



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LA TUTORIA. UNA ALTERNATIVA PARA CONTRIBUIR
A DISMINUIR EL FRACASO ESCOLAR EN
EL BACHILLERATO

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

MARIA ESTHER ROCHA SIBATA

DIRECTOR DE TESINA; DR. GILBERTO GONZALEZ GIRON

MEXICO. D.F.

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

237
2 es.
264915



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RECONOCIMIENTOS

A continuación expreso los siguientes reconocimientos:

Al Dr. Gilberto González Girón, por su valioso apoyo y paciencia al asesorar este trabajo.

A los Lics. Salvador J.L. Avila Calderón, Gerardo Hernández Rojas y Ricardo Díaz Gutiérrez por su asesoría.

Al Dr. Marco A. Rigo Lemini por su interés e invaluable apoyo.

AGRADECIMIENTOS:

A mi madre, quien desde el principio y hasta el fin ha estado conmigo.

A mis hijos: Celeste, David y Marcos, que tanto me inspiraron y ayudaron.

A Margarita, mi hermana, por su cariño y apoyo.

A todas las personas que contribuyeron en la elaboración de este trabajo.

DEDICO este trabajo con **TODO MI AMOR**

- al Dios Eterno y Misericordioso
- a mi familia
- a todos los que me inspiraron y estuvieron conmigo.

GRACIAS A TODOS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
I. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	9
I.1 Desarrollo Histórico de la Educación	9
I.1.1 La Educación Básica	9
I.1.2 La Educación Superior	15
I.1.3 La Educación Media Superior	16
II. EL FRACASO ESCOLAR	22
II.1 Antecedentes	
II.2 Definición de Fracaso Escolar	23
II.3 Algunas Manifestaciones del Fracaso Escolar	26
II.4 Causas del Fracaso Escolar	30
II.5 El Fracaso Escolar en los Niveles Educativos	37
III. LA ADOLESCENCIA	44
III.1 Antecedentes	
III.2 Qué es la Adolescencia	45
III.3 Adolescencia: Intelecto y Emociones	53

IV. LA TUTORÍA 57

IV.1 Orígenes..... 57.

IV.2 Concepto de Tutoría 59 .

IV.3 El Tutor 63 .

IV.4 Diversos Tipos de Tutores.... 66 .

IV.5 Sistemas Tutoriales..... 69

V. LA TUTORÍA, UNA ALTERNATIVA PARA CONTRIBUIR A DISMINUIR EL FRACASO ESCOLAR EN EL BACHILLERATO. 82

V.1 Propuesta de Programa de Tutoría 83

V.1.1. Objetivos del Programa de Tutoría..... 84

V.1.2. Características del Programa de Tutoría 86

V.1.3. Descripción del Programa de Tutoría..... 91

ANEXO 98 .

BIBLIOGRAFÍA. 101 ..

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, tanto en México como en otros países, el fracaso escolar constituye una problemática de creciente importancia, para el ámbito educativo. Este fenómeno se ha tomado complejo y de grandes dimensiones, y se manifiesta como reprobación, rezago o deserción escolar.

En el mes de Septiembre de 1988, un grupo de profesionales fue convocado para hacer un diagnóstico de la educación nacional. Dicha investigación reveló que se han obtenido resultados pobres en todos los niveles de la enseñanza, incluso no dudan en llamar "catástrofe silenciosa" a la situación actual de la educación en México (Guevara, 1995).

Se considera que el bajo rendimiento académico es el aspecto más alarmante, ya que lleva comúnmente a la reprobación, la cual es un antecedente del rezago, y ambas conducen a la deserción escolar (Vázquez, 1985).

Esta crisis se manifiesta incluso en colegios particulares, pero es en instituciones públicas (UNAM, IPN, CCH y Colegio de Bachilleres, CBTIS, CONALEP, entre otras), donde toma dimensiones relevantes.

Para poder apreciar la magnitud del problema que constituye la reprobación, el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (*Cuaderno de Estadísticas 1996*), indica que para el periodo 1988-1994 la tasa promedio de reprobación fue de 10.3% en primaria, de 27.5% en secundaria, 29.1 a 31.1% en profesional medio y de 47.1 a 46.6% en bachillerato.

Por otro lado, resulta contradictorio que la SEP manifieste que se atiende al 100% la demanda de la población en cuanto a educación primaria pues, al mismo tiempo informa que la eficiencia terminal de este ciclo es apenas superior al 50%, y que la matrícula decrece grado a grado. Sólo en el ciclo 1986-1987 esa disminución fue de 1,442,000 alumnos. La tercera parte de dichas deserciones se registró en el paso de primero a segundo año de primaria.

Para 1988, el rezago acumulado era de 25.3 millones de mexicanos en primaria, y en la educación básica —primaria y secundaria— era de 30.3 millones de mexicanos (Guevara,

1995). De seguir tal tendencia, en 1994 el rezago habría alcanzado 31.1 millones de personas.

A nivel nacional, en el mismo periodo la deserción escolar registró promedios de 5.3 a 3.3% en primaria, de 9.1 a 7.3% en secundaria, de 29.4 a 30.8% en profesional medio, y de 16.3 a 14.4% en bachillerato.

Este problema involucra a todo el sistema social y es muy complejo, pues se trata de un fenómeno psicosocial en que se conjugan aspectos estructurales, sociales, comunitarios, familiares e individuales, los cuales se relacionan con la estructura económico social y con la ideología que sustenta el Estado; por ende, tiene que ver con la totalidad de la vida del hombre y la sociedad (Magendzo, 1990).

Existen diversas estrategias que buscan disminuir el fracaso escolar, tales como los cursos remediales, la repetición de grados y el aprendizaje compartido. Sin embargo, estas estrategias por lo general no satisfacen las necesidades escolares de los alumnos; además, descuidan factores importantes de la educación.

Muchos teóricos están de acuerdo en que el aprendizaje se incrementa mediante la práctica y la retroalimentación, así como cuando el estudiante mantiene y se fija metas concretas. Asimismo, se ha llegado a un consenso en cuanto a que en el aprendizaje están implicados aspectos tanto afectivos como cognitivos y que existen grandes diferencias entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Los métodos que más éxito han tenido para mejorar el aprendizaje son los que se centran en el estudiante y los basados en la interacción. Entre los primeros sobresale el método tutorial, en el cual el profesor (tutor) tiene actitudes positivas hacia el discípulo. Dicha estrategia crea un alumno activo y representa una forma de atención casi personalizada; ello se convierte en el instrumento más efectivo para evaluar de manera constante y gradual los progresos del educando. Se considera que lo que hace significativa la relación tutorial es la coexistencia, por un lado, de cuidado, intimidad y compromiso y, por el otro, del cumplimiento de metas académicas.

Desde hace más de una década, en nuestro país se ha adoptado la participación de tutores en las instituciones educativas surgidas con el sistema de instrucción personalizada y la enseñanza abierta. Dichos tutores han participado como auxiliares del proceso de enseñanza-aprendizaje, como sustitutos del profesor o como asesores académicos. Lo mismo profesores que alumnos avanzados han sido tutores de un alumno o de un grupo, de manera similar a lo que se practica en España, Estados Unidos y otros países.

Los tutores han trabajado tanto en aspectos cognitivos como afectivos, para lo cual han tenido que interactuar con los padres y profesores de los estudiantes (Roman y Pastor, 1980). Existen numerosas investigaciones que muestran las ventajas del método tutorial, tanto en el desarrollo de habilidades de aprendizaje (Levine, 1990) como para obtener y mantener un buen rendimiento escolar (Tovar, 1987; Fantuzzo, Dimeff y Fox, 1989; Fantuzzo y Riggio, Connelly y Dimeff, 1989); asimismo, para facilitar a los alumnos el ingreso y buen funcionamiento en la enseñanza media y superior (Bennasar y Gil, 1986; Universidad Panamericana) y apoyarlos en materias difíciles (Fantuzzo y Alperin, 1992; Morris y Perney, 1990; Topping y Lindsay, 1992).

Del mismo modo, el método tutorial además ha favorecido tanto al aprendizaje de contenidos como al buen desempeño en los estudios en diferentes niveles escolares y ha promovido actividades científicas. En la educación superior ha sido un factor importante en los estudios de posgrado, ya sea en la formación de investigadores o, en la facilitación de tesis de grado.

La tutoría también, ha demostrado ser útil para combatir problemas de reprobación y rezago escolar y atender asuntos personales, afectivos y emocionales en alumnos, razón por la cual constituye un inmejorable enlace entre padres y escuela.

Otras modalidades tutoriales han sido útiles en programas enfocados a personas con retraso mental o la atención de alumnos sobresalientes (Quezada, 1993). También han influido en el éxito, retención y motivación de alumnos de enseñanza dirigida.

En fin, hoy en día la tutoría es un instrumento valioso para diferentes fines y ambientes educativos. Sin embargo, el tutor no debe conformarse únicamente con desarrollar la función de apoyo personal; es necesario que funja como "mediador" entre el conocimiento y

el alumno, dado que una de sus metas es lograr que los tutelados asuman la responsabilidad de ser constructores de su propio conocimiento (Coll, 1990).

La interacción entre tutor-alumno implica, además de intercambios cognitivos, sociales, emocionales y profesionales. Ello permite al tutor conocer a fondo a cada uno de sus discípulos y, por tanto, atender de manera inmediata las problemáticas y situaciones personales que presenten.

Lo expuesto en los párrafos anteriores demuestra que el método tutorial es efectivo para disminuir el índice del fracaso escolar en todos los niveles de instrucción. Las investigaciones de los autores mencionados constituyen un argumento sólido al respecto, y bien pudieran servir de base para implantar este sistema en todas las instituciones de educación pública mexicanas.

Me refiero específicamente a la educación pública de nuestro país porque en dicho sector la incidencia del fracaso escolar es muy elevada. Además, la mayoría de estos alumnos pertenecen a las clases media y baja, para quienes resulta difícil resolver sus problemas de aprendizaje en sesiones regulares, ya que no cuentan con atención personal del profesor ni con los recursos económicos para pagar clases especiales.

Algunos de los problemas que los jóvenes enfrentan condicionan su éxito o fracaso escolar. Por este motivo es importante que los alumnos cuenten con el apoyo de una persona interesada, capacitada y comprometida con su desarrollo y su futuro personal y profesional, lo cual puede hacer la gran diferencia entre el éxito o el fracaso.

Reducir el fracaso escolar resulta vital no sólo para los individuos que lo enfrentan, ya que dicho fenómeno tiene repercusiones económicas, pues conlleva comúnmente a la delincuencia precoz, a la drogadicción y a la frustración individual y colectiva (Fernández Pérez, 1988). Recordemos que en la actualidad no basta tener una escolaridad básica, puesto que en México cuanto más alto grado académico y más calidad profesional específica se posea, mayores serán las posibilidades de integrarse con éxito en el sistema social. Por el contrario, para los jóvenes que fracasan en sus estudios el futuro les depara la marginación y el subempleo.

En conclusión, no basta que en el sistema educativo nacional se dé acceso a grandes masas; es necesario que se tenga eficiencia en la formación académica de los estudiantes quienes son los futuros profesionistas que el país requiere. Por ende, la cantidad de alumnos debe estar acorde con la calidad de la instrucción, a fin de que la mayoría de los jóvenes tengan acceso a los estudios, y puedan concluirlos con buenos resultados. Recordemos que estamos en una sociedad en que el éxito social depende en buena medida del éxito escolar, y donde el acceso a las profesiones es determinado por el adecuado progreso académico. Por tanto, el fracaso escolar, aunque no sea determinante en sí mismo, influye decisivamente en las posibilidades de cualificación profesional.

En el primer capítulo de la tesina se reseña brevemente el desarrollo y los logros de la educación en México, como importantes antecedentes de lo que es la educación actual.

En el segundo capítulo se analizan los resultados obtenidos por la educación nacional, en donde se menciona lo poco satisfactorios que han sido, y se menciona que hoy en día el fracaso escolar es un fenómeno común en la educación mexicana.

En el capítulo tercero se hace un análisis somero de la adolescencia y sus características, dado que la población del bachillerato está substancialmente en esta etapa.

En el capítulo cuarto se revisa el método tutoría: en qué consiste, sus antecedentes, características y tipos conocidos a lo largo de la historia y en la actualidad. El propósito es que se entienda el por qué se propone este método; en el quinto capítulo se propone un programa tutorial como estrategia para disminuir el fracaso escolar a nivel bachillerato.

I. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

I.1 Desarrollo histórico de la educación.

I.1.1 La Educación Básica.

El desarrollo de la educación básica en México tiene una larga historia que conviene dividir en periodos, según las características más significativas de cada uno.

Periodo colonial (1492-1810)

En México la primera escuela primaria se fundó en 1523, bajo el auspicio de la Iglesia Católica, y la dirigía Fray Pedro de Gante. A ella asistían los hijos de los españoles que vivían en la nueva colonia. (Bernal, 1983).

Durante la época colonial la Iglesia Católica controlaba la educación: los valores religiosos, culturales y políticos de los españoles fueron transmitidos al Nuevo Mundo por los misioneros y la Universidad, dando como resultado una mezcla de las dos culturas, y convirtiendo a la educación en un instrumento de dominación y dependencia cultural en esta época (Solana, 1981). Sin embargo, la enseñanza en las comunidades rurales, llevada a cabo con éxito por los misioneros de la primera época colonial, fue abandonada tanto por la corona como por los gobiernos independientes.

Periodo Post-Independencia (1810-1876)

De 1810 a 1910 el Estado estuvo en conflicto con la Iglesia por el control de la educación. Aún cuando la Constitución de 1857 y las Leyes de Reforma separaron la Iglesia del Estado y fueron sentadas las bases de la educación secular libre, el dominio clerical continuó hasta 1910 (Girón, 1993). Conviene destacar, no obstante, que de la Reforma de 1833 los aspectos más importantes fueron los siguientes:

1) Se determinó el control del Estado sobre la educación, para lo cual se creó la Dirección General de Instrucción Pública y también los territorios federales. Así, el Estado pudo contar con los medios necesarios para organizar o coordinar las tareas educativas.

2) Se instituyó que la enseñanza sería libre, pero que debía respetar las disposiciones y reglamentos que al efecto diera a conocer el gobierno nacional.

3) Se sustrajo la enseñanza de manos del clero, como recurso para encontrar una sólida formación ciudadana y para fundamentar la educación de los mexicanos en los conocimientos científicos más avanzados.

4) Se fomentó la instrucción elemental para hombres y mujeres, y para niños y adultos.

5) Se promulgó la fundación de escuelas Normales con el propósito de preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado.

Sin embargo, en 1834, el Plan de Cuernavaca acaba esta Reforma, que por el poco tiempo que estuvo en vigor no tuvo frutos inmediatos, pero sus lineamientos sirvieron más tarde para establecer una a una las condiciones que han caracterizado la educación pública en México.

El golpe que los conservadores asestaron a la Reforma de 1833 determinó que por algún tiempo la educación en México decayera y fuera atendida de manera anárquica por las escuelas lancasterianas y algunos colegios sostenidos por el clero.

Periodo porfiriano (1876-1901)

Este periodo se considera rico en alcances educativos: se establece claramente la educación pública en México y el gobierno se hace cargo de la educación, ésta se concentra básicamente en zonas urbanas, aunque se mantuvo abierta a las clases populares más humildes, de donde surgieron importantes personajes mexicanos (Benito Juárez, entre otros).

En este periodo se sustituye el viejo método lancasteriano por un sistema moderno fundamentado en la pedagogía. Para ello se elaboró un plan de estudios completo

destinado a la instrucción elemental, y se construyeron numerosas escuelas primarias, incluso en zonas rurales, aunque en mucha menor cantidad. Este desarrollo de la educación primaria sólo alcanza a la capital de la República, las capitales de los estados, las ciudades y villas importantes, ya que la administración porfiriana prestó más atención a la educación superior que a la primaria.

En 1865, Maximiliano reglamentó lo relativo a la educación en un documento llamado Ley de Instrucción Pública, que tuvo vigencia sólo en poblaciones controladas por el ejército extranjero; tenía tres importantes señalamientos para la educación primaria: gratuita, obligatoria y bajo la vigilancia del Ministerio de Instrucción Pública. En este mismo documento la educación secundaria fue organizada al estilo de los liceos franceses de esa época. Se detallaba el plan de estudios que debía cubrirse en 7 u 8 años, y al igual que en la instrucción primaria, se establecía el control del Estado.

Posteriormente, en el gobierno de Juárez, entre 1867 y 1869, la educación pública mantiene el carácter gratuito y obligatorio, y además se vuelve laica.

Periodo de la Revolución y Posterior (1910-1970)

En 1910, el 78.5% de la población era analfabeta, y la mayoría vivían en zonas rurales en condiciones de extrema pobreza (Solana, 1981).

En diciembre de 1916 se establece el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación, dando fin así al control e influencia que la iglesia tenía al respecto, y con lo cual se establecieron las bases para uniformar el sistema nacional de enseñanza primaria en toda la República.

Sin embargo, la inestabilidad que se vivió en México durante varias décadas impidió establecer un organismo administrativo encargado de impartir la educación básica y subsecuente. No fue sino hasta 1921, fecha en que se creó la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), cuando surgió realmente la educación pública en México. La nueva institución impulsó la educación primaria, y luchó contra el analfabetismo, mediante el desarrollo de la escuela rural. Asimismo impulsó la creación de bibliotecas, el apoyo a las

bellas artes, el intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica, constituyendo esto uno de los mayores logros de la Revolución Mexicana.

La educación secundaria surgió el 1o. de enero de 1926, durante el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles, cuando se estableció la Dirección de Educación Secundaria (Mejía, 1981).

En marzo de 1929 fue constituido el Partido Nacional Revolucionario, el cual desempeñó un papel decisivo no sólo en la vida política del país, sino también en la legislación educativa. En julio del mismo año fue concedida la autonomía a la Universidad Nacional, por Emilio Portes Gil.

En el año de 1937 el gobierno creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), con el propósito de adiestrar técnicos desde la escuela secundaria, convirtiéndose en la escuela más importante de educación tecnológica y la segunda más grande en el país, después de la Universidad Nacional.

En 1948 surgieron los Institutos Tecnológicos Regionales, dependientes del IPN en diversos estados de la República Mexicana. Todo esto constituía el proyecto educativo postrevolucionario del gobierno.

En esta época surgieron también universidades públicas en diversos estados, y en la actualidad cada entidad cuenta con, al menos, una universidad. Fueron abiertas también instituciones educativas privadas; así, en 1935 surgió la Universidad Autónoma de Guadalajara, en 1943 el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad Iberoamericana. Es preciso destacar que la mayoría de las universidades que conocemos actualmente se fundaron después de 1960.

Periodo moderno 1970-1997

El número de escuelas secundarias y de profesores y alumnos se duplicó con relación a 1964; en el área federal el aumento ascendió a 107%, y en cuanto a alumnos al 144% (Solana, 1981). Se puso mayor empeño en el impulso de la educación secundaria, tanto en

el área técnica como normal, reestructurándose la Escuela Normal Superior y el Instituto Politécnico Nacional.

En 1970, durante el gobierno de Luis Echeverría, se planteó la Reforma Educativa que sirvió como marco de referencia para revisar y actualizar todos los métodos y procedimientos del Sistema Educativo Nacional. "Esta reforma abarcaba todos los niveles, tratando de estructurarlos progresivamente conforme a un contenido y una metodología que garantizaran una preparación científica y humanística sólida" (Bravo Ahuja, 1981).

A la Reforma Educativa siguió una reforma administrativa, que dio origen a 4 subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media; Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extra Escolar; y Planeación y Coordinación Educativa. Posteriormente, en 1973, se inició un proceso de descentralización, liberando de funciones rutinarias a los órganos centrales.

Entre 1971 y 1974 son creadas las siguientes instituciones: CEMPAE, CONAFE, CONACYT, la UAM, El Colegio de Bachilleres, INDE y la Universidad Autónoma de Chapingo.

En 1976 durante el gobierno de José López Portillo, Fernando Solana, entonces Secretario de Educación Pública, propició una estrecha vinculación entre el sector educativo y el aparato reproductivo, propiciando un mayor desarrollo de la educación tecnológica industrial y de los técnicos profesionales.

En este periodo han ocurrido muchos cambios en la educación mexicana, siendo los más importantes el incremento sustancial en el presupuesto para la educación, principio de la educación abierta y planeación de la educación.

El Gobierno mediante la Secretaría de Educación Pública, en 1990 inició el Programa para la modernización de la educación, cuyas principales acciones fueron las siguientes:

1. Nuevo currículum para escuelas primarias y secundarias.
2. Se estableció la educación básica obligatoria de 10 años, compuesta por un año de preescolar, 6 años de primaria y 3 de secundaria. Lo mismo para adultos mayores de 15 años (excepto preescolar).

3. Nuevos libros de texto para primaria y secundaria.

4. Incremento salarial a profesores.

5. Desarrollo profesional del magisterio.

6. Descentralización de la educación básica.

Un logro importante en la educación lo constituye, a partir de 1971, el surgimiento de la educación abierta y a distancia, con la introducción de la Telesecundaria, que da oportunidad de concluir la primaria a estudiantes de zonas rurales o adultos de las ciudades (Girón, 1993).

En la actualidad, es el INEA la institución encargada de la educación primaria y secundaria para adultos (Girón, 1993).

Podemos concluir que la educación nacional no tuvo logros realmente significativos sino hasta 1917, año en que se promulga la Constitución, que es donde se sientan las bases de la Instrucción pública en México y se establece el control gubernamental al respecto; asimismo donde se fijan la organización legal y principios que rigen la educación pública hoy en día. La creación de la SEP en 1921, y el establecimiento de la educación básica obligatoria de 10 años en 1992, constituyen los logros más sobresalientes en este rubro durante los últimos años.

A partir de la consolidación del sistema nacional educativo de 1921 han transcurrido 77 años, en los cuales el país se ha transformado profundamente, junto con su educación, y donde el incremento en la matrícula es notable. En 1921 éramos 21 millones de mexicanos en 1998 somos más de 93 millones; en 1921 cursaban la primaria 868 mil alumnos (un 6% de la población total); en el período 1996-1997 están inscritos 14,623.4 millones de estudiantes en este nivel, cubriendo un porcentaje superior al 90% (SPP, 1994-1995). La población analfabeta (78.5% en 1921) se ha reducido al 9.81% en 1994 (SPP 1994-95), y el grado promedio de escolaridad se ha incrementado al 6.64% de grados escolares aprobados en el mismo periodo (SPP 1994-1995).

En cuanto a la capacidad de atención en secundaria, ésta ha crecido de manera consistente, pues en el periodo 1996-1997 ha logrado atender a 4,867.2 millones de

alumnos (1er. Informe de Gobierno 1996), con un consecuente aumento en el nivel medio superior, como veremos más adelante.

1.1.2 La Educación Superior.

La educación superior en México comenzó con el trabajo de los misioneros católicos, siendo Juan de Zumárraga, obispo de México, quien tomó la iniciativa de establecer en la Nueva España una Universidad. Sin embargo, es el 21 de septiembre de 1551, mediante la "Carta Real" de Felipe II, Rey de España, cuando se crea la Real Universidad de México, que es formalmente inaugurada el 25 de enero de 1553. Su organización y gobierno eran similares a los de la Universidad de Salamanca, en España.

En 1595 el papa Clemente VIII cambió su nombre a Real y Pontificia Universidad de México, construyéndose en 1631 los primeros edificios universitarios. Durante este periodo la Universidad siempre estuvo en manos de la Iglesia Católica (Girón, 1993).

Cerrada y abierta en varias ocasiones, la Universidad fue finalmente cerrada en 1865, año en que son creadas las preparatorias.

En 1887 se crea la Escuela Normal de Maestros, con la idea de dar a los profesores el entrenamiento que requerían para dar educación (Girón, 1993).

De 1810 a 1910 el Estado estuvo en conflicto con la Iglesia. Cada uno quería tener mayor control de la educación. Aún cuando la constitución de 1857 y las Leyes de Reforma separaron la Iglesia del Estado, y sentaron las bases para que la educación fuera secular y libre, el control eclesiástico continuó hasta 1910.

