

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN**



**APROVECHAMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE TERCER
GRADO DE LA SECUNDARIA “ HERBERT ”, VISTO DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA MOTIVACIÓN Y LA RELACION
EDUCATIVA.**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:
CAROLINA CHAVEZ ROBLES**

ASESOR: MTRA. NORA HILDA TREJO DURÁN



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.

Agradezco

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: CAROLINA CHAVEZ

KOBLES

FECHA: 15/Nov/104

FIRMA: 

A Dios por la oportunidad de cumplir esta meta tan importante en mi vida.

A mis padres por su apoyo, sus consejos y motivación

A mis hermanos por su apoyo.

A todos mis profesores por compartirme sus conocimientos.

A mi asesora la Mtra. Nora Hilda Trejo Durán, por su compromiso y paciencia al guiarme en este trabajo tan importante.

Dedico con mucho cariño:

A mi madre por todo su amor, apoyo y confianza.

A mis hijas Alejandra y Carolina, por su amor y ser la mayor motivación en mi vida.

A mi tío Eloy Robles Dolores por su ejemplo.

*Al Lic. José Alfredo Live Gutierrez por todo su apoyo,
Siempre incondicional.*

CAPITULADO

INTRODUCCIÓN	I
---------------------	----------

CAPÍTULO 1 EL CONSTRUCTIVISMO

1.1. El constructivismo	1
1.1.1. Consideraciones sobre Piaget	3
1.1.2. Aportaciones de Vygotski en cuanto al Desarrollo-Cognitivo	6
1.1.3. La Teoría Sociocultural del Desarrollo y del aprendizaje - de Vygotski	9
1.2. El pensamiento lógico formal del adolescente	14
1.3. La construcción del conocimiento escolar	16
1.4. Constructivismo, formación de docentes y práctica educativa	18

CAPÍTULO 2 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Origen de la educación secundaria	24
2.2. El significado de la educación secundaria	27
2.3. Estructura actual de operación de la educación secundaria	30
2.4. Destino de la población en el nivel básico	36
2.5. La adolescencia: transición y logros del nivel secundaria	40

CAPÍTULO 3

APROVECHAMIENTO ESCOLAR

3.1.	Aproximación a su definición	46
3.2.	Las causas del bajo aprovechamiento	48
3.2.1.	Factores dentro del sistema educativo	48
3.2.1.1.	Condiciones de los docentes	48
3.2.1.2.	Perfil profesional: deficiencias didáctico – pedagógicas	50
3.3.	Factores sociales	52
3.4.	Factores familiares y económicos	56

CAPÍTULO 4

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

4.1.	La institución educativa Herbert	60
4.1.1.	Historia	60
4.1.2.	Población estudiantil	60
4.2.	Sujetos	61
4.3.	Cuestionario	61
4.3.1.	La selección de los grupos	61
4.3.2.	Trabajo de campo	62
4.3.3.	Codificación y captura de datos	62
4.3.4.	Análisis e interpretación de resultados	63
4.3.4.1.	Condiciones socioeconómicas	63
4.3.4.2.	Condiciones culturales	65
4.3.4.3.	Antecedentes escolares y prácticas de estudio	68
4.3.4.4.	Apreciaciones sobre la calidad de la oferta escolar	70

4.3.4.5. Características generales sobre el desempeño de la - labor docente	73
4.3.4.6. Percepciones sobre la utilidad de la secundaria.	78
4.3.4.7. Expectativas de estudio-trabajo	78

CAPÍTULO 5

LA MOTIVACIÓN Y LA RELACIÓN EDUCATIVA COMO FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR

5.1. La motivación Intrínseca	80
5.2. La motivación de Logro	85
5.3. El modelo expectativa-valor (de la tarea)	87
5.4. Las atribuciones causales	89
5.5. La relación educativa en el fomento de las prácticas educativas para mejorar el aprovechamiento escolar	93
5.5.1. Existencia de un modelo pedagógico	94
5.5.2. Interés sincero por los alumnos	100
5.5.3. Coherencia de vida	101
5.5.4. Integración efectiva de los alumnos en el grupo	102
5.5.5. Consecución de un ambiente de trabajo ordenado	103
5.6.6. Relación alumnos-profesores	108
CONCLUSIONES	111
BIBLIOGRAFÍA	116
ANEXO 1. CUESTIONARIO	

INTRODUCCIÓN.

Son pocas las investigaciones de campo que se han realizado en el nivel superior, para conocer la eficiencia de la educación secundaria general y técnica oficial, en cuanto a la innovación de prácticas y hábitos de estudio destinados a mejorar el aprovechamiento escolar del adolescente; y que primordialmente deben irse adquiriendo y perfeccionando en este ciclo educativo tan importante.

Se debe afirmar que en México, las escuelas secundarias forman académicamente y a lo largo de tres años a jóvenes adolescentes entre los 12 y 15 años de edad, centrado principalmente su atención a tratar de cubrir un programa de materias que tiene como finalidad afianzar y acrecentar los conocimientos adquiridos en la primaria, e introducir paulatinamente conocimientos más especializados, que permitan al muchacho, por un lado, acceder a niveles superiores, y por otro, insertarse a muy temprana edad al campo laboral.

Bajo este panorama, se presenta una problemática que puede englobarse desde una perspectiva pedagógico-social y de causa-efecto en donde el adolescente cursador del tercer año de secundaria tiene por decirlo de alguna manera, un aprovechamiento escolar malo. Siendo que por diferentes que sean las actitudes asumidas en esta etapa –tanto por profesores, alumnos y padres de familia–, no pueden cristalizarse en aprendizajes significativos para mejorar los hábitos y prácticas de estudio. Por un lado, la pésima didáctica educativa de varios profesores para enseñar; y por otro, el nivel intelectual, las condiciones e influencias sociales, culturales y económicas, la incorporación al trabajo y la formación temprana en el

hogar de los adolescentes, los liga precocemente en este último caso al núcleo de los mayores y les impide vivir con profundidad este periodo estudiantil tan importante. De aquí que no exista en alumnos del tercer grado de secundaria, una cultura estricta sobre la educación, ni una normatividad para mejorar y acrecentar sus prácticas de estudio. Esto suele originar adolescentes confusos (perplejos). Con los años esa perplejidad se transformará unas veces en actividad en favor del mejoramiento de su situación, pero en la mayoría de ellos, en cierto conformismo.

En este sentido y en el orden de ideas expuesto con anterioridad, la presente investigación analiza qué hábitos y prácticas de estudio es necesario fortalecer y afianzar desde la perspectiva de la motivación y la relación educativa en alumnos que cursan el tercer grado de secundaria dentro de una escuela privada, para propiciar un óptimo aprovechamiento escolar, tomando en consideración los factores externos (sociales, familiares, económicos y culturales), los cuales presentan una fuerte relación con ese aprovechamiento.

Así, en el primer capítulo se presenta un marco teórico que permite identificar las bases pedagógicas, sobre las cuales se debe fundamentar el aprovechamiento escolar. En donde se revisan las cuestiones inherentes a la teoría constructivista del aprendizaje de los especialistas Piaget y Vigotsky.

Dentro del segundo capítulo, se presenta un estudio sobre la evolución, fines y objetivos de la escuela secundaria, en donde se identifican además las perspectivas sobre el período de vida o fase de desarrollo humano denominado: adolescencia, destacando las características inherentes a su transición y logros que busca el individuo en ese periodo.

El tercer capítulo, se dedica a conocer los factores didácticos, sociales y familiares que tienen influencia directa en el aprovechamiento escolar del adolescente que cursa la secundaria.

Dentro del capítulo cuarto, se elabora una investigación de campo acompañada del respectivo cuestionario y valoración de resultados, que da a conocer las condiciones y características propias de una muestra de 90 alumnos del tercer grado de secundaria, relacionado con los factores que tienen influencia directa sobre el aprovechamiento escolar.

Finalmente en el quinto capítulo, se analiza la motivación y la relación educativa dentro del aprovechamiento escolar, e igualmente se proponen una serie de estrategias que deben llevar a la práctica todos los docentes del nivel secundaria para propiciar mayor y/o mejor aprovechamiento escolar.

CAPÍTULO 1

EL CONSTRUCTIVISMO

Ya que el objetivo general de la presente investigación, consiste en analizar los factores de naturaleza externa (sociales, familiares, económicos y culturales) y en específico, los concernientes a la motivación y la relación educativa que se encuentran involucrados con el aprovechamiento escolar, en alumnos que cursan el tercer grado de secundaria, será conveniente estructurar en este primer capítulo, un marco teórico que permita identificar las bases pedagógicas, sobre las cuales se debe fundamentar dicho aprovechamiento escolar.

Para tal efecto, hay que revisar las cuestiones inherentes a la teoría constructivista del aprendizaje de los especialistas Piaget y Vigostsky, y en particular de este último, de la cual, se puede derivar una relación importante entre las influencias y experiencias del medio ambiente y el aprovechamiento escolar.

1.1. El constructivismo

En el transcurso de las últimas décadas, la teoría y la práctica educativa se han visto inundadas por una serie de planteamientos que tienen su origen en la explicación del psiquismo humano conocida genéricamente como constructivismo. El recurso a los principios constructivistas con el fin de explicar y comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje, y sobre todo con la finalidad de fundamentar y justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de carácter general, o relativas a la evaluación de contenidos escolares como son las asignaturas del nivel básico

secundaria, se ha convertido así en los últimos años, en un tema obligado entre los profesionales de la educación y el Sistema Educativo Mexicano.

El constructivismo constituye una posición epistemológica, es decir, referente a como se origina, y también como se modifica el conocimiento. El constructivismo establece que el sujeto cognoscente construye el conocimiento, esto supone que cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos y que no los puede recibir contruidos de otros. La construcción es en sí una tarea solitaria, en el sentido de que tiene lugar en el interior del sujeto y sólo puede ser realizada por él mismo. Esa construcción da origen a su organización psicológica¹. Cabe resaltar sobre lo anterior, que una posición epistemológica es completamente distinta a una posición pedagógica, ya que la primera se refiere "al ser de las cosas, a como suceden, a que si los enunciados postulados en ella son verdaderos en el sentido de que describen adecuadamente las relaciones de las cosas cuando el sujeto actúa sobre ellas, y de que si son falsos cuando la acción sobre las cosas conduce a resultados distintos de los esperados a partir del enunciado. En cambio la posición pedagógica se refiere al deber ser, a cómo se pretende que sucedan, así las acciones pedagógicas son instrumentales para los fines que se pretenden alcanzar; como tales no son ni verdaderas ni falsas, sólo son adecuadas o inadecuadas"².

¹ Coll, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en Desarrollo psicológico y enseñanza. España. Alianza. p. 42

² Delval, J. (1997). "Tesis sobre el constructivismo", en La construcción del conocimiento escolar. España. Paidós. p. 30

Una teoría constructivista tiene que reunir una serie de condiciones que la diferencien claramente de las teorías no constructivistas. Así, el constructivismo presupone la existencia de estados internos en el sujeto, es decir, del sujeto cognoscente y de cómo funciona cuando trata de explicar y actuar; por lo que el individuo establece representaciones que se atribuyen a la realidad, pero que son construcciones suyas. Además el constructivismo debe ser una teoría genética, es decir, que explique la génesis del conocimiento desde sus inicios. Una teoría genética tiene que remontarse hacia atrás lo más que sea posible, pues todo conocimiento se explica a partir de conocimientos anteriores. La explicación del conocimiento debe partir de un punto cero, que se establece generalmente desde el nacimiento. Una teoría no genética no es una teoría constructivista³.

Pasemos a revisar las posturas de Piaget y Vygotski en cuanto al desarrollo cognitivo.

1.1.1. Consideraciones sobre Piaget

Entre las diversas teorías y enfoques del desarrollo cognitivo, destaca la de Jean Piaget, por lo que se procederá a analizar su postura. Para este psicólogo suizo, la inteligencia implica una serie de complejos procesos y operaciones comprometidas con la adaptación biológica y un equilibrio entre el individuo y su medio ambiente.

³ *Ibidem*, p. 59

Una serie de operaciones mentales permiten este equilibrio. El concepto de inteligencia de Piaget implica la existencia de unas estructuras físicas, unas reacciones conductuales automáticas y unos principios generales de funcionamiento que el individuo ha heredado como miembro de una especie. La experiencia es la que modula la acción de estos elementos heredados.

Los esquemas son acciones aprendidas por el sujeto en situaciones específicas y representan un cambio en la estructura cognitiva en que se apoya la conducta.

Dos caminos diferentes unen estos elementos heredados con la experiencia: la asimilación, que se refiere a la utilización de las estructuras previas que ya posee el individuo para enfrentarse con un medio ambiente cambiante, y la acomodación, que se refiere a la tendencia a modificar, por parte del organismo, sus estructuras en función de las demandas del medio ambiente.

Otro proceso que surge es la equilibración que consiste en la autorregulación que estimula a los individuos a aportar coherencia y estabilidad a sus conceptos sobre el mundo y hacer comprensible sus experiencias. Al asimilar y acomodar, dice Piaget, los objetos de conocimiento a través de la experiencia y surgir el patrón organizador, el sujeto va desarrollando su sistema cognitivo.

El desarrollo mental necesita la resolución del conflicto para utilizar las estructuras ya poseídas en situaciones nuevas o adquirir aquellas que exijan los nuevos problemas.

El crecimiento intelectual progresa según el sujeto se adapta a nuevas situaciones. Esta adaptación es denominada por Piaget equilibrio, y es el proceso mediante el cual resuelve el conflicto entre la asimilación y la acomodación.

El desarrollo cognitivo constituye para J. Piaget un proceso de organización y reorganización de estructuras de manera que cada nueva estructura engloba la anterior. Proceso de naturaleza dinámica que tiende a la búsqueda del equilibrio.

Este proceso de equilibración pasará por una serie de etapas o estadios⁴:

Embriogénesis (pre-natal).

Inteligencia sensorio motriz:

- Uso de mecanismos reflejos heredados (0-1 mes)
- Reacciones circulares primarias (1-4 meses)
- Reacciones circulares secundarias (4-8 meses)
- Coordinación de esquemas secundarios (8-11 meses)
- Reacciones circulares terciarias (11 - 18 meses)
- Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales (18-24 meses)

Periodo representativo (función simbólica - pensamiento)

- Estadio pre-operatorio:
 - intuición pura (2-4 años)
 - intuición articulada (4-6 años)
- Estadio de operaciones concretas (6-11 años)
- Estadio de operaciones formales (11 años en adelante)

⁴ Cfr. Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía. "Los Grandes Pensadores", vol. 14., Madrid. SARPE. 1953. pp. 57, 58 - 59.

Las referencias cronológicas son únicamente indicativas, se da una gran variabilidad individual en función del marco sociocultural y de las experiencias vitales de los sujetos, cuestión reconocida por el propio Piaget, pero poco desarrollada y muy tenida en cuenta en las explicaciones más actuales del desarrollo cognitivo.

El orden de sucesión de las distintas etapas es constante y los factores que posibilitan el desarrollo son: el crecimiento orgánico, de manera especial la maduración del sistema nervioso; el ejercicio funcional y la experiencia y las interacciones y transmisiones sociales.

1.1.2. Aportaciones de Vygotski en cuanto al Desarrollo Cognitivo.

El estudio del desarrollo cognoscitivo requiere que se analice el sentido que se le da a las relaciones recíprocas entre desarrollo y aprendizaje

Estas relaciones recíprocas entre desarrollo y aprendizaje se han estudiado de manera diferencial a lo largo de la historia de la Psicología y son muchos los autores que han escrito sobre el tema, pero nos vamos a limitar al contraste entre las posturas de Piaget y Vygotski, por ser las más significativas, por la incidencia que las ideas de ambos autores han tenido y siguen teniendo en la estructura y orientación del sistema educativo mexicano y por las implicaciones educativas que pueden derivarse de dicho análisis.

RELACIONES ENTRE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

PIAGET

DESARROLLO → APRENDIZAJE
(nivel de madurez)
ACTITUD EDUCATIVA DE ESPERA

VYGOTSKI

APRENDIZAJE → DESARROLLO
(nivel de madurez)
ACTITUD EDUCATIVA DE INTERVENCIÓN

Para Piaget, el desarrollo precede al aprendizaje y, por tanto, se necesita conocer, previamente, los niveles de desarrollo alcanzados por el sujeto, para proponerle, en función de los mismos, los diversos aprendizajes.

El desarrollo es un pre-requisito del aprendizaje. Estamos ante una actitud de espera educativa, es decir, es necesario que el individuo alcance determinados niveles de desarrollo para poder proponerle determinados aprendizajes. El aprendizaje utiliza los resultados del desarrollo pero no influye directamente sobre él, no lo modifica ni lo acelera.

Los procedimientos que utiliza Piaget para la investigación del desarrollo cognoscitivo reflejan este principio, no se trata únicamente de una cuestión de técnica de investigación. Se le proponen al sujeto cuestiones de un cierto tipo para evitar la experiencia previa, para tratar de estudiar los procesos de desarrollo cognoscitivo en forma pura, independientemente de sus conocimientos, sus experiencias y

su conducta⁵.

Por su parte, Vygotski rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vygotski no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente.

El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vygotski señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotski, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción –plano inter psicológico– se llega a la Internalización –plano intrapsicológico–

A ese complejo proceso de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se le denomina *Internalización*. Vygotski formula la "ley genética general del desarrollo cultural": Cualquier función presente en el desarrollo cultural del sujeto, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las

⁵ *Ibidem*

personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el individuo (sujeto de aprendizaje) como una categoría intrapsicológica. Al igual que otros autores como Piaget, Vygotski concebía a la Internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vygotski, afirma que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas, veamos:

1.1.3. La Teoría Sociocultural del Desarrollo y del aprendizaje de Vygotski.

La influencia de la interacción con otras personas, adultos o niños es, por tanto, crucial para la construcción por parte del sujeto de sus estructuras cognoscitivas, establece Vygotski

Así, el aprendizaje precede al desarrollo despertando procesos evolutivos que, de otra manera, no podrán ser actualizados. Ese aprendizaje se potencia en función de la ayuda que las personas que rodean al sujeto le ofrecen⁶. Estamos ante una actitud de intervención educativa que considera que la propuesta adecuada de aprendizajes puede contribuir a impulsar el desenvolvimiento cognoscitivo de los individuos.

Lo que el sujeto puede hacer en un determinado momento con ayuda de otros, será capaz de realizarlo él solo posteriormente.

⁶ Cfr. García, G. E (2000), Vygotski. Biblioteca Grandes Educadores. México, Trillas.

Todo aprendizaje escolar tiene una prehistoria, antes de aprender matemáticas, por ejemplo, se han realizado aprendizajes en torno a cuestiones matemáticas relacionadas con la vida diaria. Es importante descubrir este tipo de situaciones y favorecerlas preparando adecuadamente la influencia ambiental.

Se trataría, por consiguiente, de preparar una circunstancia ambiental en la que las características físicas y las actitudes de las personas estimulen el aprendizaje.

El aprendizaje temprano tendrá una importancia crucial, en una postura de esta índole, al impulsar los procesos de desarrollo del sujeto. El aprendizaje activa el desarrollo mental "Sólo es bueno el aprendizaje que precede al desarrollo"⁷.

Vygotski, no diferencia estadios o etapas en el desarrollo cognoscitivo que se produce de manera continua, progresiva y constante.

La interacción social, el intercambio y la relación con los otros, la utilización de la capacidad de imitación serán factores básicos para dicho desarrollo. El lenguaje tendrá un papel crucial en este proceso de desarrollo y construcción progresiva, por parte del sujeto, de sus estructuras mentales.

Gracias a la imitación, en una actividad colectiva, bajo la dirección de adultos, el niño sobre todo, es capaz de hacer mucho más de lo que podría hacer de manera autónoma o aislado, y esto le

⁷ *Ibidem*, p. 59

ocurre no solamente al niño sino a todo ser humano en cualquier momento de su proceso evolutivo.

Para poder entender adecuadamente la explicación vygotskiana del desarrollo cognitivo, es necesario precisar algunas de sus nociones importantes:

NIVELES DE DESARROLLO:

*Nivel de Desarrollo Actual (N.D.A.)*⁸. El nivel alcanzado por las funciones psíquicas del sujeto; aquello que la persona es capaz de hacer sola, sin ayuda en un determinado momento. Vygotski lo utiliza referido fundamentalmente al niño y al desarrollo cognoscitivo.

Este nivel de desarrollo no refleja el estado real de las posibilidades del niño, al tener en cuenta únicamente la actividad autónoma del sujeto y no su capacidad de imitación y el hecho de que no está aislado y puede recibir ayuda de los demás.

Precisamente una diferencia importante entre el animal y el niño radica en el hecho de que éste puede imitar numerosas acciones que sobrepasan considerablemente los límites de sus capacidades.

Teniendo en cuenta todo esto habla de:

*Nivel de Desarrollo Potencial (N. D. P.)*⁹. Aquello que, el sujeto es capaz de hacer con la ayuda de otros, más avanzados que el en

⁸ Beltrán Llera J. Psicología de la Educación. Alfaomega. México, 1995. p. 129

⁹ *Ibidem*. 130

algún aspecto concreto, ya sean adultos u otros niños los que le ayuden.

No se tienen en cuenta, en este nivel de desarrollo las capacidades ya cumplimentadas (observadas), ni los procesos de maduración que ya han tenido lugar, sino los que tienen que producirse, los que están en vías de actualización y desarrollo.

Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda del adulto o de su grupo de iguales, lo podrá realizar sólo más adelante.

La distancia entre el N.D.A. y el N.D.P. constituye la: ZDP (Zona de desarrollo potencial)

$$\text{N.D.A.} \longrightarrow \text{N.D.P.} = \text{Z.D.P.}$$

*Zona de Desarrollo Potencial o Zona de Desarrollo Próximo (Z.P.D.)*¹⁰. Aquella zona (referida tanto a factores físicos como humanos) que reúne las condiciones necesarias para que el sujeto, en nuestro caso el niño; pase de su nivel de desarrollo actual a un nivel de desarrollo potencial.

