y Tabasco los resultados fueron inferiores. En Secundarias Técnicas tres entidades tuvieron resultados superiores a la media nacional y seis los tuvieron inferiores. Para el caso de las Telesecundarias, Jalisco y México estuvieron por arriba de la media, mientras que Chiapas, Michoacán y Tabasco se encontraron por debajo de ella. Finalmente, respecto a las Secundarias Privadas, solamente el Distrito Federal se ubicó arriba de la media nacional, y tres estados se ubicaron por debajo.

TABLA 6.13. COMPARACIONES DE LOS RESULTADOS DE MATEMÁTICAS POR ENTIDAD FEDERATIVA CON LA MEDIA NACIONAL: 3° DE SECUNDARIA

Entidad federativa	GRAL	TEC	TV	PRIV
1 Aguascalientes				
2 Baja California				
3 Baja California Sur				
4 Campeche				-
5 Coahuila	-	-		
6 Colima				
7 Chiapas			-	
8 Chihuahua				*
9 Distrito Federal		+		+
10 Durango				
11 Guanajuato				
12 Guerrero		-		
13 Hidalgo				
14 Jalisco			+	
15 México		+	+	
16 Michoacán	*	-	-	-
17 Morelos				
18 Nayarit				
19 Nuevo León		-		
20 Oaxaca				
21 Puebla				
22 Querétaro				
23 Quintana Roo				
24 San Luis Potosí				
25 Sinaloa				
26 Sonora		-		- *
27 Tabasco	-		-	
28 Tamaulipas				
29 Tlaxcala		+		
30 Veracruz	+			
31 Yucatán		-		
32 Zacatecas				

Nota: Por arriba de la media nacional (+), por debajo de la media nacional (-), sin representatividad (sombreado), error de medida alto (*).

3. Comparación de los aprendizajes entre primaria y secundaria

Hasta aquí se han revisado los niveles de logro educativo que alcanzan los estudiantes de sexto de pri-

maria y tercero de secundaria en Español (incluyendo escritura) y Matemáticas. Sin embargo, los resultados de los Excale de ambos grados no son comparables entre sí, puesto que cada uno de ellos evalúa contenidos diferentes.

Para conocer lo que la secundaria agrega al aprendizaje de la primaria fue necesario realizar un estudio

adicional con la finalidad de comparar los aprendizajes que logran los estudiantes de ambos grados. Para ello, se seleccionó a un grupo de estudiantes de tercero de secundaria, con representatividad nacional, a quienes se les administraron los Excale de sexto de primaria, sin que tuvieran conocimiento de ello.

3.1 Diferencias en el aprendizaje de Español y Matemáticas

A nivel nacional, los estudiantes de tercero de secundaria alcanzaron, como era de esperar, puntuaciones más altas que los de sexto de primaria. En Español la diferencia ascendió a 97 puntos, mientras que en Matemáticas fue de setenta.

Sin embargo, como se puede apreciar en las Figuras 6.9 y 6.10, cuando se comparan los puntajes obtenidos por los alumnos tomando en cuenta los

diferentes estratos y modalidades de escuelas es importante advertir que después de las Secundarias Privadas, que tienen las mejores puntuaciones en Español y en Matemáticas, se ubican no solo las Primarias Privadas sino también las Secundarias Generales y las Secundarias Técnicas, a un nivel similar, y luego, debajo de estos tres estratos y modalidades, las Telesecundarias; más abajo se encuentran las primarias Urbanas Públicas, las Rurales Públicas, los Cursos Comunitarios y la Educación Indígena.

Así pues, los estudiantes de las Primarias Privadas obtuvieron puntuaciones equivalentes a los alumnos de las Secundarias Generales en ambas asignaturas. Asimismo, las Primarias Privadas obtuvieron puntuaciones equivalentes a las Secundarias Técnicas en Español, y superiores en Matemáticas.

En ambas asignaturas, los estudiantes de primaria de las Escuelas Privadas obtuvieron mejores puntuaciones que los alumnos de las Telesecundarias: 37 puntos en Español y 51 puntos en Matemáticas.

FIGURA 6.9. COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS EN ESPAÑOL DE ESTUDIANTES DE 6º DE PRIMARIA Y 3º DE SECUNDARIA, POR ESTRATO Y MODALIDAD EDUCATIVOS

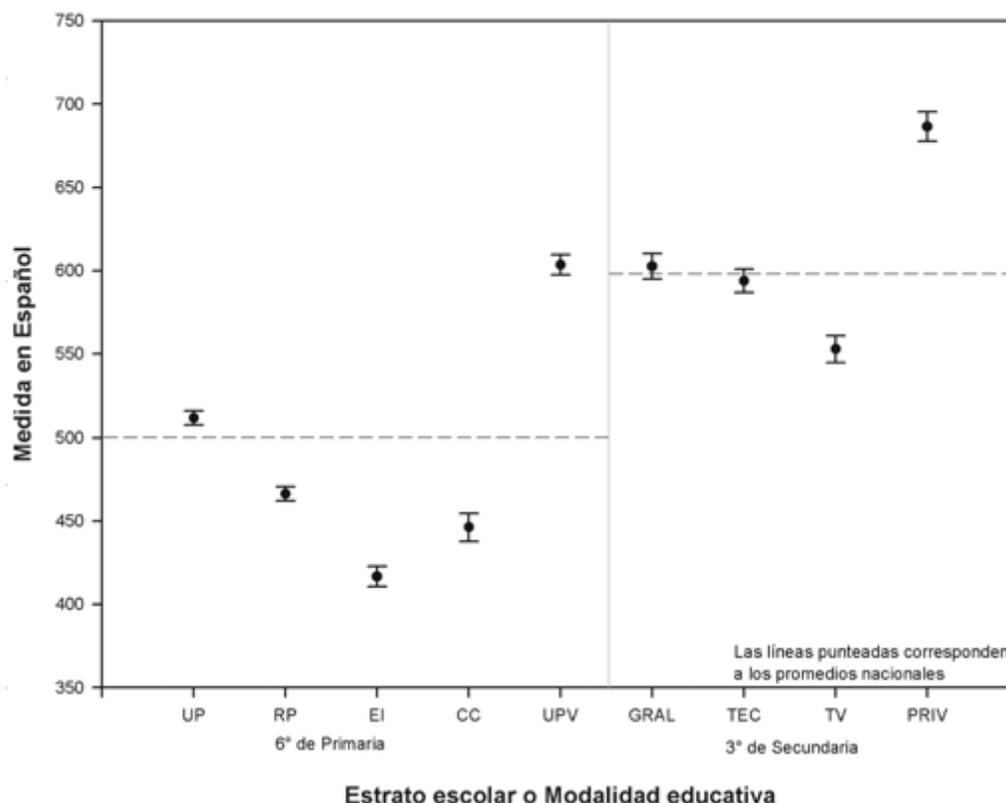
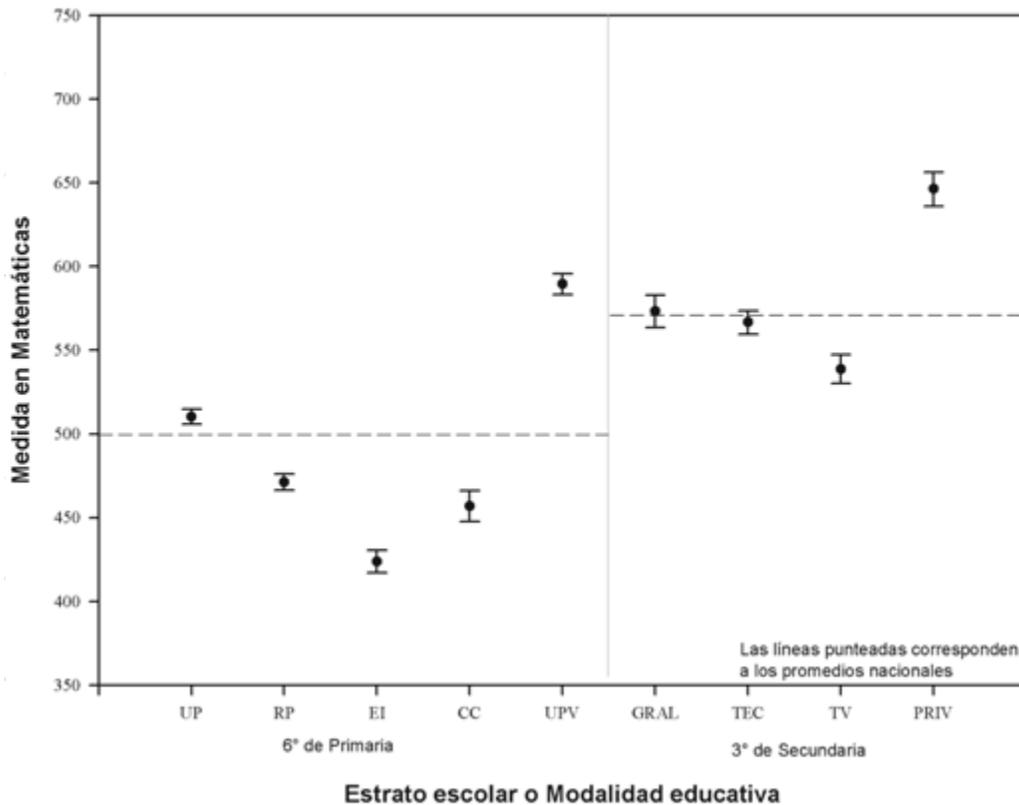


FIGURA 6.10. COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS EN MATEMÁTICAS DE ESTUDIANTES DE 6° DE PRIMARIA Y 3° DE SECUNDARIA, POR ESTRATO Y MODALIDAD EDUCATIVOS



Llama la atención que los estudiantes de sexto de primaria de las escuelas privadas tengan puntuaciones equivalentes o mayores en el Excale-06 que los jóvenes que cursan tercero de secundaria en instituciones públicas, sobre todo si se considera la ventaja que deben dar tres años adicionales de escolaridad y de madurez física e intelectual.

Como se ha dicho ya, las diferencias del entorno familiar de los alumnos que asisten en forma mayoritaria a las escuelas de los diferentes estratos y modalidades considerados explican en gran medida las diferencias de los resultados, y deben tenerse en cuenta en la comparación anterior.

Una forma aproximada de hacerlo es comparando por pares a las primarias y las secundarias

de uno y otro estrato y modalidad a las que asiste un alumnado similar. De manera obviamente simplificada, puede decirse que muchos de los alumnos de primaria que asisten a escuelas de sostenimiento privado, al pasar al siguiente nivel seguirán estudiando en secundarias privadas; el alumnado de las secundarias públicas generales y técnicas, por su parte, provendrá mayoritariamente de las primarias públicas urbanas; y las telesecundarias recibirán a muchos alumnos que hicieron la primaria en escuelas rurales e indígenas y en cursos comunitarios. La Tabla 6.14 muestra las diferencias entre los puntajes que obtienen los alumnos de esos pares de escuelas, en las dos materias evaluadas.

TABLA 6.14. DIFERENCIAS EN LOS PUNTAJES PROMEDIO DE ESPAÑOL Y MATEMÁTICAS ENTRE PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DE ALUMNADO SIMILAR

Pares de estratos y modalidades a comparar	Español	Matemáticas
Secundarias privadas vs. primarias privadas	95	57
Secundarias públicas generales vs. primarias públicas urbanas	92	63
Telesecundarias vs. primarias públicas rurales	67	81
Telesecundarias vs. primarias comunitarias	106	82
Telesecundarias vs. primarias indígenas	136	115

Esta tabla muestra que las diferencias entre los dos primeros pares de escuelas que se comparan son similares: 95 y 57 puntos en el primer caso y 92 y 63 en el segundo. Pero las diferencias del puntaje de las telesecundarias en relación con el que obtienen tres estratos de primaria de donde seguramente proviene la mayor parte de sus alumnos, son desde menores (67 y 81 puntos en relación con las primarias rurales) hasta mucho mayores en el caso de las primarias comunitarias y las indígenas, donde llegan a 106 y 82 y 136 y 115 puntos.

A falta de un seguimiento individual, indispensable para estimar con precisión el aprendizaje adicional que consiguen los alumnos de una escuela o grupo de escuelas, estas comparaciones muestran que el esfuerzo que debe hacer cada estrato y modalidad es muy diferente, y que los logros pueden ser mayores en los casos de algunos de los servicios que operan en condiciones más desfavorables. Sin embargo, hay que señalar que es en las escuelas indígenas, rurales y comunitarias donde probablemente se produzca un mayor abandono de los estudios, espe-

cialmente de la población de alumnos con menores niveles de desempeño académico.

3.2 Diferencias en el aprendizaje de la Expresión escrita

La Tabla 6.15 muestra medias y desviaciones estándar de las habilidades de escritura de sexto de primaria y de tercero de secundaria. De esta comparación se concluye que, de manera global, los estudiantes de secundaria obtienen mejores puntuaciones que los de primaria en veinte puntos; diferencia pequeña si se toman en cuenta los tres años de escolaridad que separan a ambos grupos de estudiantes.

También se puede observar que la dispersión de los aprendizajes es mayor en las primarias que en las secundarias, lo que muy probablemente se debe a que una proporción importante de los egresados de primaria con los niveles de logro menos favorables, ya no continúan estudiando la secundaria.

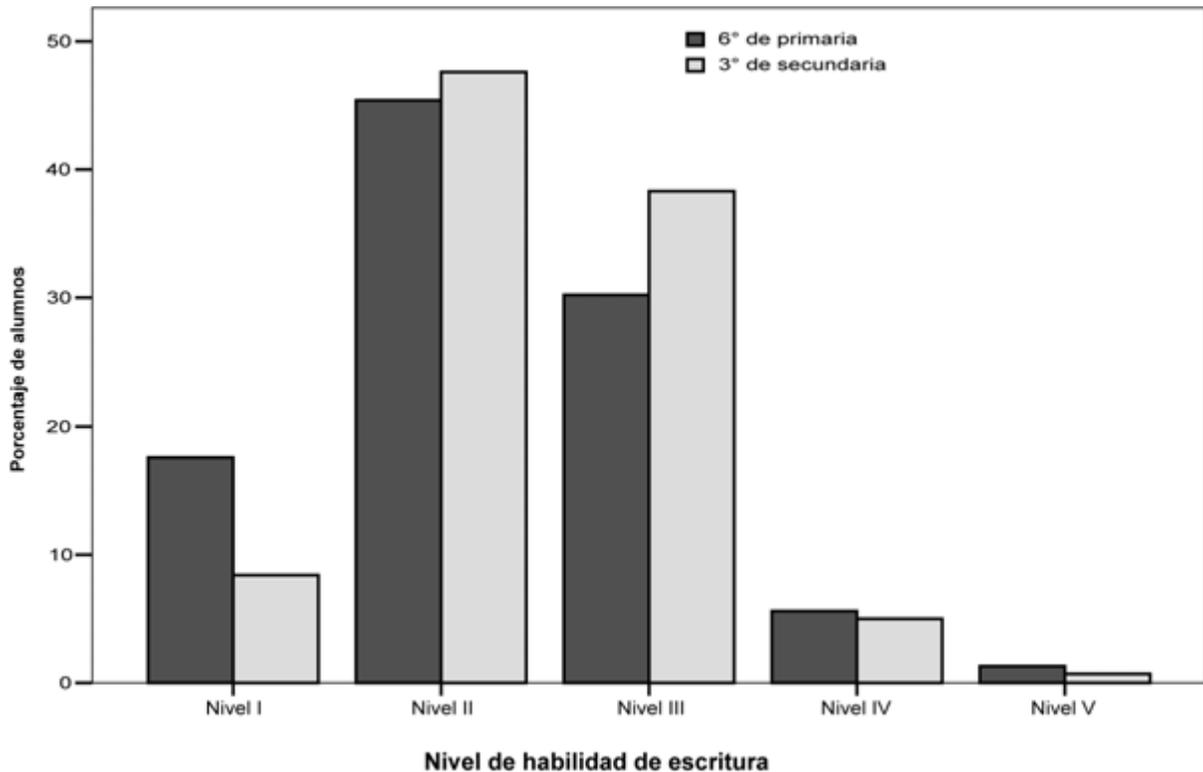
TABLA 6.15. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LAS HABILIDADES DE ESCRITURA: 6° DE PRIMARIA Y 3° DE SECUNDARIA

Modalidad educativa	Tendencia central		Dispersión			
	Media	(EE)	Desviación Estándar	(EE)	Coefficiente variación	(EE)
6° de primaria	493.5	(2.1)	103.2	(2.2)	20.9	(0.5)
3° de secundaria	513.9	(1.7)	87.1	(2.1)	17.0	(0.4)
Total	500.0	(1.2)	100.0	(1.6)	20.0	(0.3)

Por otro lado, la Figura 6.11 compara los estudiantes de primaria y secundaria en los cinco niveles de ejecución de Expresión escrita. Aquí se puede observar que existe una mayor proporción de estudiantes de primaria en el nivel I, mientras que hay más estudiantes de secundaria en los niveles II y III; sin embargo, en los niveles IV y V la proporción de estudiantes de primaria es ligeramente mayor (en uno por ciento) que los de secundaria, lo cual podría interpretarse como una inconsistencia de los resultados; pero como se verá más adelante, este fenómeno tiene una explicación.

- ◆ Los estudiantes con los mejores resultados fueron los de Escuelas Privadas, tanto primarias como secundarias, con niveles prácticamente iguales; los siguieron los alumnos de Secundarias Generales y Secundarias Técnicas, con resultados también muy similares; luego se sitúan los alumnos de las primarias Públicas Urbanas; un poco atrás de ellos están los estudiantes de Telesecundarias; luego vienen los de las primarias Rurales Públicas y al final los alumnos de Educación Indígena.
- ◆ Las Secundarias Privadas tienen resultados equivalentes a las Escuelas Privadas de primaria. Si

FIGURA 6.11. COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE LOGRO EN EXPRESIÓN ESCRITA: 6° DE PRIMARIA Y 3° DE SECUNDARIA



Para tratar de entender estos resultados, se comparan los aprendizajes de los estudiantes de primaria y secundaria de acuerdo al estrato o modalidad educativos a los que pertenecen sus escuelas. La Figura 6.12 muestra el promedio de aciertos de los ocho grupos de estudiantes evaluados y permite apreciar que:

consideramos que la mayoría de los estudiantes de las escuelas primarias privadas continúa estudiando en Secundarias Privadas, una interpretación posible es que éstas no estén agregando nada al aprendizaje de la escritura de sus estudiantes. Una hipótesis alternativa es que una buena proporción de estudiantes de Primarias

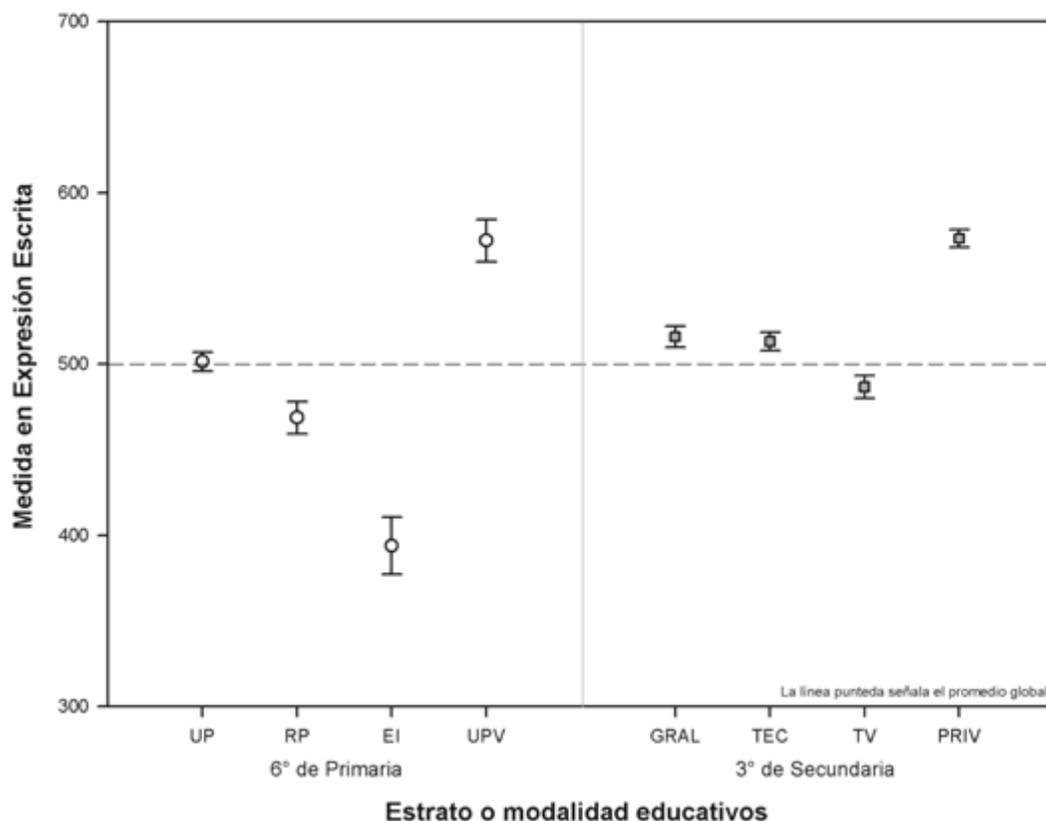
Públicas esté migrando a las Secundarias Privadas, afectando hacia la baja sus puntuaciones.