Fue precisamente en 1910, 6 meses antes de que iniciara la Revolución, cuando el Congreso aprobó que se reabriera la Universidad, de acuerdo con las ideas del liberalismo mexicano. Se inició entonces una Universidad secular, libre y autónoma que integró a las escuelas preparatorias con las Facultades de Leyes, Medicina, Ingeniería, Artes y Estudios Superiores. Dicha Universidad era gobernada por un Rector y un Consejo Académico, con una estructura muy similar a la actual.

En 1937 se creó el Instituto Politécnico Nacional para entrenar técnicos desde la escuela secundaria. Esta institución se convirtió en la más importante, pues ofrecía educación

técnica, y la segunda más grande del país, después de la UNAM. En 1948 se crearon los Institutos Tecnológicos Regionales, con dependencia administrativa del IPN para instruir en las áreas agrícola, industrial, forestal y de pesca en diferentes estados de la República Mexicana. Todo esto constituía un proyecto educativo del gobierno postrevolucionario (Girón, 1993).

En el periodo moderno (considerado entre 1970-1997) han ocurrido muchos cambios en la educación superior en México, entre los que destacan notables incrementos en la demanda de universidades y profesores, y en el número de programas de posgrado.

Entre 1970 y 1975 hubo un incremento sin precedente. La demanda por la educación superior se cuadruplicó. Mucha gente exigía ser admitida en la Universidad, lo que condujo a la creación del Sistema de Enseñanza Abierta (SUA) en 1972; además se abrieron escuelas de educación superior en diversos suburbios de la ciudad de México (Escuela Nacional de Estudios Profesionales –ENEP– y otras particulares).

Se creó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1973, con tres campus en la ciudad de México, y en 1978 surgió la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En la actualidad estudian a nivel superior 1,349.8 millones de alumnos.

1.1.3 La Educación Media Superior

Como ya se mencionó, las preparatorias (primer nivel medio superior conocido) surgen en 1867, en lugar de la Universidad. Estas escuelas eran los más importantes centros académicos a fines del siglo XIX y en la primera parte del siglo XX. Tenían una filosofía positivista importada de Europa, con el fin de promover las ciencias, y el grado obtenido por sus estudiantes era el de "bachiller".

En 1887, la creación de la Escuela Normal de Maestros constituyó también parte del nivel medio superior. Posteriormente, la creación de otras instituciones consideradas en este nivel, complementaron lo que hoy se conoce como el Sistema de Educación Media Superior.

Definición de educación media superior en la actualidad

Según la Ley General de Educación, la instrucción media superior comprende el bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que

no requiere bachillerato o sus equivalentes. Es posterior a la secundaria y responde a la necesidad de apoyar el proceso de formación integral del educando. Existen dos opciones educativas principales con programas diferentes:

a) El bachillerato propicia la adquisición de conocimientos, métodos y lenguajes necesarios para cursar estudios superiores. En el caso de la modalidad bivalente, además, se prepara al alumno para el desempeño de alguna actividad productiva.

b) La educación profesional técnica, que prosigue la formación del estudiante y lo capacita para el ejercicio de alguna actividad productiva.

El Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) clasifica las instituciones del área metropolitana de educación media superior de la siguiente forma:

Educación Media Superior Propedéutica: Su función es preparar alumnos para el nivel licenciatura; tiene duración de 2 o 3 años. Esta modalidad se puede cursar en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); ambos se imparten en el sistema escolarizado de la UNAM. El sistema abierto solamente existe en la preparatoria de la SEP.

Educación Media Superior Terminal. En esta modalidad se capacita al alumno para insertarse en áreas de producción o servicios después de terminar los estudios en cuestión, que son a nivel técnico profesional; se pueden cursar en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Educación Media Superior Bivalente. Las escuelas con este sistema imparten capacitación técnica para el trabajo simultáneamente con el bachillerato, con lo cual el estudiante tiene más apoyo al concluir, para decidir si continúa estudiando o busca trabajo con base en el área que cursó, o realiza ambas actividades. Las instituciones de este tipo son el Colegio de Bachilleres (CB) en sus dos modalidades abierto y escolarizado, y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN (CECYT) el Centro de Bachillerato Tecnológico y los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CET), los cuales proporcionan a sus estudiantes una formación especial para las licenciaturas tecnológicas, y para incorporarse al sector productivo industrial o de servicios. En la zona metropolitana todos son propedéuticos.

Educación Media Superior Especializada. Centros de Educación Artística (CEDART), que ofrecen de manera simultánea el bachillerato y formación artística, y cuyos egresados tienen capacidad a estudios superiores en áreas académicas o continuar estudios artísticos profesionales. También pertenecen a esta área las Escuelas de Formación de Oficiales Navales y del Ejército y la Fuerza Aérea, cuyos egresados pueden ingresar a estudios de licenciatura en la Heroica Escuela Naval Militar y en la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea, respectivamente.

En el interior del país existen otras opciones terminales a nivel medio superior, tales como el Centro de Bachillerato Tecnológico, cuyos egresados pueden incorporarse productivamente en las áreas agropecuarias (CBTAS), industrial y de servicios (CBTIS) y forestal (CBTF). También están los Centros de Estudios Tecnológicos, con carácter terminal, en las áreas: agropecuaria (CETA), industrial y de servicios (CETIS), y del mar (CETIM).

Características de la educación media superior.

El bachillerato tiene gran relevancia dentro del sistema educativo nacional por varias razones, entre las que cabe mencionar las siguientes:

- a) Constituye el último nivel de estudios orientados a dotar al individuo de una formación integral.**
- b) El rango de edad de los jóvenes en el nivel de bachillerato es de 15 a 19 años; o sea que esta población está constituida por adolescentes que comienzan a definir, bajo diferentes marcos de oportunidad (amplios o restringidos) opciones de vida, carácter, personalidad y trayectorias profesionales o de actividad en general.**
- c) Es la base para el desarrollo de vocaciones y para los estudios superiores.**
- d) Junto con el nivel superior, tienen hoy gran valor estratégico para impulsar las transformaciones que el desarrollo del país exige en un mundo caracterizado por una acelerada transformación científica y tecnológica.**
- e) Es un ciclo con objetivos y características propios, y no solamente la continuación de la educación media o antecedente del nivel superior.**

f) Es una etapa en la que los jóvenes deberán adquirir bases culturales sólidas, conocimientos, habilidades y valores personalmente analizados y fundamentados (hasta donde es posible a su edad), que les permitan hacer frente a las preguntas y problemas de conocimiento y acción que les planteará la vida (Bazán, 1971).

g) La función del bachillerato en el desarrollo y consolidación de las denominadas "competencias académicas básicas" es de especial interés, tanto si los estudiantes de este nivel ya no continúan sus estudios y se incorporan a corto plazo al sector productivo, como si se deciden por la alternativa propedéutica para continuar estudios de licenciatura.

Estado actual de la educación media superior,

La matrícula del ciclo escolar 1996-1997 asciende a 2,157.9 millones de estudiantes inscritos en Bachillerato, y 414.3 mil alumnos en estudios de profesional técnico (2o. Informe de Gobierno de 1996).

El bachillerato atiende al 83% del total de la matrícula. De este número el 58% corresponde al bachillerato meramente propedéutico y el 25% a la modalidad bivalente. El 17% restante pertenece a la educación profesional técnica (ANUIES, 1995).

Dicha población escolar está compuesta por jóvenes que reciben el servicio en instituciones o planteles federales, estatales, autónomos o particulares. Aproximadamente el 80% de la matrícula es atendida por escuelas públicas y el 20% por escuelas privadas (2o. Informe de Gobierno, 1996).

A pesar del crecimiento de la cobertura y el alto índice de absorción, subsisten desajustes entre la oferta y la demanda. Esto se debe a diversos factores, entre los que destacan el rápido aumento del número de aspirantes, la inadecuada operación de los mecanismos de concentración interinstitucional y la ineficacia de la orientación educativa.

Por otra parte, la eficiencia terminal del nivel medio superior se acerca al 54%. El promedio nacional de eficiencia terminal para los estudios de bachillerato general y de bachillerato tecnológico es de aproximadamente 58% por ciento, mientras que la educación profesional técnica es de 40% (Estadística Básica, SPP 1994-1995).

En lo que se refiere a la educación abierta, en los últimos años ésta ha aumentado el número de usuarios, principalmente en el grupo de edad de 14 a 18 años. Dicha modalidad ya no es una opción exclusiva de educación para los adultos, como se le concibió al principio, sino una verdadera alternativa frente a la educación escolarizada. Sin embargo, la actual organización del servicio de educación abierta es inadecuada para soportar el crecimiento esperado en los próximos años.

Debe anticiparse que la matrícula de educación media superior se incrementará aún más, debido al aumento en el número de egresados de la secundaria, el cual se estima en un millón 500 mil en el ciclo 1999-2000, es decir, casi 320 mil más que en el ciclo 1993-1994. Por otra parte, se espera que la absorción de estudiantes en los años por venir se aproxime a 90 por ciento (SEP, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto 1994-1995).

No obstante lo alentadoras que parecen ser las cifras mencionadas en todos los niveles educativos, vemos que en cuanto a eficiencia terminal y cobertura en educación el gobierno no ha obtenido resultados efectivos. Ello se demuestra en el hecho de que no ha podido combatirse el fracaso escolar, lo cual ha provocado que los índices de eficiencia terminal sean bajos y su tendencia decreciente. Cuarenta y cinco de cada cien niños que ingresan a la educación primaria básica no terminan su curso; treinta de cada cien no finalizan los estudios secundarios; cuarenta y nueve de cada cien no terminan estudios superiores. La baja eficiencia de la escuela primaria ha dado lugar a un rezago acumulado de 25 millones de adultos sin estudios primarios (Guevara, 1995).

Además, existe una desvinculación vertical y horizontal entre diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Así, entre primaria y secundaria hay un abismo respecto a planes de estudio y prácticas pedagógicas; lo mismo ocurre entre la enseñanza media y los estudios superiores (Agullar, 1995).

Esta ineficiencia escolar repercute en una ineficiencia social. Mientras la expansión educativa de las últimas décadas ha permitido el acceso a la educación formal a grupos sociales antes excluidos, se ha reproducido, sin embargo, un mecanismo de discriminación social: los grupos más pobres de la sociedad tienen los servicios educativos de la peor calidad, y es precisamente en éstos grupos donde se presentan los mayores índices de lo que se conoce como fracaso escolar.

FALTA PAGINA

No. 21

II. EL FRACASO ESCOLAR

II.1 Antecedentes

Como se mencionó anteriormente, la educación en México ha enfrentado diversos problemas a lo largo de su historia. Algunos de grandes dimensiones que no han podido ser resueltos satisfactoriamente. Incluso un grupo de investigadores encargados de elaborar un diagnóstico del estado de la educación en México llegó a llamar a este fenómeno la "catástrofe silenciosa" (Guevara, 1995).

Entre las principales deficiencias se enfrenta el hecho de que gran parte de la población es analfabeta o no tiene oportunidad de asistir a la escuela debido a problemas económicos o geográficos. Según datos oficiales (INEGI, 1992), en nuestro país en 1990 el 10% de la población de 8 a 14 años, y el 12.4% de los mayores de 15 años país era analfabeta.

A lo anterior se añade el alto índice de deserción escolar que, según datos oficiales, es directamente proporcional al aumento de la escolaridad; esto es, a mayor nivel escolar mayor deserción de alumnos. La tasa porcentaje de deserción observada en educación secundaria en el ciclo 1992-1993 fue de 7.4%, mientras que en el bachillerato tecnológico fue de 31.1%, y en el bachillerato de 14.6% (SEP, SPP 1994-95).

Según acusan Guevara y su equipo de investigadores (1995), "no obstante el aumento vertiginoso de la cobertura educativa en la actualidad, los resultados obtenidos de la educación que imparte son deplorables". Consideran el bajo rendimiento académico como el aspecto más alarmante en la educación lo cual se refleja en los exámenes que sondean los conocimientos de los estudiantes que aspiran ingresar a secundaria, bachillerato y licenciatura de escuelas públicas, y que arrojan en promedio, calificaciones reprobatorias, y en algunos casos muy inferiores a cinco.

El bajo rendimiento académico, al no ser atendido y remediado al inicio (en los primeros años escolares), se arrastra durante todos los grados de instrucción, lo cual se presenta en la historia académica de miles de estudiantes. Ello puede considerarse como uno de los principales factores de la deserción escolar, como han demostrado diversos estudios (Haddad, 1991).

La historia del fracaso escolar es reciente, pues hasta el momento en que grandes cantidades de individuos acceden a una escolaridad obligatoria, se manifiestan personas que no alcanzan las exigencias mínimas del sistema educativo. Así, la escuela genera el fracaso escolar al mantenerse como una institución convencional y tradicional frente a los cambios que implica la incorporación de los sectores mayoritarios de la población dentro del sistema escolar.

Por tanto, es necesario distinguir el fracaso escolar institucional, y el fracaso escolar individual. Ambos pueden coexistir, pero hay que tomar en cuenta que las situaciones de fracaso en las escuelas no sólo se dan por factores de índole individual, ya que existe una estrecha relación con elementos de tipo socio-económico, político y cultural, y que combinados todos ellos ocasionan la baja eficiencia institucional que existe actualmente.

El fracaso individual afecta a numerosos estudiantes que tienen un rendimiento escolar bajo debido a sus condiciones económicas y sociales. Es a este tipo de fracaso al que nos referiremos en este trabajo.

II.2 Definición de fracaso escolar.

Es importante señalar que el fracaso escolar incluye aspectos tanto de orden cuantitativo como cualitativo. En la medida que afecte a una población más o menos amplia, se ubica en la dimensión cuantitativa. En la medida que afecte a un plano más o menos profundo de la personalidad del estudiante, se sitúa en un plano cualitativo. Algunos datos demuestran que desde ambos puntos de vista la situación actual es enormemente preocupante.

Sin embargo, aún cuando mi intención no es abundar en lo cuantitativo sino en lo cualitativo, conviene señalar que para la propuesta pedagógica basada en el didactismo, el alumno tiene éxito si memoriza la lección y es capaz de repetir lo aprendido, pero sólo si también si ha internalizado las formas de conducta deseables, o sea, si es ordenado, puntual, disciplinado, limpio y obediente. Sin embargo, en esta práctica hay ausencia de reflexión sobre el porqué y para qué de lo aprendido.

En la propuesta pedagógica basada en la dinámica de grupos, el éxito escolar no se aprecia por un cambio cuantitativo de conocimientos (aumento del monto), sino por un cambio

cualitativo en el aprendizaje, lo que implica la capacidad de aplicar lo aprendido en la resolución de problemas (Bravo, M. 1988).

Sin olvidar lo anterior, intentaré dar una definición del fracaso escolar.

Aunque se habla mucho de éxito y fracaso escolar, no hay acuerdo de delimitación conceptual, dado que por lo general se juzga con un criterio cuantitativo; sin embargo, la concepción tradicional del fracaso escolar para la educación es la inadaptación del alumno al medio escolar, las malas calificaciones, la reprobación, etc.

Para Lucien Sève (1979), el fracaso escolar es un indicativo de la relación entre el individuo y la sociedad. Según Sève, el estrato socioeconómico del sujeto determina en última instancia su éxito o su fracaso en la escuela.

Para Henri Salvat (Sève, 1979) el fracaso escolar es un producto del sistema escolar y una expresión de las fallas de la sociedad.

El planteamiento de Brimer y Pauli (1971) pretende ser el más completo. Estos autores han estudiado ampliamente esta problemática, y establecen que el fracaso escolar es un problema socioeconómico que se manifiesta en la repetición de grados, el abandono prematuro de la escuela y en el desempleo de quienes abandonaron el sistema escolar.

Por otro lado, López (1980) define al fracaso escolar como "la situación en la que el sujeto no consigue alcanzar las metas normales para el grado de inteligencia que posee, de tal modo que toda su personalidad queda comprometida y alterada, repercutiendo en su rendimiento global como persona".

La OEA (1973) llama al fracaso escolar "malogro, aspecto negativo del rendimiento que se manifiesta a través de la reprobación, el rezago y el abandono".

Pontellano (1989) lo define como "el desfase negativo entre la capacidad real del estudiante y su rendimiento en las asignaturas". Lo clasifica de acuerdo con su duración: 1) inmediato o de corto plazo, que se da al reprobación una o varias materias; 2) a mediano plazo, cuando se repite el curso; y 3) a largo plazo, que general el abandono o deserción escolar.

Guy Avanzini (1985) tiene un concepto del fracaso muy particular. Concibe el estudio del fracaso como un camino de acceso privilegiado para el estudio general de los procesos

escolares, y la situación de los alumnos escolarizados, surgiendo así importantes adquisiciones, como las obtenidas por María Montessori, Decroly y Benet (Avarzini, 1985). Define al alumno como fracasado si están presentes los siguientes criterios: malas calificaciones (abajo de la media), repetición de curso, rezago, suspensión de estudios.

Un señalamiento importante de este autor es considerar al fracaso como un estado no meramente objetivo, que corresponda a datos rigurosos y universales. Plantea que la situación creada por las malas calificaciones, la repetición de curso y el rezago, no se vive necesariamente como alguna penoso si el individuo y su familia son indiferentes al éxito-fracaso escolar. De manera inversa, hay estudiantes que aunque obtengan buenas calificaciones, se consideran nulidades porque sus resultados son inferiores a los esperados, o porque sus compañeros son de un nivel muy bajo, o el examen no era el esperado.

Este autor considera, asimismo, que existen fracasos parciales, globales y de gravedad diversa, donde las exigencias del individuo y de su familia pueden conducir a tratar como alarmante una situación que no lo es verdaderamente; o al contrario, a considerar con indiferencia unos resultados francamente malos. Aquí, lo interesante sería, más que tratar de decir en vano cuántos fracasan, mostrar en qué casos puede decirse que el alumno fracasa.

Vázquez (1983) considera el rezago estudiantil como uno de los factores que determinan las tasas de la eficiencia terminal. La reprobación, a su vez, es un antecedente del rezago, y ambas, suelen condicionar la deserción, síntomas todos del fracaso escolar.

Ma. Inés Castro (1988) señala que "el fracaso escolar se interpreta como la dificultad que manifiestan algunos alumnos para adquirir los conocimientos, habilidades, y actitudes que se enseñan en la escuela; sinónimo de problemas u obstáculos que se presentan en el proceso de aprendizaje.

José Blat (1984) plantea la diferencia entre fracaso escolar y fracaso del escolar. Para este autor el fracaso escolar es "una denominación convencional de ciertas situaciones de resultados obtenidos en la superación o no de determinadas pruebas o requisitos, pero cuyas causas profundas no son responsabilidad del alumno, quien es más víctima que

responsable del fracaso escolar", considerando así que el fracaso del escolar no existe (con excepción de alumnos atípicos).

En general, la noción del fracaso escolar designa una serie de situaciones que se consideran problemáticas, entre ellas la reprobación, el bajo rendimiento escolar, la repetición de cursos —o rezago—, la deserción, etc., que se aceptan como indicadores del fracaso escolar. Sin embargo, existen otros parámetros, tales como la repetición de cursos, la inhabilidad en análisis y síntesis, la carencia de hábitos de estudio, las deficiencias en la lecto-escritura, el desconocimiento de las técnicas de estudio, los porcentajes de eficiencia terminal; y en la dimensión social, la solidaridad, la responsabilidad, la honestidad, la cooperación, etc. (Fernández Pérez, 1988). El desenvolvimiento personal, el desenvolvimiento cultural, el equilibrio intelectual-social, son otras formas señaladas por Avarzini (idem) que puede adoptar el fracaso.

Trataré solamente las manifestaciones señaladas como las principales causas del fracaso escolar; sin embargo, es pertinente señalar que los parámetros que juzgan este fenómeno los crea el sistema educativo nacional con base en sus propios objetivos no alcanzados. Por tanto, los alumnos "fracasados" en lo académico pueden optar por el éxito en objetivos propios, tales como vivencias individuales, en su familia, en su "banda" o en su grupo social, que suelen no ser sociedades académicas.

II.3 Algunas manifestaciones del fracaso escolar

Aunque es difícil separar los elementos ligados al fracaso escolar, ya que ninguno está aislado y son consideradas por muchos autores como sinónimos (Abud, 1994); Galán y Marín, 1987; Vázquez, etc.), los consideraremos brevemente por separado, a fin de enfatizar algunas características particulares de cada uno.

A ésta se le define como el "proceso en el cual el estudiante no logra alcanzar las exigencias mínimas propuestas por el sistema educativo" (Abud, 1994). Se le considera también como una manifestación del rendimiento escolar.

Según Brimer y Pauli (1971), es entendida como el año que pasa un alumno en el mismo grado realizando el mismo trabajo que el año anterior y quitándole un sitio a un alumno que proviene del grado inferior.

El Rendimiento escolar

Para Galán y Marín (1987) el rendimiento escolar es, en términos generales, la expresión de la calidad del proceso de vida académica de los alumnos en una escuela, y está íntimamente relacionado con una serie de factores, tales como los distintos criterios manejados en el grado de éxito o de fracaso escolar, los cuales se fijan en función del logro de las metas académicas, de los objetivos de aprendizaje alcanzados, de las calificaciones obtenidas individuales o en grupo y de las relaciones entre habilidades psicológicas y calificaciones logradas.

De acuerdo con Camarena y Gómez (1986), el rendimiento escolar es equivalente a los resultados diferenciales de aprendizaje que cada alumno muestra en el salón de clases, respecto a los del grupo escolar del que forma parte. Este aprendizaje, eficiente o no, se mide primordialmente por los resultados (calificaciones) obtenidos en los exámenes orales o escritos que se efectúan durante el periodo escolar, y cuyo propósito es, cuando menos en parte, conocer el grado de dominio que cada alumno logra con relación a uno o varios temas. Al comparar la ejecución de cada alumno con la del grupo, en términos de promedios, se genera una clase diferencial, manteniéndose en esta forma la idea de los buenos, regulares y malos estudiantes.

Sintetizando, se puede definir al rendimiento escolar como una forma de expresión valorativa del proceso educativo, que se da en el marco de la institución escolar y que, a su vez, se expresa en el plan empírico, mediante un conjunto de manifestaciones específicas, articuladas y relacionadas entre sí, de las que forma parte la aprobación y reprobación de alumnos.

Es importante señalar que en el campo educativo, los términos "rendimiento" y "aprovechamiento escolar" se emplean indistintamente, entendiéndose como una medida o grado del aprendizaje logrado. Asimismo, se observa que el término "rendimiento" se tomó del ámbito empresarial, donde éste está vinculado al propósito de "lograr la mayor efectividad con el menor esfuerzo", propósito que ha llegado a las instituciones escolares, con graves repercusiones en la práctica educativa. De esta manera, al rendimiento escolar se le concibe como cierto grado de aprendizaje que debe imponerse y exigirse a los alumnos, quienes deben ser "eficientes". En tanto que en los contenidos y objetivos de los planes y programas, se buscan básicamente la funcionalidad y operatividad, sin dar lugar al análisis ni a una reflexión crítica del conocimiento (Viesca, M. 1981)

Rezago escolar

Se considera como alumno rezagado al que se retrasa en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su grupo, o en el egreso del mismo; siendo éste uno de los factores que determinan las tasas de eficiencia terminal.

Éste constituye uno de los fenómenos escolares que ha venido en expansión de manera paulatina en un alto porcentaje de estudiantes de todos los niveles educativos, y que ha venido adquiriendo importancia capital, no sólo para el adecuado funcionamiento de las propias instituciones, sino para la efectividad académica y social de la educación, especialmente de la formación profesional.

El impacto del rezago acarrea consecuencias directas en los campos de acción y decisión de los estudiantes retrasados, así como sobre la estructura, planeación y programación de la enseñanza a la que trastoca, en cuanto a tiempos y regularidades previstos en los planes de estudio (Gómez, 1990).

De los fenómenos implicados en el fracaso escolar, la deserción se presenta de manera alarmante, y no son pocos los estudios dedicados a sus orígenes y tratamiento.

Algunos autores consideran que la definición de la deserción constituye un problema que aún no ha sido resuelto y, por otra parte, afirman que los investigadores y funcionarios de Instituciones deben elegir con cuidado las definiciones que mejor se ajusten a sus intereses y metas (Tinto, 1989).