La diferencia de resolución de problemas y de capacidad de hacer frente a nuevas demandas es enorme si el sujeto tiene que hacerlo librado a sus propias fuerzas, o si los hace en la dinámica de interacción con otros más capaces.

El aprendizaje, dice Vygotski en una de sus leyes, activa el desarrollo mental del sujeto, despertando procesos evolutivos que de

¹⁰ *Ibidem*. p. 130

otra manera no podrían ser actualizados.

Las diferencias entre el aprendizaje adulto y el aprendizaje infantil radican en la relación con los procesos del desarrollo.

En los aprendizajes adultos, en muchos casos, no se produce más que la aparición o asimilación de nuevas formas de comportamiento que no afectan de manera profunda a la configuración mental del que aprende (por ejemplo, el adulto que aprende a escribir a máquina, no introduce modificaciones profundas en su estructura mental con respecto al lenguaje).

En el caso del niño los aprendizajes que va asentando por primera vez, abren nuevos ciclos de desarrollo de gran complejidad y modifican sus estructuras mentales (por ejemplo, el niño que aprende a leer y escribir, introducirá organizaciones y estructuras mentales nuevas en relación con el lenguaje).

Esto ha supuesto, cambios decisivos en el estudio de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje y en la organización educativa.

De las teorías expuestas, no hay que considerar ambas, como posturas irreconciliables, sino como enfoques complementarios que pueden enriquecer con sus sugerencias los procesos educativos. En efecto, la conclusión importante que se puede derivar del estudio contrastado de ambas posturas es la de que desarrollo y aprendizaje son dos procesos íntimamente relacionados, que el nivel de desarrollo favorece las posibilidades de adquisición de determinados aprendizajes, pero que, a su vez, determinados aprendizajes,

potenciados por una adecuada influencia ambiental que impulsan las posibilidades de desenvolvimiento del sujeto.

1.2. El pensamiento lógico formal del adolescente

En la aparición del pensamiento lógico formal en el adolescente opera un cambio importante en el desarrollo cognitivo al producirse una inversión de sentido entre lo real y lo posible.

Lo posible en lugar de manifestarse como una prolongación de lo real o de las acciones ejecutadas sobre la realidad, subordina a lo real. Los hechos reales se conciben como un sector de realizaciones efectivas en el interior de un universo de transformaciones posibles. El pensamiento formal es hipotético-deductivo, la deducción ya no se refiere, de modo directo, a las realidades percibidas, sino a enunciados hipotéticos, es decir, a proposiciones que plantean los datos independientemente de su carácter actual.

La deducción consiste entonces en vincular entre sí esas presuposiciones extrayendo sus consecuencias necesarias, incluso cuando su verdad experimental no vaya más allá de lo posible.

Ahora bien, este dominio de lo posible que alcanza el pensamiento formal, no es en absoluto, el dominio de lo arbitrario o la imaginación libre de toda regla y objetividad, sino la condición indispensable de una forma más general de equilibrio.

En efecto, ante una situación determinada el adolescente no se limita a tener en cuenta sólo aquellas relaciones entre los elementos dados que aparentemente se le imponen sino que, para evitar que

poco después nuevos hechos lo contradigan, busca desde el comienzo englobar esas relaciones en apariencia reales dentro del conjunto de las relaciones concebidas como posibles.

Es decir, el sujeto tiende a insertar los vínculos supuestos en primer lugar como reales, los que toma de la observación de la realidad concreta, dentro del conjunto de los que reconoce como posibles, de manera que luego pueda elegir los verdaderos mediante el examen de ciertas transformaciones efectuadas en el interior de las relaciones posibles.

Se trata, en última instancia de la posibilidad de pensar utilizando un procedimiento riguroso y sistemático semejante al utilizado en el método científico:

Observación de la realidad → formulación de hipótesis interpretativas → comprobación.

La aparición de la lógica formal viene condicionada por muchos factores y su utilización funcional también –ya mencionados en párrafos arriba–.

La lógica formal caracteriza el equilibrio final del desarrollo del pensamiento. “Pero no todas las personas la alcanzan ni todas las personas la utilizan plenamente en todas las situaciones vitales”¹¹.

En función de la experiencia vital, de las oportunidades educativas, de las demandas de la situación, de la preparación previa con respecto a los temas, hay mayores o menores posibilidades de que los sujetos sean capaces de procesos de pensamiento abstracto.

¹¹ Bower T. G. (1989) Psicología del Desarrollo. Madrid. Siglo XXI. p. 121

También en este caso inciden positiva o negativamente en su actualización todos los aspectos relacionados con las características de la tarea y las capacidades de codificación.

El sistema educativo, las condiciones de aprendizaje, las oportunidades de intercambio personal enriquecedor son factores condicionantes de la actualización de este nivel evolutivo.

1.3. La construcción del conocimiento escolar

Un debate que parece tener cierta relevancia en las perspectivas actuales sobre la construcción del conocimiento escolar es el relativo a si los procesos de enseñanza deben propiciar un modelo de construcción dependiente de principios y mecanismos cognitivos de carácter general, e independiente de los contenidos y los contextos sobre los que opera, o si, por el contrario, se debe potenciar el que las estrategias y procedimientos sean contemplados de manera específica, esto es, en estrecha relación con el tipo de tareas y demandas presentadas en contextos determinados.

Al menos desde estos dos enfoques se ha reordenado el debate sobre la construcción del conocimiento escolar, tanto desde las perspectivas piagetianas o neopiagetianas, como las propiamente socioculturales, situando los procesos cognitivos individuales en relación con los procesos interactivos de naturaleza social y cultural.

A partir de ellos, establece José Arnay que: "se podrían plantear tres opciones que considera, tienen cierta relevancia en la discusión sobre el qué y el cómo podemos entender las relaciones

entre constructivismo y educación”¹².

En primer lugar, señala, se tendría que revisar la permanente insistencia en anular el conocimiento cotidiano por la acción del conocimiento académico. Podríamos entender que el conocimiento cotidiano cumple un papel fundamental en la comprensión y acción de las personas en contextos de actividad específicos y, por tanto, que no existe ninguna razón para gastar esfuerzos y recursos educativos en anularlo. No se debería, por tanto, seguir considerando al conocimiento cotidiano como sinónimo de mal conocimiento.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, surge la oportunidad de plantearse si se abandona la idea de convertir el conocimiento académico en martillo de herejes frente al conocimiento cotidiano. Lo que se entiende por conocimiento escolar debería coexistir, ser compatible y explícito con respecto al conocimiento cotidiano, mucho más basado en lo implícito. El conocimiento escolar tendría que implicar al conocimiento cotidiano para que los alumnos tuvieran la oportunidad de comprender su pensamiento desde un conocimiento popular (conformado, en su mayor parte, por teorías implícitas) hasta un conocimiento escolar (conformado por teorías explícitas). El proceso de adquisición del conocimiento escolar, entre otros aspectos, debería enriquecer el campo experimental de los alumnos proponiendo unos conocimientos específicos cuyos propósitos y contenidos estuviesen adaptados a la necesidad de construir modelos plausibles de la realidad, y no modelos científicamente correctos.

¹² Arnaiz, José. (1997). “Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar”. en La construcción del conocimiento escolar. España. Pidos. 1997. p. 37

En tercer lugar, y también como consecuencia de los dos anteriores, se tendría que discutir si los procesos y contenidos de lo que se suele denominar conocimiento científico son, en muchos casos, difícilmente compatibles con el conocimiento escolar, dado que su enseñanza en términos de transmisión de contenidos formales con que hoy se plantean desde el currículum prescrito intenta trasladar, sin más, contenidos y procedimientos que tienen sentido en unos contextos de actividad científica específica pero no en otros, como puede ser el escolar, ante el cual muchos contenidos, procedimientos y fines se vuelven irrelevantes.

1.4. Constructivismo, formación de docentes y práctica educativa

El docente es el actor principal en el proceso de construcción mejoramiento de la práctica educativa, pues es el nexo entre los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente.

En el ejercicio del rol profesional, intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio-económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrado en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional.

Es importante que la sociedad cuente con maestros y profesores eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos pedagógicos y en las ocasiones oportunas, con

el fin de acceder a mejores logros educativos. Aquí, no hay que confundir "modernidad" con mera introducción de cambios y "transformación" con el empleo de un lenguaje que sólo modifica terminologías para significar lo mismo, sin aportar beneficios de conocimientos ni de aplicación.

Con la puesta en marcha de este conjunto de estrategias se debe favorecer que el docente sea precursor de la revalorización de su función docente y de su práctica educativa, como protagonista de las transformaciones educativas.

Desde esta perspectiva, todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor pedagógica. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

La sociedad del presente exige al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas que rodean su actuar laboral y social: alta demanda, pocos alicientes para seguir en la docencia, poblaciones de alto riesgo, entre otros.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la función y práctica docente, hay que determinar cuáles son las exigencias que éstas requieren, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.

Por otra parte, el mundo informativo que rodea a la escuela y a sus docentes obliga a crear "un puente de significados sobre la vía de información para que los alumnos no sean atropellados por la cantidad y variedad de informaciones que por ella circulan. Esto es, que la escuela deberá formar a los alumnos para seleccionar datos, organizar el conocimiento y apoderarse de él para poder utilizarlo éticamente en su vida cotidiana tanto personal como social. Y la institución educativa deberá concebir su tarea incorporando la actividad disciplinaria para responder a las exigencias del conocimiento científico contemporáneo.

¿Qué competencias básicas debe tener el profesor para poder construir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad?

- "Asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; esto es, formar competencias para participar en la vida pública, para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente.
- Impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivar la innovación en las prácticas de trabajo"¹³.

Se debe entender por formación docente y práctica educativa de calidad orientada a la construcción de conocimientos significativos, el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el

¹³ García Carrasco, J. y Villa Sánchez, A. (1984) "Líneas dominantes de investigación en el análisis de la función docente". en Esteve, J. M. Profesores en conflicto. Narcea. Madrid. p. 42

conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra tomen en cuenta, dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: a) la dimensión ética, b) los avances de los conocimientos y c) los diversos contextos y características culturales

Es insoslayable, entonces, la necesidad de organizar e implementar nuevas formas de aprender, de enseñar y de organizar.

Durante muchos años, sin embargo, la pérdida de sentido derivada del cambio de demandas no procesadas durante años, la necesidad de hacerse cargo de un fuerte volumen de trabajo administrativo y asistencial, la necesidad de adaptar currículos y programas, la utilización de libros de textos poco eficientes, hicieron que este proceso se caracterizara por la pérdida de eficacia de las habilidades para construir conocimiento, aún cuando hubieran sido bien aprendidas.

Cuando se intenta definir el perfil que deben tener los maestros y profesores se encuentran las tendencias de simplificación, cuando se dice que debe saber y saber enseñar y de falta de jerarquización cuando se presentan extensos enunciados de cualidades y conocimientos que deberían poseer. Es necesario encontrar una posición intermedia que permita emitir un mensaje claro y preciso que de cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también focalizar la atención y jerarquizar las condiciones que se pretendan.

Cecilia Braslavsky, afirma que "los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación

con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias aunadas a la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina “pedagógico–didáctico” y “político– institucional”, vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas “productiva e interactiva” y relacionadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada “especificadora”¹⁴.

Las competencias pedagógico-didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Respecto a las competencias político-institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela.

Las competencias productivas tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de jóvenes; las interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación.

Si bien la nueva concepción de función docente propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el

¹⁴ Braslavsky, Cecilia. (1998) “Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de postgrado de formación de profesores”, en Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores. OEI. Bogotá. Colombia.

volumen de conocimientos, la competencia especificadora se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Dentro de este segundo capítulo, es importante integrar un marco referencial sobre la evolución, fines y objetivos de la escuela secundaria, así como identificar algunas perspectivas sobre el periodo de vida o fase de desarrollo humano denominado: adolescencia, destacando las características inherentes a su transición y logros que busca el individuo en ese periodo.

2.1. Origen de la educación secundaria

Los decretos presidenciales del 29 de agosto de 1925 y el otro de fecha 22 de diciembre del mismo año, iniciaron la organización del sistema de escuelas secundarias federales, al crear el primero, dos planteles educativos de esta índole, y al dar el segundo vida independiente y personalidad propia, al llamado ciclo secundario –el que anteriormente equivalía a los tres primeros años de estudio de la antigua Escuela Nacional Preparatoria–¹⁵.

La creación del ciclo secundario, obedeció en ese contexto, a que se consideraba como muy temprana la instrucción del adolescente de su futuro destino como hombre de letras o de ciencias, una vez culminada la primaria.

En efecto, nuevas necesidades sociales y un incremento de la población determinaron a la Secretaría de Educación Pública, de la que entonces dependía la Universidad Nacional de México y por ello

¹⁵ Larroyo, E. (1986). Historia Comparada de la Educación en México. México: Porrúa. p. 461

mismo, la Escuela Nacional Preparatoria, a dividir los estudios de ésta última en dos ciclos; uno de tres años que, desde entonces fue llamado ciclo secundario y otros de dos años que se designó ciclo preparatorio. Tal fraccionamiento de los estudios obedecía, de primera intención, al propósito de aumentar el número de planteles que impartieran el ciclo secundario, debido a la demanda de alumnos para ingresar a dichos establecimientos*. Posteriormente se tuvo el propósito de fraccionar, los estudios preparatorios, por razones de índole pedagógica. Bajo el lema de establecer en la República la segunda enseñanza para todos, al propio tiempo que con la mira de desviar a muchos jóvenes de las carreras liberales, estimulándolos para que ingresaran en instituciones de enseñanza técnica, se creó definitivamente la escuela secundaria, con tres años de escolaridad¹⁶.

Con el decreto del 22 de diciembre de 1927, se autorizó la creación de la Dirección de Educación Secundaria, dándosele facultades a ésta para encargarse de la dirección técnica y administrativa de las escuelas secundarias federales, de la inspección y control de las escuelas secundarias particulares o de los ciclos o cursos secundarios que formen parte de las escuelas preparatorias particulares y de la acción educativa en los Estados, dentro de las leyes y criterios establecidos en los concerniente a las escuelas secundarias¹⁷.

Para el año de 1947, existían treinta escuelas secundarias

* Además una tendencia mundial dividía a la Universidad de la enseñanza secundaria, las razones aquí son además de pedagógicas, administrativas, sociales y políticas

¹⁶ Rodríguez, N. (1981). Educación Nacional y Progresos Educativos. México. SEP. p. 13

¹⁷ Pérez, M. (1982). Formación del Sistema Educativo. México. SEP. p. 42.

oficiales: 22 diurnas y 8 nocturnas, además de las foráneas y federalizadas¹⁸.

El incremento de la vida económica y el creciente anhelo de mejoramiento cultural trajeron consigo la creación de una diferenciación de la segunda enseñanza. Por lo que las escuelas de este nivel de la enseñanza, fueron distribuidas en dos grupos: el de la segunda enseñanza general (secundario), y el de segunda enseñanza especial (industriales, comerciales, de corte y confección, de enseñanza doméstica, de artes y oficios, de trabajo social, entre otros), con una mayor orientación a actividades industriales.

Ambos grupos persiguieron las siguientes finalidades generales:

- a) Ampliar y elevar la cultura general impartida por la escuela primaria.
- b) Velar por el desenvolvimiento integral del educando, atendiendo simultáneamente a los aspectos físico, intelectual, moral y estético.
- c) Preparar para los deberes cívico-sociales dentro del régimen democrático del país.

Entre las sucesivas reformas de que fue objeto la escuela secundaria, tal vez la más importante, es la del año de 1944. Dicha reforma previno un aumento considerable de horas de clase en las asignaturas fundamentales (español y matemáticas), así como en las formativas del ciudadano (civismo e historia); el impulso muy forzado, de las prácticas de taller; la práctica del estudio dirigido y la

¹⁸ Muñoz L. P. (1976). Cobertura del Sistema Educativo Básico. SEP. México. p. 13

supresión de tareas a domicilio; la introducción de programas semiabiertos y de actividades que pudieran ser libremente elegidas por el alumno (materias optativas); la formación de grupos móviles; el establecimiento de horarios flexibles y el trabajo por equipos escolares.

2.2. El significado de la educación secundaria

La reforma del artículo Tercero Constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993, estableció el carácter obligatorio de la educación secundaria. Esta transformación, es la más importante que ha experimentado este nivel educativo desde que fue organizado como ciclo con características propias, en el año de 1925 y bajo la orientación del ilustre educador Moisés Sáenz. La reforma constitucional quedó incorporada en la nueva Ley General de Educación promulgada el 12 de julio de 1993¹⁹ (Gordillo, 1993).

El nuevo marco legal compromete al gobierno federal y a las autoridades educativas de las entidades federativas a realizar un importante esfuerzo para que todos tengan acceso a la educación secundaria. Ya que la ampliación de las oportunidades educativas debía atender no sólo los servicios escolares, sino también las formas diversas de educación a distancia, destinadas tanto a la población joven como a los adultos que buscan mejorar su formación básica²⁰

En este sentido, el establecimiento de la obligatoriedad de la

¹⁹ Gordillo, E. (1995). La construcción de un proyecto sindical. México, Taurus. p. 33

²⁰ Leños, N. (1995). Fundamentos de la Reforma Educativa. México, Ediciones David Navarro. p. 25

educación secundaria respondió a una necesidad nacional de primera importancia. El país transita desde el año de 1989 por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, los cuales son indispensables en una economía mundial altamente competitiva que se integra cada día más. De igual manera, la actividad política es más intensa y plural y más eficaces los mecanismos que aseguran la vigencia de las leyes y de los derechos humanos; hay una mayor participación en organismos sociales; la protección de los recursos naturales y del ambiente también es un objetivo de importancia creciente para el gobierno y distintos grupos de la ciudadanía.

Estos procesos de modernización se han venido consolidando con el transcurso del tiempo, pues son la condición para que el país, logre mayor prosperidad, equidad en la distribución de la riqueza, mejores empleos, seguridad y tolerancia en la convivencia social y una relación responsable y previsoras con el ambiente y los recursos naturales. Pese a este esfuerzo, las condiciones del país son muy adversas, existiendo desde el año de 1999, poco crecimiento económico, pésima seguridad social y una inversión poco importante para generar nuevas fuentes de empleo.

Para asegurar que estas metas se consoliden en el largo plazo, el país requería una población mejor educada –de la cual aún no se ven los primeros frutos–; siendo que los seis grados de enseñanza obligatoria (primaria) no son suficientes para satisfacer las necesidades de formación básica de nuevas generaciones. Por tal motivo, era indispensable extender el periodo de educación general,

garantizando que la mayor permanencia en el sistema educativo se exprese en la adquisición y consolidación de los conocimientos, las capacidades y los valores que son necesarios para aprender permanentemente y para incorporarse con responsabilidad a la vida adulta y al trabajo productivo.

En este contexto, la determinación de ampliar la duración de la enseñanza obligatoria se fundamentó no sólo en su conveniencia para el país, sino también en su viabilidad. En efecto, durante décadas anteriores se propuso en distintas ocasiones el establecimiento de un ciclo básico más prolongado, pero es hasta el año de 1993 que el desarrollo alcanzado por el sistema educativo hace posible que la escolaridad de nueve grados sea una oportunidad real para la mayoría de la población.

Años atrás, los recursos con que contaba la educación secundaria conformaban una base adecuada para la extensión de este servicio. En el ciclo 1993-1994 la población inscrita llegó a 4'341,924 alumnos atendidos en 20,795 planteles y por 244,981 maestros. Los alumnos se distribuyeron en tres modalidades distintas: la secundaria general, con 2'488,448 estudiantes (el 57.31% del total); las diversas variedades de la secundaria técnica, con 1'209,728 (27.86%) y la tele secundaria, con 558,779 estudiantes inscritos (12.86%).²¹

Esta expansión de la matrícula, es consecuencia del aumento en la proporción de los alumnos de primaria que terminó el sexto grado y de que una significativa mayoría de ellos 7 de cada 10

²¹ Larios, A. (1996). *Revolución de la Educación Básica en el país*. México. SEP, p. 25

continuó estudios de secundaria. Cabe destacar, que la ampliación del nivel, particularmente en el medio rural es todavía deficiente, y muchos de los jóvenes interesados en ingresar a la secundaria, requieren que los conocimientos subministrados sean de calidad; ya que las condiciones de pobreza extrema, ha obligado a muchos de estos adolescentes a trabajar desde muy temprana edad para ayudar en el sostenimiento de la familia.

2.3. Estructura actual de operación de la educación secundaria

El plan de estudios de la educación secundaria y los programas que lo constituyen en la actualidad, son resultado de un prolongado proceso de consulta, diagnóstico y elaboración iniciado en 1989, en el cual fueron incluidos de manera conjunta los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.²²

Resultado de esta etapa de consulta surge El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el cual estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

²² Secretaría de Educación Pública (1994) Educación Básica Secundaria. Plan y Programas de Estudio. México, SEP.

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación* remitió a consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado "Nuevo Modelo Educativo". El productivo debate que se desarrolló en torno a esa propuesta contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que deberían orientar la reforma.

A lo largo de este proceso de consulta y discusión, se fue generando consenso en relación con dos cuestiones. En primer lugar, fortalecer, tanto en primaria como en secundaria, los conocimientos y habilidades de carácter básico, entre los cuales ocupan un primer plano los relacionados con el dominio del español, que se manifiesta en la capacidad de expresarse oralmente y por escrito con precisión y claridad y en la comprensión de la lectura; con la aplicación de las matemáticas al planteamiento y resolución de problemas; con el conocimiento de las ciencias, que debería reflejarse particularmente en actitudes adecuadas para la preservación de la salud y la protección del ambiente y con un conocimiento más amplio de la historia y de la geografía de México.