- ◆ Las Secundarias Técnicas y las Secundarias Generales obtienen resultados equivalentes, pero apenas por encima de las primarias Urbanas Públicas. Si suponemos que la gran mayoría de los estudiantes de estas primarias públicas continúa su educación básica en las Secundarias Técnicas o en las Secundarias Generales, el valor que agregarían estas dos modalidades es apenas perceptible (13 puntos).
- ◆ Las Telesecundarias se encuentran ligeramente por arriba de las Escuelas Rurales. Al igual que en el caso anterior, si se tiene en cuenta que

muchos estudiantes de primarias rurales públicas transitan a una Telesecundaria, ésta agrega muy poco también a las habilidades de escritura adquiridas en la primaria (18 puntos).

- ◆ Las habilidades de escritura de los alumnos de Educación Indígena están muy por debajo del resto de los estratos escolares. En la hipótesis de que sus egresados continúen estudiando en la modalidad de Telesecundaria, se estaría agregando un valor muy importante a su educación (93 puntos). Hay bases para temer, sin embargo, que lo que ocurre es que muchos de los egresados de las primarias indígenas no siguen estudiando o, al menos, no terminan la secundaria.

FIGURA 6.12. MEDIAS Y ERRORES ESTÁNDAR DE LAS HABILIDADES DE ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA POR ESTRATO Y MODALIDAD EDUCATIVOS



Ahora bien, para conocer el comportamiento de la población evaluada en las distintas habilidades que mide la prueba de Expresión escrita, se presenta la Figura 6.13, que muestra la proporción de aciertos que obtuvieron los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria, en cada una de las cuarenta habilidades o rúbricas evaluadas. Se puede observar que los estudiantes de secundaria consistentemente obtuvieron mejores puntuaciones que los de primaria en todas las rúbricas de los tres primeros niveles de logro. Sin embargo, en las rúbricas de los niveles más altos (IV y V) esta diferencia se pierde, ya que en algunas habilidades los estudiantes de primaria obtienen mejores calificaciones que los de secundaria. Dos que llaman mucho la atención son: idea creativa y pensamiento crítico, en las que los estudiantes de primaria obtienen mejores puntuaciones que los de secundaria.

Por otro lado, los resultados muestran que los alumnos de secundaria son mejores en las rúbricas de uso de *conocimientos gramaticales*, como: cohesión, concordancia, oraciones con sentido completo. En *convenciones del sistema de escritura* son mejores en segmentación y puntuación. En *estrategias textuales* son mejores en coherencia y en el uso de oración temática; sin embargo, en ideas creativas, pensamiento crítico y respuesta efectiva las diferencias son a favor de los estudiantes de primaria.

Para observar mejor lo que la secundaria agrega a los aprendizajes de la primaria, se presenta la Figura 6.14 que muestra las puntuaciones promedio de los estudiantes de ambos grados en los tres componentes de escritura. Como se puede observar, los alumnos de tercero de secundaria avanzan en convencionalidades y en gramática; en contraste, las habilidades relacionadas con las estrategias textuales permanecen prácticamente iguales en ambos grados. Por lo cual se puede decir que la secundaria no agrega nada en este tipo de habilidades esenciales en el enfoque comunicativo y funcional.

FIGURA 6.13. PROPORCIÓN DE ACIERTOS EN LAS RÚBRICAS DEL EXAMEN DE ESCRITURA: 6° DE PRIMARIA VS. 3° DE SECUNDARIA

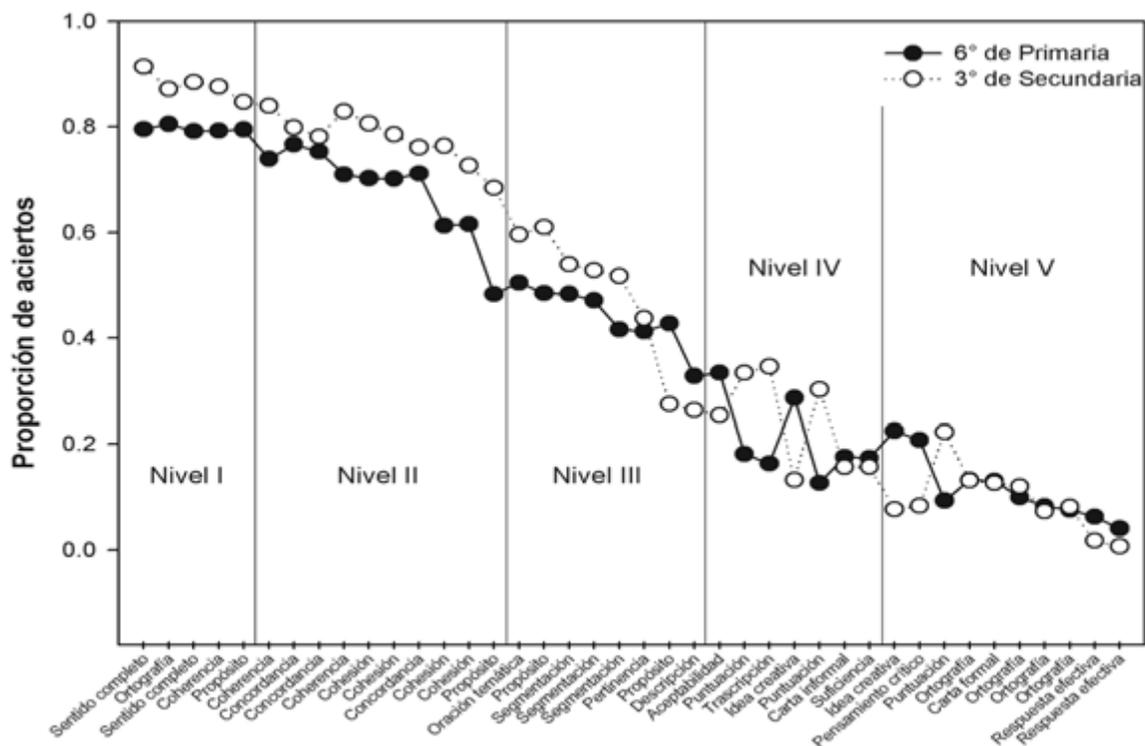
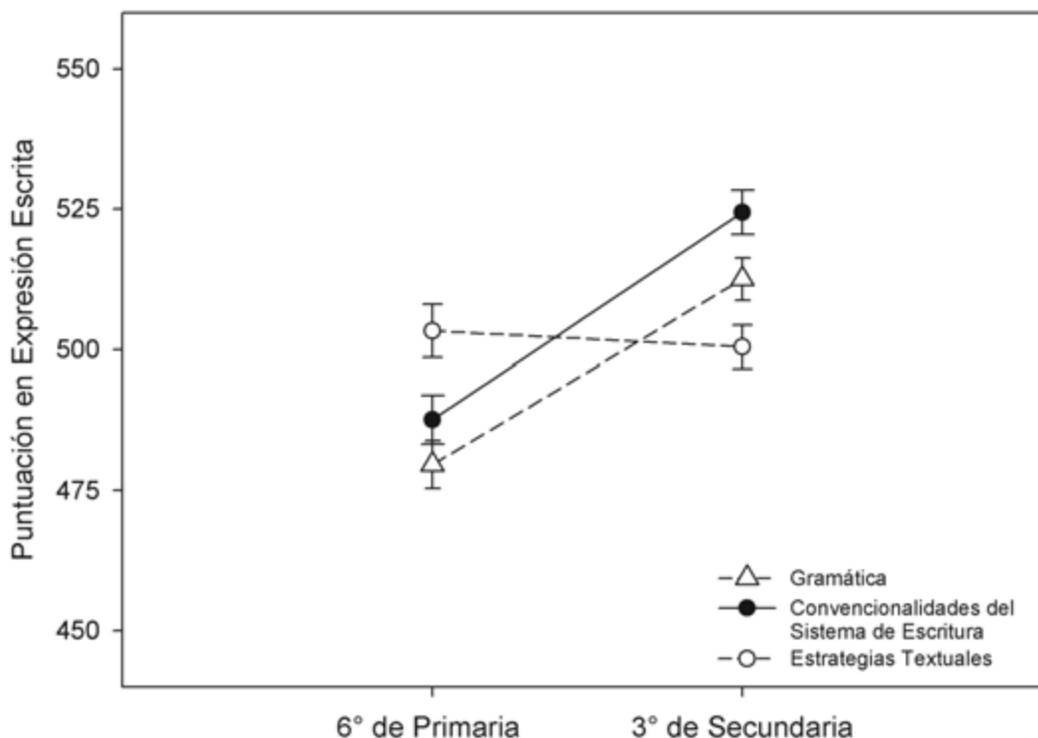


FIGURA 6.14. COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LOS TRES COMPONENTES DE EXPRESIÓN ESCRITA



El estancamiento de la secundaria en el uso de estrategias textuales con respecto a la primaria podría estar relacionado con los siguientes hechos:

- La cobertura de los contenidos sobre el uso de estrategias textuales en el Plan y Programas de Estudio de secundaria es muy limitada, ya que representa sólo una tercera parte de la cobertura que tiene en el programa de la primaria.
- Los contenidos de redacción aparecen vinculados con contenidos gramaticales y están enunciados de manera muy general y reducida; no se explicitan las estrategias textuales que constituyen la esencia de estos contenidos; esto es, que se escribe para persuadir, comunicar o entretener, entre otras posibilidades, a un lector.
- Los alumnos de secundaria reportan que la actividad que menos realizan en la clase de Español es la *redacción de textos*. Por lo tanto, se considera que las *estrategias textuales* son poco fortalecidas en el transcurso de la secundaria, ya sea porque no se practican o porque no se enseñan, o por ambas cosas.

4. Factores asociados al logro educativo

Conocer los niveles de aprendizaje que están alcanzando los distintos grupos de estudiantes en el país y las diferencias existentes entre ellos es importante. Sin embargo, desde la perspectiva de la misión del INEE, la evaluación de la calidad de la educación, es preciso también conocer los factores de contexto que favorecen o inhiben el aprendizaje de los alumnos. Por lo anterior, este estudio también se propuso identificar los factores del contexto que se asocian a los niveles de logro educativo, los cuales pueden explicar, potencialmente, las diferencias observadas en los aprendizajes de los estudiantes que provienen de distintas escuelas.

Para recabar información relevante sobre los factores asociados a los niveles de aprendizaje, el INEE construyó distintos cuestionarios de contexto dirigidos a estudiantes, docentes y directores, que

se aplicaron en forma sistemática y complementaria en el operativo Excale de 2005. Una vez depurada la información se seleccionaron aquellas variables que mostraron tener una relación significativa (positiva o negativa) con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A manera de ejemplo, la Tabla 6.16 muestra las variables utilizadas en sexto de primaria. Es importante señalar que algunas de estas variables fueron construidas con dos o más reactivos y escaladas de la misma manera que las pruebas de aprendizaje.

TABLA 6.16. VARIABLES SELECCIONADAS PARA EL ANÁLISIS MULTINIVEL: 6° DE PRIMARIA

#	Variables	#	Variables
1	Sexo del alumno	29	M Víctima (promedio de la escuela en víctima)
2	Edad del alumno	30	M Acceso recursos educativos (promedio de la escuela en acceso a recursos educativos)
3	Puntuación en español	31	M Violencia en los alrededores (promedio de la escuela en violencia en los alrededores)
4	Puntuación en matemáticas	32	M Clima escolar (promedio de la escuela en clima escolar)
5	Trabajo hogar	33	M Condiciones del aula (promedio de la escuela en condiciones del aula)
6	Repetir algún grado	34	M Uso de lengua indígena docente (promedio de la escuela en uso de lengua indígena por el docente)
7	Trabajo fuera de casa	35	M Recursos del aula (promedio de la escuela en recursos del aula)
8	Prácticas de estudio de español	36	M Satisfacción (promedio de la escuela en satisfacción)
9	Prácticas de estudio de matemáticas	37	M Uso de recursos educativos (promedio de la escuela en uso de recursos educativos)
10	Disciplina y exigencia de la escuela	38	M Capital económico del docente (promedio de la escuela en capital económico del docente)
11	Tareas	39	M Cobertura curricular de español (promedio de la escuela en cobertura curricular español)
12	Capital cultural de la familia	40	M Cobertura curricular de matemáticas (promedio de la escuela en cobertura curricular matemáticas)
13	Conflictos intrafamiliares	41	Sexo del docente
14	Calidad docente	42	Nivel máximo de estudios del docente
15	Desajustes comportamentales	43	Experiencia del profesor
16	Situación económica	44	Cursos de actualización del profesor
17	Uso de lengua indígena	45	Horas de preparación de clases
18	Supervisión de los padres	46	Días que deja tareas
19	Víctima	47	Edad del director
20	Estrato educativo (rurales públicas, educación indígena, privadas)	48	Sexo del director
21	M Tareas (promedio de la escuela en tareas)	49	Máximo nivel de estudios del director
22	M Capital cultural de la familia (promedio de la escuela en la capital cultural de la familia)	50	Cursos de actualización del director
23	M Conflictos Intrafamiliares (promedio de la escuela en conflictos intrafamiliares)	51	Clima escolar reportado por el director
24	M Calidad docente (promedio de la escuela en calidad docente)	52	Experiencia del director
25	M Desajustes comportamentales (promedio de la escuela en desajustes comportamentales)	53	Infraestructura del plantel reportada por el director
26	M Situación económica (promedio de la escuela en situación económica)	54	Actividades de planeación realizadas por cuerpos colegiados
27	M Uso de lengua indígena (promedio de la escuela en uso de lengua indígena)	55	Recursos didácticos del plantel reportados por el director
28	Medias Supervisión de los padres (promedio de la escuela en supervisión de los padres)	56	Vinculación con la familia de los alumnos

Nota: M = media de la variable (nacional o de la escuela, según el caso)

Estas variables se analizaron con métodos jerárquicos lineales (HLM, por sus siglas en inglés), también llamados métodos de análisis multinivel. Con esta metodología se realizaron cuatro análisis: dos para primaria y dos para secundaria, tomando como variable dependiente las puntuaciones de los estudiantes en Español (sin Expresión escrita) y en Matemáticas, y como variables independientes, las relacionadas con el contexto de los estudiantes (listadas en la tabla anterior). Las variables independientes se clasificaron en dos niveles: a nivel de los estudiantes y a nivel de las escuelas. Las variables de los estudiantes se dividieron, a su vez, en dos tipos: las individuales (por ejemplo, *hacer tareas en*

casa) y las grupales (por ejemplo, el *promedio de estudiantes del salón de clases que hace tareas en casa*, que en la tabla se antecede con una **M**).

Por su parte, las variables a nivel de la escuela se clasificaron en dos tipos: las que son propias de la escuela como tal (por ejemplo la *escolaridad de los docentes*) y las que son propias del grupo de alumnos que asisten a la escuela (por ejemplo el *promedio del nivel económico que tienen las familias de los estudiantes*).

La Tabla 6.17 muestra una síntesis de los resultados de este análisis, donde se incluyen sólo las variables que fueron estadísticamente significativas en cualquiera de los grados y asignaturas.

TABLA 6.17. IMPACTO DE LAS VARIABLES DE CONTEXTO EN EL APRENDIZAJE⁷

Variables	6° de primaria				3° de secundaria			
	Español		Matemáticas		Español		Matemáticas	
	Coficiente	(EE)	Coficiente	(EE)	Coficiente	(EE)	Coficiente	(EE)
Constante	518.3	(2.1)	531.0	(1.8)	498.0	(2.4)	496.7	(2.7)
Sexo del alumno ^a	13.3	(1.1)	-12.5	(1.1)	8.1	(1.1)	-18.3	(1.1)
Trabajo hogar	12.3	(1.1)	12.6	(1.1)	15.0	(1.1)	12.2	(1.1)
Repetir algún grado	-40.7	(1.5)	-38.7	(1.5)	-18.4	(2.8)	-20.0	(2.8)
Trabajo fuera de casa	-27.6	(1.1)	-23.8	(1.1)	-22.1	(1.1)	-10.9	(1.1)
Hacer tareas escolares	8.7	(0.6)	11.5	(0.6)	9.5	(0.6)	9.6	(0.5)
Capital cultural de la Familia	16.3	(0.8)	16.5	(0.8)	5.0	(0.5)	17.1	(0.8)
Calidad del docente	9.1	(0.6)	9.5	(0.6)	24.0	(0.8)	3.3	(0.5)
Comportamiento de riesgo	-9.5	(0.6)	-7.5	(0.6)				
Uso de lengua indígena	-3.1	(0.9)	-3.8	(0.9)	-1.8	(0.8)		
Supervisión de los padres	2.1	(0.6)	2.2	(0.6)	1.8	(0.6)		
Situación económica	-4.3	(0.9)	-6.6	(0.9)	-6.5	(0.8)	-5.7	(0.8)
Conflictos intrafamiliares					2.5	(0.5)		
M Hacer tareas escolares					18.9	(2.4)	20.4	(2.4)
M Capital cultural de la Familia	42.6	(2.6)	36.4	(2.2)	47.9	(2.9)	37.2	(3.1)
M Calidad docente	10.8	(1.8)	16.5	(2.1)	13.1	(2.1)	11.4	(2.2)
M Comportamiento de riesgo	-13.7	(2.3)	-12.3	(2.6)	-13.8	(2.7)		
M Situación económica	6.0	(2.7)			13.7	(2.8)	14.6	(2.9)
M Víctima de violencia	-9.1	(2.5)	-10.5	(2.8)				
M Violencia en escuela							-13.8	(2.8)
M Violencia alrededores	-2.3	(0.9)						
M Recursos del aula					3.1	(1.0)	3.5	(1.1)
M Cobertura curricular de español	2.1	(1.0)	4.5	(1.1)				
M Uso de Lengua indígena					-5.6	(1.0)		
M Conflictos intrafamiliares					12.1	(3.1)		
Experiencia del profesor							5.9	(1.6)
Cursos de actualización del director					5.1	(1.9)	7.5	(2.1)
Experiencia del director			2.8	(1.0)				
Educación indígena ^b	-17.2	(3.8)	-16.8	(3.8)				
Escuelas Privadas ^b	38.3	(3.1)	28.6	(3.4)				
Telesecundarias ^c					15.7	(2.9)	21.9	(3.4)
Secundarias Privadas ^c					21.6	(3.1)	13.0	(3.7)
BIC	484082.5		496340.1		537385.5		532417.6	
Correlación entre clases	0.08		0.12		0.07		0.09	
Varianza explicada: Nivel 1 (estudiante)	10%		8%		6%		2%	
Varianza explicada: Nivel 2 (escuela)	83%		69%		81%		65%	
N	40230		40946		44356		43968	
Modelo vacío	0.33		0.28		0.28		0.22	

Nota: ^asexo femenino; ^ben relación con las escuelas Públicas Urbanas, ^cen relación con las Secundarias Generales, M = promedio de los estudiantes en la escuela.