En su acepción corriente, desertar es "abandonar las concurrencias que se solían frecuentar". Para algunos tiene el sentido de una retirada, para otros equivale al hecho de que un alumno del nivel medio superior, de licenciatura o de posgrado comunique a la administración de la escuela su abandono de los estudios, o que durante dos años sucesivos no realice ninguna inscripción, o bien, no acredite curso alguno (Huerta y de Allende, 1989).

Vincent Tinto (1989), que es uno de los autores que más ha estudiado el tema de manera general, señala la necesidad de establecer la diferencia entre el "desertor voluntario" y el "desertor obligado" por fracasos académicos, dado que su origen y evolución son muy diferentes. Es muy importante tener cuidado al agrupar abandonos permanentes con los que pueden ser temporales, o representar un cambio a otra institución escolar, ya que el no considerarlos por separado ha inducido a planificadores estatales y de las instituciones a sobreestimar considerablemente la magnitud de la deserción en la educación. Existe también una deserción llamada "ficticia", que corresponde a los alumnos que se inscriben en dos o más escuelas, o alumnos inexistentes.

Cabe señalar que este autor aclara que la deserción no significa necesariamente fracaso, dado que hay deserciones voluntarias por deficiencias académicas, y a veces quienes desertan son más capaces y creativos que los típicamente persistentes.

De cualquier modo, es importante tener presente que la deserción, en distintos casos y por diferentes razones, suele tener como antecedentes la reprobación, el rezago, los fracasos intermitentes o sucesivos, el alejamiento parcial de las aulas y, finalmente, el abandono definitivo.

II.4 Causas del fracaso escolar.

El problema del fracaso escolar es común en otras naciones con raíces históricas y formación social similar a la nuestra; tiene una explicación estructural. Es posible identificar los mecanismos a través de los cuales las estructuras sociales, económicas y culturales del país intervienen en la generación de sus problemas educativos. Es necesario también analizar la forma en que las políticas del Estado han contrarrestado o reforzado los efectos de dichas estructuras en el sistema educativo nacional.

Persiste, por otro lado, un alto grado de centralización que favorece al burocratismo y a la corrupción, e impide vincular la educación con las condiciones sociales y culturales de la comunidad o la región en que se imparte, presentándose una frecuente irrelevancia en los contenidos educativos para la vida práctica y el equipaje cultural de los alumnos.

Tampoco existen mecanismos de evaluación continua y rigurosa de los resultados de la educación pública, lo cual impide obtener información sistemática y adecuada para medir sus éxitos y fracasos (Guevara, 1995).

Esteríamos, sin embargo, de acuerdo con la opinión de "al fracaso escolar puede llegarse por innumerables caminos, cualitativamente muy diversos" (Fernández, 1988), ya que éste está determinado por factores muy diferentes, que han sido clasificados por algunos autores (Canales, 1991; Macías, 1988; Hernández, 1981; y Kaplan, 1977) como factores endógenos, esto es, derivados del sistema educativo, y factores exógenos, provenientes de circunstancias sociales, culturales o económicas (Castañeda, 1991).

Sin embargo, varios autores (Pontellano, 1989; Bravo, 1988; Carbajosa, 1988; Castro, 1988; Hoyos, 1988) consideran al fracaso escolar como un fenómeno socialmente determinado, dado que en ambientes socioculturalmente bajos el porcentaje de fracaso escolar es significativamente mayor que entre escolares de clase media y alta.

Para Haddad (1991) el aprovechamiento está influido por una serie de factores relacionados y no relacionados con la escuela, encontrando que, mientras las variables "escolares" resultan débiles y de poca consistencia, las no relacionadas con la escuela, así como las características de los alumnos, son mecanismos importantes para predecir el aprovechamiento. De manera similar, el fracaso es provocado tanto por factores del

ambiente escolar como por la política de la escuela y sus programas y maestros, el nivel socioeconómico del alumno, sus características personales y su estructura psicológica. Estos factores pueden clasificarse en 4 categorías generales: fisiológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos.

Es importante tener en cuenta que cualquiera de las manifestaciones del fracaso escolar se origina por la combinación de muchos aspectos y no directamente por los efectos de uno de ellos, por lo que sería imposible dar una medida que indique con exactitud la explicación que da cada evento de la manifestación del fracaso.

Sin perder de vista lo anterior, a continuación se hará una revisión detallada de cada uno de los factores mencionados anteriormente, a fin de conocer de qué manera influye cada uno de éstos en el problema.

Factores fisiológicos.

Los aspectos fisiológicos ciertamente juegan un papel importante en el fracaso escolar de los estudiantes; sin embargo, es difícil determinar en qué grado afectan realmente, ya que generalmente se encuentran intercalando con otros factores.

Dentro de los principales factores fisiológicos se encuentran, según dice Pontellano (1988), las modificaciones endocrinológicas que afectan al adolescente, así como cualquier deficiencia física en uno o más de los órganos de los sentidos, principalmente en la vista y la audición (Wallace y McLoughlin, 1979).

La nutrición, la salud y el peso de los estudiantes, también determinan de las calificaciones (Schiefelbein y Simmons, 1979; Otto y Smith, 1980), ya que si los alumnos tienen deficiencias al respecto disminuyen en ellos la motivación, la atención y la aplicación en las tareas (Wallace y McLoughlin, 1979).

Wallace y McLoughlin (1979) afirman que la alimentación inadecuada afecta la inmediata habilidad de aprendizaje en el salón de clases. Asimismo, Muñoz-Izquierdo (1979) reporta que las deficiencias nutricionales establecen límites a las capacidades intelectuales, los

cuales son advertidos cuando los escolares deben realizar operaciones mentales de mayor complejidad.

Factores pedagógicos.

Los factores que tienen que ver directamente con la calidad de la enseñanza se llaman pedagógicos; incluyen a profesores, instituciones, número de alumnos por maestro, disponibilidad de libros de texto y la elaboración de tareas por parte de los estudiantes.

Los efectos de la calidad de la enseñanza y de la escuela en la ejecución académica de los alumnos de primaria varía de acuerdo con el desarrollo económico de un país. Estos efectos son comparativamente mayores en las naciones con menores recursos (Heyneman y Loxley, 1983). Así, la calidad de la enseñanza a la cual son expuestos los alumnos, tiene una influencia importante en el aprendizaje de éstos (Otto y Smith, 1980).

Uno de los problemas que enfrenta México al respecto es la alta concentración de alumnos por maestro; por ejemplo, en 1990 cada profesor de educación secundaria atendía 17 alumnos en promedio, tomando en cuenta que se tiene un maestro por materia (Hayashi, 1992).

Tanto Simmons y Leigh (1980), como anteriormente Schiefelbein y el mismo Simmons (1979), encontraron que la disponibilidad de libros de texto, el hacer tareas y el tiempo dedicado a leer en casa, inciden positivamente en el aprovechamiento del estudiante.

Simmons y Leigh (1980) también reportan que la motivación del maestro, medida por el tiempo que dedica para preparar la clase o para actividades similares, tiene una consecuencia importante en el logro académico de los alumnos.

Comprenden aspectos tales como el tipo de medio ambiente que rodea al estudiante, la importancia que se da a la educación en el hogar, etc. (Bricklin, 1975).

Un dato importante que se encuentra consistentemente en la literatura, es la diferenciación entre sexos. Al respecto Bricklin (1975) afirma que en Estados Unidos el 80% de los niños con problemas de educación son varones. Una explicación a esto la da Pontellano (1989) al decir que el fracaso escolar es más abundante en el sexo masculino por dos razones básicas:

1. El tipo de educación diferenciada, en la cual se juegan papeles distintos para hombres y para mujeres.
2. Los factores de maduración, que se presentan más tardíamente en los hombres.

Los factores sociológicos también incluyen las características socioeconómicas de los estudiantes que, se ha comprobado tienen gran influencia en el desarrollo del currículum, el aprovechamiento y el cumplimiento de las metas educativas (Alexander, 1975, citado en Carlos, 1986). Así también, se ha encontrado que aspectos tales como la capacidad intelectual, el uso del lenguaje, la motivación para estudiar, el manejo de ciertas técnicas y habilidades para el desempeño educativo están relacionados con el nivel socioeconómico de los alumnos (Vega, 1979).

Al respecto, diversos estudios (Averch y Cols. 1972, citado en Carlos, 1986; Muñoz-tzquierdo, 1976; Simmons y Leigh, 1980; Kwong, 1983; Haddad, 1991), han encontrado que la posición económica de la familia, así como la educación o escolaridad y ocupación de los padres, son factores que predicen significativamente el fracaso escolar de los estudiantes en todos los niveles educativos. Se encontró que a mayor escolaridad de los padres, especialmente del jefe de familia, existen mayores expectativas sobre la escolaridad de los hijos, lo que se refleja positivamente en su éxito o fracaso escolar de éstos (Looker y Pineo, 1983).

Un aspecto muy relacionado al anterior, es el desarrollo del lenguaje, el cual está determinado por el ambiente y el nivel socioeconómico de la familia, ya que el nivel de cultura y comunicación que existe en el hogar afecta el desempeño en la escuela, la relación con otros y la comunicación con el maestro (Wallace y McLoughlin, 1979).

Con la familia y las circunstancias en el hogar, también se relaciona el ausentismo persistente de los alumnos en la escuela. Se ha observado que los estudiantes que presentan altas tasas de faltas injustificadas generalmente pertenecen a clase social baja con múltiples privaciones (Galloway, 1982; Reid, 1984). De hecho, las razones del ausentismo dadas por los alumnos indican la importancia de la interacción entre la familia y los factores sociales con las experiencias escolares (Reid, 1984).

En diversas investigaciones se ha encontrado relacionado el ausentismo persistente e injustificado con la conducta disruptiva en la escuela (Reid, 1984) y podría considerarse como un factor de riesgo para caer en la delincuencia (Galloway, 1982).

Senna, Rathus y Siegel (1974) así como Tygart (1988), observaron que la delincuencia se correlaciona positivamente con conductas inadecuadas en la escuela y con el status social de la misma. La correlación resulta negativa con el fracaso escolar. Sin embargo, este último explica menos del 5% de la delincuencia, lo cual podría interpretarse como que la conducta delictiva lleva al fracaso escolar y no a la inversa.

Acerca de esto, Hawkins, Catalano y Miller (1992) afirman que a pesar de que existe una correlación negativa entre habilidad intelectual y delincuencia, después de controlarse por nivel socioeconómico y raza, esta relación no se ha encontrado respecto al abuso de drogas. Sin embargo, los fracasos escolares han sido identificadas como un predictor del abuso de drogas en adolescentes (Robbins, 1980). Además, se ha encontrado que el consumo es más frecuente entre desertores escolares (Smart, Medina-Mora, Terroba y Varma, 1981; Medina-Mora, Ortiz, Caudillo y López, 1982) y entre aquéllos que no estudiaron el año anterior o que no fueron estudiantes de tiempo completo (Castro y Valencia, 1980).

Factores psicológicos

Algunos estudiantes presentan desórdenes en sus funciones psicológicas básicas, tales como percepción, memoria y conceptualización, los cuales se hipotetiza que causan o contribuyen a las deficiencias en el aprendizaje (Wallace y McLoughlin, 1979).

Uno de los factores que ha sido directamente relacionado con la ejecución en la escuela es el que se refiere a la inteligencia, especialmente cuando el bajo nivel intelectual es la

principal causa de la pobre ejecución. Sin embargo, no todas las fallas académicas son debidas a este factor, y se espera que los sujetos que presentan dicho problema no se encuentren cursando el mismo grado que los compañeros de su misma edad y estén en grados inferiores o en clases especiales. Además, la inteligencia siempre intercala con otros factores, tales como la salud emocional, la salud física, la calidad de los programas de instrucción, etc.

La evaluación de la inteligencia debe ser meramente una guía para saber qué se puede esperar de la ejecución de los estudiantes, así como para explicar el fracaso escolar de algunos de ellos.

Por otro lado, en el fracaso escolar intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad, etc.), motivacionales, actitudinales y afectivas (Schiefelbein y Simmons, 1979) cuya relación con el fracaso escolar no siempre es unicausal, sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo y aptitud.

Otro de los problemas más comunes en este rubro son los de índole emocional, que siempre han sido asociados a los problemas de aprendizaje. Este hecho debido a que entre las habilidades básicas que se necesitan en la escuela está la concentración en las actividades, y si un estudiante presenta problemas emocionales va a ser muy difícil tener esa concentración y, por consecuencia puede ser afectado su éxito en todas las áreas, entre ellas la escolar.

Este tipo de problemas se presentan con más frecuencia en la adolescencia (Pontellano, 1989), que es un periodo de cambios en muchas áreas de la vida de los alumnos. Además, los problemas emocionales se incrementan cuando un estudiante se da cuenta de que trabaja en forma poco satisfactoria en comparación con sus compañeros, lo que le produce tensión emocional que a su vez reduce la confianza en sí mismo (Negrete y Reyes.1988); incluso puede desarrollar sentimientos de valorización y desvalorización en relación con su aprovechamiento. Y si estos fracasos escolares se presentan sucesivamente (ya sea por reprobación o recurrir), pueden generar en los alumnos conflictos de desvalorización.

La autoconfianza del alumno es una importante variable en el éxito o fracaso escolar. Heyneman (1979) encontró que los niños con alta estima en sí mismos tienen un buen

aprovechamiento a pesar de que provengan de hogares marginados, por lo que concluye que "si no se carece de autoestima, el rendimiento no resulta afectado por la pobreza".

Los problemas en la escuela pueden ser causados por el uso de métodos, materiales y currícula inapropiados. La motivación y el autoconcepto pueden verse adversamente afectados por estos problemas, los cuales a su vez pueden complicar el aprendizaje (Wallace y McLoughlin, 1979). Hansford y Hattie (1982) así como Looker y Pineo (1983) encontraron que el autoconcepto sobre habilidades de los adolescentes era una importante variable predictora del éxito escolar.

Además de lo anterior, la presencia de factores generales de incompetencia se señala con frecuencia en los problemas de conducta y desajuste psicológico en los adolescentes; bajo nivel intelectual, bajas calificaciones escolares, carencia de hábitos de estudio y de otras habilidades particulares, aparecen en historias clínicas y diagnósticos sobre el funcionamiento de adolescentes con problemas emocionales (Martínez-Guerrero y Zarabozo, 1993).

Así, el fracaso escolar manifiesta entre otras cosas el tipo de recursos con los que cuentan los estudiantes para su desempeño escolar. Es a estos recursos lo que comúnmente se conoce como formas de estudio o hábitos de estudio (Negrete y Reyes, 1988).

Negrete y Reyes (1988) trataron de determinar la influencia de cursos de hábitos de estudio y lectura sobre el aprovechamiento académico de los alumnos pertenecientes a un sistema no escolarizado (SUA). Encontraron que los alumnos que no tomaron el curso de hábitos de estudio y lectura aprobaron solamente el 39.26% de las unidades cursadas, mientras que los que tomaron el curso aprobaron un 72.07% de las unidades.

Al respecto, Bricklin (1975) afirma que cuando hay conflictos emocionales, los aspectos que deben mejorarse son la confianza en sí mismo, los hábitos de estudios y el caudal de conocimientos. Esto fue confirmado por Hau y Sailli (1991) quienes, al preguntar a jóvenes de secundaria y preparatoria acerca de qué factores creían que influían en la ejecución académica, encontraron que entre los principales factores reportados se encuentran el interés en el estudio y las habilidades para estudiar.

Por otro lado, se ha observado que los niños con problemas de aprendizaje tienen dificultades en las habilidades metacognitivas, esto es, no se percatan de qué estrategias están disponibles para la resolución de problemas (habilidades metacognitivas pobres o inmaduras) y son incapaces de producir estrategias adecuadas espontáneamente (Cordero, 1986; Zaldívar, 1986). Tomando en cuenta que los problemas de aprendizaje se presentan en todas las edades y no solamente en niños, se puede suponer que una de las causas de este bajo rendimiento académico es el mal uso o la falta de estrategias de estudio que le permitan al alumno aprovechar de manera idónea los conocimientos que se le proporcionan con la enseñanza.

Quezada (1993), encontró que la motivación, entendida como el compromiso propositivo del alumno para dominar sus materias, representa un factor de mayor peso en el fracaso escolar que la inteligencia. Los estudiantes pueden obtener calificaciones sobresalientes a pesar de no evaluar alto en inteligencia, debido a su compromiso de logro académico, esto hace considerar a la motivación como una variable predictiva del éxito académico.

II.5 El fracaso escolar en los distintos niveles educativos

Nivel básico (preescolar, primaria y secundaria)

De acuerdo con estudios realizados por COPLAMAR (1982), en la educación básica el número de desertores y reprobados está sujeto tanto a las condiciones económicas y sociales en que viven los alumnos (factores externos) como al propio funcionamiento de las instituciones educativas (factores internos). Sin embargo, se observó que en la educación media (básica o superior) es un fenómeno básicamente urbano y, por tanto, los problemas y expectativas que conducen al fracaso escolar en este nivel tienen dimensiones distintas del caso de la primaria.

En materia de deserción, en la educación primaria existen grandes dificultades para determinar la magnitud de la sobrenumeración en la matrícula, y la forma en la que afecta la cuantía de los desertores, dado que existe una gran diferencia entre las estadísticas de matrícula – las cuales muestran que se está atendiendo prácticamente al 100% de la demanda – y la corrección realizada – donde se muestra que la atención es inferior en un

10.5% a la demanda, y que existe medio millón de desertores de 6 a 14 años fuera de la escuela y más de un millón de niños que nunca se han inscrito en la primaria—. Ello revela, además, problemas en el manejo y control de las estadísticas, exhibe las limitaciones de los servicios educativos en México. En efecto, si de acuerdo con las estadísticas existen capacidad y recursos para atender a la totalidad de la demanda, la brecha entre esa cifra — 15.3 millones— y el número de niños que se estima son atendidos en la realidad —13,7 millones— sería atribuible a las limitaciones que impone el sistema socioeconómico vigente. Estas limitaciones estarían originando una suerte de demanda de difícil absorción y un persistente segmento de desertores acumulados.

Por otro lado, la situación económica y social prevaleciente en algunas entidades del país se conjuga con la existencia de servicios educativos deficientes que explican el rezago en primaria.

En conclusión, la demanda no atendida y el persistente segmento de desertores a que se hizo referencia con anterioridad, estarían concentrados en aquellos estados y regiones de mayor marginalidad, por lo que su desaparición sólo será posible alterando, paralelamente, las condiciones económicas, sociales y educativas que los originan.

Investigaciones hechas tanto en México como en otros países, demuestran una relación muy estrecha entre la posición social de los educandos y sus posibilidades de escolarización. En México, Adolfo Mir (1971), al investigar las desigualdades educativas por entidades federativas y por regiones, concluye que el ingreso económico familiar es determinante en el nivel de escolaridad que alcanzan los individuos. Así que, sin duda, la selección entre quienes continúan en el sistema educativo y quienes desertan, está fuertemente asociada a los ingresos familiares de los educandos.

Se ha visto que en regiones en las cuales predomina una economía de subsistencia, o en aquellas con mercados de trabajo débilmente conformados en que existen otros mecanismos de adscripción al trabajo, el educando no tiene más alternativa que las de trabajar en la propiedad familiar o comunitaria, en donde ejecutará el mismo trabajo (percibirá los mismos "ingresos") con cualquier grado de educación primaria. La escolaridad, en esos casos, no tiene el mismo sentido económico que en regiones donde la adscripción al trabajo pasa por un mercado claramente constituido. Por lo tanto, la propensión a desertar y a no concluir estudios en las regiones de economía tradicional son más elevados,

máxime si en tales regiones existe una mayor proporción de escuelas incompletas o cursos comunitarios.

Si bien es cierto que en los estados de mayor marginalidad la eficiencia terminal de la educación primaria es menor que en los estados más desarrollados, en éstos últimos también se registran considerables deserciones y reprobados, y también existe una pirámide educativa que se estrecha hacia la cúspide. El mayor costo de oportunidad en estas entidades sería el factor explicativo de la deserción.

La deserción en primaria, así como también el número y la distribución de quienes concluyen el nivel, se asocian a las características de la estructura social del país y la conformación de sus clases sociales. Tales condiciones de clase no son, sin embargo, determinantes rígidos, pues existen factores políticos, culturales o individuales que también inciden en el fenómeno.

Las condiciones internas (características del sistema educativo nacional) acentúan los problemas económicos y sociales que inciden en la deserción. Entre las condiciones internas se encuentra la existencia de escuelas incompletas, la mala calidad de la enseñanza, la asistencia irregular del maestro, la poca disponibilidad del material didáctico y las diferencias en contenidos educativos.

Algunas de las causas mencionadas del fracaso escolar, persisten hasta el bachillerato.

La educación secundaria ha manifestado un crecimiento explosivo desde 1992, cuando este nivel fue incorporado al básico obligatorio. Con relación a su eficiencia interna, se consideran elevados los índices de transición de grado a grado, pues el número de desertores y reprobados entre 1o. y 2o. grados nunca había superado el 14%, y de 2o. y 3o. el 11.5% (COPLAMAR, 1982).

En conclusión, se considera que el mayor cuello de botella en el nivel básico está en los desertores de primaria, y en la población que habiendo terminado ese ciclo no se inscribe en el siguiente, lo que constituye un segmento de 3.2 millones de desertores fuera de las aulas. La deserción en secundaria es significativamente menor.

La matrícula registrada en el ciclo 1987-1988 (1,459,000 alumnos) es menor que la observada en 1983-1984 (1,537,153); en 1987-1988 un total de 299,366 niños de 6 a 14 años quedaron excluidos de las escuelas primarias (Guevara, 1995).

En el nivel básico el coeficiente de reprobación es de aproximadamente 10% de los niños inscritos, y como consecuencia el mismo porcentaje repite el curso. Sin embargo, en el primer grado esta proporción rebasa el 40% en promedio (siendo mayor en zonas rurales, Guevara, 1995).

La repetición, a su vez, ha provocado que 49.5% de alumnos de primaria estén inscritos en grados inferiores a los que les corresponden por sus respectivas edades. Por este rezago se calcula que hay 25,000,000 de mexicanos mayores de 14 años que no han terminado la instrucción primaria.

Desgraciadamente este rezago no tiende a disminuir. De cada cohorte que ingresa a las escuelas primarias, se desprende un total aproximado de un millón y medio de compatriotas que rebasarán los 14 años de edad sin haber concluido la primaria. Por esto, se considera a la primaria como el mayor filtro en el sistema educativo. Aproximadamente la mitad de la población escolar no puede concluir este ciclo, lo cual afecta principalmente al sector rural y a los grupos urbanos marginados. Los niños que logran terminar su educación primaria no encuentran, en general, grandes obstáculos para proseguir sus estudios en la secundaria (Letapí, 1972).

En la secundaria, no obstante los altos índices de eficiencia terminal, y las bajas tasas de reprobación, algunos datos parecen indicar que el aprovechamiento real es deficiente; ello se comprueba en los exámenes de admisión al bachillerato, en los que los promedios son reprobatorios.

Nivel superior

En el ámbito universitario, los altos índices de fracaso escolar se asocian al crecimiento y expansión de la matrícula escolar, ya que al aumentar el número de alumnos disminuyó el nivel académico. Autores como Bravo (1988) señalan que la baja eficiencia terminal institucional se debe a los altos índices de reprobación, al bajo aprovechamiento y,

principalmente, a la excesiva deserción escolar, relacionado todo ello relacionado con la baja calidad de la enseñanza.

Este nivel alcanza una eficiencia terminal aproximada de 50% desde hace varios años. La alta densidad estudiantil ha provocado en varias instituciones un derrumbe en su calidad académica. No solamente en instituciones públicas se observa un bajo nivel de aprovechamiento. El ITESM señaló que en 1981, de 7,000 alumnos inscritos, sólo lograron graduarse 4,500 (Patiño, 1981).

Sin embargo, otros investigadores, como José Gómez Villanueva (1990), consideran que el rezago escolar, que constituye un fenómeno en expansión, podría tener mayor frecuencia que el fenómeno de deserción en la UNAM.