En segundo lugar, y en relación con la educación secundaria, hubo coincidencia en que uno de sus problemas organizativos más serios radica en la coexistencia de dos estructuras académicas distintas: una por asignaturas y otra por áreas, agrupando en estas

* Los antecedentes del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) se remontan al año de 1920. Bajo la presidencia de Venustiano Carranza, quien un mes antes de abandonar el cargo (28 de abril) promulgó la Ley Orgánica de Educación Pública para el Distrito Federal. En esta ley se planteó por primera vez la necesidad de contar con un órgano colegiado, de carácter técnico consultivo, como auxiliar de la autoridad educativa de carácter central. La decisión respondía, entre otras cosas a la consideración de que las medidas de política educativa deberían estar constantemente supervisadas y mejoradas.

últimas los conocimientos de Historia, Geografía y Civismo dentro de la denominación de Ciencias Sociales y los de Física, Química y Biología en la de Ciencias Naturales.

Al respecto, se expresó una opinión mayoritaria en el sentido de que la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes. Este problema es resultado tanto de la organización de los estudios como de la dificultad que representa para el maestro la enseñanza de contenidos de muy diversos campos de conocimiento.

En mayo de 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica.

Así, quedó asentado que el propósito esencial del plan de estudios de educación secundaria, será contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población

* La calidad se adscribe a un análisis pedagógico del sistema escolar, tomando dos categorías centrales: profesor/alumno y proceso educativo. Tiene, por tanto, una inserción privilegiada en el aula, entendida como el eje central de la educación. Corresponde a los esfuerzos que desde la psicopedagogía, del currículum, de la didáctica y de la administración se plantean en términos del desarrollo de un proceso educativo de calidad, en relación con los participantes (alumnos/profesores), los contenidos curriculares y programáticos, la forma como esos contenidos se enseñan y esos participantes los aprenden, y los recursos con que cuentan para ello. Es posible identificar matizaciones, a veces complementarias, al interior de estas categorías analíticas, en la medida que se hace énfasis en alguno de sus componentes. Así, existe un enfoque que relaciona muy fuertemente lo psicopedagógico con la didáctica, siendo un ejemplo claro los enfoques cognitivos y las didácticas constructivistas. Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. (1994). "Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones", en Revista Iberoamericana de Educación. Número 5. Calidad de la Educación. Mayo - Agosto.

joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.

El nuevo plan de estudios es un instrumento para organizar el trabajo escolar y lograr el avance cualitativo de las habilidades de los adolescentes.

En este sentido, para consolidar y desarrollar la formación adquirida en la enseñanza primaria, se establecieron prioridades en la organización del plan de estudios y en la distribución del tiempo de trabajo en la educación secundaria quedando como sigue:

1. Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias. A las actividades relacionadas directamente con el lenguaje se dedicarán cinco horas de clase a la semana y se promoverá, además, que las diversas competencias lingüísticas se practiquen sistemáticamente en las demás asignaturas.
2. Ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas y las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la

geometría en el planteamiento y resolución de problemas de la actividad cotidiana y para entender y organizar información cuantitativa. A esta asignatura se destinarán de manera específica cinco horas semanales y en las diversas asignaturas se propiciará la aplicación de las formas de razonamiento y de los recursos de las matemáticas.

3. Fortalecer la formación científica de los estudiantes y superar los problemas de aprendizaje que se presentan en este campo. Para este propósito, en el plan de estudios se suprimen de manera definitiva los cursos integrados de Ciencias Naturales y se establecen dos cursos para el estudio de cada una de las disciplinas fundamentales del campo: la física, la química y la biología. Además, en el primer grado se incorpora un curso de Introducción a la Física y a la Química, cuyo propósito es facilitar la transición entre las formas de trabajo en la educación primaria y el estudio por disciplinas que se realiza en la secundaria. El enfoque propuesto para estos cursos establece una vinculación continua entre las ciencias y los fenómenos del entorno natural que tienen mayor importancia social y personal: la protección de los recursos naturales y del medio ambiente, la preservación de la salud y la comprensión de los procesos de intenso cambio que caracterizan a la adolescencia.
4. Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo, al establecer cursos por asignatura que sustituyen a los del área de Ciencias Sociales. Con este cambio se pretende que los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas; para adquirir una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus

partes; así como participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y defensa de la soberanía nacional.

5. El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés o francés), destacando los aspectos de uso más frecuente en la comunicación.
6. Incluir la Orientación Educativa como asignatura ante la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los educandos la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana, una mejor relación consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en un área educativa y ocupacional.

El plan de estudios conserva espacios destinados a actividades que deben desempeñar un papel fundamental en la formación integral del estudiante: la expresión y la apreciación artísticas, la educación física y la educación tecnológica. Al definir las como actividades y no como asignaturas académicas, no se pretende señalar una jerarquía menor como parte de la formación, sino destacar la conveniencia de que se realicen con mayor flexibilidad, sin sujetarse a una programación rígida y uniforme y con una alta posibilidad de adaptación a las necesidades, recursos e intereses de las regiones, las escuelas, los maestros y los estudiantes.

Español	5 h semanales
Matemáticas	5 h semanales
Historia de México	3 h semanales
Orientación Educativa	3 h semanales

Física	3 h semanales
Química	3 h semanales
Lengua Extranjera	3 h semanales
Asignatura Opcional (decidida en cada entidad)	3 h semanales
Expresión y Apreciación Artísticas	2 h semanales
Educación Física	2 h semanales
Educación Tecnológica	3 h semanales
Total	35 h semanales

2.4. Destino de la población en el nivel básico

Uno de los rasgos principales de la educación secundaria en México es una temprana determinación escolar de los destinos de la población²³. Mientras que anteriormente la educación primaria se concebía en términos "universalistas" e igualitarios –por lo menos antes de las reformas a la Constitución y en el discurso político educativo–, y operaba bajo el principio de otorgar a todos los miembros de las nuevas generaciones un conjunto de conocimientos, valores, pautas de comportamiento comunes y semejantes, en el nivel secundario se inicia la selectividad y la diferenciación de la población escolar, generando los grandes dilemas de selectividad / equidad que se analizan a continuación.

a) La primera selectividad aparece en términos de una discriminación laboral efectiva y real entre los que alcanzan una certificación secundaria y los que sólo tienen la primaria. Cada vez más la exigencia mínima e indispensable, aunque no la única, para la

²³ Ibarrola M. y Gallart. M. A.. (1994) Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. México. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO. p.26

consecución de un empleo en el sector formal de la economía es este certificado, independientemente de que el puesto requiera o no esa calificación o de que exista alguna justificación legal que avale esa discriminación, puesto que la única escolaridad obligatoria en México es la básica, conformada por la primaria y secundaria. Es indudable que el fenómeno del otorgamiento de los certificados escolares se expresa en todos los niveles educativos, llegando a extremos de exigencia de certificados universitarios como nivel mínimo para el acceso a algunos sectores laborales.

Es la enseñanza secundaria la que interesa en este caso, y el acceso a una fuente laboral descrita se constituye en uno de los principales motivadores de la población para demandar este nivel, muchas veces sólo para conservar el nivel ocupacional que lograron los padres con una escolaridad menor. La contraparte, cómo calificar para el trabajo a la población que no ingresa al nivel secundario, constituye también una de las interrogantes más apremiantes de los planificadores de la educación en México.

Un fenómeno poco analizado es el de los efectos selectivos además de las importantes tasas de deserción que siguen afectando a quienes logran ahora inscribirse en el primer grado de la secundaria. Si bien el abandono en el nivel es inferior al que se realiza en la primaria, no por ello deja de presentar una estructura agudamente piramidal que afecta profundamente a la población joven del país.

b) Una segunda selectividad se desprende directamente de la diversificación estructural del nivel: por ciclos, por modalidades, por sectores, como se describió anteriormente. En algunas sociedades,

como por ejemplo la norteamericana, se ha optado por una enseñanza secundaria comprehensiva hasta el grado 12. En cambio en la mayoría de los países latinoamericanos la diferenciación se inicia en el grado nueve y en algunos países en el siete (como es el caso de México que es equivalente al primer año de secundaria); pero en cualquier caso marca un cambio institucional, organizativo y curricular radical con respecto a la primaria.

El nivel delimita claramente diferentes "ventanillas de acceso" y consecuentes trayectorias distintas, y encauza a la población según la inscripción inicial hacia destinos académicos o laborales distintos. La diferenciación de destinos tiene que ver también con el sector académico o laboral el que orienta la enseñanza secundaria. La diferenciación académica o laboral a partir del nivel medio básico no es exclusiva de los países latinoamericanos; algunas naciones altamente industrializadas como Inglaterra o Alemania también inician la diferenciación en ese momento. Lo importante para el caso de México es que estas diferencias se dan en un contexto de estratificación y desigualdad profundas que hacen doblemente graves las desigualdades en la calidad de la educación ofrecida. Peor aún, al ser ignoradas, conforme a un discurso falaz de igualitarismo, justifican las desigualdades sociales que se desprenden de los destinos alcanzados por la población.

La consecuencia más importante de estas diversificaciones estructurales es la posibilidad de acceso, legítimo o no, al nivel medio superior del sistema escolar según la trayectoria seguida en el nivel medio básico.

Por ejemplo, en México, en los últimos 20 años anteriores a la década de los años noventa, el establecimiento de modalidades de enseñanza técnica de educación básica que no tenían reconocimiento de estudios por la SEP y que además no otorgaban el certificado necesario para el ingreso al nivel medio superior, ha sido motivo de constante crítica. Las instituciones que se encuentran en esta situación han sido acusadas incluso de anticonstitucionales y algunas de ellas se convirtieron en escuelas regulares, es decir, incorporadas a la SEP, debido a las presiones ejercidas por la población escolar.

Es necesario señalar que los cauces que establece la enseñanza secundaria no sólo se delimitan en los términos formales o burocráticos de la certificación que otorga, sino en buena medida por el tipo de contenido que imparten y por ende la formación que alcanzan a dominar los alumnos. Esta última les ofrece una cierta calificación para el desempeño de algunas actividades a futuro y no para otras y tiene un peso indudable en la seguridad que los alumnos alcanzan al respecto, pero no otorga una calidad mínima general a todo alumno del nivel medio. De ahí que otra consecuencia importante de la diversificación estructural del sistema sea la irrelevancia de certificados pero también de contenidos educativos frente al futuro efectivo que aguarda a los egresados.

Batten anota: "Cuando las oportunidades de empleo exterior aumentan y la gente advierte que la escuela es una parte a través de la cual sus hijos deben pasar si quieren obtener buenos puestos fuera de la comunidad, entonces la escuela, el plan de estudios y el maestro empiezan a ser valorados como medios para el avance individual y para escapar de la pobreza existente en la vida de la

comunidad”²⁴.

2.5. La adolescencia: transición y logros del nivel secundaria

Es conveniente conocer algunas características inherentes al periodo de vida o fase de desarrollo humano denominado: adolescencia; con la finalidad de relacionarla con la estructura social que conforma la escuela secundaria.

La experiencia de la adolescencia no sólo varía de una cultura a otra, sino también producto de la historia de esta. Se puede sostener que la adolescencia, como concepto de fase en el desarrollo humano, es un descubrimiento relativamente reciente de la historia occidental. Sin duda ha habido siempre gente joven, y se ha identificado siempre un período comprendido entre la infancia y la edad adulta en todas las sociedades conocidas a lo largo del tiempo. Sin embargo, diversos estudios sobre documentos históricos sugieren que en América el concepto de adolescencia, tal como lo conocemos hoy, parece haber surgido a finales del siglo pasado²⁵.

Antes de la revolución industrial, durante los siglos XVII y XVIII, los jóvenes de Estados Unidos y Canadá vivían generalmente con sus padres y no adquirían la independencia adulta hasta que la tierra se dividía entre los hijos, cuando los padres estaban dispuestos a renunciar al control sobre las posesiones familiares. El matrimonio se demoraba hasta que el hombre se hallaba en condiciones de

²⁴ *Ibidem.* p. 26

²⁵ Confrontar: Modell, J. y Goodman M. (1990), Historical perspectives, en Feldman, S. S. Y Elliott, *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge. Harvard University Press.

mantener a su esposa; mientras, su vida estaba básicamente controlada por su padre. Al cabo de varias generaciones este modelo empezó a cambiar cuando las parcelas de tierra redujeron su tamaño y algunos jóvenes se desplazaron a regiones más lejanas del país o a las incipientes ciudades para sentar su independencia, formar una familia o buscar fortuna. Muchos de esos jóvenes iniciaron un período de semiautonomía al vivir en casas en las que trabajaban como criados, jornaleros o aprendices; algunos se alojaron con familias de la ciudad mientras tenían su empleo en alguna fábrica cercana.

El crecimiento del comercio y la industria durante el siglo XIX, además de la expansión de las oportunidades educativas, hicieron que bajara mucho el número de jóvenes desocupados. En general, los adolescentes vivían en el hogar familiar, invirtiendo así la tendencia hacia la independencia temprana iniciada algunas décadas antes. Lo más probable era que los adolescentes de nivel socioeconómico alto fueran al instituto de enseñanza secundaria y se inclinaban por posponer el matrimonio y la entrada en el mundo laboral hasta terminar sus estudios. Mientras tanto, los jóvenes de nivel socioeconómico más bajo encontraban un trabajo, probablemente ayudaban con sus ingresos a su familia y no iban a la escuela o asistían a la misma de forma irregular. Muchos trabajaban en minas peligrosas y en fábricas, explotados y mal pagados.

Fue más o menos en esa época cuando surgió el concepto de la adolescencia, como estadio definitivo de la vida, en el pensamiento social. El primer libro de texto sobre el tema, escrito por G. Stanley Hall, se publicó en 1904. Fue su concepto de período "tenso y turbulento" como parte natural de la adolescencia el que Margaret

Mead puso en tela de juicio con claridad en 1928, en su investigación en Samoa.

En el siglo XX se ha prestado más atención a la adolescencia, sobre todo desde la década de los cincuenta, como consecuencia de dos importantes cambios históricos. En primer lugar, el espectacular incremento en las matrículas escolares: en 1890, sólo uno de cada 18 jóvenes de edades comprendida entre 14 y 17 años iba a la escuela; hacia 1920, era uno de cada tres; y hacia 1950, cuatro de cada cinco. Aunque en 1918 ya existían los institutos de bachillerato elemental, no fue hasta los años cincuenta cuando ese tipo de organización escolar, estuvo más extendido que la estructura consistente en seis años de escuela elemental seguidos de otros tres de secundaria.

El estudio de una transición, como la adolescencia, implica un examen del proceso de cambio en el desarrollo humano. Una forma de abordarlo consiste en reflexionar sobre las principales dimensiones que pueden provocar cambios a lo largo de la vida y las formas en que dichos cambios interactúan entre sí.

Klaus Riegel desarrolló un procedimiento para comprender las transiciones en el desarrollo humano desde la perspectiva dialéctica, la que constituye un tipo específico de interacción en la que existe una tensión entre dos o más fuerzas opuestas; el fruto de dicha interacción es una síntesis que refleja no la suma de fuerzas, sino una resolución a partir de ellas en un sentido distinto del que tenían las fuerzas originales por separado. Por ejemplo, el que el adolescente se incorpore al campo laboral en México una vez terminada la secundaria y en muchos casos la primaria, es fruto en la mayoría de las veces de las precarias condiciones del núcleo

familiar al cual pertenece, por lo que es obligado por las circunstancias a trabajar. Riegel sugirió que hay cuatro dimensiones principales en el desarrollo humano: biológica-interna (pubertad, salud, embarazo), individual-psicológica (madurez, sentimientos emocionales, independencia), cultural-sociológica (actitudes sociales, expectativas sociales, oportunidades) y física-externa (condiciones económicas-vida rural o urbana). Cada una de estas dimensiones esta constantemente interactuando con las demás y con otros elementos en el seno de la misma dimensión. Por tanto, cada una puede provocar cambios, crear problemas, plantear preguntas o producir transiciones en el ciclo de la vida. Por ejemplo, el trabajar desde temprana edad puede traer al adolescente fuertes frustraciones, por no hacer o conseguir lo que a él le interesa en la vida. Pero al mismo tiempo, puede acarrear un sentido de responsabilidad ante la vida, asumiendo y enfrentando los problemas de la misma y alcanzando en el largo plazo las metas que le fueron negadas años atrás.

Una forma útil de examinar la transición de la adolescencia es la de pensar en los logros del desarrollo específicos, que se espera que los jóvenes consigan durante esos años. La lista de dichos logros sin duda sería distinta de una cultura a otra o de un período histórico a otro, pero en la mayoría de las sociedades también se observarían algunas expectativas ampliamente aceptadas. Esas tareas se considerarían normativas, se esperaría que la ejecución de la tarea se produjera puntualmente (ni muy pronto, ni muy tarde), y los individuos conocerían y preverían las tareas (no se sorprenderían por exigencias o cambios inesperados). Además, una lista tal de tareas cubriría las cuatro dimensiones del desarrollo humano sugeridas por Riegel.

En su libro, *Developmental Tasks and Education* (1951), Robert Havighurst, uno de los pioneros del estudio del desarrollo en la vida humana, sugirió una serie de logros del desarrollo para los individuos en diversos puntos de su ciclo vital, considerando que esos logros eran conocimientos, destrezas, actitudes o funciones específicas que se supone que los individuos adquirirán o desarrollarán en momentos concretos de su vida. Resultan de una combinación de esfuerzo personal, maduración física y presión social. Los educadores también pueden desempeñar un papel ayudando a la persona a conseguir esos logros, si bien cuando su influencia es más importante es en el momento educable, en el que el individuo, desde el punto de vista del desarrollo, está listo para la tarea. Havighurst también creyó que las tareas tenían que lograrse de forma secuencial, de modo que cada una dependía de la ejecución satisfactoria de las anteriores. Si una tarea no se llevaba a cabo en el momento adecuado, más adelante sería difícil o imposible dominarla como experto o progresar con éxito hacia las tareas ulteriores.

Según Havighurst, a cada período de la vida le corresponden unos logros evolutivos²⁶. En la adolescencia, éstos siguen a los de la infancia intermedia y, a su vez, establecen el marco de los primeros años de la edad adulta. Especificó ocho logros para el período adolescente:

1. Conseguir relaciones nuevas y más maduras con individuos de ambos géneros.
2. Lograr un rol social masculino o femenino.

²⁶ Havighurst, R. H. (1972) *Developmental tasks and education*. Nueva York. McKay, p. 45-75

3. Aceptarse físicamente y utilizar el propio cuerpo con eficacia.
4. Alcanzar independencia emocional de los padres y otros adultos.
5. Prepararse para el matrimonio y la vida de familia.
6. Prepararse para tener sana profesión.
7. Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de conducta; desarrollar una ideología.
8. Desear y llevar a cabo una conducta socialmente responsable.

Considera Havighurst que la adolescencia media es la que coincide con la enseñanza secundaria. Los principales logros del desarrollo que afrontan los adolescentes en esta fase son: convertirse en personas físicamente seguras de sí mismas y alcanzar la autonomía psicológica de los padres, sentirse fácilmente implicados en la expansión de sus relaciones con los compañeros y lograr la capacidad necesaria para consolidar amistades íntimas, y aprender a confrontar las relaciones heterosociales, a salir con novios y afrontar la sexualidad. Puede que los jóvenes de educación secundaria conserven algunas preocupaciones persistentes sobre su aspecto físico y sus capacidades; sin embargo, su atención se centra ante todo en establecerse como individuos no sólo autónomos, sino también interdependientes; capaces de llevarse bien con sus padres, sus compañeros y sus novios circunstanciales.

CAPÍTULO 3

APROVECHAMIENTO ESCOLAR

En este capítulo, nos referimos a una serie de factores didácticos, sociales y familiares que tienen influencia directa en el aprovechamiento escolar del adolescente que cursa la secundaria.

3.1. Aproximación a su definición.

El óptimo aprovechamiento escolar tiene una contrapartida necesariamente, el bajo aprovechamiento. La eficacia para disminuir ese bajo aprovechamiento escolar en escuelas secundarias, invariablemente se ha revisado bajo los rasgos o características del profesor, inherentes a su experiencia docente, a través de la cual se genere un proceso de enseñanza- aprendizaje óptimo. Sin embargo, el bajo aprovechamiento escolar, que se refleja en los altos índices de reprobación, deserción y repetición de grados o asignaturas, debe revisarse no sólo desde esa perspectiva, sino valorando también: las bases teórico-pedagógicas que rodean el proceso de enseñanza- aprendizaje; la problemática de las condiciones sociales y económicas que enfrenta el alumno; su nivel intelectual sí es necesario; y aquellas relativas al sistema educativo, en donde en muchas ocasiones éste, se encuentra rodeado de infinidad de profesores carentes de los conocimientos didáctico-pedagógicos necesarios para producir un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, es decir, que motive el aprendizaje.

Por eso es que se afirma, que existen varios factores que de manera independiente o conjunta interactúan provocando el bajo aprovechamiento escolar; estos factores son: *la motivación propia y externa*: ya que las prácticas de estudio dependen precisamente de estos factores, a través de los cuales se fortalecen y consolidan, tanto los hábitos, como los valores educativos, que se propician en los adolescentes desde la infancia; *el coeficiente intelectual* al cual se le atribuye en la mayoría de las veces el bajo aprendizaje; *el origen social del alumno*, ya que la procedencia o estrato social del alumno influye en su rendimiento escolar; *la influencia de la familia y la personalidad*, puesto que es en los primeros años de vida donde se constituye el fundamento básico de la personalidad; *la importancia del lenguaje*, ya que se ha relacionado las pautas lingüísticas con el rendimiento escolar; *didactismo y bajo rendimiento escolar*, la pedagogía tradicional desempeñó por mucho tiempo muy bien su función didáctica, pero actualmente las necesidades sociales son diferentes y el profesor debe actualizarse y tomar muy en serio el aspecto humano, así como hacer uso de todos los elementos de que disponga para ofrecer una cátedra atractiva; *la situación económica*, la carencia de ingresos provoca un ambiente de angustia dentro del seno familiar y por lo mismo se generan problemas, por lo que el estudiante muchas veces se ve obligado a trabajar y descuidar sus estudios.