El valor del coeficiente nos indica la magnitud y sentido con que influye la variable sobre el aprendizaje. Entre mayor sea el valor del coeficiente mayor será su impacto; si el signo es positivo favorecerá al aprendizaje, si es negativo lo desfavorecerá. Es importante decir, también, que el efecto de las variables se mide en relación a un punto de referencia. Por ejemplo, en esta tabla, la variable sexo es relativa a ser mujer, por lo que esta condición de género -manteniendo constante las demás variables- favorece el aprendizaje del Español en primaria y secundaria (13.3 y 8.1, respectivamente), pero no el de Matemáticas cuyo efecto es negativo (-12.5 y -18.3). Las modalidades educativas de referencia para la primaria y secundaria son, respectivamente, la Urbana Pública y la General (para mayor información consulte el reporte técnico en extenso).

Los resultados más importantes que arrojó el análisis de factores asociados, indican que:

- ◆ La proporción de las diferencias de los resultados (*proporción de varianza*) que pueden explicar los factores asociados al aprendizaje es relativamente alta: entre 65 y 83 por ciento. La capacidad explicativa que estos factores mostraron es mayor en la primaria que en la secundaria, y mayor para Español que para Matemáticas.
- ◆ En general, las variables relacionadas con el contexto social del estudiante son mejores para explicar los aprendizajes del Español, mientras que las relacionadas con la escuela son mejores para explicar el logro educativo en Matemáticas.
- ◆ La variable *capital cultural de la familia del estudiante* tuvo un impacto de magnitud considerable en el nivel de logro educativo del propio estudiante. Tanto en primaria como secundaria, en Español como en Matemáticas, esta variable tuvo mayor efecto a nivel de grupo que a nivel individual.⁸
- ◆ Otras variables del estudiante a nivel individual que al parecer favorecen su aprendizaje fueron: *hacer trabajo en casa* (no remunerado) y *hacer tareas escolares*.
- ◆ Las variables de la escuela que favorecieron los aprendizajes de sus estudiantes fueron: *calidad*

del docente (medida por la opinión del estudiante), la *cobertura curricular en matemáticas* y la *actualización del director*.

- ◆ Las variables del estudiante que afectaron negativamente su aprendizaje fueron: *trabajar fuera de casa* (individual), *haber reprobado alguna materia* (individual), el *comportamiento de riesgo* (individual y grupal) y *ser víctima de violencia en la escuela* (grupal).
- ◆ No hubo variables de la escuela que afectaran negativamente los aprendizajes de sus estudiantes en forma significativa.
- ◆ La variable *situación socioeconómica del estudiante* tuvo un efecto positivo a nivel grupal y un efecto muy marginal a nivel individual.
- ◆ La variable *sexo* fue positiva para las mujeres en el aprendizaje del español y, para los hombres en el aprendizaje de las matemáticas.
- ◆ El efecto de los estratos escolares en la educación primaria se reduce considerablemente cuando se toman en cuenta las demás variables de contexto. Así, las diferencias entre escuelas Urbanas Públicas y Rurales Públicas desaparece por completo; las diferencias negativas y positivas de las Escuelas Indígenas y Privadas, respectivamente, se reducen sustancialmente.
- ◆ De forma similar, el efecto de la modalidad educativa en la educación secundaria prácticamente desaparece. Así, las Escuelas Privadas reducen su influencia sustancialmente, mientras que las Telesecundarias la revierten, de tal manera que, en igualdad de condiciones, éstas obtendrían mejores resultados de aprendizaje que las Secundarias Generales.

Es importante advertir que este análisis arroja resultados de carácter exploratorio; es decir, a partir de ellos no pueden inferirse relaciones de causalidad entre los factores de contexto y los niveles de logro educativo. Indica posibles relaciones entre variables, pero éstas no deben tomarse como determinantes. Los resultados de los análisis multinivel dependen en gran medida de la validez de la información contextual que se recabe, del tipo de variables que se estudie y del modelo explicativo que se busque probar.

Por consiguiente, los resultados de este apartado y su interpretación deben tomarse como un primer ejercicio reflexivo sobre los factores de contexto que pueden explicar los niveles de logro educativo. Este ejercicio se podrá completar con la invitación de grupos de especialistas y docentes que aporten elementos para profundizar y reinterpretar los resultados, con lo cual se podrán obtener múltiples directrices que ayuden a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y/o a centrar la atención de los docentes en la solución de los problemas detectados en esta evaluación.

Reflexiones finales

La evaluación del aprendizaje de gran escala es un instrumento poderoso e indispensable para conocer las bondades y deficiencias de un sistema educativo tan grande, diverso y complejo, como es el mexicano. En las últimas décadas, las metodologías de evaluación del aprendizaje han sufrido una transformación vertiginosa gracias a lo cual pueden hacerse mediciones cada vez más precisas y confiables. El INEE, congruente con este desarrollo tecnológico, afronta el gran reto de evaluar el logro educativo de los estudiantes del Sistema Educativo Nacional con una nueva generación de pruebas y un conjunto de cuestionarios de contexto que incorporan altos estándares de calidad en materia de medición.

La evaluación de 2005, realizada con los Excale, puso en evidencia que una gran cantidad de estudiantes que concluyen la primaria y la secundaria no logran adquirir los aprendizajes básicos que aseguren el éxito escolar y su permanencia en la escuela. Adicionalmente, se detectó y documentó la gran desigualdad social que existe en la distribución del aprendizaje en México, que en parte explica la baja calidad del logro educativo de los estudiantes del SEN.

Por lo anterior, es posible identificar dos tipos de factores que expliquen los resultados que se reportan en este estudio. En primer lugar, el relacionado con las inequidades sociales que se asocia estrechamente con las desigualdades en el aprendizaje; en

segundo lugar, el relacionado con los aspectos propios del proceso educativo que se asocia con la planeación e implementación de la enseñanza.

Inequidades sociales y educativas

Los resultados de esta evaluación han mostrado que los estudiantes difieren enormemente en los aprendizajes logrados cuando se comparan de acuerdo con la modalidad educativa en la que cursan sus estudios y la entidad federativa en donde se localiza la escuela. En general, estas diferencias son muy consistentes en ambos grados y asignaturas evaluadas, con sus matices respectivos.

Cuando se hacen comparaciones de los resultados del logro educativo por modalidad escolar, tanto en primaria como en secundaria, ya sea en Español o en Matemáticas, los estudiantes de las Escuelas Privadas muestran resultados que están muy por encima de los que consiguen los estudiantes de las escuelas públicas en cualquiera de sus modalidades. Además, entre estas últimas, los estudiantes de las escuelas urbanas obtienen resultados que superan a quienes acuden a escuelas rurales.

Más aún, los hallazgos del estudio indican que tales diferencias en los niveles de aprendizaje de los estudiantes se acumulan conforme pasan los años. De tal manera que cuando algunos jóvenes llegan al tercer grado de secundaria, las brechas que los separan de los niveles de logro educativo que alcanzan otros estudiantes pueden ser tan grandes que equivalen a tres o más grados escolares de atraso.

Dos formas de entender la existencia de estas brechas educativas tienen que ver con las condiciones socioculturales de los estudiantes y sus familias, y la composición de la matrícula de los distintos estratos y modalidades escolares. Por un lado, se ha mostrado que el logro educativo del estudiante está estrechamente relacionado con las condiciones socioculturales propias de su familia. Esto sucede, por lo general, independientemente de la escuela a la que asiste el estudiante. Es decir, los procesos de aprendizaje ocurren no sólo en los centros escolares; sino también, y en una medida muy importante, en el ámbito familiar y social en el que se desarrolla el alumno.

En segundo lugar, las escuelas difieren sustancialmente según sea la composición de su matrícula. Ésta resulta de distintas situaciones como son la posibilidad que tienen algunas familias de elegir la escuela a donde desean enviar a sus hijos; o a la inversa, la imposibilidad de muchos padres de escoger el plantel escolar de preferencia, ya sea porque en su localidad sólo hay uno o porque no pueden sufragar el costo de una escuela particular. En cualquier caso, el hecho es que los estudiantes que cuentan con antecedentes sociales y culturales semejantes, tienden a concentrarse en planteles escolares similares.

Como consecuencia de la diferenciación socio-cultural existente entre los alumnos que reciben la educación básica en planteles pertenecientes a distintos estratos y modalidades educativos, el estudio permite advertir con claridad otro importante problema de inequidad. Este se refiere a las diferencias en el logro educativo observadas entre distintas entidades federativas. Los estudiantes de las entidades social y económicamente más desarrolladas, presentan los niveles más altos de logro educativo (por ejemplo: el Distrito Federal). Por el contrario, los alumnos de las entidades menos desarrolladas, reportan los niveles más bajos de aprendizaje (por ejemplo: Michoacán).

Hay que destacar, sin embargo, la importancia relativa que tienen los estratos y las modalidades educativas en el rendimiento académico de los estudiantes. Para primaria y secundaria los resultados muestran que dichos servicios tienen un peso considerable cuando los datos se analizan en ausencia de las variables de contexto. Sin embargo, cuando se "igualan" a los estudiantes de acuerdo con las diversas variables que se asocian al aprendizaje, el impacto de los estratos y las modalidades educativos disminuye considerablemente o, en definitiva, se anula. La misma explicación se aplica cuando se trata de entender las diferencias entre las entidades federativas, cuyos niveles de aprendizaje dependen en gran medida de la composición de su matrícula en términos de los estudiantes que se atienden por servicio educativo.

Por otro lado, el estudio exploró dos tipos de factores que están asociados al aprendizaje de los

estudiantes que, potencialmente, pueden explicarlo: los factores propios de los alumnos y sus familias, así como aquéllos que corresponden a las características de las escuelas donde estudian.

Entre los factores de contexto del estudiante y de su familia, el estudio encontró, como otros que le anteceden, que el factor que más favorece su nivel de logro educativo es el Capital cultural familiar, factor cuyo efecto fue mayor para Español que para Matemáticas. Los resultados de este estudio indican que, en sexto de primaria, el Capital cultural de la familia del estudiante tiene mayor peso para explicar los niveles de logro educativo de los estudiantes. En cambio, en secundaria, el Capital cultural del *grupo* de estudiantes de la escuela tiene mayor influencia en sus niveles de logro.

Además, los análisis de contexto del estudiante arrojaron como resultado que variables como Hacer tareas escolares, Trabajar en casa (ayuda en las labores domésticas) y la Calidad del docente, inciden positivamente en el aprendizaje. Por otra parte, variables que mostraron tener un efecto negativo en los niveles de aprendizaje, incluyen Repetir algún grado, Trabajar fuera de casa (ocupación remunerada) y los Comportamientos de riesgo (fumar, beber, pelear, entre otros).

Respecto a los factores de la escuela que están asociados con el nivel de logro educativo de los estudiantes, se dividieron en dos conjuntos:

1. Las variables relativas a las características sociales del grupo de estudiantes que asiste a una escuela. Éstas presentan una asociación más alta con los niveles de logro educativo, que las variables de la escuela misma. Entre las variables relativas a los estudiantes se destacan el efecto de los promedios del Capital cultural y la Situación económica de la familia.
2. Las variables propias de la escuela. De éstas, las que presentaron una mayor asociación con el nivel de aprendizaje de los estudiantes, destacan: la Calidad docente (percibida por el estudiante), la Actualización del director, la Experiencia del profesor, la Cobertura curricular y las Condiciones del aula.

Es importante señalar que el efecto de estos dos tipos de variables varía según el grado escolar y la asignatura de que se trate. Algunas de las recomendaciones que se pueden hacer para reducir las desigualdades educativas antes señaladas, siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, son las siguientes:

- ◆ Implementar o fortalecer políticas y programas orientados a propiciar que los niños y jóvenes acudan y permanezcan en la escuela hasta concluir la educación básica, garantizando los aprendizajes mínimos que se señalan en el currículo, que les permitirán continuar con sus estudios.
- ◆ Reforzar, en lo general, las modalidades educativas y, en lo particular, las escuelas que tienen mayores deficiencias en el aprendizaje para que cuenten con mejores condiciones de infraestructura física, material y humana.
- ◆ Implementar políticas de integración escolar que eviten la segregación de los alumnos debido a su condición sociocultural.
- ◆ Mejorar sustancialmente la evaluación y supervisión escolares para que se detecten a tiempo retrasos significativos en los aprendizajes de los estudiantes y se puedan llevar a cabo acciones correctivas eficaces y oportunas.

Finalmente, una variable o condición del estudiante que afecta negativamente el aprendizaje es la condición de extra-edad del estudiante, la cual se asocia estrechamente con la repetición o reprobación de grados escolares. Por tal razón, también es recomendable cambiar la política de reprobación en educación básica por otra más efectiva que busque remediar las deficiencias académicas de los estudiantes que presenten retraso en su aprendizaje, y que al mismo tiempo disminuya sustantivamente la deserción escolar.

Proceso educativo

A partir de los resultados de este informe es posible afirmar que una cantidad importante de alumnos de primaria y, sobre todo, de secundaria no está logrando los objetivos de aprendizaje que se ha pro-

puesto. Buena parte de esta ineficacia se debe, sin duda, a la incapacidad del sistema educativo para atender las desigualdades sociales. Sin embargo, aún en las mejores condiciones los estudiantes no logran dominar una gran cantidad de contenidos curriculares del Español y las Matemáticas, lo cual nos habla de una problemática del mismo proceso educativo.

Con base en la información que aporta este estudio evaluativo, es posible hacer una serie de recomendaciones que ayuden a mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las disciplinas evaluadas, sobre cuatro aspectos claramente diferenciados del proceso educativo: el currículo nacional, la capacitación docente, los materiales educativos y las prácticas pedagógicas.

A) Del currículo nacional

Los resultados de este estudio señalan con toda claridad que una gran cantidad de contenidos curriculares de Estudios de Español y Matemáticas no es dominada por la mayoría de los estudiantes que salen de la primaria y la secundaria. Esto puede ser resultado de muchas causas; una de ellas tiene que ver con la pertinencia y eficacia del diseño curricular de cada una de las asignaturas. Al respecto, se pueden formular preguntas como las siguientes: ¿Es adecuada su extensión? ¿Se omiten contenidos relevantes? ¿Es posible revisar a profundidad cada uno de sus contenidos? ¿Es su secuencia temática la más pertinente? ¿Se precisan los niveles de desempeño de los estudiantes? ¿Están claramente definidas las estrategias didácticas para lograr las competencias educativas? ¿Son viables las metas curriculares para las distintas modalidades educativas?

Por lo anterior, una de las principales recomendaciones de este estudio es revisar los Planes y Programas de Estudio a la luz de la información que arrojan las evaluaciones nacionales, centrandó la atención en las deficiencias en el aprendizaje que presentan los distintos grupos de alumnos. Revisar el contenido curricular es importante por tres razones: 1) la mayoría de los maestros basan sus prácticas educativas, en gran medida, en lo que se explicita en los

Planes y Programas de Estudio, 2) en el currículum se marcan contenidos que no son tan importantes para el aprendizaje significativo y se omiten otros que sí lo son y 3) en muchos casos, ante una falta de precisión didáctica, se deja a la interpretación del docente la secuencia y profundidad con que se deben enseñar algunos contenidos programáticos.

Tomando en cuenta lo anterior, se formulan las siguientes recomendaciones:

- ◆ De manera general, revisar la extensión del currículum nacional y la pertinencia de sus contenidos, así como reorganizar y sistematizar los contenidos curriculares, de tal forma que den pie a la generación de situaciones didácticas significativas para los alumnos, atendiendo a sus diversos contextos.
- ◆ Para el caso de la asignatura de Español: 1) revisar que en los Planes y Programas de estudio no estén ausentes técnicas precisas para la enseñanza de la argumentación, indispensables para el desarrollo del pensamiento creativo y por lo tanto de la evaluación crítica de lo que se lee, así como estrategias para resumir, proceso indispensable para la comprensión y el aprendizaje a partir de los textos, especialmente los informativos, 2) hacer una gradación que permita ver la evolución de las competencias vinculadas a la comprensión de la lectura y a la expresión escrita, desde preescolar hasta secundaria, ya que actualmente no hay una progresión del logro lector, ni de la expresión escrita, 3) usar rúbricas de Comprensión lectora y Expresión escrita, entendidas éstas como criterios amplios, divididas por grado y por niveles de logro que permitan: a) servir de estándares de ejecución con miras a la enseñanza; b) medir la competencia de los alumnos en lectura y escritura; c) servir de guías para la auto evaluación. Estas rúbricas con sus niveles de logro permitirían llevar un registro del avance de los alumnos, además de dar claridad a lo que se debe enseñar y a lo que se debe observar como producto de esa enseñanza.
- ◆ Respecto a las Matemáticas: 1) hacer explícitas las razones por las cuales se considera impor-

tante cada uno de los contenidos matemáticos que componen el currículum; justificar, vincular y resaltar los contenidos curriculares considerados esenciales, de manera que tengan sentido como conjunto, lo que es fundamental para que los profesores realicen la interpretación correcta de los mismos, 2) aclarar los niveles de profundidad y extensión que se espera logren los estudiantes en cada uno de los temas matemáticos considerados en los Planes y Programas de estudio; especialmente, es importante señalar en qué casos se espera que los estudiantes vayan más allá de los problemas convencionales, de manera que logren generalizar sus habilidades y conocimientos cuando deben resolver problemas no convencionales en los cuales requieren transferir sus habilidades y conocimientos a un contexto distinto a los comúnmente empleados.

B) Capacitación docente

Asumiendo que los Planes y Programas de estudio nacionales estén bien diseñados, el elemento más importante para lograr las metas curriculares que en ellos se definen, tiene que ver con la eficacia con la que se implementa el currículum. A su vez, esta eficacia depende del dominio teórico-práctico que tengan los profesores sobre la orientación pedagógica de la propuesta curricular, la cual recae sustancialmente en la calidad de la formación y capacitación docente. En este sentido, se pueden formular preguntas como las siguientes: ¿La formación y capacitación docentes son eficaces para la implementación de los Planes y Programas de estudio actuales? ¿Son adecuadas para las distintas modalidades educativas? ¿Son equivalentes en las distintas entidades federativas? ¿Proporcionan los elementos teóricos y prácticos suficientes para que el docente logre los objetivos curriculares?

De acuerdo con estos planteamientos, junto con los resultados de aprendizaje, se formulan las siguientes recomendaciones:

- ◆ En términos generales, a partir de las competencias escolares que no dominan los estudian-

tes de los distintos estratos y modalidades educativas: 1) implementar talleres para docentes, privilegiando la aplicación del conocimiento, 2) mejorar los servicios de asesoría académica de las escuelas, orientándolos a la solución de problemas de aprendizaje y 3) tomar en cuenta las principales concepciones erróneas detectadas en las pruebas.

- ◆ Para el caso del Español, generar cursos donde se explique cómo inducir y fortalecer las habilidades que permiten a los alumnos ser lectores o redactores competentes de textos competentes; modelar, guiar y dar suficiente práctica a los profesores. Los cursos deben enfatizar aspectos procedimentales más que conocimientos declarativos, así como dejar clara la relación entre el contenido que se enseña y la implementación en el aula; los talleres pueden comprender, de acuerdo a las exigencias de los programas, temas como los siguientes: 1) tipos de textos, 2) reconocimiento de las particularidades de los distintos tipos de texto, 3) técnicas de redacción, 4) niveles de logro en la escritura, 5) prácticas de escritura grupal.
- ◆ Para el caso de las Matemáticas, debe cuidarse la elección de los temas de los cursos de actualización docente, pues es más beneficioso a corto y mediano plazos trabajar con los contenidos escolares de dificultad intermedia, que con los más difíciles. Un elemento práctico que puede ser de utilidad para este análisis es el uso de los anexos E e I del documento "El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria", considerando sobre todo los contenidos que se encuentran en los niveles de logro básico y medio.

C) Materiales educativos

Los materiales educativos, como los libros de texto para el profesor y el alumno, son componentes didácticos fundamentales para que el docente imparta su enseñanza de acuerdo con los objetivos

curriculares y los estudiantes logren los niveles de aprendizaje deseados. Los libros de texto representan el pilar fundamental sobre el cual los profesores mexicanos basan su enseñanza. Por lo anterior, habrá que preguntarse lo siguiente: ¿Qué tan bien alineados están los libros de texto con el currículum nacional? ¿Qué tanto material curricular cubren los libros de texto? ¿Qué tan bien secuenciadas se encuentran las lecciones? ¿Con qué profundidad se revisan los temas? ¿Qué tan buenos son los ejemplos y las actividades de aprendizaje?