Como en muchos otros países en desarrollo, la deserción en México repercute de manera negativa tanto en el alumno como en la comunidad. Los pocos estudios que se han realizado en nuestro medio sobre deserción estudiantil se concentran en el nivel licenciatura. Algunos autores expresan que aproximadamente la mitad de los que ingresan a los estudios superiores los abandonan, si bien hay diferencias dependiendo la carrera. Ello se debe a que las universidades mexicanas no realizan exámenes para detectar la vocación de los aspirantes a ingresar, por lo cual no se favorece ni al aspirante, ni a la institución, ni a la sociedad.

Lamentablemente los grandes avances de la psicología y la existencia de recursos humanos preparados en materia de orientación profesional no son aprovechados debidamente para tratar de solucionar esta cuestión.

Por otra parte, Tambutti Retamales (1989) en un estudio psicológico efectuado a aspirantes a la carrera de física, observó que la mitad de la población de primer ingreso tenía dificultades en el proceso de abstracción y razonamiento, deficiencias en las conductas lingüísticas y escaso desarrollo de habilidades lectoras, carencias en sus métodos de estudio, falta de confianza en sus propias potencialidades como producto de sus experiencias previas, y otras características. Asimismo, cabe agregar que muchos alumnos llegan con vocaciones o preferencias débiles.

Hay pocos estudios que nos permitan juzgar con precisión los niveles de calidad y aprovechamiento en el bachillerato en México. Un indicador relativo son las calificaciones de los egresados de bachillerato en los exámenes de Ingreso que aplican las universidades. En el caso de la UNAM, de 1975 a 1986 la calificación promedio de ingreso de los alumnos fue de 4.56; en la Universidad Autónoma de Juárez los aspirantes a las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas obtuvieron 5 en promedio; y los aspirantes a 11 escuelas y facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, obtuvieron 4.76 de promedio en el examen de admisión.

En la educación media terminal, un rasgo característico es su baja eficiencia terminal, que en 1993 fue de 33.5%, mientras que el promedio del bachillerato ascendió a 58.8% (SEP, SPP 1994-95).

En general, en las instituciones de nivel medio superior se considera que la reprobación, y el consecuente rezago constituyen fenómenos preocupantes, a los que se está atendiendo de manera prioritaria (Fernández, 1996; Colegio de Bachilleres, 1992; Medel, 1989; Gaceta UNAM, julio 1996).

Podemos concluir que el fracaso escolar tiene tres partes: individual, social-escolar y familiar, y que muchas veces tiene su origen desde la educación básica que al no ser resueltas persisten en este nivel, y que llegan a complicarse debido a la etapa de adolescencia en que se encuentran los estudiantes de bachillerato, lo que hace indispensable revisar las características de la misma lo que haremos en el siguiente capítulo.

Concluyendo, podríamos decir que el fracaso escolar, como la mayoría de los fenómenos que ocurren en la vida de las personas no es uncausal; por el contrario, se debe a múltiples factores que al unirse producen el problema, y debido a esto es casi imposible saber con exactitud qué es lo que ocasiona el bajo rendimiento académico en los estudiantes. Sin embargo, es posible acercarse al problema y conocer si está relacionado con algunas variables específicas. La ventaja de detectar en algunos casos de fracaso escolar que éste no se debe a causas intelectuales ni orgánicas, es que podría suponerse que la rehabilitación sería altamente probable; además, al detectarse con claridad las causas, éstas podrían prevenirse en futuras generaciones, lo cual sería alentador, dada la resonancia que el fracaso escolar tiene para los jóvenes estudiantes, que no sólo ven

afectada su personalidad y su relación familiar, sino también los aspectos económicos y sociales, donde su éxito en gran medida depende del éxito escolar, que influye a su vez de manera decisiva en las posibilidades de cualificación profesional, y donde posiblemente serán rezagados social y económicamente.

III. LA ADOLESCENCIA

III.1 Antecedentes

Los seres humanos no pueden ser descritos por sólo uno de los diversos campos del conocimiento; la realidad humana es compleja y cambiante, así que tratar de describir el desarrollo del adolescente desde un sólo enfoque limitaría la visión que se pueda tener de él. Pero, para los objetivos de esta tesina, incluiré en este capítulo algunos aspectos que pueden ayudar a caracterizar —principalmente de manera psicológica— a la población con la que se trabaja a nivel bachillerato; esto es, jóvenes de entre 15 y 19 años de edad, población de adolescentes, con características de desarrollo muy peculiares, que se manifiestan de manera importante en su entorno educativo.

Los adolescentes son personas que comienzan a definir, bajo diferentes marcos de oportunidad (amplios o restringidos), opciones de vida, carácter, personalidad y trayectorias profesionales o de actividad en general. Y uno de los más importantes retos para los educadores es proporcionar recursos a sus miembros para enfrentarse a los cambios estructurales y equilibrar su efecto en los distintos entornos en que se desempeñan.

De acuerdo con el INEGI (Censo de 1990) la población adolescente en México (de 15-19 años) es de 9,664,403, de los cuales 4,759,892 (49.25%) son hombres, y 4,904,511 (50.75%) son mujeres. De este grupo de edad se calcula que 3,119,778 (32.28%) es población económicamente activa. La cifra de los que están ocupados es de 2,943,011 y de los desocupados (temporalmente sin empleo) 176,117.

El censo de población de 1990 señala que los estudiantes de 15 a 19 años son 3,681,743 (38.10%). De acuerdo con los datos de la Dirección General del Bachillerato (DGB) de la SEP, la población estudiantil en el nivel de enseñanza media superior es de 2,177,225 (49% son hombres y 51% mujeres). Este grupo de edad representa el 87.05% de la población estudiantil en el nivel de enseñanza media superior y se concentra en el segundo y tercer grados.

III.2 Qué es la adolescencia

No se intenta presentar un amplio estudio sobre la adolescencia, como ya se mencionó, si no que basándonos principalmente en aportaciones de Piaget, Inhelder, Fernández Mouján, Knobel y Aberastury, se retomarán algunos aspectos que proponen como sustento para definir la adolescencia.

Se ha conceptualizado a la adolescencia como una etapa dentro del desarrollo personal del ser humano. Esta etapa se caracteriza por ser transitoria entre la de la infancia y la edad adulta, constituyendo cada una un periodo que puede ser reconocido psicológica, sociológica y fisiológicamente. Su duración y características dependen de la estructura social y del reconocimiento otorgado al individuo según haya alcanzado la condición de adulto, convencional a una sociedad.

El término siempre se liga al de pubertad, algunos autores usan ambos conceptos como sinónimos, otros los diferencian. Aquí se adopta ésta última posición, que ve a la pubertad como un proceso de maduración sexual, y a los cambios y procesos biológicos que conlleva, tanto en el hombre como en la mujer. Y a la adolescencia como un estadio de corte psicosocial en el que se da un fuerte movimiento de autoconocimiento, introspección, separación psíquica de las figuras parentales, reforzada por los cambios puberales, y al mismo tiempo como una etapa de experimentación y cambio de roles sociales que ejercen a su vez influencia en la construcción de la identidad y autoafirmación que el individuo realiza.

Haciendo esta distinción, la pubertad es en sí un proceso físico que ha tenido lugar en el ser humano entre los 10 y 19 años aproximadamente, desde antes que la ciencia biológica y la psicología pudieran dar cuenta de ella. Por la capacidad reproductiva que comprende, fue y es vista en varias culturas como el parte aguas entre la niñez y la edad adulta, por lo que su aparición socialmente se liga a diversos rituales que inician al hasta entonces considerado niño(a), al grupo de personas mayores, asumiendo las responsabilidades y derechos de éstos.

Lo que en nuestra sociedad llamamos adolescencia, puede ser que en otras culturas y en otros tiempos no se le conozca como estadio diferenciado. Nosotros le damos ese carácter por el proceso de transición entre la infancia y la edad adulta, proceso que en nuestra cultura se traduce en la necesidad del individuo de reformularse los conceptos que tenía de

sí mismo, y que llevan al sujeto a abandonar su postura infantil y a proyectarse en el futuro de la edad adulta.

Podemos tomar a la adolescencia como un proceso de cambio, de desprendimiento de la etapa infantil, que se teñirá con connotaciones externas al individuo, peculiares a cada cultura, favoreciendo o dificultando su búsqueda de identidad, afirmación individual y social según las circunstancias (Aberastury y Knobel, 1983).

En nuestra cultura, la adolescencia es el periodo de vida en que aunados a los cambios físicos puberales, se experimentan otros de tipo cognoscitivo, afectivo y social. Es un tiempo en el que el joven busca la propia consistencia ante tantos cambios; cuando trata de encontrar una identidad al preguntarse en medio de la confusión quién es, quién fue, quién será. Es un momento en el que se inicia el surgimiento de un yo adulto, esto significa que el individuo tiende a hacerse más consciente de sí y más autónomo en sus elecciones. Se experimenta una especie de desfase de la infancia, pues las identificaciones que operaban durante ella ahora son insuficientes y se buscan nuevas identificaciones entre el grupo de amigos y entre personas significativas ajenas al núcleo familiar. Es en ésta búsqueda de nuevas identificaciones sobre la cual se estructura la identidad y por la cual el individuo se vuelve más vulnerable. En muchos casos la identidad puede ser absorbida por una identidad grupal mediante la adhesión del individuo a movimientos o grupos juveniles, construyendo su identidad sobre la identidad de grupo. La resolución de la búsqueda de identidad supone un periodo de experimentación, de crisis, momentos socavados por la decepción, la soledad y la incertidumbre.

Si la adolescencia es fundamentalmente una etapa de transición, sería "anormal", por lo mismo, pensar en un equilibrio durante tal proceso. El adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extremas. Nos muestra periodos de ensimismamiento, audacia, timidez, urgencia, desinterés, apatía, conflictos afectivos, altruismo, misticismo, intelectualización, dependencia y lucha por la libertad, autoerotismo, heteroerotismo, homosexualidad transitoria, etc... A este desequilibrio es a lo que Knobel y Aberastury (1983) consideran el "síndrome de la adolescencia normal".

Ellos marcan como características de la adolescencia las siguientes:

- Búsqueda de sí mismo y de la identidad.

- Tendencia grupal.
- Necesidad de intelectualizar y fantasear.
- Crisis religiosas.
- Desubicación temporal debido a las reminiscencias del pensamiento primario.
- Evolución sexual manifiesta del autoerotismo a la heterosexualidad genital adulta.
- Actitud social reivindicatoria con tendencias antisociales de diversa intensidad.
- Contradicciones sucesivas en las manifestaciones de la conducta.
- Separación progresiva de los padres.
- Constantes fluctuaciones de humor.

Este síndrome se debe a que la adolescencia hereda una crisis de identidad, una gran necesidad de confianza en sí mismo y en los demás. La integración de la identidad es importante, pues a través de ella el individuo tiende a crear y mantener su coherencia e integración propia para conservar un equilibrio personal y una cierta adaptación social.

Adolescencia e Identidad.

El desarrollo humano implica una serie de etapas y tareas a resolver a fin de alcanzar la plenitud personal, en lo tocante a la adolescencia, la tarea principal es el establecimiento de una identidad. Al respecto, Fernández Mouján (1980) establece que la identidad se refiere a la organización totalizadora de la persona. Integradora porque supone al hombre en permanente relación consigo mismo y con las personas que le rodean. La identidad se basa en la necesidad intrínseca del hombre de desarrollarse plenamente a través de sí y de los demás.

La identidad se consigue a través de sí porque es una confrontación permanente que el yo hace entre su imagen y conductas y su ideal de vida. Y a través de los demás por la

en el pensamiento que permita al adolescente percatarse de su continuidad, descubrirse y descubrir su desarrollo a lo largo del tiempo.

Mismidad. La mismidad se refiere al autorreconocimiento, autoconcepto, a la conciliación del concepto que el adolescente hace de sí, con el que de él se forma su comunidad.

La mismidad requiere que se configure el sí mismo a través de la integración de los esquemas corporales que se suceden a lo largo del desarrollo, y de las vicisitudes de la libido a través del desarrollo físico.

La mismidad es la tendencia del sujeto a reconocerse, a ser reconocido primeramente como sujeto diferenciado de la madre, posteriormente entre pares (deporte, pareja, amigo íntimo, actividades grupales) y luego ante los adultos.

Erikson (1980) aporta al proceso del desarrollo de la identidad el hecho de que el sujeto adolescente debe integrar la representación que tiene de sí y a la vez comprometerse socialmente, tras haber hecho sus propias elecciones, tanto ideológicas, de valores y formas de vida. El adolescente es capaz de lograrlo después de haber desarrollado e integrado aquellas tareas primordiales de las etapas de desarrollo anteriores.

Erikson plantea cinco etapas:

1. Confianza frente a desconfianza.
2. Autonomía frente a vergüenza y duda.
3. Iniciativa frente a culpabilidad.
4. Laboriosidad frente a inferioridad.
5. Identidad frente a confusión de la identidad.

No es interés de este trabajo explicar los estadios de desarrollo, sólo lo que compete, que es el aporte de cada uno de ellos y los retos que representan para el adolescente.

El primer estadio condiciona la necesidad del adolescente de confiar, tanto en los demás como en sí mismo, en que hay quien le pueda guiar y en que él puede hacer que le guíen y le ayuden, además de ser capaz de salir adelante por sí solo, de que es digno de confianza.

Por los cambios fisiológicos experimentados, la autoconfianza del adolescente se resquebraja (siente amenazada su continuidad, mismidad y unidad), por lo que se hacen necesarias oportunidades para que el chico reconstruya la confianza en sí y en los demás, que sepa que es digno de recibir atenciones y seguridad; que hay quien se las puede dar, para posteriormente, él mismo ser capaz de otorgarlos.

El segundo estadio le proporciona al adolescente el ejercicio de la voluntad, la capacidad de elegir libremente lo que desea. Un proceso educativo deberá ayudarlo a que esa elección se dé dentro de parámetros humanistas y socializantes, respetuosos y motivantes del desarrollo personal. Se hace necesario ayudar al adolescente a moldear y manejar su capacidad de decisión autónoma.

El ejercicio de la voluntad expone al adolescente a la visibilidad de los demás, lo hace vulnerable ante sus ojos, lo que le lleva a dudar de sí mismo y, en extremos, sentirá vergüenza y culpa de lo que ha decidido ser y hacer. Por ello es necesario que el adolescente experimente momentos que le lleven a ejercitar su capacidad de decisión y a levantarse cuando tal ejercicio le produzca malestar ante sí mismo y los demás.

La etapa del juego (laboriosidad-culpabilidad) provee al adolescente de capacidad imaginativa, de ahí se deriva el idealismo y la confianza en líderes que enarbolan metas idealistas. Surge el deseo de ser como alguien y se busca un modelo. Por otra parte, el componente fálico de este estadio le lleva al adolescente a incursionar en diferentes esferas, pide una mayor participación en decisiones escolares y familiares, incursiona en el grupo de iguales y en los cuerpos de los demás mediante ataques físicos y sobre todo con la capacidad de penetrar y ser penetrado (ahora posible por el desarrollo fisiológico sexual de la pubertad).

Esto indica la necesidad de que el adolescente cuente con espacios para experimentar diferentes formas de ser; de identificarse con "figuras guía", de imaginar situaciones y resoluciones nuevas y, sobre todo, vislumbrar una forma de intromisión creativa en la vida del otro, llámese pareja, amigos, sociedad. El adolescente cuenta ahora con la iniciativa, propósito y capacidad de desarrollar su propio caudal de capacidades, de imaginar y realizar lo que será.

El cuarto estadio, la edad escolar, hereda al adolescente un deseo de que las cosas que se realicen funcionen de manera idónea. Esto permite que se elija una ocupación para realizar dicho deseo, no sólo como medio de status o remuneración, sino como una forma de concretar la identidad a través de un compromiso social.

Este estadio hace posible que el adolescente se plantee la posibilidad de compartir obligaciones, de realizar cosas junto con otros, de compartir proyectos. Su autoestima se ve reforzada cuando es capaz de sacar adelante un proyecto, es capaz de identificarse con aquellas personas que "saben cómo hacer las cosas".

Ahora bien, la adolescencia debe resolver estas tareas heredadas de la infancia, debe:

- a) Confiar en sí mismo y en los demás.
- b) Ser capaz de ejercer su voluntad y libertad, así como tolerar y manejar el sentimiento de prestancia (visibilidad) derivado de ella.
- c) Encauzar el idealismo heredado a la etapa del juego, búsqueda de un modelo, mayor participación en la toma de decisiones, intromisión creativa en "el otro" (comunidad) y el desarrollo de las propias capacidades y proyecto de vida.
- d) Posibilidad de compartir obligaciones y de llevar actividades y esfuerzos a buen término.

El desempeño de estas tareas heredadas de la infancia permitirá al adolescente, en el quinto estadio, construir su identidad; es decir, conformar un sentimiento de unicidad individual, de continuidad, de que algo de uno mismo perdura en el tiempo a pesar de los cambios experimentados. Es una sensación de continuidad de la experiencia personal, que ahora incluye el componente sexual, se trata aquí de alcanzar una identidad personal-sexual (saberse persona sexuada) no desligada del marco socio-grupal que le rodea. Bajo esta concepción, la identidad dada por Erikson (Hopkins, 1987) enfatiza la importancia de un sentido de autoafirmación de sí mismo, es decir, tener una visión particular de los rasgos y características que distinguen al adolescente de otros adolescentes, lo cual le otorga un sentimiento de consistencia y continuidad en un pasado, presente y futuro, continuidad en un contexto de crecimiento.

Para Erikson, el sentido óptimo de identidad se experimenta como bienestar psicosocial, y es el resultado de integrar el autoconcepto (la información personal que se tiene de impulsos, habilidades, creencias, historia individual, etc.) y el contexto social, a través de sus elecciones y el compromiso con lo que elige. Esto implica que el sujeto adopte un estilo de vida en el que experimente tal integración, así como una adhesión ideológica que le dé consistencia.

Afirmación de sí en la adolescencia

Hay tres tipos de identidad:

a) La identidad subjetiva (la forma en la que el individuo percibe que es visto por los demás): "lo que yo siento que piensan que soy".

b) Auto-identidad, es la versión privada que la propia persona hace sobre el conjunto de rasgos y características personales que mejor le describen; es una autodefinición.

c) Identidad objetiva. Alude a las percepciones de otras personas sobre la propia identidad, no es necesariamente real, sino más bien refleja el modo que otras personas ven a un individuo.

La conformación de estas tres identidades, que en realidad son una sola, le da al adolescente la oportunidad de autoafirmarse, es decir, estar seguro de quién es, tanto en relación consigo mismo, como en relación con los demás y las exigencias sociales.

La afirmación de sí, implica un trabajo interno y al mismo tiempo un trabajo de relación con su medio, pues el hombre construye su personalidad por el contacto con otros. La adolescencia es una etapa fundamental para tal autoafirmación, para el descubrimiento de sí y del mundo, pues representa una toma de conciencia reflexiva y personal ante la vida. Idealmente, el adolescente realiza el descubrimiento de su yo psíquico, mira hacia dentro y encuentra en sí mismo el mundo de los pensamientos, los sentimientos, los estados de ánimo, las emociones, los impulsos, las aspiraciones y los deseos; al mismo tiempo, se enfrenta con un mundo externo, sus normas, límites y posibilidades. De este modo, la afirmación de sí en la adolescencia tiene un doble ángulo: el trabajo interno y el externo.

Resumiendo, podemos ver que el desarrollo humano está encaminado hacia la plenitud del hombre, y en la adolescencia, el logro correspondiente es la identidad, entendiéndola como la organización total de la persona, originando un sentimiento de unidad, mismidad y continuidad. Ahora bien, la identidad es totalizadora, abarca a todo el sujeto: mente, cuerpo y mundo. Aunque, según Erikson, las tareas que el adolescente debe alcanzar, no se pueden ubicar en una sola área, sino en todas.

III.3 Adolescencia: Intelecto y Emociones

Aspectos Intelectuales

En el aspecto intelectual, los adolescentes se encuentran, desde la perspectiva piagetiana, en la etapa de las operaciones formales, que constituye el nivel cognoscitivo más avanzado en este modelo teórico.

Según lo planteado por Inhelder y Piaget (1972), el pensamiento formal emerge a los 12-13 años y se consolida a los 15-16, provocando que en esta edad la forma de pensar del individuo cambie significativamente. En esta etapa el pensamiento se transforma en un ente flexible, capaz de elaborar teorías, concebir mundos imaginarios, crear ideas originales, ubicar lo real dentro de lo posible y dejar de lado los juicios morales extremistas. De manera significativa, el joven ya podrá establecer, comparar y juzgar en su carácter relativo, las hipótesis y las reglas (Díaz Barriga, 1987).

Desgraciadamente, como lo señala Díaz Barriga (1987), "diversas investigaciones realizadas tanto en países industrializados como en los que se denominan subdesarrollados, demuestran que la gran mayoría de los estudiantes, a nivel de educación media e incluso de la universidad, no manifiestan esquemas de pensamiento formal sistemáticamente; por lo que el nivel de competencia cognoscitiva potencial de nuestros adolescentes puede ser superior a lo que frecuentemente ha reflejado su ejecución, lo cual quiere decir que la sociedad y la cultura en que vivimos (incluyendo las prácticas escolares habituales) no están estimulando ni favoreciendo el desarrollo cognoscitivo de los alumnos".

Desde este punto de vista, muchos adolescentes no llegan a aplicar sus recursos o habilidades intelectuales cuando se enfrentan a una tarea o problema escolar, por lo que su rendimiento final puede situarse por debajo de sus posibilidades.

No obstante lo anterior, se observa que en la adolescencia, en general, el desarrollo de la capacidad mental disminuye cuantitativa pero aumenta cualitativamente; las funciones que auxilian a la inteligencia (memoria, imaginación) progresan con mayor claridad. Mas para explicar los procesos educativos no basta poseer evidencias biológicas o psíquicas, es necesario además considerar las instituciones sociales y los modelos de cultura imperantes en el medio en el que vive el joven.

La escuela y la familia, entre otras instituciones sociales, son transmisoras de los estereotipos culturales dominantes y, por tanto, modelos de conocimiento y de conducta necesarios para interpretar la realidad de cada cultura y conceptuarse como integrante de ella.

En el caso de la población que asiste al nivel medio superior, los estereotipos culturales prevaletentes corresponden a aquellas actitudes y modos de vida de la clase media (Careaga, 1984).

Inserto en este contexto social, el adolescente está a la búsqueda de una plena identidad, tanto a nivel individual como social; estas relaciones suelen ser antagónicas.

La conjunción de los distintos entornos del adolescente revela que la capacidad de generalización, de deducción y de auto reflexión, puede conducir al equilibrio entre el pensar y el sentir, lo cual tendrá efectos en la socialización del joven.

Para que la inteligencia alcance su máximo desarrollo, es necesario que el adolescente amplíe su vida social, que conozca otros puntos de vista, reflexione sobre los propios y proponga otras posibilidades.

En la escuela, como medio de socialización, el adolescente aprende el papel que corresponde a sus expectativas como parte de un grupo.

Asimismo, se manifiesta una inclinación consciente hacia una meta: la auto realización, conforme a la propia constitución biológica, nivel mental, gustos, situación social y jerarquía de valores. El desarrollo de la voluntad, también perfeccionado, interviene activamente.

No obstante las circunstancias limitantes para el desempeño académico de ciertos núcleos de estudiantes de enseñanza media superior, otros grupos de estudiantes favorecidos con mejores oportunidades de desarrollo no muestran grandes diferencias en su problemática escolar respecto de los anteriores en cuanto al éxito-fracaso escolar (Medina, 1995).

En el bachillerato los problemas académicos, además de soportar el peso del entorno social, se originan y desarrollan a causa de deficiencias de carácter cognoscitivo, ya que es una apreciación recurrente que algunos de los principales problemas detectados en estudiantes del nivel en instituciones nacionales están relacionados con procesos de aprendizaje, como los ya mencionados, y en estudios realizados por Castañeda, López y Espinoza (1987).

Los alumnos de este ciclo educativo presentan dificultades para abstraer ideas principales, propósito, e ideas soporte de la información, debido a una dependencia más de naturaleza perceptual que conceptual. La atención de los alumnos se centra sobre todo en componentes tipográficos y conceptuales secundarios, en detrimento de la articulación y de integración de conceptos.