De lo anteriormente expuesto, podemos definir al aprovechamiento escolar como el grado de conocimientos que posee un individuo en un determinado nivel educativo, el cual reconoce el sistema educativo, la sociedad y la propia familia²⁷.

²⁷ Hernández, Luis. Aprovechamiento escolar en el sistema básico. SEP. México. 1989. p. 10

La expresión del sistema educativo, para observar el aprovechamiento escolar de cualquier grado, está en la calificación escolar asignada al alumno por el profesor, a través de la cual se ha comprobado que el alumno está capacitado para aplicar una serie de conocimientos que son de interés para su ciclo de vida. Como es sabido, en todas las escuelas las diferencias de aprovechamiento entre los individuos son expresadas en términos de una escala, la mayoría de las veces numérica, cuyos extremos indican el más alto y el más bajo aprovechamiento.

3.2. Las causas del bajo aprovechamiento

3.2.1. Factores dentro del sistema educativo.

3.2.1.1. Condiciones de los docentes.

La pedagogía tradicional correspondió a una época en la que el maestro y la escuela gozaban de un prestigio, que se concedía a la vez a su persona y a su función. Podían ser didácticos sin chocar con el ambiente y sin que los alumnos pudiesen sentirse molestos: el maestro es el que sabe, y se dirige a los que ignoran y no saben.

Pero hoy día se ve claramente su insuficiencia. Siendo que el prestigio del maestro ha descendido, ya no es el único que reparte cultura. Por tanto debe conquistar su autoridad y su auditorio. Ahora bien, el didactismo provoca en un número creciente de alumnos una impresión de enojo, no les da gusto por el trabajo, les hace sentir el tiempo de la escuela como algo largo e interminable. Incapaz de organizar convenientemente la relación entre maestro y alumnos, el didactismo los hace faltos de atención y obliga al maestro a actitudes autoritarias y coercitivas. Suscita perturbaciones psicológicas tanto en los alumnos preocupados por sus dificultades escolares, como en

los maestros, agotados por la autoridad que deben ejercer y el fracaso de sus esfuerzos. No consigue ni estabilizar los conocimientos impartidos ni lograr una asimilación suficiente. Muestra de su fragilidad es el olvido en que estos conocimientos caen al no haber una construcción del conocimiento. ¿Cómo no estar preocupado por la diferencia entre el esfuerzo que cuesta instruir y el volumen de lo que se retiene? Si se compara la frecuencia de las faltas de ortografía y la energía gastada en enseñar la ortografía a los alumnos de todas las edades, se comprueba fácilmente que no hay relación y el aprovechamiento es escaso. Así el didactismo no proporciona un agrado por la cultura, no abre bastante la mente y no dispone favorablemente una formación complementaria posterior.

La pedagogía tradicional se ocupa de un modo abusivo de la expresión escrita en detrimento de la expresión oral. Los alumnos saben escribir y escuchar, pero casi no aprenden a hablar y expresar sus propias ideas esto no debe asombrarnos ya que se hace del silencio una de sus virtudes: se consigue un desequilibrio entre su capacidad de expresión escrita y una incapacidad de expresión oral. La mayoría termina sus estudios secundarios sin haber hecho nunca una exposición oral en la clase, ya que sólo toman la palabra para recitar unas lecciones.

El didactismo no da tampoco educación moral, ya que al recurrir a la imitación desarrolla el individualismo y el sentimiento de rivalidad, unidos a la ansiedad que provocan los exámenes; obliga también a una proporción importante de alumnos a cometer fraude, a ocultar sus pensamientos, mentir o disimular y no desarrolla bastante el sentido de la autonomía ni la capacidad de dirigir por sí mismo la propia conducta.

Estos inconvenientes son particularmente importantes en una época en que, cada vez más, se escolarizan adolescentes: el método de autoridad les resulta especialmente inadaptado, debido a su deseo de emancipación; es también cada vez más inadecuado a la Psicología de los alumnos tal como la forman hoy día las corrientes extraescolares, especialmente la cultura de masas, mucho más atractiva casi siempre que la cultura escolar.

3.2.1.2. Perfil profesional: deficiencias didáctico pedagógicas

En este punto nos referiremos a algunas de las condiciones de los maestros del nivel secundaria, que posibilitan deficiencias en su quehacer docente.

El maestro de secundaria sólo tiene en común la denominación, pues bajo ella coexiste una gran diversidad que corresponde, entre otras cosas, a la actividad concreta que cada uno realiza en la división de actividades propias del nivel. Esta división se inicia, de manera formal, con la existencia de cuatro grandes bloques de personal docente: los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas, los de apoyo educativo y los directivos. La división tiene su base en una diferente preparación, profesional o técnica, que marca un estatus distinto en la escuela, y en una diferente función: docencia, apoyo o administración. Los integrantes de cada uno de estos grupos desarrollan actividades cuyo punto en común sería la formación de los alumnos y que, además, teóricamente están interrelacionadas, lo que nos llevaría a pensar en un trabajo de equipo hacia un mismo fin. No obstante, por la dinámica

escolar interna, por las condiciones laborales que imperan en la secundaria y por el proceso histórico de constitución del sector docente en secundaria, estos grupos tienden a separarse, incluso en su interior. Por ejemplo, los maestros de materias académicas (que constituyen siempre la mayoría del personal) se separan por especialidad y dentro de ésta, por su formación profesional de origen. Así, se van generando diversas identidades (en el sentido de identificación) bajo la denominación genérica de «maestro de secundaria», situación que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y en el aislamiento del equipo docente.

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

Pero, además, la contratación de los maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Si bien existen las llamadas «horas de servicio», éstas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela, como para otorgar premios o castigos a los docentes. Por ello podemos encontrar maestros que cubren sus 42 horas frente al grupo y otros que tienen

algunas horas liberadas como «servicio», las cuales, dependiendo de las relaciones que mantengan con los directivos y del criterio de éstos, pueden dedicarlas a la planeación de su trabajo, o deben cubrir las atendiendo a grupos cuyo maestro está ausente.

Con base en estas condiciones, los maestros consideran que cumplir con su labor es atender a sus grupos, y que las reuniones, comisiones y horas de servicio destinadas a cuidar alumnos que no les corresponden son una carga extra. Refugiándose en su salón de clase, cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios. Así, de los tres niveles que conforman la educación básica, la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa, lo que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y el aislamiento de los maestros. A estas dificultades, se agrega la dificultad de atender grupos numerosos, que muchas veces llegan a ser de más de 45 alumnos.

3.3. Factores sociales

El factor social más general que determina las diferencias de rendimiento escolar entre los individuos es el origen de clase, su pertenencia a un estrato social. Siguiendo la tradición marxista, por algún tiempo los investigadores tendieron a darle mayor relevancia a las dimensiones materiales y económicas para definir la pertenencia de un sujeto a una clase determinada. Así, los indicadores normalmente utilizados para la ubicación en el status socioeconómico eran la categoría del ingreso, la categoría ocupacional del jefe de familia y las condiciones materiales de vida en general. La mayor parte de las investigaciones realizadas sobre el problema del

aprovechamiento escolar desde los años sesenta han dado como resultado, efectivamente, que la procedencia de clase (o estrato) es uno de los factores que más alto correlaciona con las diferencias de ese aprovechamiento²⁸. En la mayoría de los casos, la categoría ocupacional del jefe de familia es la que se toma como indicador de la dimensión económica del origen social²⁹.

Sin embargo, otros factores sociales que se encuentran asociados al bajo aprovechamiento, son por ejemplo el noviazgo, siendo que es una época de cuestionamientos propios sobre la apariencia estética, sobre la posibilidad de expresión de destrezas sociales (baile, manera de invitar, hablar y moverse) y la consecuente aceptación o el rechazo, que problematiza el reconocimiento de la compañía y la comprensión del otro sexo.

En medio de la timidez, la inseguridad y el arrojito, muchos adolescentes hacen pareja (noviazgos), mantienen sus relaciones, comunican sentimientos y problemas (casi siempre relacionados con su interacción con el mundo adulto), aprenden a conocerse a sí mismos y acrecientan las posibilidades de relación entre los dos sexos.

Cabe destacar que poder establecer un noviazgo no es cosa fácil para muchos adolescentes que se hallan en proceso de construir su propia imagen masculina o femenina; influidos por los mensajes de los medios de comunicación acerca de cómo conquistar o hacerse irresistibles e inolvidables, cuando los recursos para lograrlo no

²⁸ Husen, N. (1975). *Psicopedagogía Social*. España. Ariel. p.22.

²⁹ Thorndike, C. (1962). *Introducción a la Pedagogía*. España. Vicens Vives. p.88.

están todavía a su alcance.

Otro factor de orden social que se encuentra asociado al bajo aprovechamiento escolar en el de las adicciones, generalmente es más fácil que los hijos consuman drogas ilícitas, alcohol y tabaco si estas sustancias se encuentran fácilmente fuera de la escuela o si su consumo es promovido directa o sutilmente a través de materiales dirigidos a la juventud. Por lo tanto, es sumamente crítico mantener las adicciones fuera de los lugares donde los adolescentes estudian, juegan, o pasan sus ratos libres, esto debe ser una función primordial que deben vigilar tanto el sistema educativo como los padres de familia, situación que muchas veces pasa desapercibida por ellos.

Es conveniente señalar entonces que al llegar a la etapa de la adolescencia, se necesita cambiar ciertos marcos de referencia en prácticamente todos los campos del adolescente, pues ahora la materia prima (mente y cuerpo) que lo constituye está cambiando y se hace prácticamente imposible sostener las mismas pautas de conducta, de pensamientos y deseos que se tenían cuando se era niño. El mundo se ve diferente y tiene otro sentido cuando se entra en la adolescencia. Nunca se tiene la certeza de qué rumbo van a tomar las cosas, pero algo sí es seguro: nada es ya como antes y tendrá el muchacho que encontrar la manera de volver a sentirse seguro en la nueva situación.

Aunque en el rol, como pedagogo o educador, puede ser evidente el momento en que un niño empieza a ser adolescente (por su crecimiento físico, sus cambios en la conducta, su manera de pensar y de actuar, etc.) para los jóvenes, estos cambios no son claros y los viven como una situación de confusión y descontrol. El adolescente nunca tiene una conciencia clara de que está entrando

en un período de cambio y que lo que está ocurriendo es resultado de un proceso normal. Este desconocimiento les hace más vulnerable a la inseguridad y a la sensación de extrañeza e inadecuación de su persona.

Esta sensación de extrañeza, de no saber cómo ser y de no estar seguro de nada, se intentará superar o al menos disminuir mediante una serie de mecanismos de identificación con los conocidos que tienen la misma edad que ellos y en quienes descubren alguna cualidad que ellos valoran y les gustaría tener. Las relaciones con los compañeros de su misma edad se vuelven importantísimas pues no sólo cumplen una función social, sino que ahora se convierten en un elemento indispensable para que puedan navegar en este período de la vida con cierta certeza de que llevarán un rumbo adecuado. El efecto psicológico de saber que se es normal o igual a los demás, da la tranquilidad necesaria y la seguridad en sí mismo para poder incursionar, con ciertas probabilidades de éxito, en las demás áreas a las que tienen que enfrentarse.

Las oportunidades de tener amistades o relaciones sociales con otros adolescentes de su edad, resulta crucial para poder superar con éxito la pérdida de su identidad infantil y el desprendimiento de los padres, y poder construir, apoyándose en sus compañeros, el concepto de sí mismo y así poder consolidar la identidad personal, indispensables ambos para lograr una personalidad madura.

3.4. Factores familiares y económicos.

La primera cuestión a señalar ante el aprovechamiento escolar y a la cual ahora se debe intentar responder, es saber ¿qué es lo que lo provoca?. La primera respuesta, la más inmediata y definitiva consiste en pensar que se debe a la insuficiencia de los recursos intelectuales. Aunque a veces esta hipótesis se utiliza injustamente, no obstante, puede ser la verdadera razón de la falta de éxito escolar. Pero para evitar recurrir equivocadamente a esta explicación, es necesario estudiarla seriamente y precisar su significación.

Es necesario, señalar que no sólo se le debe atribuir al fracaso escolar, la insuficiencia intelectual y la pereza por parte del alumno, existen otras razones más.

La primera está evidentemente en la familia, seguramente ella está lejos de sospecharlo, y si lo saben los padres, aun sin estar muy conscientes de ello, que son responsables del fracaso de sus hijos se provocaron en ellos reacciones escandalizadas y agresivas o reacciones de tristeza y amargura; convencidos de haberlo hecho todo para favorecer el éxito escolar, se consideran personalmente ofendidos por el bajo aprovechamiento; si el hijo tiene a menudo malas notas, no dejarán de repetirle que es un signo de ingratitud por su parte y que es inadmisibles el conducirse de este modo, sin consideración de todo lo que por él se hace; le recuerdan los sacrificios económicos que han hecho por su educación para justificar la cólera y el despecho que sienten ante sus malos resultados. Pero, a pesar de esta reacción espontánea, es evidente que los padres, sin

quererlo ni saberlo, al menos en parte, son responsables de ese bajo aprovechamiento escolar.

Ante todo, desvalorizando el trabajo escolar, decir y pensar que ir a clase equivale a perder el tiempo y que habría otras cosas mejores que hacer, exaltar el ejemplo de los que triunfan en la vida sin haber trabajado en la escuela, hacer la apología del mal estudiante que, una vez llegado a la edad adulta, alcanza la notoriedad a pesar de la escasez de su cultura y de la regularidad de sus malas notas. A veces los padres reaccionan así ante la perspectiva de la prolongación de la escolaridad obligatoria y preguntan cómo se podrá ocupar en la clase a los adolescentes que se mantendrán en ella hasta los 15 años.

Otros se contentan con no valorar el trabajo: se desinteresan de él y no reaccionan de ningún modo ante los resultados escolares sean bueno o malo; ahora bien, una de las razones mayores que tiene el hijo para trabajar con regularidad, es el sentimiento de que agrada a sus padres o de que corresponde a lo que de él esperan. Cuando sea mayor y haya alcanzado alguna madurez, podrá comprender que trabaja para su propio porvenir; pero muchos adolescentes aún no lo comprenden; con más motivo lo comprende menos el adolescente y este argumento no tiene valor para él. Por el contrario, para él pesa, si comprueba que trabajando bien no causa ninguna alegría y trabajando mal no provoca ningún disgusto, se desinteresa de la clase.³⁰

³⁰ Correll, W. (1980). *El Aprender*. España. Herder. p.64.

Por último, este estudio sería incompleto si no subrayase la influencia del medio familiar sobre el nivel de aspiraciones del niño, es decir, sus objetivos socioprofesionales y socioeconómicos. Si a su alrededor la ambición es limitada y restringida, si tiene por costumbre ver que la gente se satisface con profesiones modestas, y limita sus miras a la obtención de lo necesario y a la garantía de una seguridad, él ratifica este punto de vista y a su vez limita sus perspectivas. En un medio obrero, la falta de informaciones sobre las posibilidades que se les ofrecen, en definitiva, la falta de ambición acentuada por las dificultades económicas se conjugan para limitar los objetivos. Es un aspecto del proceso de identificación: le es difícil a un adolescente proponerse un objetivo sociocultural que no esté encarnado a sus ojos por un adulto que conozca. Sin duda ésta es la razón por la que algunos individuos de medio humilde sienten una vocación por la enseñanza. Porque para ellos el maestro y más aun el profesor, son ejemplo de un estado socioprofesional superior al suyo. Pero los demás pueden no conocer a nadie que represente concretamente un nivel elevado de cultura; por ello les parece inaccesible o demasiado lejano. Entonces, las enseñanzas generales, especialmente las clásicas, les parecen vanas y superfluas. Sólo consideran interesantes las enseñanzas técnicas que son necesarias y tienen salida, aunque por otra parte tengan de ellas sólo una idea confusa.

En síntesis, dado que la familia es el núcleo de socialización primaria, y puesto que es en los primeros años de vida, la educación temprana se origina en el seno familiar, donde se constituye el fundamento básico de la personalidad, los aspectos diversos de la socialización diferencial en ese periodo podrían dar por resultado desarrollos diferenciales que se manifiestan en la escasez de sus

progresos ulteriores tanto en la escuela como en la vida general (Kerber, 1968). Para muchos autores ésta es la razón principal que explica las diferencias entre los niños de clases bajas y los de las clases medias o las altas en lo que se refiere a habilidades intelectuales y, por ello mismo, a su desempeño escolar. Ahora bien, ¿cuáles son, concretamente, los elementos de la socialización temprana, adquirida en la familia, que dificultan el desarrollo de las habilidades intelectuales de los sujetos de las clases bajas? Son varias las dimensiones exploradas, por ejemplo:

- Cultural: escolaridad de los padres y cantidad y calidad de libros, revistas y periódicos que se leen en el hogar;
- Socio-económica: ingreso, ocupación del padre, número de hijos y condiciones de la vivienda;
- Actitudes: postura de los padres respecto de la futura profesión, de sus hijos (intereses y elección adecuada) y estímulo de los padres al trabajo de los hijos, y
- Afectividad: impresión general sobre el ambiente familiar (los cuidados y la disciplina de la casa), trabajo eventual de la madre y existencia de alguna situación familiar anómala.

CAPÍTULO 4

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

4.1. La institución educativa Herbert.

4.1.1. Historia

La escuela secundaria Herbert fue creada en 1989, llevando 13 años de vida, de los cuales han egresado aproximadamente 1,200 alumnos. Esta ubicada en Santa Rosa 33, Santa Anita, Delegación Milpa Alta. A ella asisten alumnos de las comunidades de San Pedro Actocpan, San Salvador Cuautenco, San Agustín Ohtenco, San Antonio Tecómitl y Santa Ana Tlacotenco. Se cuenta con taller de carpintería para hombres y corte y confección para mujeres, laboratorio multidisciplinario, aula de audiovisual, zona administrativa, sanitarios, plaza cívica y zona deportiva. El terreno donde se ubica la escuela es de 5,500 M2, cuenta con red de agua, drenaje, luz y línea telefónica y una cisterna.

Las familias de estas comunidades son disímolas, pero un porcentaje importante de los padres son trabajadores con distintas ocupaciones; existiendo un porcentaje importante de padres que se desenvuelve dentro de ámbitos profesionales, al igual que las madres. En la descripción de resultados, se hablará de esto.

4.1.2. Población estudiantil.

Se tuvo para el ciclo escolar 2003-2004 300 alumnos, de los cuales 154 son hombres y 146 mujeres, divididas en nueve grupos ubicados en tres por grado; en primer grado se tienen 54 hombres y

44 mujeres dando un total de 98; para segundo dan 52 hombres y 60 mujeres en un total de 112. En tercer año la matrícula es menor, 48 hombres, y 42 mujeres con un total de 90. En conjunto dan 51% hombres y 48% mujeres. Son atendidos por un director general y tres coordinadores, tres orientadores, 16 maestros, dos secretarías y 3 empleados de limpieza.

4.2. Sujetos

Se trabajó con 90 alumnos distribuidos en tres grupos, del tercer grado de secundaria, que comprenden la población total de ese nivel dentro de la escuela secundaria Herbert. Las proporciones de hombres y mujeres fueron equivalentes (53% y 47%, respectivamente). El rango de edad fue de trece a diecisiete años, aunque la mayoría (82.2%) tenía entre catorce y quince años.

4.3. Cuestionario

Se elaboró un cuestionario compuesto por setenta y cinco preguntas distribuidas en ocho secciones (ANEXO 1):

Las preguntas son de dos tipos: abiertas, en las cuales el alumno escribió su respuesta; y de opción múltiple, en donde los estudiantes eligieron entre las respuestas dadas y las marcaron con una X.

4.3.1. La selección de los grupos

La única condición para la selección de los grupos de tercer grado con los que se trabajó, era que el número de hombres y mujeres fuera equivalente. Aunque existe una pequeña diferencia.

4.3.2. Trabajo de campo

Una vez realizada la selección de la escuela y grupos, se procedió al levantamiento de datos.

La aplicación del cuestionario fue grupal, uno a la vez. Durante ésta, el aplicador permaneció en el aula con el fin de explicar que el cuestionario formaba parte de una investigación sobre la secundaria, por lo que era muy importante conocer las opiniones de los alumnos del nivel. También se explicó el procedimiento para responder el cuestionario; se pidió a alguno de los alumnos que leyera las instrucciones en voz alta, al mismo tiempo el resto del grupo seguía en silencio la lectura. Otra de las funciones del aplicador consistió en dar seguridad psicológica a los alumnos, es decir, informó sobre la confidencialidad de los datos que ellos proporcionarían, además de contestar las dudas que tuvieron los estudiantes.

El tiempo de aplicación del cuestionario, en general, fue de 50 minutos, que es la duración de una clase, aunque en algunos casos se prolongó hasta una hora. Aunque por diferentes circunstancias, se tuvo que interrumpir su aplicación y continuar con ella en días posteriores.

4.3.3. Codificación y captura de datos

Una vez obtenidos los datos, se procedió a la codificación de los mismos.

Con base a las respuestas dadas por los alumnos se procedió a codificar los datos obtenidos. Después de codificar los datos se procedió al análisis de los mismos.