Con base en lo anterior, se formulan las siguientes recomendaciones:

- ◆ En lo general, fortalecer la alineación de los libros de texto con los programas de estudio vigentes y, hasta donde sea posible, explicitar los contenidos programáticos que se manejan al interior de cada lección.
- ◆ Para el caso de Español sería conveniente que: 1) los libros de texto se presenten en bloques organizados por función de los textos (informativa, expresiva, literaria, apelativa), y por su trama (descriptiva, argumentativa, narrativa, conversacional), y no como se hace actualmente, que en un mismo bloque se presentan lecciones breves de texto informativo seguidas por otras literarias y finalizan nuevamente con una informativa, sin proporcionar a los alumnos una secuencia lógica que les permita reflexionar sobre la lingüística textual y gramática oracional de los diferentes tipos de texto, 2) incluir ejercicios que faciliten a los alumnos comprender los textos a partir del análisis de su estructura y de los patrones organizativos de las ideas contenidos en ellos (causa/efecto, problema/solución, comparación/contraste, argumento, definición, etc.) y 3) integrar la lectura y la reflexión sobre ella, con demandas para los alumnos de expresión escrita.
- ◆ Para las Matemáticas: 1) elaborar material en el que se concentren y expliciten puntualmente las sugerencias y secuencias didácticas para los temas en los que los alumnos evidencian mayores dificultades: fracciones, decimales, conversión de unidades, porcentajes, interpre-

tación de gráficas..., entre otros, 2) elaborar material de apoyo dirigido a los profesores que enfatice el enfoque de solución de problemas; se sugiere que este material presente ejemplos claros y específicos que puedan ser de uso en la práctica docente; debe considerarse, también, la puesta en marcha de propuestas metodológicas más cercanas al cómo trabajar con los alumnos y 3) desarrollar materiales para los profesores en que se expliciten secuencias didácticas para el tratamiento de los contenidos matemáticos.

D) Prácticas pedagógicas

Finalmente, el currículum, la formación y capacitación docentes, así como los libros de texto son elementos que el docente utiliza para impartir la enseñanza dentro del aula. Las prácticas pedagógicas que el profesor implementa, día a día, dentro del salón de clases representan a fin de cuentas las oportunidades de aprendizaje que tiene el estudiante para alcanzar los niveles de logro que el currículum establece. Por ello, es importante formularse preguntas como las siguientes: ¿Son efectivas las prácticas docentes para lograr los objetivos curriculares? ¿Son efectivas para las distintas modalidades educativas y grupos de estudiantes? ¿Son congruentes con los enfoques pedagógicos de los distintos contenidos curriculares? ¿Se orientan a la comprensión y solución de problemas y no sólo a la memorización?

De acuerdo con los resultados de aprendizaje, se formulan las siguientes recomendaciones:

- ◆ De manera general, realizar esfuerzos para construir una cultura de la evaluación en la que ésta no se utilice exclusivamente para otorgar una calificación al estudiante; sino que, por el contrario, se enfatice su importancia como herramienta para retroalimentar y mejorar los aprendizajes, utilizando eficazmente los resultados para el diseño razonado de políticas educativas.
- ◆ Para el caso de Español: 1) dar importancia a la realización de prácticas extensas de lectura

y escritura utilizando textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar de los alumnos; se entiende esta práctica como un proceso integrado, en donde la lectura y la escritura están estrechamente vinculadas, además de que están articulados aspectos de lingüística textual y de gramática oracional. 2) se considera importante que los docentes utilicen la siguiente secuencia pedagógica: a) guía por parte del maestro para descubrir cuáles son las características básicas que hacen a un texto literario, periodístico, de información científica, instruccional, epistolar, humorístico o publicitario, b) andamiaje por parte del maestro para producir un texto completo de manera grupal, incluido en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales, c) instrucción guiada para que los alumnos vayan apropiándose de la habilidad de coordinar al mismo tiempo varios aspectos, tales como: utilizar una estructura textual, desarrollar un género discursivo apropiado, emplear los significados de las palabras y conceptos, trabajo que puede realizarse en equipos, d) una vez logrado el texto, revisarlo para asegurar la adecuación de las reglas ortográficas y gramaticales.

- ◆ Para las Matemáticas: 1) trabajar en apropiarse de las maneras de enseñar que propone el enfoque de resolución de problemas, sin dejar de lado el aprendizaje suficiente de los algoritmos y de los conceptos matemáticos fundamentales, 2) no dejar de lado los contenidos que se encuentran hacia el final del programa o de los libros de texto, ni los contenidos que tienden a ser menos populares entre los profesores, como los referentes a tratamiento de la información y probabilidad, así como tratar de ligarlos con otras áreas de las matemáticas y 3) tomar en cuenta el tipo de errores que comenten los alumnos durante el aprendizaje para determinar los elementos que ya adquirieron y los que faltan por adquirir ante un tipo de problemas, de manera que se enseñe a partir de las necesidades del estudiante.

Colofón

Sin duda, el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos supone un esfuerzo articulado y de gran aliento de las distintas instancias federales y estatales responsables de diseñar y operar las políticas sociales y educativas. Tal articulación ha de focalizar su atención en el mejoramiento de las escuelas que ofrecen servicio a las poblaciones en condiciones socioculturales menos favorables, a fin de asegurarles no sólo mayores y mejores recursos humanos, materiales y de infraestructura, sino procesos pedagógicos y de gestión más eficaces.

Previsiblemente, esfuerzos como éste y otros que ya se han impulsado para mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes, dejarán ver sus efectos en el largo plazo, pues enseñarlos a leer bien, a expresarse correctamente por escrito y a dominar razonablemente las matemáticas necesarias para la vida de un adulto en la sociedad contemporánea, es tarea harto difícil.

En un lapso más corto podrán esperarse resultados de esfuerzos que consistan en la promoción de actitudes de mayor responsabilidad, dedicación y disciplina tanto en los maestros como en los directivos escolares, de manera tal que éstos sean capaces de generar y mantener en sus aulas y escuelas, ambientes positivos que estimulen el gusto por la lectura, la escritura y las matemáticas en todos sus alumnos —en los que aprenden con facilidad pero, también y sobre todo, en los que lo hacen a costa de esfuerzos considerables.

Para finalizar, es importante decir que al término del ciclo escolar 2007-2008, el INEE realizará una nueva aplicación de los Excale para evaluar a los estudiantes de los grados terminales de primaria y secundaria, mediante la cual será posible apreciar tendencias de cambio en su aprendizaje. Es deseable que en este periodo se desarrollen, también, estudios que permitan valorar el impacto de algunos de los esfuerzos que se han hecho por mejorar las condiciones de las escuelas (Bibliotecas de Aula, el Programa Nacional de Lectura y el Programa Escuelas de Calidad, por ejemplo), a fin de contar con mejores elementos de información para la toma de decisiones en política educativa.

Notas

- 1 La precisión de los resultados se mide en términos de los errores estándar asociados al muestreo, que en este estudio fueron los siguientes:

VALOR PROMEDIO DE LOS ERRORES ESTÁNDAR DE LAS MEDIAS

Nivel de agregación	6° de primaria	3° de secundaria
Nacional	1.5	1.4
Por modalidad educativa	3.2	2.5
Por entidad federativa	6.1	5.4
Por modalidad educativa al interior de los estados*	9.3	9.0

- 2 En los informes completos se describen con detalle los niveles de logro específicos para cada uno de los exámenes. En este sentido, es importante señalar que para la definición de dichos niveles se utilizó la metodología conocida como Marcador (Bookmark), donde intervienen una gran cantidad de especialistas, docentes y autoridades educativas. Para mayor información, consulte el reporte técnico en extenso y el documento Estableci-

miento de Niveles de Logro de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Jornet, 2006).

- 3 Variable que se construye con la escolaridad de los padres, el número de libros en casa y la frecuencia con que los estudiantes asisten al cine.
- 4 El cual se calcula dividiendo la desviación estándar entre la media y multiplicando el resultado por cien.
- 5 A mayor error de medida, menor es la confianza que se tienen sobre los resultados.
- 6 En este caso, no se evaluó a los estudiantes de Cursos Comunitarios debido a limitaciones de la muestra (véase el apartado Método de estudio para mayor información).
- 7 Resultados corregidos a los presentados en el informe El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria, donde la variable Capital cultural de la familia de los estudiantes de sexto de primaria –Español y Matemáticas– se invierte con el promedio de la escuela de esta variable (M Capital cultural de la familia).
- 8 Como consecuencia de la corrección hecha en la tabla (véase nota 7), ya no se puede afirmar, como se hizo en el informe El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria, que en primaria la variable Capital cultural de la familia tiene mayor influencia a nivel individual que a nivel grupal.



Conclusiones

Felipe Martínez Rizo

1

PRECISIONES INICIALES. DIMENSIONES Y REFERENTES DE LA CALIDAD

Los informes difundidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación a fines de 2003, 2004 y 2005, presentaron imágenes de la educación básica de México sustentadas en indicadores estadísticos y resultados de las evaluaciones disponibles en cada ocasión. El cuarto informe trata de ofrecer una visión más completa, aprovechando la mayor cantidad de datos disponibles, y retomando elementos de los informes anteriores. Al revisar esta síntesis de los resultados de las evaluaciones del INEE sobre la calidad de la educación básica mexicana, conviene recordar la forma en que el Instituto concibe la calidad y la evaluación.

La noción de calidad

La calidad del sistema educativo no radica sólo en el nivel de aprendizaje de los alumnos, sino que refleja las relaciones de coherencia entre todos los componentes del propio sistema. En esta perspectiva la calidad educativa comprende varias dimensiones: la pertinencia y la relevancia, que expresan la coherencia entre la enseñanza y las necesidades de los alumnos y la sociedad, respectivamente; la eficacia, que refleja la coherencia entre los productos esperados –los objetivos– y los realmente alcanzados; la suficiencia de los recursos de toda índole y la eficiencia de su uso, que resulta de la coherencia entre insumos y procesos con los productos logrados con ellos. El concepto de calidad no puede dissociarse de la equidad, ya que no puede considerarse buena una educación desigual. La calidad de la educación, además, considera no sólo sus efectos a corto plazo, sino también su impacto en la vida adulta.

El concepto de calidad del INEE tiene en cuenta, pues, el conjunto de los componentes del sistema educativo –contexto, insumos, procesos y productos– con sus elementos y las relaciones entre ellos. Esto explica por qué los informes del INEE no se limitan a presentar resultados de pruebas, sino que pretenden también aportar información relevante sobre los demás puntos señalados, como indicadores de calidad educativa.

El INEE tiene claro que sus evaluaciones no deben limitarse a imágenes instantáneas de la situación del sistema educativo en un momento dado, ni a la descripción de la misma. Es necesario identificar las tendencias que marcan la evolución de la calidad educativa a lo largo del tiempo, y explicar las causas o factores que la determinan, para que los actores educativos cuenten con bases suficientes para sustentar las decisiones de mejora. Por la dificultad que implica obtener información sobre todas esos aspectos, hasta ahora las evaluaciones del Instituto no los cubren en su totalidad, pero sí trascienden los resultados de aprendizaje, aun cuando éstos constituyen una parte esencial de su quehacer, ya que reflejan el grado en el cual el sistema cumple sus funciones y logra sus metas.

Juicios de valor y referentes

El INEE reconoce la necesidad de formular juicios de valor, los cuales resultan de contrastar los resultados de las mediciones con ciertos parámetros, que constituyen puntos de referencia. Los juicios dependen tanto del producto de las mediciones como de los referentes adoptados; por ello la selección de pun-

tos de comparación es fundamental. Para valorar la calidad del sistema educativo nacional se puede usar como referente la situación de otros países, más desarrollados o de nivel similar al de México; también es posible comparar la situación del propio sistema nacional en el tiempo e identificar si hay avances; de igual modo, la evaluación puede realizarse en relación con algunas metas que se fijen para algún momento del futuro. La definición de los parámetros de referencia depende tanto de los objetivos

particulares de la evaluación, de la disponibilidad de información y de juicios de valor relativos a lo que se considera deseable.

En este resumen, las evaluaciones del INEE sobre la calidad educativa nacional, utilizan sucesivamente como referentes el pasado del propio sistema; la situación de países de desarrollo similar al de México y altamente desarrollados; y las metas definidas por el país para el año 2015, en el marco de los Objetivos del Milenio de la UNESCO.

2

COMPARACIÓN CON EL PASADO:
¿HAY AVANCES?

La comparación de la situación de la educación básica en 2006 con la que prevalecía en el pasado muestra avances, los cuales pueden no ser tan importantes y rápidos como es deseable, pero resultan innegables. El progreso se aprecia no sólo en matrícula, cobertura y otros indicadores tradicionales, como los porcentajes de aprobación, permanencia en la escuela y eficiencia terminal, sino también en cuanto a niveles de aprendizaje y, desde luego, en indicadores del impacto de la educación en el largo plazo, como las tasas de alfabetización y escolaridad de la población adulta. Los datos del primer capítulo del informe muestran dicho progreso para el último lustro, y en esta conclusión se añaden elementos para valorar los cambios en un horizonte temporal más amplio. Debe añadirse de inmediato que el avance general de los indicadores educativos en relación con el pasado no ha conseguido suprimir las desigualdades que separan a grandes grupos de la sociedad; aunque todos han avanzado algo, las brechas ancestrales permanecen.

Matrícula y cobertura

El crecimiento de la matrícula del sistema educativo durante el siglo XX, en especial en la segunda mitad, ha sido muy destacado. El aumento del alumnado de primaria fue especialmente fuerte de 1950 a 1980; a partir de esa fecha el estancamiento de la matrícula de primaria es claro; en los años noventa se reduce ya el crecimiento de la secundaria, acercándose a la estabilización, en tanto que la media superior y la educación superior siguen expandiéndose.

Las cifras más recientes sobre la población de México, en especial sobre los grupos de edad aten-

didados por las escuelas, derivadas del Censo de 2005, muestran cambios en la dinámica demográfica del país, que en algunos aspectos reflejan puntos de inflexión con implicaciones importantes para el sistema educativo. El Censo ha llevado a revisar las proyecciones de población para incorporar la nueva información, que incluye fenómenos no previstos en la dimensión que han alcanzado, como la importancia creciente de los procesos migratorios, dentro y fuera del país. Llama la atención la disminución de la población indígena. Las estadísticas educativas, por su parte, muestran algunos cambios en las tendencias previas, en especial en lo relativo a preescolar. Los cambios en las cifras de población hacen necesario recalcular indicadores como las tasas de cobertura, lo que deberá hacerse en 2007, una vez que se conozcan las nuevas proyecciones.

En cuanto a primaria, se estima que en 1900 las escuelas del país atendían solamente a uno de cada tres niños en edad de asistir a ellas; a fines de la década de 1950 la proporción era de poco más de la mitad. En los años 70 del siglo pasado las tasas brutas de cobertura llegaron a cifras en el orden de 125 por ciento, ya que la proporción de alumnos en situación de extraedad era superior a la de quienes no asistían a la escuela. En la medida en que la extraedad se ha reducido, la tasa bruta de cobertura en primaria, con respecto a la población de seis a 11 años, se sitúa hoy alrededor de 108 por ciento. La tasa neta, que sólo incluye a los niños en la edad normativa, llegó en 2005 a 99.7 por ciento; en 2006 el límite superior de cien por ciento es rebasado ampliamente en la mayor parte de las entidades y a nivel nacional, lo que subraya la necesidad de revisar las proyecciones y cuidar posibles casos de sobrenumeración de la matrícula. La tasa neta de cobertura

a nivel nacional probablemente se sitúa en realidad ligeramente abajo del cien por ciento.

En secundaria la tasa bruta es de 85 por ciento, pero la tasa neta es sólo de 75 por ciento, en ambos casos respecto a la población de 12 a 14 años. Ambas tasas han aumentado regularmente, pero la tasa neta es significativamente menor a la bruta, porque hay un número considerable de alumnos fuera del rango normativo de edad.

Niveles de aprendizaje

El que la cobertura aumente es positivo, pero no suficiente; se requiere saber si los alumnos alcanzan los resultados de aprendizaje estipulados. Aunque desde mediados de la década de 1970 se aplican pruebas de rendimiento estandarizadas a nivel nacional, sus resultados no son comparables, por lo cual se carece de series de datos que permitan definir tendencias de largo plazo. Los únicos datos comparativos disponibles muestran un avance interesante entre 2000 y 2005, en los niveles de rendimiento en lectura y matemáticas de los alumnos de 6° grado de primaria, pero no en 3° de secundaria. En primaria el avance se produce tanto en el conjunto de las primarias del país, como en los servicios educativos considerados, con excepción de los cursos comunitarios. Debe advertirse que la muestra de escuelas indígenas es insuficiente para ofrecer buenos niveles de confiabilidad, por lo que los resultados de ese servicio deben tomarse con reserva. En lo que se refiere a secundaria, en cambio, sólo se detectó un ligero avance en las secundarias públicas generales, pero no en las privadas ni en las escuelas técnicas o en las telesecundarias.

Otros indicadores tradicionales

En primaria las tasas de reprobación se han reducido considerablemente. Para el conjunto de los seis grados del nivel, hace tres o cuatro décadas se situaban

alrededor de 25 por ciento; hace una década eran cercanas al diez por ciento, y hoy se sitúan en cinco por ciento, con la peculiaridad de que en el primer grado rondan el ocho por ciento, mientras que en sexto son inferiores a uno por ciento.

En secundaria, las tasas de reprobación en junio, final del ciclo escolar, se han reducido pero siguen siendo muy superiores a primaria, situándose ligeramente por debajo del veinte por ciento. Debe considerarse que en este nivel, a diferencia de primaria, la decisión de aprobar aplica para cada materia; se considera que cuando un alumno reprueba cinco o más materias reprueba el curso. Alrededor de la mitad de quienes reprueban en junio se regulariza al inicio del ciclo siguiente.

En primaria la deserción anual se ha reducido a uno o dos por ciento, y la eficiencia terminal alcanza cifras mayores a noventa por ciento; en secundaria, en cambio, la deserción llega todavía al siete u ocho por ciento anual, y la eficiencia terminal ronda el ochenta por ciento.

Impacto de la educación en el largo plazo

La alfabetización sigue su lento avance secular, de alrededor de veinte por ciento antes de la Revolución; a más de cincuenta por ciento a mediados del siglo XX; más de ochenta por ciento hace 25 años; poco más de noventa por ciento en el año 2000; y alrededor de 92 por ciento en 2005. En forma similar, el promedio de escolaridad pasó de alrededor de un grado hace un siglo, a poco más de dos grados en 1950; a 5.4 grados en 1980; 7.6 en el año 2000; y poco más de ocho grados en la actualidad.

La escolaridad de los grupos de la población de distintos niveles de ingreso muestra una evolución similar, con la desigualdad correspondiente. En los últimos veinte años, por ejemplo, el promedio de escolaridad del decil de menores ingresos ha pasado de poco menos de tres grados a 5.5; el del decil V pasó de cinco grados a 7.7; y el del decil de mayores ingresos, que era de nueve grados en 1984, llegó en 2004 a 13.2 grados.

3

COMPARACIÓN CON PAÍSES DE DESARROLLO SIMILAR Y AVANZADO: ¿MEJOR O PEOR?

En una perspectiva internacional la calidad de la educación mexicana, en términos generales, se sitúa claramente por debajo en relación con la situación de países más avanzados; presenta niveles semejantes a los de países que tienen un nivel similar de desarrollo; y es claramente mejor que la de los países de menor nivel de desarrollo. Estos juicios son muy generales, pero útiles para ubicar realísticamente la situación del país, más allá de juicios igualmente generales, pero mal sustentados, según los cuales parecería que la educación mexicana sería de menor calidad que la de la mayor parte de los países del mundo.

Los informes de EPT y la comparación con países de menor desarrollo

Los informes de la UNESCO sobre los avances del proyecto de *Educación para Todos* (ETP), permiten comparar a México con la mayor parte de los países del mundo en varios indicadores educativos básicos, que forman el *Índice de Desarrollo de Educación para Todos* (IDE) formado por la combinación de cuatro indicadores: la tasa neta de escolarización en primaria; la tasa de alfabetización de la población de 15 años o más; un indicador compuesto de equidad de género (IEG); y la tasa de supervivencia en quinto grado de primaria.

Los valores máximo y mínimo del IDE son uno y cero. La UNESCO define tres grupos de países: los de alto desarrollo educativo, cuyo IDE es superior a 0.995; los de desarrollo medio, con valores del IDE

de 0.80 a 0.95; y los de desarrollo educativo bajo, que presentan valores inferiores a 0.80.

México presenta un IDE de 0.949, que lo sitúa justo por debajo del grupo de alto desarrollo, y a la cabeza del grupo de desarrollo medio, en el lugar 48 ó 49 de 125 países. El promedio nacional del IDE mexicano incluye valores mayores y menores de las entidades federativas; los valores más altos del IDE en algunas entidades del país resultan superiores a los que presentan países altamente desarrollados, como Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido.

A este respecto debe decirse que los componentes del IDE fueron seleccionados pensando en los objetivos del proyecto EPT, con especial atención a los países más pobres, para quienes alcanzar la cobertura completa en primaria es todavía un desafío importante. Por ello, el IDE tiene poca sensibilidad para distinguir países de nivel medio y alto, ya que ambos tienen tasas cercanas al cien por ciento en los cuatro componentes del IDE. La diferencia entre los países que encabezan el primer grupo y los primeros del segundo grupo es menor a cinco centésimos: 0.995 vs. 0.949.

Se observan cambios muy fuertes en el lugar que ocupa un mismo país en el ordenamiento de la UNESCO en años sucesivos, pues variaciones mínimas en los indicadores pueden representar una ganancia o pérdida de 15 o veinte lugares. Pese a ello, el IDE permite apreciar la diferencia que separa al sistema educativo de México de los correspondientes a más de cien países, en especial los más pobres de América Latina, el sur de Asia y África, en algunos de los cuales la cobertura de primaria y la alfabetización se sitúan todavía en cifras del orden del cincuenta por ciento.

La OCDE: comparación con los países más desarrollados

Una perspectiva diferente es la que resulta de comparar la situación mexicana con la de los países más desarrollados, como permiten los trabajos de la OCDE, en especial los indicadores que difunde anualmente la publicación *Education at a Glance*, y las pruebas PISA. Estas últimas ofrecen los resultados más visibles, e informan sobre el nivel de competencia en habilidades para la vida en la sociedad del conocimiento, en aspectos clave como la lectura, las matemáticas y las ciencias.

Los resultados de PISA evidencian que los jóvenes mexicanos de 15 años tienen en promedio niveles de competencia muy inferiores a los de los países más desarrollados, y una proporción muy considerable de esos estudiantes (alrededor de la mitad en lectura, y de dos terceras partes en matemáticas) no alcanzan el nivel 2 de las pruebas, que se define como el mínimo necesario para desenvolverse adecuadamente en la democracia y las economías desarrolladas.

Los resultados de los jóvenes mexicanos deben preocupar más, si se tiene en cuenta que en nuestro país muchos jóvenes de 15 años (alrededor de cuarenta de cada cien) se encuentran fuera de la escuela; en caso de ser evaluados previsiblemente tendrían un rendimiento bajo, y el nivel promedio de la población de 15 años en su totalidad es seguramente menor al que muestran los resultados de PISA. Además, los resultados de los alumnos mexicanos son inferiores a los de los países más avanzados inclusive después de controlar los efectos del nivel socioeconómico, el PIB *per cápita* y el gasto por alumno.

Los resultados de los países de desarrollo comparable al de México que han participado en PISA, como algunos de América Latina y Asia, son también similares a los de nuestro país, lo cual coincide con lo expresado a partir de las estadísticas de la UNESCO. Si México desea un futuro mejor para sus niños y jóvenes, el referente más adecuado para contrastar con él los niveles educativos nacionales no son los países más pobres, sino los más desarrollados.

Los indicadores de *Education at a Glance* permiten comparar la situación de México con la de los países de la OCDE en otros indicadores educativos. Pueden así apreciarse otros aspectos en los que nuestro país se sitúa a considerable distancia de los más avanzados, pero también algunos cuya diferencia es menor o, incluso, favorable para México. El análisis de todos los aspectos permite formarse una idea más completa sobre la calidad educativa.

En escolaridad promedio y proporciones de población con educación media superior y superior, México se ubica a considerable distancia de los países avanzados: los mexicanos de 25 a 64 años tienen en promedio 8.7 años de escolaridad, frente a un promedio de 12 en la OCDE. En cuanto al avance de la escolaridad en las generaciones jóvenes respecto a las de mayor edad, el progreso de México es considerable, como en España, Portugal y Turquía, aunque menor al de Corea; es muy superior al de los Estados Unidos, que en este sentido no muestra avance.

Respecto a indicadores del entorno de la enseñanza y la organización de las escuelas, México tiene una carga curricular cercana al promedio de la OCDE en primaria, pero presenta la más alta de todos los países en secundaria, lo cual muestra la amplitud de los planes de estudio prevalecientes en nuestro país hasta el ciclo 2005-2006. Países con resultados de aprendizaje sobresalientes en el plano internacional, como Finlandia y Corea, tienen cargas especialmente bajas.

Si se considera el tamaño de los grupos, en primaria los grupos mexicanos son ligeramente mayores a la media de la OCDE; en secundaria son sensiblemente mayores. Corea es el país con grupos más grandes, lo cual no parece afectar sus excelentes resultados.

Al observar el gasto educativo, la proporción del PIB que México dedica a la educación es alta; sumando gasto público y privado es ya mayor al siete por ciento, superior a la mayoría de los países del mundo. El gasto público de México en educación presenta una situación peculiar: nuestro país destina a educación una proporción de su gasto público total casi dos veces mayor al promedio de la OCDE; al mismo tiempo, el gasto público total de nuestro país es muy inferior al de todos los demás países de

la OCDE en relación con el PIB, debido a una recaudación fiscal muy baja. La combinación de estas dos posiciones extremas de México, provoca que la proporción del gasto educativo en el PIB sea algo superior al promedio de la OCDE.

En términos absolutos, el gasto por alumno en México considerando todos los niveles educativos, es muy inferior al promedio de la OCDE, lo cual refleja la diferencia de riqueza de los países. Por ello, es más conveniente el indicador del gasto por alumno en términos del porcentaje que representa dicho gasto sobre el PIB *per cápita* de cada país, al reflejar mejor el esfuerzo económico de cada uno para educar a sus jóvenes. En relación con su propio nivel de desarrollo, el empeño de México para apoyar la educación no es muy diferente, en promedio, al de los países de la OCDE.

El gasto por alumno en el promedio de la OCDE, en todos los niveles de sus sistemas educativos fue el equivalente a 26 por ciento del PIB *per cápita* de cada uno. En México el gasto por alumno representó un 21 por ciento del PIB *per cápita*. México gasta igual que la media de la OCDE en preescolar, un

poco menos en primaria, secundaria y, sobre todo, en educación media superior; pero supera con mucho la media de la OCDE en cuanto al gasto por alumno en educación superior, lo cual refleja una distribución regresiva del gasto. En este último nivel, incluso en términos absolutos el gasto de México no está lejos del promedio: 5 mil 298 dólares por alumno en México, frente a 7 mil 299 dólares en la OCDE. México es el país de la OCDE en el que el gasto por alumno en educación superior es más alto en relación con el gasto por alumno en primaria. En el promedio de la OCDE, esa proporción es sólo de 2.2 a uno, mientras que en México es de 4.2 a uno.

Por lo que se refiere a la distribución del gasto, México presenta una situación inadecuada, ya que destina la mayor parte a gasto corriente y poco a inversión; los salarios representan una proporción muy alta: en educación básica y media destinó en 2002 un 97.3 por ciento del total de sus recursos a gasto corriente y 2.7 por ciento a inversión. Del gasto corriente, un 94.4 se destinó a salarios. En la OCDE se dedicó 91.8 por ciento a gasto corriente –81 por ciento para salarios– y 8.2 a inversión.

4

COMPARACIÓN DE ENTIDADES Y SERVICIOS: ¿QUÉ TAN AMPLIA ES LA BRECHA?

Los avances alcanzados por la educación mexicana no han conseguido eliminar las brechas que ancestralmente han separado a grandes sectores de la sociedad, brechas que se reflejan en niveles de calidad educativa también muy desiguales.

La imagen de la educación que proporcionan los promedios nacionales es incompleta, pues se pierde de vista la heterogeneidad de México. Como toda América Latina, el país se caracteriza por altos grados de desigualdad social, a la cual no escapa la educación. Por ello, un diagnóstico de la situación mexicana debe incluir información sobre esa heterogeneidad, tanto en lo referente a las entidades federativas, como a los diferentes servicios que ofrece el sistema educativo.

Hay diferencias considerables entre escuelas privadas y públicas y, dentro de las segundas, entre las que atienden población urbana y aquellas a las que asisten alumnos del medio rural, sobre todo indígenas. Hay diferencias importantes también entre entidades federativas, aunque en parte se deben a la proporción de servicios educativos de uno y otro tipo que hay en cada una. Sin desconocer sus diferencias, las escuelas privadas de todo el país son más homogéneas, al igual que las rurales y las indígenas; más heterogénea es la situación de las escuelas públicas urbanas, entre las cuales hay diferencias muy grandes, según se trate de planteles que atienden a alumnos de nivel social medio, o a estudiantes de contexto marginado.

La proporción de servicios de uno y otro tipo en las entidades, en cambio, es muy diferente. El Distrito Federal o Nuevo León, por ejemplo, tienen proporciones mayores de escuelas privadas, menores de escuelas rurales y pocas o ninguna escuela indígena. Estados como Chiapas, Guerrero y Oaxaca

presentan situaciones opuestas, con baja proporción de planteles privados y alta de escuelas rurales, indígenas y cursos comunitarios. En parte por ello, los resultados promedio de una entidad, cuando se considera el conjunto de sus servicios educativos, presentan diferencias importantes.

Diferencias entre entidades federativas en indicadores básicos

En primaria, las cifras de cobertura neta son cercanas a cien por ciento en todas las entidades, con algunos casos que superan el cien por ciento, lo cual significaría que hay más niños en la escuela que habitantes en la entidad, lo que no es posible. Esto puede deberse a migraciones diarias, pero también refleja, seguramente, deficiencias de las estadísticas escolares, que pueden sobreestimar la matrícula. Las diferencias de las tasas de reprobación son grandes: la media nacional de 5.2 incluye una menor al dos por ciento en el Distrito Federal, y otra de diez por ciento en Oaxaca.

En secundaria la cobertura neta corresponde en general al nivel de desarrollo de cada entidad, y las diferencias son grandes, con las cifras más altas en lugares como el Distrito Federal (94.6 por ciento) y Coahuila (86.2), y las más bajas en estados como Chiapas (59.4 por ciento) y Guerrero (60.5). Las tasas de reprobación muestran también diferencias considerables, aunque su relación con el nivel de desarrollo de las entidades no es clara. La reprobación al terminar el ciclo escolar va de 11.8 por ciento en Baja California Sur a 29.5 en Campeche; en agosto, cuando muchos alumnos reprobados en

junio regularizan su situación, las cifras de reprobación van de 4.3 por ciento en Nayarit a 16.4 por ciento en Yucatán.

Diferencias entre servicios educativos y entidades en niveles de rendimiento

Los resultados de las pruebas *Excale* de primaria y secundaria aplicadas en 2005 mostraron fuertes diferencias entre las escuelas de los diferentes servicios. La proporción de alumnos que se sitúa en el nivel más bajo de rendimiento en español es de sólo dos por ciento en las primarias privadas, y llega a 32.5 por ciento en los cursos comunitarios y a 47.3 por ciento en las escuelas indígenas. En las primarias públicas urbanas la proporción fue de 13.2 por ciento, y en las rurales de 25.8 por ciento; en matemáticas las cifras son similares, y en expresión escrita la proporción de alumnos con niveles insuficientes de competencia es mucho mayor en todos los servicios,

los extremos son de 30.9 por ciento en las primarias privadas y 85 por ciento en las indígenas.

En secundaria las proporciones de alumnos con niveles insuficientes en español van de 8.1 por ciento en las escuelas privadas, hasta 51.1 en las telesecundarias, con valores cercanos a treinta por ciento en las secundarias públicas generales y técnicas. En escritura y matemáticas las cifras de alumnos en niveles insuficientes son mayores.

Respecto a los resultados de *Excale* por entidad, considerando el promedio de los alumnos del conjunto de las escuelas de cada una, se encuentran diferencias sustanciales entre las entidades con resultados más altos y más bajos, en el orden de una desviación estándar (cien puntos) en español, y poco menos en matemáticas. Las diferencias se deben en parte a las existentes entre los diversos tipos de servicio, cuya presencia en las entidades es heterogénea. Así lo muestra el hecho de que, cuando se comparan los resultados de las entidades en cuanto a un mismo tipo de servicio educativo, la mayoría de las entidades no difiere significativamente de la media nacional.

5

CAUSAS DE LA SITUACIÓN:
¿POR QUÉ ESTAMOS ASÍ?

La situación educativa se explica por el efecto combinado de un amplio conjunto de factores, unos del entorno social y cultural en que viven los alumnos y sus familias, y otros del sistema educativo y las escuelas.

La sociedad mexicana es étnica y culturalmente plural, y las poblaciones que la integran viven en condiciones económicas y sociales muy diversas. Hasta hace algunas décadas, una gran parte de esas poblaciones no tenía acceso a la educación, que era el privilegio de un sector minoritario. Al extenderse el acceso a la escuela para sectores cada vez más amplios y diversos, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, el sistema educativo enfrentó una enorme presión, ya que la extensión del acceso se dio justo cuando el crecimiento de la población nacional era más fuerte, con tasas de crecimiento demográfico sin precedentes no sólo en el país, sino en el mundo.

En un país cuyo nivel de desarrollo no era alto, la ampliación de la oferta educativa debió hacerse acudiendo a soluciones de costo relativamente bajo, como el doble turno en las escuelas urbanas, o las escuelas multigrado, los cursos comunitarios y las telesecundarias para el medio rural. La llegada a las aulas de proporciones crecientes de alumnos de contextos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales distintos a los de las minorías urbanas que recibía tradicionalmente la escuela, no fue acompañada en grado suficiente por la diferenciación de contenidos curriculares, estrategias pedagógicas y modelos organizacionales que hacían necesarios el crecimiento y la diversificación del alumnado.

Los indicadores más desfavorables se presentan en servicios educativos que atienden a los alumnos en condiciones de marginación, especialmente de

lengua indígena, sobre todo en medio rural y pequeñas localidades dispersas, que presentan las carencias más graves. Las escuelas que atienden a los niños de esos entornos –primarias multigrado y telesecundarias– suelen tener deficiencias claras, en comparación con las escuelas públicas de medios menos desfavorables y, sobre todo, con respecto a las escuelas privadas que, en general, tienen alumnos de medios privilegiados y cuentan también con más y mejores recursos. No es sorprendente que las limitaciones o las fortalezas combinadas del entorno familiar y de la escuela produzcan resultados claramente inferiores o superiores.

Los resultados de los análisis explicativos de la situación mexicana coinciden con los hallazgos de la investigación internacional en la actualidad. Los factores que inciden en la calidad educativa han sido clasificados de diversas maneras. A fines del siglo XIX y principios del XX se privilegiaban los factores hereditarios o genéticos, en contraposición a los ambientales. El optimismo que siguió a la Segunda Guerra Mundial hizo albergar altas expectativas sobre las posibilidades de la educación para promover la movilidad y el progreso social, haciendo que el peso más importante de los factores del rendimiento se asignara a la escuela.

En 1966 el *Informe Coleman* pareció mostrar que los factores de la escuela casi no influían en el aprendizaje. Una ola de escepticismo sobre el potencial transformador de la escuela frente a las desigualdades sociales se extendió, resurgiendo las viejas ideas genetistas, en acerba polémica con posturas radicales, según las cuales sólo cambios sociales revolucionarios podrían transformar las posibilidades educativas de los niños de hogares desfavorecidos. A resultas de la polémica se desarrolló un crecien-

te interés por estudiar con más detalle los factores de la escuela, sin limitarse a los más visibles –como los insumos materiales o la escolaridad de los maestros– sino incluyendo dimensiones más finas, como prácticas docentes, actitudes y expectativas de los actores educativos.

Los estudios de las últimas décadas llevaron a posturas equilibradas, que reconocen la importancia tanto de los factores de la *demand educativa* –los alumnos, sus familias y el medio social en el cual se sitúan– como de la *oferta educativa*, que se refieren a la escuela, incluyendo currículo, materiales, preparación y condiciones laborales del personal docente, prácticas pedagógicas, etcétera.

Factores del entorno y de la escuela: la desigualdad social y la de los servicios

La sociedad mexicana se caracteriza por su desigualdad. Las diferencias que distinguen a las entidades son grandes: un PIB *per cápita* que va de más de 23 mil dólares anuales en el Distrito Federal, a menos de 4 mil en Oaxaca y Chiapas; índices de desarrollo humano y marginación con valores contrastantes; y un índice de desigualdad económica (Índice de Gini) que, además de ser alto a nivel nacional, lo es aún más dentro de las entidades más pobres.

Más de la mitad de las escuelas privadas (52 por ciento) alcanzan niveles Alto y Muy Alto en el índice de existencia de espacios físicos de apoyo a la enseñanza, mientras que un número muy restringido (< uno por ciento) de las públicas rurales e indígenas, y ningún curso comunitario, lo consiguen. La inmensa mayoría de los planteles de esos tres tipos de servicio tienen nivel Muy Bajo en el índice de espacios (escuelas públicas rurales, 88.8 por ciento; indígenas 95 por ciento; cursos comunitarios 96.9). Las escuelas públicas urbanas se sitúan muy por debajo de las privadas, pero en situación mucho mejor que el resto de las escuelas públicas, con sólo 7.8 por ciento en

nivel Muy Alto o Alto y 56.1 por ciento en nivel Muy Bajo.

En cuanto a equipamiento y personal de apoyo, las escuelas privadas presentan condiciones mucho más favorables que los demás servicios; en seguida se sitúan las escuelas públicas urbanas, seguidas por las rurales, y en último término las indígenas. En lo que se refiere a acervo bibliográfico, en cambio, el índice de las primarias privadas es el más bajo de los cuatro servicios considerados. Este dato muestra, por una parte, el efecto del programa de Bibliotecas de Aula, que en los últimos años ha repartido más de 170 millones de libros en las primarias públicas del país; por otra parte, el dato refleja escaso interés hacia los libros por parte de las escuelas privadas, que al parecer prefieren invertir sus recursos en la adquisición de computadoras u otros recursos tecnológicos.

La diferencia entre servicios educativos es grande también en lo que se refiere a las características de los docentes. Como prevé su modelo, 93.2 por ciento de los docentes de cursos comunitarios tiene sólo secundaria o bachillerato, sin ninguna experiencia como profesores. En las escuelas privadas, así como en las públicas urbanas y rurales, alrededor del noventa por ciento de los maestros tienen normal básica o licenciatura y cerca de diez por ciento cuenta con algún posgrado. En las primarias privadas hay proporciones mayores, en relación con los servicios públicos que no son cursos comunitarios, de maestros más jóvenes y con menos experiencia y estabilidad en la misma escuela.

En secundaria la desigualdad de los factores de la escuela es similar. Esto es claro por lo que se refiere al factor más importante, el docente. Las telesecundarias, que constituyen alrededor del sesenta por ciento de todas las escuelas de este nivel, y atienden al veinte por ciento de su matrícula, se caracterizan por tener un solo maestro por grupo, en lugar de uno para cada materia; hay incluso telesecundarias con un solo docente para alumnos de los tres grados. En estas escuelas, además, las carencias de recursos materiales suelen ser mayores que en otros servicios; en no pocos casos falla el recurso básico mismo, la señal de televisión.

Combinación de las carencias del entorno con las de la escuela

La escuela tiene una influencia no despreciable sobre el rendimiento de sus alumnos, pero el peso del contexto es innegable y, en general, mayor. Además, como se ha apuntado ya, las características del contexto y las de las escuelas suelen ser similares: los alumnos que viven en familias y entornos desfavorables suelen asistir a escuelas con carencias importantes. Las desventajas del hogar frecuentemente se ven reforzadas por las de la escuela, en lugar de ser contrarrestadas por ésta.