Aspectos Emocionales

Otro aspecto muy importante a considerar dentro del proceso del aprendizaje, es el relacionado con los factores emocionales que tienen una influencia directa sobre el rendimiento escolar de los alumnos, pues siempre ha existido una preocupación particular por el hecho de que muchos estudiantes brillantes, debido a problemas emocionales, no lograron desarrollar todo su potencial en situaciones de la vida cotidiana (Horrocks, 1984).

Se han realizado estudios para identificar la relación existente entre la inteligencia y el ajuste emocional, y se ha encontrado que las limitaciones de naturaleza emocional son más rígidas de lo que se acepta comúnmente (Powell, 1981).

El periodo de la adolescencia, con los cambios emocionales que la acompañan, se considera frecuentemente como la etapa en la que el funcionamiento intelectual se ve más afectado. Esto se puede observar en algunos estudiantes que en niveles anteriores tienen una trayectoria escolar adecuada o brillante, y al ingresar a los niveles medio y medio superior con frecuencia disminuyen sus calificaciones académicas. Lo anterior podría interpretarse de manera general como el resultado de una emotividad aumentada durante la adolescencia (Grinder, 1982; Horrocks, 1984).

Aquellos alumnos de cualquier nivel educativo que presentan un alto grado de ansiedad vinculada con algunas de sus actividades escolares de aprendizaje (hacer exámenes, participar en clase, contestar preguntas del profesor y todo aquello que implique evaluación y competencia personal), con frecuencia sufren menoscabo en su aprovechamiento escolar, debido a interferencia de la emocionalidad que caracteriza al periodo adolescente.

Una gran cantidad de estudios y ensayos (Sarason, 1960; Phillips, 1978; Glanzmann y Laux, 1978; Spielberg, 1972) apoyan la afirmación de que la ansiedad puede dificultar la ejecución de tareas de aprendizaje, así como la de los procesos cognitivos, restringiendo de esta manera el rendimiento escolar.

Por otra parte, al proceso en el cual el estudiante no logra alcanzar las exigencias mínimas propuestas por el sistema educativo, se le ha conceptualizado de diversas maneras: reprobación académica, fracaso escolar y reprobación escolar (Fernández, 1996).

En el siguiente capítulo ofrecemos una perspectiva de la tutoría, como un auxiliar de la educación que ha demostrado gran eficacia en contextos escolares, y que promete ser especialmente útil en la comprensión y apoyo de los adolescentes.

IV. TUTORÍA

IV.1 ORÍGENES

Primeros Antecedentes

A lo largo de la historia muchos educadores han ejercido actividades consideradas como tutoriales; entre ellos se encuentran Confucio, Sócrates, Platón, Quintiliano, Bell, Lancaster, etc.

Sócrates, Platón, Confucio y Tao se reunían con sus discípulos en provechoso diálogo, los instruían en diferentes materias. Los tutores intentaban que sus alumnos reflexionaran sobre un determinado tema.

Los orígenes de la enseñanza tutorial suelen asociarse con los escritos de Quintiliano, los cuales se refieren al "Instituto de Oratoria", en donde los niños mayores enseñaban a los más pequeños. Este método subsecuentemente fue utilizado en Alemania y España en el siglo XVI.

Los primeros tutores no necesariamente eran maestros. Se escogían como guardianes personales, y su principal tarea era supervisar la conducta del tutelado. Debían inculcar la doctrina de la Iglesia (dado que la universidad era eclesiástica) y cuidar la vestimenta y conducta de sus pupilos. El estudio era sólo un "trabajo extra" que podía o no hacerse.

Antes de la Revolución Industrial, en Inglaterra, los niños tenían una educación básica impartida por "tutores expertos". Los grupos eran pequeños y además de leer y escribir, a los pupilos se les inculcaba una moral decorosa. Los servicios de un tutor sólo podían pagarlos los aristócratas.

El principio del método, raíces y tradición que forma la práctica actual, es parte de la historia de la universidad medieval (Universidad de Oxford). La palabra "tutor" no era conocida antes del siglo XV, pero tenía sinónimos y equivalentes (Moore, 1968).

Aunque el término "tutor" no se encuentra en la legislación educativa inglesa hasta finales del siglo XVI, el establecimiento sobre bases amplias y formales de la tutoría entre iguales,

se le acredita a Andrés Bell, un educador escocés que a finales del siglo XVIII estableció una escuela en la India. Bell modificó el antiguo sistema tutorial hindú para crear otro en donde se aplicara un método de instrucción y disciplina. Este método de enseñanza mutua consistía en que los alumnos más aventajados eran capacitados para que más tarde, transmitieran el conocimiento a los demás niños. Así, ellos sustituían al maestro, puesto que en esa época había escasez de profesores.

Posteriormente, John Lancaster, educador inglés de los primeros años del siglo XIX, se dedicó a desarrollar los métodos tutoriales o monitoriales de instrucción, en los cuales los alumnos de toda una escuela se dividían en grupos que quedaban bajo la dirección inmediata de los alumnos más sobresalientes, quienes a su vez instruían a sus compañeros en la lectura, escritura, cálculo y catecismo, del mismo modo que ellos habían sido enseñados por el maestro horas antes. A estos maestros auxiliares se les denominaba "monitores" (de donde proviene el "sistema monitorial"). Cada uno de los alumnos tenía entre 10 y 20 discípulos, los cuales se sentaban en un banco, formando un semicírculo delante del monitor. Dentro del aula además del monitor estaba presente un inspector el cual vigilaba a los monitores, intervenía en los casos difíciles y entregaba y recogía los útiles de la enseñanza; asimismo le indicaba al maestro quién debía ser premiado y quién castigado. Este sistema severo de premios y castigos tenía como objetivo mantener la disciplina entre los alumnos.

Para asegurar la disciplina, tanto los monitores como el inspector utilizaban cuadros de honor, cuadros negros, orejas de burro, etc. El maestro o instructor era el responsable de dar las lecciones a los monitores y a los que querían convertirse en monitores. Este sistema fue el llamado "Sistema Bell-Lancasteriano", y tuvo éxito no sólo en Europa, sino también en casi toda América (Brandestein, 1993).

En el siglo XIX, cuando todavía continuaban supervisando la conducta de sus pupilos, los tutores daban una mayor atención individual a sus estudios.

En algunas universidades europeas de rancia tradición, como Oxford, la expresión más simple de tutoría consistía en el encuentro semanal de un estudiante con el profesor al cual era especialmente asignado. El alumno preparaba un ensayo semanal que exponía oralmente al tutor y se discutía de inmediato. Además no se excluyeron otros medios educativos, como lecturas adicionales, clases, bibliotecas, laboratorios, conferencias, etc.

Un factor importante lo constituyó también la interacción con otros compañeros en el desarrollo de diversas actividades académicas (Moore, 1968). En opinión de Moore (idem) la historia del sistema de tutoría inglés no se ha escrito todavía, debiéndose dicho sistema a un número de profesores capaces y dedicados que son herencia del tutor-guardián medieval, y que cobra nueva vida en el curso del siglo XIX, y que poco a poco ha adquirido la autoridad y tradición que responde a la forma actual en que los tutores cumplen sus deberes.

Antecedentes en México

Este método de enseñanza mutua también fue difundido en México pues, al igual que en la India en nuestro país escaseaban los maestros. En 1822 quedó fundada la Compañía Lancasteriana. Entre sus creadores se encuentran Manuel Condoniu, Ignacio Rivoll y Eulogio Villaumutia. En este año se creó la primera escuela lancasteriana, llamada El Sol, y en 1823, la segunda, que llevaba como nombre Filantropía. Más adelante se abrieron más escuelas que seguían este método (Brandestein, 1993).

En 1890, después de 68 años de existencia, fue disuelta la compañía lancasteriana; las escuelas que habían sido fundadas fueron acogidas por el gobierno federal. La decadencia de la Compañía y del sistema se dio porque ya no respondían a las necesidades y progresos de la pedagogía. Este sistema fue importante y eficaz a principios del siglo XIX, pero en las postrimerías las necesidades eran otras y el sistema no las satisfacía.

Como podremos darnos cuenta, las funciones de los primeros tutores eran un tanto distintas de las que realizan hoy en día, como veremos a continuación.

IV.2 Concepto de Tutoría

En todos los niveles de la educación la tutoría ocupa un lugar importante, aunque el concepto que se utilice no sea el mismo. En ciertos grados, el tutor actúa como "un padre" que está al pendiente de "sus hijos", que vigila el currículum académico y formativo del niño, así como su situación familiar y social. El tutor se encarga de informar a los padres del

avance o, en su caso, retroceso del alumno, esto en el caso de los niveles básico y medio básico. En la educación superior el papel del tutor no es el mismo, ya que los objetivos e intereses cambian, y la tutoría se utiliza como medio para elevar la calidad, principalmente en la investigación, como veremos más adelante.

De cualquier manera, la tutoría se utiliza como método de enseñanza para aprendices de todas las edades y niveles de habilidad, y usualmente se desarrolla antes o después del día escolar regular por alguien diferente al maestro (Brandestein, 1993).

Medway (1985) distingue los tipos de tutoría siguientes:

Tutoría a niños. Es impartida por los padres de los alumnos en su propia casa. Ellos suelen ayudarlos en las tareas escolares. Este trabajo no es sistemático, pero existen muchos programas dedicados a entrenar a los padres.

Tutoría a adultos. Esta es ampliamente utilizada tanto en la educación de jóvenes como adultos, por necesidades de instrucción académica y/o vocacionales. Dentro de esta variante Medway distingue tres tipos:

-Cursos de tutoría. En donde el tutor explica los contenidos de los cursos y aclara dudas.

-Tutoría emergente. Está dirigida a estudiantes que requieren una ayuda urgente por razones de exámenes. Asimismo, auxilia a los estudiantes cuando presentan ansiedad o crisis personal.

-Tutoría estructurada. El tutor emplea instrucción programada y sistemas asistidos por computadora, e instruye al alumno acerca del uso de la computadora y de la manera de registrar sus lecciones (Medway, 1985).

El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia nos dice que tutoría es la "autoridad del tutor". Éste, a su vez, es quien ejerce la tutela, así como las funciones señaladas por la legislación antigua al curador o cuidador. También se denomina tutor a la caña o estaca que se clava junto a un arbusto para mantenerlo derecho en su crecimiento. En sentido figurado, es el defensor, el protector o director en cualquier línea. Asimismo, la tutela o tutoría es la autoridad que, en defecto de la paterna o materna, se confiere para curar (cuidar) de la persona y los bienes de aquel que por minoría de edad, o por otra

causa, no tiene completa capacidad civil. Es también el cargo del responsable de dar dirección, amparo, protección y defensa.

Bernardo (1972) considera que la tutoría consiste en el "despliegue completo de todos los medios y posibilidades dirigidos a la ayuda de un alumno concreto". Este autor, al igual que el educador hispano Serafín Sánchez (1979), presuponen la creencia de una educación personalizada. Así, Sánchez define la tutoría como "la elección de ayuda al alumno – individualizada o en grupo– que el profesor puede ejercer además y en paralelo a su propia acción como docente" o "aquello que un profesor celoso de su labor, puede hacer en el campo de la orientación en relación con el grupo de alumnos que le ha sido encomendado".

Lázaro y Asensi (1986) conceptúan la tutoría como "una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje". Estos autores consideran, sin embargo, que la tutoría es un proceso de la orientación escolar, dado que ésta "requiere de deberes tan extensos, que cualquiera que desee emprender este trabajo deberá tener algún entrenamiento en psicología, pedagogía y didáctica", elementos presentes en la orientación escolar.

Por su cuenta, Clementina García (1987) nos dice que la tutoría es "la tarea ejercida por el tutor, entendiendo por tal al profesor que, además de su propia acción como docente está encargado de la ayuda y orientación de un determinado grupo de alumnos a los cuales debe prestar sus servicios tanto a nivel individual como grupal. Es la base que fundamenta y apoya la acción del tutor, la comunicación directa y personal con el estudiante, que permita la comprensión de la problemática general y de aspectos o situaciones particulares".

Pablo Latapí (1988) presenta una definición muy completa de la tutoría, plantea que es "el sistema de atención educativa en el que un profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de manera sistemática. Esto supone un cierto grado de estructuración: objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas, mecanismos de monitoreo y control".

Investigadores como Alcántara (1990) consideran a la tutoría como "un método sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante". Asimismo, que en el bachillerato, así como en la secundaria, la tutoría es el instrumento de la orientación

educativa para realizar la función de supervisar y servir a los estudiantes, no sólo en el aspecto cognitivo del aprendizaje, sino incluso en el afectivo. La interacción no es únicamente con los alumnos, también se trabaja con los padres de manera individual y en grupo, y con los profesores de las asignaturas o áreas del plan de estudios. Con ello se intenta guiar más eficazmente a los estudiantes, tanto en actividades académicas como en la problemática propia de la adolescencia. Por tanto, dicho autor considera la acción tutorial como "una responsabilidad colectiva, un trabajo a realizar en equipo".

De manera hipotética, Alcántara (idem) distingue tres modelos de tutoría, basados en el tipo de relación que se establece entre el tutor y el tutelado:

a) Tutoría profesional. Donde se enfatiza un contrato y hay confianza mínima en ambas partes.

b) Tutoría de camaradería. Donde prospera la confianza personal, pero los elementos contractuales están desatendidos.

c) Tutoría informal. Donde se destacan de igual modo tanto el contrato como la confianza (Tammar, 1989).

Respecto a la tutoría podríamos concluir lo siguiente:

-Es una acción de ayuda individual o grupal

-Es una actividad inherente a la del profesor

-Es un "método", y está basado, tácita o explícitamente en un contrato que realizan dos partes; un tutor y un alumno (tutelado o tutoreado) --o grupo de alumnos-- en un contexto institucional

-Representa una forma de atención casi personalizada al alumno, con lo cual se convierte en uno de los instrumentos más efectivos para evaluar de un modo gradual y constante sus progresos.

-Representa un proceso en el cual hay atención al ritmo de aprendizaje y la motivación de los estudiantes, y donde de manera gradual se ayuda al alumno en el área personal, escolar y social.

-Toma en cuenta la cooperación entre las partes, haciendo más fructífera la reflexión, la discusión y la toma de decisiones.

-Lo que hace significativa la relación tutorial es la coexistencia, el cuidado y compromiso por parte del tutor, y la confianza y el cumplimiento de metas, por parte del estudiante.

-La tutoría crea una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos.

De lo anterior, y para los fines de este trabajo, entenderemos la tutoría como un sistema de atención educativa, en el que un profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de manera sistemática; esto supone cierto grado de estructuración, objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas, mecanismos de monitoreo y control.

Dado que la tutoría es una función realizada por un tutor, resulta indispensable describir entonces, quién es un tutor.

IV.3 El tutor

Concepto de tutor

Desde el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia (1970) hasta los investigadores actuales, el término "tutor" tiene multiplicidad de acepciones, que nos dan idea de la frecuencia con que este vocablo ha sido empleado.

Autores como María Moliner (1967), Zainqui (1973), Lázaro y Asensi (1986) coinciden en resaltar que el tutor es:

-Un cargo que se adquiere en función de la relación personal que se establece con otro.

-El otro es una persona aún incompleta para autogobernarse, por tanto el tutor lo estimula hacia este autogobierno.

-La incapacidad de gobierno basada en la minoría de edad es un concepto progresivamente inútil a medida que el sujeto, por su propio desarrollo, alcanza la mayoría de edad.

-El tutor asume una función de autoridad, dada su superioridad madurativa, en relación con el tutelado.

No obstante, el término tutor ha encontrado mayor permanencia en contextos educativos para redefinir la función del profesor; asimismo, se concibe la tutoría como vinculada a procesos de la orientación (Lázaro y Asensi, 1986).

Muchos autores (Benavent, 1977; Sánchez, 1979, Valdivia, 1976; Asensi, 1978; y Lázaro, 1978) señalan que el tutor y sus funciones implican docencia y orientación; esto es, "atención a los procesos instructivos y a los problemas personales del sujeto manifiestos en el ambiente escolar".

La figura del tutor en esta dimensión, adquiere una importancia decisiva al ser el eje que mueve, coordina y recoge las aportaciones y sugerencias de toda la comunidad escolar (profesores, padres, alumnos, orientadores, etc.). Él es quien mejor debe conocer a los alumnos de su grupo, quien puede y debe establecer sus posibilidades y progresos y quien tiene la responsabilidad de orientarles de una manera directa e inmediata.

Según Lázaro y Asensi (1986), el tutor es "un profesor, orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias, conductor del grupo y experto en relaciones humanas".

No obstante, en mi opinión, la definición más acabada la presenta Paloma Fernández (1991), quien define al tutor como "la persona que dentro de la comunidad escolar engloba y se responsabiliza de guiar la evolución del alumno en lo que atañe a su aprendizaje (desde un punto de vista totalizador) y su evolución personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en la educación de los alumnos, con unas funciones que le son propias".

Por tanto, el tutor es el profesional que desempeña las funciones de orientar, asesorar, guiar y aconsejar a los alumnos en el abordaje de los conocimientos que imparte en su

asignatura; además de vigilar y ayudar a los alumnos en situaciones escolares, también los apoya en el ámbito personal (Brandestein, 1993).

El tutor se convierte en un guía y consejero que evalúa y retroalimenta el sistema de aprendizaje de cada estudiante y cuya acción debe realizarse a partir de la aceptación de las diferencias individuales de cada persona, ya que éstas son las que condicionan el ritmo particular de su aprendizaje.

Perfil del tutor

Sería un proceso largo y difícil presentar una lista de las cualidades que debiera reunir un tutor; sin embargo, considero importante enumerar ciertas habilidades y cualidades del tutor modelo pues, para poder cumplir de una manera adecuada su función, es necesario que el tutor cuente no solamente con características formales, como una sólida formación profesional, experiencia docente y de investigación, sino que también posea características y actitudes adecuadas para inspirar confianza y comunicar entusiasmo, a fin de que pueda ser aceptado por los estudiantes; para ello tendrá que tener sentido positivo y ser tolerante.

Intentaré sistematizar estas cualidades mediante el siguiente esquema:

- a) Características humanas (ser): normas, actitudes, valores.
- b) Características científicas (saber): conocimientos.
- c) Características técnicas (saber hacer): habilidades, procedimientos.

Según Román y Pastor (1980) las características humanas importantes del tutor son: amistad, autenticidad, exigencia, justicia, autocrítica, humanidad, vitalidad, familiaridad, empatía (saber sintonizar con sus situaciones vitales y personales), madurez; en lo intelectual deberá ser volitivo y efectivo, sociable (con capacidad de apertura cordial y positiva), responsable (con capacidad de asumir compromisos y riesgos) y tener capacidad de aceptación-transformación (ser agente de cambio, a través de la aceptación-transformación de sí mismo, los demás, la realidad y sus circunstancias).

En cuanto a las características científicas el tutor deberá conocer y ser capaz de potenciar las "capacidades" de cada alumno, y poseer sólidos conocimientos teórico-prácticos de los aspectos psicológicos y pedagógicos para conocer y ayudar al pupilo.

Y respecto de las características técnicas, el tutor tendrá que poseer habilidad para establecer situaciones de auténtica intercomunicación con los tutelados, a través de la capacidad de adaptar su lenguaje, poseer un mundo vital afin, y atender a la repercusión de su lenguaje en el tutelado.

Funciones del tutor

De acuerdo con una concepción constructivista del aprendizaje, en la que se requiere que el profesor (tutor) deje de ser el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, para permitir que el alumno-tutelado se convierta en el eje de dicho proceso y sea un sujeto activo de su aprendizaje, corresponderá al profesor-tutor actuar como "facilitador" o "mediador" en el proceso de asimilación del alumno, ayudándole a aprender por sí mismo. Sus funciones serían favorecer el desarrollo afectivo, intelectual y social de sus tutelados, ayudándoles a realizar un proyecto de futuro, que les proporcione satisfacción personal y les permita participar eficazmente en la construcción social.

De lo anterior se desprende la importancia de la formación de tutores, pues se les deberá suministrar un marco teórico y un saber práctico, capaz de sustentar su trabajo. Dicha formación deberá desarrollar la capacidad de establecer relaciones, facilitar el conocimiento de recursos y técnicas adecuados para conocer a los alumnos, unir al grupo-clase, detectar situaciones problemáticas y conocer el planteamiento curricular global del nivel educativo de sus alumnos.

Todas las características anteriores se pueden resumir en "competencia y capacidad para saber observar, comprender y comunicarse", cualidades que se pueden aprender teniendo la voluntad para ello (Fernández, 1991).

IV.4 Diversos tipos de tutores

Es preciso hacer una distinción entre el concepto de tutoría y otros términos que son considerados como sinónimos de manera indistinta, pero que presentan algunas diferencias

entre sí, especialmente en la resolución de problemas de tipo operativo y, por tanto, al estar en condiciones de cumplir normalmente sus objetivos.

Asesoría. Es el oficio del asesor, asesorar y dar consejo o dictamen, aconsejar, consultar. La definición de asesor pedagógico es la de un educador técnico especialista que colabora estrechamente con la dirección del centro escolar y el claustro de profesores, en la planificación y el desarrollo de la enseñanza, y con la asociación de padres de alumnos y la comunidad, para conseguir una adecuada integración entre éstas y la escuela.

La asesoría ofrece la oportunidad de consultas no estructuradas en donde el asesor esclarece las dudas o ayuda a un alumno o grupo de alumnos en la integración de planes de estudio.

Al asesor se le concibe también como la persona que actúa como facilitador del proceso de aprendizaje. Ejerce funciones de orientador, guía, consejero y apoyo del estudiante de un sistema abierto (*Terminología de sistemas abiertos en México*, SEP, 1982).

A diferencia de las asesorías, en la tutoría existe una interrelación más estrecha entre el profesor y el alumno, lo que implica para ambos mayor compromiso, ya que el tutelado deberá desempeñar un papel activo en su aprendizaje, y el tutor seguir de cerca los detalles del desarrollo del estudiante.

Preceptoría. En la pedagogía se define al preceptor con la denominación que se da en algunos centros educativos a la figura del tutor. El preceptor puede ser también la persona que enseña, el maestro o mentor (diccionario *El Pequeño Espasa*, 1994).

Monitoría. Para Lázaro (1986), el monitor ejerce por delegación acciones tutelares respecto a un grupo de alumnos, por lo que al tutor y al monitor se les identifica. Inicialmente al monitor se le conocía como ayudante del profesor.

En definición de la SEP (1982), se concibe al monitor como a "la persona que estimula y orienta a los estudiantes en la realización de sus trabajos y estudios". El monitor no dirige al grupo, sino que lo "anima".

Consejería. La consejería se describe como la fusión de muchos elementos, incluidos un "tratamiento compasivo de los problemas de salud mental, principios psicodinámicos de

Freud y el Psicoanálisis, el escrutinio científico y la metodología de la aproximación conductual, la cuantitativa ciencia de la psicometría, la perspectiva humanista de la terapia centrada en el paciente, las bases filosóficas del existencialismo, y las aplicaciones prácticas surgidas del movimiento de guía vocacional”(Vacc y Loesch, 1994).

Para ayudar a los pacientes, los consejeros profesionales aplican conocimientos y técnicas derivados de sus estudios en crecimiento y desarrollo, ciencias sociales y conductuales, y consejo educacional. También están involucrados en asuntos personales, sociales, familiares o vocacionales.

Se conocen dos tipos de consejería: profesional y académica.

La consejería profesional es un proceso en el cual un consejero entrenado ayuda a un individuo, grupo de individuos o miembros de una familia para que se auto comprendan y comprendan a otros, a fin de resolver conflictos de la vida diaria. Este proceso voluntario y confidencial involucra una relación profunda en la que consejeros y aconsejados participan juntamente en la solución de problemas. El entrenamiento del consejero, experiencia y cualidades personales, así como las características del aconsejado y su motivación, contribuyen al éxito de la consejería. Los consejeros Profesional se encargan de atender los problemas relacionados con el desarrollo de la gente normal en todas las edades y en todas las etapas de la vida, y están relacionados con asuntos personales, sociales y ocupacionales (Nugent, 1994).