4.3.4. Análisis e interpretación de resultados

Producto de la importancia y la extensión de las preguntas que representa la aplicación del presente cuestionario en alumnos del tercer grado de secundaria, se optó por hacer una diferenciación en cuanto a la interpretación y resultados de las mismas, desglosándolo e integrándolo, según corresponda, de la siguiente manera: a) condiciones socioeconómicas, b) condiciones culturales, c) antecedentes escolares y prácticas de estudio, d) apreciaciones sobre la calidad de la oferta escolar, f) características generales sobre el desempeño de la labor docente, g) percepciones sobre la utilidad de la secundaria y h) y las expectativas sobre el estudio-trabajo. Lo anterior tiene como finalidad conocer los factores externos (sociales, familiares y culturales) y en específico los concernientes a la motivación y la relación educativa, que se encuentran asociados con el aprovechamiento escolar óptimo, tomando en consideración los hábitos y prácticas de estudio, que es necesario fortalecer y afianzar.

4.3.4.1. Condiciones socioeconómicas

En este apartado se describen la ocupación de los padres, la escolaridad de los mismos, las características de la vivienda y la composición familiar

Las diferencias en términos de la ocupación del padre y de la madre son estadísticamente significativas. De acuerdo con la información proporcionada el 15.3% de los padres son obreros de fábrica o trabajan en la construcción, un 28% labora como

comerciante y 18% como empleado en alguna oficina dentro del gobierno, un 17.5% desarrolla algún oficio (carpintero, electricista, plomero, etc.); el 3.2% se encuentran desempleados. Sólo el 18% menciona específicamente ser abogado, médico, contador, etc. sin mencionar la ocupación real.

**CUADRO 1
OCUPACIÓN DEL PADRE**

	Ocupación
Obrero	15.3%
Sector informal	
Comerciante	28%
Empleado en general	18%
Profesionista	18%
Oficios	17.5%
Carreras técnicas	
Desempleado	3.2%
Total	100%

**CUADRO 2
OCUPACIÓN DE LA MADRE**

	Ocupación
Obrera	12%
Ama de Casa	32%
Comerciante	28%
Maestro	7.4%
Profesionista	15%
Oficios	5.6%
Total	100%

Respecto a las características de la vivienda, resulta interesante que las proporciones de quienes declararon tener casa propia sean significativamente mayores (70%). 30% rentan la vivienda donde habitan (Cfr. cuadro 3).

**CUADRO 3
PROPIEDAD DE LA VIVIENDA ***

Condición	
Prestada	0%
Rentada	30%
Propia	70%
Total	100%

4.3.4.2. Condiciones culturales

La escolaridad del padre contra el de la madre resulta significativamente más alta. En este último, el 73% de los padres y el 55.1% de las madres finalizaron sus estudios medios superiores, con alguna carrera técnica en algunos casos. Mientras que sólo un 9% de los papás y un 17.65% de las mamás tienen estudios básicos (secundaria terminada). Según los estudiantes, el 18% de los papás y de las mamás finalizaron alguna licenciatura en la Universidad

**CUADRO 4
ESCOLARIDAD DEL PADRE Y DE LA MADRE ***

	Padre	Madre
No sabe o no tiene		9.25%
Sin escolaridad		
Primaria incompleta		
Primaria completa		
Secundaria incompleta		
Secundaria completa	9%	17.65%
Carrera técnica corta		
Preparatoria o bachillera	73%	55.1%
Normal básica		
Licenciatura o Normal S.	18%	18%
Postgrado		
Total	100%	100%

Dentro de esta apartado se incluyen, los resultados concernientes tanto al tiempo libre que ocupan los alumnos, como los relacionados con la familia en la vida del estudiante.

Se puede apreciar en cuanto a la programación que prefieren los adolescentes del tercer grado: tres rangos, las películas, las caricaturas y la programación transmitida por canal 11. Sin embargo, otra programación que agrada a los alumnos son las series de humor, las noticias, así como lo relacionado a la música pop y rock, que se transmite por canal 28 y canal 11.

Se menciona en promedio entre 12 y 15 horas el tiempo dedicado a ver televisión por semana, por lo aproximadamente 1.9 horas diarias deben ser restadas del tiempo útil que pueden dedicar los adolescentes a realizar otras actividades más interesantes y positivas..

Sólo el 45% de los alumnos del tercer grado de secundaria mencionó leer algún periódico dos veces por semana. Mientras que el 75% señala leer revistas relacionadas con el mundo del automovilismo, los espectáculos, así como las de *Muy Interesante* y *Conozca más*. Se puede señalar, que la lectura, ayuda a despertar el interés por conocer ciertos temas en los adolescentes.

Sólo el 65% de los alumnos menciona que leyó en promedio entre 5 y 7 libros, que no fueron asignados por la escuela o el profesorado.

Solo el 20% de las mujeres realizan alguna actividad artística fuera de la escuela dedicando entre 4 y seis horas a la semana. Mientras que el 63% del total realizan diferentes actividades deportivas, dedicando entre 6 y siete horas a la semana.

CUADRO 5

Actividades Artísticas	Danza Regional Música: piano, guitarra Ballet.
Actividades Deportivas	Fútbol Básquet Tae Kwon Do. Karate. Gimnasia.

En relación con la familia, se comprobó que 45% de los alumnos les agrada mucho estar en su casa, mientras que el 40% afirma que más o menos y el 15% indica que poco. En ese mismo sentido, se comprueba que en promedio el alumno convive con su familia 30 horas a la semana.

En cuanto a la reacción ante reprobar el año, las respuestas comprendieron el castigo y el enojo por parte de la familia

Finalmente se observa que la familia cuida mucho la asistencia a la escuela de sus hijos, así como sus calificaciones, asimismo lo que beben o fuman; y en menos medida (lo suficiente) la hora en la llegan a su casa por la noche, la relación con sus amigos, así como el tiempo libre de sus hijos. Las relaciones con el otro sexo oscilan ente lo suficiente y lo poco.

4.3.4.3. Antecedentes escolares y prácticas de estudio

Respecto a los antecedentes escolares, se encontró que la gran mayoría de los alumnos asistieron al preescolar (89%). La repetición en primaria, demuestra que el 15% de los alumnos dijo haber repetido por lo menos una vez algún grado de primaria, generalmente el primero y el tercero.

La proporción de alumnos que declararon haber reprobado alguna materia en primero y/o segundo de secundaria es del 39%. Entre las principales se encuentran; matemáticas, física y biología.

**CUADRO 6
ANTECEDENTES ESCOLARES**

	Asistencia a preescolar	Repetición en primaria	Reprobación en secundaria
Antecedente	89%	15%	39%

Un 62% de los alumnos encuestados menciona tener una relación buena con sus maestros, el 30% señala que su relación es regular y el 8% la califican como mala.

**CUADRO 7
RELACIÓN CON LOS MAESTROS**

BUENA	REGULAR	MALA	TOTAL
62%	30%	8	100%

El 75 % de los alumnos dicen tener confianza para platicar con ellos sobre sus problemas escolares, mientras que un 25% dicen que a veces. El 62% considera a sus profesores sus amigos, el 38 restante dice que regular. El 75% de los alumnos del tercer grado de

secundaria se consideran estudiantes buenos, mientras que un 15% dicen ser regulares y un 10% se califican como muy buenos

Los últimos exámenes se prepararon mayormente con apuntes, así como con libros que fueron sugeridos por el profesor

Se afirma preferentemente por parte de los alumnos que cuando se tienen dudas sobre las tareas de la escuela, generalmente se acude con los compañeros y los profesores

Entre 3 y 5 horas se dedican en promedio a la semana para estudiar.

No es relevante las inasistencias a la escuela por parte de los alumnos, ya que solo un 10% ha faltado entre una y dos veces, por motivo de enfermedad. Se afirmó en un 100%, que para poder aprobar tercer grado, se requiere estudiar en la casa regularmente

Se afirma por parte de los alumnos que las materias que consideran más difíciles son matemáticas, física, química e inglés, a pesar de esta dificultad establecen, al mismo tiempo, que por medio de estas aprenden cosas interesantes. Por otro lado, las que más les gustan se consolidan como la química y matemáticas y las que menos les gustan son inglés y español.

En relación a la dificultad de las materias anteriormente señaladas se expone como principal razón la complejidad de las materias, y lo estricto del profesor, y en cuanto a las que más les gusta mencionan que el profesor explica bien y aprenden cosas útiles.

4.3.4.4. Apreciaciones sobre la calidad de la oferta escolar

El 26.8% de los alumnos de la secundaria dijeron haber escogido su secundaria por el prestigio académico y/o disciplinario que tiene; mientras que el 46% de los estudiantes dijeron haber elegido su escuela porque se encontraba cerca de sus casas. Es interesante que sólo 18.2%, señala que por que le interesa superarse en la vida y que esa escuela se las recomendaron. Algunas otras respuestas se presentan en el cuadro 8.

CUADRO 8
MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESCUELA

	Respuestas
Prestigio de la escuela	26.8%
Cercanía o ubicación física	46%
Ahí estudiaron hermanos y/o parientes	1.4
Única opción existente en la comunidad	7.6
Resp. relacionadas con valoración de escolaridad y recomendación	18.2%
Respuestas vagas o no supo contestar	0%
Total	100%

Las diferencias en términos del juicio que hacen los alumnos respecto de la condición física de algunas áreas de la escuela son significativas.

CUADRO 9
JUICIOS SOBRE EL ESTADO GENERAL DE ALGUNAS ÁREAS DE LA ESCUELA

	Salones *			Biblioteca *				Baños alumnos *			Patio *			Dirección *		
	Malo	Regular	Bueno	No Hay	Malo	Regular	Bueno	Malo	Regular	Bueno	Malo	Regular	Bueno	Malo	Regular	Bueno
Resp.	----	25.0	75.0		36.1	22.2	41.7	9.7	38.9	51.4	----	19.4	79.2	1.4	11.1	87.5

Respecto a la disciplina y el nivel de exigencia académico, las diferencias también fueron significativas. En la escuela el 73.6% de los alumnos juzgan la disciplina como estricta y poco más del 70.6% dicen que les exigen mucho en los estudios. Cuando se les preguntó si creían que la escuela debería exigirles más, el 75% dijo que sí.

Al parecer el 100% de los alumnos les agrada mucho asistir a la secundaria, y en cuanto a lo que más les gusta de la vida como estudiantes es el crear lazos de amistad, hacer nuevos amigos, mientras lo que les disgusta es la dificultad de ciertas materias.

El 85% de los alumnos opina que se enseña mejor en las secundarias privadas que en las públicas. La razón que prioritariamente explica esta diferencia es la preparación y/o las actitudes de los maestros; así como, la exigencia académica y la disciplina, otro tanto explica que se

enseña mejor porque los contenidos, planes y programas de estudio son distintos (confrontar con cuadro 10 y 11).

**CUADRO 10
JUICIOS SOBRE LA ENSEÑANZA PRIVADA VS. LA PÚBLICA**

	Se enseña mejor	Se enseña igual	Se enseña peor	Total
Respuesta.	85%	10%	5%	100%

**CUADRO 11
RAZONES POR LAS QUE SE ENSEÑA MEJOR
EN LAS SECUNDARIAS PRIVADAS**

Recursos financieros de las escuelas (infraestructura, equipo, instalaciones)
Preparación y/o actitudes de los maestros
Conductas y/o actitudes de los alumnos (ponen más interés, estudian más, etc.)
Preparación y/o capacidad de los alumnos para aprender
Disciplina
Planes y programas de estudio (contenidos)
Condiciones socioculturales y/o económicas de la demanda
Exigencia académica

4.3.4.5. Características generales sobre el desempeño de la labor docente.

Con relación a la labor docente, en términos generales se puede decir que la totalidad de los alumnos consideran como buena la capacidad que poseen los profesores para explicar su materia; mientras que un 75% señalan como buena la capacidad para ser interesante la clase en las materias de matemáticas, historia, química y física, mientras que el 25% restante la señala como aceptable en la materia de español y las restantes. El 100% de los alumnos considera que la capacidad para mantener la disciplina en clase es buena. La exigencias de los alumnos la califican como aceptable y buena. En lo que se refiere a la puntualidad, ésta se califica en un 100% como muy buena y la asistencia a clase como muy buena y buena.

El 100% de los alumnos considera que el tiempo que duran las clases en general, es más que suficiente para fortalecer y acrecentar su aprendizaje.

En promedio se menciona que solo entre 4 y 5 horas, fueron las que no se tuvieron antes de salir de vacaciones. La mayoría de los alumnos comenta que dentro de la escuela, solo se les permite estudiar en sus horas libres.

CUADRO 12

EVALUACIÓN DE DIVERSAS ÁREAS DE DESEMPEÑO DE LOS MAESTROS

Significado de las abreviaciones para los cuadros 12,13,14,15,16,17 y 18

- 1 MM= Muy malo
- 2 M= Malo
- 3 A=Aceptable
- 4 B= Bueno
- 5 MB= Muy bueno

ESP	Capacidad para explicar su materia *					Capacidad para hacer la clase interesante *					Capacidad para mantener la disciplina *					Exigencia en los estudios *					
	MM ¹	M ²	A ³	B ⁴	MB ⁵	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	
Res.	-	-	-	95	5	-	-	25	75	-	-	-	-	90	10					65	35

ESP	Puntualidad para comenzar clases *					Asistencia a clases				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-	-	10	90	-	-	-	70	30

CUADRO 13

MAT	Capacidad para explicar su materia *					Capacidad para hacer la clase interesante *					Capacidad para mantener la disciplina *					Exigencia en los estudios *				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-	-	85	15	-	-	-	75	25	-	-	-	80	20	-	-	-	70	30

MAT	Puntualidad para comenzar clases *					Asistencia a clases *				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-	-	20	80	-	-	-	65	35

Significado de las abreviaciones para los cuadros 12,13,14,15,16,17 y 18

- 1 MM= Muy malo
- 2 M= Malo
- 3 A=Aceptable
- 4 B= Bueno
- 5 MB= Muy bueno

CUADRO 14

HIS	Capacidad para explicar su materia *					Capacidad para hacer la clase interesante *					Capacidad para mantener la disciplina *					Exigencia en los estudios *				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-	-	75	25	-	-	-	75	25	-	-	-	82	18	-	-	-	78	22

HIS	Puntualidad para comenzar clases *					Asistencia a clases				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-		25	75	-	-	-	50	50

CUADRO 15

OE	Capacidad para explicar su materia *					Capacidad para hacer la clase interesante *					Capacidad para mantener la disciplina *					Exigencia en los estudios *				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-	-	70	30	-	-	25	75	-	-	-	-	50	50	-	-	-	65	35

OE	Puntualidad para comenzar clases *					Asistencia a clases *				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-	15	35	50	-	-	-	45	55

Significado de las abreviaciones para los cuadros 12,13,14,15,16,17 y 18

- 1 MM= Muy malo
- 2 M= Malo
- 3 A=Aceptable
- 4 B= Bueno
- 5 MB= Muy bueno

CUADRO 16

FIS	Capacidad para explicar su materia *					Capacidad para hacer la clase interesante					Capacidad para mantener la disciplina *					Exigencia en los estudios *				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-	-	65	35	-	-	25	75	-	-	-	-	50	50	-	-	-	75	25

FIS	Puntualidad para comenzar clases *					Asistencia a clases *				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-	-	65	35	-	-	-	55	45

CUADRO 17

QUI	Capacidad para explicar su materia *					Capacidad para hacer la clase interesante *					Capacidad para mantener la disciplina *					Exigencia en los estudios *				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-	-	15	85	-	-	23	77	-	-	-	-	45	55	-	-	-	75	25

QUI	Puntualidad para comenzar clases *					Asistencia a clases *				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Resp.	-	-	-	45	55	-	-	-	65	35

Significado de las abreviaciones para los cuadros 12,13,14,15,16,17 y 18

- 1 MM= Muy malo
- 2 M= Malo
- 3 A=Aceptable
- 4 B= Bueno
- 5 MB= Muy bueno

CUADRO 18

TEC	Capacidad para explicar su materia					Capacidad para hacer la clase interesante *					Capacidad para mantener la disciplina *					Exigencia en los estudios				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Resp.	-	-	-	65	35	-	-	24	15	61	-	-	-	10	90	-	-	-	35	65

TEC	Puntualidad para comenzar clases *					Asistencia a clases *				
	MM	M	A	B	MB	MM	M	A	B	MB
Res.	-	-	1	24	75	-	-	1	34	65

4.3.4.6. Percepciones sobre la utilidad de la secundaria

Las puntuaciones relacionadas con la utilidad de la escuela secundaria, arrojan lo siguiente:

<u>¿Qué tan de acuerdo estás con que la secundaria ... ?</u>	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
a) Sirve porque enseña cosas prácticas que los alumnos pueden aplicar en su vida diaria			8%	92%
b) Les sirve más a los alumnos que continuarán estudiando que a los que dejarán de estudiar				100%
c) Sirve porque ayuda a conseguir empleo	25%		75%	
d) Prepara a los jóvenes para ingresar al mundo del trabajo			75%	25%
e) Toma en cuenta los intereses y necesidades de los adolescentes	30%		25%	50%
f) Es un lugar donde los jóvenes aprovechan el tiempo				100%
g) Sirve porque enseña los conocimientos de cultura general que son necesarios para desenvolverse en el mundo actual				100%

En ese mismo sentido se afirma que cuando terminen con la secundaria, optará el 79% por ir a la preparatoria o bachillerato, 15% estudiarán una carrera técnica y 6% no lo saben.

4.3.4.7. Expectativas de estudio-trabajo

Aunque pareciera ilógico, dentro de la escuela particular Herbert, se encontró que 20% (18 alumnos) de la población de los alumnos del tercer grado trabajan, aunque por supuesto lo hacen

dentro de los negocios propios de la familia, dedicando en promedio entre 12 y 14 horas a la semana, la principal razón que manejan los alumnos para trabajar, es para cubrir sus gastos personales y porque es una obligación. En ese mismo sentido, se comprobó que sólo el 35% (25 alumnos) de la población restante -que no trabaja-, (72 alumnos) están interesados en buscar empleo para cubrir sus gastos personales. Se afirma, que entre los 23 y 25 años es cuando se podrá tener un empleo de tiempo completo y que para conseguirlo se depende de la formación académica que se recibe en la escuela.

El 100% de los alumnos no aceptarían un trabajo de tiempo completo al terminar la secundaria, siendo que esto implicaría descuidar sus estudios.

Menciona el 80% de los alumnos que en seis años estarán estudiando en la universidad y trabajando al mismo tiempo.

Por otra parte, menciona el 55%, de los alumnos que su situación económica será mas o menos igual a la de sus padres y el 45% restante establece que dicha situación será superior a la que tienen sus padres.

Se observa por parte de los alumnos, la siguiente tendencia en cuanto a lo que quieren ser cuando sean adultos:

<i>Ocupación</i>	<i>Porcentaje</i>
Abogado	17%
Psicólogo	4%
Médico	13%
Ingeniero en computación	7%
Contador	25%
Administrador de Empresas	34%

CAPÍTULO 5

LA MOTIVACIÓN Y LA RELACIÓN EDUCATIVA COMO FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR

La motivación y la relación educativa dentro del aprovechamiento escolar, constituyen las variables más importante dentro del presente estudio. Por lo anterior, habremos de revisar las diferentes teorías de la motivación, además de proponer una serie de estrategias que debe llevar a la práctica el docente en cuanto a la relación educativa para propiciar mayor aprovechamiento escolar; ya que es conveniente reconocer que si no existen las ganas de estudiar, por mucho que se obligue al alumnado, poco es lo que se va aprender. En este sentido, los hábitos y prácticas de estudio dependen precisamente de la motivación propia y externa, las que se fortalecen por la consolidación de valores educativos que se propician en los adolescentes desde la infancia; esto se logra no solo por la intervención de la familia, sino también por el grupo de profesores que tienen a cargo la educación en todos sus niveles. En este sentido, el tercer grado de educación secundaria, así como la totalidad de la instrucción recibida (desde 1° hasta el 3° año de secundaria), son susceptibles de que en el alumno se produzca un aprovechamiento escolar óptimo.

5.1. La motivación Intrínseca

Cuando nos disponemos a explicar el fenómeno de la motivación en los estudiantes se debe distinguir el origen o proveniencia de ésta; es decir, si la motivación o ganas de aprender

es interna o externa al alumno³¹. De ahí que diferenciamos una motivación intrínseca y otra motivación extrínseca. Parece lógico pensar que, si el estudiante mantiene un propio deseo o ganas de aprender, este aprendizaje se vería más fortalecido y facilitado que si se tuviera que hacerlo desde fuera, ya sea como docentes o como padres de familia, mediante el uso de amenazas o premios.

Es más que conocida la curiosidad y el interés que tienen muchos adolescentes en saber, en aprender, descubrir aquello que les rodea; como también lo es la desgana, desidia y aburrimiento que muchos jóvenes experimentan a lo largo de sus años de escolarización. Esto no sólo obliga a reflexionar qué puede haber ocurrido, sino que conduce a pensar cómo mantener e incrementar este estímulo inicial.

A pesar de que el aprendizaje es el resultado de una motivación intrínseca y otra extrínseca, y que ésta a veces es necesaria (cuando no existe aún la primera), resulta mucho más productivo en términos de cantidad y calidad aquel aprendizaje guiado por una motivación intrínseca, pues se mantiene por sí mismo, sin necesidad de apoyos externos. Los apoyos externos, como los premios, castigos, reconocimientos, recompensas, etc., tienen un efecto circunstancial (limitado a la presencia del agente que premia o castiga; por tanto, remite en cuanto desaparece aquél); y otro a largo plazo, ya que pueden debilitar futuras actuaciones. En cambio, la motivación intrínseca se sustenta, e impulsa el aprendizaje, de un modo autónomo, por el propio deseo y voluntad del sujeto.

³¹ Cfr. González Torres, M. C. (1997). *La Motivación Académica. Sus Determinantes y Pautas de Intervención*. España. Ediciones universidad de Navarra. pp. 99-113.