Las 98 mil 178 primarias que había en el país en el ciclo 2004-2005 incluyen servicios que operan en condiciones distintas. 6 mil 956 escuelas privadas, situadas generalmente en ciudades grandes o medianas, con al menos un grupo de alumnos en cada grado, cada uno con un maestro y recursos materiales que van de suficientes a abundantes. A esas escuelas asistían alrededor de ocho de cada cien niños (un millón 181 mil 461). El 92 por ciento restante de los alumnos de primaria (13 millones 471 mil 418) era atendido en escuelas públicas, donde existen varios tipos de servicio: primarias generales (69 mil 111), indígenas (9 mil 691) y cursos comunitarios (12 mil 420).

Las primarias públicas generales *urbanas* se ubican en localidades de 2 mil 500 habitantes o más, y las *rurales* en poblaciones de cien a 2 mil 499 habitantes. La mayor parte de las urbanas tiene al menos un grupo de cada grado y un maestro para cada grupo; algunas son muy grandes, sobre todo en barrios populares de grandes ciudades, con varios grupos de cada grado y sus maestros; hay también escuelas muy pequeñas, inclusive *de organización incompleta o multigrado*, en las que un maestro atiende a alumnos de dos o más grados escolares. Algunas primarias públicas generales *rurales* son también medianas o grandes, con al menos un grupo en cada grado y un maestro para cada uno, pero la proporción de escuelas pequeñas de organización incompleta es considerable.

Entre las primarias públicas generales, urbanas y rurales, las escuelas *multigrado* son 25 mil 045, que representan 32.9 por ciento del total. La proporción de escuelas *multigrado* en primarias indígenas es de 63.8 por ciento (6 mil 185 de las 9 mil 691). Los cursos comunitarios se ubican, en general, en localidades con menos de cien habitantes y, en principio, son todos (12 mil 420) *multigrado*, con la característica adicional de que el docente no es un maestro profesional, sino un joven de la localidad que cuenta al menos con secundaria. El total de las primarias multigrado en el sistema educativo mexicano asciende a 43 mil 650 (25 mil 045 + 6 mil 185 + 12 mil 420), que representan cerca de la mitad del total de las 98 mil 178 primarias del país: de manera más precisa, el 44.5 por ciento de esa cifra, si bien su matrícula constituye solamente 9.5 por ciento del total nacional (INEE, 2005: 45-55).

En secundaria hay escuelas privadas, secundarias públicas generales y técnicas y telesecundarias. El perfil predominante en las privadas es análogo al que presentan las primarias de ese sostenimiento; las secundarias públicas generales y técnicas se ubican en general en zonas urbanas, y tienen varios grupos por grado, con maestros especializados por materia, como en las escuelas privadas. Las telesecundarias se sitúan por lo general en ciudades pequeñas o zonas rurales y tienen pocos alumnos, atendidos por un maestro para cada grupo; en algunos casos las telesecundarias tienen también una organización multigrado, con un maestro para dos grados o incluso para los tres. De las 31 mil 208 secundarias que había en el país en el ciclo 2004-2005, 3 mil 594 eran privadas y 27 mil 614 eran públicas. De éstas, 10 mil 814 eran secundarias generales o técnicas, y 16 mil 800 eran telesecundarias; 4 mil 015 de estas últimas (23.9 por ciento) eran, además, multigrado.

Hay una clara concentración de los servicios de primaria que operan en condiciones más precarias (primarias rurales y, sobre todo, indígenas, y cursos comunitarios del Conafe) en las entidades más pobres, que tienen también más población rural e indígena, y cuya geografía propicia la dispersión de la población en pequeñas localidades, lo que dificulta el acceso a los servicios educativos. En el Distrito Federal sólo una

de cada cien primarias es multigrado y 3.6 por ciento de telesecundarias, mientras que una de cada tres escuelas de uno y otro nivel es privada. En Baja California sólo diez de cada cien primarias son multigrado, y en Nuevo León una proporción similar de las escuelas del siguiente nivel corresponde a telesecundaria. En Morelos el 18.2 por ciento de las primarias y el 24.2 por ciento de las secundarias son de sostenimiento privado. En el otro extremo, en Chiapas dos terceras partes de las primarias son multigrado y tres de cada cuatro secundarias son telesecundarias; en la misma entidad, sólo una primaria y cuatro secundarias de cada cien son privadas. La proporción de la matrícula que es atendida en primarias multigrado y telesecundarias es inferior, desde luego, al porcentaje de planteles de esos servicios, ya que se trata por lo general de escuelas pequeñas.

Características del alumnado de los diversos servicios educativos

Los alumnos de servicios que operan en condiciones precarias (escuelas multigrado, generales e indígenas, cursos comunitarios y telesecundarias) provienen de familias que tienen condiciones poco favorables para el aprendizaje, con raras excepciones. Las carencias de la escuela se combinan con las del hogar, con rendimientos medios inferiores a los que obtienen los alumnos de familias y modalidades educativas más favorecidas. La información sobre las características del alumnado no deja lugar a dudas sobre la estratificación social asociada a los diversos servicios educativos.

En primarias privadas pocos alumnos hablan una lengua indígena¹ en forma habitual (< uno por cien-

to); sólo dos de cada cien viven en casa sin drenaje; menos de cinco han reprobado algún grado; y alrededor del siete por ciento rebasan la edad normativa o su madre no tiene secundaria. La proporción de alumnos en situación menos favorable aumenta en primarias públicas: el uso habitual de lengua indígena pasa de uno por ciento en urbanas a cuatro por ciento en rurales, 10.7 por ciento en cursos comunitarios y 46.9 en escuelas indígenas. Quienes han reprobado alguna vez o tienen edad mayor a la normativa pasan de alrededor de 14 por ciento en las urbanas a 22 o 24 por ciento en las rurales y entre treinta y cuarenta por ciento en escuelas indígenas y cursos comunitarios. La escolaridad de la madre no llega a secundaria en un tercio de los alumnos de escuelas urbanas, en dos terceras partes de las rurales, y en más de cuatro quintas partes en escuelas indígenas y cursos comunitarios. El drenaje está ausente en diez por ciento de las casas de alumnos de escuelas urbanas, en casi la mitad de rurales, y entre setenta y ochenta por ciento de los de escuelas indígenas y cursos comunitarios.

Diferencias similares hay en secundaria, con contrastes entre escuelas privadas y telesecundarias. En las privadas menos de uno por ciento de los alumnos habla lengua indígena; dos por ciento vive en casa sin drenaje; cinco por ciento ha reprobado algún grado; y nueve por ciento rebasa la edad normativa o su madre no tiene secundaria. Las cifras desfavorables aumentan en los servicios públicos, en particular en las telesecundarias, en las cuales cerca de nueve alumnos de cada diez hablan habitualmente una lengua indígena; casi una cuarta parte ha reprobado alguna vez o rebasa la edad normativa; la mitad vive en casas sin drenaje; y en cuatro de cada cinco casos la escolaridad de la madre no llega a secundaria.

¹Se entiende, desde luego, que el hecho de hablar una lengua indígena no puede considerarse en sí mismo indicio de desventaja cultural; el uso del castellano como lengua escolar, sin embargo, hace que en la práctica los alumnos cuya lengua materna no es el castellano se encuentren en desventaja.

Razones comunes de la pobreza económica y la educativa

La coincidencia de factores del entorno y de la escuela se entiende considerando otros elementos, en particular la dispersión de la población rural en un gran número de localidades minúsculas. En el año 2000, de un total de 199 mil localidades de cualquier tamaño que había en el país en esa fecha, algo más de 148 mil tenían cien habitantes o menos. La geografía y la demografía de México, la composición étnica de su población, así como su historia económica y política explican que la distribución de esas localidades minúsculas entre las entidades federativas sea muy diferente. Mientras que en el Distrito Federal sólo 0.1 por ciento de su población vivía en ese tipo de localidades, en Chiapas la proporción de la población en esa situación representaba el 6.7 por ciento del total, en 14 mil 730 localidades; en Oaxaca la proporción era de 5.2 por ciento en 6 mil 378 localidades; en Michoacán, Guerrero y Veracruz rebasaba el cuatro por ciento, y el número de localidades minúsculas llegaba a 6 mil 957, 4 mil 978 y 15 mil 729 respectivamente.

El análisis al respecto del Informe 2006, añade a la información sobre el tamaño de las localidades un nuevo dato de gran importancia: el que se refiere a la condición de aislamiento de la localidad. Es claro, en efecto, que es muy diferente la situación de los habitantes de una pequeña localidad situada cerca de una ciudad, grande o pequeña o, al menos, cerca de una carretera, en contraste con la de quienes viven en otra muy alejada. En el Distrito Federal, como en otras entidades de extensión pequeña, como Tlaxcala, Colima, Morelos y Aguascalientes, casi no hay localidades aisladas. En Chiapas, en cambio, más de 10 mil de sus localidades muy pequeñas están, además, aisladas. (Tabla 17).

Tal dispersión dificulta el desarrollo de servicios educativos. El número de localidades minúsculas está

asociado con el de primarias multigrado y telesecundarias. Para comprender las diferencias que separan a las entidades en los indicadores educativos, tanto los de cobertura como los de aprendizaje, basta referirse a estos datos. Hay que imaginar lo que representa para Chiapas atender a 5 mil 706 primarias multigrado de un total de 8 mil 332 escuelas primarias, y a mil 175 telesecundarias de un total de mil 588 secundarias, en contraste con el esfuerzo que debe hacer el Distrito Federal para atender 38 multigrados y 49 telesecundarias, de un total de 3 mil 392 primarias y mil 372 secundarias. La dispersión de una parte considerable de la población rural en gran número de localidades de tamaño muy reducido, con la lejanía de muchas de esas localidades respecto a los centros mayores de población, obliga al sistema educativo a atender a los niños que viven en esas localidades pequeñas y, sobre todo, aisladas, mediante servicios que operan en condiciones precarias, así como en escuelas de tipo multigrado, mayoritariamente comunitarias e indígenas.

Los factores que inciden en los niveles educativos son, pues, numerosos, y se refieren tanto a las escuelas mismas como al entorno en el que viven sus alumnos. Las carencias del hogar y la escuela suelen reforzarse, y explican las grandes diferencias de los resultados. Por otra parte, un cambio importante en las tendencias poblacionales que muestran los datos del Censo de 2005 es, precisamente, el que se refiere a la dispersión de la población en localidades muy pequeñas. Mientras que la cifra de esas localidades aumentó a un ritmo creciente entre 1970 y 1995, en el último lustro su número disminuyó, pasando de más de 148 mil a poco más de 140 mil. El que la dispersión de la población haya llegado a un punto de inflexión, y comience a revertirse, posiblemente en relación con la evolución de las migraciones, lleva a pensar que en el futuro la problemática de las escuelas rurales será menor, mientras que la de las escuelas urbanas de medio popular, ya compleja en la actualidad, lo será aún más.

6

CONTRASTE CON EL FUTURO:
¿QUÉ DESEAMOS ALCANZAR?

En este apartado haremos un ejercicio en relación con el futuro, tomando como referente los objetivos establecidos por México en el año 2000, como parte de sus compromisos con la UNESCO. Los objetivos, llamados “del Milenio” se refieren a distintos aspectos del desarrollo, incluyendo la educación, y se definieron en el horizonte del año 2015.²

Los Objetivos del Milenio de la UNESCO

El objetivo relativo a educación, que propone alcanzar la enseñanza primaria universal, tiene una sola meta: *Asegurar que, para el 2015, todos los niños y niñas terminen un ciclo completo de enseñanza primaria*. El logro debe medirse con tres indicadores: tasa neta de matriculación en primaria para el grupo de seis a 11 años; eficiencia terminal en primaria; y alfabetización de la población entre 15 y 24 años.

En la evaluación hecha en 2005 pudo apreciarse que México había alcanzado o estaba próximo a alcanzar las metas de 2015, con más de 99 por ciento de matriculación en primaria de los niños de seis a 11 años; una eficiencia terminal en la primaria de alrededor de noventa por ciento; y una tasa de alfabetización mayor a 97 por ciento de la población entre 15 y 24 años. Por lo anterior, México decidió establecer nuevas metas, más exigentes, para el horizonte mencionado.

Meta 3A: Asegurar que para 2015 todos los niños entre los tres y los cinco años reciban educación preescolar y la concluyan en el tiempo normativo.

Se propone un solo indicador, la tasa neta de matriculación en preescolar de los niños de tres a cinco años, y el compromiso a 2015 es alcanzar el cien por ciento.

Meta 3B: Asegurar que para 2015 todos los jóvenes de 12 años ingresen a secundaria, que la cohorte 12-14 años reciba enseñanza secundaria y que noventa por ciento concluya en tiempo normativo.

Se plantean tres indicadores: la tasa neta de nuevo ingreso a secundaria a los 12 años (compromiso cien por ciento); la tasa neta de matriculación en secundaria para la población de 12 a 14 años (compromiso cien por ciento); y la eficiencia terminal del nivel (compromiso noventa por ciento).

Meta 3C: Lograr que una mayoría significativa de los estudiantes de primaria y secundaria alcancen niveles de aprendizaje satisfactorios en lengua y matemáticas, conforme a estándares y exámenes establecidos por un organismo independiente de evaluación.

Los cuatro indicadores correspondientes proponen que, para 2015, el ochenta por ciento de los alumnos de 3° de secundaria tengan un nivel equi-

²En el marco del programa de Educación para Todos de la UNESCO, en el año 2000 se reunieron jefes de estado y gobierno de 189 países en la sede de las Naciones Unidas, en la llamada Cumbre del Milenio. En esa ocasión se fijaron objetivos para 2015, teniendo en cuenta la situación de los países más pobres, por lo que no representan desafíos relevantes para países de mayor desarrollo.

valente, al menos, al nivel 2 definido por las pruebas PISA, tanto en lectura como en matemáticas; y que el ochenta por ciento de los alumnos de 6° de primaria tengan un nivel equivalente, al menos, al nivel 1 de PISA.

Los compromisos anteriores se fijaron con base en un razonamiento sustentado en los resultados obtenidos en las pruebas PISA por los alumnos mexicanos. La proporción de jóvenes de 15 años de México con resultados iguales o superiores al nivel 2 en lectura fue de 48 por ciento y en matemáticas de 34.1 por ciento.

La proporción de los alumnos de secundaria que se sitúa en esos niveles es menor a la de quienes están en bachillerato, pero debe recordarse que no se trata de todos los alumnos del tercer grado de secundaria, sino de los alumnos de 15 años en cualquiera de los grados de ese nivel. Si se considera que el desempeño de los alumnos de edad mayor a la normativa es inferior al de los alumnos en dicha edad, es posible esperar que los resultados promedio de los alumnos de tercero de secundaria, independientemente de su edad, sean similares a las cifras obtenidas en PISA 2003 por el conjunto de los sustentantes: alrededor de cincuenta y 35 por ciento en el nivel 2 o superior en lectura y matemáticas, respectivamente.

Las metas al 2015 se fijaron considerando que llegar a proporciones del ochenta por ciento en una década sería un desafío importante pero no desmesurado en el caso de lectura; en matemáticas la meta es aún más desafiante. La importancia del reto se confirma si se piensa que significaría llegar en 2015 al nivel medio de la OCDE en 2003, cuando 81 y 78.6 por ciento de los jóvenes se ubicaba en el nivel 2 o superior en los dos dominios considerados en las pruebas PISA. En Finlandia, uno de los países con resultados más notables de los que participaron en PISA, la proporción de jóvenes con niveles iguales o superiores al dos fue de 94.3 por ciento en lectura y de 93.2 por ciento en matemáticas. En cuanto a primaria no hay datos similares, por lo que la meta de ochenta por ciento de los alumnos con resultados al menos iguales al nivel 1 de PISA para 2015, se basó en una extrapolación con muy poco sustento.

Elementos para redefinir las metas adicionales

Cuando se fijó la Meta 3C, México no contaba aún con resultados de instrumentos propios que permitieran definirla en términos de proporciones de alumnos por arriba o debajo de niveles de competencia definidos rigurosamente, ni hacer comparaciones confiables a lo largo del tiempo, como permitirán las pruebas PISA. Por eso la Meta 3C se definió en relación con ellas.

Para tener mediciones que permitan apreciar el avance de los niveles de rendimiento de los alumnos al final de grados clave, el INEE definió en 2004 un plan según el cual se aplicarán las pruebas *Excale* en 3° de preescolar, 3° y 6° de primaria y 3° de secundaria, en forma cíclica, con muestras que permitan proporcionar resultados a nivel nacional y por entidad federativa. En agosto de 2006 se difundieron los primeros resultados de 6° de primaria y 3° de secundaria. Habrá resultados comparables de 6° de primaria en los años pares (2008, 2010, etcétera) y de 3° de secundaria en los nones (2009, 2011, etcétera). Se planea establecer la equivalencia de los resultados de las pruebas *Excale* con PISA, en la aplicación de 2009. Ahora es posible fijar metas similares a la 3C de los Objetivos del Milenio, con base en los instrumentos nacionales. Es posible también establecer metas con base en una reflexión más amplia que la excesivamente somera con que se definieron las anteriores. La adopción formal de éstas u otras metas será responsabilidad, desde luego, de las autoridades educativas.

Para proponer metas al 2015 para el sistema educativo nacional en lo relativo al rendimiento de los alumnos, se utilizan los resultados de los *Excale*, ya que su propósito es precisamente el de evaluar la calidad del sistema educativo como tal, a diferencia de las pruebas ENLACE, recientemente aplicadas por la SEP, que buscan dar resultados por escuela y por alumno. Las tendencias que se definirán con base en las pruebas *Excale* deberán ser más precisas que las realizadas con base en las pruebas ENLA-

CE, como consecuencia de la mayor dificultad para equiparar estrictamente las segundas, debido a que cada año deberá elaborarse una prueba completamente nueva, porque la anterior se habrá difundido entre maestros, alumnos y padres de familia. Esto no obsta, desde luego, para que los resultados de ambos instrumentos se comparen sistemáticamente y las eventuales discrepancias se analicen con cuidado para buscar explicaciones y mejorar unas y otras pruebas.

Para que pueda entenderse cabalmente la propuesta que se hará enseguida sobre las metas del sistema educativo en términos de rendimiento de los alumnos en el horizonte 2015, conviene recordar que los *Excale* de español y matemáticas permiten clasificar a los alumnos en cuatro niveles de desempeño, fijados en relación con los objetivos de los planes y programas de estudio oficiales; en el caso de expresión escrita los niveles son cinco.

El nivel más bajo en español y matemáticas, o los dos niveles más bajos en escritura, significan que no se han alcanzado los objetivos elementales, por lo que no debería haber ningún alumno en esa posición. En primaria hay alrededor de 17 o 18 por ciento de alumnos en ese nivel en español y matemáticas, y 63 por ciento en expresión escrita. En secundaria las proporciones en esos niveles son mayores: alre-

dedor de 33 por ciento en español; 51 por ciento en matemáticas; y 56 por ciento en escritura. Las cifras se refieren al conjunto de los servicios de primaria y secundaria. Como hay fuertes diferencias entre los servicios que atienden a alumnos de medios más o menos favorecidos, en algunos casos la proporción de alumnos de rendimiento insuficiente alcanza cifras muy elevadas.

Otro elemento a tener en cuenta para fijar metas en lo relativo a la mejora de niveles de rendimiento, es el que la experiencia informa sobre el ritmo al que es esperable que tales niveles se modifiquen. Como sabe todo maestro, es difícil mejorar sustancialmente el rendimiento de un grupo de alumnos en poco tiempo. Obviamente la tarea se vuelve monumental si se refiere al nivel promedio de todo un país, máxime si se trata de una nación con las dimensiones y desigualdades que caracterizan a México. Por otra parte, la medición en gran escala de los niveles de rendimiento educativo, en forma confiable y comparable en el tiempo, es algo que muy pocos países del mundo han hecho hasta la fecha, por lo que la apreciación cualitativa de los maestros no puede precisarse en esa escala.

Uno de los pocos países que cuenta con series de tiempo comparables en este sentido es Estados Unidos, gracias a las evaluaciones del proyecto National

TABLA A. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN NIVELES INSUFICIENTES DE RENDIMIENTO EN 6° DE PRIMARIA Y 3° DE SECUNDARIA, EXCALE 2005

Tipo de primaria	Español	Matemáticas	Escritura	Tipo de secundaria	Español	Matemáticas	Escritura
Privadas	2.0	2.7	30.9	Privadas	8.1	23.7	25.9
Públicas				Públicas			
Urbanas	13.2	13.6	61.8	Generales	29.7	50.5	54.9
Rurales	25.8	23.7	71.7	Técnicas	31.1	52.0	56.7
Indígenas	47.3	43.2	85.0	TV sec.	51.1	62.1	69.5
Conafe	32.5	28.2	---	---	---	---	---
TOTAL	18.0	17.4	63.0	TOTAL	32.7	51.1	56.0

Fuente: Backhoff, Eduardo, et al. (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México*. Pp. 16, 19, 23, 26, 48 y 50.

Assessment of Educational Progress, NAEP. Para estimar qué tan ambicioso es proponerse determinado avance del nivel promedio del rendimiento de los alumnos mexicanos es útil revisar los cambios registrados en Estados Unidos, de acuerdo con el proyecto de medición de Tendencias de Largo Plazo (Long Term Trends) del NAEP, cuyos resultados muestran cambios modestos en más de treinta años, tanto a los nueve años de edad, como a los 13 y, todavía más, a los 17 años. En el mismo sentido apuntan otros datos recientes de los Estados Unidos, que muestran que no será posible alcanzar las ambiciosas metas establecidas por la ley No Child Left Behind, según la cual para el año 2014 todos los jóvenes americanos deberían alcanzar el nivel de *proficient* en las evaluaciones nacionales.

Hay que añadir, sin embargo, que los resultados de evaluaciones internacionales, en especial TIMSS y PISA, muestran que hay países con avances mucho mayores que los de los Estados Unidos, aunque no se cuenta con series de tiempo tan amplias. Los casos de Finlandia y Corea del Sur son los más notables, pero también puede señalarse otros como Irlanda o Polonia.

La experiencia norteamericana hace ver la necesidad de realismo, contemplando plazos largos al establecer metas de mejora educativa, pero la de Finlandia y Corea del Sur muestra también que, en algunos casos, es posible conseguir avances más rápidos.

Propuesta de redefinición de objetivos para 2015

Con base en las consideraciones anteriores, se propone modificar las metas que México adoptó en el marco de los Objetivos del Milenio de la ONU, en el horizonte del año 2015, como sigue.

Meta 3A: Asegurar que para 2015 se ofrezca a todos los niños entre 3 y 5 años de edad una educación preescolar diferenciada para que, al iniciar la primaria, todos cuenten con una base de desarro-

llo cognitivo, afectivo y psicomotor que permita emprender la etapa escolar siguiente con buenas posibilidades de éxito.

Al reconocer las ventajas de una buena educación preescolar, hay razones para reconsiderar la meta de educación universal y obligatoria en este nivel para los niños de tres años. Promover la extensión del preescolar con base en su definición como nivel obligatorio puede tener efectos contrarios a las aspiraciones de equidad; el nuevo estatus legal del nivel, excepcional en el plano internacional, en México implica su gratuidad; esto, a su vez, traerá consigo una presión para que se establezcan planteles públicos de preescolar en zonas urbanas de clase media, para niños cuyos padres podrían cubrir el costo de servicios privados. La consecuencia será, probablemente, una ampliación de la oferta a partir de las zonas menos necesitadas, dejando al final a las de mayor rezago: las rurales, sobre todo indígenas, y las urbanas marginadas.

Debe tenerse en cuenta, además, el riesgo de que los esfuerzos por extender la oferta para cumplir la meta actual lleve a sacrificar la calidad, por ejemplo por la baja preparación de los docentes o el excesivo tamaño de los grupos, que en el nivel de preescolar puede ser delicado.

El cambio de la meta implica una acción legislativa, que no deberá entenderse como abandono de los esfuerzos por extender el preescolar. La decisión debería tomarse en el marco de una política de ampliación de la oferta de preescolar, pero con una estrategia de equidad. Ésta implica esfuerzos especiales para extender la oferta en contextos de especial necesidad: los medios populares urbanos, donde es necesario ofrecer servicios de duración mayor a las tres horas, para atender las necesidades de muchos hogares a cargo solamente de madres que deben trabajar; y el medio rural, donde habrá que buscar alternativas apropiadas, como las de preescolar comunitario y el apoyo a las madres para que puedan mejorar la calidad de atención a sus hijos menores en el hogar mismo.

La idea rectora de una política de expansión de la educación preescolar con calidad y equidad, debería

basarse en el propósito de acercarse al ideal de un arranque parejo en el primer grado de primaria para todos los niños. Esto implica estrategias diferenciadas del uso de los recursos públicos, que apoyen en mayor medida a los niños que más lo necesitan, porque no tienen en casa condiciones favorables para un óptimo desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor, que les permitan iniciar la primaria en condiciones más cercanas a las que caracterizan a los niños de hogares más favorecidos. Las estrategias deberán ser diferentes en el medio rural y en el medio suburbano marginado, entre otros contextos de especial dificultad.

Meta 3B: Asegurar que para 2015 todos los jóvenes de 12 años de edad ingresen a secundaria, que la cohorte 12-14 años reciba enseñanza secundaria y que la concluya en el tiempo normativo. Para hacerlo posible, eliminar la reprobación de grados en primaria y secundaria, sustituyendo las prácticas prevalentes por otras basadas en el apoyo a cada alumno, en forma oportuna y adecuada a sus necesidades, con base en los resultados de evaluaciones diagnósticas y formativas aplicadas regularmente por los maestros.

El propósito de cobertura completa en secundaria coincide con el carácter obligatorio que este nivel tiene desde 1993; hasta ahora, sin embargo, muchos jóvenes no la terminan. La cobertura neta es de alrededor de 75 por ciento, y el avance observado en los últimos ciclos es de alrededor de dos por ciento anual; la meta de cobertura total en 2015 no será fácil de alcanzar con el crecimiento inercial; deberán hacerse esfuerzos especiales y diseñarse estrategias nuevas para conseguirlo.

Con base en el análisis de los flujos escolares, se puede apreciar que, para que todos los jóvenes de 12 a 14 años inicien y concluyan la secundaria a la edad normativa, es necesario que antes cursen la primaria en los tiempos previstos: que todos comiencen el primer grado a los seis años y cursen un grado al año, sin repetir ninguno. Es necesario eliminar la práctica de reprobar a algunos niños porque, a juicio de su maestro, no han alcanzado los objetivos del grado que terminan, y deben repetirlo. La estrecha relación que hay entre los eslabones de la cadena que lleva de la reprobación a la repetición, a la extraedad y, finalmente, a la deserción, se evidencia en la tabla siguiente que sintetiza información del volumen 2005 de *Panorama Educativo de México*, a partir de los datos nacionales del ciclo 2004-2005, con cifras aproximadas ajustadas a números enteros.

TABLA B. CAMBIOS EN LA PROPORCIÓN DE ALUMNOS EN SITUACIÓN REGULAR, DE EXTRAEDAD Y FUERA DE LA ESCUELA A LO LARGO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Edad	Grado	A tiempo o adelantados (%)	Rezagados o fuera de la escuela				
			Total (%)	Fuera de la escuela (%)	En primaria (%)	En secundaria (%)	En media superior (%)
Primaria							
6	1°	99	1	---	1	---	---
7	2°	89	11	---	11	---	---
8	3°	85	15	---	15	---	---
9	4°	80	20	---	20	---	---
10	5°	77	23	---	23	---	---
11	6°	75	25	---	25	---	---
Secundaria							
12	1°	70	30	3	27	---	---
13	2°	65	35	8	10	17	---
14	3°	55	45	18	4	23	---
Media superior							
15	1°	40	60	38	2	20	---
16	2°	30	70	48	---	6	16
17	3°	20	80	60	---	2	18

Fuente: Elaboración propia a partir de *Panorama Educativo de México, 2005*, p. 241. La absorción del egreso de primaria en secundaria es de 95 por ciento y la del egreso de secundaria en la educación media superior de 97 por ciento.

A los 14 años poco más de la mitad de los jóvenes (55 por ciento) está en 3° de secundaria, grado en el que todos deberían encontrarse; de los 45 restantes 27 siguen en la escuela (23 en 1° ó 2° de secundaria y cuatro más en algún grado de primaria); los otros 18 ya han abandonado la escuela. Se observa una retención menor en media superior. Se aprecia también que el problema comienza a gestarse desde la primaria: a los 11 años sólo tres cuartas partes de los niños (75 por ciento) están en el último grado, como debe ser; los otros 25 siguen en la escuela, pero en grados inferiores; y un número marginal, que no se conoce con exactitud, la ha abandonado ya. La proporción de niños en situación regular (a tiempo o adelantados) disminuye al pasar de un año de edad al siguiente: 99 por ciento, 89, 85, 80, 77, 75 por ciento. Estos porcentajes reflejan directamente la proporción que reprueba los sucesivos grados de la primaria: cerca de diez por ciento el primer grado, y cada vez menos, hasta muy pocos el sexto.

En otro lugar (Martínez Rizo, 2004) se dan argumentos para suprimir la reprobación como estrategia que debería ayudar a los alumnos a recuperarse. El debate se sustenta en investigaciones hechas desde principios del siglo XX y en la práctica de países de resultados educativos notables. No se propone una postura de laxitud; la calidad sólo se alcanzará con un esfuerzo importante y sostenido. Se propone sustituir las viejas prácticas por otras que aprovechen la evaluación como herramienta de mejora, de manera que los maestros usen los resultados para retroalimentar su trabajo y el de los alumnos, según las circunstancias de cada uno, y ofreciendo apoyo especial a quienes lo requieran.

Meta 3C: Lograr que una mayoría significativa de estudiantes alcance niveles de aprendizaje satisfactorios en lenguaje y matemáticas, conforme a estándares y exámenes establecidos por un organismo independiente de evaluación, reduciendo a la mitad la proporción

de alumnos en niveles insuficientes de competencia, según las evaluaciones nacionales.

La principal objeción que puede formularse ante la propuesta de eliminar la reprobación, se refiere al temor de que con tal medida el aprendizaje caiga a niveles inferiores a los actuales, ya de por sí insatisfactorios. Por ello es fundamental conservar una meta en términos de niveles de rendimiento, como hacen ya los Objetivos del Milenio, pero con mejor sustento y con referencia a las mediciones nacionales. No se trata de conseguir que todos los jóvenes lleguen al final de la secundaria hacia los 14 años, aun con niveles de rendimiento muy bajos: se trata de mejorar tanto la cobertura neta y la eficiencia terminal de la educación básica, como los niveles de rendimiento.

Por ello se propone mantener la tercera meta adicional de los Objetivos del Milenio en sus términos actuales, precisando los indicadores que deberán servir para verificar su cumplimiento, con base en los resultados obtenidos mediante las pruebas *Excale*, y teniendo en cuenta la consideración sobre los tiempos necesarios para conseguir cambios en los niveles de aprendizaje.

La información disponible ahora, sustentada en las evaluaciones nacionales permite, además, focalizar también esta meta en términos de equidad. Para ello debe pensarse que mejorar el rendimiento de los alumnos de servicios que tienen niveles muy bajos, representa un reto particularmente difícil de enfrentar, aunque también podrían esperarse avances mayores cuando se parte de niveles más bajos.

Por otra parte, dada la relación evidente entre la disminución de la proporción de alumnos en los niveles más bajos y el aumento de la proporción de quienes ocupan los niveles superiores, así como la prioridad que deben tener las políticas de equidad, parece adecuado establecer metas en términos de la reducción de las proporciones de alumnos en los niveles de rendimiento más bajos.

Se propone reducir la proporción de alumnos en los niveles definidos como *insuficientes* en los siguientes órdenes de tamaño, a lo largo de la década de 2006 a 2015:

- ◆ Un punto porcentual al año para el conjunto de las primarias en español y matemáticas; de 1.5 a dos puntos al año en español y matemáticas en servicios educativos de menor rendimiento.
- ◆ Dos puntos al año en escritura en primaria en el conjunto de las primarias y de 1.5 a 2.5 puntos en los diversos servicios.
- ◆ De 1.5 puntos al año en español y dos puntos en matemáticas y escritura en el conjunto de las secundarias, con reducciones mayores en los servicios de menor rendimiento actual.

Para la década 2006-2015 las disminuciones anteriores equivalen, aproximadamente, a una baja del cincuenta por ciento en la proporción de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento en cada área evaluada y cada tipo de servicio. En consecuencia, las proporciones que deberían alcanzarse para el año 2015, que son los compromisos que se propone adoptar en ese horizonte, se resumen así:

TABLA C. METAS A 2015 EN TÉRMINOS DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS EN NIVELES INSUFICIENTES DE RENDIMIENTO

Tipo de primaria	Español	Matemáticas	Escritura	Tipo de secundaria	Español	Matemáticas	Escritura
Privadas	1.0	1.0	15.0	Privadas	4.0	10.0	10.0
Públicas				Públicas			
Urbanas	7.0	7.0	40.0	Generales	15.0	25.0	28.0
Rurales	15.0	12.0	50.0	Técnicas	15.0	25.0	28.0
Indígenas	25.0	20.0	60.0	TV sec.	25.0	40.0	40.0
Conafe	15.0	15.0	---	---	---	---	---
TOTAL	9.0	9.0	40.0	TOTAL	15.0	25.0	28.0

Fuente: Elaboración propia.

La propuesta de metas que se presenta es, necesariamente, tentativa, dada la escasez de elementos para sustentarla con mayor solidez. Por ello, las metas deberán revisarse en forma regular, considerando la información que se obtenga sobre el avance alcanzado en las distintas partes del sistema educativo. Lo anterior no debe entenderse en el sentido de ajustar retroactivamente las metas en función de los logros reales, pero sí en el sentido de afinar los propósitos del sistema para que, sin dejar de constituir retos reales que inciten a los actores educativos a hacer su mayor esfuerzo, tengan en cuenta la complejidad del sistema educativo mexicano. Con la debida prudencia, el currículo deberá revisarse también, considerando qué elementos del mismo deberán mantenerse como esenciales para todas las re-

giones del país y todos los servicios educativos, y cuáles convendrá manejar en forma diferenciada.

El logro de tales metas representaría un avance muy importante, mayor en los servicios que atienden a los alumnos más necesitados; las brechas que separan tales servicios de los más favorecidos se reducirían, pero seguirían siendo considerables. Por ello no deberían escatimarse esfuerzos para superar las metas; si la experiencia muestra que ello es posible, deberían ajustarse hacia arriba. En caso contrario se justificaría también ajustar las metas a la baja, evitando que ello signifique el abandono de los esfuerzos por reducir las desigualdades y acercarse al gran objetivo de que todos los niños y jóvenes del país terminen la secundaria, y lo hagan alcanzando los aprendizajes definidos como básicos en los planes de estudio.

7

REFLEXIONES FINALES. LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD: ¿QUÉ DEBEMOS HACER?

Las evaluaciones más sólidas sobre la calidad de la educación básica de México muestran el escaso sustento que tienen los juicios que la califican como una de las más atrasadas del mundo, o como debacle en relación con el pasado; sin embargo, plantean serios problemas que no es posible desestimar, en particular graves desigualdades, así como una distancia considerable respecto a los países más avanzados. Por ello, si queremos que México represente un mejor lugar para que vivan las generaciones jóvenes, hay mucho por hacer.

Las metas que se propone adoptar para el año 2015, reformulando los Objetivos del Milenio establecidos por México en ese horizonte, se resumen como sigue:

- ◆ Ofrecer educación preescolar diferenciada para que todos los niños cuenten con una base que permita emprender la primaria con buenas posibilidades de éxito.
- ◆ Asegurar que todos los jóvenes en edad de hacerlo ingresen a secundaria, la cursen y la concluyan en el tiempo normativo; eliminar la reprobación en primaria y secundaria, sustituyéndola por el apoyo a cada alumno, oportuno y adecuado a sus necesidades.
- ◆ Lograr que una mayoría de estudiantes alcancen niveles de aprendizaje satisfactorios en lenguaje y matemáticas, reduciendo a la mitad la proporción de alumnos en niveles insuficientes de competencia, según las evaluaciones nacionales.

El conjunto de las evaluaciones y estudios llevados a cabo por el INEE en sus cuatro primeros años de vida, así como los elementos que aportan la investigación educativa y la experiencia de sistemas educativos de resultados sobresalientes, permiten afirmar que estos tres objetivos corresponden a pro-

blemas centrales del sistema educativo nacional; que atienden factores explicativos relevantes; que se complementan entre sí; y que, de alcanzarse, significarían avances fundamentales en el camino de la calidad y la equidad educativas.

Las tres metas adicionales de los Objetivos del Milenio de la ONU, con la reformulación propuesta, constituyen retos que parece posible enfrentar, aun cuando no son menores. Para conseguirlo serán necesarios esfuerzos consistentes y sostenidos, que involucren a todos los sectores de la sociedad y se basen en políticas bien diseñadas. Dada la desigualdad social y educativa de México, esas políticas deberán tener como criterio conductor la búsqueda de mayor equidad. Todas las escuelas deberán hacer esfuerzos por mejorar, pero los promedios nacionales no cambiarán mucho si no se consigue incrementar especialmente el rendimiento de los niños de primarias indígenas y comunitarias y de los jóvenes de telesecundaria. A su vez, esos servicios deberán recibir apoyos especiales para que puedan contrarrestar, al menos en parte, las desventajas del entorno de los alumnos.

Unas políticas diseñadas realmente con base en el criterio de equidad deberán ser más amplias que los programas compensatorios y los de becas que se han implantado hasta ahora. Estos esfuerzos han sido útiles para subsanar las carencias más graves de algunos sectores, pero no llegan al fondo del problema que es, como se ha señalado reiteradamente, la combinación de las carencias de la escuela con las del hogar y el entorno social de los alumnos.

Los modelos de atención a los jóvenes de pequeñas localidades dispersas, en particular las escuelas multigrado, los cursos comunitarios y las telesecundarias son insustituibles, pero no puede esperarse

que sus alumnos obtengan resultados comparables a los de otros servicios si, además de tratarse de los niños más pobres, sus escuelas también lo son. Es necesario modificar el enfoque de la política educativa: abandonar la que se ha basado en la atención de la demanda efectiva, que implica atender primero a los sectores con mayor capacidad de solicitar los servicios, y sólo más tarde a los más desfavorecidos, y adoptar una que dé sistemáticamente prioridad, en lo relativo a los servicios públicos, a los grupos que viven en condiciones menos favorables. La combinación de calidad con equidad implica distribuir de manera compensatoria los insumos y cuidar los procesos, para aproximarse a la igualdad de resultados.

Además del criterio conductor de equidad, las políticas educativas deberán integrar elementos variados en un todo coherente, conjuntar los esfuerzos de todos los actores interesados, articularse con otras políticas sectoriales y tener continuidad en lapsos amplios de tiempo. En pocas palabras, deberá tratarse de *políticas de estado*:

- ◆ **Integración de elementos.** Sin esperar resultados notables en corto plazo mediante la aplicación de recetas simplistas, los esfuerzos deberán comprender, entre otros aspectos: mejoras de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas; generalización de nuevas tecnologías; actualización de planes y programas de estudio, así como de materiales de apoyo; cambios en las prácticas docentes y en la gestión de las escuelas, con mayores márgenes de decisión.
- ◆ **Conjunción de esfuerzos.** Los cambios deberán ser el fruto de un trabajo más productivo de los actores involucrados, en primer lugar maestros, directores de escuela y personal de apoyo, quienes deberán tener niveles crecientes de profesionalización; los otros actores clave son los padres de familia, cuya participación deberá ser mucho más activa.
- ◆ **Articulación intersectorial.** Los esfuerzos de la escuela son importantes pero limitados; por ello es necesario que las políticas sociales se diseñen en forma concertada, para maximizar su impacto. Mejorar la educación no es sólo competencia de la escuela; es tarea de toda la sociedad.

◆ **Continuidad en el tiempo.** La experiencia internacional muestra que es posible alcanzar metas educativas ambiciosas, persiguiendo simultáneamente calidad y equidad, siempre y cuando se lleven a cabo esfuerzos sostenidos por períodos que rebasan con mucho la duración de una administración. En educación, realmente, una década es corto plazo.

Deberán tenerse en cuenta, además, tres requisitos de toda estrategia de calidad: sistemas confiables de información y evaluación; un marco jurídico adecuado; y un financiamiento suficiente.

◆ **Información y evaluación.** Que den bases sólidas a todos los actores para la toma de decisiones de manera confiable.

◆ **Marco jurídico.** Que precise el papel de cada actor, evitando la confusión de competencias y propiciando la construcción de consensos en que puedan sustentarse las políticas.

◆ **Financiamiento.** aunque no bastan para conseguir calidad, una cantidad suficiente de recursos, bien distribuidos y aprovechados, son necesarios para ello.

Debe subrayarse, por último, que las dimensiones y la heterogeneidad del país requieren que las políticas de mejora se adecuen a las circunstancias de cada entidad y cada región, por lo que los enfoques de planeación centralizada y estrategias comunes deberán dejar el lugar a modelos descentralizados, en los que el papel de las autoridades locales es fundamental, a partir de diagnósticos propios y teniendo en cuenta las circunstancias de cada lugar.

La complementariedad de las pruebas Excale, con base en las que se definen las metas para el sistema educativo nacional, con las pruebas ENLACE de la SEP, que ofrecen resultados por escuela y alumno, permitirá a las autoridades locales una planeación muy fina, así como un seguimiento detallado del avance en la dirección establecida. Los nuevos sistemas de información, estadísticas e indicadores educativos constituyen herramientas valiosísimas para el mismo propósito.

Al difundir este Informe 2006, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación lo hace consciente del papel que le corresponde desempeñar en

el sistema educativo nacional: el de aportar información valiosa sobre la calidad de la educación básica, que contribuya a iniciar o enriquecer la reflexión y la conversación al respecto.

Presentamos el Informe a la consideración de los demás actores interesados en la educación, en especial las autoridades educativas, los maestros y directores de escuela, los investigadores educativos, los padres de familia y la sociedad en general, sabiendo que cada actor cuenta con información adicional, la cual puede enriquecerse con la que se deri-

va de las evaluaciones y, a su vez, la complementa con perspectivas propias. El análisis crítico de esta información, con la que tiene cada uno, permitirá emprender una discusión constructiva, para sustentar decisiones que lleven a la mejora de nuestra educación.

En el INEE pensamos que hay bases para esperar que, si se adoptan las metas propuestas, y se diseñan estrategias adecuadas para alcanzarlas, podremos hacer realidad avances de gran importancia en el camino de la calidad educativa con equidad.



**Advertencias para
el lector, Referencias
Bibliográficas y
Colaboradores**

A

ADVERTENCIAS PARA EL LECTOR

La información sobre el sistema educativo nacional que presenta el INEE en sus informes se basa en los datos más actuales y confiables, pero las estadísticas y mediciones del rendimiento tienen siempre limitaciones y márgenes de error que deben ser consideradas al momento de hacer interpretaciones y juicios.

Sobre los indicadores.

Los indicadores se construyen a partir de varias fuentes, las cuales recogen los datos en momentos diferentes y emplean metodologías de confiabilidad desigual. Por ello se presenta siempre la fuente de la cual se obtiene cada información y el año de la misma, para que la interpretación lo tenga en cuenta. Además de verificar la fuente de datos y la fecha de obtención, es importante explicitar la definición de cada indicador, y ser considerada al interpretar el mismo.

Algunos indicadores se basan en estadísticas de la SEP, el INEGI y otras instancias. Ciertos datos se actualizan anualmente y otros con intervalos mayores. En las publicaciones del INEE se actualiza la información de los indicadores cuyos datos son nuevos. En caso contrario, se repiten sólo si son importantes para evitar al lector la necesidad de acudir a publicaciones anteriores. Cuando se hacen cambios en la forma de definir un indicador, los grupos de edad que se manejan o cualquier otro aspecto, se informa sobre ello en cada caso.

La complejidad de los operativos censales deter-

mina su realización con intervalos de diez años, con conteos rápidos entre uno y otro. Los datos sobre la población para los años intermedios se calculan mediante proyecciones, cuya precisión depende de los supuestos subyacentes. Cuando se obtienen los datos del siguiente operativo, las proyecciones deben ajustarse de manera retroactiva. Esta dinámica de la información estadística debe tenerse en cuenta, reconociendo que ninguna cifra, ni siquiera las derivadas de los operativos censales, está exenta de error.

Los datos del Censo de 2005, en particular, mostraron diferencias importantes con respecto a las proyecciones del Consejo Nacional de Población, posiblemente debidas en parte a un impacto mayor al previsto de los procesos migratorios. Lo anterior tiene como consecuencia que algunos indicadores del ciclo escolar más reciente presenten cambios anormales respecto a los de los ciclos anteriores, en especial los que consisten en relaciones entre datos derivados de las estadísticas educativas y cifras de población basadas en las proyecciones del Conapo. Cuando se disponga de las proyecciones corregidas a partir de los datos del Censo 2005, las series de indicadores que las requieren podrán modificarse también.

Sobre los resultados de las pruebas de aprendizaje

Escalas y comparaciones entre puntuaciones.

Los resultados de una prueba de rendimiento suelen presentarse como porcentajes de alumnos en niveles de competencia o como puntajes en cierta

escala. En el segundo caso, la escala se define por su promedio y desviación estándar. En el caso de las pruebas *Excale*, la media teórica es de 500 puntos y la desviación estándar de cien. Aunque tengan la misma media y desviación, las escalas para cada materia o área del currículo y cada grado son distintas, por lo cual los puntajes de grados o áreas curriculares diferentes no pueden compararse unos con otros. Los puntajes de un área curricular y grado sí pueden compararse, teniendo en cuenta el margen de error (*cf. infra*).

Niveles de competencia absolutos vs. relativos.

Las pruebas *Excale* han sido diseñadas a partir de análisis del currículo nacional, empleando metodologías consistentes, así como para la definición *criteria* de niveles de competencia, con participación de comités de maestros, especialistas y autoridades responsables del currículo. Así, los resultados permiten hacer juicios sobre el nivel absoluto de competencia que alcanzan los alumnos, en relación con los objetivos curriculares, y no sólo comparaciones relativas entre subgrupos de alumnos. En el caso de pruebas normativas, en cambio, los niveles de competencia se establecen *a posteriori*, con base en la distribución estadística de los resultados, por lo cual no deben hacerse lecturas en términos absolutos, sino sólo relativos. Igualmente, los niveles de competencia de las pruebas *Excale* no pueden compararse con los establecidos anteriormente para las de *Estándares*, en particular con los utilizados en la comparación de resultados 2000-2005.

Márgenes de error, inferencias y ordenamientos (*rankings*).

Como todo instrumento de medición, las pruebas de rendimiento no arrojan resultados exactos: siempre tienen un margen de error o *intervalo de confianza*, por sus propias limitaciones (*error de medición*) o por utilizar muestras para hacer inferencias para el conjunto de la población (*error de muestreo*). Si se conocen las características del instrumento y de la

muestra es posible estimar el *intervalo de confianza*, con cierto nivel de probabilidad. Si la diferencia que separa dos valores obtenidos en una medición es menor al *intervalo*, no se puede afirmar con fundamento que un valor se sitúa por encima o por debajo del otro. Se dice entonces que la diferencia no es estadísticamente significativa, con cierta probabilidad, de 95 por ciento u otra. El INEE se apega al criterio definido por organismos profesionales reconocidos, el cual establece que la difusión de resultados de pruebas debe incluir siempre información sobre el grado de precisión de las mediciones, permitiendo a los lectores valorar si las diferencias observadas son significativas.

Tener en cuenta los márgenes de error de los resultados es muy importante para evitar confusiones graves al interpretar una forma de difusión muy utilizada, sobre todo por los medios de comunicación, que consiste en ordenamientos o *rankings* de los objetos evaluados. Dichos ordenamientos ofrecen una visión que parece clara de la calidad de los objetos comparados, sin tomar en cuenta el margen de error de las mediciones en las cuales se basan. Cuando la distancia entre los puntajes es menor que el *intervalo de confianza*, el lugar de cada objeto se vuelve impreciso y el ordenamiento pierde sentido.

Juicios sobre la calidad de las escuelas con base en el rendimiento de sus alumnos en un momento dado y sin controlar otros factores.

El desempeño de un alumno en una prueba depende en parte de lo que puedan aportarle la escuela y los maestros, pero también de otros factores, tanto individuales, como de su familia y medio social, o de los antecedentes escolares. Por ello, los juicios sobre la calidad de escuelas y maestros pueden utilizar el rendimiento de los alumnos como un elemento de información importante, siempre y cuando se tenga en cuenta la influencia de los demás factores, lo cual implica el uso de diseños de evaluación complejos, experimentales y/o longitudinales, para estimar el valor agregado por la escuela o los maestros. Hacer tales juicios sin los cuidados necesarios puede

llevar a conclusiones no sustentadas en la realidad e injustas.

Otros errores.

Además de las limitaciones inherentes a cualquier instrumento de medición y a toda medición basada en una muestra de la población a evaluar, los resultados pueden tener errores debidos a otras fuentes, en particular los que se derivan de fallas en la aplicación, como ocurre si los alumnos copian las respuestas. Las aplicaciones de las pruebas del INEE se hacen con cuidadosos procedimientos de regulación, con el propósito de evitar al máximo este tipo de errores que, a diferencia de los anteriores, no pueden controlarse estadísticamente. Por ello los resultados de evaluaciones basadas en muestras controladas suelen ser más confiables que los sustentados en aplicaciones no controladas a toda la población.

Sesgo cultural.

La diversidad lingüística y cultural de México hace que la construcción de instrumentos de medición libres de sesgo presente especial dificultad. Los bajos resultados de los alumnos de escuelas indígenas, además de reflejar deficiencias reales debidas en parte a un entorno particularmente desfavorable, en parte a condiciones precarias de las escuelas, se deben también, en un grado que no conocemos, a cierta dosis de sesgo cultural de las pruebas. El proceso de construcción de las pruebas *Excale* incluyó una fase de revisión de la validez y ausencia de sesgo de los reactivos, con la participación de un comité especial integrado por docentes de las 32 entidades federativas; si bien el problema se ha reducido, no se pretende que haya desaparecido, ya que las raíces del sesgo llegan hasta el currículo mismo, el cual probablemente no tiene todavía suficientemente en cuenta la diversidad cultural.

Comparabilidad en el tiempo.

Para que los resultados puedan compararse en el tiempo, las pruebas de rendimiento deben satisfacer criterios precisos de equiparación, que no siem-

pre se cumplen. Los resultados de las pruebas *Excale*, aplicadas por primera vez en 2005, serán comparables con los de aplicaciones futuras, pero no lo son con los de pruebas de Estándares, aplicadas de 1998 a 2004.

Comparabilidad con otras pruebas.

Los resultados de dos pruebas diferentes no suelen ser estrictamente comparables. Los resultados de las pruebas *Excale* y *ENLACE*, en particular, son muy semejantes, ya que en ambos casos el diseño se basó en el currículo nacional y se utilizaron metodologías similares, pero no se les puede considerar equivalentes.

Establecimiento de tendencias.

Para que se puedan definir tendencias sólidas en la evolución de algún rasgo del sistema educativo, las mediciones deberán ser estrictamente comparables, y contar al menos con tres mediciones.

Sobre los factores asociados y las evaluaciones de recursos y procesos.

Además de los datos derivados de la aplicación de pruebas de rendimiento, y de los basados en estadísticas educativas o generales, las evaluaciones del INEE utilizan información sobre otros aspectos, en especial diversos factores de las escuelas y su entorno, que influyen en los niveles de aprendizaje, o son importantes por sí mismos para valorar otras dimensiones de la calidad, como la suficiencia de recursos, eficiencia con la cual se usan, adecuación de los procesos pedagógicos o de gestión, entre otros.

La información sobre estos aspectos puede obtenerse con técnicas intensivas de observación o entrevista o, más frecuentemente, mediante encuestas que utilizan cuestionarios a alumnos, maestros, directores, padres de familia u otros actores.

Al analizar estudios sustentados en datos de este tipo debe tenerse en cuenta que su confiabilidad es

diferente, dependiendo de los aspectos explorados y la calidad de los instrumentos. Es necesario considerar el error de muestreo que se presenta en tales casos, el cual suele ser más difícil de estimar que el de las pruebas de rendimiento; la razón es que, a diferencia de lo

que ocurre con ellas, no suele haber información sobre la distribución de las variables exploradas y, en especial, sobre su varianza. Esto ocurre cuando se aplican cuestionarios de contexto junto con las pruebas a los mismos sujetos, pero también suele presentarse cuando se utilizan muestras diseñadas expresamente para la aplicación de otros instrumentos.

R

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramoyav, M. (2003). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, no. 26, pp. 833-864.
- Aguilar, A. y B. Graizbord (2001). "La distribución espacial de la población. Concentración y dispersión" en De León Cruces y C. Rabell (Coord.) *La población de México. Tendencias y perspectivas sociodemográficas hacia el siglo XXI*. Conapo y F.C.E. México.
- Aguilera, Ma. Antonieta, G. Muñoz y A. Orozco (Por aparecer, 2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México*. México. INEE.
- ANEP (2005). El clima educativo en los centros de enseñanza media: factores relativos a profesores y estudiantes. *Uruguay en el Programa PISA. Boletín Informativo*, No. 4, 28 de junio de 2005.
- Backhoff, E., M. Peón, E. Andrade y S. Rivera. (2006) *El aprendizaje de la Expresión escrita en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México. INEE.
- Backhoff, E., E. Andrade, A. Sánchez, M. Peón y A. Bouzas (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México. INEE.
- Backhoff, E. y Díaz (2005). *Plan General de Evaluación del Aprendizaje*. Documento mimeografiado. México. INEE.
- Backhoff, E. L. Monroy, M. Peón, A. Sánchez y M. Tanamachi (2005). *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale): nueva generación de pruebas nacionales*. Colección Cuadernos de Investigación, No. 17. México. INEE.
- Benítez, Yuriko, A. García, E. Huerta, N. Medina y G. Ruiz (Por aparecer, 2007). *Infraestructura física y equipamiento en las primarias y secundarias de México*. México. INEE.
- Bolívar, Antonio (Ed.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Conapo (2006). *Índices de Marginación 2005*, consulta: octubre 19, 2006, en <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/indice2005.htm>
- (2005). *Base de datos de población y localidades rurales según condición de ubicación*. México. Conapo.

- (2001). *Índices de Marginación 2000*, consulta: octubre 19, 2006 en <http://www.conapo.gob.mx/00cifras/2000.htm>
- Conace (2001). *Consumo de drogas en la población escolar de Chile. Resultados del estudio de 2001*. http://www.conacedrogas.cl/docs_obs/est_esc/estudio_escolar_1999.pdf.
- Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machines*. New York: Free Press. Gabinete de Desarrollo Humano y Social (2005). "Los Objetivos de Desarrollo del Milenio". En *México: Informe de Avance 2005*. México. Gobierno de la República y ONU.
- Filp, Cardemil, Latorre y Gálvez (1991). "Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica". En ANEP/UMRE (1999) *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes de escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo. ANEP/UMRE
- Gatti, S. (2006). "Prólogo". En Carrasco, A. *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México, Consejo Puebla de Lectura, A.C.
- Goldin, D. (2000). *El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores*. Conferencia pronunciada en Oaxtepec, Morelos, el 29 de enero de 2000, en el foro de análisis "Líderes educativos: por una nueva escuela urbana", organizada por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Recuperado de Internet: lectura.dgme.sep.gob.mx/leer/reflex/goldin01.html.
- Huberman, M. (1989). *The professional life cycle of teachers*. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- INEE (2005). *La Calidad de la Educación Básica en México. Informe Anual 2005*. México, INEE.
- INEGI (2006). *Resultados por localidad y microdatos del II Censo de Población y Vivienda de 2005*. México. México, INEGI.
- (2006). *Sistema de Cuentas Nacionales, Producto Interno Bruto por Entidad Federativa 1999-2004*. México, INEGI.
- (2006). *Sistema de Cuentas Nacionales, Cuentas de Bienes y Servicios 1999-2004*. México, INEGI.
- (2002). *Resultados definitivos por localidad y microdatos del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000*. México. INEGI.
- Martínez Rizo, Felipe (2006a). *Las primarias comunitarias y su desempeño. Consideraciones a partir del estudio comparativo 2000-2005 del INEE*. Colección Cuadernos de Investigación, N° 23. México, INEE.
- (2006b). *La dispersión de la población y sus consecuencias*. (Por aparecer, 2007). México, INEE.

- (2005). La Educación Mexicana en *Education at a Glance 2005*. Colección Cuadernos de Investigación, N° 18. México, INEE.
- (2004) ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 23 (octubre-diciembre 2004-4) pp. 817-839.
- Moreno, J.M. (1988). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 18, pp. 289-304.
- OCDE (2006). *Paridad de Poder Adquisitivo, 2000 y 2004*. Consulta electrónica, 23 de octubre, 2006 en <http://www.oecd.org/dataoecd/61/56/1876133.xls>
- OCDE-PISA (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. París, OECD.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2005). "La violencia es un fenómeno creciente en los planteles educativos" *Debate educativo 11 .Violencia escolar*. (<http://www.observatorio.org/comunicados/debate011.htm>).
- Piña, J.M. y A. Furlán (coord.) (2003). "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia". En: *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002, vol. 2*. México, COMIE.
- Presidencia de la República (2006). "Desarrollo Humano y Social". En: *6° Informe de Gobierno*. Anexo. Cap. 1. México. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- (2005)."Desarrollo Humano y Social". En: *5 Informe de Gobierno*. Anexo. Cap. 1. México. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- Reimers, F., et. al. (2006). "La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción". En: Reimers, F. (coord). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México, FCE.
- Robles, V. H. y F. Martínez (coord.) (2006). *Panorama Educativo de México 2005. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México, INEE.
- Secretaría de Educación Pública (DGPP) (2001-2006). *Estadísticas educativas de inicio y fin de ciclo 2000/2001 a 2005/2006*. México, SEP.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of Effective Teaching*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Treviño, Ernesto, H. Pedroza, G. Pérez, G. Ramos y P. Ramírez (Por aparecer, 2006). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México. INEE.

UNESCO (2006). *Strong Foundations. EFA Global Monitoring Report 2007*. París. UNESCO.

——— (2005). *Literacy for Life. EFA Global Monitoring Report 2006*. París. UNESCO.

——— (2005). *El imperativo de la calidad. ETP Informe de seguimiento 2005*. París. UNESCO.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), Documento de trabajo No.31, pp. 1 – 40. Recuperado en agosto de 2005 en <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>

Vidal, R., M. A. Díaz, et al. (2004): *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. México, INEE.



COLABORADORES

Capítulo 1

Dirección de Indicadores

Juan Manuel Hernández Vázquez
Salvador Corral Luna
Mariel Escobar Toledo
Mónica Gladis Pérez Miranda
Cristina Mexicano Melgar
Lucía Dioné Orta Trujano
Alejandro Bustamante Gasca
Miroslava Godínez Trejo
Alejandro Chimal García
José Antonio Ramos Calderón

Capítulo 2

Dirección de Indicadores

Juan Manuel Hernández Vázquez
Laura Zendejas Frutos
Salvador Corral Luna
Alejandro Bustamante Gasca

Capítulo 3

Dirección de Escuelas

Yuriko Teresa Benítez Ríos
Adán Moisés García Medina
Edna Huerta Velásquez
Norma Isabel Medina Mayagoitia

Capítulo 4

Dirección de Escuelas

María Antonieta Aguilera García
Gustavo Muñoz Abundez
Adriana Orozco Martínez

Capítulo 5

Dirección de Escuelas

Ernesto Treviño Villarreal
Horacio Pedroza Zúñiga
María Guadalupe Pérez Martínez
Gabriela Ramos Solórzano
Paul Ramírez de la Cruz
Germán Treviño González

Capítulo 6

Dirección de Pruebas y Medición

Laura Tayde Prieto López
Ana Laura Villa Blanco
Sara Rivera López
Miguel Ángel León Hernández
Juan Carlos Xique Anaya
Lucía Monroy Cazorra
María de Lourdes Tanamachi
Eduardo Hernández Padilla
Carolina Contreras Bravo
José Gustavo Rodríguez Jiménez
Elizabeth Juárez Colunga
Marisela García Pacheco
Andrés López Capistrán
Shaddai Granados Amolitos
Elizabeth Rojas Martínez
Sandra Fabiola Medina Santoyo
Esteban Alonso
Pablo Josué Pulido Ramírez
Diana Ramírez Carbajal
Alicia Hernández Ramírez
Rocío Ortega Canto
Patricia Paz Solís
Lilia Silva Pérez