Los consejeros académicos, según Nugent (1994), son estudiantes asesores, cuidadosamente seleccionados, preparados y supervisados, que proporcionan una guía sistemática para el ajuste académico. No sustituyen a los consejeros profesionales.

Mentoría. El concepto de mentoría es nuevo para algunas organizaciones; sin embargo, en Inglaterra este concepto es usado para designar a las personas que proveen de un entrenamiento regular, y que pueden auxiliar con el material de un sistema abierto.

La función más importante del mentor es platicar con el estudiante respecto a nuevas ideas; hacerle reflexionar en lo que está aprendiendo y cómo se relaciona con su vida y su trabajo; y es alguien con intereses en la organización escolar (Flexitrain, 1990).

Orientación educativa. "Es un proceso de ayuda técnica, inserta en la actividad educativa, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno, a fin de que lleve a cabo su aprendizaje adecuadamente, y haga un proyecto de futuro que le permita participar en la construcción social" (Fernández, 1991).

La relación de la tutoría con el Departamento de Orientación queda establecido por muchos de los investigadores citados (Lázaro y Asensi, Rodríguez, Fernández, etc.) quienes consideran al tutor como un profesional auxiliar del orientador, y donde dicho profesor-tutor, "deseando mejorar ciertos aspectos personales y escolares de los alumnos a su cargo, solicita consulta al departamento de Orientación" (Rodríguez, 1986).

IV.5 Sistemas Tutoriales

Sistemas Tutoriales en el Mundo

Las tutorías en las universidades británicas

La base del método tutorial sistematizado se encuentra en Inglaterra. El sistema de educación superior en dicho país está formado por *Colleges* que son las células de la universidad donde se realiza la vida académica. Cada *College* tiene un rector, quien se encarga de la seguridad, educación y recreación de los estudiantes; asimismo, un cuerpo de maestros tutores realiza las actividades educativas. El tutor es asignado a cada alumno desde el momento de su ingreso a la universidad.

Los profesores imparten tres tipos de clases: 1) *Lecture Class* (impartida por un profesor especialista), 2) *Tutors Class* (impartida por un maestro con mayor especialización, a grupos de 20 alumnos, donde hay más actividad y comunicación por parte del estudiante) y 3) tutoría personal (cada tutor tiene a su cargo a 4 o 5 alumnos, y se encarga de su vida social, personal y académica).

El sistema escolar británico ha sistematizado la tutoría en cursos previos a la universidad, y en los universitarios de primer nivel. Incluso han establecido institutos privados que trabajan por medio de tutorías para preparar alumnos que van a presentar examen de ingreso a universidades.

Los tutores son capacitados para establecer y mantener relaciones interpersonales con cada estudiante. Hay un grupo tutorial que apoya para resolver problemas específicos de los estudiantes. Existe además un tutor que actúa como guía personal o consejero, quien vigila el progreso académico, social y recreativo del alumno; lo auxilia en la solución de problemas legales, sociales, espirituales y morales; tiene relación con el analista de carreras (experto en orientación vocacional y educativa). Del mismo modo los tutores pueden proporcionar asesoría personal y confidencial a los alumnos, especialmente en el primer nivel de maestría (Mayagoitia, 1986).

Sistemas tutoriales en Francia

En Francia se concede gran importancia a la orientación, siendo en la enseñanza secundaria donde la acción tutorial tiene mayor relevancia. En los liceos franceses, el tutor recibe el nombre de profesor-principal, y es sobre quien se asienta todo el dispositivo orientador, considerándosele como animador de la acción pedagógica en clase y pieza clave en todo el proceso (García Crespo, 1987).

A partir de 1983 se impulsó la acción tutorial, para lo cual los profesores destinaron más tiempo a labores de orientación.

Sistemas tutoriales en Alemania

En Alemania se denomina coordinador, maestro de confianza o responsable pedagógico al profesor que tiene encomendada la ayuda y guía del alumno en los distintos momentos de la vida escolar.

En los niveles preescolar y básico, las funciones tutoriales son asumidas por el encargado de un grupo y por el profesor, respectivamente, debiendo responsabilizarse del comportamiento y rendimiento de los alumnos.

En secundaria los alumnos cuentan con un ciclo de orientación y en éste, como en el posterior, tienen un coordinador-tutor, quien es el profesor de una asignatura, a la cual se le

agrega una hora a la semana para orientación. Este tutor es elegido por los alumnos y tiene las funciones propias de un tutor.

En la Universidad también existe la figura del tutor, pero su papel varía de una a otra escuela. Éste se ocupa de lo práctico de la enseñanza, y su informe tiene gran valor. Es además el responsable de la clase (García Crespo, 1987).

En los primeros niveles educativos, el papel del tutor no se considera tan importante, pero conforme se avanza en la escolaridad, su actividad resulta más necesaria y productiva.

Sistemas tutoriales en España

El concepto de tutoría en España ha sido estudiado y utilizado en las escuelas desde hace varias décadas, especialmente en las dos últimas. Entre los estudiosos de la tutoría han destacado Bernardo (1972), Sánchez (1976), Benavent (1977), González (1977), y González Simancas (1980), quienes han considerado al tutor como el elemento personal y funcional del proceso educativo, con funciones de defensa, ayuda, preocupación y resolución de problemas de la clase.

Es tal la importancia que se concede a la tutoría en España que en el Cap. XV del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, se señala la importancia de "potenciar la figura y las funciones del tutor en todas las etapas y modalidades de la enseñanza", y se remarca que "la tutoría constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación" (Fernández, 1991). A partir de 1970 las tutorías se han implantado de manera uniforme en las enseñanzas medias. Existen referencias de que las tutorías han sido un apoyo importante para los estudiantes de enseñanza media, al facilitarles el ingreso y buen funcionamiento en este nivel escolar (Bennaser y Gil, 1986).

El sistema tutorial en España también se ha utilizado en los niveles básico y medio (Ortega, Sánchez, Fernández y Redondo, 1988). Sin embargo, es importante señalar que la tutoría, más que una modalidad didáctica, es un sistema de orientación tecnicopedagógica, cuyo propósito fundamental es ayudar al alumno, tanto desde el punto de vista de su rendimiento académico como en el plano personal-social y en el ajuste emocional y familiar (Sánchez, 1988).

Sistemas tutoriales en Estados Unidos

Flexner (citado por Pujol y Fons, 1978) señala que desde 1930 en Estados Unidos, se insistía en la importancia de la comunicación entre el profesor y cada estudiante, cuya carencia era causa de la mayor parte de los fracasos en el College; por tanto, no se han quedado atrás al incorporar sistemas tutoriales en sus niveles educativos, habiendo desarrollado desde los años setenta una extensa literatura, en la que describen diferentes programas tutoriales, cuya naturaleza surgió por los primeros esfuerzos realizados en la ciudad de Nueva York a principios de 1960 (Medway, 1985), y que han sido muy diversos.

Han estudiado y desarrollado programas que consideran las características de los estudiantes, la selección y adiestramiento de los tutores, los tipos de tutoría, y los contextos educacionales de la tutoría, reportando grandes beneficios tanto en situaciones académicas como sociales, para los tutores y sus tutelados (Medway, 1991).

Han dedicado especial atención a la tutoría entre compañeros, lo que ha requerido el desarrollo de programas de intenso entrenamiento para los tutores. En esta línea, Frederick J. Medway cuenta con extensos estudios (idem).

Asimismo, se han creado guías del tutor, y se pueden obtener programas tutoriales en discos de computadora (*Tutor-schedule* y *Tutor-mania*).

El sistema tutorial ha sido empleado también para tratar problemas educativos específicos, como en el área de matemáticas, que tradicionalmente es de las más difíciles para los estudiantes, y la adaptación del alumno al sistema escolar, lectura, deletreo, etc. (Irwin D.E., 1980; McDonald R.B., 1988; Maxwell, M., 1990; Medway F., 1987).

Sistemas tutoriales en América Latina

En Chile existen los llamados "monitores poblacionales", quienes ayudan a los niños a superar problemas escolares, y los "animadores educativos rurales", que apoyan en la retención de estudiantes y el mejoramiento de matrículas" (Magendzo, 1990).

En Argentina se aplican programas tutoriales en la enseñanza de la lectura inicial (Millicic M., 1983).

En Costa Rica, la tutoría se utiliza para apoyar el rendimiento académico en la educación a distancia (León R., 1985), y para facilitar a los alumnos su ingreso y buen funcionamiento en el bachillerato (Bennasar y Gil, 1986).

En Venezuela la tutoría se concibe como sistema; existen referencias de su efectividad en problemas de reprobación en estudiantes de planteles de educación media: pero se descubrió que dicha efectividad disminuye en cuanto aumenta el número de los alumnos en tutoría (Tovar, 1987).

El Consejo Nacional de Universidades (desde 1983) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (desde 1987) incluyen en sus estatutos la figura del tutor como obligatoria. El programa de posgrado de la UPEL integra en dos campos la acción tutorial (Ruiz C., 1996). Aun cuando consideran que el nivel de competencia de los tutores ha sido poco estudiado en la literatura especializada, se les toma en cuenta como uno de los factores de éxito en el proceso de elaboración de tesis de grado. Asimismo, la tutoría juega un doble papel: como método pedagógico y como estrategia para ayudar al estudiante a aprender a investigar (Ruiz, 1996; Amaro, 1991).

En Cuba, los programas tutoriales se refieren principalmente a su uso en la computación (Rodríguez y Palomino, 1991), y se les considera un factor decisivo para obtener éxito en la enseñanza dirigida, elevar resultados docentes, aumentar índices de retención escolar e incrementar la motivación por los estudios (Gueñs y Eloy, 1991).

Sistemas tutoriales en México

El concepto de tutoría ha sido abordado también en México, especialmente por instituciones educativas de nivel superior. Sin embargo, en los niveles básico y medio, los servicios de orientación educativa realizan algunas funciones consideradas como tutoriales, al brindar asistencia a los estudiantes en sus necesidades, intereses y aptitudes. Así, se sabe que a través del Departamento de Orientación, en la escuela secundaria y el bachillerato se supervisa y sirve a los estudiantes, no sólo en el aspecto cognitivo del aprendizaje, sino

Incluso en el afectivo. Trabajo que se realiza en coordinación con los padres y profesores de los alumnos.

En las escuelas de nivel medio superior, ya sea CCH, Colegio de Bachilleres, CBTIS o CECYT, a través del Departamento de Orientación y de Asesores Académicos se apoya a los alumnos en la problemática propia de la adolescencia, en las cuestiones académicas y en la preparación de exámenes extraordinarios, especialmente en materias con altos índices de reprobación.

En la licenciatura las tutorías se ejercen de "manera obligatoria" en el Sistema de Universidad Abierta o de Educación a Distancia. Sin embargo, es el posgrado donde la tutoría ocupa un lugar relevante. En la UNAM, el Reglamento General en vigor establece como criterio general la asignación de un tutor individual a los estudiantes de maestría y doctorado, y eventualmente a los de especialización, cuando el tipo de programas y el número de alumnos lo permitan (Reglamento General de Estudios de Posgrado, 1996).

En el posgrado el sistema tutorial consiste en que el estudiante se compromete, junto con el tutor, a desarrollar una serie de actividades académicas, y a realizar un proyecto de investigación en el que ambos tienen un interés común. Desde el inicio de los estudios las actividades de investigación se convierten en el centro del programa particular del alumno, quien puede concluir su proyecto de investigación con la formulación de una tesis para la obtención del grado correspondiente (Cortés, 1989).

En el caso de la UNAM, las tutorías se han desarrollado con diversas intensidades y en diferentes épocas, de una manera natural, configurando los lineamientos del régimen actual de posgrado.

Entre los antecedentes está el del Instituto de Química, que en el doctorado inició en 1941 el uso de la tutoría, que alcanzó un carácter legal en 1980 (Garritz y López, 1989).

En 1970 fue establecida la participación del tutor en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en 4 maestrías y 4 doctorados, y en el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971. Desde entonces se demostró la gran potencialidad de la tutoría en el nivel de posgrado, hasta que en 1986 se estableció como obligatoria en maestría y doctorado.

En el Centro de Ecología de la UNAM a nivel de doctorado, cada alumno tiene un tutor individual; pero además dicho alumno debe escoger tutores en áreas que no va a cultivar en su investigación.

En los años setenta, en un programa de enseñanza modular, la Facultad de Medicina propuso un modelo donde el tutor era concebido como el ejemplo a seguir en la práctica de la medicina general. Se reconoció el papel de la enseñanza tutorial como favorecedor de procesos individuales de aprendizaje, y donde el contacto estrecho y dirigido con el alumno le permite al profesor ser un modelo.

Las diferentes escuelas y facultades de la UNAM se han visto en la necesidad de ir poco a poco adecuando el modelo tutoría, especialmente en el aspecto operativo, pues la tutoría no se puede sostener sin infraestructura humana y material.

Sin embargo, se sabe de casos como la Facultad de Ingeniería de la UNAM, en la que en 1988 implantaron un sistema de tutoría a nivel licenciatura, que pretendía mejorar los índices de titulación y eficiencia terminal, los cuales eran bajos. Aunque este programa sólo duró 4 años, mejoró los resultados, en cuanto al porcentaje de ingreso-egreso, índices de titulación, elevación de promedios de calificaciones y abatimiento del porcentaje de reprobación (Brandstein, 1993).

Por otro lado, el Instituto Politécnico Nacional desde 1996 en la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) lleva un programa llamado "Maestro-Tutor" que pretende también proporcionar un mayor apoyo a los estudiantes de licenciatura.

La Universidad Panamericana desarrolla algo similar; aquí, los tutores son llamados "preceptores", y su labor es importante especialmente en el primer año de la carrera, cuya principal función consiste en buscar que los alumnos de nuevo ingreso se adapten al sistema escolar, por lo que es obligatorio para ellos contar con un preceptor al inicio de la carrera; posteriormente es optativo.

En 1991, la Escuela de Salud Pública de México experimentó la tutoría grupal en la formación de recursos humanos en salud pública, tomándola como modalidad docente. Ésta fue una experiencia altamente educativa, aunque le hizo falta consolidarse (Guzmán y Rodríguez, 1994).

En la Universidad Anáhuac hace varios años se implantó un proyecto de tutoría, el cual desde 1996 funciona de manera formal; la intención es apoyar a los estudiantes en su formación personal y profesional, y los resultados han sido altamente satisfactorios (Isaac G., 1997).

Por otro lado se han realizado intentos con un sistema tutorial para apoyar a niños con síndrome de Dawn, a fin de que aumenten su rendimiento académico; sin embargo, se encontraron obstáculos de tipo metodológico que no permitieron obtener los resultados esperados (Arteaga Z, 1986).

La Tutoría en los Sistemas Abiertos y a Distancia

Por tratarse de un sistema creado para adaptarse a las nuevas necesidades de la población, ofrecer alternativas o ampliar las oportunidades para acceder a la educación, y por la predominancia de los llamados profesores-tutores que apoyan al sistema educativo, se consideró importante incluir una breve reseña de la "educación abierta o a distancia".

Educación a distancia: definición y rasgos

La educación a distancia fue concebida para "dar cabida a todo y a todos" (UNED, 1989). El término se considera genérico, difícil de definir, e incluye las estrategias de enseñanza y aprendizaje que en el mundo reciben diferentes nombres, como los que se enlistan a continuación:

- "*Correspondence educational study*" en el Reino Unido, aplicado principalmente a nivel post-secundario.
- "*Independent study*" en Estados Unidos, para nivel superior.
- "*Home study*" en Estados Unidos también, nivel post-secundaria.
- "*External studies*" en Australia, en todos los niveles.

- *"Educación a distancia" en España.*

Conceptos clave: abierto y libre

La imprecisión en las definiciones se hace con la intención de, pretendiendo así abarcar toda clase de ideas y propósitos. Así, encontramos como la definición más aceptada la de Borje Holmberg "El término de educación a distancia cubre las distintas formas de estudio a todos los niveles que no se encuentran bajo la continua, inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que, sin embargo, se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial. La educación a distancia incluye todos aquellos métodos de enseñanza en los cuales debido a la separación existente entre profesores y alumnos, las fases interactiva y preactiva de la enseñanza se realizan a través de recursos impresos, mecánicos o electrónicos" (Holmberg, 1977).

Rasgos principales

Existe separación en cuanto a rasgos; algunos consideran más los aspectos estructurales y otros los funcionales, pero de manera general podrían enlistarse las características siguientes:

- Separación entre el profesor y el estudiante.
- Los medios educativos son principalmente impresos.
- Enseñanza individualizada.
- Presencia más inductiva de la educación.

Aunque la educación a distancia inició a finales del siglo XVIII, ésta cobró gran auge a partir de los años setentas, época en que no sólo la matrícula empezó a incrementarse en gran medida, sino también los recursos bibliográficos y el número de instituciones de educación a distancia en países como Australia, Canadá, Israel, Países Bajos, Japón, Alemania, Venezuela y Costa Rica, entre otros.

El desarrollo cuantitativo de este sistema ha provocado cambios cualitativos en las últimas décadas, especialmente en cuanto a materiales de enseñanza, donde destacan sistemas sofisticados para "tutorizar" a los estudiantes a distancia, como son los ordenadores (UNED, 1984). Este tipo de educación no escapa a problemas que se presentan en sistemas escolarizados, como abandono, baja eficiencia terminal, costos altos, etc; sin embargo hay quienes lo plantean como una futura solución a la educación de futuras mayorías.

El tutor en los sistemas abiertos y a distancia

En el sistema abierto o a distancia, el tutor no es concebido como un profesor en el sentido tradicional, pues su trabajo no consiste en transmitir información, sino en ayudar al alumno a identificar sus propias dificultades y a explorar las posibles vías de solución. Actúa de manera crítica-constructiva orienta al estudiante en sentido académico y personal, con objeto de que elabore independientemente sus propias estrategias de intervención.

Existen dos tipos principales de tutoría : la tutoría personal, cuyo objetivo es orientar al alumno en la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con su aprendizaje; y la tutoría académica, que se enfoca a la docencia.

En cuanto a las modalidades de tutoría, se consideran las siguientes: presencial-grupal, presencial-individual, tutoría por correspondencia y tutoría telefónica.

En México existen sistemas abiertos de educación en todos los niveles. En cuanto a nivel básico (primaria y secundaria) el INEA es el instituto más reconocido, sin embargo, últimamente, han proliferado las instituciones que imparten educación abierta en los niveles básico y medio.

Los estudios de nivel medio superior pueden cursarse, con reconocimiento oficial, en el sistema abierto tanto de preparatorias oficiales, como en institutos tecnológicos, CONALEP y Colegio de Bachilleres. Aun cuando el tipo de asesoría-tutoría que es impartida por cada una de estas instituciones varía un tanto, coinciden en varios aspectos, tales como: tipo de consulta-individual o grupal-, se resuelven dudas específicas, las asesorías son de tipo teórico-prácticas, donde el aspecto motivador ocupa un lugar predominante.

A nivel superior, en 1981, la Universidad Pedagógica Nacional, implantó su sistema abierto, en el cual los asesores son profesores de tiempo completo o parcial.

Por otra parte, el Instituto Tecnológico de Monterrey creyó importante la asesoría individual y grupal para la formación de estudiantes, por lo que definió las funciones de asesoría como consultoría, retroalimentación, orientación psicopedagógica y administrativa, e hizo énfasis en capacitar a su personal en contenidos bien específicos (Mayagoitia, 1986).

En las licenciaturas impartidas mediante por el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM se recurre a reuniones semanales o quincenales, entre los asesores y sus alumnos, a fin de dialogar y promover el autodidactismo en la formación profesional. El asesor trabaja con una guía elaborada específicamente para la asignatura, en la que se basa para evaluar a sus estudiantes. A esta forma de trabajo también se le ha llamado "tutoría estructurada" (Alcántara, 1990), debido a que se supervisa a los alumnos en la utilización de materiales previamente estructurados y computarizados.

Beneficios de la tutoría

A lo largo de este capítulo hemos revisado sistemas tutoriales que se practican en distintos países y contextos, y aunque la concepción de tutoría varía un tanto, dichos sistemas coinciden en que cumplen un papel cada vez más relevante.

Como hemos visto, los beneficios que se obtienen mediante las tutorías son múltiples, pues abarcan aspectos pedagógicos, vocacionales, sociales, emocionales, de salud, etcétera.

Creemos que es interesante incluir el siguiente resumen de los beneficios que los modelos tutoriales brindan a muchos estudiantes de distintos niveles educativos:

1. Facilitan el acceso y buen funcionamiento en la enseñanza media (Bennaser y Gil, 1986, Universidad Panamericana).
2. Apoyan en materias difíciles (Gourgey A.1992; Schoenfeld y Gomoren, 1992; Arcovi y Schoenfeld, 1992; Fantuzzo y Alperin, 1992; Morris y Perney, 1990; Topping y Lindsay, 1992).
3. Promueven actividades científicas (Revista de Investigación Educativa 1987; Soto P, 1992; León M., et al, 1994; Guzmán y Rodríguez, 1994; Sarukhan K., 1989; Granja C., 1989; Corona V., 1993).
4. Favorecen las relaciones sociales (García Vázquez, 1992; Estrada J., 1997).
5. Favorecen el aprendizaje de contenidos (Levine, 1990).
6. Auxilian en programas de retraso mental (Mallete y Harper, 1991; Ackerman y Dyckman, 1991; Arteaga Z, 1986).
7. Apoyan la enseñanza de adultos (Torres y Linaza, 1994).
8. Apoyan en aspectos personales y profesionales (Villarreal M., 1987; Isaac G., 1997; Fantuzzo, Riggio, Connelly y Dimeff, 1989; Medway, 1985).
9. Favorecen procesos individuales de aprendizaje (García y Morales, 1993; Quesada, Acuña y Rojas, 1986; Willings y Greenwood, B. 1990; Blumenfeld S. 1973; Ellis y Rogoff, 1982).
10. Forman investigadores (Garritz y López, 1989; Garritz, R. 1989; Mayagotlia, 1986; Cortés R. 1989; Latapl, P. 1988; Díaz-Barriga F, y Saad, 1996; Schon D. 1992; Isaac G, 1997; Alcántara, S. 1990).
11. Facilitan la elaboración de tesis (Mikim Y., 1986; Ruiz C., 1996).

12. Atienden a la reprobación y la deserción (Brandestein, 1993; Estrada J., 1997; Tovar, 1987; García y Martínez, 1989).
13. Apoyan el buen rendimiento escolar en alumnos sobresalientes (Quesada R., 1993; Miller, 1986; García Garrido, 1976).
14. Apoyan asuntos personales, afectivos y emocionales (Isaac G., 1997; Fantuzzo, Dimeff y Fox, 1989; Brandestein, 1993).
15. Constituyen un enlace importante entre padres y escuela (Blackburn K., 1978; Roman y Pastor, 1980).
16. Promueven la mediación entre el alumno y el conocimiento (Pérez, Gómez y Jimeno, 1988; Marrero, 1993).
17. Auxilian en la solución de problemas legales, sociales, morales (Mayagotla, 1986).
18. Modelan conductas deseadas (Knimbus y Mallot, 1980).
19. Desarrollan la instrucción interactiva (Johnson y Grover, 1993; Cruz C., 1993; Woolf, 1992; Hardy V., 1992; Mitchell P. y Grogono P., 1993; Broderick, 1992).
20. Apoyan al éxito, retención y motivación de enseñanza dirigida (Gueñs B., 1989; Botija, 1988; Amaro de Chacin y Castro, 1991; Villegas G., 1984; Brenes, R. 1985; Coria, 1996; León S., 1985; Rodríguez y Palomino, 1979).

V. LA TUTORÍA COMO ALTERNATIVA PARA CONTRIBUIR A DISMINUIR EL FRACASO ESCOLAR EN EL BACHILLERATO

La psicología ha contribuido a explicar fenómenos educativos y promover soluciones al respecto. Así, la psicología educativa aporta ideas novedosas que apoyan la labor de los docentes.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituye una convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas del individuo, como son: el desarrollo psicológico y la identificación y atención de la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

La postura constructivista contiene aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas a la psicología cognoscitiva, como son: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognoscitivos, la teoría de Ausubel de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vygotskiana y algunas teorías instruccionales. Sus autores concuerdan en la importancia que adquiere la actividad constructivista de los alumnos en el aprendizaje escolar.

Esta postura postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: existe un sujeto cognoscitivo que a través de su labor constructiva rebasa su entorno.

Podemos añadir que "la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que es impartida en instituciones educativas, es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece" (Díaz Barriga F., 1993). Estos aprendizajes requieren participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que, con ayuda específica, propicien en él una actividad mental constructiva (Coll, 1988).

"En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la ideal central se resume en la siguiente fase: enseñar a pensar sobre contenidos significativos y contextualizados" (Díaz Barriga F., 1993).

De lo anterior se desprende que la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de aprender cosas significativas por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias -aprender a aprender- (Coll, 1988, pág. 133).

V.1 Propuesta de Programa de Tutoría

Muchos teóricos de la educación han comprobado que la capacidad intelectual de un alumno se desarrolla cuando éste aprende a aprender. Asimismo, han descubierto que los tutores juegan un papel muy importante en dicho proceso, pues brindan al estudiante la ayuda específica para propiciar en él una actividad mental constructiva, lo cual le permite concluir sus estudios sin contratiempos.

Por lo anterior, y con objeto de combatir el fracaso escolar en el bachillerato, propongo como alternativa un programa de tutoría para ese nivel de estudios. En dicho programa propongo como principales funciones del tutor, las de orientar, promover y guiar la actividad mental constructiva de sus discípulos, considerando que el alumno "no construye el conocimiento sólo, sino a través de la mediación de otros y en un momento y contexto cultural particular" (Díaz Barriga F., 1996).

Dicho programa tutorial, no obstante, requiere de soporte teórico y asesoramiento técnico respecto a las actividades de orientación del aprendizaje y del comportamiento, tareas en las que los principios teóricos aportados por la psicología evolutiva y del aprendizaje pueden ser proporcionados por el Departamento de Orientación Escolar de la institución educativa, aunque la responsabilidad recaiga en un equipo interdisciplinario; con ello la acción tutorial se constituye como una responsabilidad colectiva.

Respecto a la orientación, los objetivos estarían bien diferenciados, dado que el psicólogo - u orientador- ejercería una función "clínica" de diagnóstico e intervención, mientras que la labor del tutor sería más "preventiva". El psicólogo actuaría más como "modificador de las conductas", mientras el tutor sería el "facilitador de las conductas" idóneas para la elección

del individuo. Ambas actividades se necesitan mutuamente. El psicólogo sería un soporte de la acción tutorial y deberán ir unidas.

V.1.1 Objetivos del Programa de Tutoría

- a) Apoyar a los estudiantes de Bachillerato considerados en riesgo de fracasar en sus estudios, mediante tutoría personalizada, con objeto de incidir en aspectos físicos, mentales, sociales, académicos y emocionales, para mejorar su aprovechamiento.
- b) Aprovechar las bondades de un sistema de tutoría para fomentar la eficiencia terminal del bachillerato.
- c) Detectar a los alumnos con antecedentes de fracaso escolar, y a los que estén "en riesgo" de fracasar. Para ello es indispensable conocer los antecedentes escolares y psico-socioeconómicos de los alumnos, a fin de elaborar un plan de acción en cuanto sean detectados los factores que pueden provocar el fracaso escolar. Con esto pueden prevenirse problemas que repercutan en el rendimiento académico y en la adaptación familiar, escolar, social y personal. Se sugiere el cuestionario de H. M. Bell, que contiene 130 ítems y abarca 5 áreas (familiar, salud, social, emocional y escolar); dicho cuestionario deberá obtenerlo el Departamento de Orientación Escolar.
- d) Interesarse por la adaptación en el colegio, y por las características de la adolescencia que viven los alumnos "en riesgo".
- e) Afirmar en el alumno su plan de vida y, dentro de éste la elección vocacional y sus perspectivas futuras.
- f) Dirigir el aprendizaje del alumno, en especial en las materias cuyos antecedentes no son positivos, o presentan dificultad al estudiante.
- g) Guiar al alumno a los objetivos de la madurez personal para lo cual deben atenderse especialmente aspectos vitales, como son: orientación personal, orientación escolar, orientación profesional y orientación para el tránsito desde la escuela al mundo de la vida activa.

h) Mejorar los niveles de aprendizaje y avance escolar del alumno, canalizándolo al departamento correspondiente una vez detectado el problema específico.

i) Apoyar al alumno cuando se detecten situaciones de conflicto, ya sean personales, escolares, vocacionales, familiares o sociales; en este caso podrá dársele atención personal o canalizarlo al departamento correspondiente.

j) Aplicar programas tutoriales en las tres modalidades que se mencionan a continuación:

1) Programas de apoyo académico, en los que se sugieren diversas actividades, como son:

- **Buscar la manera de implementar las condiciones óptimas para el aprendizaje.**
- **Fomentar actitudes positivas hacia el estudio.**
- **Asesorar y orientar los procesos del aprendizaje, a través de programas de apoyo de habilidades básicas, que comprendan: técnicas y hábitos de estudio, taller de comprensión de textos escolares, taller de solución de problemas, técnicas de reflexión y autocrítica, administración del tiempo, preparación de informes escritos, preparar informes orales, técnicas de exposición de temas en clase, preparación de exámenes, etc.**
- **Apoyar al alumno en su integración al colegio y al grupo, proporcionándole canales de comunicación.**
- **Verificar y apoyar el avance académico de los alumnos, proporcionándoles alternativas o apoyos académicos en materias-problema, e involucrándolos en círculos de estudio, asesorías, etc.**

2) Programas de apoyo personal. Para contribuir a la formación integral del alumno, se le ayudará de manera personal a:

- **Conocerse y aceptarse a sí mismo, favoreciendo una autoestima positiva.**
- **Desarrollar actitudes de responsabilidad y autorrealización.**
- **Conocer cuál es la salud física y psicológica de sí mismo.**

- Conocer cuáles son las aptitudes propias , qué significan y dónde conducen las actitudes, los intereses y las motivaciones.
- Detectar rasgos fundamentales de la personalidad, valores y capacidad crítica.
- Examinar y ser conscientes de las dificultades personales, necesidades afectivas, etc.
- Saber cómo enfrentarse a los fracasos y errores propios.
- Saber cuándo y por qué debe solicitarse la ayuda de un orientador o especialista.
- Saber distinguir y ser consciente de cuál es el ambiente familiar en que está inserto; así como su entorno social y contexto socioeconómico.
- Desarrollar la capacidad para relacionarse consigo mismo y con otras personas, incluyendo compañeros y profesores.

3) En el área profesional se le ayudará a:

- Elaborar su propio proyecto vocacional, guiándole en el análisis de su realidad académica y del futuro mundo profesional.
- Resolver sus problemas vocacionales.
- Obtener asesoría vocacional y profesionalmente.
- Encontrar información profesional y ocupacional.
- Obtener datos sobre el sistema educativo y laboral que lo rodea, así como analizar qué significan los requisitos profesionales y en qué se relacionan con sus materias.

Dentro de la dinámica de las tutorías es muy importante que se promueva no sólo el desarrollo intelectual sino, de manera paralela, el personal, afectivo y social de los alumnos.

V.1.2 Características del Programa de Tutorías

Para organizar el programa deben tomarse en cuenta los siguientes aspectos:

a) Estructura del sistema

- Sin valor curricular; y sin embargo, debe introducirse en el plan curricular y en los horarios.
- Reglamentar el sistema, haciendo que los tutores participen en la clarificación de las relaciones entre el trabajo del Departamento de Orientación y el de los tutores.
- Coordinar las funciones orientadoras en el conjunto de las programaciones para hacerlas más eficaces.
- Que el programa de tutores esté a disposición de los alumnos "en riesgo" a lo largo de todo el bachillerato, aunque sea dirigido principalmente a los primeros dos semestres.
- Difundir el sistema tutorial, a fin de que el alumno comprenda la importancia de tener un tutor y los beneficios que éste le brinda.
- Que la tutoría se introduzca formalmente, y no de manera opcional, para los alumnos que lo requieran, y que ésta alcance presencia significativa.
- Cada tutor atenderá un grupo de entre 15 a 20 alumnos, pues con un número mayor se pierde la concepción de tutoría.
- La duración de las tutorías será de una hora semanal, y previamente se establecerá el día, lugar y hora de reunión.
- El énfasis en las tutorías variará según el semestre que cursen los alumnos tutoreados. Así, en el primer semestre este énfasis lo tendría la adaptación e integración del alumno al sistema escolar, y la adquisición de recursos de aprendizaje indispensables para el éxito en los estudios.
- El tutor debe considerar tiempo adicional para dar atención personal a los alumnos que lo requieran.

En semestres posteriores, los énfasis podrán variar, de acuerdo con la problemática particular que presente cada semestre (rezago, reprobación, etc.).

La figura del tutor es fundamental en el proyecto de tutoría que proponemos porque sobre él recae gran parte del éxito del mismo. Algo que consideramos importante es que la persona que funja como tutor debe ser profesor de alguna de las materias que cursan los estudiantes, ya que tendrá un mejor conocimiento de lo que implica formar a un alumno de manera integral, y tendrá suficientes recursos académicos para orientarlo, tanto profesionalmente como en otros aspectos al estar cerca de él, ya que cotidianamente le dá clase y pertenecerá al cuerpo docente de la institución.

Idealmente, las características del tutor deberán ser las siguientes:

- Que tenga amplio dominio de las materias que imparte
- Que tenga afecto por sus alumnos
- Que tenga una profunda vocación por enseñar
- Que sea humano y comprensivo
- Que tenga autoridad
- Que sea responsable
- Que sea cálido y paciente
- Que sea honesto
- Que sea aceptante y abierto
- Que tenga elementos para motivar
- Que conozca estrategias para superar las dificultades planteadas

Partiendo de la idea de que no se puede enseñar directamente a otra persona, sólo se puede facilitar su aprendizaje; y para facilitar ese aprendizaje es necesario que el tutor tenga cuatro condiciones fundamentales: empatía (acercamiento y comprensión del otro), aceptación (tal como es, valorándolo y respetándolo), congruencia (genuinidad en la interacción) e información (conocimientos y experiencia). El elemento fundamental para que estas cuatro condiciones se den y surtan efecto es la comunicación, la cual se da si se

escucha y si se es escuchado, con la intención mutua de entenderse para que se dé un real proceso de aprendizaje.

Como parte de sus actividades, los tutores:

- Atenderán a los alumnos asignados durante todo el bachillerato.
- Los tutores deberán recibir un curso básico de capacitación para ejercer sus funciones.
- Los tutores recibirán apoyo y asesoría, especialmente del Departamento de Orientación, aun cuando trabajarán estrechamente con las consultorías, jefaturas de materia, Departamento de Control Escolar, etc.
- Al iniciar las tutorías, cada profesor deberá integrar información de cada uno de sus tutoreados con el Departamento de Orientación, a fin de conformar un expediente de cada uno de sus pupilos.
- Los tutores deberán elaborar un reporte breve de cada sesión en los expedientes, registrando avances y/o dificultades.
- Se definirán criterios de selección de tutores, los cuales se aplicarán para asignar a éstos.
- Se impartirán cursos de formación de tutores, con la finalidad de que éstos conozcan no sólo el sistema, sino también su función, la cual deberá ser continua, en tanto se incorporen nuevos tutores.
- Se desarrollarán cuatro programas de formación de tutores, con objeto de conocer los conceptos, las técnicas e instrumentos utilizados en la función tutoría con los alumnos del nivel medio superior. Los temas serían:

1er. Curso: 1. La tutoría, la orientación y la psicoterapia.

2. El desarrollo de la personalidad-

3. El rendimiento académico y el desarrollo psicológico.

4. Las técnicas, estrategias e instrumentos de la acción tutorial.

5. Los programas de tutoría.

2do. Curso: 1. La integración y adaptación al medio ambiente.

2. Las técnicas grupales.

3. La administración del tiempo, la concentración y la memoria.

4. Técnicas de comprensión de textos.

5. Presentación de exámenes.

6. Presentación de textos por escrito.

3er. Curso: 1. Organización de programas de orientación.

2. La organización tutorial.

3. Técnicas de apoyo para el aprendizaje.

4. Adolescencia y sociedad.

4to. Curso: 1. Los grupos: tipos, roles, temores, resistencias.

2. La comunicación y las interrelaciones.

3. El desarrollo de un grupo: planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación.

4. Ejercicios y dinámicas vivenciales.

- Se retroalimentará el sistema con sesiones periódicas de tutores, consultores, etc., en donde se conozcan los resultados que se obtuvieron y las experiencias de los tutores.

- Los tutores se asignarán a los alumnos que lo necesiten desde que éstos ingresen en el colegio, y se les dará seguimiento hasta terminar el bachillerato.

- Se fomentará la comunicación entre los tutores y el apoyo psicopedagógico, mediante reuniones de intercambio de experiencias y de actualización, conforme a teorías, métodos y técnicas de orientación profesional y escolar.

- Se promoverá la comunicación con todas las personas que forman parte del sistema.

V.1.3. Descripción del Programa de Tutoría

Antes de abordar el programa en sí, es necesario describir la formación de los grupos en tutoría.

a) Selección

El Departamento de Orientación del plantel aplicará un cuestionario (de ser posible el H.M. Bell que es muy completo), a los alumnos de nuevo ingreso, y revisará sus antecedentes escolares, en los que se observarán los siguientes aspectos:

1. Si la edad que tiene corresponde al nivel de estudios.
2. Materias presentadas en exámenes extraordinarios.
3. Verificar si procede de otra institución educativa del mismo nivel, y los motivos del cambio.
4. Investigar si alguna vez suspendió sus estudios, y en su caso, los motivos.

b) Integración

Los alumnos que presenten antecedentes de rezago escolar (más de tres materias presentadas en examen extraordinario, hayan cambiado de institución educativa por problemas de aprendizaje o de conducta, y no tengan el hábito de estudiar) serán integrados en grupos de tutoría de 15 a 20 alumnos, a los que de manera obligatoria deberán asistir una vez por semana. Se buscará que queden integrados compañeros del mismo grupo, explicándoles que este programa constituye un apoyo para ellos, y que se ha diseñado en su beneficio.

El programa de tutoría propuesto consta de 4 etapas iniciales:

1. Conocimiento del alumno y su entorno.

2. Análisis y síntesis de datos.

3. Propuesta de intervención.

4. Seguimiento y control del proceso.

El papel del tutor es clave en la primera y última etapas, ya que es la única persona que, por medio del trato directo y personal, puede llegar a conocer ampliamente al alumno, y realizar el seguimiento de las intervenciones que se efectúen. En cuanto al análisis de datos y propuestas de intervención, se requiere la colaboración de los orientadores escolares. No obstante, el tutor será el responsable global del rendimiento escolar del alumno, buscando incidir en los factores que lo favorecen e intervenir en los obstáculos que lo dificultan.

1a. etapa: conocimiento del alumno y su entorno

1a. sesión: presentación del tutor y los alumnos.

(Esta actividad se realizará una semana antes de iniciar el curso escolar, y su duración será de dos horas por sesión.)

Una vez en el aula asignada, el tutor indicará a los alumnos que se distribuyan en grupos de 5; les dejará unos minutos para que se puedan presentar, para lo cual darán sus nombres y comentarán brevemente experiencias personales (Ejem: me llamo....estoy aquí por..... a ti te he visto.....). El tutor se incluirá en estos grupos.

Después de 10 minutos se interrumpirá la actividad, y se hará un cambio de grupos, para realizar lo mismo. Se repite una vez más la misma actividad (10 min.); y finalmente, ya sentados en su lugar, el tutor solicitará a varios alumnos que den sus impresiones de los grupos en que participaron (10 min.)

En este tiempo entrarán en el salón 3 profesores de asignatura, quienes se presentarán, indicarán la materia que imparten, los objetivos de la misma, sus procedimientos de evaluación, etc., y solicitarán a los alumnos tomar notas.

Enseguida, los alumnos y los profesores recorrerán el plantel, a fin de que los primeros conozcan los servicios con que cuentan; en tanto los maestros mencionarán los beneficios de dichos servicios, e incitarán a los alumnos a externar sus dudas para aclarárselas.

2a. sesión

La sesión se inicia con la aplicación de un cuestionario (anexo) a cada alumno por parte del tutor. Ya contestado el cuestionario, los estudiantes se reunirán nuevamente en grupos de 5, y durante 15 minutos valorarán los ítems 2, 3 y 8 que contestó cada uno. Un secretario por cada grupo recogerá en una hoja aparte las valoraciones hechas a las asignaturas y a las formas de ser de cada discípulo.

Una vez transcurridos los 15 minutos, los secretarios de los tres grupos leerán los resultados, que se anotarán en el pizarrón para obtener una visión general de las materias favoritas y las difíciles, así como los rasgos que definen a cada grupo. Esta actividad ayudará a que se conozcan mejor los alumnos entre sí, y el tutor a su grupo. Se darán unos minutos de descanso.

Aplicación de cuestionario

Después del breve descanso, el tutor aplicará un cuestionario de hábitos de estudio, que será valorado por los alumnos. Nuevamente, en grupos de 5, comentarán los resultados obtenidos; el secretario anotará los apartados con mayores puntos negativos. Finalmente, se anotarán en el pizarrón las principales deficiencias en el estudio. El tutor deberá tomar nota.

3a. sesión

La sesión iniciará con la presentación de los demás profesores del grupo, quienes brevemente procederán como los primeros.

Una vez terminada la presentación, el tutor entregará a los alumnos el siguiente cuestionario

Escribe el nombre de un compañero que:

1. Juegue tenis _____
2. Tenga el mismo número de hermanos que tú. _____
3. Toque algún instrumento musical. _____
4. Se llame como tú. _____

5. Le guste el mismo programa de T.V. que a ti. _____
6. Pertenezca a algún grupo juvenil. _____
7. Sea aficionado a la natación. _____
8. Haya viajado al extranjero. _____
9. Prefiera la vida del campo. _____
- 10 -Tenga algún animal. _____

Asimismo, contesta las siguientes preguntas:

11. ¿A qué compañero te gustaría conocer más? _____
 12. Cita a un compañero que no conocías y que te haya caído bien estos días. _____
- _____

Con el cuestionario en la mano, los alumnos deben buscar a los compañeros que reúnan las características que se les solicita. Se les indicará que traten de no repetir el nombre de un mismo compañero.

Al finalizar esta actividad, que habrá producido un gran alboroto en el aula, se reunirán todos en grupo y se comentarán las respuestas otorgadas a las preguntas 11 y 12, con lo que estaremos reforzando la imagen positiva que tengan los alumnos entre ellos.

El tutor completará la primera parte de la mañana explicando las funciones que le corresponden como tal. Indicará a los alumnos que es el responsable directo de la clase y que deben acudir a él en todas aquellas circunstancias que de una manera u otra incidan en su quehacer escolar:

- Justificación de faltas de asistencia.
- Orientación sobre su rendimiento en las evaluaciones.
- Aspectos de disciplina, personales, etc.

- Dificultades en alguna materia.
- Dificultades con algún profesor.

Antes de que los alumnos se retiren a sus domicilios, el tutor les entregará una nota en la que invitará a sus padres para que al siguiente día por la tarde se reúnan con él.

4a. sesión

El tutor solicitará a los alumnos que elaboren un horario personal, donde además de sus asignaturas consideren un tiempo diario de estudio (no tareas); abarcarán de lunes a sábado, y desde la hora en que se levantan hasta que se van a dormir, incluyendo el tiempo de transporte a sus actividades.

El tutor deberá comentarles la importancia de administrar adecuadamente el tiempo y, con base en la información recabada en los días anteriores, de manera positiva les dará su visión del grupo (necesidades, problemas, etc.).

Reunión con los padres de los alumnos

Más tarde, el tutor recibirá a los padres de los alumnos y tras su presentación, les comentará las actividades realizadas en los días pasados. Expondrá las características generales observadas en los alumnos, y una visión general de la institución, así como de los servicios con los que cuenta, dando especial atención a las tutorías, asesorías, formas de evaluación, etc.

Se les invitará a comentar con el tutor (de manera individual, por medio de citas) sobre las características de sus hijos, impresiones sobre el estudio, etc.

Finalmente se les entregará un cuestionario que deberán regresar contestado en una semana; se les pedirá reflexionar en las respuestas y se les comentará la importancia que dicho cuestionario representa para el tutor.

Durante la primera etapa, el orientador del plantel deberá reunir la información obtenida por los tutores, misma que deberá analizará y sintetizará con apoyo del tutor.

2a. etapa: Análisis y síntesis de datos.

En la medida que la apertura y empatía se den en las sesiones tutoriales, se tendrá mejor información y mayor disposición para analizar algún problema que se presente, sin embargo, se recomienda aquí:

- Conocer la historia de la persona
- Conocer las causas que originaron el problema actual
- Hacer un diagnóstico de la situación planteada que describa la realidad actual
- Hacer algún pronóstico que pueda orientar la propuesta de Intervención (3a.etapa)
- Registrar en formatos adecuados, para hacer un seguimiento completo y cabal del alumno

3a. Etapa: Propuesta de intervención

En esta etapa, la Interacción tutor-alumno es fundamental, ya que de manera conjunta (orientador-tutor) han analizado la información obtenida sobre la situación escolar y/o emocional del alumno, y entonces, más que una propuesta unilateral del tutor y orientador, se buscaría que el estudiante tomara la decisión de participar de algún (os) programas de apoyo (académico, de apoyo personal, o del área vocacional-profesional, o incluso asesorías en materias que presentan mayor dificultad para el alumno en tutoría.

4ta. Etapa: Seguimiento y control del proceso.

Es necesario tener un control continuo de la conducta del estudiante. Manifiesta la necesidad de reeducar, recuperar y orientar a los alumnos considerados "en riesgo". En la primera considera todos aquellos problemas de conducta, tales como la socialización,

efectividad, emotividad, etc.; la segunda, considera todas aquellas dificultades relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento académico; la orientación se refiere a las actividades que van a apoyar a los alumnos en la elección vocacional-profesional.

También en esta fase se considera el seguimiento, entendiendo aquí al cuidado y atención por estar pendiente del estudiante.

En lo concerniente a la evaluación, ésta podría llevarse a cabo de forma global al final de cada semestre, con objeto de retroalimentar el funcionamiento general de las tutorías, así como para intercambiar opiniones y experiencias. Además, de acuerdo con las necesidades que se presentaran, los tutores podrían acudir al Departamento de Orientación las veces que fuera necesario.

La evaluación se realizaría de dos maneras: una dirigida a los alumnos y otra a los tutores, siendo necesario diseñar un modelo de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa permanente del sistema.

ANEXO

ALUMNO: _____ Grupo: _____

Lugar y fecha de nacimiento : _____

Domicilio: _____

Teléfono: _____

PADRE: _____

Edad: _____ Ocupación: _____

MADRE: _____ Edad: _____ Ocupación: _____

HERMANOS: Número de hermanos (incluyéndote): _____

¿Tienes alguna enfermedad crónica?: _____ ¿Cuál?: _____

¿Has sufrido alguna enfermedad grave o accidente?: _____ ¿Cuál?: _____

1. En qué escuelas has estudiado. _____

2. Cita por orden de preferencia las tres materias que más te gustan.

1 _____ 2 _____ 3 _____

3. Cuáles son las materias que menos te gustan. _____

4. Cuáles son tus pasatiempos favoritos. _____

5. ¿Te gusta leer?: _____ Cuáles son tus temas favoritos _____

6. ¿Practicas algún deporte? _____ ¿Cuál (es)? _____

7. De los siguientes rasgos, señala los tres que definen mejor tu manera de ser:

Sincero comprensivo _____ Trabajador _____

Alegre _____ Simpático _____

Servicial _____ Honrado _____

Entusiasta _____

Cuestionario para padres

ALUMNO: _____

Qué familiares viven en la misma casa. _____

Cómo es la relación de su hijo con los hermanos. _____

Y con ustedes. _____

Qué actividades prefiere en sus ratos libres. _____

De los siguientes rasgos, señale con una X los tres que confirman mejor la manera de ser de su hijo:

Amable _____ Sincero _ _____

Comprensivo __ _ Trabajador _____

Simpático _____ Alegre _____

Servicial _____ Honrado _____ Entusiasta _____

Qué espera de su hijo en el estudio. _____

¿Valora el esfuerzo real de su hijo? _____

En qué materias suele tener mejores calificaciones. _____

¿Conoce usted lo que tiene que estudiar su hijo cada día? _____

Cuántas horas dedica normalmente su hijo a estudiar. _____

Si quiere aportar algún dato que considere de interés y que no haya sido incluido puede señalarlo. _____

Muchas gracias por su colaboración.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury A, y Knobel M, (1989). La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico. México: Paidós.
- Abud, G. (1994). Aprendizaje compartido: Alternativa de solución al problema de reprobación en el nivel medio superior. Tesina de Licenciatura en psicología. UNAM: México.
- Ackerman, P. y Dyckman, R. (1991). A trial of piracetam in two subgroups of students with dyslexia enrolled in summer tutoring. Journal of Learning Disabilities, (24) 9, 542-550.
- Agullar, A. (1995). La catástrofe silenciosa. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alcántara, A. (1990). "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria". en Perfiles Educativos, No. 49-50, 51-55.
- Amaro de Chacín, R. (1991). Asesoría y facilitación del aprendizaje en la educación a distancia. Revista de Pedagogía, (12), 47-53.
- Arcavi y Schoenfeld, A. (1992). Mathematics tutoring through a constructivist lens. Journal of Mathematical Behavior, (11) 4, 321-335.
- Arteaga, Z. (1986). La efectividad de la técnica del tutor en las conductas académicas dentro de un grupo de niños con Síndrome de Down. Tesis de Licenciatura en psicología. UNAM: México.
- Asensi, J. (1978). Las funciones del tutor y sus relaciones con el departamento de Orientación en un centro de EGB en Bordón No. 222. Madrid, 85-107.
- Avanzini, G. (1985). El fracaso escolar. Barcelona: Herder.
- Bazán, L. (1991). Tesis acerca del Bachillerato en México. Revista de la Educación Superior, (20) 77, 95-116.

- Benavent, J. A. (1977). La figura del tutor en E.G.B. Revista de Ciencias de la Educación, No. 92. Madrid, 559-577.
- Bennasar S. y Gil B. (1986). El acceso a las enseñanzas medias y la acción tutorial en Revista de Pedagogía y Psicología Aplicadas. (18) 33, 33-42.
- Bernal, J. (1983). El Tiempo Prehispánico. Historia Mínima de México, México: El Colegio de México.
- Bernardo, J. (1972). La Práctica de la Orientación Educativa. Madrid: Magisterio Español.
- Blackburn, K. (1978). La función tutorial. Madrid: Narcea.
- Blat, J. (1984). El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo, Francia: UNESCO, p.13.
- Blumenfeld, S. (1973). How to tutor, New York: Arlington House.
- Bolija, M. (1988). El profesor-tutor: un profesional al servicio de la enseñanza a distancia. A Distancia, No. 1, 7-8.
- Brandestein, A. (1993). El sistema de tutoría como propuesta pedagógica de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM: México.
- Bravo, M.T. (1988). Fracaso escolar y relaciones pedagógicas. Cuadernos del CESU No. 11. El Fracaso Escolar Análisis y Perspectivas UNAM.
- Brenes, R. (1985). La tutoría telefónica en un sistema de enseñanza a distancia. Enlace, No. 11 y 12. Costa Rica, 14-20.
- Bricklin, B. (1975). Causas Psicológicas del bajo rendimiento escolar, México: Pax.
- Broderick, B. (1992). Techtalk: another look at the computer as tutor. Journal of Developmental Education, (16) 2, 51-65.
- Camarena, R. y Gómez, G. (1986). Aprobación y Reprobación en la UNAM: una propuesta para su análisis cuantitativo. Perfiles educativos, No. 32 CISE-UNAM, 328.

- Canales, E (1991) Aprovechamiento Escolar. Relación Familiar y Estilos de Aprendizaje en Alumnos de Bachillerato. Tesis de Licenciatura en psicología. México: UNAM.
- Carbajosa, D. (1988). Una perspectiva de Análisis del Fracaso Escolar. El Fracaso Escolar. Cuadernos del CESU, No. 11. México: UNAM.
- Careaga, G. (1984). Biografía de un joven de la clase media. México: Océano.
- Carlos, J. (1986). Los determinantes de la calidad de la educación a nivel primaria: una revisión de las investigaciones en el campo Internacional y Nacional. Documento no publicado. México: UNAM.
- Castañeda, F.; López, O.; y Espinoza G. (1987). La comprensión de Textos Expositivos de contenido Científico en estudiantes de educación Media. Revista Pedagogía. No. 49, 33-38.
- Castañeda, L. (1991). Factores que contribuyen a la deserción escolar en el menor infractor. Tesis inédita de licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.
- Castro, M. (1988). ¿Fracaso Escolar o Escuela Fracasada?. El Fracaso Escolar. Cuadernos CESU No. 11. UNAM.
- Castro, M. y Valencia, M. (1980) Drug Consumption among the student population of México City and it's Metropolitan Area: Subgroups affected and the distribution of users. Bulletin of narcotics. 32 (4), 29-37.
- Colegio de Bachilleres (1991). Estudio sobre la deserción. Colegio de Bachilleres. México.
- Coplamar, (1982) La Educación en México. Situación actual y perspectivas al año 2000. México.
- Cordero, M. (1986). Metacognición en niños normales y en niños con problemas de aprendizaje: Entrenamiento y Análisis. Proyecto de Investigación, Manuscrito no publicado. Maestría en Psicología educativa UNAM.

- Coria, A.(1996). La necesidad del encuentro en el marco de propuestas tecnológicas: las tutorías. Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.(18), 2, 23-28.
- Corona, A. (1993). Seguimiento al desempeño docente del capacitador-tutor durante la operación de los programas educativos del CONAFE, Tesis de licenciatura en Pedagogía, UNAM. ENEP.
- Cortés, J. (1989). La Tutoría en el Posgrado de la UNAM. Omnia. Año 5 No. 14-15 Diciembre 1988-Noviembre 1989, p. 24.
- Díaz Barriga, F. (1993). El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. Educación. oct-nov-dic, 23-35 México.
- Díaz Barriga, F. y Saad, E. (1996). El papel del docente-tutor en un proceso de formación en la práctica de estudiantes universitarios. Enseñanza e Investigación en Psicología. CNEIP, (1), 2, 145-170.
- Espasa Calpe, (1994). Diccionario Enciclopédico el Pequeño Espasa. México.
- Fantuzzo, J. Dimeff, L. y Fox, S.(1989). Reciprocal peer tutoring; a multimodal assesment of effectiveness with college students. En Teaching of Psychology. (16) 3, 133-135.
- Fantuzzo, J. Riggio, R., Connelly, S. y Dimeff, L. (1989). Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis. Journal of Educational Psychology. (81) 2, 173-177.
- Fantuzzo, J. y Alperin, J.(1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: a component analysis. En Journal of Educational Psychology, (84) 3, 331-339.
- Fernández, H. (1996). Reprobación escolar: una estrategia de intervención psicopedagógica en estudiantes del CBTIS No. 49 de Morelia Mich. Reporte Laboral. Facultad de Psicología. UNAM.

- Fernández Pérez, M. (1988). Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar. Madrid: Morata.
- Galán, M. y Marín, D. (1987). "Marco Teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del Curriculum". Perfiles educativos. No. 34, 26-42.
- Galloway, D. (1982). Persistent absence from school. Educational Research. (24) 3, 188-196.
- García, C. (1987). La Acción tutorial desde una perspectiva comparada. Revista de Ciencias de la Educación. No. 130 Abr-jun 1987, 89-99.
- García, C. y Morales, L.(1993). Experiencia innovadora en el campo de formación del médico. El Plan A-36. Perfiles Educativos. No. 59, 55-71.
- García Garrido, M. (1976). La Universidad de educación a distancia. CEAC, Barcelona,45.
- García, J. y Martínez, C.(1989). El apoyo tutorial en la educación superior a distancia. Bordón. Revista de Orientación-Educación, (41) 3, 501-509.
- García Vázquez, F. (1992). Peer tutoring effects on students who are perceived as not socially accepted. Psychology in the Schools, (29) 3, 256-266.
- Garritz, A. y López, M.(1989). Tutoría: el perfil del docente en el posgrado. OMNIA. Año 5 Vol. 17, Dic., 61-65.
- Girón, G. (1994). The mexican education system in the nineties. En Centre for language and communications, No. 42 England.
- Glanzmann, P. y Laux, I. (1978). The effects of trait anxiety and two kinds of stressors on state anxiety and performance. In Stress and anxiety Vol 5, Hemisphere, N.N.
- Gómez, B. (1990). El rezago escolar en la Educación Superior: Un breve examen. Perfiles educativos. No. 49-50, 23-35.
- González B.N., (1977), citado en Lázaro A. Manual de tutoría, 1986.

- González, J. (1980). La dimensión orientadora del Profesor en la Investigación Pedagógica y la formación de Profesores. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid, 456-458.
- Gourgey, A. (1992). Tutoring developmental mathematics. Journal of Developmental Education. (15) 3, 10-15.
- Granja, C. (1989). Notas para una aproximación analítica a las prácticas de tutoría. Pedagogía. (6) 20, 21-26.
- Grinder, R. (1982). Adolescencia. 3a. ed. México: Limusa.
- Guedez, V. (1987). Educación superior a Distancia y función tutorial. Foro Universitario. México. Época II No. 77, 23-32.
- Guelts, B. y Eloy, E. (1991). Algunas reflexiones necesarias sobre la asistencia tutorial en los cursos dirigidos. Revista de Pedagogía. (12) 26, Venezuela, 53-59.
- Guevara, G. (1995) La catástrofe silenciosa. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guzmán, P. y Rodríguez, R. (1994). La función de la tutoría grupal en la formación de recursos humanos en salud pública. Salud Pública de México. (36) 3, 328-333.
- Haddad, W.D. (1991). Efectos Educativos y Económicos de las Prácticas de promedios y reprobación. Educación y Escuela. Lecturas Básicas para investigadores de la Educación formal. México: SEP-Nueva Imagen.
- Hansford, B y Hattie, J. (1982). The relationship between self achievement performance measures. Renew of educational research. (52) 1, 123-142.
- Hardy, V. (1992). Introducing computer-mediated communications into participative management education. Educational and training technology International. (29) 4, 325-331.

- Hau, K. y Sallli, F. (1991) Structure and semantic differential placement of specific causes: Academic causal attribution by chinese students in Hong Kong. International Journal of psychology. 26 (2) 175-193.
- Hawkins, J. Catalano, R. y Miller, J. (1992). Risk and protective factor for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse provention. Psychological Bulletin.
- Hayashi, (1992). La Educación Mexicana en Cifras. México: El Nacional.
- Hernández, A. (1981). Wastage in Primary Education with special reference to México. Tesis de maestría inédita. Londres: London Institute of Education.
- Heyneman, S. y Loxley, W. (1983). The effect of primary school quality on academic achievement accross twenty nine high and low income countries. American Journal of Sociology. (58) 6, 162-194.
- Holmberg, B. (1977). Distance Education. A short handbook. Malmo: Hermods.
- Hopkins, J. (1987) Adolescencia años de transición. España: Pirámide.
- Horrocks, J. (1984). Psicología de la adolescencia, 1a. ed. México: Trillas.
- Hoyos, C. (1988). Modernidad, educación y paradoja: El fracaso escolar, en Cuadernos del CESU No. 11 UNAM, México.
- Huerta, J. y De Allende, C.(1989). Aportación metodológica a la definición de clases de alumnos". Programa Integral para el Desarrollo de Instituciones de Nivel Superior. México: ANUIES.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1972). De la Psicología del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1996). Cuaderno de Estadísticas de Educación. Cuaderno No. 2, México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1992). Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, México.

- Isaac, G. (1997). Un servicio de tutoría para estudiantes universitarios: una concepción humanista. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Iberoamericana. México.
- Johnson, C. y Grover, P. (1993). Hypertutor therapy for interactive instruction. Educational Technology, (33) 2, 5-16.
- Kaplan, J.(1977). The dropout phenomenon as a social problem. Educational Forum. Vol. 42 USA.
- Kwong, J. (1983). "Is everyone equal before the system of grades?": Social Background and opportunities in China. British Journal of Sociology . (34) 1, 93-108.
- Latapi, P.(1972). Análisis de un sexenio de educación en México. México, p. 256.
- Latapi, P. (1988). "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a la calidad ". Revista de la Educación Superior. (2) 68, 5-19.
- Lázaro, A.(1978). El equipo orientador. Madrid: Narcea.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1986). Manual de Orientación Escolar y Tutoría. Madrid: Narcea.
- León, M. et al (1994). La formación posgraduada en medicina familiar y comunitaria. Atención primaria. (14) 3 jul.-ag. España, 661-664.
- León, S. (1985). La tutoría presencial y su relación con el rendimiento académico. Enlace. Nos. 11 y 12, Costa Rica, 31-35.
- Locker, D. y Pineo, D. (1983). Social Psychological variables and their relevance to the status attainments of teenagers, American Journal of Sociology.88 (6),1195-1219.
- López, M. (1980). "Fracaso escolar y origen social,". en Revista de Ciencias de la Educación. Año XXVI No.104 Madrid.
- MacDonald, R. (1988). An analysis of verbal interaction in college tutorials. Journal of Developmental Education, No. 1, 2-12.

- Macías, L. (1988). "La influencia de la estructura familiar en la reprobación escolar de los alumnos de licenciatura". Tesis inédita de licenciatura en Psicología, UNAM, México.
- Magendzo, S. (1990). "Soledad y deserción". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, P.I.I.E. Santiago.
- Mallette y Harper, (1991). Retention of spelling words acquired using a peer mediated instructional procedure. Education and Training in mental retardation, (26) 2, 156-164.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. Las teorías implícitas. Madrid: Aprendizaje el visor.
- Martínez Guerrero, J. y Zarabozo, D. (1993). Interferencia de signos depresivos en los hábitos de estudio de adolescentes universitarios, ponencia presentada en el Primer Congreso de Salud mental. Federación Mexicana de Sociedades Pro-Salud mental A.C. México.
- Maxwell, M. (1990). Does tutoring help? A look at the literature. Review of Research in Developmental Education, (7) 4,1-5.
- Mayagoitia, F. (1986). La tutoría como alternativa en los estudios de posgrado. Tesis inédita de Maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Medel, A.C. (1989) Algunas causas que influyen en la reprobación en los alumnos del Colegio de Bachilleres del Plantel 20. Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Medina-Mora, M.E., Ortiz, A. Caudillo C. y López S. (1982). Inhalación deliberada de disolventes en un grupo de menores mexicanos. Salud Mental. 5 (1) 77-86.
- Medina, S. (1995). Educación y Modernidad. el Bachillerato en México ante los desafíos del Tercer Milenio. Tesis inédita de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

- Medway, F. (1985) "Tutoring as a teaching method". The International Encyclopedia of Education. Pergamon Press. Vol 9 Oxford: N. Y., 5314-5316.
- Medway, F. (1987) Tutoring. In M.J. Dunkin. The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press.
- Mejía, R. (1981) Historia de la Educación en México. SEP. México: Fondo de Cultura Económica, 188-233.
- Milicic, M. (1983). Un programa de tutoría para la enseñanza de la lectura inicial. Lectura y Vida. (4) 4 Argentina, 15-19.
- Miller, N. (1986). The role of mentors in the lives of national merits scholars. Dissertation Abstracts. Int. 46, 2974A.
- Mir, A. (1971). "Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México". Revista del centro de Estudios Educativos. Vol. 1 No. 1. México.
- Mitchell y Gragono P. (1993). Modelling techniques for tutoring systems. Computers and Education, (20) 1, 55-61.
- Moliner, M.(1967). Diccionario del uso del Español. Madrid: Gredos.
- Moore, B. (1972). Guidance in comprehensive-school. Londres: NFER.
- Moore, W.G. (1968)." The tutorial system and its future". The Commonwealth and International Library, Oxford, London.
- Morris D. y Perney B. (1990). Helping low readers in grades 2 and 3: an after school volunteer tutoring program. The Elementary School Journal. (91)2,156-164.
- Muñoz Izquierdo, C. (1976). Factores determinantes en el rendimiento escolar asociado con diferentes características socio-económicas de los educandos. Centro de Estudios Educativos. México.

- Muñoz Izquierdo, C.(1979). "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. (9)3 México, 1-60.
- Negrete, E. y Reyes, P. (1988). Estudio comparativo del aprovechamiento académico en los alumnos del SUA en la Facultad de Psicología. Períodos 86-1 y 87-1. Tesis inédita de licenciado en psicología, UNAM.
- Nugent, F. (1994). Introduction to the profession of counseling 2nd. ed. New York: McMillan
- Organización de Estados Americanos. (1973). Algunos aspectos del rendimiento escolar. B. Aires.
- Ortega, Sánchez, Fernández y Redondo (1988). Tutorías: ¿Qué son, qué hacen, cómo funcionan? (2da.ed.) Madrid: Popular, S.A.
- Otto, W. y Smith, R.(1980). Corrective and remedial teaching (Cap.1). Boston; Houghton Mifflin Co.
- Patiño, S. y Reyes,P. (1981). Programa de Asesoría Académica: una solución para el estudiante que ha fallado. Revista de Educación e Investigación, Año 3, 8, 51-59.
- Pérez, Gómez y Gimeno (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje. No. 42, 37-63.
- Phillips, B. (1978). School Stress, and Anxiety. Human Science. N:Y.: Academic Press.
- Pontellano, J.(1989). Fracaso escolar: diagnóstico e intervención. Una perspectiva neuropsicológica. Madrid: General Pardiñas.
- Powell, M. (1981). La psicología de la Adolescencia. 2da. ed. México: F.C.E.
- Pujol ,J. y Fons, J. (1978). Los métodos en la enseñanza universitaria. Pamplona: EUNSA.

- Quesada, R.; Acuña, C.; y Rojas, G. (1986). Alternativas para el aprendizaje y la superación académica en la UNAM. Revista de la Educación Superior. No. 59, jul-sep. ANUIES.
- Quesada, R. (1993). La motivación como variable predictiva del rendimiento académico. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Salud Mental A.C. Cd. de México.
- Reid, K. (1984). The behavior of persistent school absences, en British Journal of educational psychology. 54, 320-330.
- Robbins, L. (1980). The natural history of drug abuse. Acta Psychiatrica Scandinavica. 62 (Suppl.284), 7-20.
- Rodríguez, A. y Palomino, M. (1991). Los programas tutoriales. Educación, (Cuba) Año 21 No. 79, 67-71.
- Rodríguez, M. (1986). Orientación profesional y acción tutoría en la enseñanza media. Madrid: Narcea.
- Román, J.M. y Pastor, E. (1980). La tutoría, 2a. ed. Barcelona: CEAC.
- Ruiz, C. (1996). La competencia tutorial. Un análisis teórico-conceptual en PLANIUC. Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
- Salvat, H. (1979). La escuela: una carrera de obstáculos. El fracaso escolar. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Sánchez, S. (1979). La tutoría en los centros docentes. Madrid: Escuela Española.
- Sánchez, S. (1988). El tutor y su función. Citado en M. Ortega, M. Sánchez y P. Fernández (1988). Tutorías, ¿Qué son, qué hacen, cómo funcionan?. Madrid: Popular
- Sarason, I. (1960). The case for change: rethinking the preparation of educators. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sarukhan, J. (1989). La tutoría en la enseñanza universitaria. OMNIA, Año 5, Nos.13 y 14, pp. 5-10.

- Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1979). The determinants of school achievement; a review of research for developing countries,. Simmons, J. Eds. Education iletma. Pergamon Press.
- Schoenfeld, A. y Gomoran,A. (1992). Toward a comprehensive model of human tutoring in complex matter domain. Journal of Mathematical Behavior, (17) 4, 293-319.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. S.P.P.(1996).Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. 1994-1995. México.
- Secretaría de Educación Pública (1982). Terminología de los sistemas abiertos de educación superior en México. pp.11-91.
- Senna, J. Rathus, S. y Siegel, R. (1974). Delinquent behavior and academic investment among suburban youth, en Adolescence. (9) 33, 481-494.
- Sêve, L. (1979). El fracaso escolar. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Simmons, J. y Leigh, A. (1980). Factors which promote school achievement in developing countries; a review of the research. The international development research center.
- Smart, Z. Medina-Mora, M. Terroba y Varma, U. (1981). Drog use among non-students in tree countness, en Drug and alcohol dependence. 125-132.
- Solana, F.(1981). Historia de la Educación Pública en México. México: SEP, Fondo de Cultura Económica.
- Soto, R. (1992). Elementos para una propuesta metodológica del aprendizaje en las carreras de Física, Química y Biología. Travesía, Vol. 29, 59-63.
- Spielberger, Ch. (1972).Tensión y ansiedad. México: El Manual Moderno.
- Tambutti, R. (1989). La estrategia Zigma: una forma radical de abordar el fracaso y la deserción escolar. Perfiles Educativos. Nums. 49-50 Jul.-dic. pp. 3-13

- Tammer, R. et al. (1989). "Tutorial relations: the dynamics of social contract and personal trust". en Interchange. (20) 1, 14-26.
- Tinto, V. (1989). El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono estudiantil y de su tratamiento. México: ANUIES.
- Topping, K. y Lindsay, G. (1992). The structure and development of the paired reading technique. Journal of Research in Reading. (15) 2, 120-136.
- Torres, C. y Lineza, J. (1994). Un análisis de la acción tutorial en la enseñanza de adultos: diseño y validación de un programa de acción tutorial en Tarbiya. No.8 Sep.-Dic. 94. España. pp. 7-20.
- Tovar, D.(1987). Efectividad de la tutoría en el régimen semestre-crédito en los planteles de educación media. Investigaciones Educativas Venezolanas. (7) 1, 20-24.
- Tygart, C. (1988). Strain theory and public school vandalism: academic tracking school , social status, and students academic achievement . Youth and Society. 20 (1) pp. 106-118.
- U.N.E.D.(1989). El modelo español de educación superior a distancia: la UNED. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación .
- Universidad Nacional Autónoma de México (1996 Julio 8.). Gaceta Suplemento Especial. México.
- Universidad Nacional Autónoma de México (1996). Reglamento General de Estudios de Posgrado. Secretaría General Académica. UNAM, México.
- Vacc N. y Loesch,. L. (1994). A professional orientation to counseling . 2nd. ed. Indiana: Accelerated Development. Inc.
- Valdivia, C. (1976). Las funciones del tutor en Vida Escolar. Nums. 183-184 Madrid, 84-99.
- Vázquez, L. (1983). "Una experiencia educativa con alumnos rezagados".en Cuadernos del Colegio. Nums. 16, 17 y 18 UNAM . México

- Vega, A. (1979). El estudiante del nivel medio superior en el D. F. Algunos rasgos sociológicos e ideológicos. Hábitos y métodos de estudio. Centro para el Estudio de medios y procedimientos avanzados para la educación (CEMPAE). México.
- Viesca, M. (1981). Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar. Perfiles Educativos. CISE; UNAM. pp. 19-32.
- Villegas, G. (1984). La entrega de la docencia y las tutorías telefónicas y presenciales. Enlace. No. 10, jul-dic. C. Rica. pp. 39-46.
- Villarreal, M. (1987). El profesor consejero en la Universidad de Costa Rica. Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica. pp. 51-57.
- Wallace, G. y McLoughlin, J. (1979). Learning disabilities : concepts and characteristics. Ohio: Charles E. Merrill.
- Willings, D. y Greenwood, B. (1990). Some ways of helping underachievers. Gifted Educational International. Vol. 7 No. 1, pp. 27-32.
- Wolf, B. (1992). Toward a computational model of tutoring. Educational Technology research and development. (40) 4, 49-64.
- Zainquí, J. (1973). Diccionario razonado de sinónimos y contrarios. Barcelona: Verchi.
- Zaldívar, R. (1986). Efectos de entrenamiento en habilidades metacognoscitivas y en estrategias específicas en niños con dificultades de aprendizaje. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM: México.