Quien puso de manifiesto esta dicotomía y realizó múltiples investigaciones, para probar sus efectos y las consecuencias que sobre ella tienen las recompensas, fue E.L. Deci³². En su ya tradicional experimento, replicado y demostrado en otras muchas investigaciones, tomó dos grupos de alumnos y les encargó que realizaran una tarea, con la diferencia de que a uno de ellos el experimentador le prometió que recibiría una recompensa tras haber realizado su labor, mientras que al otro no le prometió nada. Una vez que ya había empezado el trabajo en cada grupo (por separado), el experimentador se ausentaba del lugar con una excusa e invitaba a los alumnos a que hicieran lo que desearan durante su ausencia. Los sujetos durante ese período de ausencia fueron observados a través de un falso espejo situado en el lugar; aquellos a los que no se les había prometido nada persistieron más tiempo en la tarea encomendada que aquellos a los que si se les había prometido la recompensa. Esa diferencia en el tiempo dedicado a la tarea era una manifestación de la motivación intrínseca que mantenían los sujetos frente a esa actividad. Es más, en posteriores ocasiones, el grupo recompensado no actuaba si no se le ofrecía algún tipo de recompensa a cambio.

Desde luego se cambió de escenario, sujetos, tareas, recompensas, experimentadores, etc., pero el resultado venía a ser siempre el mismo: bajo determinadas circunstancias, si a un sujeto se le promete una recompensa, que le sea significativa, por la realización de una tarea, éste pierde interés por la misma y desiste de su realización más rápidamente que aquel sujeto a quien no se le ha prometido nada.

³² Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York. Plenum Press.

Este fenómeno ocurre porque el alumno desplaza su centro de interés y valor de la tarea a realizar a la recompensa que recibirá, considerando aquélla una vía de medio para la consecución de lo apetecido (por ejemplo, salir antes de clase, menos deberes, etc.) y no el fin de su actividad.

Tras años de investigaciones Deci y sus colegas (Ryan y Connell,³³) formulan la teoría de la evaluación cognitiva. Según ésta, es prioritario que el sujeto experimente cierto grado de autonomía. Si la tarea es percibida como externa por el sujeto, donde no tiene ningún tipo de control sobre la misma o sus consecuencias, su motivación intrínseca se verá afectada negativamente. El alumno necesita sentirse el origen de esa actividad, quien la determina, y no un mero agente que la realiza.

Cualquier situación que facilite la percepción de la propia competencia por parte del sujeto, incrementará su motivación intrínseca. La retroalimentación o *feedback* que el sujeto recibe juega así un papel determinante. Además, la situación o tarea debe plantear un desafío óptimo: debe proporcionar un justo grado de dificultad, riesgo y fracaso, evitando los extremos tanto por arriba (una actividad muy difícil conduce a la incompetencia, frustración y ansiedad), como por debajo (una tarea muy fácil aburre, porque ya se domina).

Estas dos dimensiones, sentimiento de autonomía y competencia, pueden variar indistintamente dentro de la misma tarea. Un mismo evento que en una ocasión produce una retroalimentación

³³ Deci, E.L. y Ryan R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York. Plenum Press

que reafirma la propia competencia puede, en otro momento, ser interpretado como externo al sujeto.

De estos fundamentos se desprende que la acción del docente no sólo se limitaría a medir y ofrecer un nivel de desafío adecuado o proporcionar retroalimentación positiva, tras el esfuerzo y el progreso, a cada alumno, sino también incrementar las experiencias de participación; la libre elección de cada uno de ellos, para fomentar la internalización de ese empuje para aprender. A lo largo del proceso de Internalización, el sujeto pasa a través de tres etapas. En la primera de ellas el papel del profesor es preponderante; es la denominada etapa de regulación externa, donde el docente, a través del uso adecuado de las estructuras extrínsecas de control de la clase y de los procesos de recompensa, procede a regular la conducta del aprendiz, anticipando los refuerzos sociales de la misma. En la segunda etapa, se da un mayor grado de Internalización que en la anterior; el sujeto hace suyos los refuerzos sociales, pero actúa como por mandato: no ha asimilado aún la conducta motivante. En la última etapa se produce la Internalización, el sujeto se identifica con lo que está haciendo, lo ha asimilado en su estructura interna y actúa de forma autónoma.

Por último, cabe mencionar por su importancia los resultados obtenidos por Lepper y Gilovich³⁴ acerca del tipo y efectos de la retroalimentación que proporciona el profesor al alumno. Llegan a la conclusión de la existencia de tres tipos y funciones de retroalimentación. *Una función instrumental* que es la que proporciona información acerca de las consecuencias tangibles y

³⁴ Lepper M. R. y Gilovich T. J. (1981) *The multiple functions of reward: a social-developmental perspective*. Oxford UK. Oxford University Press.

sociales que conlleva la realización de la tarea. Como consecuencia, en función de las expectativas y probables recompensas en tareas semejantes por parte del sujeto, se producirá un incremento potencial de la motivación intrínseca. Una *función evaluativa* que brinda al sujeto información acerca del grado de éxito o fracaso en la realización de la tarea. Esta retroalimentación puede incrementar o disminuir la subsiguiente motivación intrínseca, en función de la percepción que tenga el sujeto de su competencia o incompetencia en esa tarea. Y una *función de control* que informa al sujeto del grado de coacción (obligación) externa que se ejerce sobre su actuación. La percepción de la tarea como un trabajo más que como una tarea agradable, conlleva la disminución potencial de la motivación intrínseca en ausencia de los refuerzos externos.

5.2. La motivación de Logro

La teoría de la motivación de logro se ha considerado la antesala de las teorías que se acercan al estudio de la motivación desde un punto de vista cognitivo³⁵. Se intentó explicar, de algún modo, qué ocurría dentro del sujeto y no sólo aquello que se observaba desde fuera. Sus primeros teóricos fueron Atkinson³⁶ y McClelland³⁷, aunque posteriormente, cada uno le dio un enfoque distinto. Otro investigador de gran peso por sus estudios ha sido Heckhausen³⁸

³⁵ Cfr. McClelland, David. C. *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid. Narcea, 1989. pp. 244 y siguientes.

³⁶ Atkinson J. W. (1966) *A theory of achievement motivation*. Nueva York. John Wiley.

³⁷ McClelland (1961) *The achieving society*. Princeton. Van Nostrand

³⁸ Heckhausen H. (1991) *Motivation and action*. Berlin. Springer Verlag

Según esta teoría, el motivo que empuja toda acción y dirige la conducta es la consecución competitiva de manera exitosa, de un nivel de realización o estándar que reporta así un sentimiento de importancia al sujeto.

Al enfrentarse a la tarea que ha de realizar para alcanzar la meta deseada, el sujeto debe afrontar dos motivos contrapuestos: la motivación para alcanzar la meta y la motivación para evitar el fracaso o miedo de no conseguirlo. La fuerza de cada uno de estos motivos, en términos matemáticos, es una función multiplicativa entre: 1) la fuerza del motivo (disposición que empuja al sujeto a conseguir un determinado tipo de satisfacción); 2) la expectativa o probabilidad de conseguir el incentivo (anticipación cognitiva del resultado de la conducta); y 3) el valor del incentivo (cantidad de atracción o repulsión que ejerce una determinada meta en una situación concreta); para cada uno de ellos.

Estas dos facetas de la misma motivación mantienen un constante juego de equilibrios que determinará la realización o no de la tarea. Si el sujeto estima que el motivo para alcanzar la meta es mayor que el miedo a no conseguirla, estará más motivado hacia el logro que viceversa.

Las diversas manifestaciones motivacionales han ido dibujando distintos perfiles. En el aula, los alumnos con gran motivación de logro consideran que sus éxitos son debidos a su habilidad y esfuerzo; tienen mayor autoestima que los de baja motivación; no se desaniman ante los fracasos; persisten más en las tareas; se interesan por los beneficios que reporta la realización y reclaman retroalimentación inmediata. Lo opuesto define al sujeto de baja motivación de logro.

De estos rasgos diferenciales destacan dos: para trabajar en grupo, los sujetos de mayor motivación de logro eligen a quién más sabe y no a sus amigos (de este modo, tienen más probabilidades de alcanzar el éxito, ya que sus amigos puede que no sean los mejores), mientras que los de menor motivación prefieren elegir a sus amigos (pues ante un fracaso podrán ser menos inculcados por éstos que por extraños); y segundo, los sujetos de gran motivación de logro prefieren tareas de dificultad intermedia (que le proporcionan el grado justo de desafío) y los de escasa, tareas o muy fáciles (que es casi imposible que las fallen) o muy difíciles (ya que al ser imposibles de alcanzar, no serán recriminados si no lo consiguen).

5.3. El modelo expectativa-valor (de la tarea)

Otra teoría que intenta explicar el fenómeno de la motivación humana es la desarrollada por Eccles³⁹ y sus colegas. Tiene sus orígenes en el primer modelo expectativa-valor ideado por Atkinson (1978), pero éste centra prioritariamente su atención en el valor que tiene para el sujeto-estudiante aquello que está aprendiendo o se dispone a hacerlo.

Volviendo al modelo expectativa-valor, parece evidente que un sujeto se implicará más, deseará aprender mejor, en aquello que valora positivamente que no en aquello que valora de manera negativa (por ejemplo: no me gusta, es difícil, no me sirve, etc.). En consecuencia, si se es capaz de descubrir los mecanismos que regulan esta decisión, y qué elementos la determinan, se podrá evitar valoraciones negativas y, por tanto, incrementar la participación o deseo de aprender del alumno.

³⁹ Eccles J y otros. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. En J. T. Spence. *Achievement and achievement motives*. San Francisco. Freeman.

Según el modelo de Eccles, las expectativas y el valor de la práctica de estudio influyen directamente en la persistencia, realización y elección de la tarea por parte del alumno. Las expectativas y los valores vienen determinados por las creencias del sujeto acerca de esa práctica; estas creencias son percepciones de la propia competencia (autoeficacia) y de la dificultad y metas de esa práctica. Estas variables son a su vez influenciadas por la percepción que tiene el alumno de las actitudes y expectativas que mantienen sobre él sus familiares y maestros. Las conductas y creencias de padres y maestros (agentes socializadores) influyen en la percepción e interpretación que hace el alumno de los resultados académicos obtenidos. Finalmente, el entorno cultural y el historial académico de éste, influirán en las conductas y creencias de estos agentes socializadores y en las creencias del propio sujeto.

Los estudios realizados han llevado a distinguir una serie de aspectos del valor de la práctica de estudio, que pueden influir en su consecución: 1) el valor de *consecución*: consiste en la importancia de hacer bien las prácticas de estudio y puede actuar como una ventana hacia el exterior para que el sujeto muestre o confirme aspectos de sí mismo, de su persona; 2) el valor *intrínseco*: es el placer o interés subjetivo que obtiene el sujeto al realizar esa tarea y que le mantiene sobre ella –motivación intrínseca–; 3) el valor de *utilidad*: hace referencia a cómo se relaciona la tarea con metas futuras; es frecuente que los alumnos, a veces, hagan ciertas tareas para conseguir un premio, un agradecimiento público o con vistas a otros estudios, aunque éstas no les gusten –motivación extrínseca–; y 4) *el costo*: está relacionado con todos aquellos elementos negativos que implican iniciar o participar en una tarea, como el miedo al

fracaso, la ansiedad o el esfuerzo necesario para ello.

Dentro de esta misma óptica, como reciente reformulación cognitiva del modelo general de expectativa-valor, aparece el diseñado por Pintrich que, a diferencia del modelo propuesto por Eccles, introduce como elemento determinante un componente afectivo.

El componente propuesto por Pintrich, que incluiría las creencias del alumno acerca de la importancia, utilidad o interés de la práctica de estudio, está compuesto por dos subcomponentes básicos: la orientación del estudiante hacia la meta (orientación intrínseca o extrínseca según los casos) y el valor de la tarea (que coincide con los aspectos identificados por Eccles).

El componente expectativo incluiría las creencias del estudiante acerca de su habilidad para llevar a cabo una tarea, sus juicios acerca de la autoeficacia y el control, y sus expectativas de éxito para la tarea -probabilidad subjetiva de éxito o fracaso-.

Y el componente afectivo incluiría las reacciones emocionales del estudiante ante una tarea (ansiedad ante un examen) y su autoevaluación en términos de autovalía o autoestima.

5.4. Las atribuciones causales

La teoría que sigue a continuación no sólo ha sido la primera en presentar la motivación de logro desde un punto de vista cognitivo, sino que además, ha dado un enorme empuje al estudio de la motivación, sobre todo en el aprendizaje escolar, sentando las bases

de innumerables estudios y programas de intervención.

El creador de esta teoría, que después ha desarrollado en toda su extensión, es B. Weiner⁴⁰, que ya en los años setenta (1974) empezó a estudiar las reacciones de los sujetos-alumnos ante los resultados académicos.

La idea o premisa central de esta teoría es que ante un suceso, algo que ocurre, todo individuo tiende a buscar una explicación, una causa a la cual achacar ese resultado; naturalmente existen infinitas causas, tantas para cada suceso como individuo, pero es posible clasificar todas éstas a lo largo de tres dimensiones: la internalidad, la estabilidad y la controlabilidad (Weiner, 1979).

La internalidad hace referencia al lugar, por así decir, donde se encuentra la causa: si es interna o externa al suceso o agente que lo provoca. Por ejemplo, si se estudia obligadamente por las tardes una hora por órdenes de los padres o se estudia por convicción dedicándose cierto tiempo en las tardes sin ninguna presión.

La estabilidad, por su parte, alude a la consistencia temporal o frecuencia con que se da la causa que produce ese suceso. Generalmente los adolescentes que estudian por propia convicción y sin presión alguna crean hábitos de estudio importantes.

Finalmente, la controlabilidad se refiere al grado de control que el agente (o suceso en sí mismo) tiene, o ha tenido sobre la causa que ha producido el resultado acaecido.

⁴⁰ Weiner B. (1974) *Achievement motivation and attribution theory*. Morristowns New Jersey. General Learning Press.

También se han producido otras dos dimensiones, la globalidad (si eso ocurre en todos los sitios o sólo en determinados) y la intencionalidad (si se ha hecho premeditadamente o no); pero no tiene todavía suficiente justificación como para tenerlas en consideración.

Si se traslada este enfoque genérico al aula podemos descubrir importante elementos, que afectan al aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, se ha descubierto que los sujetos con éxito consideraban como causas del mismo la habilidad y el esfuerzo, mientras que los fracasados señalaban la mala suerte y la dificultad de la tarea. Los antecedentes causales de todas estas atribuciones son: la información relativa al éxito o fracaso de los demás (claves o señales informativas específicas); las relaciones establecidas entre causa y efecto (estructuras psicológicas); los factores de atención y las tendencias hedonistas (el placer por aprender). A efectos post activos, de cara al futuro, la consecuencia más importante es la modificación de las expectativas después del logro o no de una meta, que dependerá de la percepción de estabilidad y control de las causas que determinan ese resultado.

Un último y más reciente elemento, que ha entrado en juego a la hora de hacer atribuciones causales, es el de las emociones o reacciones efectivas, que desencadenan determinadas adscripciones, y qué efectos tienen éstas sobre futuras actuaciones del sujeto.

La nueva teoría atribucional de la motivación y la emoción considera las emociones como determinantes directos e indirectos de

la conducta del sujeto . La teoría postula que ante un suceso, en un primer momento, se produce una reacción emotiva, denominada primitiva, dependiente del resultado e independiente de la atribución. El signo de ésta (de la emoción) variará según lo deseado o esperado-indeseado o inesperado del resultado. Posteriormente, surgen lo que son las emociones dependientes de las atribuciones, que son determinadas por la percepción de la causa del resultado anterior y que a su vez influenciarán la conducta subsiguiente.

Las relaciones que se establecen entre atribuciones y emociones consiguientes vienen a resumirse así:

En caso de éxito:

Habilidad: alegre, satisfecho, confiado

esfuerzo: satisfecho, bien, alegre

dificultad de la tarea: alegre, contento, satisfecho

suerte: feliz, agradecido, encantado

En caso de fracaso:

Habilidad: preocupado, triste, insatisfecho

esfuerzo: preocupado, disgustado, insatisfecho

dificultad de la tarea: disgustado, triste, infeliz

suerte: frustrado, preocupado, insatisfecho

5.5. La relación educativa en el fomento de las prácticas educativas para mejorar el aprovechamiento escolar

La experiencia nos dice que los profesores bien preparados suelen ser aceptados –y muchas veces admirados– por los alumnos. Los hábitos y prácticas de estudio, así como el aprovechamiento escolar van asociados, con cierta frecuencia a los profesores que no se muestran a la debida altura profesional.

¿Cómo ha de ser el proceso que permita introducir valores, así como hábitos de estudio adecuados en los alumnos? En primer lugar, el profesor ha de conocer bien su profesión y esforzarse por ampliar y actualizar sus conocimientos: debe saber. Pero no basta con saber, el profesor necesita también dominar los recursos didácticos para transmitir de un modo claro sus enseñanzas: debe explicar bien y hacerse entender por los alumnos. Necesita, por último, preparar cuidadosamente sus clases con el fin de presentar las asignaturas en función de objetivos valiosos y de actividades interesantes, con técnicas adecuadas, capaces de atraer la atención de los adolescentes y de estimular su interés hacia trabajos útiles para su aprendizaje y formación. Las improvisaciones suelen ser muy negativas e impropias de una tarea de tanta responsabilidad.

Una de las claves de la competencia profesional es la programación de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Antes de comenzar una clase, el profesor ha de tener previsto lo que va a enseñar y qué han de hacer los alumnos para aprender, y distribuir el trabajo de acuerdo con las posibilidades reales de cada uno de ellos, sin pedirles más de lo que pueden hacer, ni tampoco menos. Esto supone un conocimiento preciso de sus aptitudes y condiciones

personales ya que la consideración personal de cada adolescente obliga a que el profesor atempere sus exigencias a las posibilidades de cada joven.

Junto a la buena preparación y ejecución del programa, es importante que el profesor esté atento al desarrollo de las actividades de todos los estudiosos para observar individualmente la calidad de los trabajos y responder a las dudas que surjan sobre la marcha, mostrando una actitud de ayuda y estímulo a cada alumno, pues todos tienen derecho a la máxima atención de su maestro. La actividad de los profesores es subsidiaria de la de los alumnos y tiene sentido únicamente en la medida que estimula y orienta el esfuerzo educativo de cada estudiante. Esta concepción del trabajo escolar presenta una particular exigencia al profesor, ya que estimular y orientar un trabajo es más difícil que realizarlo y, por otro lado, impone la sustitución de la rutina diaria por un quehacer imaginativo y creador.

Además, el orden y buen gobierno de la clase exigen una exquisita puntualidad en su comienzo y final; que todo y todos estén en su sitio y unas reglas de convivencia que normalicen la participación de los alumnos: cómo y cuándo pueden levantarse, cómo y cuándo pueden tomar la palabra, cómo y cuándo deben estar en silencio, trabajando o estudiando, cuándo y cómo pueden consultar con el compañero o compañeros de equipo, etc.

5.5.1. Existencia de un modelo pedagógico

La construcción del conocimiento (planteada como una permanente búsqueda de explicación de la realidad, a través de la

interacción entre el sujeto y el objeto) produce el aprovechamiento escolar óptimo

En este marco, la práctica educativa debe concebirse como un espacio donde el estudiante logra aprendizajes a partir de un proceso dirigido de desequilibrio-equilibrio que el docente estructura. Para la implementación de este proceso propongo un modelo educativo basado en cinco componentes:

1. PROBLEMATIZACIÓN

En la problematización se deben considerar dos dimensiones importantes:

- La especificidad del estudiante / grupo y su especificidad social, más amplia y compleja.
- Los diversos campos disciplinarios, a partir de los cuales el estudiante puede relacionar y cuestionar su conocimiento previo, articular otros hechos, elaborar conceptos y principios, y reproducir procedimientos establecidos por las ciencias y las humanidades.

Para motivar (activar la curiosidad o el interés académico) al grupo de estudiantes por nuevos conocimientos, es conveniente presentarles un objeto de conocimiento o fenómeno de tal manera, que se genere la conciencia de que el aprendizaje y habilidad que tienen son insuficientes para entenderlo, explicarlo y resolverlo. Es esta la manera en que se activa la curiosidad o interés por investigar y dar la respuesta adecuada.

Es importante señalar que para activar el interés del grupo, la situación presentada inicialmente debe tener un nivel de factibilidad* de solución (sea esta parcial o completa) alcanzable por el grupo o por una parte significativa de él.

En este sentido, debe quedar claro al grupo que la situación presentada es un ejemplo del grupo de problemas que deberá dominar a lo largo del proceso instruccional, donde el problema presentado no es estrictamente lo único que se pretende aprender, sino solucionar un conjunto similar de ellos con características comunes.

Los indicadores de que la problematización ha logrado su objetivo pueden ser algunos de estos o todos:

- a) El grupo o una parte significativa de él, debe participar de diversas maneras en el intento por dar la respuesta correcta (formulaciones conceptuales, requerimientos de más información, demanda de retroalimentación, lluvia de ideas, alternativas, intentos de definiciones formales, intentos individuales de poner por escrito, de manera organizada o no sus ideas antes de contestar, uso de referentes basadas en la experiencia).
- b) Los estudiantes, de manera individual, deben manifestar preocupación por saber cómo se les va a evaluar, cuáles materiales se necesitan, cuánto tiempo necesitarán, cuántos contenidos hay que dominar, qué tan hábiles tienen que ser, dónde está la información, cómo les va a ayudar el docente.

* El nivel de factibilidad debe entenderse, como aquel que tiene una expresa solución, sobre algún problema o cuestionamiento planteado.

Si esto no se presenta, pueden ser tres los factores que intervienen.

- 1) La situación es muy compleja.
- 2) La situación es insignificante.
- 3) El grupo tiene actitudes negativas al contenido, al docente o a la situación escolar.

2. ORGANIZACIÓN LÓGICA E INSTRUMENTAL.

Para el estudiante, la posibilidad de estructuración del conocimiento, después de ser problematizado, está en el conjunto de acciones a desarrollar y que el docente organiza para facilitar la interacción con el objeto curricular de conocimiento a través de la organización lógica e instrumental del área de conocimiento. Esta organización no es el seguimiento de una sucesión de pasos para obtener un producto o un listado de conceptos, sino una presentación con énfasis en la necesidad de organizarse desde una propuesta teórica para el dominio y la aplicación de conceptos, reglas, axiomas, ejemplos, relaciones, utilización de instrumentos, etc. Para coordinar las acciones para construir el conocimiento, hace falta orientar, explicar y organizar al grupo para que pueda resolver progresivamente situaciones problemáticas a través de una serie de actividades que permitan encontrar respuestas lógicas, utilizando los recursos a su alcance, en particular un método sistematizado propuesto por el docente y las estrategias particulares de aprendizaje de cada estudiante.

Lo anterior permite al estudiante la construcción de esquemas de interpretación y transformación de la realidad que trasciendan la

utilidad inmediata y puedan seguir siendo usados y referidos al resto de su vida escolar, laboral y personal. Con ello se propicia en el estudiante el reconocimiento de las formas específicas de acercamiento, manipulación, asimilación, reacomodo y construcción de un objeto de conocimiento.

Los indicadores de que la organización lógica e instrumental ha logrado su objetivo pueden ser algunos de estos o todos:

- I. Equipos de trabajo estructurados.
- II. Actividades en busca de información para lograr el aprendizaje esperado o definido.
- III. Delimitación clara de los objetivos, a lo largo del proceso instruccional.
- IV. Delimitación de los momentos de evaluación, así como los criterios de acreditación.
- V. Especificación clara de las funciones y responsabilidad del docente y de los estudiantes.
- VI. Desarrollo y aplicación de sus propias estrategias de organización.

3. INCORPORACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este componente, he destacado que los estudiantes deben seleccionar, organizar e integrar la información que consideran útil y necesaria para explicar, solucionar, o ejercitarse en contenidos curriculares explícitos.

4. APLICACIÓN

Después o durante la incorporación de nueva información, ésta tiene que aplicarse para verificar si es correcta y suficiente para resolver problemas planteados relacionados en el nivel de habilidad requerida. La ejercitación se desarrolla, en un principio, en situaciones similares a la problematización inicial y paulatinamente se van solucionando problemas más complejos, hasta el límite de tiempo establecido.

5. CONSOLIDACIÓN

La consolidación es el fortalecimiento de la nueva configuración cognitiva del estudiante, temporalmente estable, que abre la posibilidad de un nuevo desequilibrio. Esto lo lleva a aprender a pensar, a ser congruente entre su pensar, su decir y su actuar, así como a modificar su relación social con el medio.

La consolidación del conocimiento implica habilidades que permiten al estudiante generalizar el conocimiento y proponer variaciones de manera fundamentada. El docente puede propiciar la expresión de la consolidación a través de la presentación de situaciones o problemas que permitan al estudiante la generalización o transferencia del conocimiento construido.

Los indicadores de que la consolidación ha logrado su objetivo pueden ser estos:

- I. Los nuevos conocimientos en la solución de problemas diferentes a los planteados curricularmente.

- II. La habilidad, en términos de eficiencia y velocidad, para aplicar correctamente los conocimientos adquiridos.
- III. La verificación por el mismo alumno, corrección y autocorrección.
- IV. Proponer la ayuda entre iguales a través del trabajo en equipo.

5.5.2. Interés sincero por los alumnos

La primera y principal norma de conducta del profesor es tratar con estima y respeto a los alumnos. Para estar en condiciones de educar, el profesor ha de establecer unas relaciones cordiales y afectuosas con sus discípulos, de lo contrario su buena preparación puede resultar ineficaz: ha de sentir cariño por sus alumnos, ha de entregarse.

El profesor de secundaria necesita crear un ambiente estimulante de comprensión y colaboración, que dependerá en gran medida de su actitud amistosa, paciente y comprensiva con todos los jóvenes, sin distinción. La acepción de personas y los tratos de favor deterioran el ambiente y las relaciones interpersonales.

Los alumnos agradecen, sobre cualquier otra virtud, la comprensión de su profesor, porque necesitan atención. El amor es el primer ingrediente de la vocación de educador, ya que para educar se requieren "mucho finura,, mucho respeto, mucha afabilidad".

En suma, en este ambiente de cordialidad que debe envolver las relaciones entre profesor y alumnos no tienen cabida las palabras y gestos que signifiquen menosprecio. En ningún caso es admisible que el maestro ridiculice a sus discípulos ante sus compañeros, ni

revele sus intimidades, ni se impaciente con sus equivocaciones, ni amenace, ni conceda privilegios, ni adule, ni se deje adular gratuitamente, ni actúe como si sus alumnos nunca tuvieran razón ni derecho a presentar sus justificaciones, ni que utilice el castigo como recurso para estimular los aprendizajes y reconducir las clases, o como medio de desahogo personal.

Sin embargo, sería una grave omisión no corregir –con el cariño y respeto debidos– a los alumnos cuando se equivocan, y no aprovechar las ocasiones que ofrece la convivencia escolar para ayudarles a mejorar y a superar sus defectos, animándoles a rectificar. Querer de verdad a los alumnos implica aceptarlos tal y como son, tirando de ellos con fortaleza, paciencia y cariño.

5.5.3. Coherencia de vida

Las prácticas y hábitos de estudios, así como el aprovechamiento escolar de los alumnos quedan más reforzados si el profesor actúa de forma coherente con los principios educativos del colegio y con el plan de formación que se ha previsto para los alumnos. Uno de los daños más graves que se puede producir a los adolescentes y que más les puede desconcertar, es la falta de unidad de vida en el profesor: que haya distinción entre lo que dice y lo que hace, entre lo que anima a vivir a sus alumnos y lo que él mismo vive, entre los ideales del colegio y los que él asume y practica en su vida diaria. El profesor educa sobre todo con el testimonio de su vida personal más que con la palabra misma. Es preciso actuar con responsabilidad y ser consecuente con los principios educativos del colegio, tanto a la hora de vivirlos, dentro y fuera del recinto escolar, como a la hora de exigir que se vivan.

Cuando pasan por el aula personas con estilos docentes diversos, se debe tener cuidado en no ofrecer una visión distorsionada de los valores que se cultivan en la institución. Todos los profesores han de fomentar el orden, la laboriosidad, la reciedumbre, etc.; por lo tanto, si un profesor descuidase la promoción de estos valores, actuaría en desacuerdo con el resto del equipo educador dañando la unidad de criterio y de acción, e impediría que la educación que se pretende para ese grupo de alumnos fuese íntegra.

5.5.4. Integración efectiva de los alumnos en el grupo

No hay duda de que la integración de los alumnos en la clase es un objetivo importante al que hay que prestar mucha atención para consolidar prácticas y hábitos de estudio favorables. Se debe entender que la forma más eficaz para propiciar esto en los alumnos es procurar que participen activamente en la vida de la clase en cualquiera de sus manifestaciones.

La participación proporciona a los adolescentes la oportunidad de formarse mejor, de aprender más y de ejercitar las virtudes sociales y cívicas de cooperación y servicio a los demás. En el orden práctico, a través de la participación, los profesores y alumnos pueden estar empeñados, y sentirse a la vez comprometidos, en el gran objetivo común de conseguir una educación de calidad.

Por eso, en la clase ha de darse un ambiente sereno para que los alumnos participen en la toma de decisiones que afectan a su trabajo y formación y, por consiguiente, en la organización de las actividades. Los alumnos pueden y deben, con sentido de

responsabilidad personal, participar en la buena marcha de la clase sugiriendo iniciativas, manifestando sus opiniones, aportando soluciones a los problemas que se plantean, encargándose de sacar adelante alguna actividad, etc. y, sobre todo, responsabilizándose de algún encargo: orden de mesas y armarios, horario, actividades extraescolares, luces, ventanas, deportes, audiovisuales, biblioteca, etc. El profesor dispone así de tantos colaboradores en el gobierno de la clase como alumnos disfruten de encargo. Es un medio de formación muy interesante, válido, que no se debería desaprovechar, porque los alumnos adolescentes, siempre son capaces de hacer algo por los demás.

Un medio de participación que facilita prácticas de estudio eficientes de los alumnos son las clases activas, pues en ellas los adolescentes son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje. Las clases planteadas con metodología participativa tienen la virtud de ser más eficaces que las que se apoyan en el protagonismo del profesor. Cuando una clase se organiza de modo que los alumnos toman parte en la elección de los trabajos, en la exposición y experimentación de los fenómenos y en la búsqueda de respuestas a las cuestiones planteadas, o se da oportunidad al coloquio, a los debates abiertos y a los trabajos en equipo, se está en camino de conseguir una verdadera y profunda integración.

5.5.5. Consecución de un ambiente de trabajo ordenado

Es evidente el interés que se debe tener, en que la clase se desarrolle en medio de un ambiente cordial, sereno, relajado y alegre, de modo que los estudiantes trabajen con mayor dinamismo y sin presión.

Los alumnos, por lo general, participan de ésta idea y agradecen que su profesor sepa establecer orden en la clase y que, actuando con serenidad y equilibrio, sepa resolver las situaciones difíciles que la convivencia escolar ofrece en ocasiones. Por el contrario, se sienten inseguros y defraudados con el profesor que pierde con facilidad el control y el dominio que se le debe suponer por su edad y experiencia.

No cabe ninguna duda de que los problemas escolares –graves o leves– se resuelven casi siempre, cuando se enfocan con serenidad y moderación, no así cuando se actúa con precipitación y nerviosismo. La experiencia demuestra, por otra parte, que ciertas tensiones y roces que se producen algunas veces en clase son producto del cansancio, y se diluyen fácilmente sin tener que recurrir a medidas extraordinarias, pues bastan unas gotas de optimismo y buen humor, suministradas oportunamente, para restablecer la calma y devolver la alegría al ambiente. Si se actúa con prudencia y serenidad, los problemas de la clase no llegan nunca a ser graves.

Pese al esfuerzo por conseguir que las clases se desarrollen en un ambiente distendido y acorde con los planes educativos de la escuela, existen comportamientos que por su gravedad y los trastornos que provocan en los demás, pueden perjudicar el normal desarrollo de la clase y el buen ambiente entre los alumnos. En consecuencia, el profesor ha de combatir y eliminar estas conductas irregulares, y actuar con criterio, habilidad y firmeza para controlar la situación. ¿Cómo se debe actuar para restablecer el orden y fortalecer los hábitos sociales de convivencia entre todos los alumnos?

En ocasiones, en las que muchas veces se pone a prueba la calidad humana y profesional –oficio– del profesor, importa mucho actuar con acierto. Los errores en materia disciplinaria, por exceso o por defecto, afectan gravemente a la integridad de la clase y a la propia autoridad.

El mal comportamiento es con frecuencia consecuencia de condiciones desfavorables del mismo ambiente escolar que están actuando sobre los alumnos –salones y mobiliario no apropiados, falta de unidad de criterio de sus profesores, etc.–, sobre los que debe centrarse la atención, para eliminarlos o atenuarlos, antes de recurrir a sanciones o medidas drásticas.

La falta de conformidad con las normas previstas en el colegio se puede atribuir también, en un buen número de casos, a la inmadurez de los alumnos. Únicamente el tiempo, la experiencia, el ambiente educativo y la asimilación progresiva de las normas por el hábito, la comprensión y la reflexión, podrán lograr el control interno que facilite una conducta consciente y ordenada.

La indisciplina individual esporádica resulta casi siempre de indisposiciones momentáneas de los alumnos o de circunstancias especiales que se manifiestan por actos de irritación, haraganería, agresividad, conversaciones perturbadoras, gritos y riñas, etc. En tales casos lo recomendable es no interrumpir la clase. De ordinario bastará, para solucionar el problema, una mirada más severa y directa, una pausa más significativa, un tono de voz más alto, el caminar sereno hacia el alumno indisciplinado sin interrumpir la explicación, etc.

En los casos más graves o de reincidencia, una breve advertencia del profesor, hecha serenamente, suele ser suficiente. Cuando la situación, por las circunstancias que la revisten, exige una represión formal, conviene no adoptar decisiones precipitadas. Más bien interesa manifestar la sorpresa y el descontento por el suceso y pedir al alumno o alumnos implicados una explicación personal al final de la clase. Hay que evitar convertir cada incidente en una tragedia para, casi siempre, diversión de toda la clase.

Por otra parte, la indisciplina habitual de un alumno es casi siempre indicio de anomalías orgánicas o de un desequilibrio del alumno de mal comportamiento, de etiología psicológica, intelectual, familiar o social. En estos casos, han de analizarse detenidamente las causas para poner los remedios específicos –que, en ocasiones, harán necesaria la intervención de un especialista–, intentando hacer compatible, en cada caso, la responsabilidad del colegio ante el alumno problemático y su familia, con la que tiene con el resto de los alumnos y familias de su clase.

Distinto es cuando nos referimos a la indisciplina colectiva. Es el caso de las clases en las que la mayoría de los alumnos se comporta con irresponsabilidad, poca consideración hacia las normas de convivencia del centro y falta de respeto al profesor. La indisciplina colectiva tiene su raíz en diversas condiciones ambientales que están actuando en proporción variable sobre la realidad escolar. Estas condiciones deben ser analizadas con objetividad e identificadas para someterlas a un tratamiento adecuado: ¿Son funcionales las instalaciones?, ¿están congestionadas las clases por exceso de alumnos?, ¿están concretadas y son conocidas las normas de convivencia?, ¿son

monótonas las actividades escolares?. Dentro de este conjunto de circunstancias se explica bien que los alumnos no mantengan una actitud de orden y trabajo. La solución será afrontar el problema de modo realista, en sus verdaderas causas, eliminándolas o, por lo menos, atenuándolas en todo lo posible.

Para reencauzar a un grupo de alumnos en esta situación, conviene orientarlos para que muestren una actitud positiva hacia el estudio, encomendarles encargos concretos que desarrollen su responsabilidad y enriquecer y ampliar el programa de actividades escolares. Es muy útil, también solicitar su colaboración e incentivar sus iniciativas y sugerencias que resulten beneficiosas para la marcha de la clase.

En la vida ordinaria de la escuela hay momentos en que la disciplina colectiva es más difícil de vivir; los horarios de clase, la llegada del viernes, las sustituciones de otros profesores, época de exámenes, etc. En esos momentos, la paciencia y la comprensión han de multiplicarse sin dejar por ello de ser exigentes con los alumnos. En líneas generales, una preparación especial con actividades más atrayentes puede paliar en gran medida el inevitable desorden producido por estas situaciones especiales.

La conducta del profesor frente al mal comportamiento de sus alumnos debe ser semejante a la del médico frente a sus pacientes. En vez de lanzar reprimendas y aplicar castigos, empleará tratamientos positivos para motivar y encauzar las energías de los alumnos, ayudándoles a madurar o a superar su desequilibrio, con frecuencia pasajero, y a controlar su conducta en pro de una mejor adaptación al ambiente escolar y social.

5.5.6. Relación alumnos–profesores

A lo largo de la historia de la educación, la comunicación entre profesores y alumnos ha estado referida casi y exclusivamente a una mera relación técnica de trasmisión y evaluación de conocimientos. Quizá una excepción histórica sea el caso de la antigüedad griega donde maestros y discípulos, no sólo disertaban sobre temas de conocimiento, sino que además, convivían y viajaban juntos durante el tiempo que duraban las enseñanzas. Pero centrándonos en el caso de la escuela secundaria, la relación entre enseñante y alumno en la mayoría de los casos ha quedado reducida a la exposición del profesor situado sobre una tarima, y la exigencia al alumno de que reprodujera lo expuesto. Ante tal situación, la comunicación entre alumno y profesor no suele ir más allá de lo meramente técnico y moral, por lo que esto impide fortalecer prácticas y hábitos de estudio

Actualmente, al profesor se le demanda sea tutor y consejero del alumno. Su papel se ha modificado y, además de transmisor de conocimientos, se le exige una función más formativa y comunicativa.

El alumno por su parte, juega también un importante papel en el proceso de comunicación con el profesor. Sus valores, actitudes, intereses, entre otros, condicionan y contribuyen a mejorar o dificultar esta comunicación. Si la actitud del alumno es completamente pasiva, al profesor no le queda más remedio que aconsejarlo y orientarlo siempre que el alumno lo acepte.

Uno de los temas a tratar en las relaciones entre profesores y alumnos es el de los problemas que denuncian los adolescentes es el conferido al quehacer educativo del profesorado.

El rechazo y desconsideración por parte de los alumnos hacia determinados profesores, pueden deberse entre otras razones: a la materia a explicar que resulta especialmente desagradable, a su forma inadecuada de relacionarse y comunicarse, al cansancio y malestar derivado de años de ejercicio profesional, y a la irresponsabilidad del maestro por impartir clases de calidad.

Landsheere (1989) considera que tras unos años de práctica entusiasta comienzan a aparecer sentimientos de monotonía hacia una tarea que presenta múltiples exigencias y está escasamente recompensada.

El profesor que trabaja en educación secundaria se encuentra con un grupo variado de jóvenes, al que ha de impartir unos programas que normalmente están saturados de conocimientos en el marco de un diseño curricular que potencia la acumulación de datos, sin tomar en consideración la necesidad de enseñar a reflexionar, organizar y aprender significativamente la información.

Si el docente opta por una enseñanza más centrada en el alumno, subordinando a ello el programa, se puede encontrar con el cuestionamiento de su trabajo, tanto por parte de padres, como de compañeros y superiores.

Por otro lado, la relación personalizada con el alumno resulta difícil de organizar y comunicar, debido al excesivo número de alumnos en el nivel de secundaria, por lo que el profesor tenderá a dirigirse hacia la configuración predominante, que suele configurar una imagen inexacta del propio grupo, con lo que empieza a formalizarse la incomunicación. De esta incomunicación surgirán

diversidad de problemas, que impiden el normal desarrollo de la relación escolar, y que acarrearán distintas alteraciones en la dinámica del grupo. El docente cuando entra en clase, se sitúa ante un grupo de individuos, con sus motivaciones personales, a las que se unen las establecidas por el grupo y las derivadas de la propia institución escolar. En la interacción dinámica de todas ellas pueden surgir dificultades importantes de comprensión y armonización del trabajo de los alumnos y del docente

A tales dificultades contribuye la diferencia de comprensión entre profesor y alumnos por la diferencia de edades y de desarrollo cognitivo. Profesores y alumnos presentan problemas de comunicación de difícil solución, pues no sólo se da una falta de conexión generacional (relativa a la edad) en la que el profesor es situado fuera de la realidad del mundo adolescente; sino que los alumnos demandan un tipo de maestro ideal.

CONCLUSIONES

Como parte integrante de la presente investigación, se presentan las conclusiones más sobresalientes de los capítulos que la conforman.

Así, dentro del primer capítulo podemos señalar que de acuerdo con las teorías constructivistas de Piaget y Vigostsky, el aprendizaje no sólo es un cúmulo de conocimientos teóricos sino la adquisición y construcción de saberes los cuales invariablemente son asimilados ya sea por experiencia propia, o por la ayuda, interacción e influencia del medio que rodea al sujeto, lográndose así, adaptarse a las situaciones que se le presentan y enriqueciéndolo como persona para contribuir de esta forma a su desarrollo individual y social.

Se habla de aprendizaje como un proceso pues este sugiere un continuo cambio donde el hombre experimenta diferentes vivencias. Lo preparan para resolver de manera creativa situaciones que se le presentan continuamente proporcionándole conocimientos que en un momento dado se transfieren a nuevas situaciones, construyendo así su aprendizaje.

Aprender es una actividad permanente en la vida humana, a cada instante estamos aprendiendo algo, entre la infancia y la senectud son muchas y variadas las manifestaciones de nuestra conducta que se relaciona con el aprendizaje, aprender es la ocupación más universal e importante del hombre, y es también el único medio de progreso en cualquier período de la vida, en especial el que se desarrolla en la etapa de la adolescencia.

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

Con ello, aunque seguía conservando su denominación de educación secundaria, se separaba de facto de la educación media a la que pertenecía hasta ese momento. Así se intentaba poner fin a viejos debates sobre la definición de este ciclo educativo, que desde su surgimiento en 1925 se encontró ante una disyuntiva: servir de vínculo orgánico con la educación primaria o con la educación media (bachillerato).

En este contexto, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se tomaron una serie de medidas tendientes a dotar de sentido a la secundaria en su nuevo marco, el de educación básica. En donde se pretende formar y preparar al adolescente para enfrentar nuevos ciclos educativos y de trabajo también, (sí es el caso).

Refiriéndonos al tercer capítulo, se debe concluir que la eficacia para disminuir el bajo aprovechamiento escolar en escuelas secundarias, invariablemente se ha revisado bajo los rasgos o características del profesor, inherentes a su experiencia docente, a través de la cual se genere un proceso de enseñanza- aprendizaje óptimo.

Sin embargo, el bajo aprovechamiento escolar, que se refleja en los altos índices de reprobación, deserción y repetición de grados o asignaturas, debe revisarse no sólo desde esa perspectiva, sino valorando también: las bases teórico-pedagógicas que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje; la problemática de las condiciones sociales y económicas que enfrenta el alumno; su nivel intelectual sí es necesario; y aquellas relativas al sistema educativo, en donde en muchas ocasiones éste, se encuentra rodeado de infinidad de profesores carentes de los conocimientos didáctico-pedagógicos necesarios para producir un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, es decir, que motive el aprendizaje.

Por eso es que se afirma, que existen varios factores que de manera independiente o conjunta interactúan provocando el bajo aprovechamiento escolar; estos factores son: *la motivación propia y externa*: ya que las prácticas de estudio dependen precisamente de estos factores, a través de los cuales se fortalecen y consolidan, tanto los hábitos, como los valores educativos, que se propician en los adolescentes desde la infancia; *el origen social del alumno*, ya que la procedencia o estrato social del alumno influye en su rendimiento escolar; *la influencia de la familia y la personalidad*, puesto que es en los primeros años de vida donde se constituye el fundamento básico de la personalidad; *la importancia del lenguaje*, ya que se ha relacionado las pautas lingüísticas con el rendimiento escolar; *didactismo y bajo rendimiento escolar*, la pedagogía tradicional desempeñó por mucho tiempo muy bien su función didáctica, pero actualmente las necesidades sociales son diferentes y el profesor debe actualizarse y tomar muy en serio el aspecto humano, así como hacer uso de todos los elementos de que disponga para ofrecer una cátedra atractiva; *la situación económica*, la

carencia de ingresos provoca un ambiente de angustia dentro del seno familiar y por lo mismo se generan problemas, por lo que el estudiante muchas veces se ve obligado a trabajar y descuidar sus estudios.

Con relación a lo anterior, y con el fin de comprobar qué factores influyen para producir bajo o alto aprovechamiento escolar, la investigación se acompañó de la respectiva metodología e investigación de campo de la cual se reflejaron los resultados correspondientes que fueron asentados en los capítulos 4 y 5.

Finalmente y bajo la revisión y estudio de las diferentes teorías de la motivación, en el sexto capítulo, se proponen una serie de estrategias que obligadamente debe llevar a la práctica el docente de nivel secundaria en cuanto a la relación educativa que debe buscar con los alumnos de ese nivel. Por tanto, se concluye que los hábitos y prácticas de estudio llevan explícita, siempre, cierta motivación, que surge por la influencia propia o externa, fortaleciéndose estos además por la consolidación de valores educativos que se propician en los adolescentes desde la infancia; esto se logra no solo por la intervención directa de la familia, sino también por el grupo de profesores que tienen a cargo la educación en todos sus niveles.

En ese sentido, se comprueba la hipótesis planteada dentro del proyecto de tesis de que a mayor motivación intrínseca y extrínseca dentro de la relación educativa en alumnos del tercer grado de secundaria, se genera un aprovechamiento escolar de mayor calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Asimismo se comprueba que en la medida que existan mayores problemáticas en las condiciones sociales-familiares y culturales en

alumnos que cursan el tercer grado de secundaria, se generan altos de índices de reprobación deserción y repetición de grados, que imposibilitan mejorar la motivación como la relación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H. (1988). Formas Básicas de enseñar. Madrid. Narcea
- Allal, L. (1985) "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicológicas y modalidades de aplicación", en: Infancia y Aprendizaje 11. España. Paidós.
- Álvarez, M. (1988) Organización de la Vida Escolar. Madrid. Consejería de la CAM.
- Arancibia, C. V., Herrera, P. y Strasser S. (1989). Psicología de la Educación. Alfaomega. México.
- Arnay , José. (1997) "Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar", en: La construcción del conocimiento escolar. España Paidós.
- Asthon, P. (1980). Los objetivos en la práctica educativa. Madrid, Anaya.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Martínez Roca. Barcelona.
- Beltrán, J. (1993) Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid. Editorial Síntesis.
- Bloom, B. S., Hastinogs J.T. y Madaus, G.F. (1977) Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires. Troquel
- Braslavsky, Cecilia. (1998) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de posgrado de formación de profesores. Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores. OEI. Bogotá, Colombia.
- Coleman, J. y Usen T. (1989). Inserción de los Jóvenes en una sociedad en cambio. Madrid. Narcea.
- Coll, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje

- y de la enseñanza", en: Desarrollo psicológico y enseñanza. España. Alianza.
- Coll, C. (1991). Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?. Ponencia I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid. Institución educativa SEK.
- Coll. Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? Ponencia I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Institución educativa SEK. Madrid.
- Davis, R.H., Alexander, L.T. y Yelon, S. (1993). Diseño de sistemas de Aprendizaje. Un enfoque de mejoramiento de la instrucción. México, Trillas.
- Delval, J. (1997). "Tesis sobre el constructivismo", en La construcción del conocimiento escolar. España, Paidós.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1983) Madrid. Santillana.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1993) Madrid, Espasa-Calpe.
- García. G. E. (2000). Vygotski. México. Biblioteca Grandes Educadores, Trillas.
- Genovard, C. Y Gotzens, C. (1990) Psicología de la Instrucción Madrid. Santillana - Aula XXII.
- González C. R. et al. (1993). "El punto del vista del alumno acerca del aprendizaje: las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio", en F. Vicente Castro. Psicología de la Educación y del Desarrollo. Badajoz. Universitas.
- Hernández S. R., Fernández C.C. y Baptista L. P. (2001). Metodología de la Investigación. México. Mc Graw Hill.
- Ibarrola M. y Gallart, M. A. (1994). Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina.

- México. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). Modelos de enseñanza. Madrid. Editorial Narcea.
- Kimmel D. Y Weiner, I. (1998). La adolescencia: una transición del desarrollo. Barcelona. Ariel.
- Leaños, N. (1995). Fundamentos de la Reforma Educativa. México. Ediciones David Navarro.
- Landesheere (1989). Las formaciones de los enseñantes de mañana. Madrid. España
- Larroyo, F. (1986). Historia Comparada de la Educación en México. México. Porrúa.
- Larios. A. (1996). Revolución de la Educación Básica en el país. México. SEP.
- Ley General de Educación.
- Maintz, R. (1982) Sociología de las Organizaciones. Madrid. Alianza.
- Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Bcelona. Ceac.
- Muñoz L. P. (1976). Cobertura del Sistema Educativo Básico. SEP. México.
- Navarrete, E. L. (1992). Adolescente y Trabajo en tres regiones del Estado de México. México. El Colegio de México
- Pelechano. V. (1988) Del psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico 1. Valencia. Promolibro.
- Pérez, M. (1982). Formación del Sistema Educativo. México. SEP.
- Rodríguez, N. (1981). Educación Nacional y Progresos Educativos. México. SEP.
- Piaget, J. (1953) Psicología y Pedagogía. Los Grandes Pensadores". Vol. 14. Madrid. SARPE.
- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. "Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones", en: Revista

- Iberoamericana de Educación. Número 5. Calidad de la Educación. Mayo - Agosto 1994
- Roseelli, Mónica y Ardila, Alfredo. (1992). Neuropsicología Infantil. Medellín, Prensa Creativa.
- Santos, A. (1995). Un acercamiento a la relevancia de la educación secundaria: Las percepciones de alumnos, maestros y padres de familia sobre la utilidad de los aprendizajes escolares. Doctorado interinstitucional en educación. México. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Secretaría de Educación Pública (1994) Educación Básica Secundaria. Plan y Programas de Estudio. México. SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica y Norma (1999). Guía de Estudio para profesores en servicio de escuelas secundaria generales, técnicas y tele secundaria. Formación Cívica y Ética. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México.
- Tenbrick, T. (1981) Evaluación. Guía Práctica para profesores. Nercea. Madrid.
- Vygotski, L.S. (1979). Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.
- Wittrock, M. C. (1986) La investigación de la enseñanza. III Profesores y alumnos. Paidós. Barcelona

ANEXO: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

L. DATOS GENERALES

1. Nombre de la escuela: _____
2. Grupo:
3. Nombre del alumno: _____
apellido paterno materno nombre(s)
4. Sexo:
1) Masculino
0) Femenino
5. Edad: años cumplidos
6. Domicilio particular:

Calle y Número	Colonia	

Localidad / ciudad	Código Postal	Teléfono

II. CONDICIONES DE VIDA

7. ¿A qué se dedica tu padre o tutor?
8. ¿A qué se dedica tu madre o tutora?
9. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios de tu padres o tutores? (marca sólo una opción)

	<i>OPCIÓN</i>	<i>PADRE</i>	<i>MADRE</i>
0)	No sabes o no tienes		
1)	Nunca fue a la escuela		
2)	No terminó la primaria		
3)	Terminó la primaria		
4)	No terminó la secundaria		
5)	Terminó la secundaria		
6)	Estudió una carrera técnica o comercial		
7)	Estudió preparatoria o bachillerato		
8)	Estudió la Normal Básica		
9)	Estudió la Normal Superior o fue a la Universidad'		
10)	Estudió una maestría o un doctorado		

10. La casa donde vives es:
- 1) Prestada
 - 2) Rentada
 - 3) Propia
 - 4) Otra. Especifica

III. HISTORIA ESCOLAR

11. ¿Fuiste a preescolar (kinder)?

- 1) Sí
- 0) No

12. ¿Repetiste algún grado en la primaria?

- 1) Sí
- 0) No

Si contestaste "Sí" indica, qué grados _____ cuántas veces repetiste _____

13. ¿Qué edad tenías cuando terminaste la primaria? _____ años cumplidos

14. ¿Reprobaste alguna materia en primero y/o segundo de secundaria?

- 1) Sí
- 0) No (pasa a la pregunta 16)

15. ¿Qué materias reprobaste? (anota los nombres)

- a) En primero:
- b) En segundo:

• LA SECUNDARIA

16. ¿Por qué estudias en esta escuela?

17. ¿Cómo consideras el estado general de las siguientes áreas de tu escuela?
(marca con una "X" tus respuestas)

	1. MALO	2. REGULAR	3. BUENO	0. NO HAY
a) Salones de clases				
b) Laboratorios				
c) Biblioteca				
d) Baños de alumnos				
e) Patio de recreo				
f) Dirección				

18. En tu opinión, la disciplina en esta secundaria es... **(marca sólo una opción)**

- 1) Muy flexible
- 2) Flexible
- 3) Estricta
- 4) Muy estricta

19. En esta escuela te exigen que estudies... **(marca sólo una opción)**

- 1) Muy poco
- 2) Poco
- 3) Regular
- 4) Mucho
- 5) Demasiado

20. ¿Crees que la escuela debería exigir que te esforzaras más en los estudios?

- 1) Sí
- 0) No

21. ¿Qué tanto te gusta venir a la secundaria?

- 0) Nada
- 1) Poco
- 2) Más o menos
- 3) Mucho

22. ¿Qué es lo que más te gusta de tu vida como estudiante de secundaria?

23. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu vida como estudiante de secundaria?

24. Para mejorar la calidad de la educación que recibes ¿qué cosas le cambiarías a la secundaria? **(menciona las dos cosas más importantes)**

25. ¿Crees que en las secundarias privadas se enseña ... ?

- 1) Mejor que en las públicas
- 2) Igual que en las públicas
- 3) Peor que en las públicas

¿Por qué?

26. En el siguiente cuadro encontrarás algunas características de la labor docente. Por favor evalúa a cada uno de tus profesores según la siguiente escala: **(marca con un número en las columnas;)**

- 1 = Muy malo
- 2 = Malo
- 3 = Aceptable
- 4 = Bueno
- 5 = Muy bueno

Profesor(a) de ...	A. Capacidad Para explicar su materia	B. Capacidad para hacer la clase interesante	C. Capacidad para mantener la disciplina en clase	D. Exigencias de los alumnos	E. Puntualidad Para comenzar la clase	F. Asistencia a sus clases
a)Español						
b)Matemáticas						
c) Historia de México						
d) Orientación educativa						
e) Física						
f) Química						
g) Educación tecnológica						

27. Pensando en tu aprendizaje, ¿crees que el tiempo que duran tus clases en general es ... ?

- 1) Más que suficiente
- 2) Suficiente
- 3) Insuficiente

28. ¿Cuántas horas de clase no tuviste en la semana antes de salir de vacaciones? (si tuviste todas, pasa a la pregunta 30)

29. ¿Qué hiciste en esas horas libres?

30. Por favor, indica qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre la secundaria. El número 4 significa que estás totalmente de acuerdo y el 1 que estás totalmente en desacuerdo (**marca con una "X" tus respuestas**)

	NO			SI	
¿Qué tan de acuerdo estás con que la secundaria ... ?	1	2	3	4	
a) Sirve porque enseña cosas prácticas que los alumnos pueden aplicar en su vida diaria					
b) Les sirve más a los alumnos que continuarán estudiando que a los que dejarán de estudiar					
c) Sirve porque ayuda a conseguir empleo					
d) Prepara a los jóvenes para ingresar al mundo del trabajo					
e) Toma en cuenta los intereses y necesidades de los adolescentes					
f) Es un lugar donde los jóvenes aprovechan el tiempo					
g) Sirve porque enseña los conocimientos de cultura general que son necesarios para desenvolverse en el mundo actual					

31. En general, ¿cómo consideras la relación con tus maestros?

1. Buena
2. Mala
3. Regular

32. ¿Tienes confianza para platicar con ellos sobre tus problemas escolares?

33. ¿Consideras a tus profesores tus amigos?

IV. PRÁCTICAS DE ESTUDIO

34. ¿Te consideras un estudiante ... ?

- 1) Muy malo
- 2) Malo
- 3) Regular
- 4) Bueno
- 5) Muy bueno

35. ¿Qué materiales utilizaste para preparar el último examen de cada una de tus materias? (marca con una "X" tus respuestas)

EXAMEN	A. APUNTES	B. LIBROS	C. NINGUNO
a) Español			
b) Matemáticas			
c) Historia de México			
d) Física			
e) Química			
f) Inglés			
g) Tecnológicas			

36. Cuando tienes dudas para hacer las tareas de la escuela, ¿a quién o quiénes les pides ayuda? (puedes marcar más de una opción)

- a) Nadie
- b) Madre
- c) Padre
- d) Hermanos o hermanas
- e) Otros familiares (tíos, abuelos, primos, etc.)
- f) Compañeros de escuela y/o amigos
- g) Profesores
- h) Otro. Especifica

37. Fuera de la escuela, ¿cuántas horas a la semana estudias normalmente?

38. Desde que estás en tercero, ¿como cuántas veces has faltado a la escuela? (si no faltaste, pasa a la pregunta 40)

39. ¿Por qué faltaste?

40. Para poder aprobar tercer grado, ¿piensas que ... ? **(marca sólo una opción)**

- 1) Hay que estudiar en la casa regularmente
- 2) Hay que estudiar en la casa sólo de vez en cuando
- 3) Es suficiente con estudiar para los exámenes
- 4) Es suficiente con poner atención en la clase
- 5) Es cuestión de suerte
- 6) Depende de cómo te lleves con los maestros
- 7) Otra. Especifica

V. LAS ASIGNATURAS

41. De las materias que tienes en tercero, ¿cuáles son las dos que te parecen más difíciles, las que más te gustan, las que menos te gustan y las que consideras que te servirían más? Puedes escoger dos materias en cada opción.

<i>Materia</i>	<i>Difíciles</i>	<i>Las que mas te gustan</i>	<i>Las que menos me gustan</i>	<i>Las que me servirían</i>
a) Español				
b) Matemáticas				
c) Historia de México				
d) Física				
e) Química				
f) Inglés				
g) Expresión y Apreciación Artísticas				
h) Educación Física				
i) Educación Tecnológica.				

42. ¿Por qué piensas que las materias que elegiste en la pregunta anterior son difíciles? (escribe el nombre de la materia a la que te refieres y marca con una "X" las razones más importantes)

RAZONES	A. nombre de la materia	B. Nombre de la materia
	1. _____	2. _____
a) <u>El profesor no explica bien</u>		
b) <u>No te prepararon bien en los grados escolares anteriores</u>		
c) <u>Falta material didáctico</u>		
d) <u>Te cuesta trabajo entender la materia</u>		
e) <u>La materia en sí es muy compleja</u>		
f) <u>Hay que hacer mucha tarea y/o trabajos</u>		
g) <u>El profesor es muy estricto</u>		
h) <u>Otra. Especifica</u>		

43. Escribe el nombre de las materias que más te gustan y marca para cada una las razones más importantes

- a) El profesor explica bien
- b) Aprendes cosas interesantes
- c) Te diviertes en la clase

- d) No te dejan tareas o trabajos
- e) Aprendes cosas útiles
- f) El profesor es buena onda
- g) Otra razón. Especifica

44. Escribe el nombre de las materias que no te gustaron y marca para cada una las razones más importantes

	MATERIA 1	MATERIA 2
a) El profesor(a) no explica bien		
b) La materia es en sí aburrida		
c) El profesor(a) deja mucha tarea o trabajos		
d) No aprendes cosas útiles		
e) El profesor(a) trata mal a los alumnos		
f) No aprendes cosas interesantes		
g) El profesor dicta mucho		
h) Otra razón. Especifica		

45. Escribe el nombre de las materias que consideras te servirán y por qué te servirán.

- a) Materia 1:
- b) Materia 2:

VI. EXPECTATIVAS DE ESTUDIO-TRABAJO

46. Actualmente, ¿estudias algo, además de la secundaria?
- 1) Sí, ¿qué?
 - 0) No
47. ¿Trabajas actualmente?
- 1) Sí
 - 0) No (**pasa a la pregunta 53**)
48. ¿Cuántas horas a la semana trabajas?
49. ¿Desde cuándo trabajas?
- 1) Hace tres meses o menos
 - 2) Entre 3 y 6 meses
 - 3) Entre 6 meses y un año
 - 4) Más de un año
50. ¿En qué trabajas?
51. ¿Cuánto ganaste el último mes? \$
52. ¿Cuáles son las dos razones principales por las que trabajas? (**márcalas y pasa a la pregunta 55**)
- a) Para ayudar económicamente a tu familia
 - b) Para cubrir gastos personales
 - c) Porque aprendes lo que no te enseñan en la escuela
 - d) Porque es una forma de relacionarte con otras personas
 - e) Porque te obligan
 - f) Porque no te gusta estar en tu casa
 - g) Otra. Especifica
53. ¿Estás buscando trabajo actualmente?
- 1) Sí
 - 0) No (**pasa a la pregunta 57**)
54. ¿Por qué quieres trabajar?

55. ¿A qué edad crees que tendrás un trabajo de tiempo completo? _____ años

56. Para conseguir un buen empleo, ¿qué crees que es más importante? **(elige sólo una opción)**

- 1) La formación que recibes en la escuela (secundaria, preparatoria, etc.)
- 2) La capacitación que dan las academias y otros centros de enseñanza especializada (computación, inglés, cultura de belleza, etc.)
- 3) Las relaciones y las amistades
- 4) La inteligencia de la persona
- 5) La apariencia física de la persona
- 6) La suerte
- 7) Otra. Especifica

57. ¿Qué vas a hacer cuando termines la secundaria? **(elige sólo una opción)**

- 1) Ir a la preparatoria o al bachillerato
- 2) Estudiar una carrera técnica corta (CONALEP, Vocacional, INBA)
- 3) Trabajar
- 4) Ir a la preparatoria o al bachillerato y trabajar al mismo tiempo
- 5) Estudiar una carrera técnica corta y trabajar al mismo tiempo
- 6) Dedicarte al cuidado del hogar
- 7) Aún no sabes
- 8) Otra. Especifica

58. Si al terminar la secundaria te ofrecieran un trabajo de tiempo completo, ¿lo aceptarías y dejarías de estudiar?

- 1) Sí
- 0) No

¿Por qué?

59. Dentro de seis o siete años, ¿qué crees que estarás haciendo? **(elige sólo una opción)**

- 1) Estudiar en la Universidad o en la Normal
- 2) Estudiar en la Universidad o en la Normal y trabajar al mismo tiempo
- 3) Trabajar y no estudiar más
- 4) Dedicarte al hogar
- 5) Otra. Especifica

60. ¿Cómo crees que será tu situación económica cuando tengas 30 años? (**elige sólo una opción**)

- 1) Inferior a la que tienen tus padres
- 2) Más o menos igual a la de tus padres
- 3) Superior a la que tienen tus padres

61. ¿Qué quieres hacer cuando seas adulto?

VII. TIEMPO LIBRE

62. ¿Cuáles son tus tres programas favoritos de televisión?
- a)
 - b)
 - c)
63. ¿Cuántas horas a la semana ves televisión, incluyendo sábado y domingo?
_____ horas
64. ¿Si lees periódico y revistas, anota cuántos días al mes lo haces?
65. ¿Qué tipo de revistas acostumbras leer?
66. En este año escolar, ¿cuántos libros completos leíste sin que te lo hubiera pedido algún profesor?
67. Fuera de la secundaria, ¿realizas por gusto alguna actividad artística? (artesanía, música, danza, etc.)
- I) Sí, ¿cuál (es)?
 - O) No (**pasa a la pregunta 69**)
68. ¿Cuántas horas a la semana le dedicas a esas actividades?
69. Fuera de la secundaria, ¿practicar algún deporte?
- I) Sí, ¿cuál (es)?
 - O) No (**pasa a la pregunta 71**)
70. ¿Cuántas horas a la semana le dedicas al deporte?
71. ¿Participas en algún grupo, asociación, club, parroquia, etc.?
- I) Sí, ¿cuál (es)?
 - O) No

VIII. LA FAMILIA EN LA VIDA DEL ESTUDIANTE

72. ¿Qué tanto te gusta estar en tu casa?

- 4) Mucho
- 3) Más o menos
- 2) Poco
- 1) Nada

73. ¿ Cuántas horas a la semana convives con tu familia? _____ horas

74. Supongamos que reprobas el año, ¿cómo crees que reaccionarían en tu casa? **(elige sólo una respuesta)**

- 1) Lo aceptarían
- 2) No le darían demasiada importancia
- 3) Se enojarían mucho
- 4) Te castigarían
- 5) Otra. Especifica

75. ¿Qué tanto te cuida o vigila tu familia en los siguientes aspectos de tu vida? **(marca con una "X" tus respuestas)**

	4 MUCHO	3 LO SUFICIENTE	2 POCO	1 NADA
a) La asistencia a la escuela				
b) Tus calificaciones				
c) La hora a la que llegas a casa por la noche				
d) Las relaciones con tus amigos				
e) En qué empleas tu tiempo libre				
f) Tus diversiones				
g) Lo que bebes y/o lo que fumas				
h) Tus relaciones con el otro sexo				

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN