

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES.
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO.**

TÍTULO:

**“PERFIL DE HÁBITOS DE ESTUDIO EN ALUMNOS DEL COLEGIO DE
CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR DE LAS GENERACIONES
2003-2005”**

TESIS QUE PRESENTA:

EL LIC. EDGAR GERARDO BARRIOS FERNÁNDEZ.

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN:

**DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ÁREA DE
CIENCIAS SOCIALES.**

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARGARITA THEESZ POSCHNER

MARZO DE 2007



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.

*A la memoria de mis abuelitos, Alfonso y Esthela,
que siempre me apoyaron y me impulsaron para superarme.*

A toda mi familia por estar siempre conmigo.

A mi vidín por todo su apoyo y comprensión.

AGRADECIMIENTOS.

Agradezco a mi tutora de tesis, la Doctora Margarita Theesz, por el gran apoyo que me proporcionó. Asimismo, reconozco su compromiso, dedicación y responsabilidad así como sus observaciones y comentarios que enriquecieron esta investigación.

A mi amorcín, Maricruz, por siempre estar conmigo en todos los momentos alegres y difíciles a lo largo de este trabajo. Asimismo, por todo su apoyo y entusiasmo que me dio. Por todas sus observaciones, comentarios y acciones que me ayudaron a complementar este trabajo.

A mis papás, Alvaro y Rocío, por su apoyo y motivación para superar cada uno de los obstáculos que se me presentan así como por inculcarme los valores que me han servido para conducirme a lo largo de mi vida. A mis hermanos, Alvaro y Laura por estar siempre conmigo.

A mis tíos, Araceli, Toño, Celia, Sebastián, Poncho y a mis primos por apoyarme e impulsarme a mejorar día con día por medio de sus consejos y comentarios.

A los profesores del CCH Sur que me auxiliaron para realizar la investigación de campo de este trabajo.

A mis profesores, Margarita, Ana Luisa, Roberto, Anita y Rosa Elena que por medio de su labor me enseñaron a apreciar y a valorar la docencia.

A mi amigo Arturo por compartirme sus conocimientos y experiencias durante la Maestría.

PERFIL DE HÁBITOS DE ESTUDIO EN ALUMNOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR DE LAS GENERACIONES 2003-2005

ÍNDICE DE TABLAS.	3
ÍNDICE DE GRÁFICAS.	7
INTRODUCCIÓN.	9
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU PROBLEMÁTICA.	16
1.1 Antecedentes.	18
1.2 Evolución reciente.	21
1.3 Descripción del Sistema de Educación Media Superior.	24
1.3.1 Educación Media Superior de carácter propedéutico.	25
1.3.2 Educación Media Superior de carácter bivalente.	27
1.4 Principales problemas de la Educación Media Superior en México.	28
1.4.1 Estudios internacionales del sistema.	29
1.4.2 La cobertura.	36
1.4.3 La calidad.	37
1.4.4 Aspecto administrativo.	38
1.5 Principales retos de la Educación Media Superior.	39
1.6 La Educación Media Superior en la UNAM.	41
1.6.1 Escuela Nacional Preparatoria.	42
1.6.2 Colegio de Ciencias y Humanidades.	43
CAPÍTULO 2. TRAYECTORIA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH).	46
2.1 Antecedentes.	46
2.2 Misión del CCH.	47
2.3 El contexto educativo actual del CCH.	47
2.4 Antecedentes académicos de los alumnos.	49
2.5 Características generales de los alumnos.	54
2.6 Trayectoria escolar de las generaciones 2003, 2004 y 2005.	62
2.6.1 Eficiencia Terminal.	63
2.6.2 El egreso.	67
2.7 Generaciones 2003, 2004 y 2005 en el CCH Sur.	73
2.7.1 Generación 2003.	74
2.7.2 Generación 2004.	85
2.7.3 Generación 2005.	89
CAPÍTULO 3. HÁBITOS DE ESTUDIO, RENDIMIENTO Y DESERCIÓN ESCOLAR EN ADOLESCENTES.	93
3.1 Investigaciones anteriores relacionadas con Hábitos de Estudio y el Rendimiento Escolar.	93
3.2 Conceptualización de hábito.	97
3.2.1 El "Habitus".	98
3.2.2 La explicación de las prácticas.	100
3.3 Formación de hábitos de estudio.	102
3.3.1 Hábitos y técnicas de estudio.	107
3.3.1.1 Organización del estudio.	108
3.3.1.2 Operaciones Mentales en el estudio.	111
3.3.1.3 Técnicas de estudio.	114
3.3.2 Factores relacionados con los hábitos de estudio.	118
3.3.2.1 Motivación.	118
3.3.2.2 Aprendizaje.	120

3.4 El Estudio.	121
3.4.1 Condiciones para un Estudio Eficiente.	123
3.5 Rendimiento Escolar.	124
3.5.1 Concepto de rendimiento.	124
3.5.2 Definición de rendimiento escolar.	125
3.5.3 Factores relacionados con el rendimiento escolar.	127
3.5.3.1 El Profesorado.	128
3.5.3.2 El Alumnado.	129
3.5.3.3 Inteligencia.	130
3.5.3.4 Personalidad.	130
3.5.3.5 Hábitos de Estudio.	131
3.5.3.6 Intereses Profesionales.	132
3.5.3.7 Clima Escolar.	132
3.5.3.8 Ambiente Familiar.	133
3.6 La Deserción Escolar: Definición y conceptualización.	135
3.6.1 Investigaciones realizadas sobre la deserción escolar.	139
3.6.2 Factores que intervienen en la deserción escolar.	141
CAPÍTULO 4. HÁBITOS DE ESTUDIO EN EL CCH SUR.	145
4.1 Metodología de la investigación.	145
4.2 Resultados de la investigación.	149
4.2.1 Generación 2005.	150
4.2.1.1 Organización del estudio.	152
4.2.1.2 Operaciones mentales en el estudio.	160
4.2.1.3 Factores relacionados con el estudio.	166
4.2.2 Generaciones 2003 y 2004.	171
4.2.2.1 Organización del estudio.	174
4.2.2.2 Operaciones mentales en el estudio.	186
4.2.2.3 Técnicas de estudio.	196
4.2.2.4 Factores relacionados con los hábitos de estudio y el rendimiento escolar.	207
4.2.3 Profesores.	223
4.2.4 Grupo de Práctica Docente III.	229
CONCLUSIONES.	249
PROPUESTA EDUCATIVA.	258
APÉNDICE I. CUESTIONARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (Alumnos de primer ingreso).	262
APÉNDICE II. CUESTIONARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (GENERACIONES 2003 Y 2004).	263
APÉNDICE III. CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE ESTUDIO (Profesores).	265
APÉNDICE IV. CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE ESTUDIO APLICADO AL GRUPO DE PRÁCTICA DOCENTE.	268
APÉNDICE V. PREGUNTAS SELECCIONADAS PARA DAR A CONOCER LOS RESULTADOS DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE PRÁCTICA DOCENTE.	270
GLOSARIO.	271
BIBLIOGRAFÍA.	272

ÍNDICE DE GRÁFICAS.

Gráfica 2.3.1 Alumnos de primer ingreso generación 2002-2005	49
--	----

Gráfica 2.4.1 Porcentaje de alumnos con calificación en el EXUNI.	51
Gráfica 2.5.1 Distribución promedio de la edad de las generaciones 2002, 2003, 2004 y 2005.	55
Gráfica 2.6.1.1 Porcentaje de alumnos en el primer semestre por generación.	64
Gráfica 2.6.1.2 Porcentaje de alumnos en el segundo semestre por generación.	64
Gráfica 2.6.1.3 Porcentaje de alumnos en el tercer semestre por generación.	65
Gráfica 2.6.1.4 Porcentaje de alumnos en el cuarto semestre por generación.	65
Gráfica 2.6.1.5 Porcentaje de alumnos en el quinto semestre por generación.	66
Gráfica 2.6.2.1 Distribución de egresados en tres años.	68
Gráfica 2.6.2.2 Egreso en tres años de los alumnos del CCH pertenecientes a las generaciones 1990 a la 2000.	69
Gráfica 2.6.2.3 Egreso en cuatro años de los alumnos del CCH pertenecientes a las generaciones 1990 a la 2000.	69
Gráfica 2.6.2.4 Egreso por plantel y por tiempo.	70
Gráfica 2.6.2.5 Egreso de los alumnos por turno.	71
Gráfica 2.6.2.6 Eficiencia institucional.	71
Gráfica 2.7.2.1 Porcentaje de la trayectoria escolar de los alumnos inscritos en el periodo 2005-1 del turno matutino.	86
Gráfica 2.7.2.2 Porcentaje de la trayectoria escolar de los alumnos inscritos en el periodo 2005-1 del turno vespertino.	87
Gráfica 4.2.1.1 Edad de los alumnos de la generación 2005 por turno.	151
Gráfica 4.2.1.2 Rendimiento escolar de la generación 2005 por turno.	152
Gráfica 4.2.1.1.1 Acostumbro planificar el tiempo que voy a dedicar al estudio.	153
Gráfica 4.2.1.1.2 Acostumbro a elaborar un calendario en el que constan los días y horas de estudio.	154
Gráfica 4.2.1.1.3 Generalmente cumplo un plan o un propósito de estudio.	154
Gráfica 4.2.1.1.4 Casi nunca tengo un horario fijo para estudiar.	155
Gráfica 4.2.1.1.5 Termino mis trabajos a tiempo.	156
Gráfica 4.2.1.1.6 Tengo un lugar fijo para estudiar.	156
Gráfica 4.2.1.1.7 Con frecuencia estudio o leo recostado en la cama o estirado en el sofá.	157
Gráfica 4.2.1.1.8 Estudio frente a una ventana.	158
Gráfica 4.2.1.1.9 Estudio viendo la televisión.	159
Gráfica 4.2.1.1.10 No me importa estudiar con poca luz.	159
Gráfica 4.2.1.1.11 Normalmente cuando estudio o realizo un trabajo tengo todo el material que necesito.	160
Gráfica 4.2.1.2.1 Cuando me pongo a estudiar, me levanto frecuentemente por cualquier motivo.	161
Gráfica 4.2.1.2.2 Casi siempre procuro aprenderme los temas de clase de memoria.	162
Gráfica 4.2.1.2.3 Cuando estudio con apuntes tomados en clase me los aprendo de memoria tal como están.	163
Gráfica 4.2.1.2.4 Empleo procedimientos para recordar fechas, datos...etc.	164
Gráfica 4.2.1.2.5 Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo que estoy aprendiendo.	165
Gráfica 4.2.1.2.6 Cuando estudio relaciono la materia con otros temas o ideas similares.	165
Gráfica 4.2.1.3.1 Generalmente cuando estudio, el sueño y el cansancio me impiden estudiar con eficiencia.	166
Gráfica 4.2.1.3.2 Repaso los temas explicados por el profesor en clase.	167
Gráfica 4.2.1.3.3 Me gusta estudiar un tema consultando diferentes libros.	168

Gráfica 4.2.1.3.4 Cuando en el estudio no entiendo algún tema busco la manera de aclararlo.	169
Gráfica 4.2.1.3.5 Consulto el diccionario cuando no entiendo una palabra y no sé como se escribe.	170
Gráfica 4.2.2.1 Rendimiento escolar por generación y turno.	172
Gráfica 4.2.4.1 Rendimiento escolar del grupo de Práctica Docente III.	230
Gráfica 4.2.4.2 Edad de los alumnos.	230
Gráfica 4.2.4.3 ¿Planifico mis actividades?	231
Gráfica 4.2.4.4 ¿Cuento con un programa de actividades diarias?	232
Gráfica 4.2.4.5 ¿Cuando estudio tengo cerca distractores visuales como la televisión, pósteres, entre otros?	233
Gráfica 4.2.4.6 ¿Cuento con un área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar?	234
Gráfica 4.2.4.7 ¿Me distraigo con facilidad al ponerme a estudiar?	235
Gráfica 4.2.4.8 ¿Tengo dificultades para concentrarme en mis estudios?	235
Gráfica 4.2.4.9 ¿Escucho música mientras estudio?	236
Gráfica 4.2.4.10 ¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?	237
Gráfica 4.2.4.11 ¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el tema que considero más relevante, a fin de asimilarlo?	237
Gráfica 4.2.4.12 ¿Preparo con anticipación los exámenes?	238
Gráfica 4.2.4.13 ¿Reviso mis respuestas en los exámenes antes de entregarlos?	239
Gráfica 4.2.4.14 ¿Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura?	239
Gráfica 4.2.4.15 ¿Escribo notas de todas mis clases?	240
Gráfica 4.2.4.16 ¿Mis apuntes de clase están limpios, ordenados y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?	241
Gráfica 4.2.4.17 ¿Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?	241
Gráfica 4.2.4.18 ¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en el libro?	242
Gráfica 4.2.4.19 ¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?	243
Gráfica 4.2.4.20 ¿Siento satisfacción al intervenir en actividades relacionadas con el estudio?	243
Gráfica 4.2.4.21 ¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?	244
Gráfica 4.2.4.22 ¿Mis papás se interesan por mis estudios?	245
Gráfica 4.2.4.23 ¿Cuando tengo algún problema escolar me apoyo en mi familia?	245
Gráfica 4.2.4.24 ¿Interfieren mis problemas personales en mis intenciones de estudio?	246
Gráfica 4.2.4.25 ¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que estudio?	247

INTRODUCCIÓN.

La presente investigación estudia la relación entre los hábitos de estudio de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur -de aquí en adelante CCH Sur- de las generaciones 2003-2005 y el rendimiento escolar. Da a conocer el papel del docente en el fomento de los hábitos de estudio en el alumno del CCH Sur. Y en ella se establece una propuesta educativa enfocada hacia los docentes y alumnos de dicho Colegio, con la finalidad de que ayude al conocimiento, fomento y práctica de los hábitos de estudio para mejorar el rendimiento escolar.

Desde hace algunos años se han realizado diversas investigaciones que han estudiado las técnicas y los hábitos de estudio que poseen alumnos pertenecientes a los distintos niveles escolares. Algunos de ellos son Chavarría (1974), Losada (1974), Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) (1976), Fuentes Galindo (1977), Durán y Díaz (1990), Quintero (1990), Pansza (1991). La mayoría ha aportado conocimientos útiles para la práctica docente, sin embargo ha sido poca la importancia que las instituciones educativas han dado a la formación y desarrollo de hábitos de estudio en los alumnos, por lo que este hecho se ha visto desplazado, dándole mayor relevancia a la superación académica y al desarrollo de mejores habilidades enfocadas a los docentes, tomándose de esa forma un solo aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunado a esto, se presentan factores que influyen en gran medida en el rendimiento escolar de los alumnos, definido éste, por el autor, como el nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa. Algunos de los factores que se relacionan son los siguientes: nivel socioeconómico, capacidad intelectual, motivación para el desempeño escolar, ambiente familiar, rasgos de personalidad, etc.

Principalmente existen dos problemas interrelacionados a los que se ha enfrentado la educación y que aún no se han superado, siendo estos: la reprobación y la

deserción que como muestran las estadísticas es un problema alarmante, pues tan sólo en el Distrito Federal, el índice de deserción durante el año 2000 fue del 24.1% en el nivel medio superior (INEGI,2000:68), cifra que indica que casi la cuarta parte de los alumnos inscritos en este nivel abandonan sus estudios, esto debido a diversos factores entre los que destacan la reprobación de materias, la falta de recursos económicos, problemas intrafamiliares, falta de interés académico, entre otros. Es decir, la deserción escolar se puede definir como el abandono temporal o definitivo de los estudios formales realizados por un individuo. Respecto a la eficiencia terminal dentro del Distrito Federal el porcentaje es de 44.1% (INEGI, 2001:69), cifra que refleja que menos de la mitad de los alumnos inscritos logran terminar el bachillerato.

La población escolar de un país constituye la base sobre la que se sustentará el desarrollo económico, político, social y personal de futuras generaciones. Este desarrollo futuro estará marcado en buena medida por el nivel de éxito que se consiga en la educación de los jóvenes de hoy.

Pareciera que hoy, “en la agenda política e ideológica de las naciones de América Latina, no se vislumbran proyectos que puedan generar cambios sociales, políticos y económicos, que redunden en la estructura interna de la propia escuela y en el Sistema Educativo” (Mondelo, 2001:54). La instauración de proyectos educativos que generen cambios en la actualidad representa uno de los retos para algunos países, como México, ya que la situación que se vive hoy en día, demanda competitividad y mejora continua en todos los ámbitos: políticos, sociales y económicos. Por lo que éstos a su vez deberán colaborar y relacionarse con los planes educativos para contribuir al crecimiento y al desarrollo de la Nación.

Considero que el ejercicio docente es un factor que puede generar cambios en los estudiantes manifestándose en la forma de pensar y de actuar en cada uno de ellos, esto es, sirve como una herramienta para crear conciencia social, desarrollar habilidades para entender y comprender la realidad actual, transmitir conocimientos, facilitar la comunicación, etc., con la finalidad de que el alumno se

desenvuelva y aporte al país lo mejor de sí mismo, y así lograr una posición idónea dentro del contexto mundial, usualmente llamado globalización.

Acorde con lo mencionado, como docente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y como estudiante de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) me motiva a investigar la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento escolar de los alumnos del CCH Plantel Sur, ya que éste se puede ver reflejado en los índices de reprobación que existen actualmente en el CCH.

La tabla 1 muestra el lugar clave que ocupan las asignaturas en la no acreditación del Colegio. Algunas asignaturas registran un índice mayor de reprobación: en primer lugar se encuentra Matemáticas de I a IV; en las materias del tercer y cuarto semestre, como Historia de México I y II, TLRIID III y IV, Física I y II y Biología I y II, aparece una reprobación alta y se incrementa la no presentación (NP), lo que acentúa la irregularidad en las trayectorias escolares¹.

Esta problemática llama la atención porque todos los alumnos cursan dichas materias durante los primeros cuatro semestres del bachillerato del CCH. Por otra parte, cuando el alumno acumula asignaturas no acreditadas, le es aún más difícil acreditar las asignaturas ya detectadas como conflictivas.

Según información del CCH en la generación 2000 que cursaba el sexto semestre únicamente el 38% de los alumnos presentaban una situación de regularidad en sus estudios; lo cual nos habla de que existía un 62% de alumnos en situación irregular o bien que ya no formaban parte del Colegio. Esto nos describe la problemática en la que está inmersa la enseñanza y aprobación de determinadas asignaturas que inciden de manera fundamental en el rendimiento y la eficiencia terminal en las instituciones de la Educación Media Superior, caso CCH.

¹ Información recolectada de la página electrónica del Colegio de Ciencias y Humanidades.
www.cch.unam.mx

Tabla 1. Asignaturas de difícil aprobación.

Asignaturas de Dificil Aprobación de la Generación 2000 hasta su 4o. Semestre (Adeudo de 1 a 5 asignaturas)					
Frecuencias Relativas					
Asignatura	% de Alumnos que adeudan 1 asignatura (1847)	% de Alumnos que adeudan 1 asignatura (1458)	% de Alumnos que adeudan 3 asignatura (1130)	% de Alumnos que adeudan 4 asignatura (911)	% de Alumnos que adeudan 5 asignatura (743)
<i>Matemáticas I</i>	11.7%	24.8%	33.3%	38.6%	39.3%
<i>Taller de Cómputo</i>	2.5%	3.9%	6.7%	8.6%	11.3%
<i>Química I</i>	1.7%	3.9%	8.5%	9.2%	15.7%
<i>H.U.M.C I</i>	2.9%	4.4%	9.6%	13.3%	17.0%
<i>TLRIID I</i>	1.2%	1.9%	5.5%	5.6%	10.0%
<i>Francés I</i>	0.1%	0.3%	0.4%	0.7%	0.9%
<i>Inglés I</i>	3.7%	5.7%	7.6%	9.9%	14.0%
<i>Matemáticas II</i>	13.0%	25.0%	35.8%	41.2%	46.2%
<i>Química II</i>	1.9%	3.2%	7.2%	10.1%	17.0%
<i>H.U.M.C II</i>	1.9%	4.8%	8.8%	12.2%	18.2%
<i>TLRIID II</i>	0.8%	1.6%	4.1%	8.0%	10.0%
<i>Francés II</i>	0.3%	0.3%	0.7%	1.2%	1.7%
<i>Inglés II</i>	7.0%	6.9%	9.6%	10.9%	12.1%
<i>Matemáticas III</i>	13.3%	30.6%	44.0%	50.1%	53.6%
<i>Física I</i>	3.8%	8.0%	10.7%	17.6%	17.8%
<i>Biología I</i>	1.8%	4.5%	7.1%	12.0%	17.5%
<i>Historia de México I</i>	2.1%	6.0%	8.5%	14.7%	21.3%
<i>TLRIID III</i>	1.4%	3.8%	6.7%	12.1%	18.6%
<i>Francés III</i>	0.1%	0.3%	1.1%	1.6%	0.9%
<i>Inglés III</i>	2.7%	4.7%	7.6%	13.1%	16.3%
<i>Matemáticas IV</i>	7.7%	23.6%	32.0%	39.6%	47.6%
<i>Física II</i>	4.3%	9.6%	12.7%	17.5%	21.5%
<i>Biología II</i>	1.8%	3.3%	7.3%	11.7%	14.8%
<i>Historia de México II</i>	3.9%	7.6%	10.6%	15.7%	22.6%
<i>TLRIID IV</i>	7.1%	8.4%	9.3%	15.6%	19.4%
<i>Francés IV</i>	0.3%	0.8%	0.6%	1.9%	1.9%
<i>Inglés IV</i>	1.2%	2.8%	5.0%	8.9%	13.9%

Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Año: 2001.

Justificación.

El rendimiento escolar es un tema extenso en el que intervienen diversos factores como el ambiente familiar, nivel socioeconómico, motivación, personalidad, aprendizaje, tipo de enseñanza, la institución a la que se pertenece, entre otros. Algunos autores que se han retomado y que han trabajado este tema son Martín (1986), Antoni y Quaglino (1991), González Tirados (1993), Díaz Rosas (1995), Corella Espinoza (1996), López Lugo (1996), Cortes Sotres (1999), Herrera García (1999), Broc Cavero (2000), Cano Sánchez (2001), Ferreira y De Almeida (2003).

Este trabajo se enfoca principalmente a los hábitos de estudio como uno de los factores que influyen en el rendimiento escolar, ya que en mi práctica docente me he percatado de que el estudiante tiene carencias en ese ámbito. Por lo tanto, la importancia de esta investigación radica en que dará a conocer el perfil de los hábitos de estudio de los alumnos de alto, medio y bajo rendimiento del CCH Sur de las generaciones 2003-2005, con la finalidad de que los docentes cuenten con información que ayude a fomentar hábitos de estudio, definido de manera general como el conjunto de actividades que hace una persona cuando estudia, y de esta forma lograr probablemente un aprendizaje en el alumno que se vea reflejado en un mejor rendimiento escolar.

Considero que algunas de las metas que el profesor de CCH debe tener son la formación de alumnos que desarrollen las habilidades y destrezas necesarias para actuar en el medio en el que se desenvuelven, así como la adquisición de conocimientos que les ayuden a comprender y entender la realidad en la que se encuentran. Para facilitar el logro de estas metas es necesario fomentar en el alumno una mejora en su práctica educativa, pues no sólo el alumno es el responsable de desarrollar sus propios hábitos de estudio sino que el profesor debe tener un papel determinante para la adquisición y desarrollo de los mismos.

Por estas razones, los **objetivos** que planteo en este trabajo son los siguientes:

- Verificar la relación entre los hábitos de estudio de los alumnos del CCH Sur de las generaciones 2003-2005 y la incidencia de reprobación y/o deserción.
- Determinar los niveles de rendimiento escolar de los alumnos del CCH Sur de las generaciones 2003-2005.
- Tener una propuesta enfocada a los docentes y alumnos que ayude al conocimiento, fomento y práctica de los hábitos de estudio para mejorar el rendimiento escolar.

Objetivos específicos:

- Establecer perfiles de hábitos de estudio de los alumnos del CCH Sur. (Generación 2003-2005)

- Detectar los factores que intervienen en los hábitos de estudio de los alumnos del CCH Sur. (Generación 2003-2005)
- Identificar y conocer las diferencias significativas de los hábitos de estudio de las generaciones bajo estudio.
- Conocer el papel del docente en el fomento de los hábitos de estudio en el alumno.
- Establecer los hábitos de estudio recomendados para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo actual.

Las **hipótesis** a comprobar en este estudio son las siguientes:

- El rendimiento escolar que pueda alcanzar un estudiante no sólo depende de la inteligencia y del esfuerzo de sí mismo, sino también de los hábitos de estudio que éste posee.
- La falta de interés por parte de los profesores hacia la formación de hábitos de estudio de los alumnos y la presencia de factores adicionales que intervienen en el desempeño académico influyen en el bajo rendimiento escolar.

Para este estudio se consideran tres principales conceptos que sustentan el **marco teórico** de la investigación. Estos son:

- 1) El **Hábito de estudio** entendido como una actitud adquirida o tendencia a actuar de una manera determinada que es relativamente invariable y se suscita fácilmente ya que se tienen estructuras previas de hábitos adquiridos. Autores como Correa (1998), Rondón (1991), Maddox (1980), Quintero (1990), León (2004) son retomados en esta investigación con la finalidad de contar con un panorama amplio acerca de este concepto.
- 2) El **rendimiento escolar** definido como el resultado que da el alumno en la institución educativa que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares. Estudios realizados por Caraballo (1985), Páez (1987), González (1982), Fermín (1997), entre otros, respaldan el concepto sobre este tema.

- 3) La **deserción escolar** definida como el total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo. Principalmente se considera el estudio llevado a cabo por Tinto (1989) sobre la deserción escolar.

Metodología.

Este estudio se llevó a cabo en dos etapas. En la primera se realizó una investigación documental biblio-hemerográfica que permitió recopilar información sobre los conceptos antes mencionados. En la segunda etapa se efectuó una investigación de campo en la cual se aplicaron tres diferentes instrumentos que ayudaron a obtener información sobre los hábitos de estudio tanto en los alumnos como en los profesores del CCH Sur.

El total de cuestionarios aplicados a los alumnos fue de 596, de los cuales 104 fueron para estudiantes de primer ingreso al Colegio y 492 para alumnos que cursaban el tercer, cuarto, quinto y sexto semestre del CCH Sur. Mientras, 16 cuestionarios fueron para los profesores del CCH Sur.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU PROBLEMÁTICA.

La Educación Media Superior (EMS) ofrece a los egresados de la educación básica la posibilidad de continuar sus estudios y así enriquecer su proceso de formación. En la actualidad, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI) “de cada 100 jóvenes que concluyen la secundaria, 93 ingresan a las escuelas de EMS” (INEGI, 2001:65) para adquirir conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan construir con “éxito” su futuro, ya sea que decidan incorporarse al mundo del trabajo o seguir con su preparación académica realizando estudios superiores. Asimismo, señala que “el grupo típico de edad de quienes cursan la educación media superior es de 15 a 18 años; la matrícula a nivel nacional es atendida en 80% en escuelas públicas y 20% en escuelas privadas” (INEGI, 2001:66).

En virtud del rango de edad de la población que atiende, la EMS refuerza el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes constituyéndose en un espacio educativo valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida en sociedad. Es decir, se le encomienda proporcionar la atención a personas ubicadas en la etapa de la adolescencia, etapa en donde se inicia el proceso de la propia autonomía del sujeto. También desempeña un papel relevante en el desarrollo de los países como promotora de la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía y el trabajo, y en la sociedad en los ámbitos de la familia, la vida comunitaria y la participación ciudadana.

Durante la última década, algunas Instituciones de Educación Media Superior, como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres (CB) y el Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP), le han asignado diversas finalidades a este nivel educativo entre ellas (ANUIES, 2002):

- 1 Preparar a las jóvenes generaciones para la vida adulta, dotándolos con una cultura enciclopédica.
- 2 Preparar a los jóvenes para que ingresen a los estudios superiores.

- 3 Preparar a los jóvenes para que se desempeñen satisfactoriamente en diversos ámbitos de la vida (personal, social, familiar).
- 4 Formar a los recursos humanos que necesita el aparato productivo.

Aunque en nuestro país el sistema de educación media superior ha registrado avances en las últimas décadas, sobre todo en relación con el crecimiento de la matrícula, todavía está lejos de alcanzar la fortaleza necesaria para desplegar todas sus potencialidades. En el Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 se establece que es importante señalar dos aspectos necesarios para superar y contar con una EMS que responda, con oportunidad y calidad, a las exigencias que plantea el desarrollo nacional.

El primero de ellos es la falta de una identidad propia diferenciada nítidamente de los otros tipos educativos. En términos generales y por diferentes razones, la mayor parte de las modalidades de este tipo educativo se han subordinado a la educación superior en detrimento del desarrollo de sus propias potencialidades. El segundo se relaciona con la discrepancia entre el alto grado de absorción de los egresados de la secundaria y su relativamente bajo desempeño en relación con la retención y la terminación de estudios.

En el PNE del presente sexenio se establece que en México, la EMS puede contribuir de manera decisiva a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera debido a su presencia en los municipios mexicanos; al impacto directo que puede tener en el fortalecimiento de la competitividad individual y colectiva en el mundo actual, ya que es un recurso para combatir la desigualdad social y escapar de la pobreza, como lo han señalado diversos organismos internacionales, entre ellos la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Asimismo, se plantea que para superar las limitaciones de la EMS es necesario un conjunto de objetivos estratégicos, políticas y líneas de acción orientados a fortalecer este nivel educativo en el país, ya que se busca ampliar su cobertura con equidad, poniendo especial atención a los grupos más desfavorecidos y a los jóvenes indígenas y en situación económica adversa

para que puedan acceder a este tipo educativo, permanecer en los programas y terminar oportunamente sus estudios.

Por lo tanto, se busca crear las condiciones para contar con una EMS de calidad y con identidad propia mediante reformas al currículo y la introducción de diferentes elementos pedagógicos relacionados con la educación basada en el aprendizaje y la formación y actualización de profesores. Todo ello para atender tanto las necesidades de formación social y política de los jóvenes como las demandas de la sociedad del conocimiento. Por último, una de las medidas es fomentar la cooperación entre las escuelas de EMS y su vinculación con el entorno. Se busca impulsar la conformación de un sistema integrado, coordinado y flexible que facilite la movilidad y el intercambio de estudiantes entre los programas educativos, de profesores y personal directivo, así como asegurar la pertinencia de sus contenidos.

1.1 Antecedentes.

Una de los antecedentes al que puede aludirse en la historia de la evolución de la enseñanza media en nuestro país es la creación, en 1537, del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. El plan de enseñanza comprendía dos grados, uno de educación elemental y otro de educación superior que abarcaba fundamentalmente estudios filosóficos y literarios y “los especialistas señalan que a esta última etapa superior de la educación la precedía en este colegio el estudio de las humanidades en su clásico nivel de segunda enseñanza, con especial énfasis en el aprendizaje del Latín” (Larroyo, 1981:128-129). Su objetivo fundamental era la formación de clérigos y sus beneficios se extendieron casi exclusivamente a los hijos de las clases socioeconómicamente acomodadas.

En 1588, “la demanda de este servicio educativo hizo que se estableciera el Colegio de San Ildefonso” (Larroyo, 1981:164). Años más tarde se anexó el Colegio de San Pedro y San Pablo al de San Ildefonso con la finalidad de formar un solo Colegio, logrando que en 1618 se creara el antecedente de la actual ENP con el nombre de Real Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de

México. Es así como se constituyó el antecedente más cercano de la organización de la EMS.

En 1870, Gabino Barreda explicitó los objetivos y los fundamentos de sus concepciones, plasmadas en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal (LOIPDF) y en su Reglamento. Criticó a los bachilleratos tradicionales organizados al estilo francés, que “desde muy temprana edad en el estudiante lo obligaban a tomar una decisión vocacional por la cual se formaban especialistas en una sola materia y fuera de esto inculco en otros múltiples conocimientos elementales” (Espinosa, 1981:36). Por lo que el objetivo a seguir fue dar a este ciclo educativo una educación integral uniforme y completa al estudiante, haciendo un bachillerato propedéutico y a la vez terminal.

Posteriormente, Barreda organizó el plan de estudios comenzando por las matemáticas y concluyendo con la Lógica, interponiendo entre ambas el estudio de las Ciencias Naturales. Considero la enseñanza de las lenguas modernas como francés, inglés y el alemán en virtud de que en estos idiomas se encontraban escritos los libros que sirvieron como obras de texto y la enseñanza del latín la fundó en la utilidad que tenía para los estudios de Jurisprudencia y Medicina.

En 1901, la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública (SEDJIP), emitió un plan de estudios nuevo para la ENP, donde señalaba que la enseñanza sería uniforme para nueve carreras profesionales y tendría por medio la instrucción de los alumnos y por objeto su educación física, cognitivo y moral, extendiendo a seis años dicho plan de estudios y volviendo a la organización anual de los cursos (Espinosa, 1981: 49).

En 1916 se implantó un nuevo plan de estudios reducido a cuatro años, para la ENP donde ya se estableció una doble finalidad de los estudios para ingresar a las facultades dependientes de la Universidad Nacional y adquirir los conocimientos de una profesión especial así como para adquirir los conocimientos necesarios para diversas actividades, “proporcionándoles enseñanzas generales suficientes para

que quienes las poseyeran pudieran ser considerados como hombres cultos” (Cevallos, 1933: 135).

En 1918, el director de la ENP, Moisés Sáenz, decretó un nuevo plan de estudios que apareció emitido por el Consejo Superior de Educación Pública y donde destaca el establecimiento de materias obligatorias y materias electivas, como “la introducción de un curso de Civismo y Encauzamiento de la Vocación y ejercicios militares aparte de gimnasia y deportes” (Cevallos, 1933: 137). Los objetivos que se pretendieron fueron: “la buena salud, el dominio de las técnicas fundamentales, la ciudadanía, la producción utilitaria, el empleo adecuado del tiempo libre, la participación digna en la vida doméstica y la formación del carácter ético” (Larroyo, 1981:463).

En 1920, el Consejo Universitario aprobó un nuevo plan de estudios para la ENP. Contuvo transformaciones que rompieron con esquemas tradicionales al introducir seriación en las asignaturas, eliminando propiamente el concepto de cursos anuales y trastocándolos por áreas y asignaturas con máximos y mínimos de horas de trabajo en aulas, y al introducir la posibilidad de la capacitación para el trabajo.

Aprobado en 1931 por el Congreso Universitario, se reformó el plan de estudios entonces vigente con una nueva concepción. Se trata de los bachilleratos especializados: bachillerato de Filosofía y Letras, para ingresar a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; bachillerato de Ciencias Biológicas, para ingresar a la Facultad de Medicina, Odontología y Veterinaria; bachillerato de Ciencias Físico-Matemáticas, para ingresar a la Facultad de Ingeniería; bachillerato de Ciencias y Letras para ingresar a la Facultad de Arquitectura; bachillerato de Ciencias-Físico-Químicas y Naturales, para ingresar a la Facultad de Ciencias o Industrias Químicas. Con base en esto, se hizo explícito que el estudiante que no tuviera el grado de bachiller no estaría facultado para el ejercicio de ninguna profesión, pues la preparatoria era una base para la enseñanza profesional, eran estudios prefacultativos y, al mismo tiempo, tendientes a dar al estudiante una cultura general.

En 1954, la ENP contaba con dos planes de estudio, uno, el plan de cinco años, que se impartía en el plantel número 2 y que recibía estudiantes después de haber terminado su primaria y otro, el plan complementario, que comprende dos años, que se impartía en el resto de los planteles, donde se recibían estudiantes que ya habían cursado su ciclo medio básico. En ambos casos, los bachilleratos se dividían en bachillerato de ciencias y en bachillerato de humanidades, subdivididos a su vez en grupos.

Aprobado en 1956 por el Consejo Universitario, nació un nuevo plan de estudios denominado Bachillerato Único, con las siguientes características: su finalidad era la de propiciar en los alumnos una cultura homogénea, por su contenido, sin desconocer por esto sus naturales inclinaciones a determinado saber o el estudio de la vocación. Lo anterior fue posible debido a que “constaba de un grupo de materias básicas comunes a todos y de un grupo de materias que cada uno escoge libremente bajo la dirección de un orientador” (Larroyo, 1981: 140).

1.2 Evolución reciente.

En 1964, el Consejo Universitario aprobó una nueva concepción del bachillerato, hecha a iniciativa del rector Ignacio Chávez. En la exposición de motivos del nuevo plan, se dio cuenta de la crisis por la que la EMS estaba pasando. Se señalaba cómo, en México, del plan único y rígido existente para todas las carreras se pasó a los planes diversificados, uno para cada profesión y cómo, frente al fracaso de tal sistema, se volvió al bachillerato único, quitándole la primitiva rigidez y dando, en cambio, una mayor flexibilidad, de manera que las materias optativas sustituyeron en gran parte a las materias obligatorias, pudiendo así el alumno forjar su propio plan de estudios de acuerdo a sus preferencias (Chávez, 1978).

La mencionada exposición de motivos señalaba como causas principales que habían impedido la calidad de la enseñanza en el bachillerato las siguientes: “el enorme crecimiento de la población escolar; la limitada preparación de los alumnos provenientes de la secundaria; la falta general de hábitos de estudio; la escasez de profesores de ese nivel y su defectuosa preparación; la falta de profesores de

carrera de tiempo completo y exclusivo para la enseñanza; la carencia de elementos materiales como laboratorios, bibliotecas, material audiovisual, etcétera, que la enseñanza moderna requiere y la brevedad del tiempo destinado al ciclo preparatorio” (Chávez, 1978: 214).

Es así que el nuevo plan de estudios se propuso el desarrollo integral de las facultades del alumno, “el hacer de él un hombre cultivado; la formación de una disciplina intelectual que lo dote de un espíritu científico; la formación de una cultura general que le dé una escala de valores; la formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes frente a su familia y frente a su país y la preparación especial para aprender una determinada carrera profesional” (Chávez, 1978: 216).

Este ciclo preparaba para la continuación de estudios superiores, pero siendo una escuela de adolescentes, tenía además, la tarea de descubrir aptitudes y vocación de los alumnos, suministrando a éstos una cultura humana general.

El plan se desarrollaba en tres años en lugar de dos, fundándose en razones académicas y en fundamentos psicológicos, ya que “la adolescencia exige un tratamiento pedagógico peculiar, pues es un periodo crítico en que concurre un decisivo ajuste sexual, un sentimiento y voluntad de emancipación y el arraigo dramático y necesitado de una vocación de la vida; por ello, no puede pedirse al alumno que defina su vocación ni menos su aptitud desde el comienzo del bachillerato” (Coleman, 1985:78).

En la XIV Asamblea General Ordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de 1972 se señalaba que una de las causas de la crisis del bachillerato mexicano era “la falta de una definición de objetivos educativos que fueran claros y que pudieran ser expresados en términos operativos” (Fuentes, 1972:22). Al bachillerato, agregaba el autor, “le han sido conferidas funciones que corresponden a concepciones diferentes y aun antagónicas, de la naturaleza de este ciclo, que ha sido convertido con frecuencia

en un agregado caótico de fragmentos de bachilleratos diversos en su orientación teórica" (Fuentes, 1972:22).

Este panorama explica los esfuerzos de las instituciones educativas del país y de la ANUIES, que son realizados desde 1971, mismo en el que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) pensó diversificar sus carreras y establecer una nueva organización. En efecto, en tres reuniones de fundamental importancia se sentaron las bases para la creación de un sistema nacional de EMS pues se precisaron finalidades, áreas y orientación del bachillerato, lo que hacía posible el logro de esa meta.

En la XIII Asamblea General de ANUIES celebrada en 1971, los rectores suscribieron una serie de propuestas entre las que destaca la relativa al bachillerato, en las que se encuentran definiciones precisas sobre lo que debe ser éste y sus propósitos. Se le concibe con una duración de tres años, abandonándose su estructura enciclopédica o informativa, para dar paso a su nuevo carácter formativo en el que se combinaran las ciencias con las humanidades y se le asignaba la doble función de ciclo terminal, pues capacita para el trabajo, y de antecedente propedéutico para los estudios superiores.

En 1971, las instituciones miembros de ANUIES dieron cuenta de los avances de las reformas acordadas, entre las que destacó, por su importancia, la creación del CCH de la UNAM. Por su parte, la Secretaría de la ANUIES presentó un modelo alternativo con finalidades y estructuras propias, con énfasis en las enseñanzas tecnológicas y administrativas. Es entonces que por decreto publicado en el año de 1973, fue creado el Colegio de Bachilleres (CB). En el decreto se caracterizó al bachillerato de esta Institución por su doble finalidad de ser propedéutico y terminal. Su plan de estudios se compone de un núcleo básico de cuatro semestres y un núcleo de materias optativas en el 5º y 6º, semestres. El plan de estudios contenía un área de especialidades para la capacitación para el trabajo. La finalidad del plan de estudios era la de preparar a los egresados de secundaria para continuar estudios en las instituciones de enseñanza superior y capacitarlos para que puedan incorporarse en actividades socialmente productivas. Se buscó

un equilibrio entre las disciplinas científicas y las humanísticas para que sus alumnos pudieran posteriormente afrontar con éxito el estudio de cualquier carrera profesional.

1.3 Descripción del Sistema de Educación Media Superior.

En el tercer informe de gobierno del Presidente Vicente Fox se señalan algunas de las estadísticas y características que actualmente tiene la EMS:

“En el ciclo escolar 2002-2003, el 51.5 por ciento de la población en edad de cursar la educación media superior (jóvenes de 16 a 18 años) reciben la atención educativa. Asimismo durante ese mismo periodo la matrícula de educación media superior ascendió a cerca de 3.3 millones de estudiantes, lo cual representa un incremento de 5.6 puntos porcentuales con relación al ciclo anterior. Esta matrícula contó con la participación de 233 844 maestros en 11 327 escuelas, cifras superiores a las del ciclo anterior en 6.6 y 7 por ciento, respectivamente. Para el ciclo escolar 2003-2004, se estima haber matriculado en este nivel a casi 3.5 millones de jóvenes, 183 900 adicionales a los del ciclo pasado, los cuales reciben la enseñanza en 11 902 planteles a través de 244 942 profesores” (Poder Ejecutivo Federal, 2003:156).

“En el ciclo 2002-2003, el 95.5 por ciento de los alumnos que concluyeron su educación básica se incorporarán a la educación media superior. Como resultado de los esfuerzos realizados en la educación media superior, en el ciclo 2002-2003, se logró disminuir el abandono prematuro de los estudiantes en un punto porcentual en relación con el periodo previo, incidiendo favorablemente en la eficiencia terminal, con lo cual el 60.2 por ciento de los jóvenes inscritos en este nivel educativo concluyen

sus estudios en el tiempo establecido” (Poder Ejecutivo Federal, 2003:156).

De acuerdo con sus características estructurales y los propósitos de la educación que imparte, la educación media superior está conformada por dos modalidades principales; una de carácter propedéutico, y otra bivalente.

1.3.1 Educación Media Superior de carácter propedéutico.

La educación de carácter propedéutico se imparte a través del bachillerato general en una amplia gama de instituciones públicas y particulares. Se caracteriza por una estructura curricular que busca formar al estudiante para acceder a la educación superior.

Este bachillerato proporciona al estudiante una preparación básica general que comprende conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje.

Los planes de estudio se organizan en dos núcleos formativos; uno básico en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación, y otro propedéutico que se imparte en los últimos semestres y se organiza en 4 áreas: físico-matemáticas e ingenierías, biológicas y de la salud, sociales, y humanidades y artes.

Las instituciones en que se puede cursar el bachillerato propedéutico son las siguientes:

1. Los bachilleratos de las universidades autónomas por ley, conforman un conjunto diverso de propuestas curriculares debido a que cada una de las instituciones a las que pertenecen aprueban sus propios planes y programas de estudio, y aplican sus normas y formas de operación específicas.
2. Los Colegios de Bachilleres, conformados por el Colegio de Bachilleres de carácter federal y los Colegios de Bachilleres estatales ofrecen programas

educativos cuyos objetivos son proporcionar una educación formativa integral mediante la adquisición y aplicación de conocimientos, y crear en los alumnos una conciencia crítica que les permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.

3. Los bachilleratos estatales como los universitarios conforman un conjunto heterogéneo de propuestas curriculares y formas de operación, y han sido creados por los gobiernos de los estados para dar respuesta al incremento de la demanda educativa en las entidades.
4. Las preparatorias federales por cooperación ofrecen programas en los cuales los primeros 4 semestres corresponden a un tronco común y los 2 últimos a materias optativas. Operan de acuerdo con las normas que establece la SEP y están dirigidas por una asociación civil creada ex profeso para su organización y administración. Generalmente se ubican en poblaciones rurales o suburbanas pequeñas.
5. Los centros de estudios de bachillerato siguen el plan de estudios del bachillerato general de la SEP con una duración de 6 semestres. Iniciaron su operación en 1990 y surgieron como resultado de la reestructuración de los Centros de Bachillerato Pedagógico federales. Los bachilleratos de arte ofrecen programas propedéuticos para ingresar a las escuelas profesionales de arte. Estos bachilleratos utilizan el tronco común de la SEP y cuentan con áreas de especialización artística. Dependen del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).
6. Los bachilleratos militares de las Escuelas Militares de Transmisiones y Militar de Materiales de Guerra ofrecen una formación básica que permite a los futuros militares continuar sus estudios profesionales en la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea u otra institución de educación superior. La formación incluye actividades y entrenamientos de índole militar.
7. La preparatoria abierta es una modalidad no escolarizada que propicia el estudio independiente o autodirigido. En 1995 se inició la transferencia de la operación de sus servicios a las entidades federativas.
8. La preparatoria del Distrito Federal inició actividades en 1997 y ofrece un currículo que permite la elección de los cursos por parte de los alumnos de acuerdo con sus necesidades e intereses. Depende del Instituto de

Educación Media del Distrito Federal y es financiado por el Gobierno de la Ciudad.

9. Los bachilleratos federalizados aplican el mismo plan de estudios que las preparatorias federales por cooperación, pero son de carácter privado.
10. Los bachilleratos particulares ofrecen programas propedéuticos mediante el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios otorgado por el gobierno federal, por los gobiernos de los estados o por alguna institución de educación superior autónoma y pública facultada por ley para otorgar reconocimiento a instituciones particulares.

1.3.2 Educación Media Superior de carácter bivalente.

La educación de carácter bivalente se caracteriza por contar con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica y otro de carácter propedéutico que permite a quienes lo cursan continuar los estudios de tipo superior.

La educación media superior de carácter bivalente se presenta en dos formas principales: a) el bachillerato tecnológico y b) la educación profesional técnica. En ambos casos se enfatiza la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción, lo que incluye la realización de prácticas profesionales fuera de la escuela y actividades de servicio social, necesarias para obtener el título de la especialidad correspondiente.

- a) Los planes de estudio del bachillerato tecnológico se organizan en dos componentes: un tronco común, y los cursos de carácter tecnológico relacionados con las diferentes especialidades. Si bien la mayor parte de la matrícula está inscrita en el sistema escolarizado, también se puede cursar la modalidad abierta.

Las instituciones en que se puede cursar el bachillerato tecnológico bivalente son las siguientes: Instituciones dependientes del gobierno federal de: Educación Tecnológica Industrial, Educación Tecnológica Agropecuaria, Educación en Ciencia

y Tecnología del Mar cuyos programas de estudio se dirigen, respectivamente, a la formación relacionada con los sectores industrial y de servicios, agropecuario y forestal, y de la pesca y acuicultura. Los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE´s). Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Los Centros de Enseñanza Técnica Industrial.

- b) Las Escuelas de Bachillerato Técnico que agrupan las formas de educación media superior bivalente con opciones terminales de naturaleza técnica, impartida principalmente por el CONALEP, que se caracteriza por impartir una formación orientada a la inserción en el mundo del trabajo a través de módulos de educación basada en normas de competencia laboral y la alternativa de una formación propedéutico, para aquellos estudiantes interesados en cursar el nivel superior.

1.4 Principales problemas de la Educación Media Superior en México.

En este apartado se presenta la problemática del sistema educativo perteneciente al nivel medio superior. Se señalan algunas de las recomendaciones que establece la OCDE con base en los estudios internacionales que ha realizado para México.

Posteriormente, se muestran los principales problemas que establece el Gobierno Federal a través del PNE 2000-2006. Algunos de los problemas que se presentan en el nivel medio superior se pueden ubicar en tres rubros principales: el primero, la cobertura de la EMS, el segundo se enfoca a la calidad en la enseñanza y el tercero, es el referente al aspecto administrativo del nivel medio superior.

Cabe señalar que para este nivel educativo se constata fácilmente una gran diversidad de planes de estudio y de programas de las materias, pues existen aproximadamente 186 planes de estudio diferentes, que comprenden 275 materias que presentan diferencias en el nombre, extensión, ubicación o contenido programático. Se detecta también una dispersión significativa por cuanto a criterios metodológicos y de concepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo lo anterior redundaba en la dificultad en la revalidación de estudios entre las diferentes instituciones y obstaculiza el libre tránsito de alumnos, limitando la continuación de sus estudios; el bajo rendimiento de la relación de enseñanza-aprendizaje; la prolongación irregular del tiempo de estudio; y una alta deserción escolar.

1.4.1 Estudios internacionales del sistema.

La crisis de la educación era percibida en muchos países, al menos desde la última mitad de la década de los sesenta, como un fenómeno particular de cada país, y en muchas ocasiones, hasta como una problemática específica de la educación superior. Fue Coombs (1971) quien lo planteó como una crisis mundial y además, la ubicó como extensiva a todos los niveles educativos.

A partir de ese momento ya no fue tan fácil recurrir al alusión de "problemas de aprendizaje" y llevó el marco de análisis y de resoluciones al nivel institucional, pues si bien los problemas afloraban dentro del aula, éstos correspondían a una lógica de desempeño de la estructura de organización en su conjunto.

El libro de Coombs no sólo apresuró el reconocimiento de una verdadera crisis mundial de la educación, sino que además volvió "viejas", de manera abrupta, a las anteriores formas de ver a la Educación y de realizar diagnósticos de evaluación. El sistema educativo ya no fue factible de concebirse como una suma aritmética de piezas sueltas, sino como un verdadero sistema en el que cada parte emite sus propias señales que dan cuenta del desempeño de todo el conjunto. Por otro lado, los diagnósticos, que eran una valoración meramente cuantitativa de las debilidades y fortalezas de cada sistema se convirtieron en productos parciales en los que claramente se apreciaba la carencia de una descripción más cualitativa en el orden del funcionamiento institucional.

La crisis de la educación se reveló como una metáfora irónica, ya que aparece en el momento de máxima expansión de la demanda por educación, en medio de un

contexto de expansión generalizada del conocimiento y, siendo la educación el medio más adecuado para la creación y transmisión de conocimientos presentaba severas incapacidades para resolver su dinámica interna, no sólo en la investigación sino también en la docencia. Así entonces, la escuela estaba llamando permanentemente al cambio y a la adopción de modelos basados en el conocimiento, pero al mismo tiempo era la institución más renuente a incorporarse a dichos cambios.

El marco de razones para la existencia de la crisis en la educación, contenía un elemento problemático, que por cierto resaltaba por evidente, era la carencia de recursos financieros, sin embargo apareció una nueva dimensión, misma que señalaba que los presupuestos altos no necesariamente conducían automáticamente a gestiones educativas eficientes. Ante este tipo de argumentos apareció como inminente la necesidad de modificar las estructuras internas de funcionamiento organizativo para garantizar la eficiencia de la inversión en educación.

Una de las soluciones propuestas para salir de la crisis fue la cooperación internacional a través de la definición de ayudas externas y proyectar salidas no únicas pero sí comunes, mediante la adopción de "sistema educativos abiertos" a la evaluación y al intercambio.

Con este marco de propuestas fue que se iniciaron los "Exámenes de las políticas nacionales de educación", a cargo de la OCDE, que han permitido avanzar en el reconocimiento de las realidades educativas a nivel regional. En estos exámenes se incluyen recomendaciones para resolver algunas de las problemáticas detectadas en cada sistema educativo regional o nacional e incluso, han sido motivo de la crítica de algunos sectores que argumentan que con ello se refuerza la cadena de dependencia en materia educativa respecto de los dictados de esos organismos extranjeros.

El programa de la OCDE para la Evaluación Internacional del Estudiante (PISA, por sus siglas en inglés) mide hasta que punto los estudiantes que están próximos a finalizar un nivel educativo tienen el conocimiento y las habilidades necesarias

para su participación plena en la sociedad. La realización de estudios similares tiene intervalos de tres años a futuro, lo que hace del PISA el estudio internacional más comprensivo sobre el conocimiento de los estudiantes y sus habilidades.

Además de evaluar el desempeño de los estudiantes, el PISA analiza también sus actitudes y la forma como abordan el aprendizaje. El resultado es una serie de indicadores internacionalmente comparables que ofrecen una visión sobre los factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de alfabetización tanto en la casa como en la escuela y cómo estos factores interactúan.

El informe se extiende mucho más allá del simple análisis de la posición relativa de los países en matemáticas, ciencias y lectura, estudiando también una gama más amplia de resultados de la educación que incluye la motivación de los alumnos para aprender, lo que piensan de ellos mismos y sus estrategias de aprendizaje.

Asimismo, el estudio explora cómo varía el desempeño entre hombres y mujeres y en función de los diversos grupos socioeconómicos. De igual modo, ofrece puntos de vista sobre los elementos que influyen en el desarrollo de los conocimientos y las aptitudes en el hogar y la escuela, cómo interactúan estos elementos y cuáles son las implicaciones en términos del diseño de políticas.

La evidencia que arroja PISA 2003 y la publicación anual de la OCDE, *Panorama de la Educación*, que presenta indicadores y estadísticas de la educación, al igual que de otras participaciones de México en trabajos de la OCDE sobre educación muestra lo siguiente:

- Los estudiantes de 15 años de edad han obtenido algunos de los conocimientos y aptitudes que son esenciales para una participación plena en la sociedad.
- En lectura, matemáticas y ciencias, los jóvenes de 15 años de edad en México siguen mostrando un desempeño en el nivel más bajo entre los países de la OCDE, pero superior a otras naciones, como Brasil.

- México está aumentando su inversión en educación con más rapidez que casi todos los demás países de la Organización.
- México está realizando esfuerzos sustanciales en la educación, razón por la cual sería posible esperar que se materialicen auténticas mejorías.
- México está reduciendo la tasa de deserción de las escuelas antes de los 15 años de edad lo que, en el corto plazo, podría reducir la posibilidad para que se mejore el desempeño escolar promedio de sus alumnos de 15 años de edad.
- El impacto del entorno socioeconómico sobre los logros educativos en México se ubica entre los más reducidos de la OCDE, lo que convierte a la educación mexicana en una de las más equitativas.
- Con respecto al conjunto de alumnos de la OCDE, los estudiantes mexicanos muestran actitudes más positivas hacia la escuela y acerca de la importancia para la vida adulta de lo que aprenden en la escuela.
- Muestra que los alumnos de entornos más favorecidos tienden a mostrar un mejor desempeño, pero también que no es consecuencia automática que un estudiante de un entorno familiar en desventaja siempre muestre un desempeño peor. Un gran número de estudiantes de entornos socioeconómico desfavorecidos obtienen puntajes muy superiores al promedio de la OCDE.

Después de realizar la OCDE uno de sus exámenes para el sistema educativo mexicano, se hicieron públicos los resultados y al final se sugirieron una serie de acciones que desde su punto de vista permitirían a nuestro sistema educativo salir de su condición crítica. Un primer aspecto que destaca es el hecho de que no se propone salidas de conjunto, sino que éstas se hacen por nivel.

La forma en que está presentado el informe del examen permite conocer la estructura organizativa de los diversos niveles que componen el sistema en su conjunto, en él se muestra que en Preescolar y Primaria hay una cierta estructura común; por su lado, con la educación Superior se encuentra que hay heterogeneidad pero está regulada por leyes específicas que en muchos casos les concede autonomía, sin embargo, con estas instituciones el alto nivel de

competencia existente ha permitido generalizar, casi de manera total, criterios comunes, lo cual finalmente se traduce en que aunque haya una alta dispersión institucional, le concede un ambiente de acción más o menos homogéneo.

No es el caso de la educación secundaria (que está considerada dentro del nivel básico) ni del nivel medio superior o de bachillerato, que no obstante estar reguladas por la misma ley y estar sometidas a una fuerte centralización, presentan al mismo tiempo una alta dispersión institucional.

En las recomendaciones planteadas por la OCDE se debe recalcar el hecho de que se refieren a términos utilizados desde hace muchas décadas en la documentación educativa, tales como: equidad, pertinencia y calidad, no obstante, remiten a una interpretación que no se parece nada a la interpretación tradicional. Esto, en primer lugar, es un punto que hay que tomar muy en cuenta, pues no se está hablando exactamente de lo mismo que la simbología educativa ha acuñado en México.

En el examen practicado para México en 1996 (OCDE:1997) los especialistas de este organismo hicieron un listado de recomendaciones que se puede resumir en los siguientes puntos:

a) Prioridades cuantitativas

- Para la educación media superior, prever un crecimiento de la demanda y aumentar la parte de las formaciones profesionales y tecnológicas.
- Para la educación superior, prever un aumento de la matrícula a mediano plazo, pero bajo reserva de controlarlas mediante pruebas de calidad al ingreso y a la salida

Parece claro que en estas recomendaciones no se está recuperando necesariamente el criterio de viabilidad de la inversión, definida sobre todo por las tasas de retorno que en otro tipo de análisis eran las que se imponían (Becker: 1983). En este caso se está recurriendo más a la definición por tendencia de la

demanda real, misma que pone en contradicción al criterio de tasas de retorno que aconseja invertir en educación básica, mientras las tendencias en México, señalan el crecimiento casi explosivo (especialmente en las regiones económicamente más desarrolladas) de la demanda en los niveles medio superior y superior.

b) Equidad.

- Admitir en la educación media superior a todos los candidatos que tengan la capacidad de recibirla.
- Implantar para todos los candidatos a ingresar la educación superior un procedimiento de admisión basado en un examen y en los resultados obtenidos en bachillerato, incitar a las instituciones a agruparse para organizar la admisión.
- Desarrollar los servicios de tutoría y de apoyo a la orientación de los escolares de los niveles medio superior y superior.

Igualmente, en este caso el término de equidad tiene otra connotación, que no quiere decir que necesariamente se imponga como la "nueva definición", sino que fuerza a ampliar la definición vigente, que normalmente se refiere a las desigualdades que se dan en la prestación del servicio educativo a los grupos más desprotegidos económica y socialmente.

Según se desprende de lo recomendado por la OCDE, la equidad se presenta en espacios urbanos, urbano-industriales, se va diferenciando por niveles, lo cual indicaría que la propia administración educativa genera inequidad entre niveles.

c) Calidad.

- Elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias.
- Respalda permanentemente los esfuerzos del CENEVAL.
- Mantener la política de evaluación de las instituciones de educación superior.

- Establecer un sistema nacional de acreditación de las instituciones y sus programas.
- Mejorar la confiabilidad de las evaluaciones de los estudiantes a través de exámenes diseñados en academia.
- Hacer seguimiento de los egresados.

En estas recomendaciones la noción de calidad se hace depender de la evaluación de "pares", sean instituciones o docentes. Es posible que ésta no sea una manera muy compartida de concebir la calidad, pero al menos es una definición clara; a diferencia de otros documentos donde se habla con mucha insistencia de la calidad educativa pero no se esclarece nunca lo que se entiende por ello.

d) Perfeccionamiento del personal.

- Establecer un marco nacional para los docentes, que favorezca su movilidad entre instituciones.
- Concertar acuerdos de formación con los docentes en funciones, previendo acciones a realizar en pedagogía e investigación, hacer más claros los criterios de promoción en todas las instituciones y vincularlos más a una evaluación.
- Reservar dentro de lo posible las contrataciones de nuevos docentes permanentes en la educación superior a personas tituladas de un doctorado o que hayan terminado una maestría y estén preparando un doctorado.
- Monitorear y ampliar la aplicación del sistema de estímulos salariales y verificar que no haya un deslizamiento hacia una atribución por antigüedad.

Se desprende de lo propuesto por OCDE, que entienden que todo lo que tiene que ver con acciones dentro del espacio de los docentes estará condenado al fracaso en tanto no se acompañe de transformaciones de la estructura institucional. Los programas de recategorización salarial, de recualificación de saberes y su impulso a la movilidad se pueden ver obstaculizados y muy limitados si se impulsan de manera aislada y dentro del mismo marco organizacional.

1.4.2 La cobertura.

En el transcurso de la última década, “la matrícula de la EMS creció en 41%” (INEGI, 2001: 57). Este crecimiento acelerado contribuyó a elevar el nivel de escolaridad de la población; fue condición para el crecimiento de la educación superior; proporcionó nuevos horizontes a los egresados de la educación secundaria al multiplicarse las oportunidades de acceso a un mayor número de planteles y modalidades educativas y, mediante su diversificación, respondió a las necesidades de personal calificado de una parte del sector productivo en diferentes momentos del crecimiento económico del país y sus regiones.

En ese lapso, “el bachillerato propedéutico aumentó su matrícula en 36.5% y el bachillerato tecnológico bivalente lo hizo en 93.3%” (PNE, 2001-2006: 111). En contraste, “la matrícula de la educación profesional técnica registró un decremento de 4.6%” (PNE, 2001-2006: 113). A pesar del crecimiento notable de la matrícula, “la participación de la población mexicana entre los 16 y los 18 años en este tipo educativo es de 46.8%” (INEGI, 2001:58).

En el ámbito nacional se manifiestan diferencias entre las entidades federativas en el acceso a la educación media superior. Así, mientras que “la participación del grupo de edad de 16 a 18 años en el Distrito Federal es cercana a 80%, en Chiapas, Puebla y Oaxaca es menor a 44%” (INEGI, 2001:59). “Las diferencias entre las entidades federativas se acentúan aún más en el caso de las poblaciones rurales que habitan en asentamientos muy pequeños, los trabajadores migrantes y los indígenas” (PNE, 2001-2006: 125).

La eficiencia terminal de la educación media superior, “durante el periodo 2000-2001 se estima en 59% en el bachillerato y en 44% en la educación profesional técnica” (Poder Ejecutivo Federal, 2002:155). Para el ciclo escolar 2000-2001 “el abandono escolar en el bachillerato se estimó en 17% y en 24.9% para el profesional técnico, mientras que la reprobación alcanzó 39% y 23.6%, respectivamente” (Poder Ejecutivo Federal, 2002:155). Entre las causas de la baja eficiencia terminal sobresalen la deficiente orientación vocacional de los

estudiantes, la rigidez de los programas educativos y su dificultad para actualizarse oportunamente, así como la interrupción de los estudios por motivos económicos.

Otro de los problemas que se presentan en este rubro es el del currículo vigente en las diferentes modalidades de la EMS, por lo general, no toma en consideración las necesidades de los individuos y subgrupos que componen la población escolar de cualquier plantel. Sólo excepcionalmente se han atendido las necesidades de personas adultas y de estudiantes con alguna discapacidad.

Por otra parte, los estatutos y reglamentos vigentes en las diferentes escuelas, la rigidez de los programas educativos y la diversidad de la oferta existente dificultan el reconocimiento de la totalidad de los estudios ya realizados por los alumnos que se ven en la necesidad de solicitar un cambio de plantel. Ello induce al abandono escolar y a la frustración individual y familiar.

1.4.3 La calidad.

Uno de los mayores problemas de este tipo educativo es garantizar el buen funcionamiento de los planteles y la buena calidad de los programas educativos que ofrecen. El aseguramiento de la buena calidad es indispensable para avanzar en el logro de la equidad educativa y para que los estudiantes puedan ingresar a escuelas en las cuales existan ambientes para el aprendizaje y el trabajo en grupo, y en las que adquieran una sólida formación y las habilidades y destrezas requeridas para incorporarse al mundo laboral o para continuar sus estudios de tipo superior, independientemente de su origen social y situación económica.

Uno de los problemas que se destacan dentro de este rubro es el currículo de la educación media superior que está compuesto por una amplia variedad de estructuras que corresponden a los distintos sistemas. Las diversas propuestas educativas se manifiestan en la delimitación y organización de los cursos, en las estrategias de enseñanza, en las formas de evaluación y en los recursos materiales que se aplican para lograr los propósitos de cada una de ellas. En términos generales, el currículo se encuentra desfasado en relación con las

demandas y necesidades de los jóvenes, de los sectores productivos y de una sociedad en constante transformación.

A pesar de la diversidad curricular, en la mayor parte de los casos prevalecen enfoques educativos que ponen énfasis en la cantidad de información que puede adquirir el estudiante mediante métodos de memorización de datos, fórmulas y definiciones en detrimento del razonamiento, la investigación y la comunicación verbal y escrita.

La heterogeneidad curricular también tiene expresiones más allá de las estrictamente académicas al convertirse en un obstáculo serio para la movilidad de estudiantes entre las diferentes opciones educativas y constituirse en uno de los componentes del fenómeno de la deserción escolar.

Para atender el crecimiento acelerado de la matrícula pública de la EMS ha sido necesario contratar profesores que no siempre reúnen el perfil idóneo para impartir los programas de este tipo educativo, lo cual limita las posibilidades de asegurar la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, la infraestructura de laboratorios, talleres, bibliotecas y centros de apoyo académico es muy heterogénea entre los planteles y en términos generales es deficiente, lo cual constituye un obstáculo para el desempeño óptimo del sistema.

1.4.4 Aspecto administrativo.

Existe poca colaboración e intercambio académico entre las escuelas, limitándose en la mayor parte de los casos al ámbito deportivo.

El incremento acelerado de la matrícula “en las últimas décadas no fue acompañado ni por medidas que aseguraran condiciones idóneas para la contratación de profesores ni por las inversiones de infraestructura necesarias para el buen funcionamiento académico de los planteles y de su gestión” (PNE, 2001-

2006:142). Como resultado de ello en la actualidad coexisten ámbitos educativos adecuados y otros deficientes.

La coordinación de la EMS con los otros tipos educativos es en la mayoría de los casos deficiente, lo que dificulta el tránsito de los egresados de la secundaria a la media superior y de los egresados de ésta a la superior. La falta de coordinación afecta, entre otras cosas, la orientación vocacional de los estudiantes y dificulta la identificación de las oportunidades educativas acordes con sus intereses.

En la actualidad se dispone de un conjunto limitado de conocimientos sobre los diferentes elementos que componen la EMS, lo cual disminuye la capacidad de formular políticas sólidamente sustentadas. Además de que existe poca información confiable y sistemática sobre el funcionamiento del sistema y del desempeño académico de las escuelas.

1.5 Principales retos de la Educación Media Superior.

Existen algunos retos para la EMS para los próximos años (PNE, 2001-2006), los cuales tendrán que ser afrontados por el gobierno federal y las instituciones educativas. Algunos de ellos son los siguientes:

- a) Atender la creciente demanda en la EMS. Las reformas introducidas en el nivel básico de enseñanza así como los esfuerzos que se están realizando por mejorar la calidad y coberturas educativas, tanto en el nivel básico como en el nivel medio superior hacen suponer que las tasas de crecimiento de la matrícula en este nivel crecerá de manera importante en la próxima década.

Con la flexibilización de los sistemas escolarizados, los adultos tendrán mayores facilidades para retomar su formación en un esquema de alternancia entre estudio y trabajo, lo cual impactará la matrícula en este nivel educativo.

Para el sistema de EMS y las instituciones que los componen constituye un reto muy importante crear los medios para atender a esta demanda con los estándares de calidad en el servicio que tiene planeado alcanzar el gobierno federal en los próximos años.

- b) Abatir las diferencias de tipo regional y social en la atención a la demanda de la población. Una de las condiciones para ampliar la cobertura del servicio a toda la población demandante, es establecer mecanismos de equidad para apoyar de manera particular a la población de bajos recursos económicos y a la que reside en regiones apartadas o zonas de marginación, ya que en esta población se ubica el mayor rezago educativo, no sólo del nivel medio superior, sino de todos los niveles.
- c) Contar con una planta docente competente y adecuadamente remunerada. Uno de los requisitos para contar con un sistema educativo de calidad es una planta docente calificada y comprometida con la docencia. En esta materia existe un considerable rezago, ya que los esfuerzos para capacitar y actualizar a los maestros son diversos, aislados y asistemáticos en los distintos subsistemas.
- d) Aplicar las tecnologías de la información en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje e incorporarla en el currículum de este nivel educativo. Para atender los efectos de la globalización y de los acelerados avances científicos y tecnológicos, se requiere del uso de las tecnologías de información como herramienta indispensable de trabajo en todas las actividades educativas. Asimismo se requiere abrir un espacio en los planes y programas de estudio para la teoría y práctica de estas disciplinas, con el fin de que los alumnos y egresados las aplique para mejorar su aprovechamiento académico, su desempeño laboral y su desarrollo profesional.
- e) Elevar el nivel de formación y capacitación de la población adulta. Una de las estrategias que deben desarrollarse para mejorar el nivel de vida de la

población es mediante la incorporación de la población adulta al sistema educativo.

- f) Integrar un Sistema de Educación Media Superior en México. En este sistema participan una gran diversidad de instituciones de carácter federal, estatal, autónomo y privado. Debido a esto, es necesaria una coordinación entre los distintos subsistemas, en primer termino para propiciar espacios de discusión y toma de decisiones sobre el propósito de este nivel educativo, el perfil de egreso de los estudiantes; los métodos de enseñanza para alcanzar los propósitos, las características de la planta docente, cuál es la institución más propicia para atender a las poblaciones en las que se construyen nuevos planteles y en general, todos los aspectos relacionados con la prestación de este servicio.

1.6 La Educación Media Superior en la UNAM.

Desde 1972 la ENP dejó de ser el único sistema de bachillerato de la UNAM. Hoy juntos, el CCH, admiten alumnos procedentes de la Educación Secundaria, que forma parte de la Educación Básica de México.

La ENP y el CCH forman parte del sistema educativo mexicano y del ciclo del bachillerato a cargo de la UNAM; tienen el compromiso y la obligación de responder satisfactoriamente a los retos y demandas de la Universidad y la sociedad, además de ser el modelo educativo del bachillerato mexicano (UNAM, 2002).

El bachillerato de la UNAM tiene una gran importancia como modelo educativo, sus planes de estudio del bachillerato de la UNAM son seguidos por estudiantes en la ENP y en el CCH así como en el Sistema Incorporado; los fundamentos curriculares de sus planes de estudio constituyen un punto de referencia para otros bachilleratos de nuestro país (UNAM, 2002).

1.6.1 Escuela Nacional Preparatoria.

La ENP trata de formar alumnos preparados para estudios superiores, por lo que la formación es generalizada, lo cual permite que los estudiantes cuenten con una amplia información y así valorar mejor sus gustos académicos y con ello elegir su futuro profesional. Además, ofrece las opciones técnicas que son otra oportunidad para el desarrollo laboral de los estudiantes (UNAM, 2002).

La misión de la ENP es (UNAM, 2003):

- Educar mujeres y hombres que mediante una formación integral adquieran:
 - Los conocimientos sólidos y necesarios para cursar con éxito estudios superiores.
 - Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad.
 - La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les permita enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.
- Realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza, que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La ENP contaba en el año 2002 con una planta docente de 2372 profesores, de los cuales 1631 eran de asignatura, 558 de carrera y 183 técnicos académicos. (UNAM, 2002:733). En el año 2003 la planta académica está constituida por 2400 profesores de asignatura y 582 de carrera. (UNAM, 2003:850).

En el año 2002 ingresó personal académico al Curso de Formación de Profesores cuyo propósito es proporcionar al nuevo docente los elementos pedagógicos mínimos necesarios para su desempeño en el aula. Este curso está estructurado en tres fases: Curso de Inducción a la Práctica Docente, Actualización pedagógica y Conocimiento y Análisis del programa de la asignatura que habrá que impartir.

Durante el 2003 la ENP además de realizar el Curso de Formación de Profesores, impulsó la investigación científica y humanística a través de los programas de Enseñanza de las Ciencias Experimentales, Jóvenes a la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.

En el 2003 la ENP recibió a los alumnos de primer ingreso, generación 2004, realizando la bienvenida e inscripción de 15911 alumnos en los niveles de Iniciación Universitaria y Bachillerato, correspondiendo a éste último 15316. Durante este mismo ciclo el total de alumnos fue de 45265. (UNAM, 2003).

1.6.2 Colegio de Ciencias y Humanidades.

El CCH, al igual que la Preparatoria, pretende formar a estudiantes que tengan aspiraciones para ingresar al nivel licenciatura. Para ello, la orientación se basa en un dinamismo centrado en el aprendizaje de los alumnos, esto se ve plasmado en los programas de las diferentes materias que se imparten durante los seis semestres que comprende el plan de estudios actual.

El Colegio tiende a integrar distintas materias de estudio, proporcionando un aprendizaje teórico-práctico mediante un sistema de participación activa del mismo alumno.

Durante el 2002, el Colegio atiende la formación de aproximadamente 55 mil alumnos en los cinco planteles. Esta tarea educativa la realizan 2, 751 profesores, de los cuales el 65% son profesores de asignatura que atiende al 74% de los grupos, mientras que el 35% restante es de Carrera y se hace cargo del 26% de los grupos. (UNAM, 2002:741). En el año 2003 el número total de profesores se incrementó a 2777, de los cuales 1924 son de asignatura y 853 de Carrera. (UNAM, 2003:861).

Durante el periodo de 2002 y 2003, se han realizado las siguientes actividades en lo referente a la formación y actualización docente (UNAM, 2003):

- Un mayor acento en las habilidades y enfoques didácticos explícitos en las materias y sesiones escolares.
- Se organizaron diversos diplomados, talleres y cursos respecto a los nuevos programas de las materias.
- Se enfatizó en la necesidad de proporcionar a los profesores interinos principalmente, así como los de asignatura la posibilidad de formarse como docentes en el Colegio y para el Colegio.
- Se desarrolló una estrecha vinculación con el personal, profesores y alumnos de los planteles.
- Se reconoció el programa de tutores como un instrumento que ayuda a los alumnos en numerosos aspectos en que se requiere una atención personal, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo personal y académico de los alumnos, atendiendo de mejor manera los problemas que se presenten.
- Se organizó todas las actividades relacionadas con la revisión y ajuste de los programas de las asignaturas del primero al cuarto semestres formando comisiones que concluyeron esta tarea. Asimismo, se presentaron las propuestas del pleno del Consejo Técnico para su aprobación.
- Se diseñaron las salas de planeación de clase de los cinco planteles, dotadas de equipo de cómputo y mobiliario adecuado para el trabajo docente.
- Se está actualizando el archivo histórico del Colegio, a partir del Manual de Normas y Políticas Institucionales.

En el Colegio se fomenta de forma continua y cotidiana la cultura de la planeación y evaluación de todas las instancias: profesores, alumnos y directivos. (UNAM, 2003). De manera permanente se difunde la información estadística de la Trayectoria Escolar de los alumnos así como diferentes proyectos sobre la reprobación, deserción y el perfil del alumno que ingresa a los cinco planteles.

Con base en lo anterior, se establece que el bachillerato tiene un papel fundamental para la formación de los jóvenes en México, ya que estos al ingresar a este nivel educativo pueden encontrar una gran diversidad de subsistemas que les permitan mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, este nivel educativo se

enfrenta a problemas de diferente índole, entre ellos, los aspectos sociales, económicos y políticos. Para resolver esta problemática, el gobierno federal y las instituciones educativas deben coordinarse y trabajar para mejorar el sistema educativo y así proporcionar a la población mejor y mayores oportunidades.

El bachillerato universitario proporciona un sustento importante para el nivel medio superior del país, debido a que sus planes y programas de estudio son modelo para algunos subsistemas de este nivel. Sin embargo, hay que señalar que cada uno de los diferentes y diversos subsistemas tienen sus propias características particulares. El factor principal que distingue a este nivel es el trabajo con adolescentes durante su trayectoria escolar.

Para mantener el nivel que distingue al bachillerato universitario dentro del sistema educativo nacional es indispensable que las funciones y actividades que se realicen se lleven a cabo de manera ética y eficiente tanto por los directivos, administrativos y personal académico que lo integran. Asimismo se deben considerar las necesidades reales de los alumnos así como poner énfasis en los principales problemas dentro de las dos escuelas que lo conforman. Algunos de los problemas que se presentan son el rendimiento escolar, la deserción y/o abandono escolar, la actualización y capacitación de la planta docente en temas disciplinarios así como psicopedagógicos-didácticos y por último, la capacitación del personal administrativo en el ámbito educativo.

CAPÍTULO 2. TRAYECTORIA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH).

En el presente apartado se describen algunos aspectos cualitativos que servirán para conocer el contexto del CCH con el propósito de contar con un panorama de su situación actual. También se señalan datos estadísticos sobre la trayectoria y el rendimiento escolar de los alumnos pertenecientes a las generaciones 2002- 2005 de los cinco planteles que componen el Colegio. Por último, se presentan datos de la situación académica de dichas generaciones en el CCH Sur.

2.1 Antecedentes.

Como se mencionó en el apartado anterior, la UNAM tiene dos bachilleratos, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Ambos subsistemas cuentan con programas de estudios diferentes, el primero responde a una programación anual y el segundo se divide a través de semestres y ambos se cursan en tres años.

El CCH inició sus actividades en el año de 1971, es un bachillerato de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, general y único, es una institución de enseñanza media superior; ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, que en México incluye la escuela secundaria. Se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la UNAM y además cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular que es el Reglamento del CCH.

Para su funcionamiento interno cuenta con autoridades propias, su organigrama lo preside un Director General y nueve secretarías que apoyan su actividad académica y administrativa. Sus planteles son cinco: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo.

Cada uno de estos planteles tiene un director así como secretarías de apoyo académico y administrativo. Cuentan con dos turnos: matutino y vespertino;

atiende aproximadamente a 5500 alumnos por plantel, con una planta docente de 2777, de los cuales el 70% tienen categoría de asignatura y el resto de carrera (UNAM, 2003: 861).

2.2 Misión del CCH*.

La misión del Colegio de Ciencias y Humanidades, consiste en formar bachilleres universitarios que, a su egreso, respondan al perfil determinado por el Plan de Estudios Actualizado; formar sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio; consiste en formar sujetos que sean capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos; formar sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; en formar sujetos poseedores de actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden; formar sujetos poseedores de elementos primeros de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder a la solución de problemas prácticos.

Por lo tanto, el cumplimiento de esta misión debe determinar el rumbo de toda acción que se emprenda para construir el futuro del Colegio y su aportación a la renovación de la enseñanza media superior.

2.3 El contexto educativo actual del CCH.

En la EMS en México se mantiene una gran diversidad de planes de estudio, de enfoques, de organización, de contenidos y de tiempos, oscilante entre lo propedéutico y lo terminal o la combinación de ambos, la preparación general y la específica, la repetición ampliada de la secundaria y la anticipación del inicio de la licenciatura, por lo que su identidad educativa puede ser confundida frecuentemente.

* <http://www.dgcch.unam.mx/presentacion.html>

En la perspectiva de mejorar el egreso de licenciatura en la UNAM, se demanda con insistencia de los egresados de la EMS una calidad mayor, que se concreta en habilidades fundamentales de raciocinio matemático, de lectura y redacción y de manejo de información, así como en conocimientos sólidos en ciencias naturales y sociales.

Por otra parte, en el CCH se reconoce la necesidad de incrementar la formación técnica y la flexibilidad de la educación para adaptarse a transformaciones rápidas en los estudios y en los campos profesionales, así como la formación general para el trabajo. Esta consiste en la experiencia de algún proceso de producción completo y en la capacidad de aplicar a transformaciones materiales los conocimientos y procedimientos de trabajo adquiridos, lo que distingue netamente esta concepción de la capacitación específica tradicionalmente propuesta.

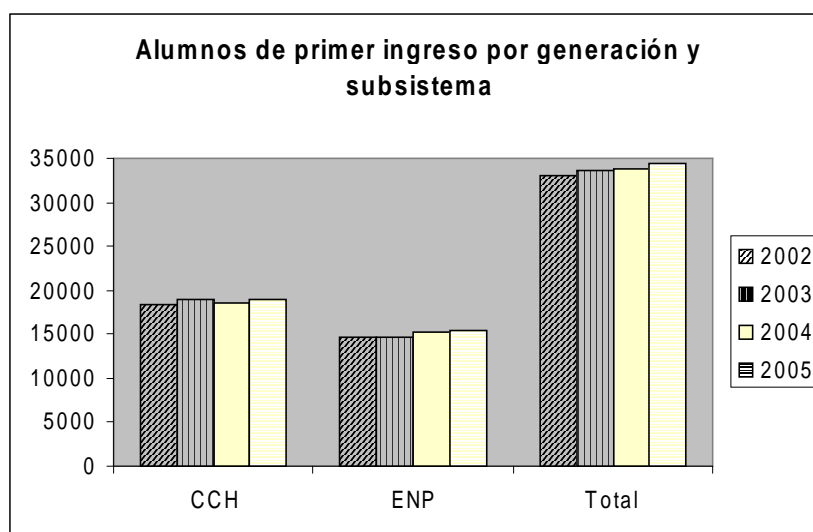
Como consecuencia del desarrollo demográfico, del aumento de egreso de secundaria y de rezagos acumulados en los últimos años y en la zona metropolitana, se incrementó la demanda de ingreso a la EMS y en especial al bachillerato universitario de la UNAM (Véase Tabla 2.3.1). Esta situación, según la Secretaría de Planeación del CCH, “hoy más estable, se mantendrá por algunos años más, para dejar luego la primacía a la demanda de educación superior, lo que acrecentará, para todos los bachilleratos, la competencia por los lugares disponibles en estudios profesionales” (Muñoz, *et al*, 2005).

Tabla 2.3.1 Alumnos de primer ingreso por generación y subsistema.

Subsistema bachillerato	Generación				Totales
	2002	2003	2004	2005	
CCH	18318	18881	18509	18871	74579
ENP	14660	14759	15325	15478	60222
Total	32978	33640	33834	34349	134801

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005

Gráfica 2.3.1 Alumnos de primer ingreso generación 2002-2005



Fuente: Barrios 2005

Es por eso que la UNAM ha reafirmado, no sólo la pertenencia del Bachillerato a la Institución, sino también el valor estratégico de la formación integral de su numerosa población para mejorar los estudios de licenciatura.

En resumen, en México y particularmente en la UNAM, serán centrales para el Bachillerato la calidad de la formación de sus alumnos y el éxito académico de un número sustancialmente mayor de ellos; la capacidad de mejorar los planes de estudio y su aplicación; de encontrar soluciones nuevas; de adaptarse a las demandas sociales; de construir con previsión su futuro en todos sus aspectos; de manifestar una racionalidad plena en la aplicación de sus recursos.

2.4 Antecedentes académicos de los alumnos.

El conocer las condiciones académicas de los alumnos que entran al CCH es importante para tratar de comprender su desarrollo en el transcurso del bachillerato. Con base en algunos indicadores es posible obtener una visión general de las características académicas de los alumnos cuando ingresan a este sistema educativo.

A continuación se presentan tres indicadores que utiliza la Secretaría de Planeación del Colegio para proporcionar elementos que permitan conocer los antecedentes académicos, es decir el nivel de preparación de los alumnos de las generaciones 2003, 2004 y 2005.

a) Concurso de ingreso a la UNAM (EXUNI).

El examen que presentan los estudiantes interesados en cursar el bachillerato de la UNAM es conocido como el Examen Único de Ingreso a la UNAM (EXUNI), que consta de 128 reactivos. En las últimas cuatro generaciones se ha incrementado los puntajes que obtuvieron los alumnos del CCH en el EXUNI. En la tabla 2.4.1 se muestran el promedio de aciertos del EXUNI (Muñoz, *et al*, 2005: 47).

Tabla 2.4.1 Promedio de aciertos del EXUNI por generación.

Generación	Promedio de aciertos	Mínimo de aciertos	Máximo de aciertos	Rango (máx. - mín.)
2002	64	43	114	71
2003	70	51	114	63
2004	72	57	116	59
2005	76	62	118	56

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Cuando estos puntajes se muestran en una escala de 0 a 10, se obtienen los siguientes promedios por generación: (Muñoz, *et al*, 2005: 47).

Tabla 2.4.2 Promedios máximos y mínimos en una escala de 0 a 10.

Generación	Promedio	Promedio mínimo	Promedio Máximo	Rango (máx. - mín.)
2002	5	3,3	8,9	5,6
2003	5,4	3,9	8,9	5
2004	5,6	4,4	9	4,6
2005	5,9	4,8	9,2	4,4

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

En la tabla 2.4.3 (Muñoz, *et al*, 2005:48), se muestran los porcentajes de los alumnos que obtuvieron calificaciones en el EXUNI por generaciones.

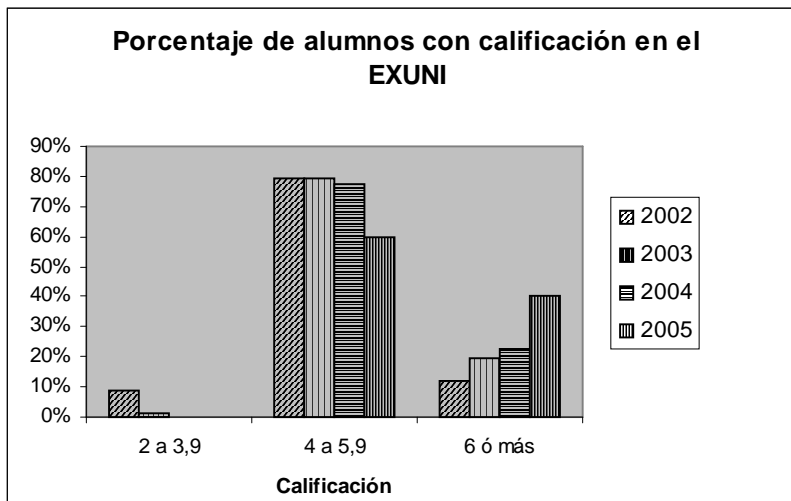
Tabla 2.4.3 Porcentaje de alumnos con calificación en el EXUNI.

Calificación	2002	2003	2004	2005
2 a 3,9	8,7%	1,4%	0,0%	0,0%

4 a 5,9	79,4%	79,1%	77,3%	59,6%
6 ó más	11,7%	19,5%	22,7%	40,4%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Gráfica 2.4.1 Porcentaje de alumnos con calificación en el EXUNI.



Fuente: Barrios, 2005

En la gráfica 2.4.1, se observa que más del 70% de los alumnos pertenecientes a las generaciones 2002 a la 2004 obtuvieron una calificación de 4 a 5.9, lo que indica que al ingresar al CCH lo hacen con un nivel reprobatorio en el resultado del EXUNI. En la generación 2005 se refleja un decremento en los alumnos que obtuvieron una calificación perteneciente al rango de 4 a 5.9, sin embargo sigue la tendencia que más de la mitad de los alumnos ingresan al CCH con un nivel reprobatorio.

Tabla 2.4.4 Porcentaje de alumnos con calificación en el EXUNI por turno.

EXUNI	2002		2003		2004		2005	
	Mat.	Vesp	Mat.	Vesp	Mat.	Vesp	Mat.	Vesp
2 a 3,9	6,6	10,5	0,8	2	0	0	0	0
4 a 5,9	75,5	82,9	73,1	84,9	69,4	84,5	49,8	68,4
6 ó más	17,7	6,5	26,1	13,1	30,6	15,5	50,2	31,6

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

La tabla 2.4.4 (Muñoz, *et al*, 2005:48) muestra que los alumnos que ingresaron al CCH en el turno matutino obtuvieron mayor calificación en el EXUNI, en la generación 2005 fue de el 50.2% los alumnos que sacaron una calificación

mayor a seis. Se observa en la misma generación, que el porcentaje de alumnos que obtuvieron una calificación de 4 a 5.9 y que ingresaron en el turno vespertino disminuyó con respecto a las demás generaciones. Sin embargo, se percata que aún es mayor el número de alumnos del turno vespertino que obtuvieron una calificación reprobatoria del segundo rango de calificación.

b) Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI).

Desde 1998 a la fecha la Secretaría de Planeación del CCH ha realizado estudios para conocer las características de los estudiantes. Uno de estos estudios es el Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) que se les aplica a los alumnos de primer ingreso, desde el año 2000, con el propósito de evaluar los conocimientos y habilidades que tienen al concluir sus estudios de secundaria.

El EDI actual consta de 128 reactivos en cuatro apartados, con los que evalúa Conocimientos y Habilidades de Matemáticas, Comprensión de Lectura, Química e Historia. Los resultados de este instrumento se obtienen por plantel, por grupo y por alumno (Muñoz, *et al*, 2005: 49).

Tabla 2.4.5 Calificaciones promedio del EDI.

Generación	Calificación Promedio del EDI
2002	3,33
2003	3,66
2004	4,07
2005	4

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

La tabla 2.4.5 muestra un incremento en el promedio de los estudiantes en la calificación del EDI, sin embargo, los resultados indican que la calidad académica de los alumnos es deficiente, debido a que no se llega ni al mínimo aprobatorio que es 6 de calificación.

En la tabla 2.4.6 (Muñoz, *et al*, 2005:51) se muestra la comparación de los resultados del EDI de acuerdo al turno. Se observa que en las cuatro generaciones los alumnos que pertenecen al turno vespertino tienen promedios altos en los rangos más bajos, es decir que el nivel académico con el que

ingresan los estudiantes es muy bajo al momento de presentar el EDI. Asimismo se indica que la generación 2004 de ambos turnos presentó un mayor promedio en el EDI respecto a las otras generaciones.

Tabla 2.4.6 Generación, Turno y EDI.

Calificación	2002		2003		2004		2005	
	mat	ves	mat	ves	mat	ves	mat	ves
0 a 1,9	8,5	12,7	9,7	5,4	3,1	4,8	0,7	1,6
2 a 3,9	56,4	69,2	41,7	59,8	35,8	50,6	41,2	59,8
4 a 5,9	32,6	17,7	45	33,7	53,7	42,6	53,8	37,3
6 ó más	2,5	0,4	3,5	1,1	7,5	2,1	4,3	1,2

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

c) Promedio de secundaria.

Este indicador es un factor que permite obtener información del perfil escolar por contar con un valor predictivo del comportamiento académico y sus posibilidades de egreso de los alumnos que ingresan al CCH. La tabla 2.4.7 (Muñoz, *et al*, 2005: 43) muestra el promedio de secundaria de los alumnos que ingresaron al CCH pertenecientes a las últimas cuatro generaciones.

Tabla 2.4.7 Promedio de secundaria.

Generación	Promedio en secundaria
2002	8,13
2003	8,2
2004	8,29
2005	8,37

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Se observa que el promedio de secundaria de los alumnos de las últimas cuatro generaciones se ha incrementado, esto llama la atención porque el contar con un promedio de 8 significa que el nivel académico con el que ingresan los estudiantes es “bueno”, sin embargo, al relacionar este indicador con los otros dos indicadores (EXUNI y EDI) se observa que las calificaciones son contradictorios: Por un lado, el promedio del EXUNI y el EDI está por debajo de seis; por el otro, el promedio de secundaria está por arriba del ocho.

Tabla 2.4.8 Generación y promedio de secundaria.

Intervalos de promedio	Generación			
	2002	2003	2004	2005
7 a 7,9	43,5%	40,2%	37,0%	33,6%
8 a 8,9	38,0%	38,4%	37,8%	37,8%

9 a 10	18,5%	21,4%	25,2%	28,6%
--------	-------	-------	-------	-------

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

En la tabla 2.4.8 (Muñoz, *et al*, 2005: 44) se observa que en las generaciones 2002 y 2003 el mayor porcentaje de los alumnos que ingresaron al CCH obtuvo un promedio de entre 7 y 7.9, lo que significa que el nivel académico con el que ingresaron era “regular”. Por otro lado, para las siguientes dos generaciones el promedio de secundarias se incrementó en el rango de 9 a 10.

Las dos últimas generaciones que han ingresado al CCH cuentan aparentemente con un mejor antecedente académico, esto se observa al comparar los resultados de los tres indicadores con los que la Secretaría de Planeación realiza sus estudios.

Retomando los tres elementos presentados anteriormente se puede establecer que el nivel académico con el que cuentan los alumnos al momento de ingresar al CCH es bajo. Considerando las tres generaciones bajo estudio se observa que hay un ligero aumento, de generación a generación, en cada uno de los elementos descritos.

En lo referente a la condición del turno, los alumnos del CCH que ingresan al turno matutino presentan mejor nivel académico en comparación con los alumnos que ingresan al turno vespertino.

2.5 Características generales de los alumnos.

En este apartado se mencionan algunas de las características de los alumnos que ingresaron al CCH pertenecientes a las últimas cuatro generaciones. Entre las características que se presentan se encuentran la edad, género, información socioeconómica y aspectos relacionados con el estudio.

Los alumnos que estudian en el nivel medio superior oscilan entre los 15 y 18 años de edad, es decir, jóvenes adolescentes que se encuentran en búsqueda de su identidad. La tabla 2.5.1 (Muñoz, *et al*, 2005:16) muestra el porcentaje de

edad de los alumnos que ingresan al CCH, se puede observar que más del 50% de ellos ingresan con 15 años de edad, asimismo, se refleja un incremento por generación en el rubro de 14 años o menos que ingresan al CCH. De la generación 2002 a la 2005 la edad promedio se ha incrementado hasta diez puntos porcentuales (Muñoz, *et al*, 2005:18).

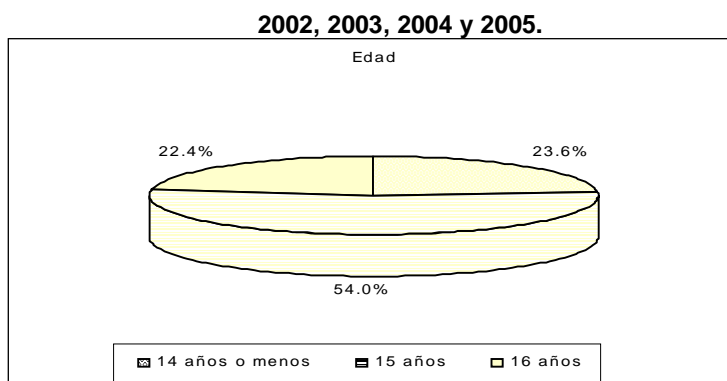
La distribución promedio de edad de las últimas cuatro generaciones se muestra en la gráfica 2.5.1, donde se observa que el 54% de los alumnos tienen 15 años de edad.

Tabla 2.5.1 Grupos de edad.

Edad	Generación			
	2002	2003	2004	2005
14 años o menos	18,0%	21,2%	26,9%	28,1%
15 años	57,1%	55,6%	52,5%	51,0%
16 años	13,3%	11,8%	11,1%	10,9%
17 a 20 años	10,0%	9,6%	8,1%	8,2%
21 a 25 años	1,3%	1,4%	1,2%	1,5%
26 años o más	0,3%	0,4%	0,3%	0,3%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Gráfica 2.5.1 Distribución promedio de la edad de las generaciones



Fuente: Muñoz, *et al*, 2005

En cuanto al género de los alumnos que ingresan al CCH, los datos se muestran en la tabla 2.5.2 (Muñoz, *et al*, 2005:19) donde se observa que en las últimas cuatro generaciones la mayoría son mujeres, aunque en la generación 2005 se muestra un incremento de casi dos puntos porcentuales por parte del género masculino.

Tabla 2.5.2 Género.

Género	Generación			
	2002	2003	2004	2005
Masculino	46,6%	47,4%	47,1%	48,9%
Femenino	53,4%	52,6%	52,9%	51,1%

Fuente: Muñoz, et al, 2005.

La conformación familiar de los alumnos de las generaciones 2002 a la 2005 se muestra en la tabla 2.5.3 (Muñoz, et al, 2005:20) donde se observa que más de la cuarta parte de la población tiene de uno a tres hermanos.

Tabla 2.5.3 Número de hermanos.

Número de hermanos	Generación			
	2002	2003	2004	2005
Ninguno	6,3%	7,4%	7,6%	8,1%
1 a 3	79,4%	80,1%	81,2%	82,5%
4 a 6	12,2%	10,9%	9,9%	8,3%
7 o más	2,1%	1,6%	1,4%	1,1%

Fuente: Muñoz, et al, 2005.

La mayoría de los padres manifiestan un alto interés porque sus hijos continúen sus estudios. Se observa en la tabla 2.5.4 (Muñoz, et al, 2005: 22) que el porcentaje se ha incrementado de la generación 2002 a la 2005 en casi dos puntos porcentuales.

Tabla 2.5.4 Insistencia de los padres ante el estudio.

	Generación			
	2002	2003	2004	2005
Mucho	89,5%	89,8%	90,5%	91,4%
Regular	8,7%	8,5%	7,8%	7,2%
Poco	1,1%	1,0%	1,0%	0,8%
No insisten	0,6%	0,6%	0,5%	0,5%
Sugieren otra cosa	0,2%	0,1%	0,2%	0,1%

Fuente: Muñoz, et al, 2005.

Con respecto al nivel de escolaridad que tienen los padres de los estudiantes de las generaciones mencionadas, se observa en la tabla 2.5.5 (Muñoz, et al, 2005:23) un incremento en los niveles educativos que van desde la educación media superior hasta el nivel posgrado.

Tabla 2.5.5 Escolaridad de la madre.

Escolaridad de la madre	Generación			
	2002	2003	2004	2005
No contestó	2,6%	2,1%	1,6%	2,1%
Sin instrucción	3,0%	2,8%	2,3%	2,1%
Primaria	34,3%	30,7%	29,4%	25,3%
Secundaria	25,3%	26,1%	27,4%	26,9%

Escuela Normal	2,8%	2,6%	2,5%	2,5%
Carrera técnica	14,5%	15,8%	16,3%	18,0%
Bachillerato	9,4%	10,4%	10,6%	12,0%
Licenciatura	7,0%	8,4%	8,6%	9,9%
Posgrado	0,7%	1,0%	1,1%	1,0%
No lo sé	0,3%	0,2%	0,2%	0,2%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Con respecto al nivel de escolaridad de los padres se observa en la tabla 2.5.6 (Muñoz, *et al*, 2005:24) que presentan niveles más altos en relación con la madre.

Tabla 2.5.6 Escolaridad del padre.

Escolaridad del padre	Generación			
	2002	2003	2004	2005
No contestó	5,6%	5,0%	4,6%	4,6%
Sin instrucción	1,8%	1,6%	1,5%	1,3%
Primaria	24,0%	21,6%	20,5%	18,2%
Secundaria	25,2%	26,4%	27,1%	26,4%
Escuela Normal	1,6%	1,6%	1,4%	1,6%
Carrera técnica	7,2%	6,9%	7,3%	7,8%
Bachillerato	16,2%	17,0%	17,4%	18,7%
Licenciatura	14,8%	15,9%	16,1%	17,5%
Posgrado	2,3%	2,5%	2,6%	2,5%
No lo sé	1,3%	1,6%	1,6%	1,5%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

En las siguientes tablas se presentan los datos que indican la ocupación de los padres de los alumnos que ingresaron al CCH pertenecientes a las últimas cuatro generaciones.

En la tabla 2.5.7 (Muñoz, *et al*, 2005:27) se observa que el mayor porcentaje se refleja en las madres que no trabajan actualmente. Las ocupaciones remuneradas de la madre que son más significativas son: las de empleada y trabajo doméstico. Asimismo, se observa que son pocas las madres obreras o trabajadoras del campo y casi no existen empresarias, directivas o funcionarias (Muñoz, *et al*, 2005:26).

Tabla 2.5.7 Ocupación de la madre.

Ocupación de la madre	Generación			
	2002	2003	2004	2005
No contestó	8,7%	7,4%	6,4%	6,6%
No trabaja actualmente	33,9%	32,2%	32,5%	31,0%
Jubilada	0,9%	1,0%	0,9%	0,9%
Apoyo al ingreso familiar	6,9%	6,6%	6,5%	6,8%
Trabajadora doméstica	13,7%	12,6%	12,9%	13,1%
Labores del campo	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Obrera	3,2%	3,2%	3,3%	2,9%
Empleada	20,4%	21,7%	21,0%	21,7%
Comerciante	8,9%	8,4%	9,2%	9,2%
Oficio o por su cuenta	3,2%	3,3%	3,5%	3,8%

Ejercicio libre de la profesión	0,0%	2,2%	2,2%	2,4%
Empresaria	0,0%	0,2%	0,2%	0,3%
Directiva o funcionaria	0,0%	0,7%	0,7%	0,7%
No lo sé	0,0%	0,6%	0,5%	0,7%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

La tabla 2.5.8 (Muñoz, *et al*, 2005:29) muestra las actividades a las que se dedican los padres de los alumnos del CCH de las últimas cuatro generaciones. El trabajo que más desarrollan los padres es el de empleado, ya que representa más de la tercera parte. Después se muestra que la segunda ocupación son los que trabajan por su cuenta.

Tabla 2.5.8 Ocupación del padre.

Ocupación del padre	Generación			
	2002	2003	2004	2005
No contestó	11,6%	9,7%	9,3%	9,2%
No trabaja actualmente	2,0%	2,1%	2,0%	2,2%
Jubilado	2,8%	2,7%	2,6%	2,5%
Apoyo al ingreso familiar	1,7%	1,4%	1,5%	1,6%
Trabajador doméstico	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%
Labores del campo	0,7%	0,6%	0,6%	0,6%
Obrero	13,1%	11,1%	11,1%	10,4%
Empleado	38,2%	35,0%	34,8%	35,0%
Comerciante	12,1%	10,9%	11,4%	11,0%
Oficio o por su cuenta	17,5%	16,6%	16,4%	16,7%
Ejercicio libre de la profesión	0,0%	4,1%	4,0%	4,3%
Empresario	0,0%	0,6%	0,7%	0,7
Directivo o funcionario	0,0%	1,5%	1,7%	1,7%
No lo sé	0,0%	3,7%	4,0%	3,9%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Los datos que indican el tipo de vivienda que tienen los alumnos del CCH de las generaciones antes mencionadas, se muestran en la tabla 2.5.9 (Muñoz, *et al*, 2005:31) donde se observa que el mayor porcentaje tiene vivienda propia. Asimismo, indica que de la generación 2002 a la 2005 hay un decremento de casi 5% de vivienda propia.

Tabla 2.5.9 Tipo de vivienda.

Vivienda	Generación			
	2002	2003	2004	2005
Propia	64,2%	61,1%	59,6%	59,8%
Rentada	13,5%	13,8%	14,6%	13,8%
Se está pagando	7,1%	8,4%	8,6%	8,6%
De asistencia	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%
De un familiar	12,0%	13,3%	14,4%	14,1%
Otra	0,8%	1,0%	0,9%	0,9%
No contestó	2,2%	2,4%	1,9%	2,8%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Asimismo, los bienes y servicios con los que cuentan los alumnos del CCH de dichas generaciones se muestran en la tabla 2.5.10 (Muñoz, *et al*, 2005:32).

Tabla 2.5.10 Bienes y servicios.

Bienes y Servicios	Generación			
	2002	2003	2004	2005
Cuarto de baño	97,4%	97,6%	96,9%	97,0%
Lavadora de ropa	84,1%	84,1%	84,6%	84,5%
Horno microondas	45,4%	50,8%	55,2%	58,8%
Teléfono celular	38,5%	43,4%	47,6%	52,1%
TV por cable	23,4%	22,3%	22,4%	21,3%
Computadora	33,6%	39,7%	42,0%	43,3%
Automóvil	42,2%	43,0%	43,8%	43,9%
Calentador de agua	81,4%	82,5%	81,9%	83,4%
Secadora de ropa	19,9%	20,0%	20,2%	21,7%
Línea telefónica	81,6%	83,3%	83,9%	86,2%
Videogradora	74,0%	73,7%	70,3%	65,9%
DVD	-----	-----	-----	60,3%
Antena parabólica	4,4%	4,2%	5,3%	-----
Fax	3,2%	3,4%	3,6%	-----
Aspiradora	17,1%	17,6%	18,4%	19,3%
Tostador	34,4%	33,6%	32,2%	31,0%
Personal de servicio	5,0%	5,1%	4,4%	4,1%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Se observa un aumento por generación en el uso teléfono celular así como en la computadora.

Los datos sobre los ingresos familiares de los alumnos de las últimas generaciones se muestran en la tabla 2.5.11 (Muñoz, *et al*, 2005:33) donde el mayor porcentaje se ubica entre los dos a menos de cuatro salarios mínimos mensuales. En estos rasgos se concentran en promedio el 62% de los alumnos.

Tabla 2.5.11 Ingreso Mensual en Salarios Mínimos.

Ingreso Mensual Familiar (Salario Mínimo)	Generación			
	2002	2003	2004	2005
No contestó	3,0%	2,2%	1,6%	1,8%
Menos de 2	23,3%	23,1%	21,9%	19,6%
De 2 a menos de 4	39,9%	41,7%	42,2%	41,8%
De 4 a menos de 6	19,5%	17,0%	17,2%	19,8%
De 6 a menos de 8	7,6%	8,8%	9,6%	8,7%
De 8 a menos de 10	4,2%	3,8%	4,4%	4,4%
10 o más	2,6%	3,2%	3,1%	3,8%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Las generaciones antes descritas tienen características similares de acuerdo a las condiciones familiares. Los alumnos piensan que el 90% de los padres están interesados en que ellos sigan estudiando. Considero que esto es importante, ya que aunque la mayoría de los padres cuenta con un nivel medio básico, éstos fomentan en el alumno la importancia del estudio. Algunos factores que se pueden relacionar con el nivel educativo de los padres son los referentes a la ocupación de los padres y al ingreso familiar mensual. Se observa que ambos en su mayoría son empleados -aunque en el caso de la madre la mayoría no trabaja- siendo esto un factor que puede explicar que el ingreso familiar sea aproximadamente de \$6,000 mensuales. Esto, aunado con que las familias aproximadamente son de 4 a 5 integrantes, puede dar una idea que la condición económica puede repercutir en las condiciones escolares de los alumnos del Colegio.

La Secretaría de Planeación del CCH cuenta con información acerca de las estrategias de estudio empleadas por los alumnos que ingresaron al CCH durante las generaciones 2002 a la 2005. A continuación se presentan las relacionadas al acervo de consulta, a las técnicas empleadas durante el estudio así como las condiciones para el estudio.

Tabla 2.5.12 Acervo de consulta.

Material de	Generación			
	2002	2003	2004	2005
Consulta en casa				
Libros de texto	80,6%	82,7%	82,8%	87,6%
Revistas	17,0%	18,7%	18,8%	23,6%
Otros libros	38,9%	42,6%	42,4%	45,2%
Enciclopedias	75,3%	77,5%	78,3%	79,1%
Periódicos	19,5%	19,8%	19,0%	27,7%
Atlas - Mapas	33,9%	35,7%	35,4%	39,5%
Ninguno	0,6%	0,6%	0,6%	0,5%

Fuente: Muñoz, et al, 2005.

En la tabla 2.5.12 (Muñoz, et al, 2005:34) se observa que los estudiantes en su mayoría utilizaban los libros de texto así como el segundo rubro más alto son las enciclopedias como materiales de consulta dentro del hogar.

Entre las técnicas de estudio que utilizan los alumnos de recién ingreso al CCH son la lectura del tema y el subrayar de las ideas. Asimismo, se observa, tabla 2.5.13 (Muñoz, *et al*, 2005:35) que el 34% de los alumnos nunca elaboran un acordeón como técnica de estudio. En cuanto los resúmenes se observa que más del 35% de los alumnos lo elaboran como técnica de estudio.

Tabla 2.5.13 Costumbre al estudiar.

	Siempre	Frecuente	Esporádico	Nunca
Leer tema	48,4%	37,4%	12,0%	1,9%
Subrayar ideas	23,6%	40,9%	27,7%	7,7%
Resúmenes	17,4%	37,2%	33,5%	11,9%
Acordeón	12,2%	21,7%	31,9%	34,1%
Ejercicios	18,9%	29,8%	33,0%	18,3%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

En la tabla 2.5.14 (Muñoz, *et al*, 2005:35) se presentan los promedios de los datos de las generaciones 2002, 2003, 2004 y 2005.

Tabla 2.5.14 Preferencia para estudiar.

	Siempre	Frecuente	Esporádico	Nunca
Solo	73,9%	20,0%	4,5%	1,6%
En equipo	5,0%	19,9%	40,2%	34,9%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Se observa así que el estudio individual es lo que los alumnos practican con mayor preferencia. Asimismo, se presenta un porcentaje relativamente alto de alumnos que nunca han trabajado en equipo. Cabe señalar que en el nivel medio básico una de las características principales es que el alumno estudia de manera independiente para cada una de las materias. Sin embargo, uno de los objetivos del modelo del CCH es que los alumnos se integren al trabajo en equipo, ya que fomenta habilidades sociales que le ayudan a su formación personal.

En las siguientes tablas se observa que la casa es el sitio donde la mayor parte de los alumnos estudia. La biblioteca no figura como un lugar recurrente. La mesa o escritorio son los mobiliarios donde prefieren estudiar. (Muñoz, *et al*, 2005: 36)

Tabla 2.5.15 Sitio para el estudio.

	Siempre	Frecuente	Esporádico	Nunca
Casa	73,7%	18,2%	5,4%	2,7%
Biblioteca	2,2%	14,6%	35,6%	47,5%

Parque	0,4%	1,2%	5,8%	92,8%
En transporte	0,6%	2,1%	10,2%	87,1%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Tabla 2.5.16 Espacio para el estudio.

	Siempre	Frecuente	Esporádico	Nunca
Cama	7,8%	17,3%	30,8%	44,2%
Mesa o escritorio	57,2%	27,2%	11,7%	3,9%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Respecto a las condiciones de cómo estudian los alumnos generalmente lo hacen en situaciones “idóneas”, como lo muestra la tabla 2.5.17 (Muñoz, *et al*, 2005:36). De acuerdo con algunos expertos en el tema de cómo estudiar (Brown, Chávez, Díaz, Locke, Pansza), es conveniente o adecuado realizar actividades de estudio sin elementos distractores como la televisión, el radio o la videograbadora con el objetivo de obtener mejores resultados en el estudio.

Tabla 2.5.17 Condiciones para el estudio.

	Siempre	Frecuente	Esporádico	Nunca
Con radio y TV	8,2%	15,8%	31,2%	44,8%
Sin distracción	28,3%	34,0%	25,6%	12,1%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2005.

Como puede observarse el Colegio está interesado en conocer las condiciones generales de los alumnos al momento en que ingresan a la institución. Considero que el contar con este tipo de información permite a la institución y a los profesores realizar una planeación académica de cada una de las materias que componen el Plan de estudios del Colegio basada en las características generales de los estudiantes, así como de llevar a cabo mecanismos de prevención que ayuden a mejorar el rendimiento escolar de las generaciones que año con año ingresan a los diferentes planteles educativos que forman el CCH.

2.6 Trayectoria escolar de las generaciones 2003, 2004 y 2005.

En esta sección se presentan algunos datos estadísticos sobre las generaciones de 1999 a la 2003, con la finalidad de conocer un mayor número de características del perfil de los alumnos del CCH.

La trayectoria escolar de los alumnos del CCH es un aspecto fundamental que se ha estudiado sistemáticamente para orientar el trabajo institucional en el aspecto central de sus responsabilidades (Muñoz, *et al*, 2005:10).

Para efectos de la presente investigación los indicadores de trayectoria escolar que se retoman son: la eficiencia terminal y el egreso.

2.6.1 Eficiencia Terminal.

De acuerdo con el comportamiento histórico de la acreditación de los alumnos del Colegio, se ha diseñado un modelo* que muestra en términos generales lo siguiente:

1. En el primer semestre aparece un porcentaje importante de alumnos que no ha acreditado la totalidad de las asignaturas.
2. En tercero y cuarto semestres, la reprobación se incrementa considerablemente.
3. En quinto y sexto se muestra un repunte de la acreditación que se refleja en el egreso.

Las siguientes tablas y gráficas presentan, por semestre y por plantel, el porcentaje de alumnos regulares (alumnos que no adeudan ninguna materia durante el transcurso del semestre) de las generaciones 1999 a la 2003*.

Tabla 2.6.1.1 Porcentaje de alumnos en el primer semestre por generación.

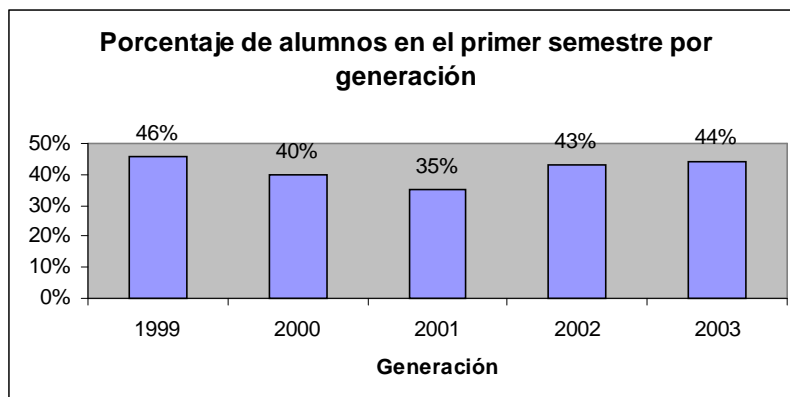
Plantel	Generación				
	1999	2000	2001	2002	2003
Azcapotzalco	47%	41%	36%	44%	47%
Naucalpan	36%	32%	28%	29%	32%
Vallejo	46%	40%	34%	41%	44%
Oriente	51%	43%	36%	49%	49%
Sur	49%	43%	42%	51%	51%
CCH	46%	40%	35%	43%	44%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

* Véase “Modelo de aprovechamiento escolar” en *Ingreso Estudiantil al CCH 2002-2005*, Pág. 73-74.

* Los datos para la elaboración de las tablas fueron proporcionados por la Comisión Especial para el Congreso Universitario del CCH.

Gráfica 2.6.1.1 Porcentaje de alumnos en el primer semestre por generación.



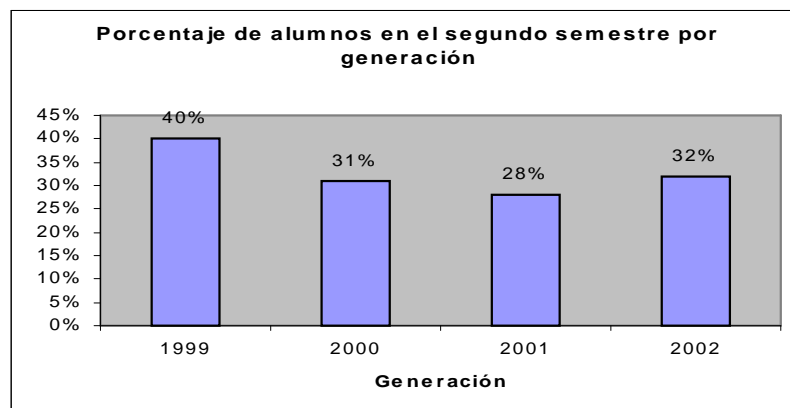
Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Tabla 2.6.1.2 Porcentaje de alumnos en el segundo semestre por generación.

Plantel	Generación			
	1999	2000	2001	2002
Azcapotzalco	51%	32%	25%	36%
Naucalpan	34%	23%	21%	18%
Vallejo	40%	32%	27%	30%
Oriente	40%	35%	32%	36%
Sur	37%	36%	34%	38%
CCH	40%	31%	28%	32%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Gráfica 2.6.1.2 Porcentaje de alumnos en el segundo semestre por generación.



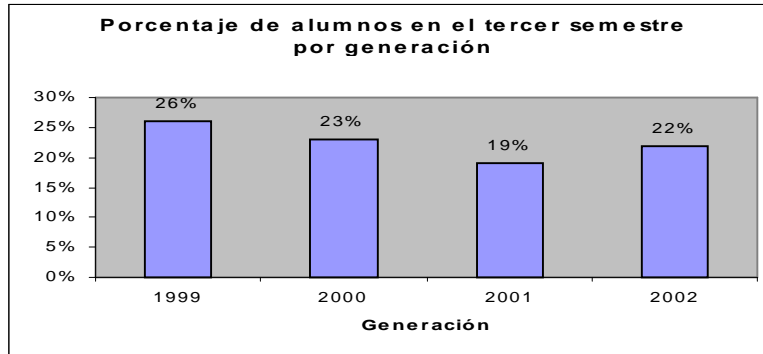
Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Tabla 2.6.1.3 Porcentaje de alumnos en el tercer semestre por generación.

Plantel	Generación			
	1999	2000	2001	2002
Azcapotzalco	33%	24%	19%	25%
Naucalpan	20%	14%	10%	12%
Vallejo	24%	22%	20%	21%
Oriente	25%	26%	22%	25%
Sur	25%	28%	24%	27%
CCH	26%	23%	19%	22%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Gráfica 2.6.1.3 Porcentaje de alumnos en el tercer semestre por generación.



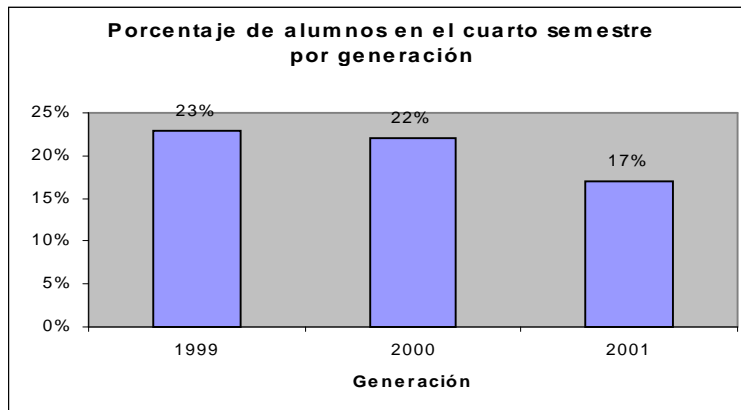
Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Tabla 2.6.1.4 Porcentaje de alumnos en el cuarto semestre por generación.

Generación			
Plantel	1999	2000	2001
Azcapotzalco	28%	23%	17%
Naucalpan	17%	16%	6%
Vallejo	24%	24%	19%
Oriente	24%	24%	19%
Sur	23%	25%	22%
CCH	23%	22%	17%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Gráfica 2.6.1.4 Porcentaje de alumnos en el cuarto semestre por generación.



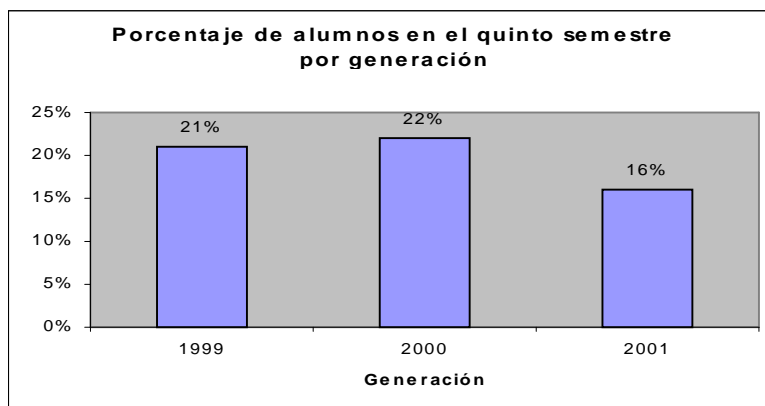
Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Tabla 2.6.1.5 Porcentaje de alumnos en el quinto semestre por generación.

Generación			
Plantel	1999	2000	2001
Azcapotzalco	27%	21%	15%
Naucalpan	14%	16%	11%
Vallejo	20%	25%	17%
Oriente	25%	25%	19%
Sur	21%	25%	20%
CCH	21%	22%	16%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Gráfica 2.6.1.5 Porcentaje de alumnos en el quinto semestre por generación.



Fuente: Muñoz, et al, 2003.

Como puede observarse en las gráficas anteriores, el porcentaje de los alumnos regulares presenta un decremento conforme se va cursando cada semestre, es decir, el porcentaje de los alumnos regulares al cursar el primer semestre se encuentra, en la mayoría de las generaciones, arriba del 40%. Durante el tercer semestre se percata que el índice va decreciendo en casi un 20% con respecto al primer semestre. En un año, el porcentaje alcanza una disminución del 20% de alumnos que adeudan por lo menos una materia. Para el quinto semestre se observa que los alumnos regulares son casi un 5% menos con respecto al tercer semestre.

Con base a lo anterior, se puede establecer que el 20% de los alumnos que ingresan al CCH pueden concluir sus estudios en tres años, es decir 20 de cada 100 alumnos del CCH son alumnos regulares durante el transcurso del bachillerato. Dentro del 80% están incluidos alumnos que por lo menos adeudan una materia o más, así como alumnos desertores del sistema. Algunos factores que pueden influir para explicar este fenómeno son: la falta de interés hacia el estudio por parte del alumno, la dificultad en los contenidos de cada asignatura, la incapacidad del docente para impartir la materia, la falta de hábitos de estudio del alumno, los problemas sociales y económicos del alumno, ausentismo del alumno o el profesor, entre otros.

La valoración completa de la eficiencia terminal debe considerar el egreso en tres años de una determinada generación, observar el aumento del egreso en

los cuatro años reglamentarios y finalmente el egreso acumulado a lo largo de varios años y comparar estos resultados con el ingreso de la misma generación.

2.6.2 El egreso.

A continuación se presenta información relacionada sobre el egreso de los alumnos del CCH con la finalidad de contar con datos acerca de la eficiencia terminal de la institución así como de las generaciones bajo estudio.

El egreso representa la última etapa de la trayectoria escolar. Es un indicador que revela, de manera sintética, el desempeño y los logros de los alumnos cuando concluyen sus estudios. (Muñoz, *et al*, 2005a:29)

Cabe mencionar que existen diferentes maneras de estudiar el egreso de los estudiantes. La forma que utiliza la Secretaría de Planeación del CCH para contar con información acerca del egreso de los alumnos es la que considera tomar en cuenta el tiempo o plazo obligado para concluir las asignaturas correspondientes a un determinado nivel de estudios. También el egreso se define a partir de la conclusión de los estudios independientemente del plazo en el que esto se logre.

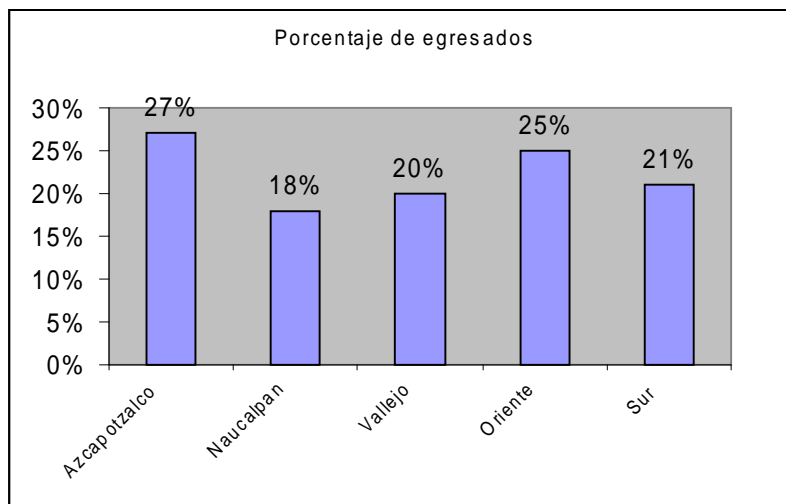
Con base en lo anterior, los elementos para analizar el egreso de los alumnos en el CCH son: *la eficiencia institucional, la eficiencia acumulada y la eficiencia terminal* (Muñoz, *et al*, 2005a:29).

Tabla 2.6.2.1 Distribución de egresados por plantel.

Plantel	Egresados
Azcapotzalco	27%
Naucalpan	18%
Vallejo	20%
Oriente	25%
Sur	21%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Gráfica 2.6.2.1 Distribución de egresados en tres años.



Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

En la gráfica 2.6.2.1, se observa la baja eficiencia terminal de los alumnos que realizan sus estudios en el CCH, en el Plantel Sur, ésta no llega ni a la cuarta parte de los alumnos que terminan su bachillerato en tres años. El mayor porcentaje se refleja en el Plantel Azcapotzalco con un egreso del 27% en tres años.

Tabla 2.6.2.2 Egreso por generaciones.

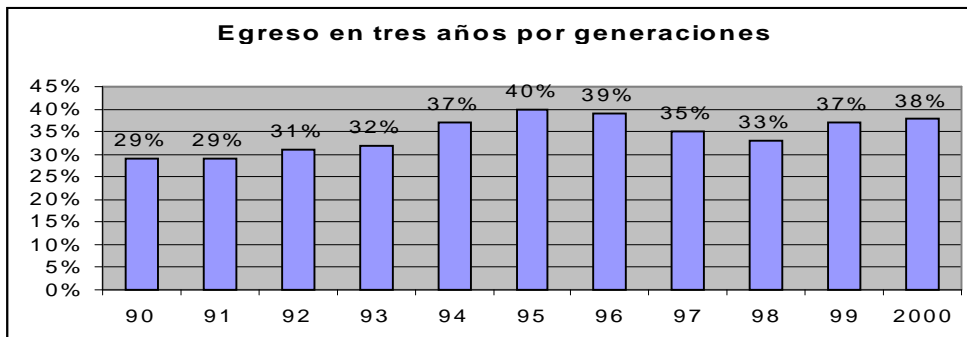
Egreso	Generaciones										
	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	2000
3 años	29%	29%	31%	32%	37%	40%	39%	35%	33%	37%	38%
3 y 4 años	44%	42%	47%	47%	52%	54%	54%	45%	47%	50%	
Acumulado	56%	57%	61%	59%	63%	63%	60%	53%	52%		

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

En la tabla 2.6.2.2 se presentan los datos estadísticos del egreso desde la generación 1990 hasta la 2000, donde se observa que el egreso en tres años ha tenido variaciones importantes, ya que durante las primeras cinco generaciones hubo un incremento del 11%. A partir de la generación '96 la variación ha sido estable, aunque con un decremento del 7% en la generación '98. Si se considera el egreso en los cuatro años reglamentarios (en el que el alumno puede tramitar el pase reglamentario a la licenciatura), las generaciones '95 y '96 son las que han logrado que de cada 100 alumnos inscritos en el CCH, 54 de ellos hayan egresado y obtenido el pase

reglamentario. El resto pudo haber terminado sus estudios de bachillerato en más años o simplemente haya desertado del sistema CCH.

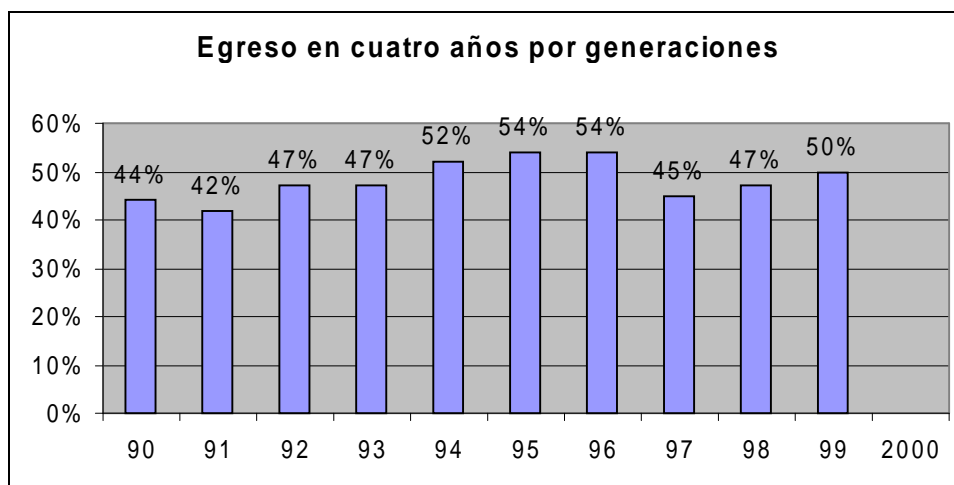
Gráfica 2.6.2.2 Egreso en tres años de los alumnos del CCH pertenecientes a las generaciones 1990 a la 2000.



Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

En la gráfica 2.6.2.2, se observa que la eficiencia terminal en tres años está por debajo del 40%, esto se traduce a que de cada 100 alumnos, solo 40 de ellos terminan sus estudios de bachillerato en el mínimo de tiempo requerido para concluir este nivel educativo.

Gráfica 2.6.2.3 Egreso en cuatro años de los alumnos del CCH pertenecientes a las generaciones 1990 a la 2000.



Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

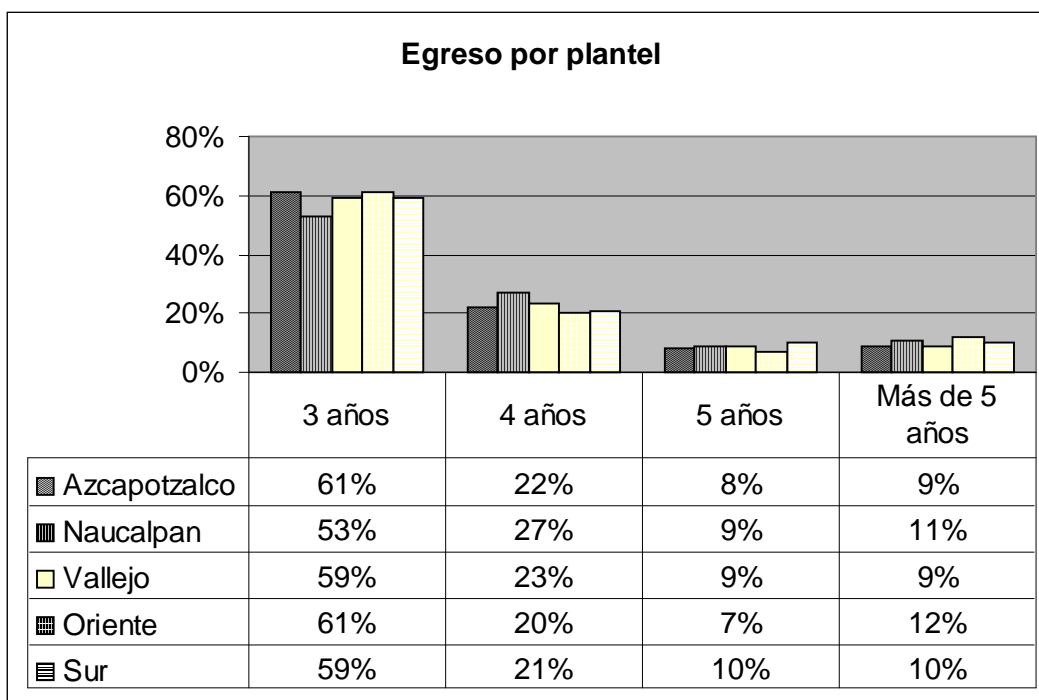
En la gráfica 2.6.2.3, se observa que no más del 54% de los alumnos que han ingresado al CCH han concluido el bachillerato en cuatro años, obteniendo así el pase reglamentado para cursar la licenciatura en la UNAM.

Tabla 2.6.2.3 Egreso por plantel.

Plantel	Egreso			
	3 años	4 años	5 años	Más de 5 años
Azcapotzalco	61%	22%	8%	9%
Naucalpan	53%	27%	9%	11%
Vallejo	59%	23%	9%	9%
Oriente	61%	20%	7%	12%
Sur	59%	21%	10%	10%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Gráfica 2.6.2.4 Egreso por plantel y por tiempo.



Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

En la gráfica 2.6.24, se observa que los planteles Azcapotzalco y Oriente tienen mayor egreso de alumnos en el tiempo mínimo requerido para el nivel bachillerato. El Plantel Naucalpan presenta el menor porcentaje de egreso en los tres años, sin embargo, al observar el egreso en cuatro años, presenta el mayor índice de egreso con un 27%.

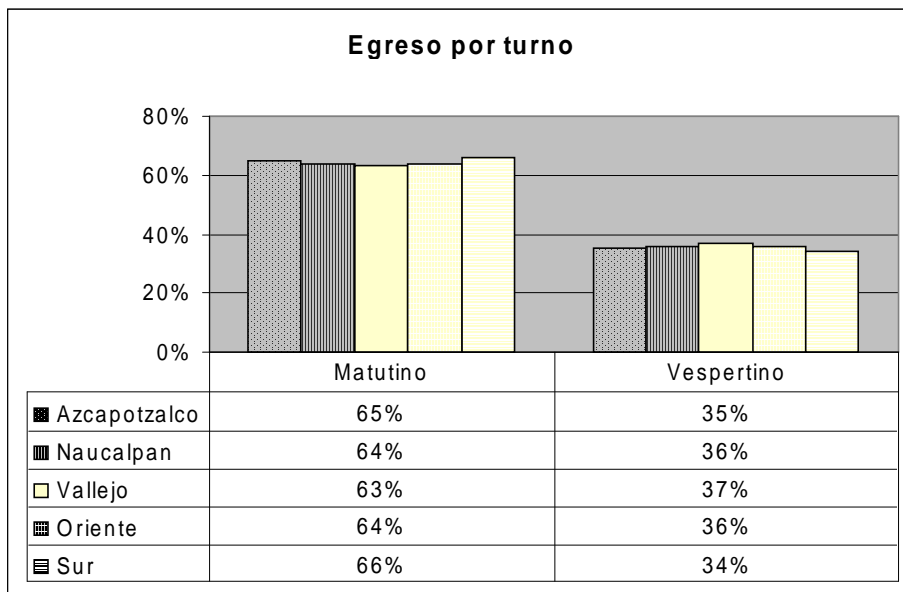
En la tabla 2.6.2.4 se muestran los datos de egreso por turno de cada plantel del CCH. Se observa que el egreso de los alumnos del turno matutino es mayor en casi un 30% en comparación con los alumnos del turno vespertino.

Tabla 2.6.2.4 Egreso por turno

Plantel	Turno	
	Matutino	Vespertino
Azcapotzalco	65%	35%
Naucalpan	64%	36%
Vallejo	63%	37%
Oriente	64%	36%
Sur	66%	34%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Gráfica 2.6.2.5 Egreso de los alumnos por turno.



Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

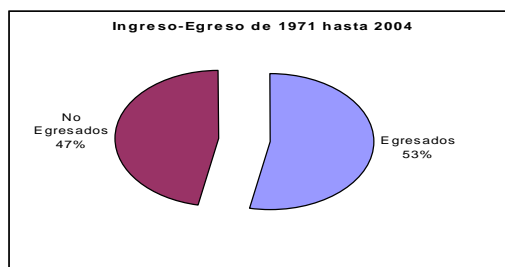
En la gráfica 2.6.2.5, se observa que casi por cada dos alumnos que egresan del turno matutino solamente egresa uno del turno vespertino. Con base en lo anterior, se puede establecer que el turno es uno de los factores determinantes para el egreso de la institución.

Tabla 2.6.2.5 Eficiencia institucional.

Egresados	53%
No Egresados	47%

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

Gráfica 2.6.2.6 Eficiencia institucional.



Fuente: Barrios, 2005.

En la gráfica 2.6.2.6 se observa el porcentaje de alumnos que han concluido sus estudios hasta el año 2004. En este año se alcanzó el 53% de egresados del total de alumnos que ingresaron al CCH a lo largo de 32 años.

“En el año 2002 habían egresado 32 generaciones de alumnos del CCH. Ese año se alcanzó un total de 695,130 alumnos que ingresaron a las aulas del Colegio a cursar su bachillerato, de los cuales egresaron –hasta el 2004- 370,552 jóvenes” (Muñoz, *et al*, 2005a:31).

La tabla 2.6.2.6 muestra los datos del egreso por generación, desde la primera generación (1971) hasta la generación 2002. Se observa que la generación con mejor eficiencia terminal fue la primera, es decir egresaron 6683 alumnos, lo que representa con respecto al ingreso un 44%, la que presenta un egreso menor es la generación de 1976 con un 24%; la que presenta más egresados en términos relativos es la generación 1994 con un 64% de egresados.

Asimismo, se observa que “la última generación que egresó del CCH fue la 2002, la cual tuvo una *eficiencia terminal* de 40%, superior a la media nacional que es de 36% e históricamente la más alta.” (Muñoz, *et al*, 2005a:32).

Tabla 2.6.2.6 Egreso por generación.

Gen.	Egreso por generación.					
	Ingreso	En 3 años	En 4 años	En 5 años	Más de 5 años	Acumulado
1971	15039	6683	996	451	673	8803
1972	24032	8035	2043	1011	1334	12423
1973	29089	7656	3066	1140	1939	13801
1974	15158	4069	1489	765	1026	7349
1975	22170	5549	3111	1106	1301	11067
1976	23208	5642	3253	1013	1393	11301
1977	25892	6492	3168	1050	1280	11990
1978	25295	6848	3018	1062	1345	12273
1979	25150	7212	3500	1138	1120	12970
1980	24851	7142	3591	1036	1171	12940
1981	24532	7306	3502	1080	1082	12970
1982	24640	7264	3455	1019	1144	12882
1983	23138	6579	3105	967	1103	11754
1984	23790	6833	3339	780	1203	12155
1985	23582	7157	2845	878	1314	12194
1986	23410	7207	3007	936	1364	12514
1987	22867	7009	2921	1027	1426	12383

1988	24701	7378	3383	1133	1744	13638
1989	24667	7387	3232	1219	1758	13596
1990	25210	7433	3550	1341	1923	14247
1991	25191	7200	3482	1617	2040	14339
1992	21670	6627	3596	1405	1625	13253
1993	19794	6329	2944	1302	1181	11756
1994	17609	6495	2653	1025	1016	11189
1995	17024	6843	2333	928	724	10828
1996	17775	7021	2552	559	781	10913
1997	18165	6414	1784	947	872	10017
1998	18155	6019	2480	907	537	9943
1999	17428	6428	2393	785	343	9949
2000	17447	6713	2354	783	0	9850
2001	16905	5829	2417	0	0	8246
2002	17548	6968	0	0	0	6968
Total	695132	215767	88562	30410	35762	370501

Fuente: Muñoz, *et al*, 2003.

2.7 Generaciones 2003, 2004 y 2005 en el CCH Sur.

A continuación se muestran algunos de los datos estadísticos de los estudiantes de las generaciones bajo estudio del Plantel Sur en el semestre 2005-1 y 2005-2 con el objetivo de conocer la situación académica de dichas generaciones.

Los grupos que se tomaron en cuenta para la investigación de campo se basaron de acuerdo a las materias que presentan un mayor índice de reprobación durante los semestres antes mencionados del CCH Sur.

Para el periodo 2005-1 se contó con la participación de las generaciones 2003, 2004 y 2005 que cursaban el quinto, tercer y primer semestre respectivamente, tanto en el turno matutino como vespertino.

Asimismo, para el periodo 2005-2 la participación fue la misma para las generaciones como para los turnos, sólo que la aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en diferentes grupos. En este periodo, las generaciones 2003, 2004 y 2005 cursaban el sexto, cuarto y segundo semestre respectivamente.

2.7.1 Generación 2003.

Las materias con mayor número de alumnos inscritos en el periodo 2005-1 que se cursan en el quinto semestre en el turno matutino son Estadística I, Cibernética y Computación I, Biología 3, Química 3 y Filosofía I. Esta última registra un total de 2059 alumnos inscritos. Se observa en la tabla 2.7.1.1, que de estas cinco materias la que mayor porcentaje tiene en cuanto a alumnos no acreditados (alumnos que obtuvieron una calificación reprobatoria) es Estadística I con un total de 246 estudiantes que no aprueban la materia, lo que representa el 18% de los alumnos inscritos. Esta materia pertenece al área de matemáticas del Colegio.

En cuanto a la deserción, se observa que la materia que presenta un mayor porcentaje es Biología 3 con un total de 143 alumnos que representan casi el 9% de los inscritos en dicha materia. Le sigue la materia de Filosofía I con un total de 176 alumnos que representa el 8.5% de los que desertan en esta materia.

Si se suman los porcentajes de los alumnos que no acreditan junto con el rubro de la deserción, el mayor índice pertenece a la materia de Estadística I con un 26% de estudiantes que no logran aprobarla, es decir 1 de cada 4 alumnos que se inscriben a la materia de Estadística I obtiene una calificación reprobatoria.

Tabla 2.7.1.1 Alumnos inscritos en el quinto semestre de la generación 2003 del turno matutino.

Alumnos de la Generación 2003 Turno Matutino				Periodo 2005-1
Materia	Acreditados	No acreditados	Deserción	Total
Cálculo 1	356	117	41	514
Estadística 1	1007	246	112	1365
C. Y Comp. 1	868	107	77	1052
Biología 3	1357	121	143	1621
Física 3	423	66	57	546
Química 3	936	82	67	1085
Filosofía 1	1795	88	176	2059
T. Sel. Fil. 1	59	2	2	63
Admón. 1	317	33	16	366
Antropo. 1	153	22	39	214
C. Salud 1	455	27	15	497
C. Políticas 1	429	61	43	533
Derecho 1	542	11	52	605

Economía 1	159	24	17	200
Geografía 1	112	21	8	141
Psicología 1	870	44	28	942
T. Historia 1	74	6	9	89
Griego 1	92	0	9	101
Latín 1	394	25	54	473
A. Tex. Lit 1	288	21	37	346
Comunica 1	746	75	61	882
Diseño 1	181	6	19	206
E. Gráfica 1	477	25	34	536
Total	12090	1230	1116	14436

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

La materia de Antropología I cuenta con una deserción del 18.22%, es decir casi 1 de cada 5 alumnos que se inscriben a esta materia deserta, obteniendo así una calificación reprobatoria. Ahora bien, si a esto se le suma el porcentaje de alumnos que no acreditan, se obtiene que 28.5% de los alumnos inscritos no la aprueban. Esta materia pertenece al área de Histórico-Social.

Si se aplica el criterio anterior para todas las materias, se observa que la asignatura de Cálculo I tiene casi el 31% de alumnos que no logran aprobarla, lo que representa casi la tercera parte de los alumnos inscritos en dicha materia.

Las materias que tienen el mayor porcentaje de reprobación en el quinto semestre del turno matutino son Cálculo I (30.74%), Antropología I (28.5%), Estadística I (26.23%), Física 3 (22.53%), Geografía I (20.57%) y Economía I (20.5%), (Ver tabla 2.7.1.2).

Tabla 2.7.1.2 Porcentaje de alumnos inscritos en quinto semestre de la generación 2003 del turno matutino

Alumnos de la Generación 2003 Turno Matutino				Periodo 2005-1
Materia	Acreditados	No acreditados	Deserción	Total
Cálculo 1	69.26%	22.76%	7.98%	100.0%
Estadística 1	73.77%	18.02%	8.21%	100.0%
C. Y Comp. 1	82.51%	10.17%	7.32%	100.0%
Biología 3	83.71%	7.46%	8.82%	100.0%
Física 3	77.47%	12.09%	10.44%	100.0%
Química 3	86.27%	7.56%	6.18%	100.0%
Filosofía 1	87.18%	4.27%	8.55%	100.0%

T. Sel. Fil. 1	93.65%	3.17%	3.17%	100.0%
Admón. 1	86.61%	9.02%	4.37%	100.0%
Antropo. 1	71.50%	10.28%	18.22%	100.0%
C. Salud 1	91.55%	5.43%	3.02%	100.0%
C. Políticas 1	80.49%	11.44%	8.07%	100.0%
Derecho 1	89.59%	1.82%	8.60%	100.0%
Economía 1	79.50%	12.00%	8.50%	100.0%
Geografía 1	79.43%	14.89%	5.67%	100.0%
Psicología 1	92.36%	4.67%	2.97%	100.0%
T. Historia 1	83.15%	6.74%	10.11%	100.0%
Griego 1	91.09%	0.00%	8.91%	100.0%
Latín 1	83.30%	5.29%	11.42%	100.0%
A. Tex. Lit 1	83.24%	6.07%	10.69%	100.0%
Com 1	84.58%	8.50%	6.92%	100.0%
Diseño 1	87.86%	2.91%	9.22%	100.0%
E. Gráfica 1	88.99%	4.66%	6.34%	100.0%
Total	83.75%	8.52%	7.73%	100.0%

Fuente: Barrios, 2005

Para el periodo 2005-2, las materias que registran el mayor número de alumnos inscritos son las mismas que para el periodo 2005-1, aunque se presenta un ligero aumento debido a la inscripción de algunos alumnos pertenecientes a generaciones anteriores que reprobaban dichas asignaturas. (Ver tabla 2.7.1.3)

En el sexto semestre que cursan los alumnos de la generación 2003 en el turno matutino se observa un incremento en la deserción del 100% respecto al periodo 2005-1 en la materia de Teoría de la Historia, es decir esta asignatura que pertenece al área histórico-social se presenta como la que tiene mayor porcentaje en cuanto a la deserción, siendo éste del 20%. (Ver tabla 2.41) Posteriormente siguen las materias de Diseño Gráfico 2 y Ciencias Políticas 2 con un 16.5% y 16.04% respectivamente. Cabe señalar que estas materias en el periodo anterior, contaban con un porcentaje de 9.22 para Diseño Gráfico I y del 8.07 para Ciencias Políticas I. Esta variación en los porcentajes puede deberse a varios factores, entre ellos a la falta de motivación por parte de los alumnos al cursar la materia con el mismo profesor, al desencanto en los contenidos de las materias o bien a problemas familiares, económicos, etc.

Tabla 2.7.1.3 Alumnos inscritos en el sexto semestre de la generación 2003 del turno matutino.

Alumnos de la Generación 2003 Turno Matutino				Periodo 2005-2
Materia	Acreditados	No acreditados	Deserción	Total
Cálculo 2	355	98	63	516
Estadística 2	818	344	209	1371
C. Y Comp.2	826	100	133	1059
Biología 4	1329	142	163	1634
Física 4	419	52	78	549
Química 4	918	65	108	1091
Filosofía 2	1715	99	252	2066
T. Sel. Fil. 2	58	0	6	64
Admón. 2	309	30	31	370
Antropo. 2	161	19	33	213
C. Salud 2	440	36	22	498
C. Políticas 2	399	51	86	536
Derecho 2	520	20	72	612
Economía 2	160	13	29	202
Geografía 2	118	7	15	140
Psicología 2	854	51	39	944
T. Historia 2	71	1	18	90
Griego 2	98	2	3	103
Latín 2	388	13	68	469
A. Tex. Lit 2	281	16	51	348
Com 2	712	66	117	895
Diseño 2	167	5	34	206
E. Gráfica 2	446	35	55	536
Total	11562	1265	1685	14512

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

Sin embargo, las materias como Cálculo 2 y Estadística 2 que se cursan en este periodo siguen representando un alto índice en la reprobación de cada una de ellas, siendo la de Estadística 2 la que se incrementó en un 14.11% con respecto al periodo 2005-1.

Tabla 2.7.1.4 Porcentaje de alumnos inscritos en sexto semestre de la generación 2003 del turno matutino.

Alumnos de la Generación 2003 Turno Matutino				Periodo 2005-2
Materia	Acreditados	No acreditados	Deserción	Total
Cálculo 2	68.80%	18.99%	12.21%	100%
Estadística 2	59.66%	25.09%	15.24%	100%
C. Y Comp.2	78.00%	9.44%	12.56%	100%
Biología 4	81.33%	8.69%	9.98%	100%
Física 4	76.32%	9.47%	14.21%	100%
Química 4	84.14%	5.96%	9.90%	100%
Filosofía 2	83.01%	4.79%	12.20%	100%

T. Sel. Fil. 2	90.63%	0.00%	9.38%	100%
Admón. 2	83.51%	8.11%	8.38%	100%
Antropo. 2	75.59%	8.92%	15.49%	100%
C. Salud 2	88.35%	7.23%	4.42%	100%
C. Políticas 2	74.44%	9.51%	16.04%	100%
Derecho 2	84.97%	3.27%	11.76%	100%
Economía 2	79.21%	6.44%	14.36%	100%
Geografía 2	84.29%	5.00%	10.71%	100%
Psicología 2	90.47%	5.40%	4.13%	100%
T. Historia 2	78.89%	1.11%	20.00%	100%
Griego 2	95.15%	1.94%	2.91%	100%
Latín 2	82.73%	2.77%	14.50%	100%
A. Tex. Lit 2	80.75%	4.60%	14.66%	100%
Comunica 2	79.55%	7.37%	13.07%	100%
Diseño 2	81.07%	2.43%	16.50%	100%
E. Gráfica 2	83.21%	6.53%	10.26%	100%
Total	79.67%	8.72%	11.61%	100%

Fuente: Barrios, 2006

La variación de cada una de las materias que pertenecen al último año del plan de estudios del CCH en el turno matutino se muestra en la tabla 2.7.1.5 Se observa que las materias de Antropología y Geografía tuvieron un incremento en la acreditación de más del 4% en comparación con los periodos mencionados anteriormente. Aunque en la materia de Cálculo se presentó un incremento casi del 4% en el rubro de deserción de un periodo a otro (ver tablas 2.7.1.2 y 2.7.1.4), la variación general de esta asignatura sólo fue del 0.46% entre los periodos y esto se puede explicar a que en el rubro de los no acreditados se presentó un decremento del casi 4% entre los periodos.

Tabla 2.7.1.5 Variación en los porcentajes reprobatorios de las materias del Periodo 2005-1 al 2005-2 en la generación 2003 del Turno Matutino

Materia	Variación del periodo 2005-1 al 2005-2. Turno Matutino
Cálculo	0.46%
Estadística	14.11%
C. Y Comp.	4.51%
Biología	2.38%
Física	1.15%
Química	2.12%
Filosofía	4.17%
T. Sel. Fil.	3.03%
Admón.	3.10%
Antropología	-4.09%
C. Salud	3.20%

C. Políticas	6.05%
Derecho	4.62%
Economía	0.29%
Geografía	-4.85%
Psicología	1.89%
T. Historia	4.26%
Griego	-4.06%
Latín	0.57%
A. Textos. Lit	2.49%
Comunicación	5.03%
Diseño Gráfico	6.80%
E. Gráfica	5.78%
Total	4.08%

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 2.7.1.6 se observa que las materias con mayor número de alumnos inscritos son exactamente las mismas que para los alumnos inscritos en el turno matutino. Cabe señalar que existe una disminución de 1394 alumnos inscritos en el turno vespertino en comparación con el turno matutino, lo que se refleja en el número total de alumnos inscritos a cada materia para el periodo 2005-1

Tabla 2.7.1.6 Alumnos inscritos en el quinto semestre de la generación 2003 del turno vespertino.

Alumnos de la generación 2003 Turno Vespertino				periodo 2005-1
Materia	acreditados	No acreditados	deserción	total
Cálculo 1	230	105	131	466
Estadística 1	609	200	362	1171
C. Y Comp. 1	580	155	324	1059
Biología 3	821	195	387	1403
Física 3	345	65	180	590
Química 3	571	116	272	959
Filosofía 1	978	259	616	1853
T. Sel. Fil. 1	45	7	10	62
Admón. 1	167	75	49	291
Antropo. 1	161	21	88	270
C. Salud 1	243	81	54	378
C. Políticas 1	264	107	129	500
Derecho 1	318	39	187	544
Economía 1	82	27	45	154
Geografía 1	104	29	48	181
Psicología 1	474	86	160	720
T. Historia 1	73	15	22	110
Griego 1	63	11	17	91
Latín 1	300	30	128	458
A. Tex. Lit 1	196	20	128	344
Com 1	456	153	154	763
Diseño 1	139	8	73	220

E. Gráfica 1	328	31	96	455
Total	7547	1835	3660	13042

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

Para el turno vespertino se presentan en el mismo periodo (ver tabla 2.7.1.7) las materias de Cálculo I, Administración I y Comunicación I con índice superior al 20% en la no acreditación con respecto al resto de las otras asignaturas. Para el caso de Administración 1 de cada 4 no logra acreditar la asignatura.

Asimismo se encuentran ocho asignaturas que presentan más del 30% de deserción, esto es un alto índice en cuanto al número de materias y en cuanto al número de alumnos que deciden desertar de esas materias (Ver tabla 2.7.1.7). La asignatura de Análisis de textos literarios I es la que muestra el mayor índice de deserción, con un total del 37.21%.

Tabla 2.7.1.7 Porcentaje de alumnos inscritos en quinto semestre de la generación 2003 del turno vespertino.

Alumnos de la generación 2003 Turno Vespertino				Periodo 2005-1
Materia	acreditados	No acreditados	deserción	total
Cálculo 1	49.36%	22.53%	28.11%	100%
Estadística 1	52.01%	17.08%	30.91%	100%
C. Y Comp. 1	54.77%	14.64%	30.59%	100%
Biología 3	58.52%	13.90%	27.58%	100%
Física 3	58.47%	11.02%	30.51%	100%
Química 3	59.54%	12.10%	28.36%	100%
Filosofía 1	52.78%	13.98%	33.24%	100%
T. Sel. Fil. 1	72.58%	11.29%	16.13%	100%
Admón. 1	57.39%	25.77%	16.84%	100%
Antropo. 1	59.63%	7.78%	32.59%	100%
C. Salud 1	64.29%	21.43%	14.29%	100%
C. Políticas 1	52.80%	21.40%	25.80%	100%
Derecho 1	58.46%	7.17%	34.38%	100%
Economía 1	53.25%	17.53%	29.22%	100%
Geografía 1	57.46%	16.02%	26.52%	100%
Psicología 1	65.83%	11.94%	22.22%	100%
T. Historia 1	66.36%	13.64%	20.00%	100%
Griego 1	69.23%	12.09%	18.68%	100%
Latín 1	65.50%	6.55%	27.95%	100%
A. Tex. Lit 1	56.98%	5.81%	37.21%	100%
Com 1	59.76%	20.05%	20.18%	100%
Diseño 1	63.18%	3.64%	33.18%	100%
E. Gráfica 1	72.09%	6.81%	21.10%	100%
Total	57.87%	14.07%	28.06%	100%

Fuente: Barrios, 2006

En comparación con el turno matutino en el mismo periodo, los alumnos inscritos en el turno vespertino presentan una mayor porcentaje en todas las asignaturas en cuanto a los rubros de no acreditación y deserción. En la materia de Cálculo I sólo el 49.39%, es decir 230 de 466 alumnos inscritos aprueban esta asignatura.

En el periodo 2005-2 el número total de alumnos inscritos se incrementó a 13591 (Ver tabla 2.7.1.8). Asimismo los niveles de deserción y no acreditación permanecieron similares con respecto al periodo 2005-1.

Las materias que presentan un índice de no acreditación mayor con respecto a otras asignaturas son Ciencias Políticas 2, Comunicación 2 y Estadística con un 18.84%, 17.19% y 17.18% respectivamente. A comparación del turno matutino en el mismo periodo sólo la asignatura de Estadística es la que se mantiene como una de las más “difíciles” para acreditar. En lo que respecta a las materias de Ciencias Políticas 2 y Comunicación 2 éstas tienen bajo índice de no acreditación en los alumnos del turno matutino. Sin embargo, en la materia de Ciencias Políticas, en lo referente al rubro de deserción, si se presenta con un alto porcentaje.

Tabla 2.7.1.8. Alumnos inscritos en el sexto semestre de la generación 2003 del turno vespertino.

Alumnos de la generación 2003 Turno Vespertino				Periodo 2005-2
Materia	acreditados	No acreditados	deserción	total
Cálculo 2	187	76	207	470
Estadística 2	537	212	485	1234
C. Y Comp.2	495	139	484	1118
Biología 4	780	162	559	1501
Física 4	319	86	202	607
Química 4	548	95	357	1000
Filosofía 2	931	212	767	1910
T. Sel. Fil. 2	40	8	13	61
Admón. 2	141	50	104	295
Antropo. 2	144	37	89	270
C. Salud 2	207	63	126	396
C. Políticas 2	256	101	179	536
Derecho 2	290	41	225	556
Economía 2	78	19	69	166
Geografía 2	98	14	73	185
Psicología 2	453	94	220	767
T. Historia 2	70	5	34	109

Griego 2	53	5	36	94
Latín 2	269	26	155	450
A. Tex. Lit 2	193	18	154	365
Com 2	388	136	267	791
Diseño 2	104	20	108	232
E. Gráfica 2	271	11	196	478
Total	6852	1630	5109	13591

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

Se observa que los índices de deserción se incrementan considerablemente del periodo 2005-1 al 2005-2, registrándose seis asignaturas con más del 40% de alumnos desertores. (Ver tabla 2.7.1.9).

Tabla 2.7.1.9 Porcentaje de alumnos inscritos en sexto semestre de la generación 2003 del turno vespertino.

Alumnos de la generación 2003 Turno Vespertino				Periodo 2005-2
Materia	acreditados	No acreditados	deserción	total
Cálculo 2	39.79%	16.17%	44.04%	100%
Estadística 2	43.52%	17.18%	39.30%	100%
C. Y Comp.2	44.28%	12.43%	43.29%	100%
Biología 4	51.97%	10.79%	37.24%	100%
Física 4	52.55%	14.17%	33.28%	100%
Química 4	54.80%	9.50%	35.70%	100%
Filosofía 2	48.74%	11.10%	40.16%	100%
T. Sel. Fil. 2	65.57%	13.11%	21.31%	100%
Admón. 2	47.80%	16.95%	35.25%	100%
Antropo. 2	53.33%	13.70%	32.96%	100%
C. Salud 2	52.27%	15.91%	31.82%	100%
C. Políticas 2	47.76%	18.84%	33.40%	100%
Derecho 2	52.16%	7.37%	40.47%	100%
Economía 2	46.99%	11.45%	41.57%	100%
Geografía 2	52.97%	7.57%	39.46%	100%
Psicología 2	59.06%	12.26%	28.68%	100%
T. Historia 2	64.22%	4.59%	31.19%	100%
Griego 2	56.38%	5.32%	38.30%	100%
Latín 2	59.78%	5.78%	34.44%	100%
A. Tex. Lit 2	52.88%	4.93%	42.19%	100%
Com 2	49.05%	17.19%	33.75%	100%
Diseño 2	44.83%	8.62%	46.55%	100%
E. Gráfica 2	56.69%	2.30%	41.00%	100%
Total	50.42%	11.99%	37.59%	100%

Fuente: Barrios, 2006

La variación de las materias en alumnos inscritos en el turno vespertino durante los periodos 2005-1 y 2005-2 se presenta en la tabla 2.7.1.10 En todas las materias del último año del plan de estudios se presenta un incremento en la

reprobación, principalmente en asignaturas del área de talleres. Éstas son Diseño Gráfico, Expresión Gráfica y Griego.

Tabla 2.7.1.10 Variación en los porcentajes reprobatorios de las materias del Periodo 2005-1 al 2005-2 en la generación 2003 del Turno Vespertino

Materia	Variación del periodo 2005-1 al 2005-2 Turno Vespertino
Cálculo	9.57%
Estadística	8.49%
C. Y Comp.	10.49%
Biología	6.55%
Física	5.92%
Química	4.74%
Filosofía	4.04%
T. Sel. Fil.	7.01%
Admón.	9.59%
Antropo.	6.30%
C. Salud	12.01%
C. Políticas	5.04%
Derecho	6.30%
Economía	6.26%
Geografía	4.49%
Psicología	6.77%
T. Historia	2.14%
Griego	12.85%
Latín	5.72%
A. Tex. Lit	4.10%
Com	10.71%
Diseño	18.35%
E. Gráfica	15.39%
Total	7.45%

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 2.7.1.11, se presenta la trayectoria escolar (Acreditados, reprobados y desertores) por semestres de los alumnos inscritos de la generación 2003 durante los periodos 2005-1 y 2005-2. Se observa un incremento durante los primeros tres semestres en el número de alumnos no acreditados, es decir, alumnos que no aprueban una o más materias durante los semestres. En el rubro de la deserción se observa un incremento del más del 100% de alumnos que desertan en una o más materias desde el primer semestre hasta el cuarto semestre. Cabe señalar que las materias que se cursan durante estos cuatro semestres son las mismas para todos los alumnos.

En cuanto a los semestres –quinto y sexto- donde el alumno tiene el derecho de escoger las materias que le agradan o le sirvan para su carrera universitaria,

se observa que el número de no acreditados es en promedio el 11% de alumnos inscritos que no logran aprobar una o más materias.

Un punto que llama la atención es el número de alumnos desertores en el sexto semestre, ya que para la generación 2003, se tiene el 24.17% de alumnos que desertan en una o más materias de su último semestre, provocando posiblemente que estos alumnos se vean en una situación adversa para terminar su bachillerato en los tres años en los que mínimamente se puede cursar este nivel escolar.

Tabal 2.7.1.11 Trayectoria escolar de la generación 2003 por semestres.

	GENERACIÓN 2003			
semestre	acreditados	No acreditados	deserción	total
primero	17745	2425	2300	22470
segundo	16447	2672	3470	22589
tercero	16793	3263	4710	24766
cuarto	17020	2533	5484	25037
quinto	18999	2963	4256	26218
sexto	18414	2895	6794	28103

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

En la tabla 2.7.1.12 se presentan los porcentajes de la trayectoria escolar de la generación 2003 por semestres. Si se toma en cuenta el rubro de “no acreditados” junto con el de deserción se obtiene la eficiencia terminal por semestre de la generación 2003.

Con base en lo anterior, se tiene para los primeros dos semestres una eficiencia terminal de más del 70%, lo que se expresa que en el primer año entre 7 y 8 alumnos están en una situación académica regular, es decir no adeudan ninguna de las asignaturas correspondientes a estos semestres.

Para el segundo año se refleja que el 67% de los alumnos inscritos no adeudan ninguna de las materias correspondientes al tercer y cuarto semestre. En este mismo año el porcentaje de alumnos desertores aumenta hasta casi 22%, lo que se traduce como 1 de cada 5 alumnos que cursan su cuarto semestre deserta en una o más materias.

Tabla 2.7.1.12 Porcentaje de la trayectoria escolar de la generación 2003 por semestres.

semestre	GENERACIÓN 2003			
	acreditados	No acreditados	deserción	total
primero	78.97%	10.79%	10.24%	100%
segundo	72.81%	11.83%	15.36%	100%
tercero	67.81%	13.18%	19.02%	100%
cuarto	67.98%	10.12%	21.90%	100%
quinto	72.47%	11.30%	16.23%	100%
sexto	65.52%	10.30%	24.18%	100%

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

El porcentaje de alumnos acreditados para el sexto y último semestre es el menor en comparación con cada uno de los semestres anteriores, asimismo el índice de deserción es el mayor en comparación con dichos semestres. En este sentido se puede decir que más del 35% de los alumnos que se inscriben en el último semestre no logran acreditar una o más materias, lo que reduce el índice en la eficiencia terminal para la generación 2003.

2.7.2 Generación 2004.

Las asignaturas que se presentan en la tabla 2.7.2.1 son las que se cursan durante el tercer y cuarto semestre del CCH. Durante el periodo 2005-1, la materia que presenta un mayor índice de no acreditados es Matemáticas 3 con un total de 16.89%. Asimismo, se observa que el 14.54% de los alumnos desertan en esta asignatura.

Tabla 2.7.2.1 Alumnos inscritos en el periodo 2005-1 pertenecientes a la generación 2004 del Turno Matutino.

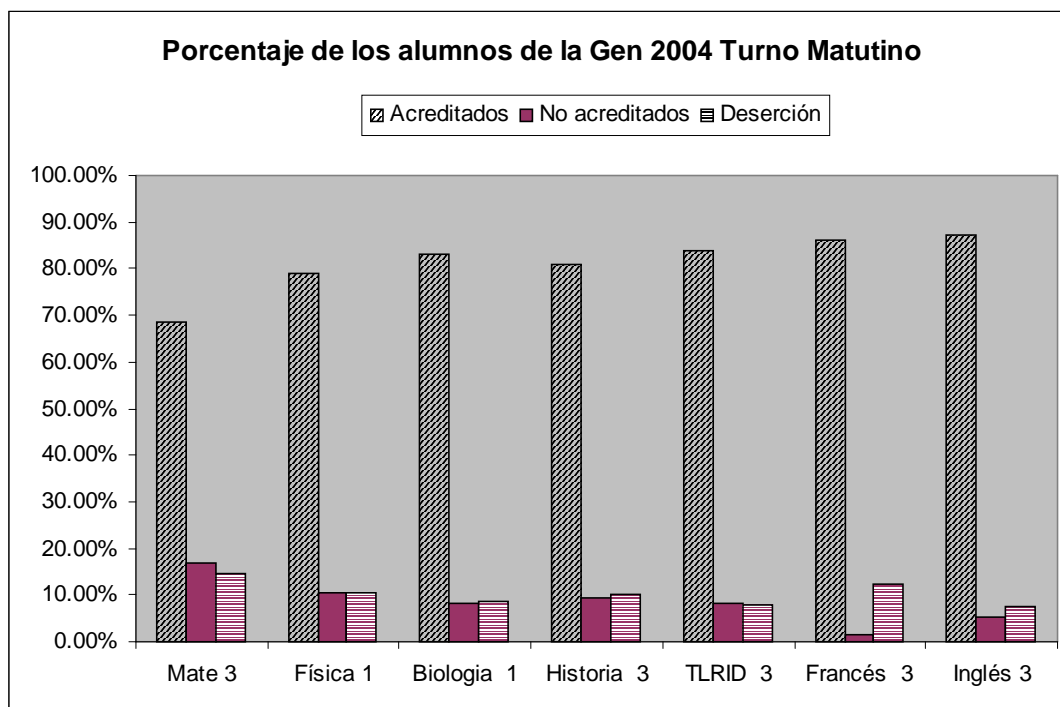
Alumnos de la generación 2004 Turno Matutino				2005-1
Materia	Acreditados	No acreditados	Deserción	Total
Mate 3	1604	395	340	2339
Física 1	1663	217	224	2104
Biología 1	1693	170	173	2036
Historia 3	1625	186	200	2011
TLRID 3	1621	161	152	1934
Francés 3	297	5	43	345
Inglés 3	1419	87	119	1625
Total	9922	1221	1251	12394

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

En la gráfica 2.7.2.1 se observa que la asignatura de inglés es la que presenta el 87.32% de alumnos acreditados durante el tercer semestre. Se muestra que

las materias en las que los alumnos obtienen un mayor porcentaje de calificaciones reprobatorias son las de Física I, Matemáticas III e Historia III.

Gráfica 2.7.2.1 Porcentaje de la trayectoria escolar de los alumnos inscritos en el periodo 2005-1 del turno matutino.



Fuente: Barrios, 2006

En lo que se refiere al turno vespertino en el mismo periodo se observa que la trayectoria escolar de los alumnos es más deficiente, ya que casi todas las materias presentan porcentajes más altos en los rubros de no acreditados y de deserción. Al igual que en el turno matutino, las materias que presentan el mayor número de alumnos no acreditados son las de Matemáticas III y Física I con porcentajes de 23.82% y 18.52% respectivamente. La materia de TLRID se presenta como la tercer asignatura con mayor número de alumnos en situación de no acreditación.

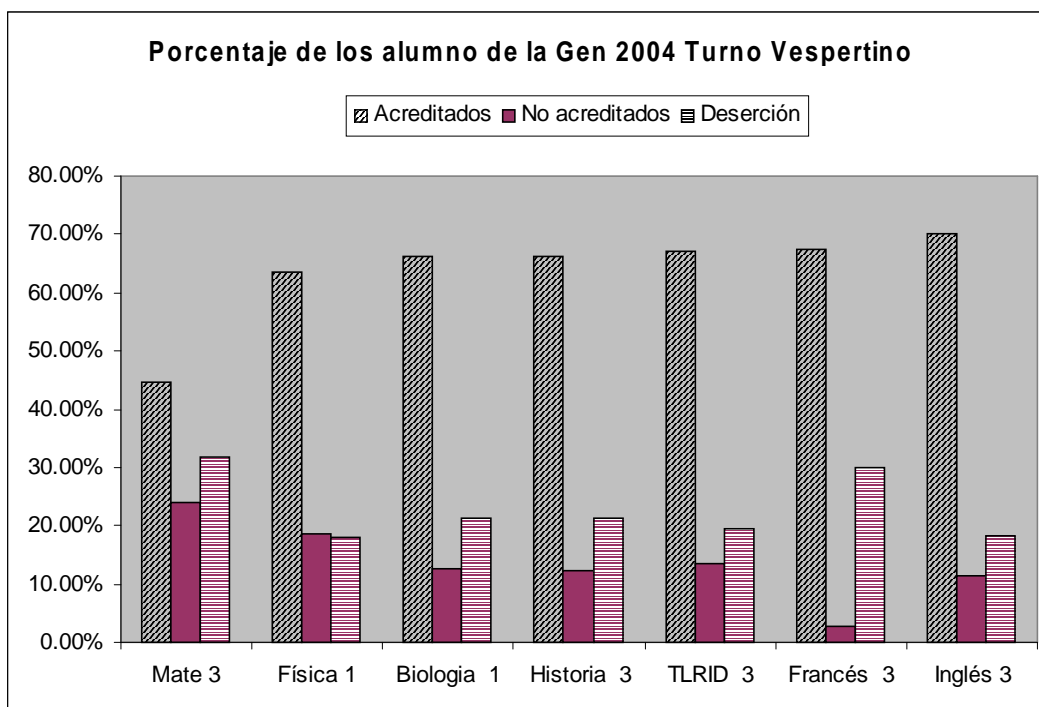
Tabla 2.7.2.2 Alumnos inscritos en el periodo 2005-1 pertenecientes a la generación 2004 del Turno Vespertino.

Alumnos de la generación 2004 Turno Vespertino				2005-1
Materia	Acreditados	No acreditados	Deserción	Total
Mate 3	748	400	531	1679
Física 1	1052	307	299	1658
Biología 1	1093	206	351	1650

Historia 3	1105	207	357	1669
TLRID 3	1120	225	323	1668
Francés 3	103	4	46	153
Inglés 3	1062	173	277	1512
Total	6283	1522	2184	9989

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

Gráfica 2.7.2.2 Porcentaje de la trayectoria escolar de los alumnos inscritos en el periodo 2005-1 del turno vespertino.



Fuente: Barrios, 2006

Los alumnos pertenecientes al turno vespertino presentan una deficiente situación académica en comparación con los alumnos del turno matutino. Esto puede ser explicado por varios factores como son: el ausentismo de algunos profesores para impartir clases, las condiciones socioeconómicas de los alumnos, el ambiente escolar más “relajado” por parte de las autoridades, que en comparación con el turno matutino, hay menos profesores de carrera que imparten clases en el turno vespertino, entre otros factores.

Con base en la tabla 2.7.2.2, se establece que en el turno vespertino entre el 60% y el 70% de los alumnos acreditan las materias que comprenden el tercer semestre del CCH, es decir, casi la tercera parte de los alumnos inscritos en el periodo 2005-1 obtienen una calificación reprobatoria en sus asignaturas.

Para el periodo 2005-2 en donde lo alumnos cursan el cuarto semestre del CCH se observa un ligero aumento en la no acreditación de la materia de matemáticas. Sin embargo, en lo que respecta al resto de las materias para el turno matutino se refleja un pequeño decremento en este rubro.

En cuanto a la deserción de los alumnos para este periodo se muestra en la tabla 2.7.2.3 un incremento considerable, en comparación con el periodo anterior, en las materias de TLRID e inglés. Se refleja que para el cuarto semestre del CCH los alumnos del turno matutino tienen mayores posibilidades de obtener calificaciones reprobatorias que obstaculicen su rendimiento escolar. Al igual que en otros periodos establecidos anteriormente de alumnos pertenecientes a otra generación, los factores que intervienen para explicar este fenómeno son múltiples.

Tabla 2.7.2.3 Alumnos inscritos en el periodo 2005-2 pertenecientes a la generación 2004 del Turno Matutino.

Alumnos de la generación 2004 Turno Matutino				2005-2
Materia	Acreditados	No acreditados	Deserción	Total
Mate 4	1442	425	344	2211
Física 2	1598	183	262	2043
Biología 2	1650	139	184	1973
Historia 4	1551	175	223	1949
TLRID 4	1530	149	252	1931
Francés 4	288	5	51	344
Inglés 4	1390	54	175	1619
Total	9449	1130	1491	12070

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

Siguiendo en el mismo periodo, en el turno vespertino se observa un incremento considerable en la no acreditación por parte de los alumnos en la materia de Francés 4, ya que en comparación con el periodo anterior, de tener un porcentaje del 2.69%, ahora en el 2005-2 el porcentaje llegó al 15.69%. Es un fenómeno extraño debido a que en comparación con el turno matutino y en otros periodos el porcentaje de no acreditación no rebasaba el 10%.

Tabla 2.7.2.4 Alumnos inscritos en el periodo 2005-2 pertenecientes a la generación 2004 del Turno Vespertino.

Alumnos de la generación 2004 Turno Vespertino				2005-2
Materia	Acreditados	No acreditados	Deserción	Total
Mate 4	794	242	641	1677
Física 2	1042	182	442	1666
Biología 2	984	222	445	1651

Historia 4	1039	198	436	1673
TLRID 4	969	197	510	1676
Francés 4	95	24	34	153
Inglés 4	1073	134	306	1513
	5996	1199	2814	10009

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

En cuanto a la deserción, ésta sigue incrementándose de manera significativa para el turno vespertino. Juntando los rubros de no acreditación y deserción se observa que en materias como Matemáticas, Biología y TLRID el porcentaje es mayor al 40%.

Tabla 2.7.2.5 Porcentaje de la trayectoria escolar de la generación 2004 por semestres.

semestre	GENERACIÓN 2004			
	acreditados	No acreditados	deserción	total
primero	15887	2305	1789	19981
segundo	15259	2251	3238	20748
tercero	16205	2743	3435	22383
cuarto	15445	2329	4305	22079
quinto				0
sexto				0

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

La tabla 2.7.2.5 presenta el resumen generacional 2004. En el rubro de no acreditados el mayor porcentaje se observa en el transcurso del tercer semestre del CCH con un total de 2743 alumnos lo que se traduce en un 12.3%. En cuanto a la deserción el mayor número de alumnos se presenta en el cuarto semestre (periodo 2005-2) con un total de 4305 estudiantes que abandonan una o más materias pertenecientes al dicho semestre. Al comparar estos datos con los datos de la generación 2003 se observa que existe un aumento en la deserción conforme éstos van avanzados en los semestres subsiguientes. Cabe señalar que en términos de porcentajes, la generación 2004 presenta un número menor de alumnos en situación de deserción.

2.7.3 Generación 2005.

La tabla 2.7.3.1 muestra la trayectoria escolar de la generación 2005 durante su primer semestre correspondiente al periodo 2005-1. Se observa que la asignatura de Matemáticas I es la que tiene el mayor número de alumnos no

acreditados, un total de 421, que se traduce en un 20.16% de los alumnos inscritos en esta materia. Asimismo en el rubro de la deserción se muestra que el 6.4% de alumnos inscritos en matemáticas I desertaron, esto debido a algunos factores como a la deficiente preparación académica con la que ingresan, el tiempo que llevan en el CCH Sur, entre otros.

Tabla 2.7.3.1 Alumnos inscritos en el periodo 2005-1 de la generación 2005 del Turno Matutino

Alumnos de la generación 2005 Turno Matutino		Periodo 2005-1		
materia	acreditados	No acreditados	deserción	total
Mate 1	1532	421	135	2088
Computo	910	21	24	955
Química 1	1751	182	91	2024
Historia 1	1806	119	75	2000
TLRID 1	1752	122	57	1931
Francés 1	329	24	11	364
Inglés 1	1499	53	34	1586
Total	9579	942	427	10948

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

Para los alumnos del turno vespertino en el mismo periodo las asignaturas que presentan mayor número de alumnos que no acreditan son Matemáticas así como Historia con un porcentaje del 25.07% y 18.67% respectivamente.

Cabe destacar que en el rubro de la deserción para el turno vespertino en comparación con el turno matutino el número de alumnos es muy variable, ya que como se muestra en la tabla 2.7.3.2, las asignaturas de francés y de química son las que cuentan con índices más altos que otras asignaturas del primer semestre. Asimismo, la materia de matemáticas también se presenta como una de las asignaturas en la que los alumnos desertan.

Tabla 2.7.3.2 Alumnos inscritos en el periodo 2005-1 de la generación 2005 del Turno Vespertino

Alumnos de la generación 2005 Turno Vespertino		Periodo 2005-1		
materia	acreditados	No acreditados	deserción	total
Mate 1	1144	468	255	1867
Computo	776	77	72	925
Química 1	1330	277	260	1867
Historia 1	1348	348	168	1864
TLRID 1	1373	299	190	1862
Francés 1	213	9	56	278
Inglés 1	1244	162	171	1577
Total	7428	1640	1172	10240

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

En el segundo semestre correspondiente al periodo 2005-2 los alumnos del turno matutino presentan un mayor rendimiento escolar en comparación con los alumnos del turno vespertino.

Tabla 2.7.3.3 Alumnos inscritos en el periodo 2005-2 de la generación 2005 del Turno Matutino

Alumnos de la generación 2005 Turno Matutino			Periodo 2005-2	
materia	acreditados	No acreditados	deserción	total
Mate 2	1605	332	271	2208
Computo	903	25	28	956
Química 2	1748	179	155	2082
Historia 2	1788	134	120	2042
TLRID 2	1738	135	114	1987
Francés 2	309	35	26	370
Inglés 2	1513	66	54	1633
Total	9604	906	768	11278

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

Tabla 2.7.3.4 Alumnos inscritos en el periodo 2005-2 de la generación 2005 del Turno Vespertino

Alumnos de la generación 2005 Turno Vespertino			Periodo 2005-2	
materia	acreditados	No acreditados	deserción	total
Mate 2	993	335	502	1830
Computo	679	122	169	970
Química 2	1200	250	382	1832
Historia 2	1193	345	293	1831
TLRID 2	1250	242	340	1832
Francés 2	123	52	86	261
Inglés 2	1126	155	278	1559
Total	6564	1501	2050	10115

Fuente: Secretaría de Planeación del CCH Sur.

De manera general se puede establecer que los alumnos del turno matutino presentan un mejor rendimiento escolar en comparación con los alumnos que cursan el CCH en el turno vespertino. Asimismo, en el rubro de deserción escolar se presenta el mismo fenómeno.

Las materias que mayores índices tienen en los resultados negativos para los alumnos de ambos turnos, son Matemáticas, Física, Historia y Química.

Un aspecto importante para señalar es que el número de alumnos que obtienen calificaciones reprobatorias (no acreditados y deserción) aumenta de un

periodo a otro, es decir cuando un alumno está cursando el primer semestre y obtiene una calificación reprobatoria es posible que en el segundo semestre la vuelva a obtener y así sucesivamente.

Por otro lado, en cuanto a la generación 2003 que cursó el último año del CCH se observó que tanto en alumnos del turno matutino como en el vespertino había variaciones significativas en cuanto a la no acreditación o deserción de las diferentes asignaturas. Cabe señalar que las materias que en general permanecieron constantes en sus porcentajes fueron Cálculo, Estadística, Biología y Física.

A lo largo de este capítulo se han presentado algunos elementos que ayudan a comprender la trayectoria escolar de los alumnos del CCH, principalmente, de las generaciones 2003-2005. Con base en los porcentajes de acreditación de las materias que se cursan durante los semestres en el CCH se puede establecer que los estudiantes del turno matutino presentan mejor rendimiento escolar que los alumnos del turno vespertino.

CAPÍTULO 3. HÁBITOS DE ESTUDIO, RENDIMIENTO Y DESERCIÓN ESCOLAR EN ADOLESCENTES.

En este capítulo se delimita el marco teórico que sustenta la presente investigación. En principio se mencionan los resultados de algunas investigaciones realizadas por diferentes autores, esto con el propósito de contar con un panorama general sobre el tema. Posteriormente se define el concepto de “habitus” retomado de Pierre Bourdieu, ya que considero permite comprender de forma global lo que se entiende por hábito, para luego definir propiamente el hábito de estudio. También se definen teóricamente los conceptos de rendimiento escolar y deserción escolar, así como los factores que intervienen en cada uno de ellos y la interrelación que existe entre dichos conceptos.

Algunos de los estudios que se presentan a continuación, se han hecho desde hace poco más de 20 años sobre hábitos y técnicas de estudio en relación con el rendimiento escolar de alumnos en diferentes niveles educativos.

3.1 Investigaciones anteriores relacionadas con Hábitos de Estudio y el Rendimiento Escolar.

En una investigación de Losada (1974), sobre la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el estudio de Brown y Holtzman, el objetivo fue encontrar si existía alguna diferencia entre dos grupos comparándolos por medio de la encuesta. Aplicaron la encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio y posteriormente les dieron a los alumnos de un grupo un curso de cinco días de “cómo estudiar”. Posteriormente aplicaron el mismo cuestionario y resultó una diferencia significativa, por lo que concluyeron que el curso dado al grupo experimental sí había modificado el método de estudio.

Fuentes (1977), realizó una investigación referente a la conducta de estudio y las técnicas para el estudio efectivo. Su objetivo fue llevar a cabo una revisión crítica de las técnicas para el estudio efectivo. Las variables más representativas en las que se fundamentó la mayoría de sus conclusiones han

sido las calificaciones, la ejecución de pruebas, el tiempo que los alumnos dedican a estudiar, la cantidad de material estudiado por unidad de tiempo, preparación de trabajos por escrito, toma de notas, solución de problemas específicos. Por último, en este estudio se hace énfasis en la necesidad de la validez y confiabilidad de los instrumentos y pruebas empleados con frecuencia en este tipo de investigaciones, sugiriendo el uso del autoregistro del sujeto.

El Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE 1977) realizó a su vez una investigación referente al “Estudiante de Nivel Medio Superior en el Distrito Federal, algunos rasgos Sociológicos e Ideológicos, Hábitos y Métodos de Estudio”. La muestra estudiada fue de 1067 estudiantes, formada por alumnos del CCH, de la ENP, de los Colegios de Educación, Científicos y Tecnológicos y de escuelas particulares. Los aspectos que investigaron fueron: Hábitos de estudio, métodos de estudio y nivel de conciencia. En el apartado de hábitos de estudio, tomaron el tiempo y lugar de estudio y encontraron que en promedio los estudiantes dedican una hora y media a sus tareas escolares. Asimismo, señalan que entre los alumnos del CCH y escuelas particulares existe una pequeña diferencia, pues estos últimos dedican menos tiempo al estudio.

Contreras (1983) estudió la relación entre rendimiento escolar y características individuales de los estudiantes del Colegio de Bachilleres. En ella se establece que el rendimiento escolar de los alumnos manifiesta, entre otras cosas, el tipo de recursos con los que cuentan los estudiantes para su rendimiento escolar y que a estos recursos son lo que comúnmente se conoce como forma de estudiar o hábitos de estudio.

En el año de 1998 se realizó un estudio sobre hábitos de estudio en alumnos de cuarto año de bachillerato de la Universidad Latinoamericana (López, 1998), en el que se establece que si el alumno desarrolla hábitos de estudio eficaces, podrá adaptarse al centro académico y tendrá un rendimiento escolar adecuado.

En una investigación (Yerena 2001), se realiza un estudio de los factores que influyen en el bajo rendimiento escolar de los alumnos del CONALEP Iztapalapa II, en el cual se encuentra que los hábitos de estudio que poseen los estudiantes son un factor importante para un buen desempeño escolar y sostiene que los hábitos de estudio son base de crecimiento y desarrollo, y se forman por medio de uso, habilidades y estrategias de estudio que permiten un adecuado aprendizaje.

Una investigación realizada por Tovar (1993), demostró que el estudiante no posee hábitos de estudio por lo que presenta un bajo nivel de rendimiento. En ese sentido el autor señala que en “la actualidad los jóvenes se encuentran ante diferentes situaciones y ambientes que desvían su atención del estudio” entre los que cita, por ejemplo, la radio y la televisión, los cuales según su opinión, “son medios que podrían utilizarse para hacer llegar programas de corte educativo y culturales.” El autor concluye que no resulta fácil adquirir y desarrollar hábitos de estudio sin una orientación adecuada, el alumno necesita del maestro o de un orientador para, que a través de programas específicos, lo ayuden al respecto.

Asimismo, algunas de las investigaciones desarrolladas han mostrado que existen relaciones significativas entre hábitos y actitudes hacia el estudio y el rendimiento escolar del estudiante, Así, Brown y Dubuis (1964), obtuvieron correlaciones significativas entre los puntajes en la encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio y las notas en estudiantes de ingeniería.

Lara y Barradas (1977), encontraron que los estudiantes con puntuación alta en una prueba de hábitos de estudio, obtuvieron éxito en el trabajo escolar. Los mismos autores encontraron en el estudio realizado que los estudiantes que no presentan hábitos y métodos de estudio, tienen un deficiente rendimiento.

En una investigación que tuvo como finalidad describir los métodos de estudio más efectivos para el logro del éxito académico, Fermín (1997), demostró que los hábitos de estudio eficientes hacen el aprendizaje más placentero y esto influye positivamente en el rendimiento escolar del alumno.

Pérez (1985), demostró con su investigación que los alumnos universitarios que practicaban hábitos de estudio adecuados tenían mayor rendimiento escolar que aquellos con hábitos de estudio inadecuados; por otra parte, en aquellas asignaturas donde los docentes inducían a los alumnos a aplicar técnicas de estudio, el rendimiento estudiantil era mayor.

Vásquez (1986), realizó una investigación de carácter exploratorio con el objeto de describir el comportamiento que exhiben los alumnos en cuanto a: (a) hábitos de estudio, (b) orientación en relación a métodos de estudio, (c) descripción de la labor desarrollada por los profesores guías al respecto. Los resultados obtenidos, permitieron concluir lo siguiente:

- Los alumnos poseen dificultades en lo que se refiere a técnicas y hábitos de estudio, principalmente en las áreas de: memorización como técnica para aprender, distribución del tiempo y problemas de concentración.
- Los profesores guías no realizan su función en forma integral, ya que no orientan a los alumnos en cuanto a técnicas y métodos de estudio para mejorar su rendimiento.

En otra investigación realizada por Araujo (1988), concluye que la variable hábitos de estudio está relacionada con el rendimiento académico de los alumnos, ya que los resultados obtenidos revelaron que un número significativo de alumnos carece de técnicas y metodologías apropiadas para mejorar su trabajo escolar, así como también, presenta limitaciones en cuanto al nivel de concentración y una inadecuada distribución del tiempo dedicado al estudio.

Rondón (1991), demostró que los hábitos de estudio tienen una importancia significativa en el mejoramiento del rendimiento estudiantil ya que garantizan un entrenamiento en técnicas e instrumentos necesarios para la adquisición de nuevos aprendizajes, un mayor bagaje de conocimientos y adaptación a la cambiante vida moderna.

Durante la revisión bibliográfica se detecta que una de las razones más frecuentes que se dan para explicar el rendimiento escolar en el nivel medio

superior, es la falta de hábitos de estudio, como lo son: el uso adecuado del tiempo, el lugar de estudio, la comprensión lectora, el empleo de técnicas de estudio, entre otras.

3.2 Conceptualización de hábito.

Para establecer la importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento escolar, es necesario definir qué se va a entender por hábito y para ello se remitirá al concepto de "habitus" que maneja el sociólogo Pierre Bourdieu.

Bourdieu (2003) propone el "habitus" como un concepto que sirve para superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo, ya que ambas teorías están basadas en la dicotomía entre individuo y sociedad. La teoría de Bourdieu pretende sustituir esta dicotomía, en la explicación de las prácticas sociales, por la relación construida entre dos modos de existencia de lo social.

Por un lado, las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas: "campos" de posiciones sociales que se han construido en dinámicas históricas -así, el sistema escolar, el campo económico, el campo político, etc.-

Por otro lado, las estructuras sociales internalizadas, incorporadas al agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción: los "habitus".

El concepto de "habitus" servirá, así, para superar la dicotomía entre determinismo objetivista y subjetivismo voluntarista:

Frente al determinismo de las estructuras, supone que hay que tomar en cuenta, en la explicación de las prácticas, a los sujetos: no como sujetos libres y autónomos, sino como sujetos socialmente producidos en estados anteriores del sistema de relaciones sociales -no reductibles, por tanto, a su posición actual, a meros soportes de la estructura-.

Frente al subjetivismo voluntarista, supone que los sujetos no actúan libremente: sus prácticas están condicionadas por toda la historia anterior que

ha sido incorporada en forma de "habitus". También supone que no se puede hablar de sujetos en abstracto: hay una producción diferencial de los sujetos sociales -de sus esquemas de acción, percepción y apreciación- en función de las condiciones sociales diferenciales en que han sido producidos.

3.2.1 El "Habitus".

Por "habitus" Bourdieu entiende el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente:

"El "habitus" se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 2003: 92).

"Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen "habitus", sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta" (Bourdieu, 1991:88-89).

Por lo tanto, será a partir del “habitus” que los sujetos producirán sus prácticas. El “habitus”, entendido como la interiorización de las estructuras a partir de las cuales el grupo social en el que se ha sido educado produce sus pensamientos y sus prácticas, formará un conjunto de esquemas prácticos de percepción - división del mundo en categorías-, apreciación -distinción entre lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado, lo que vale la pena y lo que no vale la pena- y evaluación -distinción entre lo bueno y lo malo- a partir de los cuales se generarán las prácticas -las "elecciones"- de los agentes sociales. De esta manera, ni los sujetos son libres en sus elecciones -el “habitus” es el principio no elegido de todas las elecciones-, ni están simplemente determinados -el “habitus” es una disposición, que se puede reactivar en conjuntos de relaciones distintos y dar lugar a un abanico de prácticas distintas-.

El “habitus” es lo que va a explicar que las prácticas de los sujetos no puedan comprenderse únicamente en referencia a su posición actual en la estructura social. Porque el “habitus”, como principio generador de las prácticas, ha sido adquirido fundamentalmente en la socialización primaria* (Berger y Luckmann, 1999), es decir en la familia, mediante la familiarización con unas prácticas y unos espacios que son producidos siguiendo los mismos esquemas generativos y en los que se hayan inscritas las divisiones del mundo social:

"El espacio habitado -y en primer lugar la casa- es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por medio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, este sistema de clasificación hecho cosa, inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva del arbitrario cultural" (Bourdieu, 1991: 129-130).

* Berger y Luckmann (1999), luego de la socialización primaria, exponen la noción de *socialización secundaria*. Es la que tiene lugar, sobre todo, en la adolescencia aunque se prosigue a todo lo largo de la vida. Berger y Luckmann la cifran en la tarea de iniciarse en los roles propios de la vida social: los asociados a la división del trabajo, a la diversidad profesional, a la vida política y asociativa, a los grupos de diversión, religiosos, etc.

El "habitus" reintroduce la dimensión histórica en el análisis de la acción de los agentes mediante esta estructura generativa que asegura la actuación del pasado en el presente:

"Producto de la historia, el "habitus" produce prácticas conforme a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo" (Bourdieu, 1991: 91).

3.2.2 La explicación de las prácticas.

El concepto de "habitus" forma así un elemento fundamental en la teoría de las prácticas de Pierre Bourdieu. Estas deben explicarse como la relación entre dos sistemas de relaciones:

Por un lado, el sistema de relaciones -históricamente construido- que constituye el "campo" específico en que se desarrolla la práctica. En este caso se habla del campo escolar ya que el hombre no nace con hábitos, sino que éstos se forman y se desarrollan dependiendo de las actividades realizadas a lo largo de su trayectoria escolar.

Por otro lado, el sistema de relaciones que produce a los agentes de las prácticas: su "habitus", que se remite a las condiciones sociales de la producción de estos agentes en su historia anterior. En el caso de los hábitos de estudio, la posibilidad de realizar actividades diversificadas depende y está limitada por la pertenencia de clase de los alumnos, la familia y condiciones específicas de cada uno.

La vinculación entre estos dos sistemas de relaciones puede permitir escapar a las aporías del objetivismo determinista y del subjetivismo voluntarista, a partir de una sociología en la que se plantee la "génesis" social de las estructuras de

las prácticas desde una perspectiva relacional e histórica. Se puede decir que el “habitus” está constituido por un conjunto de principios simples y parcialmente sustituibles, a partir de los cuales pueden inventarse una infinidad de soluciones que no se deducen directamente de sus condiciones de producción. Esto permite adjudicar a toda práctica dos dimensiones que están siempre presentes: una dimensión ritual (mecánica, previsible, regular y reguladora) y una dimensión estratégica (consciente, libre, improvisada, original). La coexistencia de ambas permite la reproducción de los esquemas previos como el enfrentamiento de estrategias que posibilitan la resolución original de la situación.

El concepto de “habitus” se diferencia de la noción de costumbre; mientras esta última se caracteriza por la repetición, el mecanismo, el automatismo, el “habitus” se caracteriza por su poder generador de nuevas prácticas, por ejemplo en el ámbito educativo, el alumno puede adquirir hábitos de estudio que le permitan tener un mejor rendimiento escolar. Los ajustes impuestos por la necesidades de adaptación a situaciones nuevas (en este caso la adaptación al sistema escolar del CCH-Sur) e imprevistas, puede determinar transformaciones duraderas de “habitus”.

Desde el punto de vista dinámico, la génesis de los “habitus”, el proceso de su conformación, los constituyen como una serie cronológicamente ordenada de estructuras. Esto es por lo que los “habitus” constituidos en un momento determinado, se erigen en factores estructurantes posteriores, de manera que, por ejemplo, los “habitus” desarrollados en el seno de la familia presiden la estructuración de las experiencias escolares posteriores. A su vez los “habitus” resultantes del paso por la escuela funcionan como matriz para la estructuración de las experiencias profesionales y así sucesivamente.

Con lo anterior se puede decir que un hábito de estudio es una actitud adquirida o tendencia a actuar de una manera determinada que es relativamente invariable y se suscita fácilmente ya que se tienen estructuras previas de hábitos adquiridos, por ejemplo; alguien se ha formado el hábito de

leer acostado, o repasar los apuntes diariamente o dormir diez horas antes de presentar un examen.

3.3 Formación de hábitos de estudio.

Es importante mencionar que el hombre no nace con hábitos, sino que estos se adquieren dependiendo de sus propias actividades y del entorno familiar y social en el que se desarrolle.

El hábito (en este caso el hábito de estudio) se forma con base en una acción de manera organizada y consciente que tiene fin determinado. Para realizar la acción de manera organizada, se requiere de un conocimiento completo de la acción y la manera de realizarla, así como un interés activo por la adquisición del mismo. Todo hábito incluye una serie de operaciones o procedimientos indispensables para llevarlo a la práctica siendo muy importante empezar los ejercicios con las tareas más sencillas, en la medida que estas se han aprendido y ejecutado, se debe pasar a tareas más complicadas. “La regeneración de las acciones no debe ser mecánica y la comprensión de qué es lo esencial y secundario en las operaciones y tareas, es indispensable ya que sólo de esta manera el alumno sabrá apreciar por sí mismo las causas de las equivocaciones y podrá señalar los medios para mejorar las tareas necesarias para adquirir el hábito que se ha propuesto.” (Rubinstein, 1967:458).

El desarrollar hábitos de estudio permite al alumno adaptarse al entorno académico “el adquirir hábitos de estudio eficaces implica una paciente práctica y a veces el auxilio de algunos profesores, pero esto puede ayudar a obtener un mejor rendimiento académico” (Correa, 1998: 36).

En este punto es importante señalar que además de las condiciones sociales, habría que plantearse que el docente es un factor importante para la adquisición de hábitos de estudio que le permitan al estudiante tener un mejor rendimiento escolar. Desde la pedagogía, el concepto de “habitus” permite integrar tres dimensiones de la educación: la social, la histórica y la política,

tanto en relación con el educador como con el educando, en la teoría como en la práctica docente, en el vínculo pedagógico como en la efectividad de la transmisión cultural.

La formación de un hábito comienza desde que cada persona recibe influencias del medio que le rodea, lo cual moldea continuamente su manera de actuar. Todo esto le permite construir su propio estilo de vida, su propio sistema de creencias. Su concepción de disciplina surge de esta construcción subjetiva, que define su actitud ante la vida, estará presente en todo su quehacer y será modificada por las exigencias del medio cultural en cuanto a comportamiento social se refiere.

Los valores, ideas, sentimientos, experiencias significativas definen los hábitos de cada ser humano. Aquí la formación que reciba la persona, así como las demandas del contexto (familia, escuela, trabajo, comunidad, etc.) serán la clave para ejercer un determinado rol en la sociedad. Para ello, la labor de los docentes y los padres son los llamados a colaborar en los procesos de formación de la disciplina, para alcanzar un mayor rendimiento escolar así como los proyectos de vida de los adolescentes. Sin embargo existen algunas variables que condicionan el rendimiento escolar en los distintos niveles de enseñanza, éstas son numerosas y constituyen una intrincada red en la que resulta complejo ponderar la influencia específica de cada una.

Para Correa (1998), los hábitos son formas adquiridas de actuar que se presentan automáticamente. El individuo que adquiere un hábito actúa sin necesidad de darse cuenta, de ahí que se ha dicho que no son otra cosa que un reflejo firmemente establecido. Estos se adquieren voluntaria o involuntariamente, originándose en esta doble forma de conocimiento los cuidados que deben tener los padres y los maestros proporcionando por una parte, medios para que se adquieran los hábitos considerados como buenos o útiles y por otra, evitando que surjan los incorrectos o perjudiciales para el individuo y la sociedad.

Rondón (1991), define hábitos de estudio como conductas que manifiesta el estudiante en forma regular ante el acto de estudiar y que lo realiza constantemente.

Para la formación de hábitos es evidente que el ejercicio es necesario; pero la práctica no conduce al aprendizaje. Saber si lo que se hace está bien o mal incita al individuo a modificar su conducta para que sea más eficiente en sus estudios. En ese sentido Mira y López (1978) señalan que el docente debe iniciar a sus estudiantes en la práctica dirigida, es decir, el estudio debe ir bien orientado, o sea, hacerles ver en todo momento los objetivos que pueden alcanzar con su actividad, y que comprendan el propósito del estudio ya que este sin orientación es algo estéril. El estudio no puede motivar al alumno si éste no sabe por qué y para qué lo realiza.

Maddox (1980) señala que la motivación exige que cada respuesta sea reforzada positivamente, de modo que sirva de preparación para la siguiente, y esta a su vez para otra posterior; con el fin de que el nivel de expectativas se mantenga durante el tiempo preciso. De esta manera la fuerza del hábito se vigoriza como un ejercicio de regeneración y fortalecimiento.

Rondón (1991) resume unas normas sencillas, o recomendaciones, que se deben tener en cuenta para desarrollar hábitos de estudio. Entre estos, señala:

- (a) establecer un horario de estudio,
- (b) distribución y organización adecuada del tiempo,
- c) preparación continua entre lo que destaca: repasar diariamente las asignaturas, preparar las asignaciones con regularidad, no dejarlo todo para el final,
- (d) desarrollar hábitos eficientes de lectura como: hacer resúmenes, esquemas, subrayar ideas principales, hacer uso del diccionario,
- (e) estudiar en un lugar libre de ruidos, con buena iluminación y ventilación.

Correa (1998), señala que en la escuela la formación de hábitos de estudio presenta debilidades, ya que muchos docentes poseen pocos conocimientos al respecto y no cuentan con las herramientas necesarias. Especialmente en la Educación Media, los programas no contienen objetivos donde se traten los hábitos de estudio, de allí que los docentes no cuentan con los recursos necesarios para ayudar en esta formación, la cual se considera importante para el futuro del alumno.

Algunas de las ventajas que proporciona el fomento de hábitos de estudio son los que establece Maddox (1980) en su investigación cuando afirma que “vale la pena aprender unos métodos de estudio eficaces, no sólo en vista a proyectos inmediatos de estudio, sino por que son hábitos que se adquieren e internalizan y tienen una duración infinita.” En ese sentido, Mira y López (1978) señalan que las escuelas deberían tratar de enseñar a los alumnos, de tal manera que no sólo acumulen conocimientos aplicables a las situaciones de la vida cotidiana, sino también a que desarrollen una técnica para adquirir independientemente nuevos conocimientos.

Es importante para la comprensión del tema que no se confundan los hábitos (prácticas constantes de las mismas actividades) con las técnicas (procedimientos o recursos). Unos y otras, coadyuvan a la eficacia del estudio. De un lado, el hábito de estudiar es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje. De otro, conviene sacar el máximo provecho a la energía que requiere la práctica consciente e intensiva del estudio por medio de unas técnicas adecuadas.

La pretensión de mejorar el estudio es una constante pedagógica. Muchas de las propuestas de optimización de esta actividad se han realizado por los propios maestros y profesores sobre la base de su experiencia e intuición, lo que ha permitido alcanzar metas nada desdeñables. Junto a estas aportaciones naturales, tradicionales y espontáneas, hay que considerar las contribuciones provenientes de la psicología conductista y cognitiva. Sin pretensión de exhaustividad, se recogen algunas de las implicaciones que se

derivan para el estudio de los dos paradigmas citados (Hernández y García 1991):

- Teoría conductista: Se considera el estudio como una compleja secuencia de acciones: elección del tema, organización del material, lectura del texto y adquisición de contenidos. Lo que se busca es conocer las situaciones antecedentes de la conducta de estudio y utilizar refuerzos apropiados que permitan obtener rendimientos satisfactorios. (Ver Skinner, Pavlov).

Algunas de las consideraciones ofrecidas por este paradigma respecto al estudio son:

- Las condiciones del estudio deben ser apropiadas: temperatura, ventilación, mobiliario, iluminación, organización de materiales, tiempo de estudio, horarios, etc.
- Hay que dar a conocer al alumno técnicas de estudio: diferenciación entre ideas principales y secundarias, realización de esquemas y resúmenes, utilización de diccionarios, manejo de ficheros, etc.
- Estructurar la tarea de estudio, dividiéndola en sus componentes específicos y desarrollando el aprendizaje gradualmente.
- Incluir períodos de descanso que permitan disminuir el cansancio y potenciar el aprendizaje.
- Potenciar la motivación del alumno por el estudio.
- Utilizar refuerzos que faciliten y consoliden los hábitos y técnicas de estudio.

Como se observa, desde esta perspectiva se quieren promover hábitos y técnicas de estudio que mejoren con la práctica, pero se soslayan los mecanismos internos de la adquisición y de la elaboración informativa. A este paradigma se le critica el eficientismo, la algoritmización y la limitación de la libertad del alumno al estudiar, ya que no se tiene en cuenta la intencionalidad del comportamiento.

- Teoría cognitiva: Se centra sobre todo en el aprendizaje de contenidos y, por tanto, enfatiza la importancia de la memoria, la codificación y la recuperación informativa. (Ver Vigotsky, Bruner, Susubel).

Las principales aportaciones son:

- La memorización de contenidos informativos representa el proceso más característico de la conducta de estudio.
- Hay un interés especial por las estructuras y procesos cognitivos más relevantes: almacenes informativos, representaciones mentales, relación entre informaciones viejas y nuevas, leyes del olvido, etc.
- La mente es un “sistema constructor” de la información.
- La estructura del texto se corresponde con las estructuras mentales. De acuerdo con este principio, el texto es un medio extraordinario para comprender el funcionamiento de la mente humana y la actividad de estudiar.
- Para mejorar el estudio es imprescindible desarrollar ciertas operaciones cognitivas.
- Las técnicas de trabajo intelectual adquieren especial importancia en el estudio, porque permiten entrenar al alumno en determinadas estrategias de atención, elaboración y organización de la información, al tiempo que se favorece la metacognición o regulación de los propios procesos de pensamiento y de aprendizaje.

Así pues, esta teoría se interesa principalmente por los procesos mentales, la comprensión de textos y la metacognición. Tiene el inconveniente de desatender aspectos no cognitivos que pueden influir en el estudio y en los logros escolares.

3.3.1 Hábitos y técnicas de estudio.

En el apartado anterior y de manera general se menciona que durante la formación y la práctica de hábitos de estudio influyen diversos factores o elementos, entre los que se destacan la actitud, conducta y motivación que un

alumno tiene hacia el estudio, la capacidad del docente para fomentar y desarrollar en los alumnos hábitos y técnicas de estudio, entre otros.

Para efectos de esta investigación se establece un panorama específico sobre los elementos que conforman los hábitos y técnicas de estudio. Se presentan tres categorías que considero ayudaran a la comprensión del tema así como al análisis de los resultados de este trabajo.

Ya se ha hablado de lo que son los hábitos de estudio, pero para esta investigación, será importante hablar también de las técnicas de estudio y para ello se debe saber qué son. “Las técnicas de estudio son actividades visibles y operativas que se pueden poner en marcha durante todo el proceso de aprendizaje” (León, 2004:17). Son un conjunto de procedimientos que se pueden emplear para facilitar la adquisición de conocimientos. “Lo fundamental no es saber hacer resúmenes o esquemas, sino sobre todo saber cuándo, cómo y por qué, es decir en qué circunstancias el empleo de cada técnica nos va a resultar más útil” (León, 2004:17).

“La técnica del estudio proporciona muchos más beneficios de los que a primera vista pudiera pensarse” (Torroella, 1984). Algunas de las ventajas que proporcionan las técnicas de estudio, según Torroella, son:

- Aumentar la cantidad y la calidad del trabajo.
- Menos motivos de preocupación y ansiedad.
- Más posibilidades de empleo del tiempo libre.
- Más probabilidades de acertar y triunfar en trabajos ulteriores.

3.3.1.1 Organización del estudio.

a) Planificación del tiempo.

Para organizar el tiempo es necesario hacer un recuento de todas las actividades que los alumnos quieren realizar en un día, o en una semana, así como un cálculo del número de horas de los que disponen para dividir las entre

las actividades, de acuerdo con su importancia, su duración y prioridad (Quintero, 1990).

Es decir, la planificación es la realización de los ajustes de tiempo necesarios y la organización de las actividades que se realizan. Es fundamental que se haga una buena programación del tiempo para rentabilizarlo lo máximo posible y aprovecharlo, para ello es importante tener bien definidos los objetivos y metas que se quieran alcanzar y para ello hay que tener presente que se deben ir superando pequeños objetivos que son pasos intermedios para llegar hasta la meta final. “Aprender a planificar es aprender a establecer un horario regular, un horario que tenga sentido, que sea serio, que tenga en cuenta nuestras posibilidades y que esté dedicado exclusivamente a actividades concretas y bien programadas” (León, 2004:35).

Para que una planificación sea correcta y adecuada, es necesario que cumpla las siguientes características (León, 2004):

- Tiene que estar escrita, para que se pueda comprobar en cualquier momento que se está cumpliendo tal y como se había organizado. Es recomendable que el alumno la muestre a algún compañero o profesor con el fin de que puedan dar su parecer al respecto por si fuese conveniente hacer algún reajuste del planteamiento.
- Tiene que ser operativa y funcional: el alumno debe ser realista y desarrollar una planificación acorde con sus posibilidades, circunstancias y, sobre todo, con sus limitaciones. Debe establecer un esquema de acción concreto y útil para alcanzar una meta determinada, para ello es necesario elegir objetivos concretos, que estén muy próximos en el tiempo.
- Tiene que ser realizable y posible: el alumno debe alcanzar aquello que aspira para que se sienta satisfecho.

- Tiene que ser lógica y razonable: es importante que el alumno tenga tiempo para el ocio y el descanso, y que el alumno no sea muy estricto a la hora de confeccionar sus horarios para no acabar agotado ya que ello lo puede llevar al abandono de sus metas.
- Tiene que ser única y personal: cada alumno debe hacer su propia planificación atendiendo a sus intereses y marcando su propio ritmo de trabajo, que es personal e intransferible.

El hecho de establecer un horario va a ayudar al alumno a no perder el tiempo innecesariamente así como a crearse un hábito de estudio diario.

A la hora de organizar el tiempo se debe tener en cuenta que existen dos modalidades de tiempo, lo cual ayuda al alumno a planificar mejor el estudio: (León, 2004)

1. Tiempo invariable: es el tiempo que se dedica a realizar tareas que para nosotros son obligatorias, como es el trabajo, la escuela, las comidas, las horas de sueño, etc., y que se deben tener en cuenta a la hora de planificar el estudio.
2. Tiempo variable: es el tiempo que se dedica a realizar tareas que no son obligatorias, como salir, ir al cine, hacer algún tipo de deporte, charlas con los amigos, ver un poco de televisión, escuchar la radio o un disco, etc. Estas sí pueden ser modificadas, admitiendo ciertos cambios y fluctuaciones según sean nuestras obligaciones concretas y necesidades diarias.

Para confeccionar un horario (León, 2004):

- Lo primero que el alumno debe tener en cuenta son sus ocupaciones fijas e inamovibles, las tareas de su vida diaria, saber cuáles y cuántas son, así como cuanto tiempo le lleva ejecutarlas.

- El horario debe ser flexible y no necesariamente duro.
- Tiene que estar realizado de forma que el alumno pueda tenerlo a mano siempre.
- Deberá tener una distribución semanal.
- El alumno hará un análisis de cuanto tiempo le va a llevar el estudio de cada asignatura según su grado de complejidad.
- El alumno debe empezar cada día con una asignatura que le guste y le resulte fácil.
- Se debe intercalar tiempo libre con el estudio.
- Se deben distribuir las materias alternando las de mayor facilidad con las de mayor dificultad y combinando las que mas le agraden con las que menos. Así el estudio se convertirá en algo ameno y ágil y no en algo tedioso y pesado.

b) Espacio de estudio.

El estudio requiere un lugar, un espacio adecuado. Una mesa y una silla confortables constituyen un lugar más adecuado para estudiar en la casa que hacerlo en medio de la sala o comedor. Lo importante es que el estudiante disponga de un lugar para estudiar, tranquilo, silencioso y relativamente libre de distracciones o interrupciones y donde tenga a la mano los utensilios y equipos necesarios para trabajar: lápices, bolígrafos, libretas, bloques de papel, tinta y los materiales de estudio (textos, libros, notas de clase, esquemas, etc.) (Torroella, 1984).

3.3.1.2 Operaciones Mentales en el estudio.

a) Concentración y Atención.

Esta habilidad varía bastante de persona a persona. Algunos estudiantes aparentan tener problemas de concentración mínimos, sin embargo la mayoría se distrae fácilmente. En realidad, esta susceptibilidad es uno de los problemas más graves para la mayoría de los estudiantes. La distracción puede tener

causas de tipo psicológico como : el desacuerdo con los padres, problemas con el sexo opuesto, fricciones con compañeros, preocupaciones de dinero; estas distracciones internas actúan en detrimento de la concentración debido a la preocupación y la constante atención del problema: o causas físicas como: conversación, radio, televisión ruido exterior, cuadros, retratos, trofeos, desorganización en el área de trabajo, la iluminación, la ventilación, la temperatura no adecuada (Brown, 2003).

La atención es el proceso a través del cuál seleccionamos algún estímulo de nuestro ambiente, es decir, nos centramos en un estímulo de entre todos los que hay a nuestro alrededor e ignoramos todos los demás (Brown, 2003).

Se suele prestar atención a aquello que nos interesa, ya sea por las propias características del estímulo (tamaño, color, forma, movimiento, etc.) o por nuestras propias motivaciones.

La atención tiene un carácter eminentemente selectivo, centrándose en unos aspectos que ocupan el primer plano, quedando el resto ignorado o como en penumbra. En realidad, la atención no es sino el aspecto selectivo de la percepción (Hernández, 1996).

La claridad es consecuencia lógica de la selectividad, ya que al centrar la atención sobre un estímulo concreto, aumentan la nitidez y la fuerza de captación. Finalmente, la limitación es una característica determinante de la atención, ya que no es posible atender a varias cosas de modo simultáneo (Yanes, 1994).

Una vez hechas estas necesarias consideraciones sobre las características de la atención, se establece que: "La atención es el proceso por el que centramos de forma selectiva la percepción sobre un estímulo, que pasa al primer plano de la mente mientras que los demás quedan ignorados, fuera del campo atencional" (Hernández, 1996).

La atención puede ser espontánea, cuando no hay esfuerzo alguno por parte del sujeto y es el estímulo quien provoca directamente el acto atencional: un timbrado, una ráfaga, un color llamativo o cualquier novedad que nos atraiga por sí misma. Y voluntaria, si depende de un esfuerzo, de un acto consciente buscado y deseado por el sujeto y, por tanto, mediante una participación activa y selectiva. Hay que elegir un estímulo en detrimento de los restantes. Este tipo de atención es la que precisa el trabajo intelectual (Hernández, 1996).

b) Memoria comprensiva.

La memoria es un proceso mental que consta de cuatro momentos principales (Quintero, 1990):

- 1) La *fijación*, que es en sí la captación de los materiales. “Esta capacidad varía de una persona a otra, dependiendo del *grado de concentración* del individuo en la tarea, de la intensidad de los estímulos, de la *voluntad, entusiasmo y confianza*, del poder de síntesis, de la *imaginación* y asociación de los *métodos mnemotécnicos*. *El interés es un factor importantísimo*” (Quintero, 1990:61).
- 2) La *conservación*, es decir, que es el momento en el que el material se graba en la memoria. Por ello, ésta “es la más importante de las fases pues de ella depende la nitidez del recuerdo ulterior. Sólo si hemos grabado bien una vivencia podemos retenerla y posteriormente evocarla con precisión. Para ello es necesario captar perfectamente las ideas, aprehenderlas y ordenarlas de forma adecuada, para que sean asimilables y se incorporen a nuestra cultura de una manera conciente” (Quintero, 1990:61).
- 3) La *evocación*, y es “en el que traemos al presente los hechos del pasado (...) y es alterado por la fatiga, la gran carga emocional o la tensión nerviosa constante. Es por ello que (...) se requiere relajarse, respirar (concientemente) y poder así aprovechar al máximo la capacidad de memorizar” (Quintero, 1990:62).

- 4) El *reconocimiento y localización* y se refiere al “momento en el que la conciencia debe reconocer el dato como perteneciente al pasado, próximo y remoto, en el que se sumó a la integración de la vida psicológica” (Quintero, 1990:62).

A pesar de la simplicidad de los esquemas aquí expuestos, el funcionamiento de nuestra memoria es un mecanismo sumamente complejo y el resultado depende fundamentalmente del trabajo que se efectúe en la primera fase. El éxito de los estudiantes no sólo depende en parte de la buena memoria y de la comprensión absoluta de lo memorizado, sino también de otros factores importantes como son la inteligencia del estudiante, la motivación que se tenga al momento de realizar la actividad relacionada con el estudio, la “tranquilidad” social y económica para llevar a cabo cualquier actividad, entre otros. En general, muchos de ellos se limitan a memorizar de manera pasiva, sin analizar y comprender lo que estudian. Este tipo de memoria no tiene gran valor, puesto que con el paso del tiempo se olvida todo lo aprendido y el conocimiento se evapora. Por esta razón, es recomendable tratar de comprender todo lo que se lee.

c) Comprensión lectora.

Para lograr una mejor comprensión del material leído es conveniente darse cuenta, captar primero la organización o “esqueleto” del capítulo, lección o artículo. La comprensión de ese marco de referencia o “armazón” del texto nos ayuda a interpretar las ideas, no como hechos o pensamientos aislados, sino como partes de una trama o secuencia lógica (Torroella, 1984).

3.3.1.3 Técnicas de estudio.

Cabe señalar que durante la revisión y recopilación bibliográfica sobre hábitos y técnicas de estudio se encontró que la mayoría tratan el tema de forma “mecánica”, utilizando el esquema de estímulo-respuesta, tomándolos como una serie de pasos a seguir con lo cual se conseguirá el éxito en el estudio.

a) Preparación y presentación de exámenes.

Si partimos de que los exámenes son sólo medios para valorar los conocimientos que poseen los alumnos después de la enseñanza impartida, el alumno deberá evitar la ansiedad y la preocupación, los conflictos sociales y familiares así como otros factores que pueden provocar un bloqueo parcial de los conocimientos. Hay que empezar a estudiar para el examen, desde el día en que se inicie la revisión de un tema en la clase, no dejarlo para el último día, no dejar pendiente ninguna duda para el día anterior del examen; evitar llegar desvelado, ser puntual, llegar con todo el material para presentarlo, leer detenidamente las indicaciones del examen, concentrarse en las respuestas, evitar las palabras innecesarias, revisar el examen antes de entregarlo y sobre todo realizar el mejor esfuerzo (Brown, 2003).

b) Subrayado.

El subrayado “es una técnica que facilita el estudio ya que ayuda a la retención de las ideas principales, a la confección de resúmenes o esquemas, mejorando así la atención para hacer más eficaz el repaso” (León, 2004:182).

Subrayar consiste en destacar las ideas más importantes de un texto. Un subrayado bien hecho puede ahorrar mucho tiempo; el momento más adecuado para hacerlo es cuando se ha comprendido lo leído.

El subrayado resulta útil cuando selecciona una cantidad reducida de información del texto, que luego volvemos a releer fijándonos solamente en lo que se ha marcado.

c) Apuntes en clase.

Tomar dictado no es malo o poco importante, pero si sólo se enseña a los jóvenes a transcribir palabra por palabra las ideas del maestro, se fomenta su pasividad, ya que al recibir un dictado, lo único que deben de hacer es escuchar y escribir sin necesariamente comprender, incluso pueden distraerse.

Por ello, es recomendable que el alumno escriba con sus propias palabras las ideas que el maestro exprese siguiendo un proceso de escuchar, pensar, escribir en el que es importante no distraerse pues se deja de pensar lo que se va a escribir, perdiendo la continuidad de las ideas. Tomar apuntes ayuda a no distraerse y a estar activo en clase, a revisar y complementar el material de estudio así como a refrescar la memoria (Quintero, 1990).

Al tomar apuntes se siguen prácticamente las mismas reglas que para el subrayado. Su objetivo es fijar los elementos esenciales del texto. Pero, además, permite reestructurar la información del modo que nos resulte más cómodo, comprensible y útil.

Para tomar apuntes hay que recordar:

- Recorrer con la vista un párrafo o capítulo extenso del texto antes de tomar los apuntes, para captar bien su estructura.
- Escribir los apuntes de modo que sean comprensibles para releerlos, aun cuando haya pasado cierto tiempo.
- Se pueden expresar con palabras propias los contenidos del texto, si así facilita su comprensión.

Para tomar buenos apuntes en clases, es necesario acostumbrarse a escribir de manera rápida, reteniendo siempre la idea principal, pero sin perder la continuidad del tema. No hay que esforzarse por anotar todo; es bueno y recomendable aprender primero en tomar apuntes de un libro, para luego adquirir la habilidad de hacerlo en clases, cuando el profesor expone la materia.

Los apuntes tomados en clases se basan en la capacidad de escuchar adecuadamente al profesor, para lograrlo es necesario no distraerse y tener una actitud positiva, atenta, para captar lo que se nos quiere decir.

d) El esquema.

El esquema es probablemente, el procedimiento más generalizado entre los estudiantes para representar de forma gráfica y simplificada la información (González y Rodríguez, 2005).

El esquema es una representación que pretende mostrar la estructura lógica de los contenidos del material de estudio en forma de contornos figurativos que facilitarán la representación mental y el recuerdo. El objeto del esquema consiste en destacar mediante la propia representación, y no únicamente mediante el texto, la estructura lógica de las ideas principales que aparecen en el texto.

“La mayor ventaja de esta técnica de organización es que ofrece una clara estructura visual de toda la materia de estudio, permite captar de un vistazo lo esencial y diferenciar la importancia relativa de cada elemento dentro del todo, lo que la hace adecuada para almacenar una gran cantidad de material y repasarlo con facilidad” (González y Rodríguez, 2005:47).

Para hacer un esquema hay que tener presente las siguientes cosas: (González y Rodríguez, 2005):

- Definir la idea central del texto.
- Anotar ideas secundarias, consecuencias de la idea central.
- El esquema debe contener la información más importante con el mínimo de palabras.
- Debe ser coherente y comprensible.
- Hay que estructurar la información de modo que se pueda visualizar al primer golpe de vista.

e) Resumen.

Resumir consiste en convertir un texto en otro más reducido. Para ello, es necesario ordenar las ideas principales, expresándolas en forma personal; se utilizan nuestras propias palabras (León, 2004).

Un resumen debe tener una extensión no superior a una cuarta parte del texto original; las ideas deben estar integradas y relacionadas.

El resumen facilita la comprensión y ayuda al repaso de las materias. Lo que se escribe se recuerda mejor que lo leído.

3.3.2 Factores relacionados con los hábitos de estudio.

El análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje es multifactorial, es decir se relacionan varios factores que provocan resultados en el rendimiento escolar de los alumnos pertenecientes a cualquier nivel educativo.

Factores como la motivación y el aprendizaje en los alumnos permiten al investigador educativo contar con indicadores y elementos generales que le ayuden a establecer parámetros o mecanismos de acción académica acordes al proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de incrementar el rendimiento escolar en los estudiantes.

A continuación se describen estos factores con la finalidad de conocer la importancia que tienen en la adquisición de hábitos y técnicas de estudio.

3.3.2.1 Motivación.

Cuando la motivación es fuerte, el alumno es capaz de superar los obstáculos o las limitaciones que se le presente, por ejemplo, la flojera, la desorganización, la falta de un lugar y ambientes adecuados de estudio, entre otros. Es tan importante la motivación para el alumno, ya que “a través de ella se logra desarrollar, fortalecer e incrementar las habilidades y aptitudes que se necesitan para lograr un verdadero aprendizaje” (Quintero, 1990).

El aprendizaje tiene su punto de partida en la motivación cuando ésta pone en funcionamiento las energías de los estudiantes para conducirlos a realizar el acto de aprender.

La motivación por la propia actividad hace que resulte bastante más fácil el aprendizaje. No hay persona más motivada que la que disfruta desarrollando una determinada actividad que ejercita libremente.

Para León (2004:52) la motivación es el conjunto de elementos o factores (necesidades fisiológicas o psíquicas, pulsiones inconscientes, valores o modelos interiorizados, etc.) que determinan dinámicamente la conducta del individuo activándola y dirigiéndola hacia un determinado objetivo.

Para efectos de esta investigación la motivación es definida como el conjunto de todas las acciones que realizan los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen como finalidad adquirir mejores resultados en su trayectoria escolar.

Tipos de motivación:

Según León (2004:54) existen dos tipos de motivación para lograr un aprendizaje eficaz:

a) Motivación por el logro.

En ella el alumno actúa para conseguir algo concreto, el sujeto presenta este tipo de motivación cuando sabe lo que le interesa y qué capacidades o medios tiene para alcanzarlo.

Es este tipo de motivación las variables que están en juego son:

- El interés: que puede ser mayor o menor dependiendo de cual sea la recompensa que vamos a obtener.

- La capacidad: que puede ser innata, o bien ha podido ser entrenada y adiestrada.

Si el alumno se siente motivado por el logro, la actividad puede guiarlo hacia:

- Avanzar en la carrera profesional: realizando cursos de formación o de especialización.
- Obtener poder: realizando actividades extras para ascender.
- Obtener compensaciones: premios. Títulos, reconocimientos.

b) Motivación por la propia actividad.

En cambio, cuando es la propia actividad la que nos motiva, ésta en sí misma nos va a producir placer y compensación.

Las claves que definen este tipo de motivación son las siguientes:

- Al sujeto le gusta la actividad y se identifica con el proceso.
- Al sujeto le gusta el producto final que obtiene.
- El sujeto se identifica con el aprendizaje.

3.3.2.2 Aprendizaje.

Poca gente aprende con eficiencia. No es difícil hacerlo; pero pocos lo intentan. Muchas personas creen que el aprendizaje se obtiene automáticamente, con sólo leer o escuchar.

Solamente se estudia por una razón: para aprender (Staton, 2004:27). Sin embargo, la mayoría de los alumnos “estudia” para cumplir con una tarea, para leer determinado número de páginas o quizá para ocupar una cierta cantidad de tiempo. Ninguna de estas acciones tiene el propósito de aprender. La finalidad real del estudio es la capacidad de adquirir algo nuevo, lograr entender algo, en vez de llevar a cabo ciertas actividades inútiles. El

aprendizaje, según Staton, “consiste en adquirir nuevas formas para hacer las cosas o para satisfacer los deseos” (Staton, 2004:28).

Para León, el aprendizaje es la adquisición y estabilización de pautas de conducta nuevas que son consecuencia de nuestra experiencia con el medio ambiente (León, 2004). Están condicionadas por nuestro nivel evolutivo, es decir la reacción a los estímulos del medio de acuerdo a nuestra experiencia y capacidades así por ejemplo, un niño no pretende desarrollar una teoría sobre la comunicación humana a los cuatro años, ya que no puede manejar un pensamiento abstracto a esa edad, cada etapa evolutiva tiene sus características que condicionan el tipo de aprendizajes logrados (Piaget, 1983).

En investigaciones realizadas sobre el aprendizaje, éste se manifiesta a través de la conducta del individuo, en este caso el estudiante. “Es frecuente hablar del aprendizaje como un hecho intelectual, pero esto no es real, ya que cuando se aprende se pone en juego tanto nuestras capacidades intelectuales como afectivas” (Quintero, 1990: 25).

Para algunos autores, entre ellos León, estudiar es el nombre con el que se ha denominado a una acción que implica aprender. “Cuando se estudia se realiza a un nivel de corteza cerebral, una gran cantidad de eventos que en su conjunto forman el proceso de aprendizaje de aquí la importancia de señalar las bases psicológicas que fundamentan a los métodos de estudio con la finalidad de entender con claridad el por qué o la razón de cada etapa que sugiere” (León, 2004:20).

3.4 El Estudio.

El estudio es el proceso realizado por un estudiante mediante el cual trata de incorporar nuevos conocimientos a su intelecto. Se puede afirmar, entonces, que el estudio es el proceso que realiza el estudiante para aprender nuevas cosas (Enciclopedia Técnicas de Estudio, 1993).

El estudio no es un área reciente de interés. Durante muchos años, se han venido examinando y analizando los diversos procesos involucrados en el estudio, bajo una perspectiva cognoscitiva. Es así como Thomas y Rohwer (citado por Correa, 1998) distinguieron entre estudiar y otras formas de aprendizaje, en función de los propósitos y del contexto, señalando que no es lo mismo estudiar que aprender. Aprender puede ser el resultado de un conjunto de procesos que pueden ocurrir en cualquier lugar; se puede aprender en la calle, viendo televisión, leyendo un libro, visitando un museo o ejercitándonos en un gimnasio, pero también se aprende en preescolares, escuelas, liceos, universidades o en cualquier otra institución educativa. El aprendizaje que ocurre en estos últimos lugares es aprendizaje académico y el otro es aprendizaje para la vida.

Mira y López (1978) señalan que el estudio es:

- Un proceso consciente y deliberado. Por lo tanto, requiere de tiempo y esfuerzo.
- Es una actividad individual. Nadie presta las alas del entendimiento a otro.
- Concentrarse en un contenido, es decir, implica entre otras cosas, la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones y procedimientos.
- Estudiar depende del contexto, lo cual quiere decir que la incidencia o la efectividad de una estrategia o proceso difieren en la medida en que existan variaciones en las condiciones de las tareas de aprendizaje. Por ejemplo, no se estudia de la misma manera para un examen parcial que para una prueba escrita o una presentación oral.
- Estudiar es un proceso orientado hacia metas, lo cual quiere decir que cuando estudiamos, lo hacemos en función de unos objetivos o metas preestablecidos que pretendemos alcanzar en un determinado lapso.

Con base en lo anterior, se puede establecer que estudiar significa saber como pensar, observar, concentrarse y organizar conductas que le permitan al

estudiante realizar la labor intelectual necesaria para resolver un problema, reflexionar sobre una pregunta y seleccionar estrategias para ejecutar una tarea.

Por lo tanto, el querer estudiar alcanza eficiencia cuando se convierte en una tendencia estable, es decir, un hábito. Para ello debe haber un móvil o fuerza motriz que impulse a emprender y realizar tareas; estos móviles provienen de fines e intereses internos más que de factores externos, es decir de la motivación.

3.4.1 Condiciones para un Estudio Eficiente.

León (2004) dice que si se analizan las características del modelo actual de educación, se comprende la importancia que tiene que los alumnos aprendan a aprender (una de las principales premisas de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades) y así entender cómo poco a poco las técnicas de estudio se han ido convirtiendo en uno de los conceptos más importantes en el mundo del estudiante.

Afirma que “este conjunto de procedimientos y de operaciones más o menos prefijadas debemos automatizarlas en la medida de lo posible hasta convertirlas en los hábitos de estudio” (León, 2004:19).

Al hablar de hábitos de estudio, algunos autores (Pérez, 1985; Vásquez, 1986; Tovar, 1993; Correa, 1998) coinciden en señalar los siguientes factores que condicionan el estudio eficiente:

- a) la inteligencia, el esfuerzo y la motivación.
- b) los hábitos de lectura.
- c) planificación del tiempo, que consiste en la organización de los planes de estudio.
- d) concentración, que consiste en controlar y dirigir la atención hacia el objeto de estudio.

- e) ambiente: buscar las condiciones más favorables, de tal manera que la concentración y el estudio no se vean desfavorecidos, lugar exento de distracciones, buena iluminación ventilación y temperatura adecuada.
- f) toma de apuntes, que constituyen cada vez una práctica más generalizada y es necesario iniciar a los alumnos en ella para que sean ellos quienes investiguen, redacten, analicen, informen y obtengan en definitiva el máximo provecho posible de datos e información.
- g) memorización, concebida como la acumulación de conocimientos considerados válidos que, conjugados mediante conexiones lógicas, al ser evaluados, sean capaces de ayudar al alumno en el momento de escoger vanas alternativas de acción. La memorización, no debe considerarse como un caudal de conocimientos inconexos y sin sentido, sino por el contrario, la organización de ideas en unidades con sentido (Maddox, 1980).
- h) preparación para los exámenes: se refiere a las prevenciones y disposiciones que se deben tomar en cuenta para tener éxito en los exámenes. En este sentido Maddox (1980), señala que el mejor modo para prepararse para los exámenes consiste en desarrollar hábitos de estudio sistemáticos.

3.5 Rendimiento Escolar.

Hablar del estudio implica conocer el grado de aprendizaje que se ha logrado en un tiempo determinado. Es por ello, que considero importante conocer que se entiende por rendimiento escolar con el propósito de contar con elementos que ayuden a explicar la relación con los hábitos de estudio de los alumnos del CCH Sur pertenecientes a las generaciones 2003 a la 2005.

3.5.1 Concepto de rendimiento.

El significado general del término rendimiento se refiere a la utilidad o producción de una cosa en actividad. Visto de esa manera, bien puede hablarse del rendimiento de una máquina, de un equipo técnico o de algún aparato en cuestión, pero cuando se hace referencia al rendimiento de la

escuela o al rendimiento escolar, obviamente no se hace alusión a la escuela como institución, sino al aspecto dinámico del proceso educativo, es decir, a los sujetos del aprendizaje.

El rendimiento escolar, en principio, es concebido como la relación existente entre el trabajo realizado por los docentes en interacción con sus alumnos y por la educación, es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos (Reyes, 2003).

Varios autores han definido este término; en tal sentido Borrego (1985) lo concibe como el logro del aprendizaje obtenido por el alumno a través de las diferentes actividades planificadas por el docente en relación con los objetivos planificados previamente; por su parte, Caraballo (1985) lo definió como la calidad de la actuación del alumno con respecto a un conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas en una asignatura determinada como resultado de un proceso instruccional sistémico. Páez (1987) señala que el rendimiento escolar es el grado en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones bajo las cuales se produjo ese logro.

El rendimiento escolar es definido como la relación entre lo obtenido, expresado en una apreciación objetiva y cuantitativa (puntaje, calificación) o en una subjetiva y cualitativa (escala de valores, rasgos sobresalientes) y el esfuerzo empleado para obtenerlo, y con ello establecer el nivel de alcance, así como los conocimientos, habilidades y/o destrezas adquiridas, el éxito o no en la escolaridad, en un tiempo determinado (Shaw, 1992).

3.5.2 Definición de rendimiento escolar.

A continuación se señalan algunas definiciones de diversos autores sobre el rendimiento escolar.

Por su parte Marco (1966), afirma que el rendimiento es la utilidad o provecho que el estudiante obtiene de todas las actividades tanto educativas como informales que el alumno enfrenta durante la escuela.

González (1982) señala que el rendimiento escolar, además de las calificaciones obtenidas, debe guardar una relación entre el número de materias aprobadas y aplazadas y el tiempo que tarda el estudiante en graduarse.

Por otra parte, Jiménez (1983), establece que el rendimiento escolar es el promedio ponderado de notas obtenidas por el alumno durante un determinado período académico.

Fermín (1997) define el rendimiento escolar como el promedio de notas obtenidas por los estudiantes en cada lapso.

Alfonso (1994) señala que el rendimiento escolar es el resultado de la acción escolar, que expresa el éxito alcanzado por el estudiante en el aprovechamiento del 100% de los objetivos contemplados en el programa de estudio de las asignaturas impartidas, detectado por la evaluación integral y condicionada por los diversos factores escolares y sociales.

Para efectos de esta investigación, se considera que el rendimiento escolar es el resultado que da el alumno en la institución educativa que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares. El hecho de considerar las calificaciones escolares como expresión del rendimiento escolar es que no hay un criterio único para todas las instituciones, cursos, asignaturas ni profesores.

Con base en lo anterior, se considera que las calificaciones son el resultado de pruebas periódicas que los profesores realizan a sus alumnos durante el curso de cualquier asignatura y constituyen el criterio social y legal del rendimiento de los estudiantes en el ámbito escolar. Lo aconsejable es que al poner las calificaciones se combinen, siempre que sea posible, distintos tipos de "evaluación": exámenes tradicionales, exposiciones orales, pruebas tipo test, intervenciones en clase, observación, entrevistas, trabajos, etc. Al contar con un buen número de elementos de estimación del alumno se gana en rigor y

objetividad. En definitiva, a pesar de las limitaciones de las calificaciones, por el momento es el indicador más utilizado del rendimiento escolar.

Resumiendo, el rendimiento escolar es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento escolar se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento escolar, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc. Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento escolar. El rendimiento escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

3.5.3 Factores relacionados con el rendimiento escolar.

Antes de describir algunos de los principales condicionantes del rendimiento escolar es oportuno hacer un breve repaso de los principales agentes implicados: profesor y alumno. Posteriormente se describen algunos de los factores que influyen en el rendimiento escolar en la enseñanza media superior según Martínez (2000). Para facilitar la descripción, se analizan los distintos condicionantes por separado. No hay que olvidar que el rendimiento escolar depende, en mayor o menor grado, de numerosas variables que configuran una enmarañada red en la que es complejo identificar el nivel de incidencia específica de cada uno de los factores.

3.5.3.1 El Profesorado.

Hablar del profesorado es referirse a un colectivo muy amplio. Desde luego, hay grandes diferencias entre los profesores de las distintas etapas e incluso dentro de un mismo nivel. A pesar de esta heterogeneidad, hay varios aspectos comunes y generales que deben conocer los profesores para favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje (Martínez, 2000):

- La asignatura ha de impartirse, con rigor científico y actualización.
- Los procedimientos deben establecerse para que el educando alcance sus objetivos.
- Las características psicológicas de los alumnos y las bases del aprendizaje humano.
- La importancia de la comunicación y de las relaciones personales en la educación.
- Las nuevas tecnologías como instrumentos al servicio de la educación.

La formación inicial del profesorado debe enriquecerse permanentemente en los planos científico, didáctico y en el personal (Esteve 1987; García, 1997). “La preparación insuficiente o el estancamiento profesional tienen efectos sobre el propio docente, en sus alumnos y en el conjunto de la sociedad” (Martínez, 2000:88).

El conocimiento del maestro profesional se construye a partir de la experiencia y la adquisición de habilidades y, hoy en día, representa un reto ante la necesaria transformación de los sistemas educativos, donde el alumno se ubica en el centro del proceso de enseñanza. Estas habilidades son de orden cognitivo, afectivo y práctico, y se pretende que se integren y trasciendan hacia un proyecto humano (Paquay, 2005).

Un maestro profesional se define como “una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados

por la academia), o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas” (Paquay, 2005:36).

3.5.3.2 El Alumnado.

En el terreno psicológico, las características de los alumnos se encuadran en la adolescencia, período en el que se producen cambios turbulentos. Como se sabe, esta etapa permite transitar de la infancia a la adultez. Cronológicamente se sitúa entre los doce o trece años y los dieciocho o diecinueve; no obstante, estas edades son aproximadas, pues hay considerables diferencias individuales (Craig, 2001), (Delval, 2002) y (Papalia y *et al*, 2001). Por otro lado, se trata de un período que se va alargando, lo que permite dividir la adolescencia en temprana, media y tardía.

Visto desde el sentido sociológico se puede mencionar que algunos alumnos adolescentes tienen la sensación de perder el tiempo en las instituciones educativas, lo que se traduce en rebeldía, negativismo, desencanto e indefensión.

Sea como fuere, la adolescencia es una etapa de la vida humana caracterizada por la “crisis”, que se manifiesta física, psicológica y socialmente. Este desequilibrio madurativo prolongado está determinado, al menos en parte, por la sociedad. La inserción del adolescente en el mundo de los adultos cada vez se retrasa más, lo que da lugar a una dilatada crisis de la adolescencia en la que destacan los siguientes aspectos: dificultades para alcanzar la autonomía, frustración, desilusión e inestabilidad.

En cuanto al desarrollo cognitivo, hemos de recordar que, de acuerdo con Piaget (1983) en torno a los doce años se produce una transformación fundamental en el pensamiento: el paso de las operaciones mentales concretas a las abstractas. Si el pensamiento del niño era sobre todo "empírico - inductivo" el del adolescente o adulto es principalmente "hipotético - deductivo", lo que tiene trascendentes implicaciones educativas. El hecho de que los progresos cognitivos permitan a los adolescentes su inserción moral e

intelectual en el mundo de los adultos debe contemplarse desde los programas escolares con el fin de estimular el aprendizaje y el desarrollo de los educandos.

3.5.3.3 Inteligencia.

Algunas de las investigaciones encuentran que hay correlaciones positivas entre factores intelectuales y rendimiento. Sin embargo, hay que matizar que los resultados en los tests de inteligencia o aptitudes no explican por sí mismos el éxito o fracaso escolar, sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje que tiene el alumno.

En ocasiones existen algunos alumnos que obtienen altas puntuaciones en las pruebas de cociente intelectual (C.I.) y cuyos resultados escolares no son especialmente brillantes, incluso en algunos casos son negativos. La respuesta hay que buscarla apelando a otros aspectos, como por ejemplo la personalidad o la motivación. Se sabe que cuando se consideran estos factores las predicciones sobre el rendimiento escolar mejoran.

Entre las variables intelectuales, la que tiene mayor capacidad predictiva del rendimiento escolar es la aptitud verbal. La competencia lingüística influye considerablemente en los resultados escolares, dado que el componente verbal desempeña una relevante función en el aprendizaje (Martínez, 2000).

3.5.3.4 Personalidad.

Durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas que pueden afectar al rendimiento. En cualquier caso, parece que la perseverancia ayuda a obtener buenos resultados. Asimismo, durante el bachillerato suelen tener calificaciones más elevadas los estudiantes introvertidos que los extrovertidos (Martínez, 2000:85).

El profesor ha de contrarrestar en lo posible las turbulencias anímicas de los adolescentes, lo que es tanto como decir que hay que brindarles apoyo,

confianza y seguridad, tan necesarios para el despliegue saludable y fecundo de la personalidad.

3.5.3.5 Hábitos de Estudio.

La posesión del hábito de estudio es un factor que tiene cierto poder predictivo del rendimiento escolar, mayor incluso que las aptitudes intelectuales. Las dimensiones con más capacidad de pronosticar los resultados escolares, son las condiciones ambientales y la planificación del estudio. Las condiciones del ambiente influyen en el rendimiento físico y psicológico, ya que actúan sobre la concentración y relajación del alumno. A este respecto, resulta oportuno recordar lo siguiente:

- Es positivo estudiar en un lugar que permita la concentración, evitando todo tipo de distracción, como la televisión.
- El lugar de estudio debe ser cómodo, con buenas condiciones de temperatura, iluminación, ventilación, mobiliario, etc.
- Es aconsejable estudiar en la habitación personal o en bibliotecas.

Igualmente importante es la planificación del estudio, sobre todo en lo que se refiere a la organización y a la confección de un horario, que nos permita ahorrar tiempo, energías y distribuir las tareas sin que haya que renunciar a otras actividades.

En general, al estudiar, es recomendable realizar una lectura que permita comprender el texto y subrayar. Si hay que retener mucha información, son útiles los esquemas y los resúmenes. Tienen que aprender a distinguir entre ideas principales y secundarias. Así como a tomar apuntes durante las explicaciones de los profesores, preguntar en clase si algo no queda claro y combinar el trabajo individual con las actividades en grupo.

Cabe señalar que la pauta de estudio ofrecida, puede ser útil si el alumno la adapta a sus características y emplea técnicas apropiadas de forma habitual (Martínez, 2000).

3.5.3.6 Intereses Profesionales.

La toma de decisión sobre la elección de profesión es una de las más trascendentes en la vida, porque en gran medida determina cómo se invertirá el tiempo, quiénes serán los compañeros, cuál será el sueldo, etc. El empleo debe contribuir al desarrollo de la persona y la carencia de ocupación tiene en la mayor parte de los casos efectos totalmente adversos para los sujetos y la sociedad en su conjunto.

Sea como fuere, estas "decisiones" hacen necesaria en las instituciones educativas la presencia de profesionales dedicados a tareas de orientación y asesoramiento vocacional y laboral.

En cuanto a la relación de esta variable con el rendimiento escolar se comprueba que "los intereses profesionales tienen escasa capacidad predictiva de los resultados quizá porque las puntuaciones en intereses tienen poca estabilidad en la educación media superior y adquieren una solidez considerable a partir de los dieciocho años" (Martínez, 2000:117).

3.5.3.7 Clima Escolar.

El clima escolar depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía, la organización y del estilo de dirección docente. En general, el tipo de profesor dialogante y cercano a los alumnos es el que más contribuye al logro de resultados positivos y a la creación de un escenario de formación presidido por la cordialidad. Por esta razón, hay que cultivar la participación a través de la interacción, del establecimiento consensuado de normas de convivencia, de la implicación de los alumnos en lo concerniente a su educación, de la asunción creciente de responsabilidades, etc.; todo lo cual permitirá a los educandos avanzar por las sendas de la maduración y la autonomía.

A continuación se establecen algunas de las percepciones que tienen de sus ambientes de clase algunos alumnos adolescentes pertenecientes al nivel medio superior (Martínez, 2000):

- Escaso interés por las actividades que se realizan en el aula.
- Los alumnos consideran que la ayuda proporcionada por los profesores y la comunicación con ellos son limitadas.
- Buena relación con los compañeros.
- Se establecen normas claras y se siguen.

En resumen, se puede pronosticar un mejor rendimiento escolar a los alumnos que trabajan en un ambiente presidido por normas. En este sentido, se confirma que el establecimiento y seguimiento de normas claras y el conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento, ejerce una influencia positiva sobre el rendimiento (Martínez, 2000).

3.5.3.8 Ambiente Familiar.

El clima familiar constituye un subsistema muy importante del sistema de relaciones sociales en el que vive el alumno, muy relacionado con el trabajo escolar, pues según sean sus notas diferenciales (Martínez, 2000):

- Se generan o no expectativas e intereses que favorecen el aprendizaje.
- El educando recibe mayor o menor apoyo tanto en el ámbito material como intelectual y afectivo.
- El marco de convivencia cuenta con riqueza o pobreza de estímulos culturales, científicos, etc.
- El niño y el joven tienen o no la percepción de seguridad.

La forma en que inciden las características familiares en el rendimiento de los estudiantes se establece por medio de tres grupos de variables que a continuación se mencionan (Martínez, 2000):

1. Los intercambios (afectivos, motivacionales, intelectuales, estéticos, etc.) que se producen en el seno de la familia.
2. La utilización del tiempo de permanencia en el domicilio por los diferentes miembros de la familia.
3. Las relaciones que se establecen entre la familia y su entorno.

La familia sigue siendo, a pesar de los cambios, la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como la institución que más importancia tiene en la educación. De hecho, la manifestación más concreta de las relaciones entre la familia y la escuela es la que se establece en torno al estudio. La familia ejerce tanto una influencia generalizada, consecuencia de la acción de todos los factores que intervienen en la vida familiar, como diversas influencias específicas, que son aquellos influjos familiares que, o bien proceden de los distintos miembros (padre, madre, hermanos, etc.) o bien se manifiestan en un ámbito concreto de la vida (lenguaje, tiempo libre, utilización del dinero, etc) (Martínez, 2000).

Las actividades sociales y recreativas de la familia constituyen un buen indicador de la influencia que esta institución ejerce sobre el rendimiento escolar del alumno. Esto quiere decir que es beneficioso utilizar racionalmente el tiempo libre, de forma que se combine la formación y la diversión. Desde esta perspectiva, no es recomendable pasar varias horas al día ante el televisor y sí resulta apropiado, en cambio, practicar deporte, acudir al teatro y al cine, apreciar el arte, leer, realizar excursiones, integrarse en grupos sociales, etc.

Resumiendo, el rendimiento escolar es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento escolar se convierte en una "tabla de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento escolar, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la

inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc. Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

3.6 La Deserción Escolar: Definición y conceptualización.

La deserción escolar se puede definir como el total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como el porcentaje del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar.

La deserción se clasifica en tres vertientes: deserción intracurricular, deserción intercurricular y deserción total (Tinto, 1989). El abandono que ocurre durante el ciclo escolar se denomina deserción intracurricular; el abandono que se efectúa al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado o no, se llama deserción intercurricular. Por último, la deserción total es la combinación de ambas deserciones.

La deserción es un elemento que forma parte de los indicadores de eficiencia (reprobación, deserción y eficiencia terminal) más representativa en relación con el éxito o el fracaso escolar.

El significado deserción establece una relación directa con el acto voluntario de dejar un determinado lugar, institución o situación (Tinto, 1989). Pues bien, en el caso específico de la denominada deserción escolar parece estar en presencia de una situación muy diferente a la conceptualización original, es decir que en muchos casos se trata de una decisión que es promovida por una serie de situaciones y experiencias que vive el estudiante en su permanencia en el sistema educativo y que en un momento específico se cristalizan.

El retiro escolar definitivo rara vez es un evento inesperado; se presenta más bien como una cadena de hechos que van elevando el riesgo de deserción a medida que se avanza en edad y se experimentan crecientes dificultades de rendimiento escolar y de adaptación al entorno escolar, especialmente cuando se transita de ciclo escolar en ciclo escolar.

Ahora bien, hecha esta primera precisión, cabe indicar que con base en la revisión bibliográfica se puede determinar que los principales enfoques referidos a deserción escolar pueden ser agrupados en dos perspectivas (Ministerio de Educación, 2004):

- a) Por una parte aquellos que la consideran como un problema que tiene relación fundamental con la situación socioeconómica y los problemas psicosociales de los educandos —condiciones de pobreza y marginalidad, adscripción laboral temprana, adicciones y consumo, anomia familiar, etc. — y que atribuye la responsabilidad en la producción y reproducción de estos factores a agentes de naturaleza extraescolar: el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y la familia.

Este enfoque identifica la supuesta anomia o disfunción familiar como condicionante central de la deserción, explica tal perspectiva indicando que “dichas situaciones” impiden u obstaculizan el compromiso de padres y apoderados con el trabajo formativo que se realiza en la escuela, especialmente en el ámbito disciplinario, facilitando con ello el desarrollo de conductas transgresoras y la negligencia escolar de los jóvenes. De esta manera la falta de supervisión de la familia respecto de las tareas escolares de los jóvenes o del uso del tiempo libre, se convertirían en factores importantes del fracaso escolar.

Dentro de este mismo enfoque de las causas externas al sistema que explican la deserción escolar, es posible observar una línea de análisis, de carácter más global que tiende a eximir los problemas más focales de consumo de alcohol y drogas, las situaciones de violencia o los casos de embarazo adolescente

como problemas generalizados en la etapa de la adolescencia. Este enfoque no logra visualizar que los jóvenes gravemente afectados por este tipo de situaciones de anomia social hace mucho tiempo que ya no están en los establecimientos educacionales y que quienes mayoritariamente sí permanecen en ellos, no se encuentran en situación de riesgo.

- b) La segunda perspectiva sobre la deserción escolar, es aquella que hace referencia a las situaciones intra-sistema que conflictúan la permanencia de los jóvenes al interior de la escuela —rendimiento escolar, conocimientos disciplinarios, convivencia, etc. —. De esta manera, serían las características y la estructura misma del sistema escolar, junto con los propios agentes intra-escuela, los responsables directos de la generación de los elementos expulsores de éste, ya fuera por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico (adverso) en el que se desenvuelven los jóvenes. En este caso más allá de hablar de deserción propiamente se está frente a procesos que dentro de las unidades educativas condicionarían situaciones de retiro o abandono escolar transitorio o prolongado.

Con el objeto de precisar cuáles son los factores que podrían ser asociados a la deserción, se intenta hacer un acercamiento, en el marco de algunos planteamientos teóricos que han sido expuestos por especialistas en otros países. En estudios realizados en Estados Unidos en el documento de Tinto de 1989, se reconoce la existencia de diferentes modelos y teorías que buscan explicar el fenómeno de la deserción. Afirma que, en general, es posible clasificar las teorías en cuando menos cinco tipos (Tinto, 1989):

1. **Teorías psicológicas** en donde es posible distinguir a los estudiantes que permanecen y a los desertores, por los atributos de su personalidad que determinan diferentes respuestas a circunstancias educativas similares.
2. **Teorías sociales o ambientales** en donde son elementos de predicción importantes del éxito escolar el estatus social individual, la raza y el

sexo, ya que el éxito es moldeado por las mismas fuerzas que configuran el éxito social en general y que definen el lugar que los individuos y las instituciones ocupan en la sociedad.

3. **Teoría de las fuerzas económicas** en donde el estudiante contrasta los beneficios vinculados a la obtención de un determinado grado en una determinada institución, con los recursos financieros necesarios para hacer frente a la inversión que supone estudiar en dicha universidad.
4. **Teorías organizacionales** en donde incide el efecto del tamaño, la complejidad institucional, los recursos disponibles, el ambiente y la existencia de estímulos diversos sobre la socialización de los estudiantes.
5. **Teorías interaccionales** en donde la conducta estudiantil es resultado de la interacción dinámica recíproca entre los ambientes y los individuos.

Como puede verse, las dos últimas teorías se refieren a aspectos del problema de la deserción que conciernen de manera directa a las instituciones y, sobre los cuales, éstas pueden incidir en forma importante, por medio de una adecuada administración de todos los recursos.

Al ingresar un alumno al sistema educativo, en especial al nivel medio superior, su vida puede ser objeto de una transformación tan radical que facilite, o bien obstaculice su proceso de integración desde el punto de vista académico y social, al nuevo ambiente desconocido para él. Para la mayoría de los estudiantes de este nivel, su dificultad para integrarse al nuevo medio académico y social representa una desventaja contra la cual tienen que luchar durante toda su trayectoria escolar. Para ello interviene la capacidad del sujeto para reconocer que el sistema de educación medio superior le exigirá un comportamiento más maduro y complejo tanto de su inteligencia como también en el aspecto social que los requeridos por el nivel precedente. Por lo tanto, lograr una rápida integración tiene implicaciones definitivas en la permanencia, para los estudiantes de nuevo ingreso. Una vez que el estudiante logra integrarse, aumentan considerablemente las posibilidades de que continúe y culminen sus estudios.

Existen varios periodos críticos en el recorrido que el estudiante realiza en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción escolar. El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la escuela. Durante la etapa de investigación para entrar a una institución, los jóvenes experimentan las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la misma. En gran medida estas impresiones se forman por los materiales que la institución distribuye entre los postulantes al ingreso, las que contribuyen a la generación de expectativas previas a la admisión sobre la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de los primeros contactos que se establecen posteriormente con la institución. Para muchos egresados de las escuelas de nivel educativo medio, el proceso de elegir una escuela del nivel medio superior es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente. La formación muchas veces de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir posteriormente a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que llevan fácilmente a la deserción.

3.6.1 Investigaciones realizadas sobre la deserción escolar.

En su investigación realizada en 1982, Javier Osorio de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), señala, respecto a los factores que inciden en la deserción, algunos aspectos que limitan la capacidad de retención institucional:

- La existencia de diferencias importantes entre los conocimientos con que egresan los estudiantes de bachillerato y el mínimo de aptitudes necesario para los estudios de licenciatura.
- La gran diversidad de planes de estudio de la educación media superior, que produce perfiles distintos entre los aspirantes a la educación superior.
- La escasa atención a las ciencias básicas, las matemáticas y las metodologías de investigación, en el nivel medio superior y sus diversas

repercusiones. Entre ellas, “una elección de carrera que no incluya materias consideradas difíciles; el ingreso al nivel superior sin aptitudes para el razonamiento lógico; y la erróneas percepciones sobre la investigación científica” (De Allende, 1987).

Durán y Díaz (1999) en su estudio sobre la deserción estudiantil en la UAM mencionan que el análisis de las causas de deserción exige que se tome en cuenta tanto el supuesto teórico sobre el cual fueron elaboradas, como el contexto específico en el cual son aplicadas, siendo este último determinante para definir los criterios de efectividad, eficacia y pertinencia de las propuestas para abatir la deserción. De esta forma el fenómeno de la deserción escolar puede y ha sido abordado desde diversas perspectivas que han orientado las metodologías y técnicas utilizadas para su estudio. Puede hablarse de tres enfoques para estudiar la deserción escolar: de integración, estructural y economicista.

a) El de integración considera a la deserción como una insuficiente integración del estudiante con los ambientes intelectual y social de la comunidad universitaria. A su vez, esta visión de la deserción se sustenta en el concepto de la falta de integración del individuo con el contexto, ya sea este último social, económico, cultural u organizacional.

b) El enfoque estructural conceptualiza el fenómeno de la deserción escolar como el resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto, que finalmente inciden en la decisión de desertar del individuo.

c) La perspectiva economicista de la deserción escolar considera a ésta como la elección por parte del estudiante de una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que puedan producirle, en el futuro, beneficios mayores en relación con los costos de permanencia en la institución.

En el estudio de Osorio (1982), los resultados mantienen su vigencia en el caso de la realidad mexicana. Aún prevalece la necesidad de definir con una mayor claridad el tipo de formación que se espera de quienes cursan la educación

media superior y pretenden continuar sus estudios profesionales. Existen, por otro lado, pocos programas especialmente destinados a formar profesores para el nivel medio superior que mejoren la calidad de sus egresados. En suma, persiste en el contexto de la educación media superior, la necesidad de promover acciones de intervención para minimizar las problemáticas en dicho nivel educativo.

3.6.2 Factores que intervienen en la deserción escolar.

El problema de la deserción es multifactorial, es decir existen diferentes tipos de factores que repercuten en la deserción escolar de los estudiantes pertenecientes a cualquier nivel educativo. A continuación se mencionan algunos de los factores (Ministerio de Educación, 2004):

Factores Individuales.

- Físicos: órganos sensoriales y estado físico general
- Psicológicos y pedagógicos
 - Rasgos y ajuste psicológico general: hiperactividad, depresión, ansiedad, fobia escolar...
 - Motivación
 - Autoconcepto y autoestima
 - Aptitudes e inteligencia: sobredotado, deficiencia intelectual
 - Actitudes, hábitos y destrezas intelectuales: estilo cognitivo
- Capacidad intelectual:
 - Retraso intelectual leve: Dificultades con el trabajo intelectual.
 - Insuficiencia en las dos áreas generales en que se divide la medición de la inteligencia:
 - Área verbal: Comprensión y uso del lenguaje, formas específicas de memoria, juicio social, pensamiento lógico, concentración y pensamiento asociativo.
 - Área de ejecución manual: Coordinación visomotora, organización perceptual, habilidad para planear una acción y otros factores.

- Motivación:
 - Todo aprendizaje efectivo requiere una motivación adecuada por parte del que estudia.
 - Si falla la motivación el estudio será una molestia para el niño y los problemas escolares no tardan en hacerse sentir.
 - El reconocimiento, la aceptación social, el logro de metas a corto plazo actúan como estímulos que invitan a seguir manteniendo el mismo nivel de esfuerzo.
- Falta de Técnicas y hábitos de estudio:
 - Aprender a aprender:
 - La inversión de esfuerzo con un resultado pobre desanima pronto al estudiante
 - Convertir el estudio en un hábito.
 - Establecer una organización metódica para ir cumpliendo los compromisos escolares.

Factores relacionados con la familia.

- Ambiente afectivo: conflictos, sobreprotección, abandono, rechazo.
- Nivel económico.
- Nivel cultural.
- Nivel educativo de los miembros de la familia.
- Actitud hacia la escuela.

Las causas más comunes para este factor son:

Factores relacionados con la escuela.

- Modelo y concepción de centro educativo
- El sistema educativo su ordenación y financiación
- Los métodos y sistemas de enseñanza
- La labor de los profesores
- La comunicación en la escuela

- Implicación de padres y alumnos en la escuela
- Medidas para la atención a la diversidad

Factores relacionados con la sociedad.

- Cambio y evolución de las estructuras sociales
- Habilidades y conocimientos que son necesarios para incorporarse al mundo laboral

Factores relacionados con el papel de la administración.

- Política y ordenación educativa coherentes.
- Necesidad de coordinación entre instituciones y organismos competentes.
- Políticas económicas de ayuda y apoyo.
- Adecuada formación continua del profesorado.
- Política de prevención.

Algunos de los problemas que se producen en el proceso enseñanza-aprendizaje, como la reprobación y la deserción entre otros, son comunes en todos los niveles educativos y no se circunscriben sólo a porcentajes que representan la eficiencia del sistema, sino a la comprensión del fenómeno.

Aunque el fenómeno de la deserción escolar obedece a diversas causas, es innegable que por lo menos inciden en él de manera directa, el maestro (enseñanza), el alumno (aprendizaje) y la evaluación como proceso articulador y legitimador del proceso.

El acto de desertar implica también una relación interdependiente entre las características del estudiante y los procesos escolares. Bajo esta óptica, la deserción escolar es en principio un fenómeno complejo multicausal, en el cual la práctica docente, la actitud del alumno y la organización de la institución educativa son uno de los factores que se relacionan con la reprobación y ésta a su vez, incide en la deserción provocada por un bajo rendimiento escolar.

A lo largo de este capítulo se observa además que el tema de los hábitos y técnicas de estudio es amplio y se ha estudiado desde diferentes enfoques y en diversos niveles educativos. Cada uno de los tres conceptos desarrollados es multicausal y repercute directamente en el aspecto académico tanto de los estudiantes como en los sistemas educativos.

Asimismo, se establece que este tema tiene relación directa con el concepto del rendimiento escolar de los alumnos debido a que es un elemento más que participa directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cuando en el estudio se practican los hábitos y técnicas de estudio por parte de los estudiantes, los resultados obtenidos van a incidir en el rendimiento escolar de cualquier nivel educativo.

Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones señaladas anteriormente, indican que cuando los alumnos practican de manera constante hábitos y técnicas que le sirvan durante el estudio, el rendimiento escolar es mayor, y por ende, el estudiante va a obtener mayores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual va a repercutir directamente en la posible continuidad de sus estudios.

Pero, lo que hay que resaltar finalmente, es que un factor importante en la vinculación de los hábitos de estudio, el rendimiento y la deserción escolar es el profesor. Cuando éste cuenta con conocimientos acerca de los diferentes hábitos y técnicas de estudio y los aplica en sus alumnos, posibilita un mejor rendimiento en su materia, lo que posiblemente repercutirá en la trayectoria escolar positiva del alumno.

CAPÍTULO 4. HÁBITOS DE ESTUDIO EN EL CCH SUR.

En este capítulo se describe la metodología que se utilizó durante la investigación. Posteriormente, se dan a conocer los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos de las generaciones bajo estudio así como a los profesores del CCH Sur. Cabe destacar que en este apartado se comienza con los resultados de la generación 2005 debido a que es sólo un diagnóstico general sobre la práctica de hábitos de estudio con los que ingresan los alumnos al CCH Sur. A continuación se presentan los resultados de las generaciones 2003 y 2004 en los que se encuentran los resultados de los cuestionarios que respondieron los alumnos del grupo de Práctica Docente cuyo propósito fue apoyar esta investigación.

4.1 Metodología de la investigación.

Se realizó este estudio en dos etapas:

(1) Una investigación documental biblio-hemerográfica con la finalidad de conocer aspectos conceptuales relacionados con los hábitos de estudio, el rendimiento y la deserción escolar. Esto sirvió para fundamentar los resultados que se obtuvieron en esta investigación.

(2) Una investigación de campo en la que se aplicaron tres diferentes cuestionarios:

1. Un cuestionario con 22 preguntas que diagnosticó los hábitos de estudio con los que ingresan los alumnos al primer semestre del CCH Sur pertenecientes a la generación 2005 (Apéndice A).
2. Un cuestionario con 65 preguntas que permitió recolectar información acerca de los hábitos de estudio con los que cuentan los alumnos del CCH Sur de las generaciones 2003 y 2004 (Apéndice B).

3. Un cuestionario que permitió obtener información acerca del conocimiento de los profesores en el fomento y práctica de los hábitos de estudio en los alumnos del CCH Sur de las generaciones 2003-2004 (Apéndice C).

La aplicación del cuestionario en alumnos de primer ingreso pertenecientes a la generación 2005 fue en dos grupos durante el periodo escolar 2005-1. La muestra estuvo formada por un total de 104 alumnos (Ver tabla 4.1.1). Siendo 54 alumnos pertenecientes a un grupo del turno matutino; el resto a un grupo del turno vespertino. La elección de los grupos fue de manera aleatoria debido a que sólo es un diagnóstico para conocer los hábitos de estudio que poseen los alumnos que ingresaron en el periodo 2005-1 al CCH Sur.

Tabla 4.1.1 Alumnos de la generación 2005 por Turno.

Turno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Matutino	54	51.9	51.9
Vespertino	50	48.1	100.0
Total	104	100.0	

Fuente: Barrios, 2006

Asimismo, la aplicación del cuestionario en alumnos pertenecientes a las generaciones 2003 y 2004 fue durante los periodos escolares 2005-1 y 2005-2. Para la generación 2003 la muestra estuvo formada por un total de 248 alumnos (Ver tabla 4.1.2), de los cuales 136 pertenecen al turno matutino y 112 al turno vespertino.

Tabla 4.1.2 Alumnos de la generación 2003 por Turno.

Turno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Matutino	136	54.8	54.8
Vespertino	112	45.2	100.0
Total	248	100.0	

Fuente: Barrios, 2006

La generación 2004 que durante los periodos antes mencionados cursaron su tercer y cuarto semestre estuvo formada por un total de 244 alumnos, de los cuales 125 estuvieron inscritos en el turno matutino y el resto en el vespertino (Ver tabla 4.1.3). El total de alumnos a los que se les aplicó el cuestionario fue de 492.

Tabla 4.1.3 Alumnos de la generación 2004 por Turno

Turno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Matutino	125	51.2	51.2
Vespertino	119	48.8	100.0
Total	244	100.0	

Fuente: Barrios, 2006

Para las generaciones 2003 y 2004 se seleccionaron grupos que cursaron durante los periodos 2005-1 y 2005-2 materias de alto índice de reprobación dentro del CCH. Las tablas 4.1.4 y 4.1.5 muestran las materias cursadas para dichas generaciones.

Tabla 4.1.4. Alumnos por Semestre, Materia y Turno de la generación 2004.

Turno	Semestre	Matemáticas 3	Matemáticas 4	Física I	Historia 3	TLRI D 4	Biología 2	Biología I	Historia 4	Total
Matutino	Tercero	37	0	16	26		0			79
	Cuarto	0	28	0	0		18			46
	Total	37	28	16	26		18			125
Vespertino	Tercero	32	0	15		0		15	0	62
	Cuarto	0	22	0		19		0	16	57
	Total	32	22	15		19		15	16	119

Fuente: Barrios, 2006

Se observa que el mayor número de alumnos se presenta para la materia de Matemáticas 3 para los dos turnos. Asimismo las materias de Biología 1 y 2 y Física I presentan el menor número de alumnos debido a que durante el tercer y cuarto semestre se dividen los grupos.

Tabla 4.1.5 Alumnos por Semestre, Turno y materias de la generación 2003

Turno		Taller de Comunicación I	Ciencias Políticas I	Estadística I	Biología 3	Teoría de la Historia	Calculo I	Física III	Filosofía I	Total
Matutino	Quinto	20	14	13	13	16	0	0	0	76
	Sexto	0	1	0	0	0	20	20	19	60
	Total	20	15	13	13	16	20	20	19	136
Vespertino	Quinto	20	12	12	10	4	0	0	0	58
	Sexto	0	0	0	0	10	16	18	10	54
	Total	20	12	12	10	14	16	18	10	112

Fuente. Barrios, 2006

Para la generación 2003 (Tabla 4.1.5), el mayor número de alumnos se presenta en las materias de Taller de Comunicación I, Cálculo I y Física III con un total de 20 cada una.

Con el propósito de facilitar el análisis de los resultados obtenidos para esta investigación se clasificaron éstos en tres subgrupos, de acuerdo a su rendimiento escolar. El primer subgrupo se le llama de alto rendimiento; el segundo, de medio rendimiento y el último subgrupo, de bajo rendimiento. El criterio para formar estos subgrupos fue el promedio de calificaciones obtenido durante el semestre inmediato anterior. En el caso de la generación 2005 el rendimiento escolar se basó en el promedio de secundaria que obtuvieron los estudiantes. Para el subgrupo de alto rendimiento la calificación promedio fue de 86 puntos o más. Para el subgrupo de medio rendimiento fue de 75 a 85 puntos y para el subgrupo de bajo rendimiento la calificación promedio fue de 74 puntos, o menos.

Esto condujo hacia el logro de los objetivos establecidos para la investigación, los cuales son:

- Establecer perfiles de hábitos de estudio de los alumnos del CCH Sur de la generaciones 2003, 2004 y 2005,
- Detectar los factores que intervienen en los hábitos de estudio de los alumnos del CCH Sur de la generaciones 2003, 2004 y 2005, e
- Identificar y conocer las diferencias significativas entre los hábitos de estudio de las generaciones bajo estudio.

La aplicación del tercer cuestionario fue a los profesores del CCH Sur que imparten clases en los grupos donde se aplicaron los cuestionarios a los alumnos de las generaciones bajo estudio. La muestra estuvo formada por 16 profesores.

Esto sirvió para el logro del siguiente objetivo de la investigación:

Conocer el papel del docente en el fomento de los hábitos de estudio en el alumno.

El CCH divide su plan de estudios en cuatro áreas en donde se clasifican las materias, estas áreas son: Historia, Talleres, Matemáticas y Experimentales. De cada área se tomaron dos grupos que cursaban las materias con mayor índice de reprobación, en los cuales se aplicaron los cuestionarios para alumnos de las generaciones 2003 y 2004. En el caso de la generación 2005 se seleccionaron dos grupos de manera aleatoria debido a que un objetivo de la investigación es el de contar con un diagnóstico de los hábitos de estudio en los alumnos de primer ingreso del CCH Sur.

Se realizó el análisis de los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados en los alumnos de las generaciones 2003 y 2004 del CCH Sur con ayuda del programa estadístico SPSS, con la finalidad de verificar la relación entre los hábitos de estudio de los alumnos y la incidencia de la reprobación y/o deserción. Asimismo, el identificar y conocer las diferencias significativas de los hábitos de estudio de las generaciones bajo estudio.

Respecto a los cuestionarios de preguntas abiertas para los profesores del CCH Sur, se efectuará un análisis del discurso con la finalidad de establecer las categorías que se presenten.

4.2 Resultados de la investigación.

A continuación se muestra el análisis de los resultados por generación. Se presentan de acuerdo a las categorías de análisis que se diseñaron para el estudio.

Para el análisis de los cuestionarios aplicados en los alumnos de las tres generaciones bajo estudio se utilizó el Programa Estadístico SPSS con la finalidad de facilitar el análisis así como para contar con la precisión que requiere esta investigación en cuanto al aspecto estadístico.

4.2.1 Generación 2005.

A continuación se presentan los resultados del diagnóstico que se realizó en los alumnos de la generación 2005 que ingresó al CCH Sur en el periodo 2005-1 perteneciente a los dos turnos: matutino y vespertino. La siguiente tabla muestra las categorías y subcategorías de análisis que se diseñaron para esta generación.

Tabla 4.2.1 Categoría de análisis.

Organización del estudio.	Operaciones mentales en el estudio.	Factores relacionados con los hábitos de estudio y el rendimiento escolar.
a) Planificación del tiempo. b) Espacio de estudio.	a) Atención – Concentración. b) Memoria Comprensiva. c) Comprensión lectora.	a) Motivación.

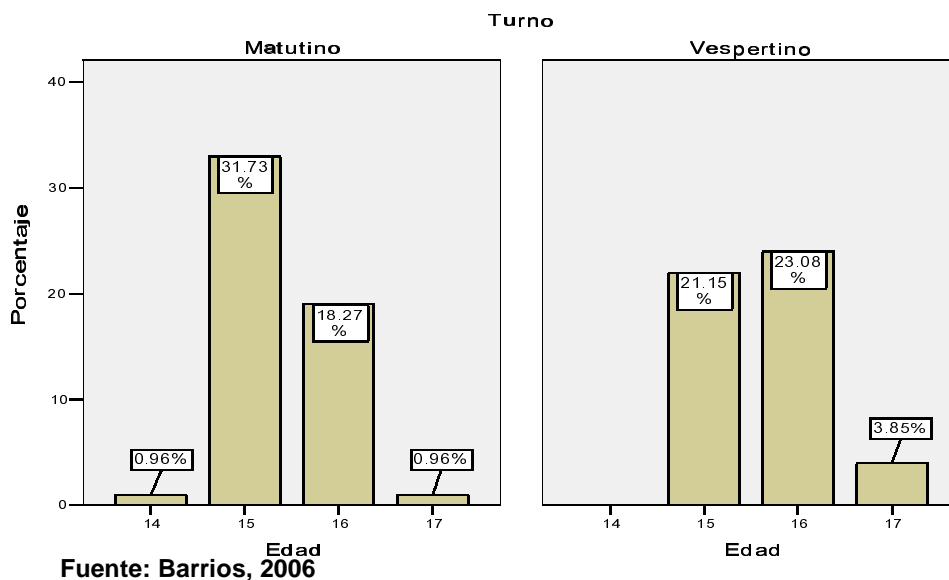
Fuente: Barrios, 2006

Cabe señalar que en el marco teórico se establece un mayor número de factores relacionados con las categorías de análisis de la tabla 4.2.1. Sólo se retoman aquellos factores que ayudan a explicar los resultados para la generación 2005.

El 52.9% de los alumnos de la generación 2005 tiene 15 años de edad, siendo el 31.73% de la muestra, estudiantes del turno matutino. Asimismo, el 41.35% de los alumnos tienen 16 años de edad. Se observa que más de la mitad de los alumnos que ingresaron en el periodo 2005-1 al CCH Sur son alumnos que tienen 15 años de edad.

Gráfica 4.2.1.1 Edad de los alumnos de la generación 2005 por turno.

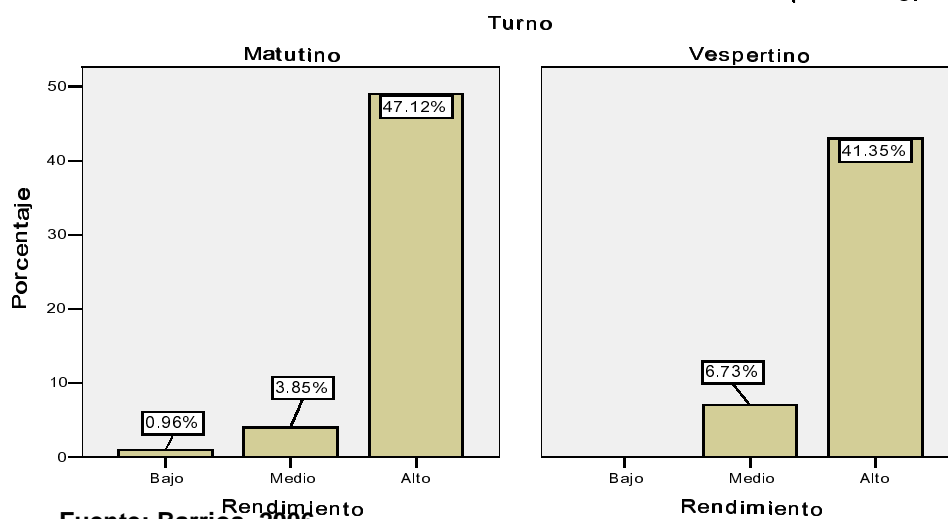
Gráfica 4.2.1.1 Edad de los alumnos de la generación 2005 por turno.



En lo referente al rendimiento escolar, se observa en la gráfica 4.2.1.2 que el 47.12% de los alumnos del turno vespertino presentan un alto rendimiento escolar; mientras que en el turno matutino se presentan el 41.35%. Por lo que se establece que los alumnos del turno matutino tienen un mayor rendimiento escolar en comparación con los del turno vespertino. Cabe señalar que en el rubro de bajo rendimiento escolar se presenta sólo un alumno en el turno matutino.

Gráfica 4.2.1.2 Rendimiento escolar de la generación 2005 por turno.

Gráfica 4.2.1.2 Rendimiento escolar de la generación 2005 por Turno.



Fuente: Barrios, 2006

El 88.47% de los alumnos encuestados de la generación 2005 cuentan con un alto rendimiento escolar, es decir, casi 9 de cada 10 alumnos que ingresaron al CCH Sur durante el periodo 2005-1 obtuvieron un promedio en secundaria de 8.6 hasta 10. Cabe destacar que según datos estadísticos para la generación 2005 el promedio general en secundaria fue de 8.37 (Ver Capítulo II).

4.2.1.1 Organización del estudio.

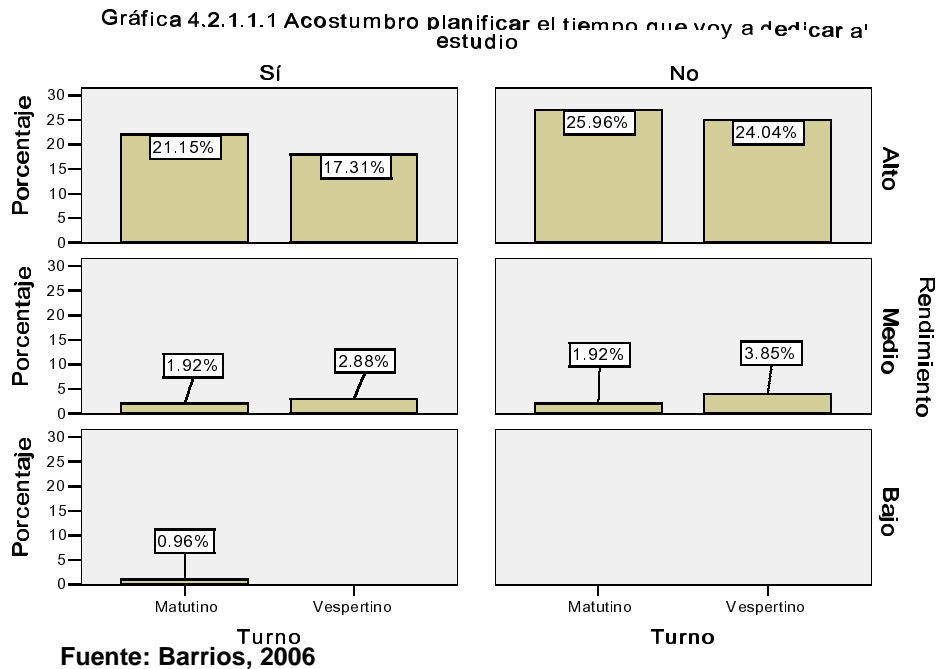
a) Planificación del tiempo.

En este apartado se presentan los resultados acerca de la planeación del tiempo de estudio que tienen los alumnos del turno matutino y vespertino de la generación 2005.

El 44.2% de los alumnos respondieron que si están acostumbrados a planificar el tiempo de estudio. El 21.15% de los alumnos son de alto rendimiento escolar y pertenecen al turno matutino; mientras que el 17.31% son del turno vespertino. Sin embargo, el 55.78% de los estudiantes respondieron que no están acostumbrados a planificar el tiempo para estudiar. Se observa que para el turno matutino el porcentaje es de 25.96%; mientras que para el vespertino

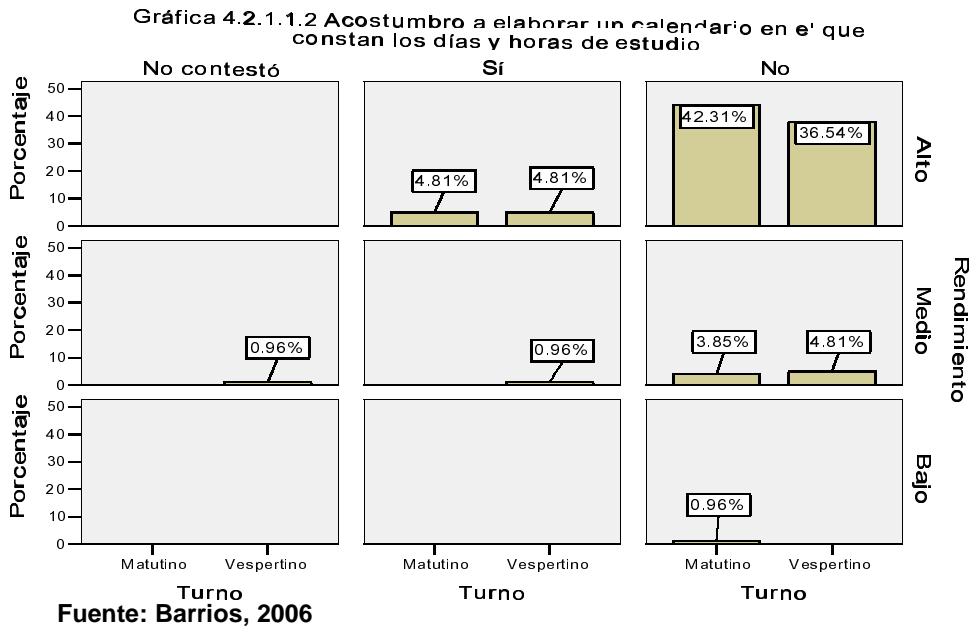
es del 24.04%. Es decir, más de la mitad de los alumnos no planifican el tiempo de estudio y casi el 28% son estudiantes que pertenecen al turno vespertino.

Gráfica 4.2.1.1.1 Acostumbro planificar el tiempo que voy a dedicar al estudio.



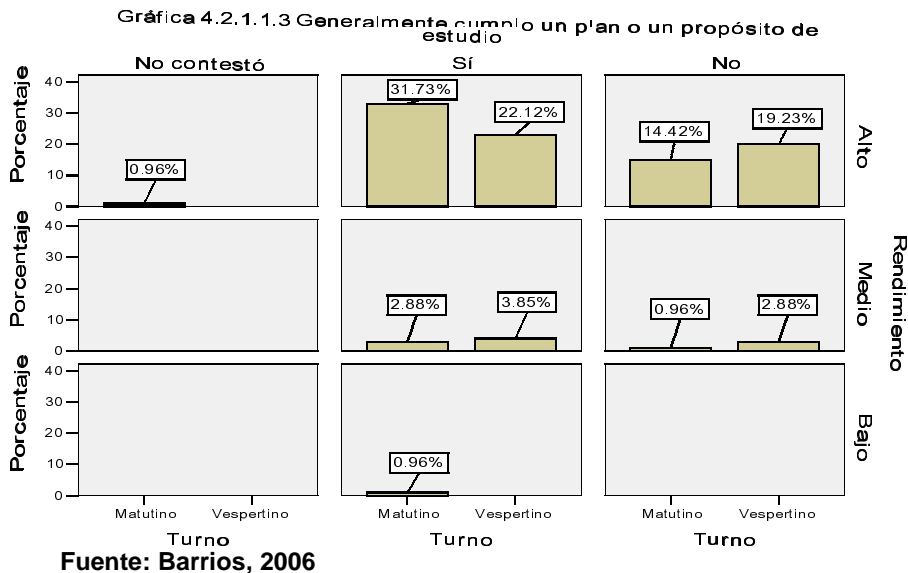
En cuanto a que si los alumnos están acostumbrados en elaborar un calendario para estudiar, se tiene que el 78.85% no lo elaboran, de los cuales el mayor porcentaje se refleja en alumnos del turno matutino con un 42.31%. Sólo el 9.62% de los estudiantes que ingresaron al CCH Sur en el periodo 2005-1 tienen el hábito de elaborar un calendario de estudio.

Gráfica 4.2.1.1.2 Acostumbro a elaborar un calendario en el que constan los días y horas de estudio.



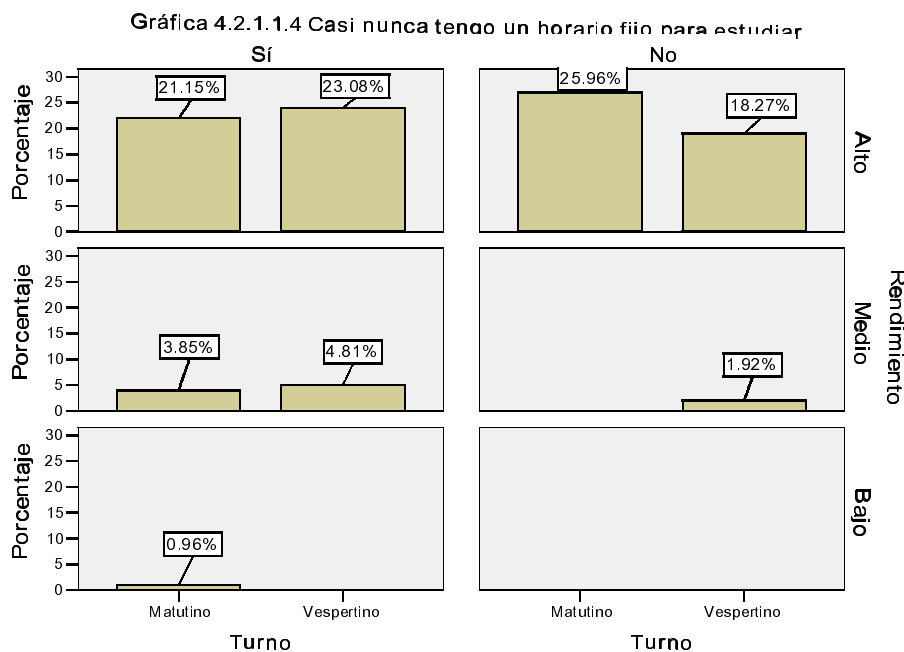
El 61.54% de los alumnos generalmente cumplen un plan de estudio. El 31.73% son estudiante de alto rendimiento y pertenecen al turno matutino. Mientras que del 37.49% de alumnos que no cumplen un plan de estudio, el 19.23% son del turno vespertino.

Gráfica 4.2.1.1.3 Generalmente cumplo un plan o un propósito de estudio.



El 53.85% de los alumnos casi nunca tienen un horario fijo para estudiar. Esto respalda que más de la mitad de los estudiantes de la generación 2005 no tienen el hábito de planificar el tiempo de estudio.

Gráfica 4.2.1.1.4 Casi nunca tengo un horario fijo para estudiar.

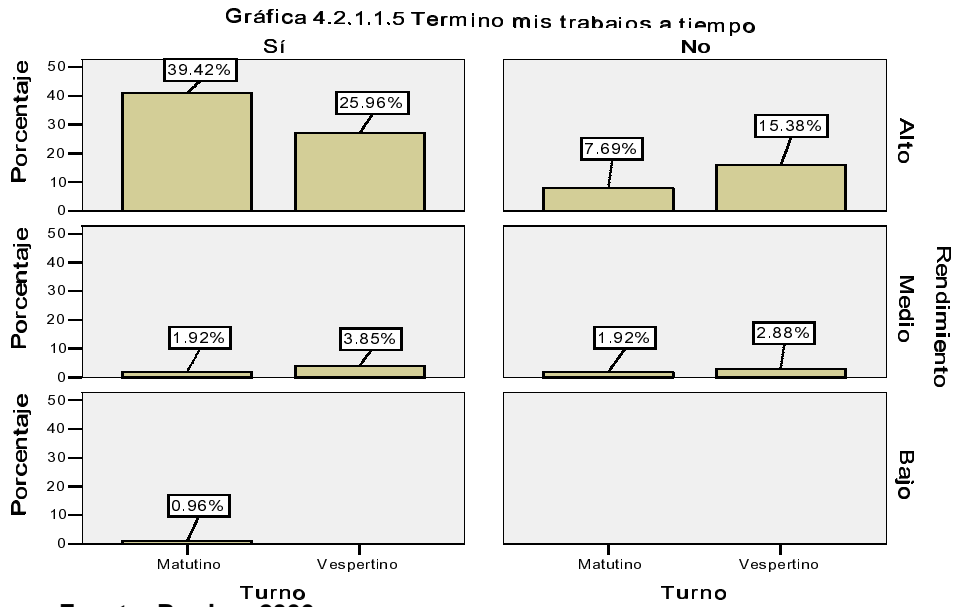


Fuente: Barrios, 2006

El 72.11% de los estudiantes si terminan a tiempo sus trabajos. Siendo el 42.3% alumnos del turno matutino. Casi el 30% de los estudiantes no terminan sus trabajos a tiempo, siendo el 18.26% alumnos del turno vespertino.

Cabe destacar que los alumnos del turno matutino presentan un mayor porcentaje en esta categoría en comparación con los del turno vespertino. Asimismo el 88.46% de los alumnos presentan un alto rendimiento escolar, siendo el 47.11% alumnos del turno matutino.

Gráfica 4.2.1.1.5 Termino mis trabajos a tiempo.

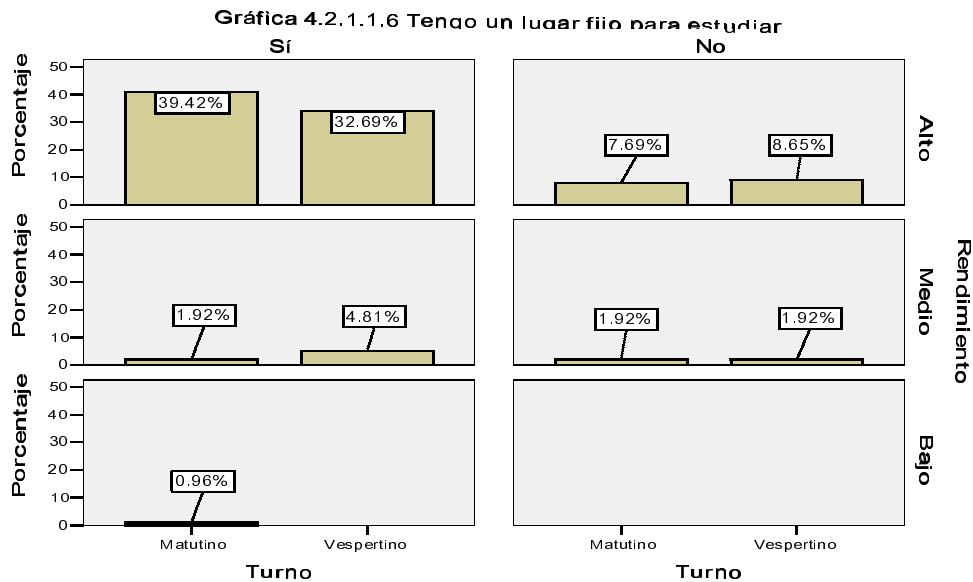


Fuente: Barrios, 2006

b) Espacio de estudio.

En este rubro se presentan los resultados acerca del lugar o condiciones para el estudio así como de los materiales que se utilizan durante el mismo.

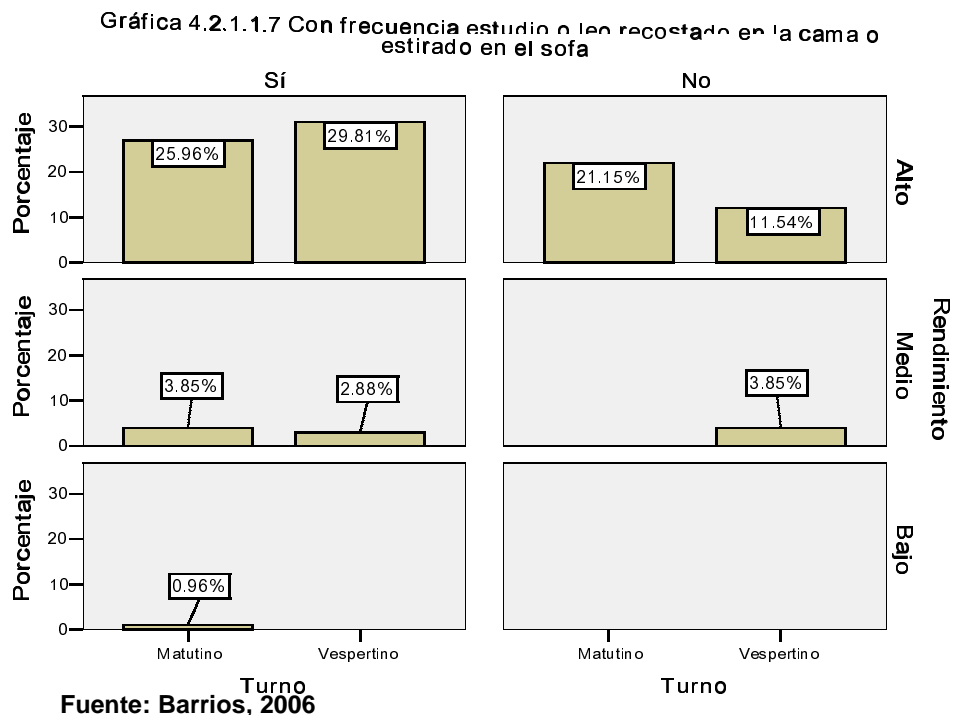
Gráfica 4.2.1.1.6 Tengo un lugar fijo para estudiar.



Fuente: Barrios, 2006

El 79.8% de los alumnos si tienen un lugar fijo para estudiar. El 42.3% de los estudiantes son del turno matutino.

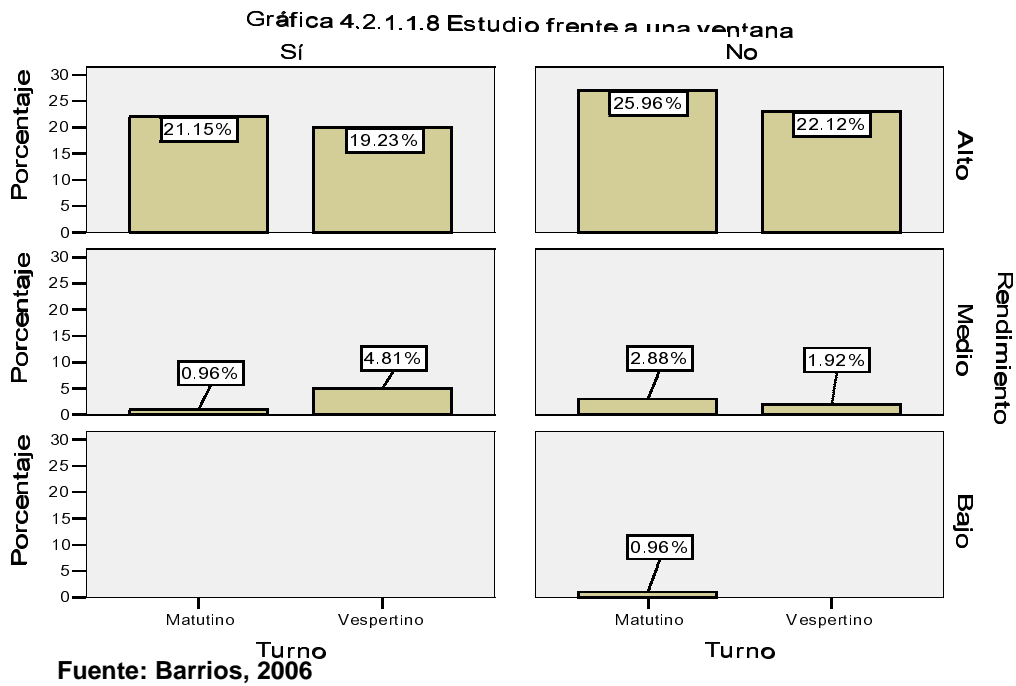
Gráfica 4.2.1.1.7 Con frecuencia estudio o leo recostado en la cama o estirado en el sofá.



El 63.46% de los estudiantes de la generación 2005 estudia en la cama o en el sofá, es decir que 6 de cada 10 alumnos tiene como lugar fijo de estudio la cama o el sofá. El mayor porcentaje se presenta en los alumnos del turno vespertino con un total de 32.69%.

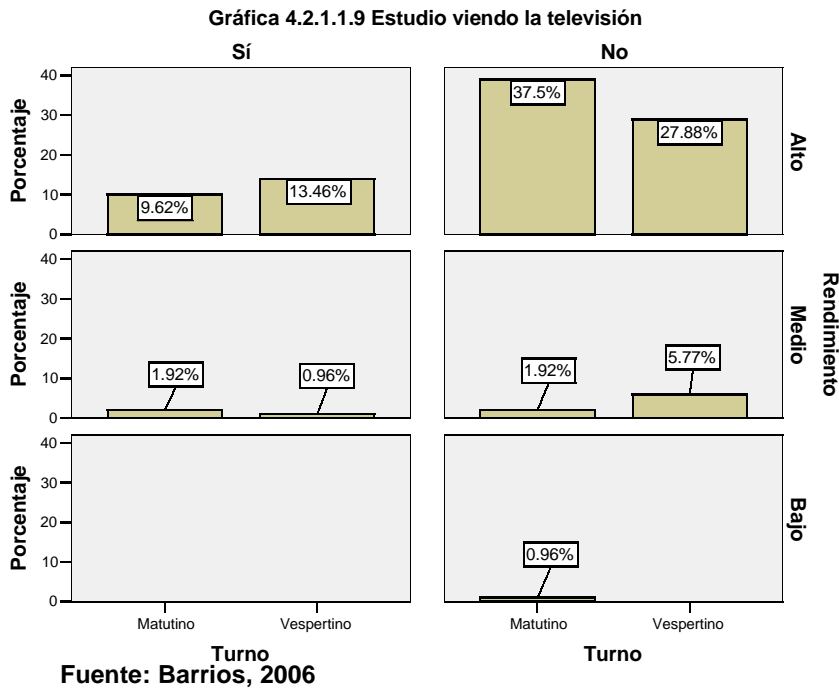
El 53.85% de los alumnos de la generación 2005 cuando estudian no están enfrente a una ventana. Siendo el 29.8% de los alumnos del turno matutino. El mayor porcentaje de alumnos que estudia frente a una ventana se encuentra en el turno vespertino, con un porcentaje de 24.04%. Cabe señalar que no existe diferencia significativa entre ambos turnos.

Gráfica 4.2.1.1.8 Estudio frente a una ventana.



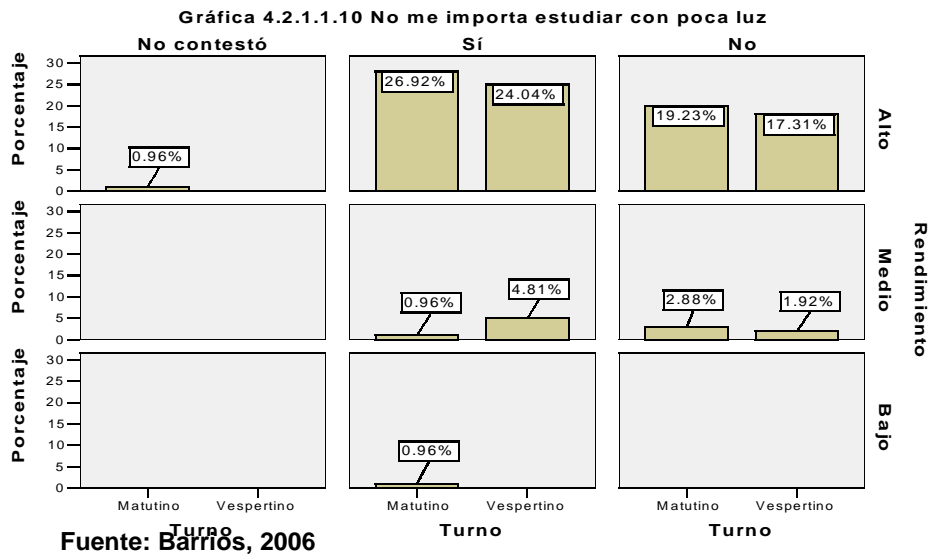
Se observa que del 100% de los alumnos del turno matutino, el 80% estudia no viendo la televisión, mientras que del turno vespertino, el 70% estudia no viendo la televisión. Como puede verse no existe diferencia significativa entre ambos turnos. Cabe señalar que casi el 26% de los estudiantes tienen el hábito de estudiar al mismo tiempo que ven la televisión, es decir, la cuarta parte de los alumnos ve la televisión mientras estudia.

Gráfica 4.2.1.1.9 Estudio viendo la televisión.



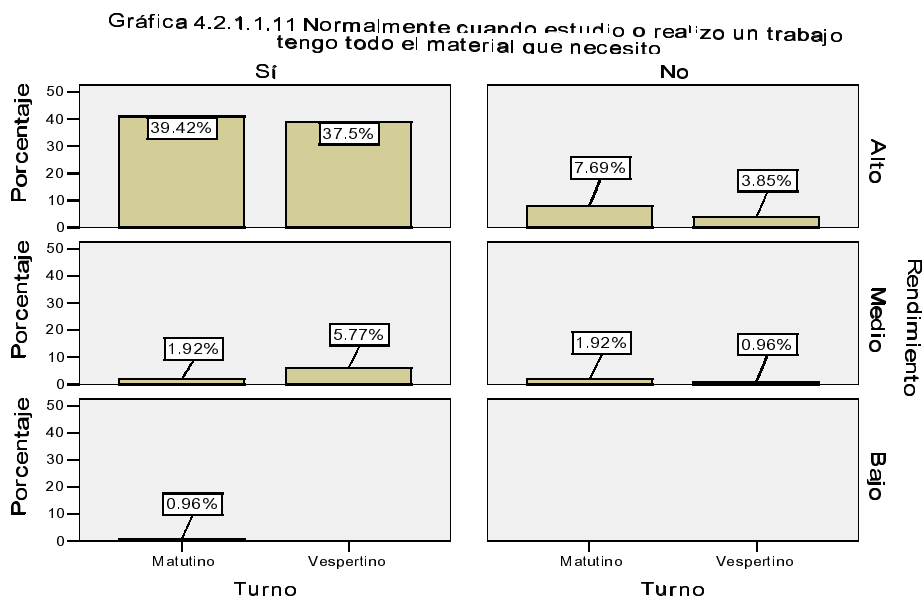
En cuanto a las condiciones de luz para el estudio, el 41.34% contestó que no le importa estudiar con poca luz, es decir 4 de cada 10 alumnos de la generación 2005 no toma en cuenta la intensidad de luz como un factor para estudiar.

Gráfica 4.2.1.1.10 No me importa estudiar con poca luz.



En lo que se refiere al material que se utiliza durante el estudio, el 85.57% de los alumnos normalmente cuenta con el material a utilizar. El 43.27% de los alumnos son del turno vespertino.

Gráfica 4.2.1.1.11 Normalmente cuando estudio o realizo un trabajo tengo todo el material que necesito.



Fuente: Barrios, 2006

La mayor parte de los alumnos de la generación 2005 cuentan con un lugar fijo para estudiar, que suele ser una cama o un sofá. Cabe señalar que de acuerdo con algunos autores (Quintero, León, entre otros), la cama es un lugar no adecuado para estudiar, ya que al estar recostado se puede tener la sensación de estar en descanso y esto puede provocar adormilamiento. Asimismo, la mayoría estudia en condiciones adecuadas de acuerdo con algunos autores que se señalan en el capítulo III de esta investigación, ya que la mayor parte de los alumnos cuando estudia toma en cuenta la intensidad de la luz, el no ver la televisión y el contar con los materiales que va a utilizar durante el estudio.

4.2.1.2 Operaciones mentales en el estudio.

En el punto 3.3.1.2 se han presentado los conceptos de las categorías en este campo y que se tomaron en cuenta para la población escolar 2005:

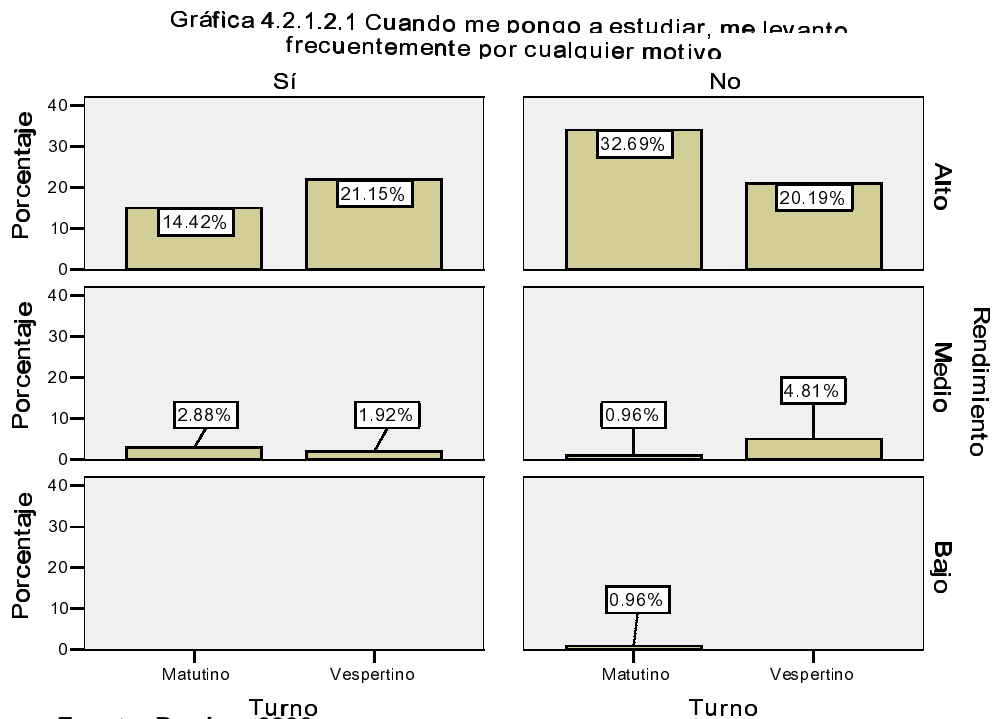
a) Atención – Concentración.

En esta parte se muestra el resultado que tienen los alumnos de la generación 2005 en cuanto a la concentración y atención en el estudio.

Se observa que el 59.61% de los alumnos de la generación 2005 no se levantan frecuentemente mientras estudian, es decir que 6 de cada 10 alumnos no interrumpen su estudio.

Se presenta una diferencia del 12.5% en los alumnos que cuentan con un alto rendimiento escolar del turno matutino en comparación con estudiantes del turno vespertino. Mientras que en el rubro de los que si se levantan frecuentemente mientras estudian se presenta un 21.15% en alumnos del turno vespertino contra sólo el 14.42% del turno matutino.

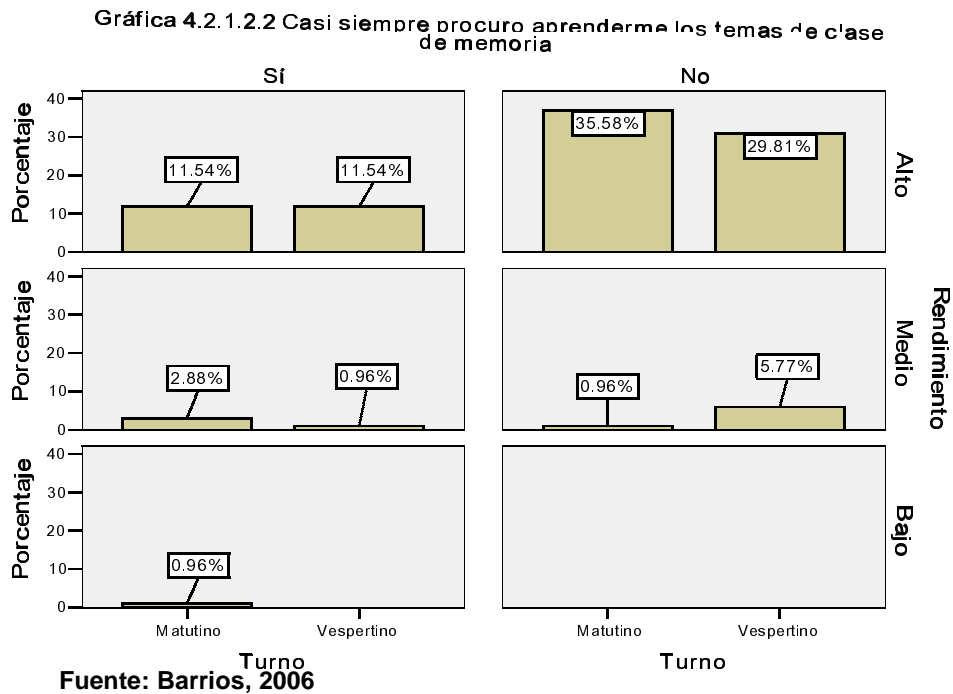
Gráfica 4.2.1.2.1 Cuando me pongo a estudiar, me levanto frecuentemente por cualquier motivo.



b) Memoria comprensiva.

Se presentan los resultados acerca de los diferentes tipos que tienen los alumnos para ejercitar la memoria comprensiva durante el estudio.

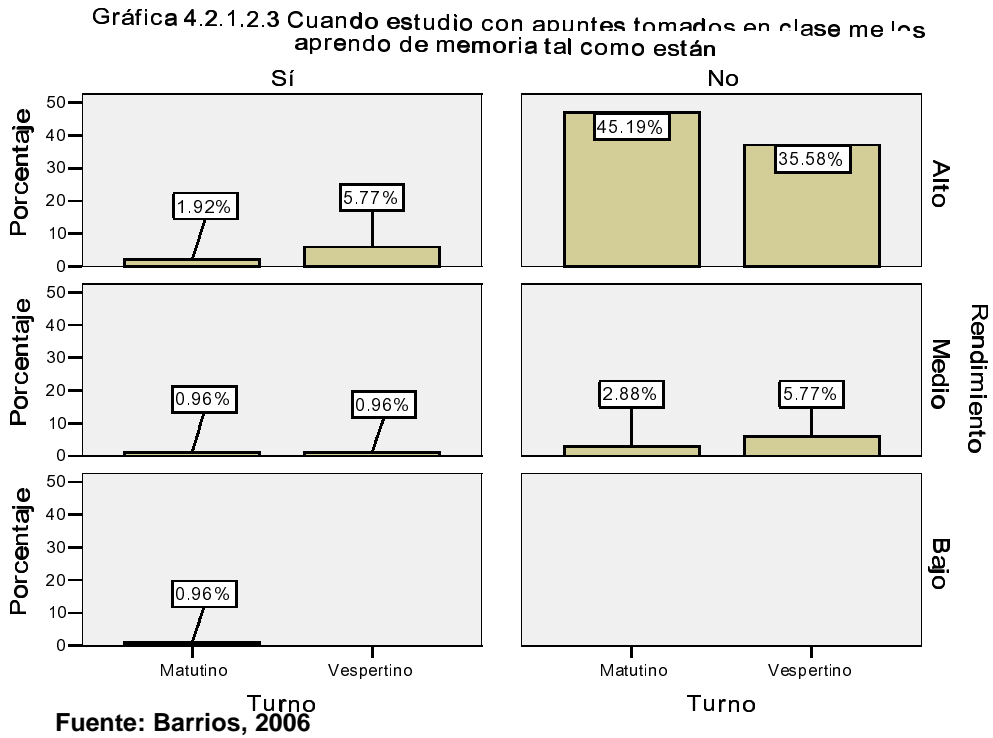
Gráfica 4.2.1.2.2 Casi siempre procuro aprenderme los temas de clase de memoria.



El 72.22% de los alumnos de la generación 2005 no procura aprenderse los temas de memoria. Es decir 7 de cada 10 alumnos cuando estudia algún tema no se lo aprende de memoria. Cabe señalar que se presenta el mismo porcentaje en los alumnos del turno matutino y vespertino que utilizan la memoria para estudiar algún tema.

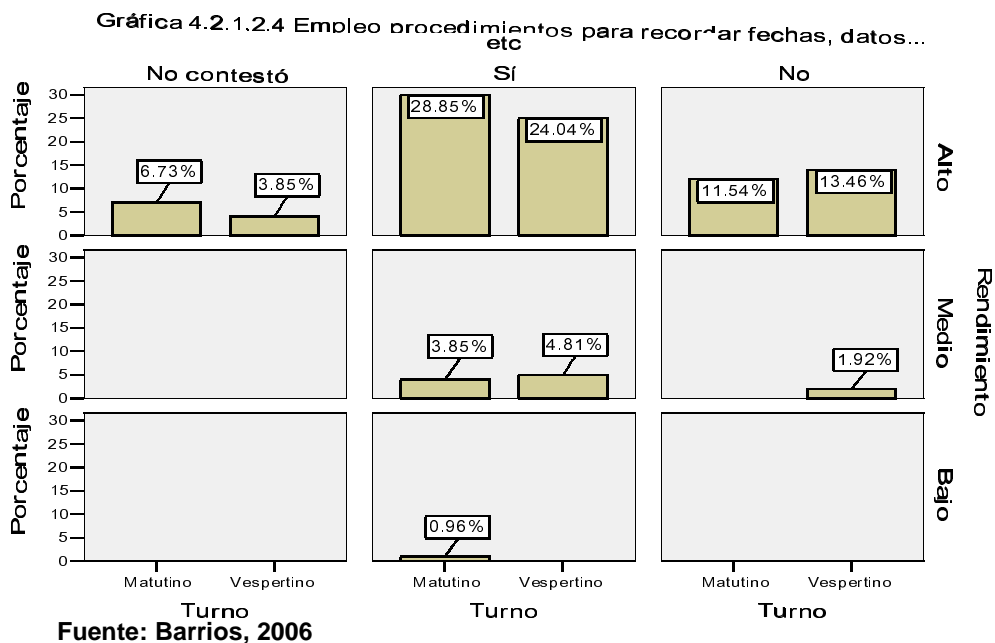
Los alumnos del turno matutino presentan una diferencia de casi el 10% en comparación con los del turno vespertino en lo que se refiere a que cuando estudian los apuntes de clase no se los aprende de memoria. Sólo el 10.57% de los estudiantes se aprenden de memoria los apuntes que toman en clase.

Gráfica 4.2.1.2.3 Cuando estudio con apuntes tomados en clase me los aprendo de memoria tal como están.



El 62.51% de los alumnos de la generación 2005 emplea procedimientos para recordar fechas y datos en el estudio. De ese porcentaje el 33.66% se presenta en alumnos del turno matutino mientras que el 28.85% se presenta en estudiantes del turno vespertino. Cabe señalar que más del 15% de los alumnos de este último turno no emplea ningún procedimiento para recordar algún dato o fecha. Asimismo que casi el 11% no contestó a este reactivo.

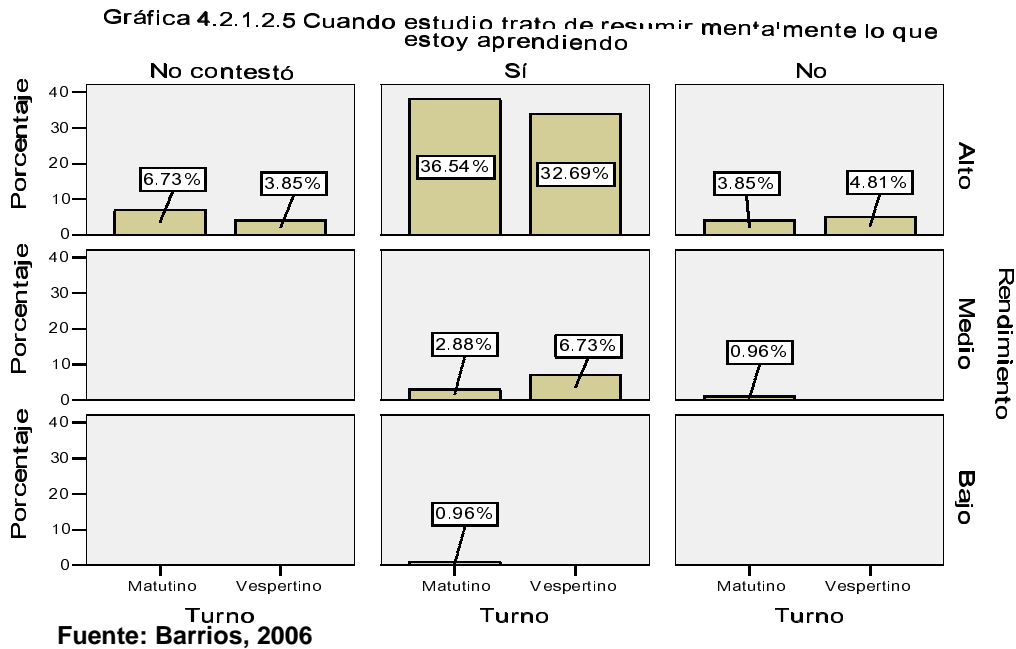
Gráfica 4.2.1.2.4 Empleo procedimientos para recordar fechas, datos...etc.



c) Comprensión lectora.

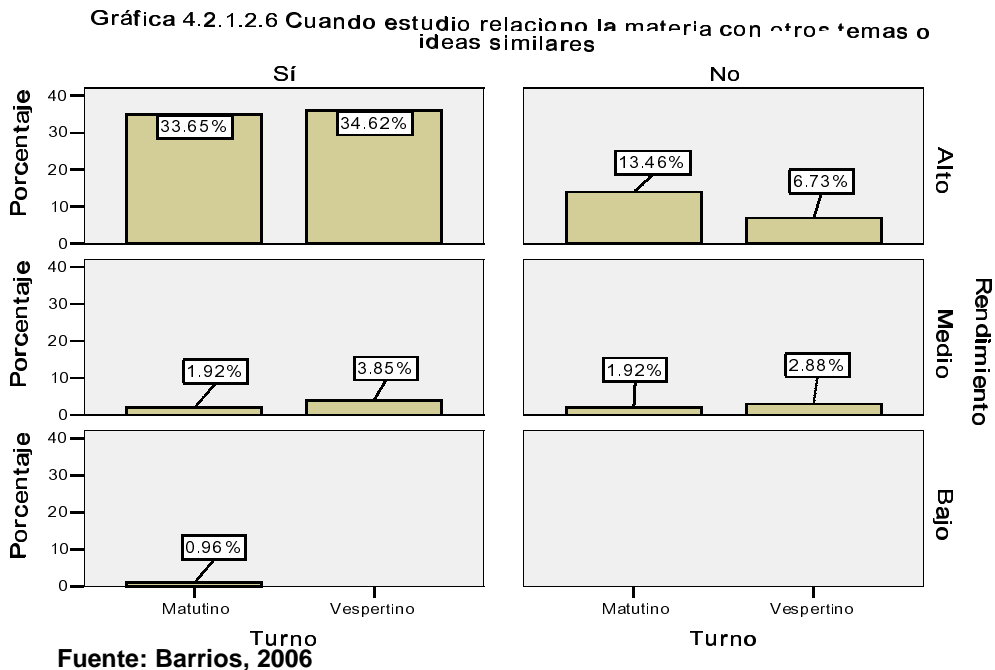
El 79.8% de los alumnos de la generación 2005 tratan de resumir mentalmente cuando estudian, de los cuales el 40.38% pertenecen al turno matutino y el 39.42% al turno vespertino. Cabe señalar que 8 de cada 10 alumnos resumen mentalmente lo que estudian para aprenderlo.

Gráfica 4.2.1.2.5 Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo que estoy aprendiendo.



El 75% de los alumnos relacionan las materias con otros temas al momento de estudiar. Asimismo, se observa que los estudiantes del turno vespertino presentan un ligero porcentaje más alto. Para el turno matutino se observa que el 13.46% de los alumnos no relacionan la materia con otros temas mientras estudian. Mientras que para el turno vespertino es del 6.73%.

Gráfica 4.2.1.2.6 Cuando estudio relaciono la materia con otros temas o ideas similares.



En el rubro de las operaciones mentales, casi el 60% de los alumnos se concentran en el estudio, mientras que más del 72% de los estudiantes señalan que no se aprenden los temas de memoria. Asimismo, 6 de cada 10 alumnos emplean procedimientos para recordar algunos datos. Más del 70% de los alumnos resumen mentalmente lo que estudian así como la tercera parte de los alumnos relacionan la materia con otros temas mientras estudian.

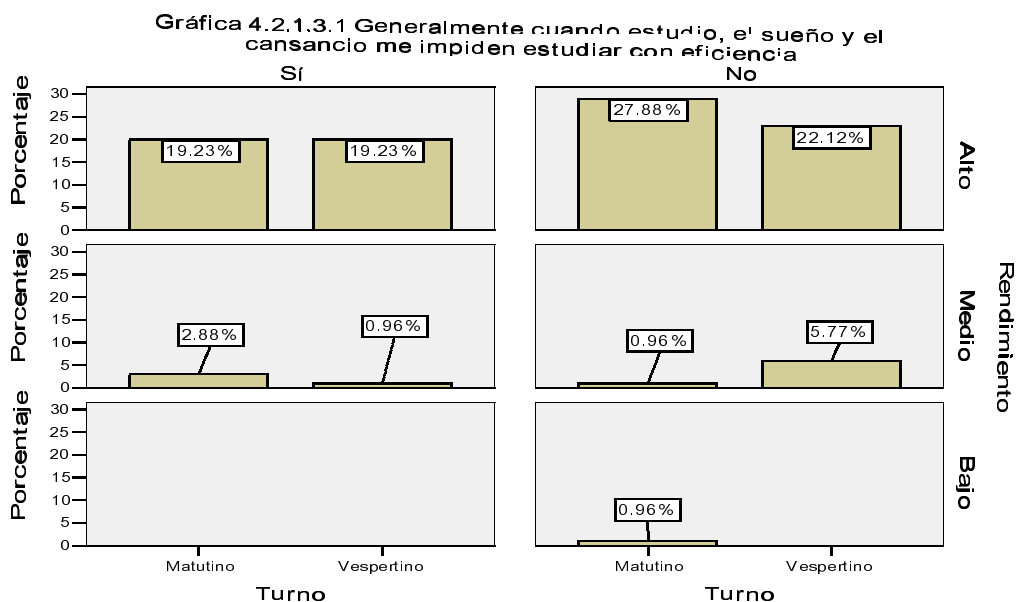
4.2.1.3 Factores relacionados con el estudio.

a) Motivación.

Se presentan los resultados acerca de la motivación que los alumnos tienen hacia el estudio.

Se observa que los alumnos que cuentan con un alto rendimiento escolar y que generalmente cuando estudian, el sueño y el cansancio les impide estudiar con eficiencia presentan el mismo porcentaje, el cual es de 19.23%, es decir casi la quinta parte de los alumnos de la generación 2005. Se presenta una diferencia del 5.76% en los alumnos de alto rendimiento que el sueño y el cansancio no les impide estudiar con eficiencia.

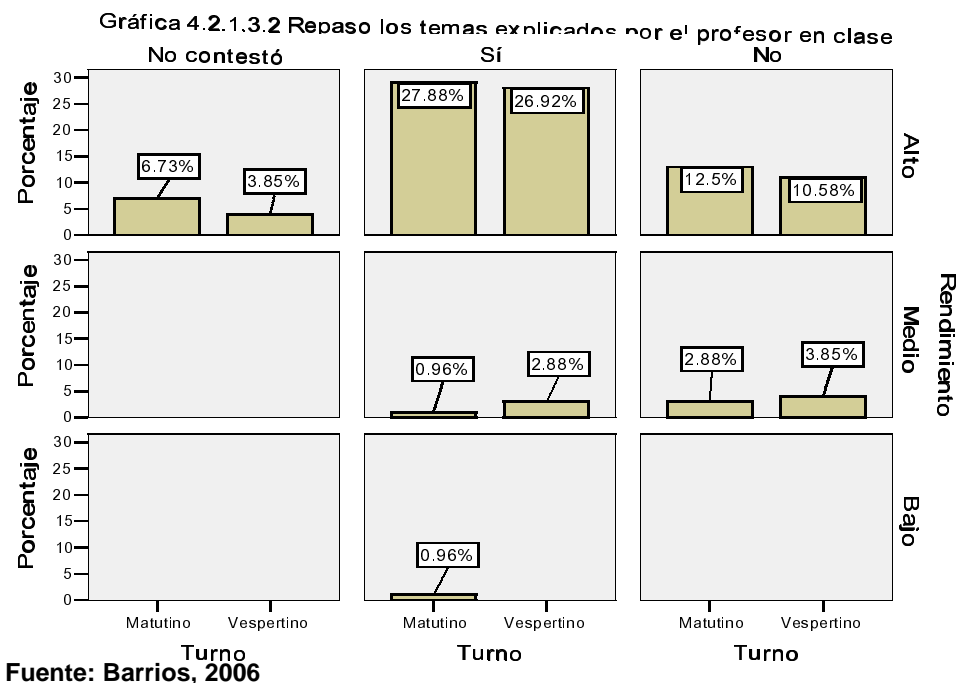
Gráfica 4.2.1.3.1 Generalmente cuando estudio, el sueño y el cansancio me impiden estudiar con eficiencia.



Fuente: Barrios, 2006

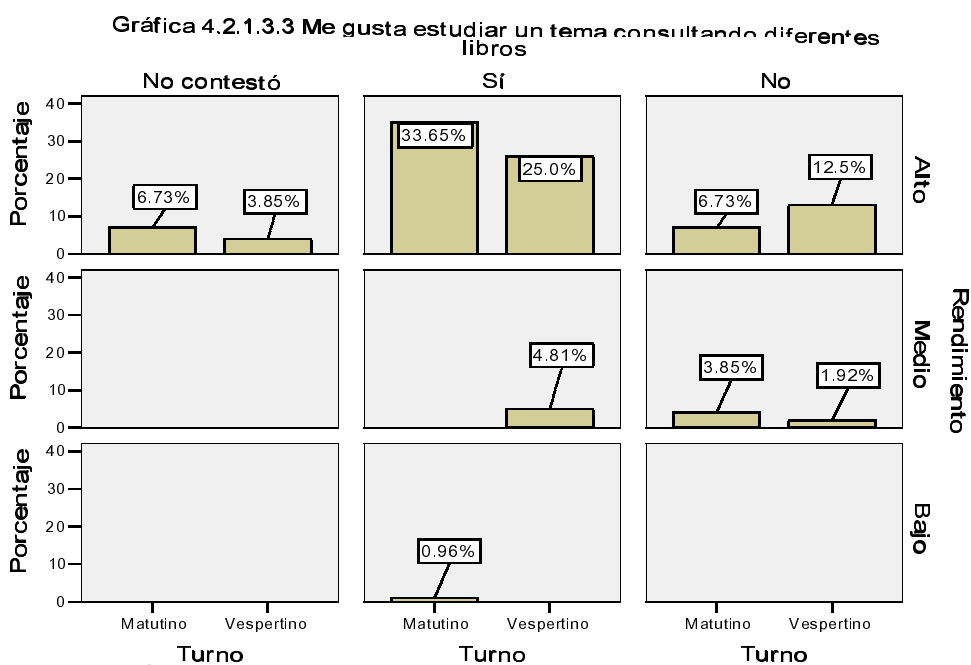
El 59.6% de los alumnos de la generación 2005 repasan los temas explicados por el profesor en clase. Es decir casi 6 de cada 10 alumnos tiene el hábito de repasar los temas vistos en clase. Sólo el 29.81% de los alumnos de la generación 2005 no repasa los temas vistos en clase.

Gráfica 4.2.1.3.2 Repaso los temas explicados por el profesor en clase.



El 64.42% estudian un tema consultando diferentes libros. Se observa una diferencia de el 8.65% en los alumnos de lato rendimiento del turno matutino con respecto a los alumnos del turno vespertino.

Gráfica 4.2.1.3.3 Me gusta estudiar un tema consultando diferentes libros.

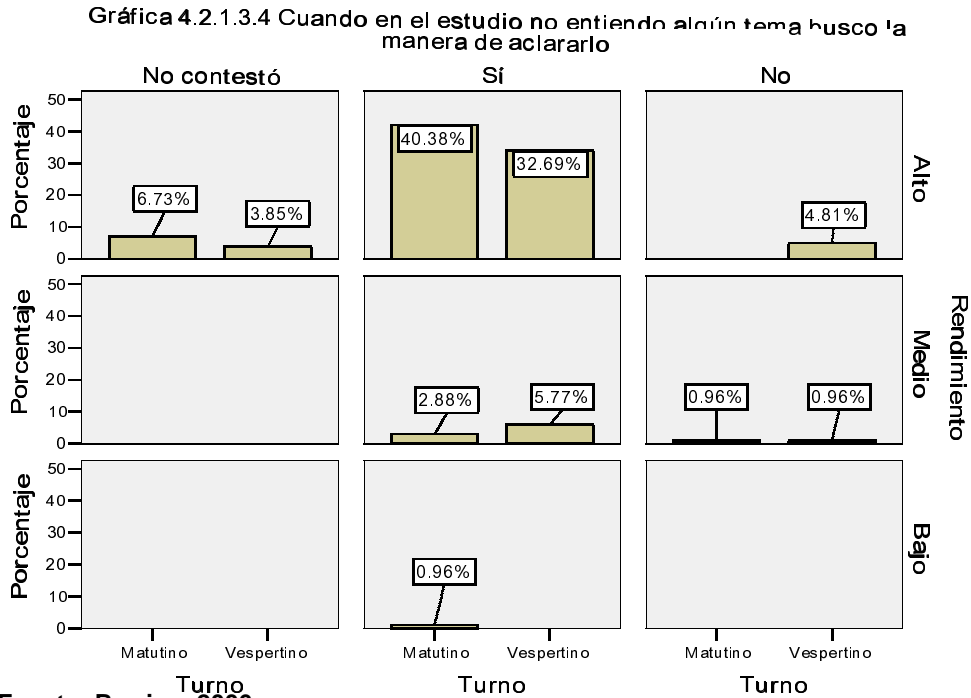


Fuente: Barrios, 2006

Asimismo, en alumnos de alto rendimiento del turno vespertino se presenta que el 12.5% estudia un tema y no consulta diferentes libros.

El 82.68% de los alumnos buscan la manera de aclarar lo que no entienden mientras estudian algún tema. Los alumnos del turno matutino presentan el 44.22% mientras que el resto se observa en los alumnos del turno vespertino. Asimismo, para el turno matutino no se presenta ningún alumno que no busque la manera de aclarar lo que no entiende de algún tema.

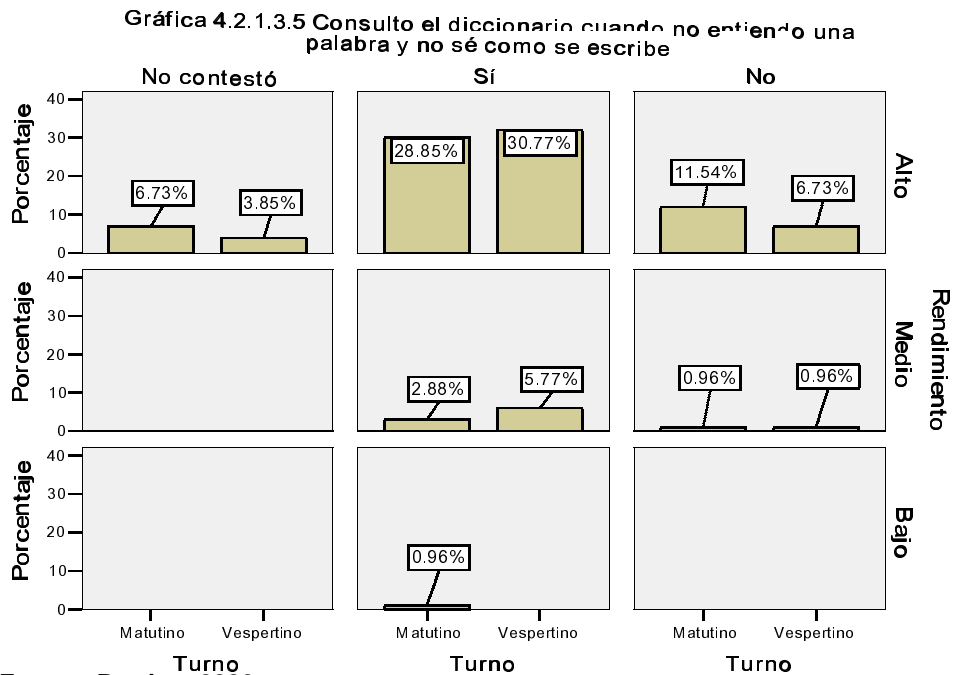
Gráfica 4.2.1.3.4 Cuando en el estudio no entiendo algún tema busco la manera de aclararlo.



Fuente: Barrios, 2006

Un elemento que ayuda a aclarar lo que no se entiende de algún tema es consultar un diccionario. El 69.23% de los alumnos consultan el diccionario cuando no entienden alguna palabra. El 36.54% son alumnos del turno vespertino. Cabe señalar que los alumnos del turno matutino presentan un 12.5% de alumnos que no consultan el diccionario.

Gráfica 4.2.1.3.5 Consulta el diccionario cuando no entiendo una palabra y no sé como se escribe.



Se observa que la mayoría de los alumnos de la generación 2005 que ingresaron durante el periodo 2005-1 al CCH Sur cuentan con motivación en el estudio ya que los resultados antes señalados presentan que casi el 60% de los estudiantes repasan los temas explicados por el profesor, el 57% de los estudiantes no presentan sueño o cansancio mientras estudian. En lo que se refiere a mejorar el entendimiento de algún tema más del 60% estudian consultando diferentes libros así como usan el diccionario para aclarar alguna palabra.

De manera general se establece que los alumnos de esta generación presentan, según su opinión las siguientes características en el estudio:

- Más del 50% de los alumnos no planifica el tiempo de estudio y casi el 28% de ellos pertenecen al turno vespertino.
- Los alumnos de la generación 2005 tienen el hábito de tomar en cuenta las condiciones para el estudio, tales como: el lugar y los materiales que

se usan en el estudio, los distractores como la televisión así como la intensidad de la luz.

- Casi el 60% de los alumnos se concentra mientras estudian.
- Más 75% de los alumnos resumen mentalmente el tema mientras estudian.
- No existe diferencia significativa entre los resultados de los alumnos del turno matutino con los del vespertino.
- Con base en la opinión de los alumnos se observa que el alto rendimiento escolar de los alumnos de la generación 2005 tiene relación con los hábitos de estudio que poseen al momento de ingresar al primer semestre del CCH Sur. Sin embargo, existen algunos indicadores como la cama o la intensidad de la luz, que hacen dudar que exista concentración en el estudio.

4.2.2 Generaciones 2003 y 2004.

Los alumnos encuestados durante la aplicación del cuestionario fueron 492, de los cuales 248 pertenecen a la generación 2003 que representan el 50.41%. El porcentaje que representan los 244 alumnos de la generación 2004 es del 49.59%.

Tabla 4.2.2.1 Rendimiento escolar por turno y por generación.

Tabla 4.2.2.1 Rendimiento escolar por turno y por generación.

Generación				Turno		Total
				Matutino	Vespertino	
2003	Rendimiento	Bajo	Porcentaje	4.8%	26.2%	31.0%
		Medio	Porcentaje	29.4%	16.5%	46.0%
		Alto	Porcentaje	20.6%	2.4%	23.0%
	Total		Porcentaje	54.8%	45.2%	100.0%
2004	Rendimiento	Bajo	Porcentaje	2.0%	18.9%	20.9%
		Medio	Porcentaje	23.0%	27.0%	50.0%
		Alto	Porcentaje	26.2%	2.9%	29.1%
	Total		Porcentaje	51.2%	48.8%	100.0%

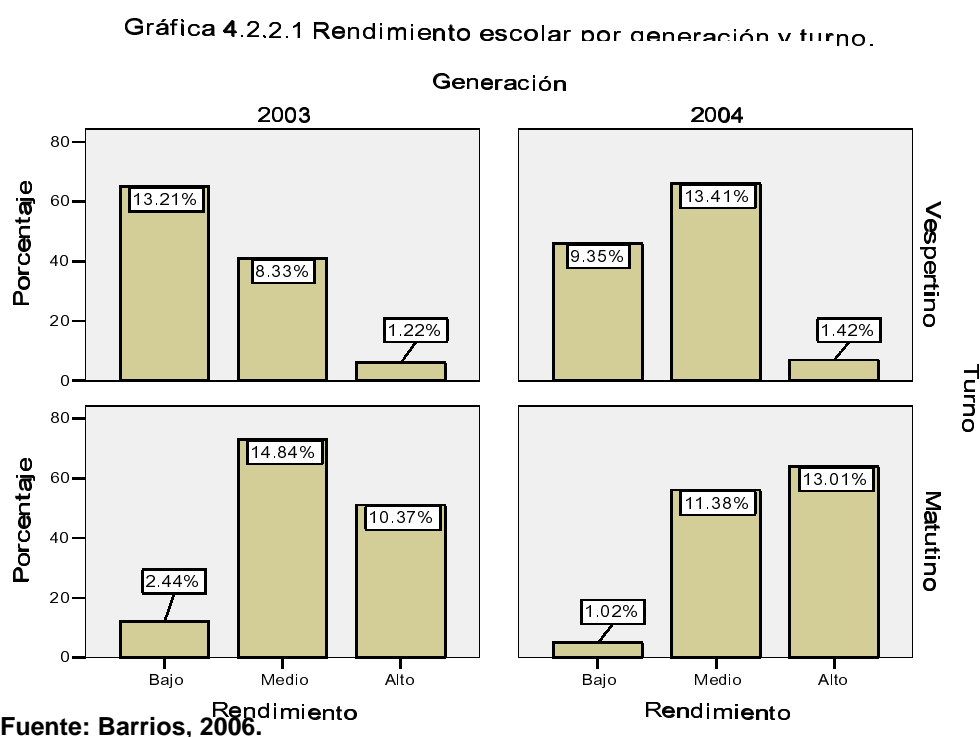
Fuente, Barrios, 2006.

En la tabla 4.2.2.1 se muestra el porcentaje del rendimiento escolar por turno de cada generación. Se observa que del 54.8% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003, el 29.4% cuenta con un medio rendimiento

escolar. Para los estudiantes de la misma generación pertenecientes al turno vespertino, se observa que el 26.2% del 45.2% del total cuenta con un bajo rendimiento escolar.

En la generación 2004 se observa que del 51.2% de los alumnos que pertenecen al turno matutino, el 26.2% cuentan con un alto rendimiento escolar. Mientras el 27% del 48.8% del total de los estudiantes pertenecientes al turno vespertino cuentan con un medio rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.2.1 Rendimiento escolar por generación y turno.



En la gráfica 4.2.2.1 se señala el porcentaje de la muestra total del rendimiento escolar por turno de los alumnos de las generaciones 2003 (alumnos del quinto y sexto semestre) y 2004 (Alumnos del tercer y cuarto semestre). Se observa para el turno vespertino de la generación 2003 que el 13.21% cuenta con un bajo rendimiento escolar; mientras que para la generación 2004 es del 9.35% en el mismo rubro. Asimismo, para la generación 2004 el 13.41% de los alumnos cuentan con un rendimiento medio. Es decir, existe una diferencia mayor del 5% con la generación 2003. Al comparar el alto rendimiento escolar

de los alumnos en las dos generaciones, se observa una diferencia no significativa.

Para el turno matutino de la generación 2003 el mayor porcentaje se concentra en alumnos de rendimiento medio con un 14.84%; mientras que para el mismo rubro de la generación 2004 es del 11.38%. El 13.01% de los alumnos de la generación 2004 cuentan con un alto rendimiento escolar; mientras que para la generación 2003 es el 10.37%. Cabe señalar que los alumnos con un bajo rendimiento escolar es más del doble en la generación 2003 que en la generación 2004.

Se presentan los resultados del cuestionario con base en las categorías de análisis del siguiente cuadro.

Tabla 4.2.2.2 Categoría de análisis.

Organización del estudio.	Operaciones mentales en el estudio.	Técnicas de estudio	Factores relacionados con los hábitos de estudio y el rendimiento escolar.
<ul style="list-style-type: none"> a) Planeación del tiempo. b) Espacio de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Atención – Concentración. b) Memoria Comprensiva. c) Comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Preparación y presentación de los exámenes. b) Subrayado. c) Apuntes en clase. d) El esquema. e) Resumen. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Motivación. b) Ambiente familiar. c) Clima escolar.

Fuente: Barrios, 2006

Al igual que para la generación 2005, es importante destacar que en el marco teórico se establece un mayor número de factores relacionados con las categorías de análisis de la tabla 4.2.2.1. Sólo se retoman aquellos factores que ayudan a explicar los resultados para las generaciones 2003 y 2004.

4.2.2.1 Organización del estudio.

En esta categoría se presentan los resultados de los hábitos de estudio que los alumnos tienen en cuanto a la planificación del tiempo así como a la organización del lugar, condiciones y materiales que se utilizan durante el estudio.

a) Planificación del tiempo.

En la tabla 4.2.2.1.1 se observa que el 38.9% de los alumnos del turno matutino perteneciente a la generación 2003 casi siempre elabora un horario de estudio. El turno vespertino de la misma generación presenta un 17%, es decir un 21.8% menos en comparación con los alumnos del turno matutino.

El 33.6% de los alumnos del turno matutino y el 26% del turno vespertino en la generación 2004 casi siempre elabora un horario de estudio. Asimismo, sólo el 26% de los estudiantes de alto rendimiento del turno matutino siempre elabora un horario de estudio. Se observa en ambas generaciones, que los alumnos del turno matutino cuentan con el hábito de elaborar un horario de estudio en comparación con los del vespertino.

Tabla 4.2.2.1.1 ¿Elaboro un horario de estudios antes de empezar mi periodo de clases?

Tabla 4.2.2.1.1 ¿Elaboro un horario de estudio antes de empezar mi periodo de clases?

% of Total				¿Elaboro un horario de estudio antes de empezar mi periodo de clases?					Total
Generación	Turno	Rendimiento	Bajo	No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo			2.2%	2.9%	3.7%	8.8%
			Medio		15.4%	25.7%	10.3%	2.2%	53.7%
			Alto	.7%	16.2%	11.0%	6.7%	2.9%	37.5%
		Total		.7%	31.6%	38.9%	19.9%	8.8%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	8.8%	13.4%	17.0%	18.0%	58.0%
			Medio		15.2%	3.6%	15.2%	2.7%	36.6%
Alto				2.7%		1.8%	.9%	5.4%	
	Total		.9%	26.6%	17.0%	33.9%	21.6%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	13.4%			4.0%		4.0%
			Medio	3.6%	4.0%	20.0%	13.6%	7.2%	44.8%
			Alto		26.0%	13.6%	2.8%	8.8%	51.2%
		Total		17.0%	30.0%	33.6%	20.4%	16.0%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		5.0%	6.7%	13.4%	13.4%	38.7%
			Medio		13.4%	17.6%	15.1%	9.2%	55.5%
Alto				4.2%	1.7%			5.9%	
	Total			22.6%	26.0%	28.5%	22.6%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.1.2 se observa que el 40.5% de los alumnos pertenecientes al turno matutino de la generación 2003 casi siempre toma en cuenta todas las materias al distribuir el tiempo de estudio, de los cuales el 28.7% del turno matutino cuentan con un rendimiento medio. Se observa una diferencia del 13.7% en relación con los alumnos del turno vespertino de la misma generación.

En la generación 2004 se presenta una diferencia entre los alumnos del turno matutino con los del turno vespertino. El 41.6% del primer turno señala que siempre toman en cuenta todas sus materias al distribuir el tiempo de estudio. Mientras, el 33.7% de los alumnos son del turno vespertino. Cabe destacar que más del 70% de los alumnos del turno matutino de ambas generaciones toman en cuenta las materias al distribuir su tiempo de estudio.

Tabla 4.2.2.1.2 ¿Tomo en cuenta todas mis materias al distribuir el tiempo de estudio?

Tabla 4.2.2.1.2 ¿Tomo en cuenta todas mis materias al distribuir el tiempo de estudio?

% of Total				¿Tomo en cuenta todas mis materias al distribuir el tiempo de estudio?				Total
Generación	Turno	Rendimiento		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.7%	1.5%	1.5%	5.1%	8.8%
			Medio	11.8%	28.7%	12.5%	.7%	53.7%
			Alto	17.6%	10.3%	7.4%	2.2%	37.5%
		Total		30.1%	40.5%	21.3%	8.0%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	8.0%	1.8%	20.5%	27.7%	58.0%
			Medio	4.5%	23.2%	7.1%	1.8%	36.6%
Alto			2.7%	1.8%	.9%		27.7%	
	Total		15.2%	26.8%	28.5%	29.5%	1.8%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.8%	.8%	.8%	1.6%	4.0%
			Medio	19.2%	16.0%	6.4%	3.2%	44.8%
			Alto	21.6%	19.2%	9.6%	.8%	51.2%
		Total		41.6%	36.0%	16.8%	5.6%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		6.7%	14.3%	17.6%	38.7%
			Medio	30.3%	20.2%	3.4%	1.7%	55.5%
Alto			3.4%	.8%	1.7%		5.9%	
	Total		33.7%	27.7%	19.4%	19.3%	100%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.1.3 se muestra que el 39.7% de los alumnos del turno matutino pertenecientes a la generación 2003 casi siempre destinan tiempo para las materias fuera de la clase. Mientras, el 47.4% de los alumnos del turno vespertino señala que rara vez destinan tiempo fuera de clases para sus materias.

La generación 2004 presenta que el 40% de los alumnos del turno matutino casi siempre destinan tiempo para las materias fuera de las clases. Mientras, el 36.9% de los alumnos del turno vespertino señala que nunca destinan tiempo para las materias fuera de las clases.

Se muestra que los estudiantes con un bajo rendimiento escolar en ambas generaciones no poseen el hábito de destinar tiempo a sus materias fuera de clases.

Tabla 4.2.2.1.3 ¿Destino tiempo fuera de clase para mis materias?

Tabla 4.2.2.1.3 ¿Destino tiempo fuera de clase para mis materias?

% of Total

Generación	Turno	Rendimiento		¿Destino tiempo fuera de clase para mis materias?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.7%		2.2%	2.9%	2.9%	8.8%
			Medio	.7%	8.1%	23.5%	20.6%	.7%	53.7%
			Alto	1.5%	16.2%	14.0%	3.7%	2.2%	37.5%
		Total		2.9%	24.3%	39.7%	27.2%	5.8%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		5.4%	20.5%	28.6%	3.6%	58.0%
			Medio		4.5%	14.3%	17.0%	.9%	36.6%
Alto				2.7%	.9%	1.8%		5.4%	
	Total			12.6%	35.7%	47.4%	4.5%	100%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%		1.6%	1.6%	4.0%
			Medio		12.0%	21.6%	7.2%	4.0%	44.8%
			Alto		15.2%	18.4%	12.8%	4.8%	51.2%
		Total			28.0%	40.0%	21.6%	10.4%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		2.5%	5.9%	10.1%	20.2%	38.7%
			Medio		20.2%	9.3%	10.1%	15.9%	55.5%
Alto				3.4%	1.7%	.8%	.8%	5.9%	
	Total			26.1%	16.9%	21.0%	36.9%	100%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.1.4 se observa que el 39.7% de estudiantes del turno matutino y que el 27.7% del turno vespertino de la generación 2003 no cuenta con un programa de actividades diarias.

Por otro lado, la generación 2004 presenta que el 34.4% de alumnos del turno matutino casi siempre cuenta con un programa de actividades. Mientras, el 36.1% de los alumnos del turno vespertino rara vez cuenta con un programa de actividades.

Existen diferencias significativas en los alumnos que cuentan con un bajo rendimiento escolar en comparación con los que cuentan con un alto rendimiento. El 4.4% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003,

que representa el 50% del total de alumnos con un bajo rendimiento, señala que nunca cuentan con un programa de actividades diarias. Mientras, el 7.4% que cuenta con un alto rendimiento del mismo turno y que representa el 20% para esta categoría, señala que nunca cuentan con un programa de actividades.

Tabla 4.2.2.1.4 ¿Cuento con un programa de actividades diarias?

Tabla 4.2.2.1.4 ¿Cuento con un programa de actividades diarias?

% of Total				¿Cuento con un programa de actividades diarias?				Total
Generación	Turno	Rendimiento		Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	1.5%	.7%	2.2%	4.4%	8.8%
			Medio	4.4%	6.6%	14.7%	27.9%	53.7%
			Alto	13.2%	11.8%	5.1%	7.4%	37.5%
		Total		19.1%	19.1%	22.0%	39.7%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	8.9%	10.7%	16.1%	22.3%	58.0%
			Medio	15.2%	7.1%	9.8%	4.5%	36.6%
Alto			1.8%	1.8%	.9%	.9%	5.4%	
	Total		25.9%	19.6%	26.8%	27.7%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	.8%	2.4%	4.0%
			Medio	12.8%	12.8%	12.0%	7.2%	44.8%
			Alto	15.2%	20.8%	8.0%	7.2%	51.2%
		Total		28.0%	34.4%	20.8%	11.6%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	1.7%	6.7%	10.1%	20.2%	38.7%
			Medio	12.6%	10.1%	25.2%	7.6%	55.5%
Alto			2.5%	2.5%	.8%		5.9%	
	Total		16.8%	19.3%	36.1%	27.8%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.1.5 se observa que el 40.4% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 casi siempre planifica sus actividades escolares. Mientras, el 35.7% del turno vespertino señala que nunca planifica sus actividades escolares. Asimismo, existen diferencias significativas entre los alumnos que cuentan con bajo y alto rendimiento escolar.

La generación 2004 en el turno matutino presenta un 40.4% de estudiantes que casi siempre planifica sus actividades, de los cuales el 28.7% son alumnos de rendimiento medio. Para el turno vespertino se observa que el 35.7%, de los cuales el 33.9% son estudiantes de bajo rendimiento, nunca planifica sus actividades.

Tabla 4.2.2.1.5 ¿Planifico mis actividades?

Tabla 4.2.2.1.5 ¿Planifico mis actividades?

% of Total				¿Planifico mis actividades?					Total
Generación	Turno	Rendimiento		No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.5%	.7%	1.5%	5.1%	8.8%
			Medio		7.4%	28.7%	15.4%	2.2%	53.7%
			Alto		16.2%	11.0%	5.9%	4.4%	37.5%
		Total			25.1%	40.4%	22.8%	11.7%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	1.8%	8.0%	12.5%	33.9%	58.0%	
			Medio	5.4%	18.8%	10.7%	1.8%	36.6%	
		Alto	4.5%	.9%			5.4%		
	Total		1.8%	11.7%	27.7%	23.2%	35.7%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	.8%	.8%	1.6%	4.0%
			Medio		4.0%	12.8%	22.4%	5.6%	44.8%
			Alto		8.8%	21.6%	16.0%	4.8%	51.2%
		Total			13.6%	35.2%	39.2%	12.0%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		2.5%	8.4%	11.8%	16.0%	38.7%
			Medio		22.7%	20.2%	7.6%	5.0%	55.5%
		Alto		4.2%	1.7%			5.9%	
	Total			29.4%	30.3%	19.4%	21.0%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.1.6 se observa que el 40.5% de alumnos del turno matutino y que el 26.8% del turno vespertino de la generación 2003 rara vez realiza actividades que les impide dedicarles tiempo a sus estudios.

Para la generación 2003 el 33.9% de los alumnos del turno vespertino, de los cuales el 26.8% cuentan con un bajo rendimiento escolar, señala que siempre realiza actividades que le impide dedicarles tiempo a sus estudios.

Tabla 4.2.2.1. 6 ¿Realizo actividades que me impiden dedicarles tiempo a mis estudios?

Tabla 4.2.2.1.6 ¿Realizo actividades que me impiden dedicarles tiempo a mis estudios?

% of Total				¿Realizo actividades que me impiden dedicarles tiempo a mis estudios?					Total
Generación	Turno	Rendimiento		No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		4.4%	.7%	1.5%	2.2%	8.8%
			Medio		3.7%	14.0%	27.2%	8.8%	53.7%
			Alto	1.5%	4.4%	6.6%	11.8%	13.2%	37.5%
		Total		1.5%	12.5%	21.3%	40.5%	24.2%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	26.8%	12.5%	13.4%	4.5%	58.0%
			Medio		7.1%	10.7%	11.6%	7.1%	36.6%
		Alto		.9%	1.8%	2.7%		5.4%	
	Total		.9%	33.9%	24.1%	26.8%	14.3%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		2.4%	.8%		.8%	4.0%
			Medio		3.2%	16.0%	14.4%	11.2%	44.8%
			Alto	.8%	3.2%	8.0%	17.6%	21.6%	51.2%
		Total		.8%	8.8%	24.8%	32.0%	33.6%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		16.0%	10.9%	4.2%	7.6%	38.7%
			Medio	.8%	.8%	15.1%	21.8%	16.8%	55.5%
		Alto		.8%	.8%	.8%	3.4%	5.9%	
	Total		.8%	17.6%	26.8%	26.8%	27.8%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la generación 2004, el 33.6% de los alumnos del turno matutino y el 27.8% del turno vespertino nunca realiza actividades que le impide dedicarle tiempo a sus estudios.

En la tabla 4.2.2.1.7, se observa que el 47.1% de los alumnos del turno matutino de la generación del 2003 casi siempre inicia y concluye puntualmente sus actividades. Mientras, el 38.4% de los alumnos del turno vespertino, de los cuales el 36.6% cuenta con bajo rendimiento, nunca inicia y concluye puntualmente cada una de sus actividades.

Para la generación 2004, el 44.4% de los alumnos del turno matutino y el 32% del turno vespertino siempre inicia y concluye puntualmente cada una de sus actividades.

Tabla 4.2.2.1.7 ¿Inicio y concluyo puntualmente cada una de mis actividades?

Tabla 4.2.2.1.7 ¿Inicio y concluyo puntualmente cada una de mis actividades?

% of Total

Generación	Turno	Rendimiento		¿Inicio y concluyo puntualmente cada una de mis actividades?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	4.4%	2.2%	2.9%	3.7%	8.8%
			Medio	21.3%	37.5%	11.0%	.7%	53.7%
			Alto	25.7%	7.4%	6.6%	2.2%	37.5%
		Total		25.7%	47.1%	20.5%	6.6%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	2.7%	2.7%	16.1%	36.6%	58.0%
			Medio	6.3%	20.5%	8.0%	1.8%	36.6%
Alto			1.8%	1.8%	1.8%		5.4%	
	Total		10.7%	25.0%	25.9%	38.4%	100%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	1.6%	1.6%	4.0%
			Medio	18.4%	16.8%	9.6%		44.8%
			Alto	26.4%	16.8%	7.2%	.8%	51.2%
		Total		44.8%	34.4%	18.4%	2.4%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	1.7%	5.9%	11.8%	19.3%	38.7%
			Medio	26.1%	21.8%	6.7%	.8%	55.5%
Alto			4.2%	.8%	.8%		5.9%	
	Total		32.0%	28.5%	19.3%	20.1%	100%	

Fuente: Barrios, 2006

b) Espacio de estudio.

En la tabla 4.2.2.1.8 se observa que el 41.1% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 señala que rara vez hay personas o ruidos que los distraiga durante el estudio. Para el turno vespertino de la misma

generación el porcentaje es del 35.7% en el rubro de que siempre hay personas o ruidos que los distraiga durante el estudio.

Tabla 4.2.2.1. 8 ¿Hay personas conversando o ruidos que me molesten o distraigan mientras estudio?

Tabla 4.2.2.1.8 ¿Hay personas conversando o ruidos que me molesten o distraigan mientras estudio?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Hay personas conversando o ruidos que me molesten o distraigan mientras estudio?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	3.7%	4.4%	.0%	.7%	8.8%
			Medio	7.4%	19.1%	23.5%	3.7%	53.7%
			Alto	2.9%	6.6%	17.6%	10.3%	37.5%
		Total		14.0%	30.1%	41.1%	14.7%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	27.7%	17.0%	4.5%	8.9%	58.0%
			Medio	8.0%	9.8%	15.2%	3.6%	36.6%
Alto			.0%	.9%	1.8%	2.7%	5.4%	
	Total		35.7%	27.7%	21.5%	15.2%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	1.6%	.8%	1.6%	.0%	4.0%
			Medio	5.6%	8.0%	16.8%	14.4%	44.8%
			Alto	3.2%	12.8%	12.8%	22.4%	51.2%
		Total		10.4%	21.6%	31.2%	36.8%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	5.9%	15.1%	11.8%	5.9%	38.7%
			Medio	5.9%	19.3%	20.2%	10.1%	55.5%
Alto			.8%	1.7%	.0%	3.4%	5.9%	
	Total		12.6%	36.1%	31.9%	19.4%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

Asimismo, se observa que en los alumnos del turno matutino de la generación 2004, el 36.8% señala que nunca hay personas o ruidos que los distraiga mientras estudia. En el turno vespertino el porcentaje es del 36.1% en el rubro de casi siempre hay personas o ruidos que los distraiga mientras estudia.

En la tabla 4.2.2.1.9 se observa que el 34.6% de los alumnos del turno matutino y que el 33% del vespertino de la generación 2003 rara vez tiene cerca distractores visuales mientras estudia.

En los alumnos de la generación 2004 se observa que el 42.4% del turno matutino rara vez estudia cerca de distractores visuales. Mientras, el 29.4% del turno vespertino casi siempre estudia cerca de distractores visuales.

Tabla 4.2.2.1.9 ¿Cuando estudio tengo cerca distractores visuales como la televisión, pósteres, entre otros?

Tabla 4.2.2.1.9 ¿Cuando estudio tengo cerca distractores visuales como la televisión, pósteres, entre otros?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Cuando estudio tengo cerca distractores visuales como la televisión, pósteres, entre otros?					Total	
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		2.2%	2.9%	2.2%	1.5%	8.8%	
			Medio		7.4%	16.2%	19.9%	10.3%	53.7%	
			Alto		5.9%	4.4%	12.5%	14.7%	37.5%	
		Total		15.4%	23.5%	34.6%	26.5%	100.0%		
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		7.1%	23.2%	17.9%	9.8%	58.0%	
			Medio		10.7%	5.4%	14.3%	6.3%	36.6%	
Alto				.9%	1.8%	.9%	1.8%	5.4%		
	Total		18.8%	30.4%	33.0%	17.9%	100.0%			
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	1.6%	1.6%	.0%	4.0%	
			Medio		9.6%	8.8%	23.2%	3.2%	44.8%	
			Alto		7.2%	7.2%	17.6%	19.2%	51.2%	
		Total		17.6%	17.6%	42.4%	22.4%	100.0%		
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		.0%	16.0%	12.6%	7.6%	2.5%	38.7%
			Medio		.0%	5.9%	16.0%	12.6%	21.0%	55.5%
Alto				.8%	.8%	.8%	1.7%	1.7%	5.9%	
	Total		.8%	22.7%	29.4%	21.9%	25.2%	100.0%		

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.1.10 se muestra que el 49.3% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 siempre cuenta con un área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar. Mientras, en los alumnos del turno vespertino se reduce a un 23.2% en el mismo rubro.

Tabla 4.2.2.1.10 ¿Cuento con un área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar?

Tabla 4.2.2.1.10 ¿Cuento con un área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Cuento con un área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	6.6%	1.5%	.7%	.0%	8.8%
			Medio	25.0%	20.6%	5.9%	2.2%	53.7%
			Alto	17.6%	10.3%	7.4%	2.2%	37.5%
		Total	49.3%	32.4%	14.0%	4.4%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	12.5%	32.1%	9.8%	3.6%	58.0%
			Medio	8.9%	20.5%	4.5%	2.7%	36.6%
Alto			1.8%	2.7%	.0%	.9%	5.4%	
	Total	23.2%	55.4%	14.3%	7.1%	100.0%		
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.8%	1.6%	1.6%	.0%	4.0%
			Medio	16.8%	10.4%	12.0%	5.6%	44.8%
			Alto	18.4%	16.8%	8.8%	7.2%	51.2%
		Total	36.0%	28.8%	22.4%	12.8%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	11.8%	11.8%	10.1%	5.0%	38.7%
			Medio	16.8%	16.8%	15.1%	6.7%	55.5%
Alto			1.7%	1.7%	1.7%	.8%	5.9%	
	Total	30.3%	30.3%	26.9%	12.6%	100.0%		

Fuente: Barrios, 2006

El 36% de los alumnos del turno matutino y el 30.3% del turno vespertino de la generación 2004 cuenta con área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar. El 16.8% son estudiantes con un medio rendimiento escolar.

El 44.1% del turno matutino de la generación 2003 rara vez tiene demasiados objetos sobre la mesa en la que estudia. Para el turno vespertino se observa en la tabla 4.2.2.1.11 que se observa que el 31.3% casi siempre tiene demasiados objetos sobre la mesa en la que estudia. Existe una diferencia significativa en alumnos de los diferentes turnos.

Tabla 4.2.2.1.11 ¿Cuándo estudio tengo cerca distractores visuales como la televisión, pósteres, entre otros?

Tabla 4.2.2.1.11 ¿Cuándo estudio, tengo demasiados objetos sobre la mesa?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Cuándo estudio, tengo demasiados objetos sobre la mesa?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	2.2%	1.5%	4.4%	.7%	8.8%
			Medio	8.8%	14.0%	25.7%	5.1%	53.7%
			Alto	7.4%	13.2%	14.0%	2.9%	37.5%
		Total		18.4%	28.7%	44.1%	8.8%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	23.2%	17.9%	10.7%	6.3%	58.0%
			Medio	6.3%	11.6%	15.2%	3.6%	36.6%
Alto			.9%	1.8%	.9%	1.8%	5.4%	
	Total		30.4%	31.3%	26.8%	11.6%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.8%	1.6%	1.6%	.0%	4.0%
			Medio	16.8%	16.0%	11.2%	.8%	44.8%
			Alto	1.6%	14.4%	18.4%	16.8%	51.2%
		Total		19.2%	32.0%	31.2%	17.6%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	12.6%	11.8%	14.3%	.0%	38.7%
			Medio	5.0%	17.6%	12.6%	20.2%	55.5%
Alto			1.7%	.0%	.8%	3.4%	5.9%	
	Total		19.3%	29.4%	27.7%	23.6%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

Para la generación 2004, el 32% de alumnos del turno matutino casi siempre tiene demasiados objetos sobre la mesa de estudio. Mientras, el 29.4% son alumnos del turno vespertino.

En la generación 2003, el 50% de los alumnos del turno matutino siempre cuenta con materiales de estudio como son los libros, libretas, etc; de los cuales el 33.9% son estudiantes con un alto rendimiento escolar. Mientras que para el turno vespertino el porcentaje es del 35.7% señala que nunca cuenta con materiales de estudio como son los libros, libretas, etc. El 33.9% son estudiantes con un bajo rendimiento escolar.

Para la generación 2004, el 33.6% de alumnos del turno matutino casi siempre cuenta con materiales de estudio, de los cuales el 15.2% son estudiantes con un alto rendimiento escolar. Se observa que para los alumnos del turno vespertino el porcentaje es del 29.5% de los cuales el 16% cuentan con un medio rendimiento escolar.

Existen diferencias significativas en los alumnos del turno matutino con los del vespertino de la generación 2003.

Tabla 4.2.2.1.12 ¿Cuento con materiales de estudio como son libros, esquemas, libretas, etc?

Tabla 4.2.2.1.12¿Cuento con materiales de estudio como son libros, esquemas, libretas, etc?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Cuento con materiales de estudio como son libros, esquemas, libretas, etc?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	2.9%	.0%	5.9%	8.8%
			Medio	25.7%	18.4%	8.8%	.7%	53.7%
			Alto	24.3%	9.6%	2.2%	1.5%	37.5%
		Total	50.0%	30.9%	11.0%	8.1%	100%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	3.6%	1.8%	18.8%	33.9%	58.0%
			Medio	25.0%	8.9%	1.8%	.9%	36.6%
			Alto	2.7%	1.8%	.0%	.9%	5.4%
		Total	31.3%	12.5%	20.6%	35.7%	100%	
		Total	81.3%	43.4%	31.6%	43.8%	100%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.8%	1.6%	.0%	1.6%	4.0%
			Medio	10.4%	16.8%	15.2%	2.4%	44.8%
			Alto	15.2%	15.2%	13.6%	7.2%	51.2%
		Total	26.4%	33.6%	28.8%	11.2%	100%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	5.0%	11.8%	8.4%	13.4%	38.7%
			Medio	18.5%	16.0%	15.1%	5.9%	55.5%
			Alto	1.7%	1.7%	1.7%	.8%	5.9%
		Total	25.2%	29.5%	25.2%	20.1%	100%	
		Total	51.6%	63.1%	53.9%	31.3%	100%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.1.13 se observa que para la generación 2003, el 33.8% de los alumnos del turno matutino siempre consigue útiles como papel, lápiz, goma, etc, antes de empezar a estudiar. El 19.1% son estudiantes con un medio rendimiento escolar. Asimismo se observa en los alumnos del turno vespertino que el 30.4% rara vez consigue útiles como papel, lápiz, goma, etc, antes de empezar a estudiar.

Para la generación 2004, el 35.2% de los alumnos del turno matutino siempre consiguen papel, lápiz, goma, etc, antes de estudiar, de los cuales el 20% son

estudiantes con un alto rendimiento escolar. En el turno vespertino se observa que el 26.8%, nunca consigue los útiles señalados antes de estudiar.

Tabla 4.2.2.1.13 ¿Antes de empezar a estudiar consigo papel, goma de borrar, pluma o lápiz y demás recursos necesarios?

Tabla 4.2.2.1.13 ¿Antes de empezar a estudiar consigo papel, goma de borrar, pluma o lápiz y demás recursos necesarios?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Antes de empezar a estudiar consigo papel, goma de borrar, pluma o lápiz y demás recursos necesarios?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	2.2%	.7%	2.9%	2.9%	8.8%
			Medio	19.1%	16.2%	14.0%	4.4%	53.7%
			Alto	12.5%	12.5%	6.6%	5.9%	37.5%
		Total		33.8%	29.4%	23.5%	13.2%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	1.8%	9.8%	24.1%	22.3%	58.0%
			Medio	18.8%	10.7%	5.4%	1.8%	36.6%
Alto			3.6%	.0%	.9%	.9%	5.4%	
	Total		24.2%	20.5%	30.4%	25.0%	100%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.8%	1.6%	1.6%	4.0%
			Medio	15.2%	15.2%	12.8%	1.6%	44.8%
			Alto	20.0%	15.2%	11.2%	4.8%	51.2%
		Total		35.2%	31.2%	25.6%	8.0%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	5.0%	9.2%	23.5%	38.7%
			Medio	23.5%	19.3%	10.1%	2.5%	55.5%
Alto			3.4%	.8%	.8%	.8%	5.9%	
	Total		27.8%	25.1%	20.1%	26.8%	100%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.1.14 se observa que el 38.2% de los alumnos del turno matutino pertenecientes a la generación 2003 rara vez busca apuntes o libros en el momento en el que estudia. El 24.3% son alumnos con un medio rendimiento escolar. Para el turno vespertino el 38.4% siempre busca apuntes o libros en el momento en el que estudia.

Para la generación 2004 se observa que el 38.4% de estudiantes del turno matutino nunca busca apuntes o libros en el momento en el que estudia. Mientras, el 30.2% de los alumnos del turno vespertino casi siempre busca apuntes o libros mientras estudia, de los cuales el 17.6% son estudiantes con un medio rendimiento escolar.

Se observa que los alumnos del turno vespertino de ambas generaciones cuentan con el hábito de buscar apuntes o libros en los momentos que deberían estar estudiando.

Tabla 4.2.2.1.14 ¿Busco apuntes o libros en los momentos en que debería estar estudiando?

Tabla 4.2.2.1.14 ¿Busco apuntes o libros en los momentos en que debería estar estudiando?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Busco apuntes o libros en los momentos en que debería estar estudiando?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	3.7%	3.7%	.7%	.7%	8.8%
			Medio	5.9%	21.3%	24.3%	2.2%	53.7%
			Alto	5.1%	4.4%	13.2%	14.7%	37.5%
		Total	14.7%	29.4%	38.2%	17.6%	100%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	31.3%	19.6%	3.6%	3.6%	58.0%
			Medio	7.1%	.9%	13.4%	15.2%	36.6%
			Alto	.0%	.9%	1.8%	2.7%	5.4%
		Total	38.4%	21.4%	18.8%	21.5%	100%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.8%	2.4%	.8%	.0%	4.0%
			Medio	8.0%	4.8%	13.6%	18.4%	44.8%
			Alto	8.0%	10.4%	12.8%	20.0%	51.2%
		Total	16.8%	17.6%	27.2%	38.4%	100%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	12.6%	11.8%	13.4%	.8%	38.7%
			Medio	4.2%	17.6%	13.4%	20.2%	55.5%
			Alto	.0%	.8%	2.5%	2.5%	5.9%
		Total	16.8%	30.2%	29.3%	23.2%	100%	

Fuente: Barrios, 2006

El 52.2% de estudiantes del turno matutino de la generación 2003 casi siempre acude a la biblioteca. Mientras que para el turno vespertino el 31.3% de los alumnos nunca acude a la biblioteca.

Tabla 4.2.2.1.15 ¿Acudo a bibliotecas?

Tabla 4.2.2.1.15 ¿Acudo a bibliotecas?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Acudo a bibliotecas?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	2.2%	2.2%	4.4%	8.8%
			Medio	13.2%	27.9%	11.0%	1.5%	53.7%
			Alto	8.8%	22.1%	6.6%	.0%	37.5%
		Total	22.0%	52.2%	19.9%	5.9%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	2.7%	12.5%	12.5%	30.4%	58.0%
			Medio	11.6%	16.1%	8.0%	.9%	36.6%
			Alto	2.7%	1.8%	.9%	.0%	5.4%
		Total	17.0%	30.4%	21.4%	31.3%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.0%	.0%	4.0%	4.0%
			Medio	11.2%	25.6%	7.2%	.8%	44.8%
			Alto	12.8%	24.8%	11.2%	2.4%	51.2%
		Total	24.0%	50.4%	18.4%	7.2%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.8%	9.2%	8.4%	20.2%	38.7%
			Medio	16.0%	29.4%	7.6%	2.5%	55.5%
			Alto	1.7%	2.5%	1.7%	.0%	5.9%
		Total	18.5%	41.1%	17.7%	22.7%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En alumnos de la generación 2004, el 50.4% pertenecientes al turno matutino casi siempre acude a la biblioteca. Mientras, el 41.1% de los alumnos son del turno vespertino.

4.2.2.2 Operaciones mentales en el estudio.

En esta categoría se presentan los resultados de las generaciones 2003 y 2004 en cuanto a las operaciones mentales (Ver punto 3.3.1.2) que se presentan durante el estudio.

a) Atención-Concentración.

En la tabla 4.2.2.2.1 se observa que el 51.4% de los alumnos del turno matutino pertenecientes a la generación 2003 rara vez cuando estudia se concentra durante periodos cortos y dedica más tiempo a divagar. En el turno vespertino el 30.4% de estudiantes señala que siempre que estudia, se concentra durante periodos cortos y dedica más tiempo a divagar.

Tabla 4.2.2.2.1 ¿Cuando estudio me concentro durante periodos cortos y dedico más tiempo a divagar?

Tabla 4.2.2.2.1 ¿Cuando estudio me concentro durante periodos cortos y dedico más tiempo a divagar?

Generación	Turno	Rendimiento		Cuando estudio me concentro durante periodos cortos dedico más tiempo a divagar?					Total	
				No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	3.7%	2.9%	.7%	1.5%	8.8%	
			Medio	.7%	2.2%	16.9%	30.1%	3.7%	53.7%	
			Alto	.0%	2.2%	8.8%	20.6%	5.9%	37.5%	
		Total	.7%	8.1%	28.7%	51.4%	11.0%	100.0%		
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		28.6%	16.1%	9.8%	3.6%	58.0%	
			Medio		1.8%	11.6%	19.6%	3.6%	36.6%	
			Alto		.0%	1.8%	1.8%	1.8%	5.4%	
	Total		30.4%	29.5%	31.2%	9.0%	100.0%			
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		2.4%	.8%	.8%	.0%	4.0%
				Medio		5.6%	11.2%	17.6%	10.4%	44.8%
Alto					9.6%	12.8%	17.6%	11.2%	51.2%	
Total				17.6%	24.8%	36.0%	21.6%	100.0%		
Vespertino		Rendimiento	Bajo		10.1%	11.8%	10.1%	6.7%	38.7%	
			Medio		10.9%	7.6%	18.5%	18.5%	55.5%	
			Alto		.8%	.8%	3.4%	.8%	5.9%	
Total			21.8%	20.2%	31.9%	26.0%	100.0%			

Fuente: Barrios, 2006

Para los alumnos de la generación 2004, el 36% del turno matutino rara vez cuando estudia se concentra durante periodos cortos y dedican más tiempo a divagar. Mientras, el 31.9% de los estudiantes del turno vespertino rara vez cuando estudia se concentran durante periodos cortos y dedica más tiempo a divagar.

En la 4.2.2.2 se observa que el 41.2% de alumnos del turno matutino pertenecientes a la generación 2003 rara vez se distrae mientras estudia. Mientras, el 38.4% de los alumnos del turno vespertino siempre se distrae mientras estudia. Se observa una diferencia significativa en los alumnos del turno matutino con el vespertino.

Para la generación 2004, el 46.4% de alumnos del turno matutino y el 28.6% del turno vespertino rara vez se distrae mientras estudia. Los alumnos con un bajo rendimiento escolar presentan niveles inferiores en los rubros que indican que se distraen con facilidad al ponerse a estudiar.

Tabla 4.2.2.2 ¿Me distraigo con facilidad al ponerme a estudiar?

Tabla 4.2.2.2.2 ¿Me distraigo con facilidad al ponerme a estudiar?

Generación Turno Rendimiento				¿Me distraigo con facilidad al ponerme a estudiar?					Total
				No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		3.7%	2.9%	1.5%	.7%	8.8%
			Medio		9.6%	14.0%	26.5%	3.7%	53.7%
			Alto		3.7%	7.4%	13.2%	13.2%	37.5%
		Total		17.0%	24.3%	41.2%	17.6%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.0%	30.4%	15.2%	8.0%	4.5%	58.0%
			Medio	.0%	7.1%	13.4%	14.3%	1.8%	36.6%
			Alto	.9%	.9%	.9%	.9%	1.8%	5.4%
		Total	.9%	38.4%	29.5%	23.2%	8.1%	100.0%	
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.6%	1.6%	.8%	.0%
Medio					4.0%	13.6%	22.4%	4.8%	44.8%
Alto					9.6%	16.0%	22.4%	3.2%	51.2%
		Total		15.2%	31.2%	45.6%	8.0%	100.0%	
Vespertino		Rendimiento	Bajo		16.8%	10.9%	6.7%	4.2%	38.7%
			Medio		10.9%	16.0%	20.2%	8.4%	55.5%
			Alto		.8%	.0%	1.7%	3.4%	5.9%
		Total		28.5%	26.9%	28.6%	16.0%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.3, se observa que el 59.6% de los alumnos del turno matutino pertenecientes a la generación 2003 rara vez cuando estudia se distrae con asuntos ajenos al tema. En el turno vespertino se observa que el

33.1% considera que casi siempre cuando estudia se distrae con asuntos ajenos al tema. Se presenta una diferencia en los niveles de distracción de un turno con otro.

Asimismo, el 37.6% de los alumnos del turno matutino y el 35.3% del turno vespertino pertenecientes a la generación 2004 rara vez cuando estudia se distrae con asuntos ajenos al tema.

Tabla 4.2.2.2.3 ¿Mientras estudio me distraigo con asuntos ajenos al tema?

Tabla 4.2.2.2.3 ¿Mientras estudio me distraigo con asuntos ajenos al tema?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Mientras estudio me distraigo con asuntos ajenos al tema?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	5.1%	2.2%	.7%	.7%	8.8%
			Medio	2.9%	11.8%	36.8%	2.2%	53.7%
			Alto	2.2%	9.6%	22.1%	3.7%	37.5%
			Total	10.2%	23.5%	59.6%	6.6%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	31.3%	18.8%	5.4%	2.7%	58.0%
			Medio	.9%	13.4%	20.5%	1.8%	36.6%
			Alto	.0%	.9%	1.8%	2.7%	5.4%
			Total	32.2%	33.1%	27.7%	7.2%	100.0%
			Total	42.4%	56.6%	87.3%	13.8%	100.0%
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	1.6%	1.6%	.8%	.0%	4.0%
			Medio	3.2%	15.2%	13.6%	12.8%	44.8%
			Alto	3.2%	17.6%	23.2%	7.2%	51.2%
			Total	8.0%	34.4%	37.6%	20.0%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	12.6%	8.4%	11.8%	5.9%	38.7%
			Medio	8.4%	20.2%	21.8%	5.0%	55.5%
			Alto	.8%	.0%	1.7%	3.4%	5.9%
			Total	21.8%	28.6%	35.3%	14.3%	100.0%
			Total	30.0%	63.0%	72.9%	34.3%	100.0%

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.2.4 se observa que el 49.3% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 rara vez tiene dificultades para concentrarse en sus estudios. El 36.6% de los alumnos del turno vespertino considera que siempre tiene dificultades para concentrarse en sus estudios.

El 46.4% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 rara vez tiene dificultades para concentrarse en el estudio. Mientras, el 32.8% del turno vespertino señala que siempre tiene dificultades para concentrarse en el estudio.

Los alumnos del turno vespertino presentan menores niveles de concentración cuando estudian que los alumnos del turno matutino.

Tabla 4.2.2.2.4 ¿Tengo dificultades para concentrarme en mis estudios?

Tabla 4.2.2.2.4 ¿Tengo dificultades para concentrarme en mis estudios?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Tengo dificultades para concentrarme en mis estudios?					Total	
				No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		2.2%	4.4%	1.5%	.7%	8.8%	
			Medio		2.9%	13.2%	33.8%	3.7%	53.7%	
			Alto		5.9%	12.5%	14.0%	5.1%	37.5%	
		Total			11.0%	30.1%	49.3%	9.6%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		33.9%	14.3%	3.6%	6.3%	58.0%	
			Medio		1.8%	11.6%	22.3%	.9%	36.6%	
			Alto		.9%	1.8%	2.7%	.0%	5.4%	
Total				36.6%	27.7%	28.6%	7.1%	100.0%		
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	1.6%	.8%	.8%	4.0%	
			Medio		4.0%	15.2%	19.2%	6.4%	44.8%	
			Alto		5.6%	14.4%	26.4%	4.8%	51.2%	
		Total			10.4%	31.2%	46.4%	12.0%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		.0%	18.5%	10.1%	4.2%	5.9%	38.7%
			Medio		.8%	7.6%	21.0%	19.3%	6.7%	55.5%
			Alto		.0%	1.7%	1.7%	2.5%	.0%	5.9%
Total				.8%	27.8%	32.8%	26.0%	12.6%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.2.5 se observa que el 31.5% de los alumnos del turno matutino pertenecientes a la generación 2003 rara vez escucha música mientras estudia. Mientras, el 28.6% del turno vespertino señala que casi siempre escucha música mientras estudia.

En los alumnos de la generación 2004, el 30.4% del turno matutino casi siempre escucha música mientras estudia, de los cuales el 18.4% son estudiantes que cuentan con un medio rendimiento escolar.

Existe una diferencia en los alumnos del turno vespertino en comparación con el turno matutino, ya que el 39.5% del primer turno señala que rara vez escuchan música mientras estudian.

Tabla 4.2.2.2.5 ¿Escucho música mientras estudio?

Tabla 4.2.2.2.5 ¿Escucho música mientras estudio?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Escucho música mientras estudio?					Total		
				No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca			
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	2.9%	2.2%	2.9%	.7%	8.8%		
			Medio	.0%	8.1%	21.3%	13.2%	11.0%	53.7%		
			Alto	.7%	5.9%	5.9%	15.4%	9.6%	37.5%		
		Total	.7%	16.9%	29.4%	31.5%	20.3%	100%			
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		18.8%	16.1%	14.3%	8.9%	58.0%		
			Medio		5.4%	10.7%	10.7%	9.8%	36.6%		
			Alto		.9%	1.8%	2.7%	.0%	5.4%		
		Total		25.1%	28.6%	27.7%	18.7%	100%			
		2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	1.6%	.8%	.8%	4.0%
					Medio		9.6%	18.4%	7.2%	9.6%	44.8%
Alto					10.4%	10.4%	16.8%	13.6%	51.2%		
Total				20.8%	30.4%	24.8%	24.0%	100%			
Vespertino	Rendimiento		Bajo	.0%	12.6%	10.9%	8.4%	6.7%	38.7%		
			Medio	1.7%	5.0%	9.2%	27.7%	11.8%	55.5%		
			Alto	.0%	.0%	1.7%	3.4%	.8%	5.9%		
	Total		1.7%	17.6%	21.8%	39.5%	19.3%	100%			

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.2.6 se observa que el 72.8% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 considera que casi siempre sus profesores explican de forma clara los temas. Mientras, el 73.2% del turno vespertino considera que rara vez sus profesores explican de forma clara los temas.

El 44.8% de los estudiantes del turno matutino de la generación 2004 considera que casi siempre sus profesores explican de forma clara los temas. Se observa una diferencia con los alumnos del turno vespertino, ya que el 40.3% de ellos considera que rara vez sus profesores explican de forma clara los temas.

Tabla 4.2.2.2.6 ¿Mis profesores explican de forma clara los temas?

Tabla 4.2.2.2.6 ¿Mis profesores explican de forma clara los temas?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Mis profesores explican de forma clara los temas?					Total
				No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	7.4%	1.5%		8.8%
			Medio		2.9%	41.2%	9.6%		53.7%
			Alto		6.6%	24.3%	6.6%		37.5%
		Total			9.6%	72.8%	17.6%		100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.0%	2.7%	7.1%	47.3%	.9%	58.0%
			Medio	.9%	6.3%	6.3%	23.2%	.0%	36.6%
Alto			.0%	1.8%	.0%	2.7%	.9%	5.4%	
	Total		.9%	10.7%	13.4%	73.2%	1.8%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	1.6%	.8%	.8%	4.0%
			Medio		12.8%	20.0%	10.4%	1.6%	44.8%
			Alto		13.6%	23.2%	13.6%	.8%	51.2%
		Total			27.2%	44.8%	24.8%	3.2%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		10.9%	9.2%	14.3%	4.2%	38.7%
			Medio		15.1%	10.1%	23.5%	6.7%	55.5%
Alto				2.5%	.0%	2.5%	.8%	5.9%	
	Total			28.6%	19.3%	40.3%	11.8%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.2.7 se observa que el 47.8% de los alumnos del turno matutino y que el 39.3% del turno vespertino pertenecientes a la generación 2003, consideran que casi siempre les resulta fácil concentrarse en la exposición del maestro.

Para la generación 2004 se observa que el 51.2% de los alumnos del turno matutino casi siempre le resulta fácil concentrarse en la exposición del maestro. Mientras, el 26.96% de los estudiantes pertenecen al turno vespertino.

Tabla 4.2.2.2.7 ¿Me resulta fácil concentrarme en la exposición del maestro?

Tabla 4.2.2.2.7 ¿Me resulta fácil concentrarme en la exposición del maestro?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Me resulta fácil concentrarme en la exposición del maestro?					Total
				No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.7%	.0%	2.2%	5.9%	.0%	8.8%
			Medio	.0%	8.8%	31.6%	12.5%	.7%	53.7%
			Alto	.0%	9.6%	14.0%	11.0%	2.9%	37.5%
		Total		.7%	18.4%	47.8%	29.4%	3.7%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		3.6%	11.6%	7.1%	35.7%	58.0%
			Medio		5.4%	23.2%	7.1%	.9%	36.6%
Alto				.0%	4.5%	.9%	.0%	5.4%	
	Total			9.0%	39.3%	15.2%	36.6%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.6%	.0%	2.4%	.0%	4.0%
			Medio		6.4%	23.2%	12.8%	2.4%	44.8%
			Alto		11.2%	28.0%	10.4%	1.6%	51.2%
		Total			19.2%	51.2%	25.6%	4.0%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		6.7%	1.7%	13.4%	16.8%	38.7%
			Medio		16.0%	22.7%	13.4%	3.4%	55.5%
Alto				2.5%	2.5%	.0%	.8%	5.9%	
	Total			25.2%	26.9%	26.8%	21.0%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.2.8 se observa que el 61.8% de los alumnos del turno matutino pertenecientes a la generación 2003 rara vez se queda con dudas sobre lo expuesto por el profesor. El 49.1% del turno vespertino considera que siempre se queda con dudas sobre lo expuesto por el profesor. Se observa una diferencia significativa en los alumnos del turno matutino con los del vespertino.

El 36.8% de los estudiantes del turno matutino y el 31% del turno vespertino pertenecientes a la generación 2004 señalan que casi siempre se quedan con dudas sobre lo expuesto por el profesor. No se presenta una diferencia significativa en cuanto al turno. Sin embargo, al compararse las generaciones se presenta una diferencia significativa entre los alumnos de la generación 2003 y los alumnos de la 2004.

Tabla 4.2.2.2.8 ¿Me quedo con dudas sobre lo expuesto por el profesor?

Tabla 4.2.2.2.8 ¿Me quedo con dudas sobre lo expuesto por el profesor?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Me quedo con dudas sobre lo expuesto por el profesor?					Total
				No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	1.5%	5.9%	1.5%	.0%	8.8%
			Medio	.0%	2.2%	6.6%	39.0%	5.9%	53.7%
			Alto	.7%	4.4%	5.1%	21.3%	5.9%	37.5%
		Total		.7%	8.1%	17.6%	61.8%	11.8%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	45.5%	3.6%	3.6%	4.5%	58.0%
			Medio	.0%	3.6%	7.1%	24.1%	1.8%	36.6%
Alto			.0%	.0%	1.8%	3.6%	.0%	5.4%	
	Total		.9%	49.1%	12.5%	31.3%	6.3%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	2.4%	.0%	.8%	4.0%
			Medio		8.8%	19.2%	14.4%	2.4%	44.8%
			Alto		13.6%	15.2%	20.0%	2.4%	51.2%
		Total			23.2%	36.8%	34.4%	5.6%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		20.2%	9.2%	7.6%	1.7%	38.7%
			Medio		10.1%	21.8%	18.5%	5.0%	55.5%
Alto				.0%	.0%	1.7%	4.2%	5.9%	
	Total			30.3%	31.0%	27.8%	10.9%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

b) Memoria comprensiva.

El 37.5% de los alumnos del turno matutino y el 31.3% del turno vespertino mencionan que rara vez repiten en voz alta el tema con la finalidad de asimilarlo. Es decir, 3 alumnos de cada 10 pertenecientes a la generación 2003 rara vez memorizan el tema con la finalidad de asimilarlo.

Tabla 4.2.2.2.9 ¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el tema que considero más relevante, a fin de asimilarlo?

Tabla 4.2.2.2.9 ¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el tema que considero más relevante, a fin de asimilarlo?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el tema que considero más relevante, a fin de asimilarlo?					Total
				No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		4.4%	1.5%	2.2%	.7%	8.8%
			Medio		2.2%	12.5%	19.9%	19.1%	53.7%
			Alto		2.2%	11.8%	15.4%	8.1%	37.5%
			Total		8.8%	25.8%	37.5%	27.9%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	25.0%	10.7%	12.5%	8.9%	58.0%
			Medio	.0%	4.5%	8.9%	15.2%	8.0%	36.6%
			Alto	.0%	.9%	.0%	3.6%	.9%	5.4%
	Total		.9%	30.4%	19.6%	31.3%	17.8%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.6%	.8%	.8%	.8%	4.0%
			Medio		13.6%	13.6%	16.8%	.8%	44.8%
			Alto		11.2%	15.2%	17.6%	7.2%	51.2%
			Total		26.4%	29.6%	35.2%	8.8%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		9.2%	11.8%	7.6%	10.1%	38.7%
			Medio		9.2%	16.0%	22.7%	7.6%	55.5%
			Alto		.0%	1.7%	3.4%	.8%	5.9%
	Total			18.5%	29.5%	33.7%	18.5%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.2.9 se observa que los alumnos de la generación 2004, el 35.2% del turno matutino y el 33.7% del turno vespertino rara vez repiten en voz alta el tema de estudio a fin de asimilarlo.

c) Comprensión lectora

En la tabla 4.2.2.2.10 se observa que el 35.3% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 rara vez explora el contenido general de un libro antes de comenzar su lectura. Mientras, el 31.5% del turno vespertino señala que nunca explora el contenido general de un libro antes de comenzar su lectura. Existe una diferencia significativa entre los alumnos del turno matutino con los del vespertino.

Tabla 4.2.2.10 ¿Exploro e investigo el contenido general de un libro antes de empezar su lectura?

Tabla 4.2.2.2. 10 ¿Exploro e investigo el contenido general de un libro antes de empezar su lectura?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Exploro e investigo el contenido general de un libro antes de empezar su lectura?					Total	
				No contesto	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.5%	2.2%	2.9%	2.2%	8.8%	
			Medio		9.6%	12.5%	22.1%	9.6%	53.7%	
			Alto		6.6%	13.2%	10.3%	7.4%	37.5%	
			Total		17.7%	27.9%	35.3%	19.2%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		5.4%	20.7%	18.9%	13.5%	58.6%	
			Medio		9.0%	1.8%	9.9%	15.3%	36.0%	
			Alto		1.8%	.0%	.9%	2.7%	5.4%	
			Total		16.2%	22.5%	29.7%	31.5%	100.0%	
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	.8%	1.6%	.8%	4.0%
Medio					14.4%	16.8%	10.4%	3.2%	44.8%	
Alto					8.8%	22.4%	14.4%	5.6%	51.2%	
			Total		24.0%	40.0%	26.4%	9.6%	100.0%	
Vespertino		Rendimiento	Bajo		.0%	8.4%	9.2%	11.8%	9.2%	38.7%
			Medio		.8%	14.3%	6.7%	11.8%	21.8%	55.5%
			Alto		.0%	4.2%	.0%	.8%	.8%	5.9%
			Total		.8%	26.9%	16.0%	24.4%	31.9%	100.0%

Fuente: Barrios, 2006

El 40% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 señala que casi siempre explora el contenido de un libro antes de comenzar su lectura. Mientras, el 31.9% del turno vespertino nunca explora el contenido de un libro antes de comenzar su lectura.

En la tabla 4.2.2.2.11 se observa que el 51.9% de los alumnos del turno matutino y el 42.9% del turno vespertino pertenecientes a la generación 2003 rara vez tienen dificultades para comprender lo que leen.

El 32.8% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 rara vez tiene dificultades para comprender los que lee. Existe una diferencia con los alumnos del turno vespertino, ya que el 40.3% considera que casi siempre tiene dificultades para comprender lo que lee.

Tabla 4.2.2.11 ¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?

Tabla 4.2.2.2.11 ¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?				Total	
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	4.4%	3.7%	.7%	.0%	8.9%	
			Medio	3.0%	5.9%	35.6%	9.6%	54.1%	
			Alto	1.5%	7.4%	15.6%	12.6%	37.0%	
			Total		8.9%	17.0%	51.9%	22.2%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	1.8%	33.9%	15.2%	7.1%	58.0%	
			Medio	.9%	6.3%	25.0%	4.5%	36.6%	
			Alto	.0%	2.7%	2.7%	.0%	5.4%	
			Total		2.7%	42.9%	42.9%	11.6%	100.0%
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.8%	2.4%	.8%	4.0%
Medio				12.0%	14.4%	14.4%	4.0%	44.8%	
Alto				7.2%	11.2%	16.0%	16.8%	51.2%	
			Total		19.2%	26.4%	32.8%	21.6%	100.0%
Vespertino		Rendimiento	Bajo	8.4%	16.0%	8.4%	5.9%	38.7%	
			Medio	11.8%	21.0%	15.1%	7.6%	55.5%	
			Alto	.8%	3.4%	1.7%	.0%	5.9%	
			Total		21.0%	40.3%	25.2%	13.4%	100.0%

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.2.12 se observa que el 44.1% de los alumnos del turno matutino y el 35.7% del turno vespertino de la generación 2003 rara vez se formula preguntas a partir de las lecturas realizadas.

Tabla 4.2.2.2.12 ¿Me formulo preguntas a partir de las lecturas que realizo?

Tabla 4.2.2.2.12 ¿Me formulo preguntas a partir de las lecturas que realizo?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Me formulo preguntas a partir de las lecturas que realizo?					Total	
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		.7%	2.2%	5.1%	.7%	8.8%	
			Medio		7.4%	16.2%	25.0%	5.1%	53.7%	
			Alto		5.1%	16.2%	14.0%	2.2%	37.5%	
			Total		13.2%	34.6%	44.1%	8.1%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	1.8%	14.3%	20.5%	18.8%	2.7%	58.0%	
			Medio	.0%	7.1%	12.5%	15.2%	1.8%	36.6%	
			Alto	.0%	1.8%	1.8%	1.8%	.0%	5.4%	
			Total		1.8%	23.2%	34.8%	35.7%	4.5%	100.0%
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	.8%	1.6%	1.6%	4.0%
Medio					6.4%	22.4%	13.6%	2.4%	44.8%	
Alto					9.6%	21.6%	16.0%	4.0%	51.2%	
			Total		16.0%	44.8%	31.2%	8.0%	100.0%	
Vespertino		Rendimiento	Bajo		2.5%	10.1%	17.6%	8.4%	38.7%	
			Medio		12.6%	16.0%	5.0%	21.8%	55.5%	
			Alto		.8%	3.4%	.8%	.8%	5.9%	
			Total		15.1%	29.5%	23.4%	31.0%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

Se observa que el 44.8% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 casi siempre se formula preguntas a partir de las lecturas realizadas. Asimismo, existe una diferencia con los alumnos del turno vespertino, ya que el

31% considera que nunca se formula preguntas a partir de las lecturas realizadas.

4.2.2.3 Técnicas de estudio.

En esta sección se presentan los resultados sobre las técnicas de estudio que practican los alumnos de las generaciones 2003 y 2004 del CCH Sur.

a) Preparación de exámenes.

En la tabla 4.2.2.3.1 se observa que el 36.1% de los alumnos del turno matutino y el 34.8% del turno vespertino de la generación 2003 señalan que rara vez se encuentran nerviosos antes de preparar su examen.

Tabla 4.2.2.3.1 ¿Estoy nervioso(a) antes de presentar un examen?

Tabla 4.2.2.3.1 ¿Estoy nervioso(a) antes de presentar un examen?

Generación Turno			Estoy nervioso(a) antes de presentar un examen?					Total
			No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento Bajo	.0%	.0%	2.9%	4.4%	1.5%	8.8%
		Medio	.7%	12.5%	16.9%	22.1%	1.5%	53.7%
		Alto	.0%	5.1%	11.0%	9.6%	11.8%	37.5%
	Total		.7%	17.6%	30.8%	36.1%	14.8%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento Bajo		11.6%	17.0%	19.6%	9.8%	58.0%
		Medio		8.0%	9.8%	15.2%	3.6%	36.6%
Alto			.0%	.9%	.0%	4.5%	5.4%	
Total			19.6%	27.7%	34.8%	17.9%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento Bajo		1.6%	1.6%	.8%	.0%	4.0%
		Medio		8.8%	17.6%	14.4%	4.0%	44.8%
		Alto		6.4%	13.6%	11.2%	20.0%	51.2%
	Total			16.8%	32.8%	26.4%	24.0%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento Bajo		11.8%	15.1%	10.9%	.8%	38.7%
		Medio		16.0%	7.6%	18.5%	13.4%	55.5%
Alto			1.7%	.8%	.8%	2.5%	5.9%	
Total			29.4%	23.5%	30.3%	16.7%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

Se observa que el 32.8% de los alumnos del turno matutino considera que casi siempre se encuentra nervioso antes de preparar su examen. Mientras, el 30.3% del turno vespertino señala que rara vez se encuentra nervioso antes de preparar su examen.

En la tabla 4.2.2.3.2 se observa que el 41.9% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 señala que siempre revisa sus respuestas en los exámenes antes de entregarlos. Por otro lado, el 31.3% de los alumnos del turno vespertino señala que nunca revisa sus respuestas en los exámenes antes de entregarlos.

Se observa que el 39.2% de alumnos que pertenecen al turno matutino de la generación 2004 señala que siempre revisa sus respuestas en los exámenes antes de entregarlos. Mientras, el 37% del turno vespertino indica que rara vez revisa sus respuestas en los exámenes antes de entregarlos.

Cabe señalar que en ambas generaciones, los alumnos del turno vespertino presentan niveles de porcentaje más bajos en comparación con los del turno matutino.

Tabla 4.2.2.3.2 ¿Reviso mis respuestas en los exámenes antes de entregarlos?

Tabla 4.2.2.3.2 ¿Reviso mis respuestas en los exámenes antes de entregarlos?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Reviso mis respuestas en los exámenes antes de entregarlos?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.5%	2.2%	1.5%	3.7%	8.8%
			Medio		21.3%	22.1%	9.6%	.7%	53.7%
			Alto		19.1%	11.8%	2.9%	3.7%	37.5%
		Total		41.9%	36.0%	14.0%	8.1%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	5.4%	13.4%	8.0%	30.4%	58.0%
			Medio	.0%	19.6%	9.8%	6.3%	.9%	36.6%
			Alto	.9%	1.8%	1.8%	.9%	.0%	5.4%
		Total	1.8%	26.8%	25.0%	15.2%	31.3%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	1.6%	.8%	1.6%	4.0%
			Medio		19.2%	16.8%	7.2%	1.6%	44.8%
			Alto		20.0%	16.8%	12.0%	2.4%	51.2%
		Total		39.2%	35.2%	20.0%	5.6%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		.0%	14.3%	4.2%	20.2%	38.7%
			Medio		16.8%	7.6%	29.4%	1.7%	55.5%
			Alto		.0%	1.7%	3.4%	.8%	5.9%
		Total		16.8%	23.6%	37.0%	22.7%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.3.3, se observa que el 42.7% de los alumnos el turno matutino de la generación 20003 siempre lee dos veces la misma pregunta antes de contestarla en un examen. Mientras, el 27.7% del turno vespertino señala que rara vez lee dos veces la misma pregunta antes de contestarla en un examen. Existe una diferencia considerable en los alumnos por turno de esta generación.

Se observa una ligera diferencia en los alumnos de la generación 2004, ya que el 46.4% del turno matutino y el 37% del turno vespertino señalan que casi siempre leen dos veces la misma pregunta antes de contestarla en un examen.

Tabla 4.2.2.3.3 ¿Durante un examen leo dos veces la misma pregunta antes de contestarla?

Tabla 4.2.2.3.3 ¿Durante un examen leo dos veces la misma pregunta antes de contestarla?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Durante un examen leo dos veces la misma pregunta antes de contestarla?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	1.5%	3.7%	3.7%	8.8%
			Medio	22.8%	23.5%	5.9%	1.5%	53.7%
			Alto	19.9%	13.2%	3.7%	.7%	37.5%
		Total		42.7%	38.2%	13.3%	5.9%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	5.4%	7.1%	23.2%	22.3%	58.0%
			Medio	17.9%	11.6%	4.5%	2.7%	36.6%
Alto			2.7%	1.8%	.0%	.9%	5.4%	
	Total		26.0%	20.5%	27.7%	25.9%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.8%	1.6%	1.6%	4.0%
			Medio	12.0%	22.4%	8.0%	2.4%	44.8%
			Alto	14.4%	23.2%	8.8%	4.8%	51.2%
		Total		26.4%	46.4%	18.4%	8.8%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	2.5%	11.8%	9.2%	15.1%	38.7%
			Medio	16.0%	22.7%	12.6%	4.2%	55.5%
Alto			1.7%	2.5%	.8%	.8%	5.9%	
	Total		20.2%	37.0%	22.6%	20.1%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.3.4, se observa que 4 de cada 10 alumnos de la generación 2003 siempre duerme normalmente la noche anterior a un examen.

Asimismo, los porcentajes de los alumnos de la generación 2004 son del 46.4% del turno matutino y del 38.7% del turno vespertino que señalan que casi siempre tienen ese mismo hábito.

Tabla 4.2.2.3.4 ¿Duermo normalmente la noche anterior al examen?

Tabla 4.2.2.3.4 ¿Duermo normalmente la noche anterior al examen?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Duermo normalmente la noche anterior al examen?					Total	
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		6.6%	1.5%	.7%	.0%	8.8%	
			Medio		22.8%	21.3%	7.4%	2.2%	53.7%	
			Alto		16.9%	15.4%	4.4%	.7%	37.5%	
		Total			46.3%	38.2%	12.5%	2.9%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		.9%	22.3%	19.6%	14.3%	.9%	58.0%
			Medio		.0%	17.0%	12.5%	6.3%	.9%	36.6%
			Alto		.0%	2.7%	.9%	.9%	.9%	5.4%
		Total		.9%	42.0%	33.0%	21.4%	2.7%	100.0%	
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	.8%	2.4%	.0%	4.0%
Medio					16.0%	20.0%	6.4%	2.4%	44.8%	
Alto					13.6%	25.6%	9.6%	2.4%	51.2%	
		Total			30.4%	46.4%	18.4%	4.8%	100.0%	
Vespertino		Rendimiento	Bajo		.8%	12.6%	12.6%	7.6%	5.0%	38.7%
			Medio		.0%	15.1%	24.4%	10.1%	5.9%	55.5%
			Alto		.0%	3.4%	1.7%	.0%	.8%	5.9%
		Total		.8%	31.1%	38.7%	17.7%	11.8%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.3.5, que el 39.7% de los alumnos de la generación 2003 y el 34.4% de la generación 2004 pertenecientes al turno matutino señalan que casi siempre preparan con anticipación sus exámenes.

En los alumnos que pertenecen al turno vespertino, se observa que el 27.7% de los alumnos de la generación 2003, de los cuales el 25% cuentan con un bajo rendimiento escolar, señala que nunca prepara con anticipación sus exámenes. Para la generación 2004, el 28.6% de los estudiantes rara vez prepara con anticipación los exámenes.

Tabla 4.2.2.3. 5 ¿Preparo con anticipación los exámenes?

Tabla 4.2.2.3.5 ¿Preparo con anticipación los exámenes?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Preparo con anticipación los exámenes?					Total	
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	.7%	1.5%	4.4%	2.2%	8.8%
			Medio		.0%	22.1%	22.8%	4.4%	4.4%	53.7%
			Alto		.7%	16.2%	15.4%	1.5%	3.7%	37.5%
		Total		.7%	39.0%	39.7%	10.3%	10.3%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo			6.3%	3.6%	23.2%	25.0%	58.0%
			Medio			15.2%	17.0%	2.7%	1.8%	36.6%
			Alto			1.8%	1.8%	.9%	.9%	5.4%
		Total			23.3%	22.4%	26.8%	27.7%	100.0%	
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	.0%	1.6%	1.6%	.8%
Medio					.8%	12.8%	12.8%	12.8%	5.6%	44.8%
Alto					.0%	20.0%	20.0%	9.6%	1.6%	51.2%
		Total		.8%	32.8%	34.4%	24.0%	8.0%	100.0%	
Vespertino		Rendimiento	Bajo			5.0%	8.4%	12.6%	12.6%	38.7%
			Medio			16.8%	15.1%	14.3%	9.2%	55.5%
			Alto			1.7%	1.7%	1.7%	.8%	5.9%
		Total			23.5%	25.2%	28.6%	22.6%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

b) Subrayado.

En la tabla 4.2.2.3.6, se observa que el 40% de los estudiantes del turno matutino de la generación 2004 y el 31.9% del turno matutino de la generación 2003 casi siempre subraya las ideas principales durante una lectura.

El 27.7% de los estudiantes del turno vespertino de la generación 2003 nunca subraya las ideas principales durante una lectura. Para la generación 2004, el 26.9% señala que rara vez subraya las ideas principales durante una lectura.

Tabla 4.2.2.3. 6 ¿Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura?

Tabla 4.2.2.3.6 ¿Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.5%	2.2%	1.5%	3.7%	8.9%
			Medio		18.5%	19.3%	11.9%	3.7%	53.3%
			Alto		10.4%	10.4%	10.4%	6.7%	37.8%
			Total		30.4%	31.9%	23.8%	14.1%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.0%	9.8%	7.1%	15.2%	25.9%	58.0%
			Medio	.0%	11.6%	11.6%	11.6%	1.8%	36.6%
			Alto	.9%	.9%	2.7%	.9%	.0%	5.4%
			Total	.9%	22.3%	21.4%	27.7%	27.7%	100.0%
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	.8%	.8%	1.6%
Medio					11.2%	15.2%	14.4%	4.0%	44.8%
Alto					10.4%	24.0%	10.4%	6.4%	51.2%
			Total		22.4%	40.0%	25.6%	12.0%	100.0%
Vespertino		Rendimiento	Bajo	.8%	3.4%	10.1%	10.9%	13.4%	38.7%
			Medio	.8%	15.1%	12.6%	14.3%	12.6%	55.5%
			Alto	.0%	2.5%	1.7%	1.7%	.0%	5.9%
			Total	1.7%	21.0%	24.4%	26.9%	26.0%	100.0%

Fuente: Barrios, 2006

c) Apuntes en clase.

En la tabla 4.2.2.3.7, se observa que más del 46.3% de los estudiantes del turno matutino de la generación 2003 casi siempre escribe notas en sus clases. Para los alumnos del turno vespertino de esta generación se observa que el 28.6% de los alumnos respondió que nunca escribe notas en sus clases. El mismo porcentaje aparece en el rubro de casi siempre para dicho turno.

El 38.4% de los alumnos del turno matutino y el 34.4% del turno vespertino de la generación 2004 rara vez escribe notas en sus clases.

Tabla 4.2.2.3.7 ¿Escribo notas de todas mis clases?

Tabla 4.2.2.3.7 ¿Escribo notas de todas mis clases?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Escribo notas de todas mis clases?					Total		
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca			
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	2.2%	1.5%	5.1%	8.8%		
			Medio		18.4%	27.2%	8.1%	.0%	53.7%		
			Alto		17.6%	16.9%	2.2%	.7%	37.5%		
		Total		36.0%	46.3%	11.8%	5.8%	100.0%			
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		.0%	.0%	9.8%	21.4%	26.8%	58.0%	
			Medio		.9%	13.4%	15.2%	5.4%	1.8%	36.6%	
			Alto		.0%	1.8%	3.6%	.0%	.0%	5.4%	
		Total		.9%	15.2%	28.6%	26.8%	28.6%	100.0%		
		2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	.8%	1.6%	1.6%	4.0%
					Medio		12.0%	12.0%	19.2%	1.6%	44.8%
Alto					12.0%	18.4%	17.6%	3.2%	51.2%		
Total				24.0%	31.2%	38.4%	6.4%	100.0%			
Vespertino	Rendimiento		Bajo		2.5%	13.4%	8.4%	14.3%	38.7%		
			Medio		12.6%	16.0%	23.5%	3.4%	55.5%		
			Alto		3.4%	.0%	2.5%	.0%	5.9%		
	Total			18.5%	29.4%	34.4%	24.1%	100.0%			

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.3.8, se observa que el 50.7% de los alumnos de la generación 2003 y el 42.4% de la generación 2004 del turno matutino casi siempre anotan los conceptos que exponen los maestros en clase.

El 39.3% de los alumnos del turno vespertino y el 36.2% del turno vespertino casi siempre anotan los conceptos que exponen los maestros en clase.

Tabla 4.2.2.3.8 ¿Anoto textualmente los conceptos o ideas importantes que expone el maestro en la clase?

Tabla 4.2.2.3.8 ¿Anoto textualmente los conceptos o ideas importantes que expone el maestro en la clase?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Anoto textualmente los conceptos o ideas importantes que expone el maestro en la clase?					Total		
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca			
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	2.2%	2.9%	3.7%	8.8%		
			Medio		14.7%	25.7%	11.8%	1.5%	53.7%		
			Alto		5.1%	22.8%	8.1%	1.5%	37.5%		
		Total		19.8%	50.7%	22.8%	6.7%	100.0%			
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		.9%	1.8%	17.0%	10.7%	27.7%	58.0%	
			Medio		.0%	9.8%	19.6%	6.3%	.9%	36.6%	
			Alto		.0%	1.8%	2.7%	.9%	.0%	5.4%	
		Total		.9%	13.4%	39.3%	17.9%	28.6%	100.0%		
		2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	1.6%	.8%	.8%	4.0%
					Medio		17.6%	16.8%	9.6%	.8%	44.8%
Alto					15.2%	24.0%	10.4%	1.6%	51.2%		
Total				33.6%	42.4%	20.8%	3.2%	100.0%			
Vespertino	Rendimiento		Bajo		1.7%	10.1%	8.4%	18.5%	38.7%		
			Medio		18.5%	22.7%	11.8%	2.5%	55.5%		
			Alto		2.5%	3.4%	.0%	.0%	5.9%		
	Total			22.7%	36.2%	20.2%	21.0%	100.0%			

Fuente: Barrios, 2006

Se observa en la tabla 4.2.2.3.9 que el 52.2% de los alumnos del turno matutino y el 46.4% del turno vespertino de la generación 2003 siempre copian los ejemplos que proporciona el maestro.

En la generación 2004, el 40.8% de los alumnos del turno matutino rara vez copian los ejemplos que proporciona el maestro.

Tabla 4.2.2.3.9 ¿Copio los ejemplos que proporciona el maestro?

Tabla 4.2.2.3.9 ¿Copio los ejemplos que proporciona el maestro?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Copio los ejemplos que proporciona el maestro?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	4.4%	2.9%	1.5%	.0%	8.8%
			Medio	25.7%	22.1%	5.1%	.7%	53.7%
			Alto	22.1%	10.3%	4.4%	.7%	37.5%
		Total		52.2%	35.3%	11.0%	1.5%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	26.8%	24.1%	6.3%	.9%	58.0%
			Medio	15.2%	15.2%	6.3%	.0%	36.6%
Alto			4.5%	.9%	.0%	.0%	5.4%	
	Total		46.4%	40.2%	12.5%	.9%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.8%	.8%	2.4%	.0%	4.0%
			Medio	6.4%	15.2%	19.2%	4.0%	44.8%
			Alto	11.2%	15.2%	19.2%	5.6%	51.2%
		Total		18.4%	31.2%	40.8%	9.6%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	7.6%	18.5%	5.0%	7.6%	38.7%
			Medio	16.0%	17.6%	16.8%	5.0%	55.5%
Alto			.0%	1.7%	4.2%	.0%	5.9%	
	Total		23.5%	37.8%	26.1%	12.6%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.3.10 se observa que más del 40% de los alumnos de las dos generaciones casi siempre utilizan sus propias palabras para redactar sus apuntes de clase.

Tabla 4.2.2.3.10 ¿Utilizo mis propias palabras para redactar los apuntes de clase?

Tabla 4.2.2.3.10 ¿Utilizo mis propias palabras para redactar los apuntes de clase?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Utilizo mis propias palabras para redactar los apuntes de clase?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	2.2%	2.9%	3.7%	.0%	8.8%
			Medio	7.4%	23.5%	19.9%	2.9%	53.7%
			Alto	5.1%	20.6%	11.0%	.7%	37.5%
		Total		14.7%	47.1%	34.6%	3.7%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	13.4%	22.3%	20.5%	1.8%	58.0%
			Medio	6.3%	17.9%	10.7%	1.8%	36.6%
Alto			2.7%	.9%	1.8%	.0%	5.4%	
	Total		22.3%	41.1%	33.0%	3.6%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	1.6%	1.6%	.8%	4.0%
			Medio	12.8%	14.4%	15.2%	2.4%	44.8%
			Alto	11.2%	24.8%	13.6%	1.6%	51.2%
		Total		24.0%	40.8%	30.4%	4.8%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	9.2%	16.8%	10.9%	1.7%	38.7%
			Medio	18.5%	21.0%	11.8%	4.2%	55.5%
Alto			.8%	4.2%	.8%	.0%	5.9%	
	Total		28.6%	42.0%	23.5%	5.9%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.3.11, se observa que una diferencia mayor en los alumnos de la generación 2003 en comparación con los de la generación 2004 en el turno matutino, es decir, un menor número de estudiantes de la generación 2004 rara vez piden prestados los apuntes a sus compañeros de clase.

El 65.2% de los alumnos del turno vespertino de la generación 2003 pide prestados apuntes a sus compañeros de clase. Para la generación 2004, el 56.3% son estudiantes del mismo turno.

Tabla 4.2.2.3.11 ¿Pido prestados apuntes de mis compañeros de clase?

Tabla 4.2.2.3.11 ¿Pido prestados apuntes de mis compañeros de clase?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Pido prestados apuntes de mis compañeros de clase?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	1.5%	6.6%	.7%	8.8%
			Medio	2.2%	10.3%	31.6%	9.6%	53.7%
			Alto	3.7%	6.6%	20.6%	6.6%	37.5%
		Total		5.9%	18.4%	58.8%	16.9%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	13.4%	40.2%	3.6%	58.0%
			Medio	.9%	7.1%	22.3%	6.3%	36.6%
Alto			.9%	.9%	2.7%	.9%	5.4%	
	Total		2.7%	21.4%	65.2%	10.7%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.8%	1.6%	1.6%	.0%	4.0%
			Medio	8.0%	7.2%	19.2%	10.4%	44.8%
			Alto	8.0%	12.0%	22.4%	8.8%	51.2%
		Total		16.8%	20.8%	43.2%	19.2%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.8%	4.2%	25.2%	8.4%	38.7%
			Medio	1.7%	9.2%	27.7%	16.8%	55.5%
Alto			.0%	1.7%	3.4%	.8%	5.9%	
	Total		2.5%	15.1%	56.3%	26.1%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.3.12, se observa que el 50% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 considera que casi siempre sus apuntes están limpios y ordenados.

Tabla 4.2.2.3.12 ¿Mis apuntes de clase están limpios, ordenados y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?

Tabla 4.2.2.3.12 ¿Mis apuntes de clase están limpios, ordenados y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Mis apuntes de clase están limpios, ordenados y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		4.4%	3.7%	.7%	.0%	8.8%
			Medio		20.6%	27.9%	4.4%	.7%	53.7%
			Alto		14.7%	18.4%	4.4%	.0%	37.5%
		Total			39.7%	50.0%	9.6%	.7%	*****
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	14.3%	38.4%	4.5%		58.0%
			Medio	.0%	13.4%	20.5%	2.7%		36.6%
Alto			.0%	.9%	3.6%	.9%		5.4%	
	Total		.9%	28.6%	62.5%	8.0%		*****	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	1.6%	1.6%	.0%	4.1%
			Medio		10.7%	13.9%	16.4%	2.5%	43.4%
			Alto		18.0%	21.3%	9.8%	3.3%	52.5%
		Total			29.5%	36.9%	27.9%	5.7%	*****
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		10.9%	10.1%	10.9%	6.7%	38.7%
			Medio		15.1%	17.6%	15.1%	7.6%	55.5%
Alto				.8%	1.7%	2.5%	.8%	5.9%	
	Total			26.9%	29.4%	28.6%	15.1%	*****	

Fuente: Barrios, 2006

También se observa que hay una diferencia del doble en los alumnos del turno vespertino de la generación 2003 en comparación con los de la generación 2004. Es decir, 6 de cada 10 alumnos de la generación 2003 considera que casi siempre sus apuntes están limpios y ordenados. Mientras, 3 de cada 10 alumnos de la generación 2004 lo considera de igual manera.

Tabla 4.2.2.3.13 ¿Estudio diariamente en mis apuntes de clase?

Tabla 4.2.2.3.13 ¿Estudio diariamente en mis apuntes de clase?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Estudio diariamente en mis apuntes de clase?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		.7%	2.2%	4.4%	1.5%	8.8%
			Medio		2.2%	7.4%	30.1%	14.0%	53.7%
			Alto		2.2%	10.3%	16.9%	8.1%	37.5%
		Total		5.1%	19.9%	51.5%	23.5%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.0%	2.7%	17.1%	28.8%	9.9%	58.6%
			Medio	.9%	1.8%	9.0%	19.8%	4.5%	36.0%
Alto			.0%	.0%	.0%	3.6%	1.8%	5.4%	
	Total	.9%	4.5%	26.1%	52.3%	16.2%	100.0%		
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	.0%	1.6%	2.4%	4.0%
			Medio		11.2%	19.2%	9.6%	4.8%	44.8%
			Alto		18.4%	15.2%	16.0%	1.6%	51.2%
		Total		29.6%	34.4%	27.2%	8.8%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		6.7%	10.1%	18.5%	3.4%	38.7%
			Medio		5.9%	17.6%	18.5%	13.4%	55.5%
Alto				.8%	.0%	4.2%	.8%	5.9%	
	Total		13.4%	27.7%	41.2%	17.6%	100.0%		

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.3.13, se observa que más de la mitad de los alumnos de la generación 2003 rara vez estudian diariamente en sus apuntes. Mientras, el 34.4% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 casi siempre estudia diariamente en sus apuntes.

d) Esquema.

En la tabla 4.2.2.3.14, se observa que el 31.2% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 siempre elabora cuadros sinópticos, de los cuales el 17.6% cuentan con un medio rendimiento escolar. Sólo el 42.9% del turno vespertino en la misma generación rara vez elabora cuadros sinópticos.

Asimismo, para la generación 2003 se observa que el 52.2% de los alumnos del turno matutino y el 49.1% del turno vespertino rara vez elaboran un cuadro sinóptico.

Tabla 4.2.2.3.14 ¿Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?

Tabla 4.2.2.3.14 ¿Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	1.5%	1.5%	4.4%	1.5%	8.8%
			Medio	3.7%	13.2%	27.2%	9.6%	53.7%
			Alto	2.9%	8.1%	20.6%	5.9%	37.5%
		Total	8.1%	22.8%	52.2%	16.9%	100%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	12.5%	16.1%	23.2%	6.3%	58.0%
			Medio	3.6%	8.0%	22.3%	2.7%	36.6%
			Alto	.9%	.0%	3.6%	.9%	5.4%
		Total	17.0%	24.1%	49.1%	9.8%	100%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	1.6%	1.6%	.8%	4.0%
			Medio	17.6%	12.0%	9.6%	5.6%	44.8%
			Alto	13.6%	16.0%	12.8%	8.8%	51.2%
		Total	31.2%	29.6%	24.0%	15.2%	100%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	7.6%	10.9%	15.1%	5.0%	38.7%
			Medio	8.4%	13.4%	26.1%	7.6%	55.5%
			Alto	.8%	2.5%	1.7%	.8%	5.9%
		Total	16.8%	26.8%	42.9%	13.4%	100%	

Fuente: Barrios, 2006

e) Resumen.

En la tabla 4.2.2.3.15, se observa que el 41.1% de los alumnos del turno vespertino de la generación 2003 rara vez elabora resúmenes de los temas del libro, de los cuales el 21.4% cuentan con un bajo rendimiento escolar. Mientras, el 45.6% del turno matutino casi siempre elabora resúmenes.

Existe una ligera diferencia del 0.5% en los alumnos de la generación en comparación con los turnos, que señalan que casi siempre elaboran resúmenes.

Tabla 4.2.2.3.15 ¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en el libro?

Tabla 4.2.2.3.15 ¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en el libro?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en el libro?					Total	
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		2.2%	3.7%	2.2%	.7%	8.8%	
			Medio		5.1%	27.9%	16.9%	3.7%	53.7%	
			Alto		5.9%	14.0%	14.0%	3.7%	37.5%	
		Total			13.2%	45.6%	33.1%	8.1%	100%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		12.5%	17.0%	21.4%	7.1%	58.0%	
			Medio		5.4%	10.7%	17.0%	3.6%	36.6%	
Alto				.9%	.9%	2.7%	.9%	5.4%		
	Total			18.8%	28.6%	41.1%	11.6%	100%		
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	2.4%	.8%	.0%	4.0%	
			Medio		5.6%	16.8%	17.6%	4.8%	44.8%	
			Alto		8.8%	20.8%	15.2%	6.4%	51.2%	
		Total			15.2%	40.0%	33.6%	11.2%	100%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		.8%	2.5%	15.1%	12.6%	7.6%	38.7%
			Medio		.0%	8.4%	21.8%	15.1%	10.1%	55.5%
Alto				.0%	.8%	2.5%	2.5%	.0%	5.9%	
	Total			.8%	11.8%	39.5%	30.3%	17.6%	100%	

Fuente: Barrios, 2006

4.2.2.4 Factores relacionados con los hábitos de estudio y el rendimiento escolar.

En esta parte se presentan los resultados sobre algunos de los factores relacionados con los hábitos de estudio así como con el rendimiento escolar de los alumnos de las generaciones 2003 y 2004, tales como factores motivacionales, familiares e institucionales.

a) Motivación.

En la tabla 4.2.2.4.1, se observa que el 75% de los alumnos de la generación 2003 rara vez faltan a clases. Para la generación 2004, se observa un mayor ausentismo en las clases en comparación con la generación 2003, ya que el 40% de los alumnos del turno matutino y el 37.8% del turno vespertino señalan que rara vez faltan a clases.

Tabla 4.2.2.4.1 ¿Falto a mis clases?

Tabla 4.2.2.4.1 ¿Falto a mis clases?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Falto a mis clases?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo			.7%	6.6%	1.5%	8.8%
			Medio			3.7%	40.4%	9.6%	53.7%
			Alto			2.2%	27.2%	8.1%	37.5%
			Total			6.6%	74.3%	19.1%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	1.8%	2.7%	44.6%	8.0%	58.0%
			Medio	.0%	.9%	3.6%	26.8%	5.4%	36.6%
			Alto	.0%	.0%	.9%	3.6%	.9%	5.4%
			Total	.9%	2.7%	7.1%	75.0%	14.3%	100%
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	2.4%	.8%	.8%	4.0%
			Medio		8.0%	9.6%	21.6%	5.6%	44.8%
			Alto		8.0%	7.2%	17.6%	18.4%	51.2%
			Total		16.0%	19.2%	40.0%	24.8%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		5.9%	7.6%	15.1%	10.1%	38.7%
			Medio		5.9%	21.0%	21.8%	6.7%	55.5%
			Alto		.8%	.8%	.8%	3.4%	5.9%
			Total		12.6%	29.4%	37.8%	20.2%	100%

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.2, se observa que más del 80% de los alumnos que pertenecen a la generación 2003 nunca se ha sentido decepcionado por ser estudiantes, de los cuales 54.7% cuentan con un bajo rendimiento escolar.

Tabla 4.2.2.4.2 ¿Me siento decepcionado(a) por ser estudiante?

Tabla 4.2.2.4.2 ¿Me siento decepcionado(a) por ser estudiante?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Me siento decepcionado(a) por ser estudiante?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.0%	1.5%	7.4%	8.8%
			Medio	1.5%	2.9%	5.1%	44.1%	53.7%
			Alto	.0%	2.2%	3.7%	31.6%	37.5%
			Total	1.5%	5.1%	10.3%	83.1%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	1.8%	3.6%	5.4%	47.3%	58.0%
			Medio	1.8%	1.8%	4.5%	28.6%	36.6%
			Alto	.0%	.9%	.0%	4.5%	5.4%
			Total	3.6%	6.3%	9.8%	80.4%	100.0%
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.0%	1.6%	2.4%	4.0%
			Medio	4.8%	8.8%	12.8%	18.4%	44.8%
			Alto	8.0%	14.4%	12.0%	16.8%	51.2%
			Total	12.8%	23.2%	26.4%	37.6%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	6.7%	8.4%	11.8%	11.8%	38.7%
			Medio	10.9%	11.8%	14.3%	18.5%	55.5%
			Alto	.8%	1.7%	1.7%	1.7%	5.9%
			Total	18.4%	21.9%	27.8%	32.0%	100.0%

Fuente: Barrios, 2006

El 37.6% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 señala que nunca se ha sentido decepcionado por ser estudiantes. Para el turno

vespertino, el 32% de los alumnos nunca se ha sentido decepcionado por ser estudiante, de los cuales el 18.5% cuentan con un medio rendimiento escolar.

En la tabla 4.2.2.4.3, se observa que le 39.3% de los alumnos del turno vespertino de la generación 2003 señala que rara vez lee cuando se siente fatigado. Para el turno matutino el porcentaje es del 45.6%.

El 41.6% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 señala que nunca lee cuando se siente fatigado, de los cuales el 20% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

Tabla 4.2.2.4.3 ¿Leo cuando me siento fatigado(a)?

Tabla 4.2.2.4.3 ¿Leo cuando me siento fatigado(a)?

Generación Turno Rendimiento				¿Leo cuando me siento fatigado(a)?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	1.5%	3.7%	2.2%	1.5%	8.8%
			Medio	1.5%	4.4%	29.4%	18.4%	53.7%
			Alto	2.2%	5.1%	14.0%	16.2%	37.5%
	Total			5.1%	13.2%	45.6%	36.1%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	1.8%	25.0%	22.3%	8.9%	58.0%
			Medio	.9%	7.1%	16.1%	12.5%	36.6%
Alto			.0%	.9%	.9%	3.6%	5.4%	
Total			2.7%	33.0%	39.3%	25.0%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.8%	2.4%	.8%	4.0%
			Medio	6.4%	6.4%	11.2%	20.8%	44.8%
			Alto	4.8%	9.6%	16.8%	20.0%	51.2%
	Total			11.2%	16.8%	30.4%	41.6%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	1.7%	10.1%	12.6%	14.3%	38.7%
			Medio	5.9%	16.0%	17.6%	16.0%	55.5%
Alto			.0%	.8%	1.7%	3.4%	5.9%	
Total			7.6%	26.9%	31.9%	33.7%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.4, se observa que el 41.9% de los alumnos del turno matutino y el 58% del vespertino de la generación 2003 considera que rara vez estudia cansado o somnoliento.

En los alumnos de la generación 2004, el 37.8% del turno vespertino señala que rara vez estudia cuando se encuentra cansado o somnoliento.

Tabla 4.2.2.4.4 ¿Cuando tengo que estudiar me encuentro cansado (a), somnoliento (a)?

Tabla 4.2.2.4.4 ¿Cuando tengo que estudiar me encuentro cansado (a), somnoliento (a)?

Generación Turno				Cuando tengo que estudiar me encuentro cansado (a), somnoliento (a)?				Total		
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca			
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	2.9%	5.9%	.0%	8.8%		
			Medio	3.7%	14.0%	31.6%	4.4%	53.7%		
			Alto	4.4%	6.6%	4.4%	22.1%	37.5%		
		Total	8.1%	23.5%	41.9%	26.5%	100.0%			
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	2.7%	10.7%	36.6%	8.0%	58.0%		
			Medio	4.5%	8.0%	18.8%	5.4%	36.6%		
			Alto	.0%	.9%	2.7%	1.8%	5.4%		
		Total	7.1%	19.6%	58.0%	15.2%	100.0%			
		2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.8%	.0%	3.2%	.0%	4.0%
					Medio	2.4%	12.0%	16.0%	14.4%	44.8%
Alto	5.6%				15.2%	12.8%	17.6%	51.2%		
Total	8.8%			27.2%	32.0%	32.0%	100.0%			
Vespertino	Rendimiento		Bajo	7.6%	14.3%	12.6%	4.2%	38.7%		
			Medio	12.6%	17.6%	24.4%	.8%	55.5%		
			Alto	.8%	.8%	.8%	3.4%	5.9%		
	Total		21.0%	32.7%	37.8%	8.4%	100.0%			

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.5, se observa que más del 60% de los alumnos de la generación 2003 nunca ha considerado que el trabajo sea más importante que el estudio.

Tabla 4.2.2.4.5 ¿Para mi trabajar es más importante que estudiar?

Tabla 4.2.2.4.5 ¿Para mi trabajar es más importante que estudiar?

Generación Turno				¿Para mi trabajar es más importante que estudiar?					Total		
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca			
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		.7%	1.5%	2.2%	4.4%	8.8%		
			Medio		1.5%	3.7%	15.4%	33.1%	53.7%		
			Alto		1.5%	2.2%	5.1%	28.7%	37.5%		
		Total		3.7%	7.4%	22.8%	66.2%	100%			
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	3.6%	6.3%	12.5%	34.8%	58.0%		
			Medio	.0%	1.8%	6.3%	6.3%	22.3%	36.6%		
			Alto	.0%	.9%	.0%	.0%	4.5%	5.4%		
		Total	.9%	6.3%	12.5%	18.8%	61.6%	100%			
		2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.6%	.8%	1.6%	.0%	4.0%
					Medio		9.6%	12.0%	13.6%	9.6%	44.8%
Alto					8.8%	8.8%	11.2%	22.4%	51.2%		
Total				20.0%	21.6%	26.4%	32.0%	100%			
Vespertino	Rendimiento		Bajo	.0%	2.5%	8.4%	13.4%	14.3%	38.7%		
			Medio	.8%	1.7%	16.8%	18.5%	17.6%	55.5%		
			Alto	.0%	.8%	.0%	1.7%	3.4%	5.9%		
	Total		.8%	5.0%	25.2%	33.6%	35.3%	100%			

Fuente: Barrios, 2006

Cabe señalar que el 32% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 considera que nunca el trabajo es más importante que el estudio, de los cuales el 22.4% cuentan con un alto rendimiento escolar.

Asimismo, en la tabla 4.2.2.4.6, se observa que el 43.4% de los alumnos del turno matutino y el 48.2% del turno vespertino de la generación 2003 considera que nunca el estudio es tedioso y desagradable.

El 45.6% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 considera que nunca el estudio es tedioso y desagradable, de los cuales el 28.8% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

Tabla 4.2.2.4.6 ¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?

Tabla 4.2.2.4.6 ¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	3.7%	3.7%	1.5%	8.8%
			Medio		2.2%	5.1%	27.9%	18.4%	53.7%
			Alto		1.5%	2.9%	9.6%	23.5%	37.5%
		Total		3.7%	11.7%	41.2%	43.4%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.0%	1.8%	6.3%	17.9%	32.1%	58.0%
			Medio	.9%	2.7%	6.3%	13.4%	13.4%	36.6%
Alto			.0%	.0%	.9%	1.8%	2.7%	5.4%	
	Total	.9%	4.5%	13.5%	33.1%	48.2%	100.0%		
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	.0%	1.6%	2.4%	4.0%
			Medio		6.4%	11.2%	12.8%	14.4%	44.8%
			Alto		4.0%	6.4%	12.0%	28.8%	51.2%
		Total		10.4%	17.6%	26.4%	45.6%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		5.9%	9.2%	11.8%	11.8%	38.7%
			Medio		9.2%	12.6%	16.0%	17.6%	55.5%
Alto				.8%	.8%	1.7%	2.5%	5.9%	
	Total		15.9%	22.6%	29.5%	31.9%	100.0%		

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.7 se muestra que 64.7% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 casi siempre asiste puntualmente a sus clases, de los cuales el 33.1% son estudiantes con un medio rendimiento escolar. El porcentaje en este mismo rubro para el turno vespertino se reduce al 54.5%

Se observa que el 39.2% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 considera que casi siempre que asiste puntualmente a sus clases, de los cuales el 21.6% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

Tabla 4.2.2.4.7 ¿Asisto puntualmente a cada una de mis clases?

Tabla 4.2.2.4.7 ¿Asisto puntualmente a cada una de mis clases?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Asisto puntualmente a cada una de mis clases?				Total	
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	2.2%	5.9%	.7%		8.8%	
			Medio	16.9%	33.1%	3.7%		53.7%	
			Alto	8.1%	25.7%	3.7%		37.5%	
		Total	27.2%	64.7%	8.1%		100%		
		Vespertino	Rendimiento	Bajo	16.1%	33.0%	8.0%	.9%	58.0%
				Medio	12.5%	21.4%	2.7%	.0%	36.6%
	Alto			5.4%	.0%	.0%	.0%	5.4%	
	Total	33.9%	54.5%	10.7%	.9%	100%			
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	1.6%	1.6%	.8%	.0%	4.0%
				Medio	13.6%	16.0%	11.2%	4.0%	44.8%
				Alto	13.6%	21.6%	9.6%	6.4%	51.2%
			Total	28.8%	39.2%	21.6%	10.4%	100%	
Vespertino			Rendimiento	Bajo	11.8%	19.3%	5.0%	2.5%	38.7%
				Medio	18.5%	25.2%	10.1%	1.7%	55.5%
		Alto		.0%	5.0%	.8%	.0%	5.9%	
Total		30.3%	49.6%	16.0%	4.2%	100%			

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.8 se observa que más del 73% de los alumnos de la generación 2003 considera que siempre es importante superar el nivel de estudios de sus padres.

Tabla 4.2.2.4.8 ¿Considero importante superar el nivel de estudios de mis padres?

Tabla 4.2.2.4.8 ¿Considero importante superar el nivel de estudios de mis padres?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Considero importante superar el nivel de estudios de mis padres?				Total	
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca		
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	6.6%	2.2%	.0%	.0%	8.8%	
			Medio	36.8%	7.4%	5.9%	3.7%	53.7%	
			Alto	30.1%	3.7%	.0%	3.7%	37.5%	
		Total	73.5%	13.2%	5.9%	7.4%	100.0%		
		Vespertino	Rendimiento	Bajo	41.1%	9.8%	4.5%	2.7%	58.0%
				Medio	28.6%	2.7%	1.8%	3.6%	36.6%
	Alto			3.6%	.9%	.0%	.9%	5.4%	
	Total	73.2%	13.4%	6.3%	7.1%	100.0%			
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	2.4%	.8%	.8%	.0%	4.0%
				Medio	12.8%	12.8%	10.4%	8.8%	44.8%
				Alto	14.4%	13.6%	12.8%	10.4%	51.2%
			Total	29.6%	27.2%	24.0%	19.2%	100.0%	
Vespertino			Rendimiento	Bajo	11.8%	10.9%	10.1%	5.9%	38.7%
				Medio	17.6%	13.4%	12.6%	11.8%	55.5%
		Alto		3.4%	1.7%	.8%	.0%	5.9%	
Total		32.8%	26.0%	23.5%	17.6%	100.0%			

Fuente: Barrios, 2006

El 29.6% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 considera que siempre que es importante superar el nivel de estudios de sus padres, de los cuales el 14.4% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

En la tabla 4.2.2.4.9, el 61.8% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 considera que casi siempre el profesor les aclara sus dudas. El 31.6% de los estudiantes cuentan con un medio rendimiento escolar.

El 31.1% de los alumnos del turno vespertino de la generación 2004 considera que rara vez los profesores aclaran sus dudas.

Tabla 4.2.2.4.9 ¿Cuándo tengo dudas el profesor me las aclara?

Tabla 4.2.2.4.9 ¿Cuándo tengo dudas el profesor me las aclara?

Generación Turno Rendimiento				¿Cuándo tengo dudas el profesor me las aclara?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.5%	5.1%	2.2%	.0%	8.8%
			Medio		15.4%	31.6%	5.1%	1.5%	53.7%
			Alto		8.8%	25.0%	3.7%	.0%	37.5%
		Total		25.7%	61.8%	11.0%	1.5%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.0%	19.6%	.0%	7.1%	31.3%	58.0%
			Medio	.9%	14.3%	17.0%	4.5%	.0%	36.6%
			Alto	.0%	3.6%	.9%	.9%	.0%	5.4%
		Total	.9%	37.5%	17.9%	12.5%	31.3%	100.0%	
	2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.8%	.0%	2.4%	.8%
Medio					2.4%	9.6%	17.6%	15.2%	44.8%
Alto					12.8%	16.0%	16.8%	5.6%	51.2%
		Total		16.0%	25.6%	36.8%	21.6%	100.0%	
Vespertino		Rendimiento	Bajo		7.6%	10.1%	12.6%	8.4%	38.7%
			Medio		13.4%	11.8%	16.0%	14.3%	55.5%
			Alto		.8%	1.7%	2.5%	.8%	5.9%
		Total		21.8%	23.6%	31.1%	23.5%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.10 se observa que el 39% de los alumnos del turno matutino y el 32.2% del turno vespertino de la generación 2003 casi siempre aclara sus dudas con el profesor.

El 32.7% de los alumnos del turno vespertino de la generación 2004 señala que casi siempre aclara sus dudas con el profesor.

Tabla 4.2.2.4.10 ¿Aclaro mis dudas con el profesor?

Tabla 4.2.2.4.10 ¿Aclaro mis dudas con el profesor?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Aclaro mis dudas con el profesor?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.7%	2.2%	5.9%	8.8%
			Medio	7.4%	19.9%	25.7%	.7%	53.7%
			Alto	8.8%	18.4%	5.1%	5.1%	37.5%
		Total	16.2%	39.0%	33.0%	11.7%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	3.5%	14.3%	16.1%	24.1%	58.0%
			Medio	6.3%	15.2%	13.4%	1.8%	36.6%
			Alto	.9%	2.7%	.9%	.9%	5.4%
		Total	10.7%	32.2%	30.4%	26.8%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.8%	.8%	2.4%	4.0%
			Medio	8.8%	9.6%	17.6%	8.8%	44.8%
			Alto	10.4%	11.2%	13.6%	16.0%	51.2%
		Total	19.2%	21.6%	32.0%	27.2%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	4.2%	12.6%	17.6%	4.2%	38.7%
			Medio	16.8%	19.3%	11.8%	7.6%	55.5%
			Alto	4.2%	.8%	.8%	.0%	5.9%
		Total	25.2%	32.7%	30.2%	11.8%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.11 se observa que el 58.8% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 casi siempre cumple con sus tareas extraclase. El 43.8% del turno vespertino rara vez cumple con sus tareas extraclase.

Tabla 4.2.2.4.11 ¿Cumplo con mis tareas o actividades extraclase?

Tabla 4.2.2.4.11 ¿Cumplo con mis tareas o actividades extraclase?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Cumplo con mis tareas o actividades extraclase?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	5.1%	.7%	2.9%	8.8%
			Medio	11.8%	33.8%	7.4%	.7%	53.7%
			Alto	11.8%	19.9%	5.9%	.0%	37.5%
		Total	23.6%	58.8%	14.0%	3.6%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	7.1%	41.1%	8.9%	58.0%
			Medio	8.9%	25.9%	1.8%	.0%	36.6%
			Alto	.9%	3.6%	.9%	.0%	5.4%
		Total	10.7%	36.6%	43.8%	8.9%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	3.2%	.8%	.0%	4.0%
			Medio	12.8%	8.0%	14.4%	9.6%	44.8%
			Alto	16.8%	20.8%	11.2%	2.4%	51.2%
		Total	29.6%	32.0%	26.4%	12.0%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	1.7%	14.3%	11.8%	10.9%	38.7%
			Medio	11.8%	19.3%	18.5%	5.9%	55.5%
			Alto	4.2%	.8%	.8%	.0%	5.9%
		Total	17.7%	34.5%	31.1%	16.8%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

Asimismo, se observa que el 32% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 casi siempre cumple con sus tareas extraclase, de los cuales el 20.8% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

En la tabla 4.2.2.4.12 se observa que el 35% de los alumnos de las dos generaciones casi siempre consultan el diccionario cuando desconocen el significado de una palabra.

Tabla 4.2.2.4.12 ¿Consulta el diccionario cuando desconozco el significado de una o más palabras?

Tabla 4.2.2.4.12 ¿Consulta el diccionario cuando desconozco el significado de una o más palabras?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Consulta el diccionario cuando desconozco el significado de una o más palabras?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		3.7%	.7%	2.9%	1.5%	8.8%
			Medio		9.6%	21.3%	16.9%	5.9%	53.7%
			Alto		9.6%	13.2%	12.5%	2.2%	37.5%
		Total		22.8%	35.3%	32.4%	9.6%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		13.4%	21.4%	17.0%	6.3%	58.0%
			Medio		4.5%	12.5%	14.3%	5.4%	36.6%
Alto				.9%	1.8%	2.7%	.0%	5.4%	
	Total		18.8%	35.7%	33.9%	11.6%	100.0%		
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.8%	.8%	.8%	1.6%	4.0%
			Medio	.8%	10.4%	17.6%	12.0%	4.0%	44.8%
			Alto	.0%	11.2%	19.2%	17.6%	3.2%	51.2%
		Total	.8%	22.4%	37.6%	30.6%	8.8%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		1.7%	10.9%	9.2%	16.8%	38.7%
			Medio		10.1%	21.0%	17.6%	6.7%	55.5%
Alto				2.5%	2.5%	.8%	.0%	5.9%	
	Total		14.3%	34.4%	27.6%	23.5%	100.0%		

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.13 se observa que el 56.6% de los alumnos de la generación 2003 y el 37.6% de la generación 2004 pertenecientes al turno matutino casi siempre tienen confianza en sus conocimientos antes de presentar un examen.

El 50% de los alumnos del turno vespertino de la generación 2003 nunca tiene confianza en sus conocimientos antes de presentar un examen. Mientras, el 42.9% del mismo turno de la generación 2004 señala que rara vez tiene confianza en sus conocimientos antes de presentar un examen.

Tabla 4.2.2.4.13 ¿Tengo confianza en mis conocimientos o capacidades antes de presentar un examen?

Tabla 4.2.2.4.13 ¿Tengo confianza en mis conocimientos o capacidades antes de presentar un examen?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Tengo confianza en mis conocimientos o capacidades antes de presentar un examen?				Total		
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca			
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	3.7%	4.4%	.7%	.0%	8.8%		
			Medio	11.8%	33.8%	5.9%	2.2%	53.7%		
			Alto	14.0%	18.4%	5.1%	.0%	37.5%		
		Total	29.4%	56.6%	11.8%	2.2%	100.0%			
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	25.9%	.0%	8.0%	24.1%	58.0%		
			Medio	8.9%	1.8%	2.7%	23.2%	36.6%		
			Alto	1.8%	.0%	.9%	2.7%	5.4%		
		Total	36.6%	1.8%	11.6%	50.0%	100.0%			
		2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	1.6%	1.6%	.8%	.0%	4.0%
					Medio	16.0%	16.0%	9.6%	3.2%	44.8%
Alto	16.0%				20.0%	13.6%	1.6%	51.2%		
Total	33.6%			37.6%	24.0%	4.8%	100.0%			
Vespertino	Rendimiento		Bajo	5.9%	3.4%	17.6%	11.8%	38.7%		
			Medio	9.2%	1.7%	21.8%	22.7%	55.5%		
			Alto	1.7%	.0%	3.4%	.8%	5.9%		
	Total		16.8%	5.0%	42.9%	35.3%	100.0%			

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.14 se observa que más del 40% de los alumnos de la generación 2003 casi siempre sienten satisfacción al intervenir en actividades de estudio.

Tabla 4.2.2.4.14 ¿Siento satisfacción al intervenir en actividades relacionadas con el estudio?

Tabla 4.2.2.4.14 ¿Siento satisfacción al intervenir en actividades relacionadas con el estudio?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Siento satisfacción al intervenir en actividades relacionadas con el estudio?				Total		
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca			
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	2.2%	2.9%	2.9%	.7%	8.8%		
			Medio	13.2%	27.2%	11.0%	2.2%	53.7%		
			Alto	10.3%	16.9%	8.1%	2.2%	37.5%		
		Total	25.7%	47.1%	22.1%	5.1%	100.0%			
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	16.1%	26.8%	11.6%	3.6%	58.0%		
			Medio	10.7%	17.9%	7.1%	.9%	36.6%		
			Alto	2.7%	1.8%	.9%	.0%	5.4%		
		Total	29.5%	46.5%	19.6%	4.5%	100.0%			
		2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.0%	2.4%	1.6%	4.0%
					Medio	9.6%	15.2%	16.0%	4.0%	44.8%
Alto	18.4%				10.4%	18.4%	4.0%	51.2%		
Total	28.0%			25.6%	36.8%	9.6%	100.0%			
Vespertino	Rendimiento		Bajo	5.0%	10.1%	14.3%	9.2%	38.7%		
			Medio	11.8%	13.4%	19.3%	10.9%	55.5%		
			Alto	2.5%	1.7%	1.7%	.0%	5.9%		
	Total		19.3%	25.2%	35.3%	20.2%	100.0%			

Fuente: Barrios, 2006

El 35.3% de los alumnos del turno vespertino de la generación 2004 rara vez siente satisfacción al intervenir en actividades de estudio, de los cuales el 19.3% cuenta con un medio rendimiento escolar.

En la tabla 4.2.2.4.15 se observa que el 55.9% de los alumnos del turno matutino rara vez investiga por iniciativa propia aspectos relacionados con las materias. Mientras, el 39.3% del turno vespertino indica que nunca investiga por iniciativa propia aspectos relacionados con las materias. Existe una diferencia en los alumnos del turno matutino en comparación con los del vespertino de la generación 2003.

Cabe señalar que el 33.6% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 siempre investiga por iniciativa propia aspectos relacionados con las materias. Mientras, el 37.8% del turno vespertino considera que casi siempre investiga por iniciativa propia aspectos relacionados con las materias.

Tabla 4.2.2.4.15 ¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?

Tabla 4.2.2.4.15 ¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.7%	1.5%	4.4%	2.2%	8.8%
			Medio	1.5%	14.0%	28.7%	9.6%	53.7%
			Alto	2.9%	8.1%	22.8%	3.7%	37.5%
		Total		5.1%	23.5%	55.9%	15.4%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	6.3%	2.7%	16.1%	33.0%	58.0%
			Medio	3.6%	22.3%	5.4%	5.4%	36.6%
Alto			1.8%	1.8%	.9%	.9%	5.4%	
	Total		11.7%	26.8%	22.4%	39.3%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	1.6%	1.6%	1.6%	4.0%
			Medio	14.4%	10.4%	11.2%	8.8%	44.8%
			Alto	19.2%	15.2%	11.2%	5.6%	51.2%
		Total		33.6%	27.2%	24.0%	16.0%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	5.9%	8.4%	11.8%	12.6%	38.7%
			Medio	13.4%	26.9%	7.6%	7.6%	55.5%
Alto			2.5%	2.5%	.0%	.8%	5.9%	
	Total		21.8%	37.8%	19.4%	21.0%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

b) Ambiente familiar.

En la tabla 4.2.2.4.16 se observa que 6 de cada 10 alumnos de la generación 2003 consideran que siempre sus padres los apoyan en las decisiones que toman.

Se observa una diferencia mayor en los alumnos de la generación 2004 en comparación con los de la generación 2003. Es decir, 8 de cada 10 alumnos de la generación 2004 considera que casi siempre sus padres los apoyan en las decisiones que toman.

Tabla 4.2.2.4.16 ¿Mis padres me apoyan en las decisiones que tomo?

Tabla 4.2.2.4.16 ¿Mis padres me apoyan en las decisiones que tomo?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Mis padres me apoyan en las decisiones que tomo?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		3.7%	4.4%	.7%	.0%	8.8%
			Medio		34.6%	14.7%	2.9%	1.5%	53.7%
			Alto		27.9%	4.4%	2.9%	2.2%	37.5%
			Total		66.2%	23.5%	6.6%	3.7%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	34.8%	10.7%	8.0%	3.6%	58.0%
			Medio	.0%	21.4%	10.7%	3.6%	.9%	36.6%
			Alto	.0%	3.6%	.9%	.0%	.9%	5.4%
			Total	.9%	59.8%	22.3%	11.6%	5.4%	100%
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.6%	.8%	.8%	.8%	4.0%
			Medio		41.4%	2.0%	.4%	1.0%	44.8%
			Alto		46.4%	2.0%	.4%	2.4%	51.2%
			Total		89.4%	4.8%	.2%	4.2%	100%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		30.6%	2.0%	2.7%	3.4%	38.7%
			Medio		49.8%	4.3%	.4%	.9%	55.5%
			Alto		4.2%	1.7%	.0%	.0%	5.9%
			Total		84.6%	8.0%	3.1%	4.3%	100%

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.17 se observa que el 81.6% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 considera que siempre sus padres se interesan por sus estudios. Para los del turno vespertino, el porcentaje es del 68.8%, de los cuales el 37.5% son estudiantes con un bajo rendimiento escolar.

En la generación 2004, el 81% de los alumnos del turno matutino y el 76.1% del turno vespertino consideran que siempre sus padres se interesan por sus estudios.

Tabla 4.2.2.4.17 ¿Mis papás se interesan por mis estudios?

Tabla 4.2.2.4.17 ¿Mis papás se interesan por mis estudios?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Mis papás se interesan por mis estudios?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	6.6%	2.2%	.0%	.0%	8.8%
			Medio	45.6%	5.1%	2.2%	.7%	53.7%
			Alto	29.4%	5.1%	2.2%	.7%	37.5%
		Total		81.6%	12.5%	4.4%	1.5%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	37.5%	11.6%	5.4%	3.6%	58.0%
			Medio	26.8%	6.3%	2.7%	.9%	36.6%
Alto			4.5%	.9%	.0%	.0%	5.4%	
	Total		68.8%	18.8%	8.0%	4.5%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	2.4%	1.6%	.0%	.0%	4.0%
			Medio	38.4%	2.8%	2.0%	1.6%	44.8%
			Alto	40.2%	2.0%	7.4%	1.6%	51.2%
		Total		81.0%	6.4%	9.4%	3.2%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	31.8%	4.3%	2.6%	.0%	38.7%
			Medio	41.8%	1.8%	5.1%	6.7%	55.5%
Alto			2.5%	1.7%	1.7%	.0%	5.9%	
	Total		76.1%	7.8%	9.4%	6.7%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.18 se observa que el 64% de los alumnos del turno matutino y el 58.6% del turno vespertino de la generación 2003 siempre se apoyan en su familia cuando tienen algún problema.

El 69.6% de los alumnos del turno matutino y el 64.5% del turno vespertino de la generación 2004 consideran que siempre se apoyan en su familia cuando tienen algún problema.

Tabla 4.2.2.4.18 ¿Cuando tengo algún problema escolar me apoyo en mi familia?

Tabla 4.2.2.4.18 ¿Cuando tengo algún problema escolar me apoyo en mi familia?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Cuando tengo algún problema escolar me apoyo en mi familia?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		3.7%	2.9%	1.5%	.7%	8.8%
			Medio		37.6%	8.4%	3.2%	4.4%	53.7%
			Alto		22.6%	6.6%	2.4%	5.9%	37.5%
		Total		64.0%	17.9%	7.1%	11.0%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	44.3%	5.9%	1.6%	5.4%	58.0%
			Medio	.0%	11.6%	13.4%	7.1%	4.5%	36.6%
Alto			.0%	2.7%	1.8%	.9%	.0%	5.4%	
	Total		.9%	58.6%	41.1%	19.6%	9.8%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.6%	1.6%	.8%	.0%	4.0%
			Medio		35.4%	1.6%	4.6%	3.2%	44.8%
			Alto		32.6%	7.6%	4.6%	6.4%	51.2%
		Total		69.6%	10.8%	10.0%	9.6%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		24.3%	8.5%	4.2%	1.7%	38.7%
			Medio		37.6%	1.8%	11.8%	4.2%	55.5%
Alto				2.5%	3.4%	.0%	.0%	5.9%	
	Total		64.5%	13.7%	16.0%	5.9%	100.0%		

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.19 se observa que en la generación 2003, el 61% de los alumnos del turno matutino y el 58.9% del turno vespertino consideran que siempre existe un ambiente de comunicación y respeto en su familia.

Para la generación 2004 se observa que el 64.8% de los alumnos del turno matutino y el 57.9% del turno vespertino consideran que siempre existe un ambiente de comunicación y respeto en su familia.

Tabla 4.2.2.4.19 ¿En mi familia existe un ambiente de comunicación y respeto?

Tabla 4.2.2.4.19 ¿En mi familia existe un ambiente de comunicación y respeto?

Generación	Turno	Rendimiento		¿En mi familia existe un ambiente de comunicación y respeto?				Total			
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca				
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	5.9%	2.2%	.7%	.0%	8.8%			
			Medio	33.1%	14.7%	4.4%	1.5%	53.7%			
			Alto	22.1%	12.5%	2.9%	.0%	37.5%			
			Total	61.0%	29.4%	8.1%	1.5%	100.0%			
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	34.8%	17.9%	4.5%	.9%	58.0%			
			Medio	19.6%	11.6%	4.5%	.9%	36.6%			
			Alto	4.5%	.9%	.0%	.0%	5.4%			
			Total	58.9%	30.4%	8.9%	1.8%	100.0%			
			2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	1.6%	2.4%	.0%	4.0%
						Medio	22.0%	7.6%	9.6%	5.6%	44.8%
Alto	33.8%	2.4%				1.2%	4.8%	51.2%			
Total	64.8%	11.6%				13.2%	10.4%	100.0%			
Vespertino	Rendimiento	Bajo		16.0%	7.6%	9.2%	5.9%	38.7%			
		Medio		38.5%	4.3%	5.1%	7.6%	55.5%			
		Alto		3.4%	.0%	1.7%	.8%	5.9%			
		Total		57.9%	11.8%	16.0%	14.3%	100.0%			

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.20 se observa que el 69% de los alumnos del turno matutino y el 60.2% del turno vespertino de la generación 2003 consideran que siempre interfieren sus problemas personales en sus intenciones de estudio.

Tabla 4.2.2.4.20 ¿Interfieren mis problemas personales en mis intenciones de estudio?

Tabla 4.2.2.4.20 ¿Interfieren mis problemas personales en mis intenciones de estudio?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Interfieren mis problemas personales en mis intenciones de estudio?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	1.5%	4.4%	.0%	2.9%	8.8%
			Medio	.7%	43.1%	3.1%	2.8%	4.0%	53.7%
			Alto	.0%	24.4%	3.1%	3.4%	6.6%	37.5%
		Total		.7%	69.0%	10.6%	6.2%	13.5%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.0%	37.1%	2.5%	8.6%	9.8%	58.0%
			Medio	.0%	23.0%	5.4%	5.2%	3.0%	36.6%
Alto			.9%	.0%	.9%	2.7%	.9%	5.4%	
	Total		.9%	60.2%	8.8%	16.4%	13.8%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		.0%	.8%	2.4%	.8%	4.0%
			Medio		35.2%	3.6%	3.0%	3.0%	44.8%
			Alto		38.8%	4.4%	6.0%	2.0%	51.2%
		Total			74.0%	8.8%	11.4%	5.8%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		32.6%	3.4%	1.8%	.9%	38.7%
			Medio		45.1%	4.3%	5.2%	.9%	55.5%
Alto				.0%	5.0%	.0%	.8%	5.9%	
	Total			77.7%	12.7%	7.0%	2.6%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

El 74% de los alumnos del turno matutino y el 77.7 del turno vespertino de la generación 2004 señalan que siempre interfieren sus problemas personales en sus intenciones de estudio.

Tabla 4.2.2.4.21 ¿Tengo familia que depende económicamente de mí?

Tabla 4.2.2.4.21 ¿Tengo familia que depende económicamente de mí?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Tengo familia que depende económicamente de mí?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.0%	.7%	8.1%	8.8%
			Medio	.0%	.0%	3.7%	50.0%	53.7%
			Alto	.0%	.0%	.7%	36.8%	37.5%
		Total		.0%	.0%	5.1%	94.9%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.0%	.0%	.7%	57.3%	58.0%
			Medio	.0%	.0%	.9%	35.8%	36.6%
Alto			.0%	.0%	.0%	5.4%	5.4%	
	Total		.0%	.0%	1.6%	98.4%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	.0%	.0%	.0%	4.0%	4.0%
			Medio	.0%	.0%	.0%	44.8%	44.8%
			Alto	.0%	.0%	.0%	51.2%	51.2%
		Total		.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.0%	.0%	.0%	38.7%	38.7%
			Medio	.0%	.0%	.0%	55.5%	55.5%
Alto			.0%	.0%	.0%	5.9%	5.9%	
	Total		.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.2.4.21 se observa que el 94.9% del turno matutino y el 98.4% del turno vespertino de la generación 2003 señala que no tienen familia que dependa económicamente de ellos.

Para la generación 2004 se observa que todos los alumnos de ambos turnos señalan que no tienen dependientes económicos.

c) Clima escolar.

En la tabla 4.2.2.4.22 se observa que el 48.5% de los alumnos del turno matutino de la generación 2003 rara vez frecuenta a compañeros que cuentan con un bajo rendimiento escolar. El 36.6% de los alumnos del turno vespertino señala que casi siempre frecuenta a compañeros que cuentan con un bajo rendimiento escolar.

Tabla 4.2.2.4.22 ¿Frecuento a compañeros que cuentan con un bajo rendimiento escolar?

Tabla 4.2.2.4.22 ¿Frecuento a compañeros que cuentan con un bajo rendimiento escolar?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Frecuento a compañeros que cuentan con un bajo rendimiento escolar?					Total
				No contestó	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.5%	4.4%	2.9%	.0%	8.8%
			Medio		4.4%	16.2%	28.7%	4.4%	53.7%
			Alto		5.1%	11.8%	16.9%	3.7%	37.5%
		Total		11.0%	32.4%	48.5%	8.1%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	.9%	24.1%	18.8%	8.0%	6.3%	58.0%
			Medio	.0%	3.6%	17.9%	12.5%	2.7%	36.6%
Alto			.0%	.9%	.0%	2.7%	1.8%	5.4%	
	Total	.9%	28.6%	36.6%	23.2%	10.7%	100.0%		
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo		1.6%	1.6%	.8%	.0%	4.0%
			Medio		12.0%	9.6%	15.2%	8.0%	44.8%
			Alto		9.6%	16.0%	17.6%	8.0%	51.2%
		Total		23.2%	27.2%	33.6%	16.0%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo		13.4%	10.1%	8.4%	6.7%	38.7%
			Medio		16.0%	15.1%	16.8%	7.6%	55.5%
Alto				.0%	2.5%	.8%	2.5%	5.9%	
	Total		29.4%	27.7%	26.0%	16.8%	100.0%		

Fuente: Barrios, 2006

Asimismo, el 33.6% de los alumnos del turno matutino de la generación 2004 señala que rara vez frecuenta a compañeros que tienen un bajo rendimiento escolar. Para el turno vespertino se observa que el 29.4% de los alumnos siempre frecuenta a compañeros que tienen un bajo rendimiento escolar.

En la tabla 4.2.2.4.23 se observa que el 64.4% de los alumnos del turno matutino y el 51% del turno vespertino de la generación 2003 señalan que siempre encuentran agradable el ambiente de la institución educativa.

Tabla 4.2.2.4.23 ¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que estudio?

Tabla 4.2.2.4.23 ¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que estudio?

Generación	Turno	Rendimiento		¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que estudio?				Total
				Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	
2003	Matutino	Rendimiento	Bajo	4.4%	3.7%	.7%	.0%	8.8%
			Medio	36.5%	12.8%	3.7%	.7%	53.7%
			Alto	23.5%	11.8%	2.2%	.0%	37.5%
		Total	64.4%	28.2%	6.6%	.7%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	28.6%	22.3%	6.3%	.9%	58.0%
			Medio	18.8%	13.4%	4.5%	.0%	36.6%
			Alto	3.6%	1.8%	.0%	.0%	5.4%
		Total	51.0%	37.5%	10.8%	.9%	100.0%	
2004	Matutino	Rendimiento	Bajo	2.4%	.8%	.8%	.0%	4.0%
			Medio	35.2%	5.1%	4.5%	.0%	44.8%
			Alto	34.0%	10.8%	6.4%	.0%	51.2%
		Total	72.4%	16.7%	10.9%	.0%	100.0%	
	Vespertino	Rendimiento	Bajo	20.0%	18.0%	.0%	.7%	38.7%
			Medio	48.9%	6.9%	.0%	.0%	55.5%
			Alto	5.1%	.8%	.0%	.0%	5.9%
		Total	73.7%	25.7%	.0%	.7%	100.0%	

Fuente: Barrios, 2006

El 72.4% de los alumnos del turno matutino y el 73.7% del turno vespertino de la generación 2004 consideran que siempre encuentran agradable el ambiente de la escuela.

4.2.3 Profesores.

Para valorar de forma general el conocimiento que los profesores tienen acerca de los hábitos y técnicas de estudio, así como el fomento de los mismos en cada una de sus clases, se presenta la siguiente información cuyos resultados se dividen en tres categorías.

Estas categorías son: Hábitos de estudio, técnicas de estudio y el fomento de hábitos de estudio.

a) Hábitos de estudio.

Los resultados para este apartado son con base en las preguntas 1, 2, 13 y 14 correspondientes al cuestionario de profesores (Ver Apéndice III).

En cuanto al conocimiento de lo qué es un hábito de estudio algunas de las respuestas de los profesores son las siguientes:

- *Es una costumbre o actitud cotidiana y reiterada de las actividades escolares.*
- *Es ser constante y organizado, es decir un ritmo de trabajo.*
- *Son procedimientos para realizar actividades escolares.*
- *Es una actitud que se hace todo el día.*
- *Son actividades que se realizan para alcanzar una meta. Éstas deben ser permanentes y resultados de la experiencia.*

El 50% de los profesores respondió que los hábitos de estudio se refieren a *una actitud cotidiana, repetida y constante que lleva a un mayor aprendizaje.* Mientras que el 30% se refiere a los hábitos de estudio como “una costumbre cotidiana de estudiar”, lo cual nos indica que existe una confusión entre los conceptos de hábito y costumbre. El 20% considera que son procedimientos o actividades permanentes para realizar actividades escolares.

Algunos de los hábitos de estudio que consideran conocer son:

- La lectura.
- La escritura
- Atención en clases.
- Apuntes.
- Elaboración de cuadros sinópticos y de resúmenes.
- Resolución de dudas.
- Organización del lugar de estudio.
- Preparación de materiales de estudio.
- Fichas de trabajo.
- Memorización periódica.

Algunos de los hábitos de estudio con los que ellos consideran que cuentan son:

- Organización del estudio.
- Elaboración de fichas de trabajo.
- La lectura y escritura.
- Subrayado de ideas.
- Elaboración de apuntes.

Todos los profesores consideran que han tenido *buenos* resultados al practicar sus hábitos de estudio. Además les ha permitido mejorar sus labores académicas así como obtener mayores aprendizajes, esto se observa con base en algunas respuestas de los cuestionarios:

- *He logrado combinar actividades docentes y de superación académica, en tiempo y forma otorgado por el CCH.*
- *Mejora de impartición de clases.*

b) Técnicas de estudio.

En este punto se consideraron las preguntas 6 y 7 del cuestionario para profesores (Ver Apéndice III).

Para los profesores, las técnicas de estudio son:

- *Herramientas metodológicas que ayudan al logro de objetivos.*
- *La forma en que se estudia.*
- *Las actividades que fomentan los hábitos.*
- *Son procesos de aprendizaje.*
- *Prácticas guiadas.*

Cabe señalar que de los 12 profesores encuestados, el 25% respondió que desconoce qué son las técnicas de estudio.

Al preguntarles que técnicas de estudio conocen, se encontraron respuestas como:

- *La lectura dirigida.*
- *Cuadros sinópticos.*
- *Elaboración de trabajos.*
- *Subrayado de ideas.*
- *Memorización del tema.*
- *Apuntes de clase*
- *Elaboración de resúmenes.*

c) Fomento de hábitos de estudio.

En esta sección las preguntas 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 y 15 del cuestionario para profesores (Ver apéndice III), son las que pertenecen a esta subcategoría.

El 100% de los profesores considera que sí fomentan hábitos de estudio en sus alumnos. Un 25% de los profesores respondió que los hábitos que fomentan son:

- *La organización del tiempo.*
- *La lectura*
- *Organización de los materiales de estudio.*

El 50% de los profesores respondió que algunos hábitos que fomentan son:

- *La disciplina.*
- *Los valores.*
- *La responsabilidad.*
- *La investigación.*

El resto de los profesores no supieron cuáles son los hábitos de estudio que fomentan a sus alumnos.

Los profesores consideran que la manera de fomentar hábitos de estudio es por medio de:

- *Estrategias de aprendizaje.*
- *Tareas y trabajos.*
- *Lecturas.*

El 75% de los profesores respondió que por medio de estrategias de aprendizaje logran fomentar los hábitos de estudio en sus alumnos.

La principal respuesta de los motivos por los que los profesores fomentan los hábitos de estudio en sus alumnos es: *les va a permitir tener éxito en su vida escolar y profesional.*

Todos los profesores creen que al fomentar hábitos de estudio en los alumnos se logran resultados tales como:

- *El adquirir nuevos conocimientos.*
- *El desarrollar habilidades para aprender.*
- *Mejora en el aprendizaje.*

Las formas en que los profesores conciben que el fomento de hábitos de estudio repercute en el aprendizaje de los alumnos, es:

- *Se logran mejores resultados en el aprovechamiento escolar de los alumnos.*
- *Permite reforzar el aprendizaje de los temas y de las actividades escolares.*

El 100% de los maestros encuestados considera que existe una relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento escolar de los alumnos. Entre sus respuestas se encuentran:

- *Logran mejores aprendizajes y las actitudes hacia el estudio son mejores.*
- *Existe una mejora en los resultados de su aprendizaje.*

Al preguntar a los profesores, cuántos de sus estudiantes tienen el problema de no poseer hábitos de estudio, el resultado es que el 100% de los profesores considera que el porcentaje de alumnos que no poseen dichos hábitos es *muy alto o muy elevado*.

Los profesores atribuyen que este fenómeno se debe a:

- *Porque no se enseñan hábitos de estudio a los alumnos desde la niñez.*
- *Por falta de tiempo e interés por parte de los alumnos.*
- *Por el ambiente familiar en el que se desarrollan los alumnos.*
- *Por falta de formación en hábitos de estudio por parte de los profesores.*
- *Por el ambiente escolar.*

Cabe señalar que el 75% de los profesores cree que una de las principales causas del por qué los alumnos no poseen hábitos de estudio es porque no se enseñan o no se fomentan los hábitos de estudio desde que el alumno es niño e ingresa a la escuela.

El análisis de los resultados de las respuestas proporcionadas por los profesores encuestados muestra que existe confusión en los conceptos de hábitos y técnicas de estudio, ya que algunos profesores lo consideran lo mismo y otros, creen que un hábito es un procedimiento mientras que la técnica es la forma en la que se estudia.

Se puede establecer que los profesores tienen la concepción de que los hábitos y las técnicas de estudio favorecen en los alumnos, la adquisición y el desarrollo de habilidades y conocimientos de cualquier asignatura.

Es importante señalar que en los resultados de las respuestas de los profesores se observa que consideran que existe una relación directa entre los hábitos de estudio del alumno y el rendimiento escolar que éste pueda obtener.

4.2.4 Grupo de Práctica Docente III.

Durante el último semestre de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en el área de Ciencias Sociales, se cursó la materia de Práctica Docente con la finalidad de que los alumnos pudieran aplicar durante algunas clases los conocimientos adquiridos durante la maestría. Estos resultados son retomados de tres sesiones con el grupo de alumnos, por lo que las observaciones que se presentan son relativas a estas sesiones.

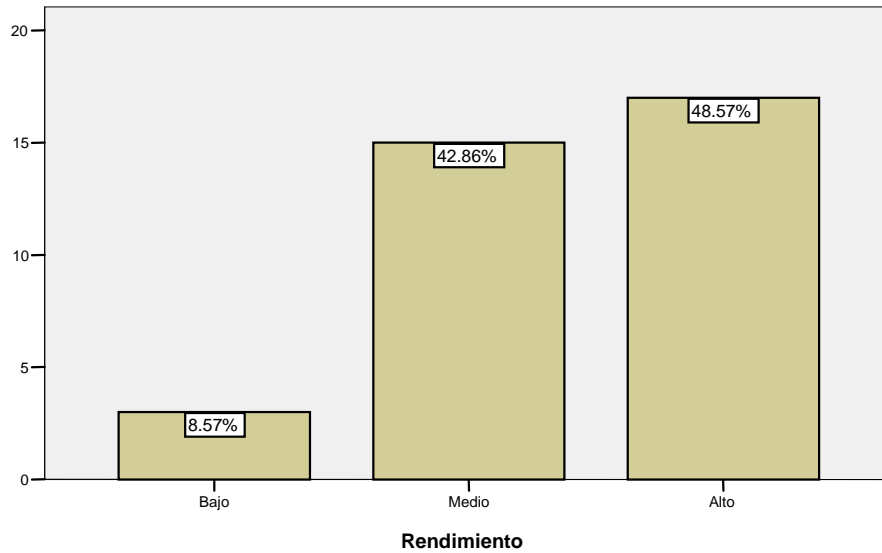
Otro de los objetivos de esta materia fue que durante las sesiones impartidas se relacionara el tema de tesis de los maestrantes con el desarrollo de las clases impartidas durante la práctica docente.

Con la finalidad de cumplir con lo anterior, se le aplicó al grupo en el que lleve a cabo mi práctica docente, el cuestionario sobre hábitos de estudio (Apéndice IV). El grupo estuvo compuesto por 35 estudiantes que pertenecen al turno matutino de la generación 2004 y cursaron la materia de Administración I durante el periodo escolar 2006-1 en el CCH Sur.

En la gráfica 4.2.4.1 se observa que el 48.57% son estudiantes con un alto rendimiento escolar; el 42.86% cuentan con un medio rendimiento escolar y sólo el 8.57% con un bajo rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.1 Rendimiento escolar del grupo de Práctica Docente III.

Gráfica 4.2.4.1 Rendimiento Escolar del grupo de práctica docente III.

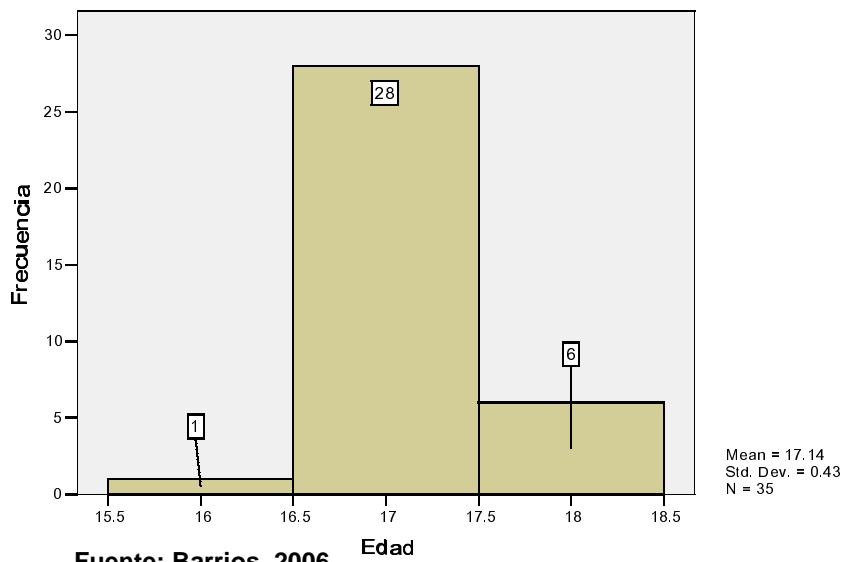


Fuente: Barrios, 2006

Se observa en la gráfica 4.2.4.2 que el 80% de los alumnos tienen 17 años de edad.

Gráfica 4.2.4.2 Edad de los alumnos.

Gráfica 4.2.4.2 Edad de los alumnos.



Fuente: Barrios, 2006

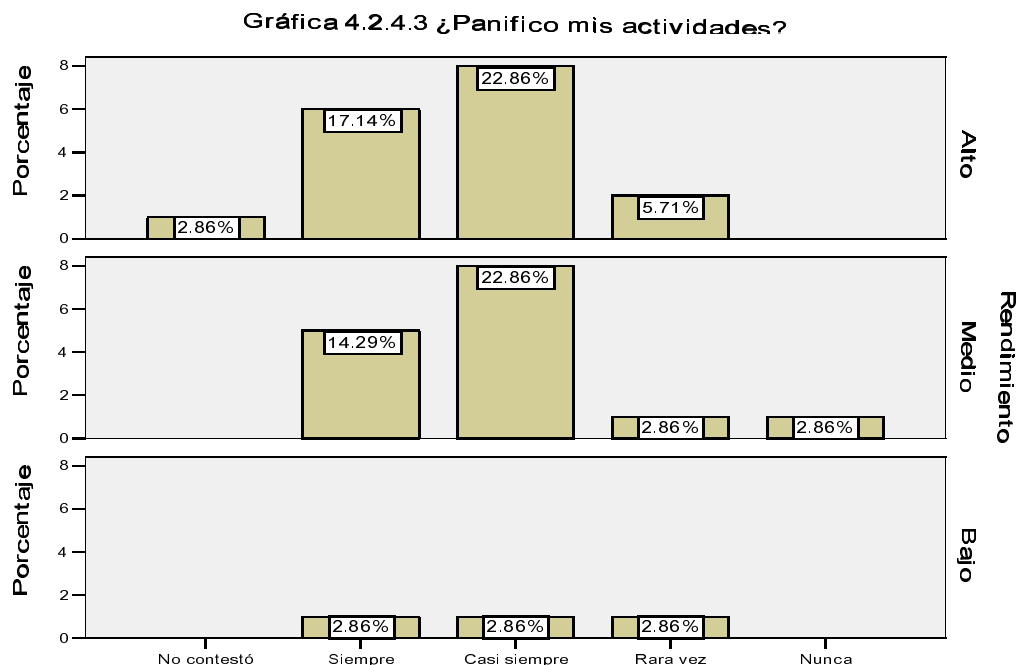
A continuación se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos del grupo de práctica docente. Se seleccionaron 23 de las preguntas que componen el cuestionario (Ver Apéndice V). Asimismo, se organizaron de acuerdo a las categorías establecidas para este estudio (Ver tabla 4.2.2.1). Considero que esto permitirá reflejar, de manera general, los resultados sobre los hábitos de estudio que poseen los alumnos pertenecientes al grupo de Práctica Docente III.

a) Organización del estudio.

Para esta categoría se seleccionaron cuatro preguntas, dos pertenecientes a la Planeación del tiempo y dos pertenecientes al Espacio de estudio.

En la gráfica 4.2.4.3 se observa que el 48.58% de los alumnos casi siempre planifica sus actividades de estudio. El 22.86% son estudiantes con un alto y un medio rendimiento escolar. El 11.43% de los alumnos rara vez planifica sus actividades.

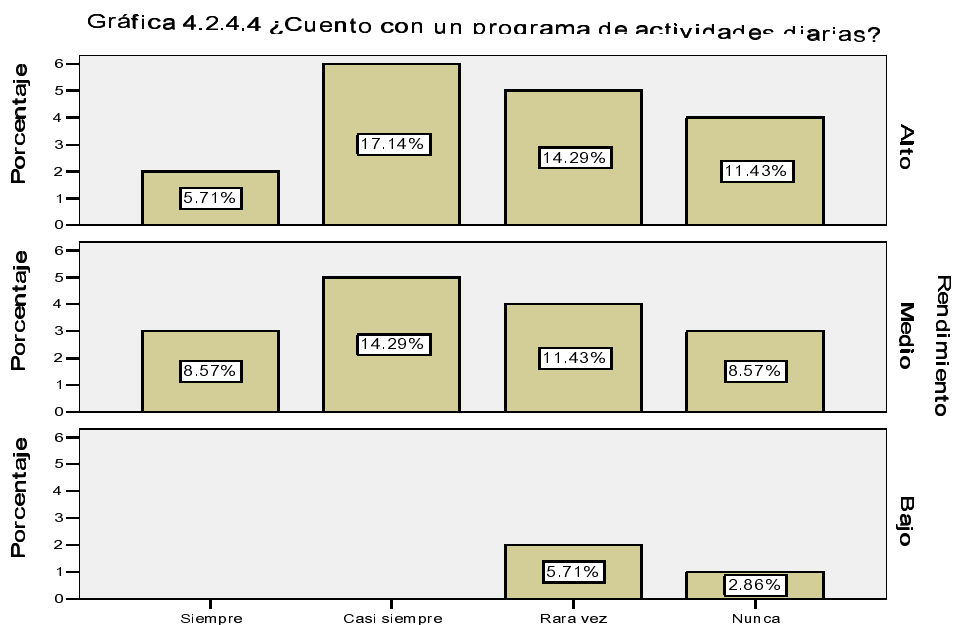
Gráfica 4.2.4.3 ¿Planifico mis actividades?



Fuente: Barrios, 2006

El 31.43% de los alumnos rara vez cuenta con un programa de actividades diarias, de los cuales el 14.29% cuentan con un alto rendimiento escolar. Asimismo se observa (tabla 4.2.4.4), que el 22.86% de los estudiantes señalan que nunca cuenta con un programa de actividades.

Gráfica 4.2.4.4 ¿Cuento con un programa de actividades diarias?

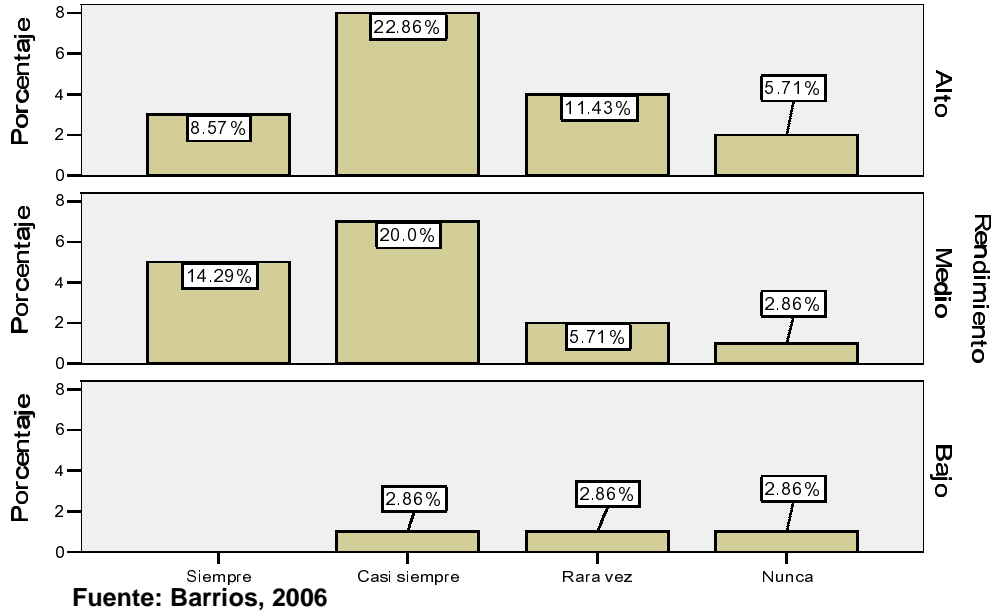


Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.5 se observa que el 45.72% de los alumnos casi siempre estudia cerca de distractores visuales. El 22.86% cuenta con un alto rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.5 ¿Cuando estudio tengo cerca distractores visuales como la televisión, pósteres, entre otros?

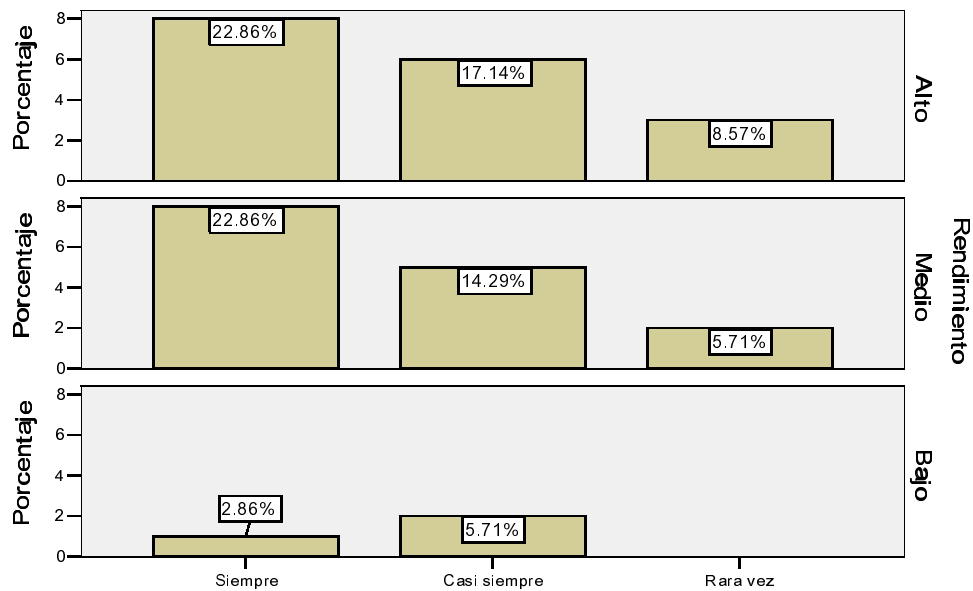
Gráfica 4.2.4.5 ¿Cuando estudio tengo cerca distractores visuales como la televisión, pósteres, entre otros?



En la gráfica 4.2.4.6 se muestra que el 48.58% de los alumnos cuentan con un área ventilada y ordenada para estudiar. Se observa que para los alumnos con un alto y un medio rendimiento escolar el porcentaje de cada uno es de 22.86%.

Gráfica 4.2.4.6 ¿Cuento con un área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar?

Gráfica 4.2.4.6 ¿Cuento con un área ventilada y ordenada para estudiar?



Fuente: Barrios, 2006

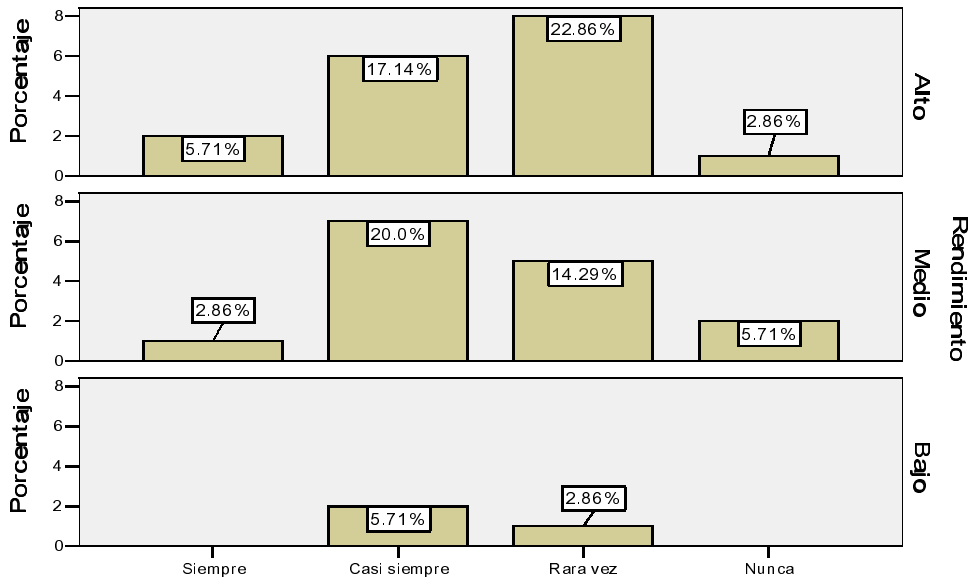
b) Operaciones mentales en el estudio.

Para esta categoría se seleccionaron un total de cinco preguntas. Tres de ellas pertenecientes a la subcategoría de Atención-Concentración, una para la Comprensión lectora y una más para la subcategoría de memoria comprensiva.

En la gráfica 4.2.4.7 se observa que el 42.85% de los alumnos casi siempre se distrae con facilidad al ponerse a estudiar. El 20% de los estudiantes cuenta con un medio rendimiento escolar. Mientras, el 22.86% de estudiantes con un alto rendimiento escolar señala que rara vez se distrae con facilidad al ponerse a estudiar.

Gráfica 4.2.4.7 ¿Me distraigo con facilidad al ponerme a estudiar?

Gráfica 4.2.4.7 ¿Me distraigo con facilidad al ponerme a estudiar?

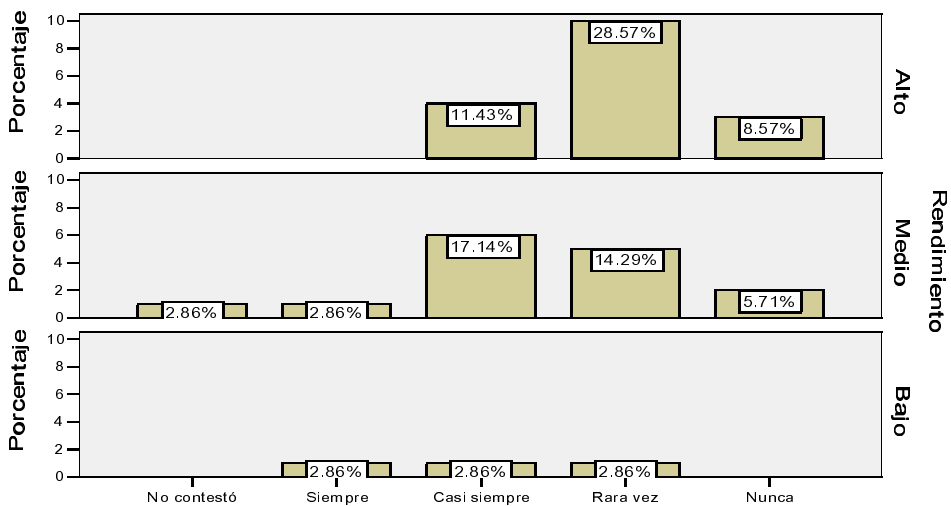


Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.8 el 45.72% de los alumnos rara vez tiene dificultades para concentrarse en sus estudios. El 28.57% son estudiantes de alto rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.8 ¿Tengo dificultades para concentrarme en mis estudios?

Gráfica 4.2.4.8 ¿Tengo dificultades para concentrarme en mis estudios?

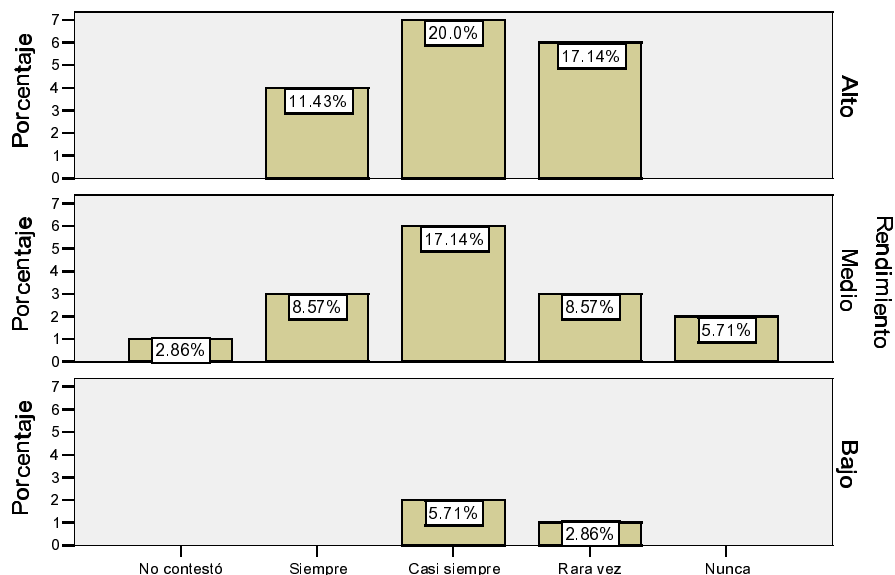


Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.9 se observa que el 42.85% de los alumnos casi siempre escucha música mientras estudia, de los cuales el 20% cuenta con un alto rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.9 ¿Escucho música mientras estudio?

Gráfica 4.2.4.9 ¿Escucho música mientras estudio?

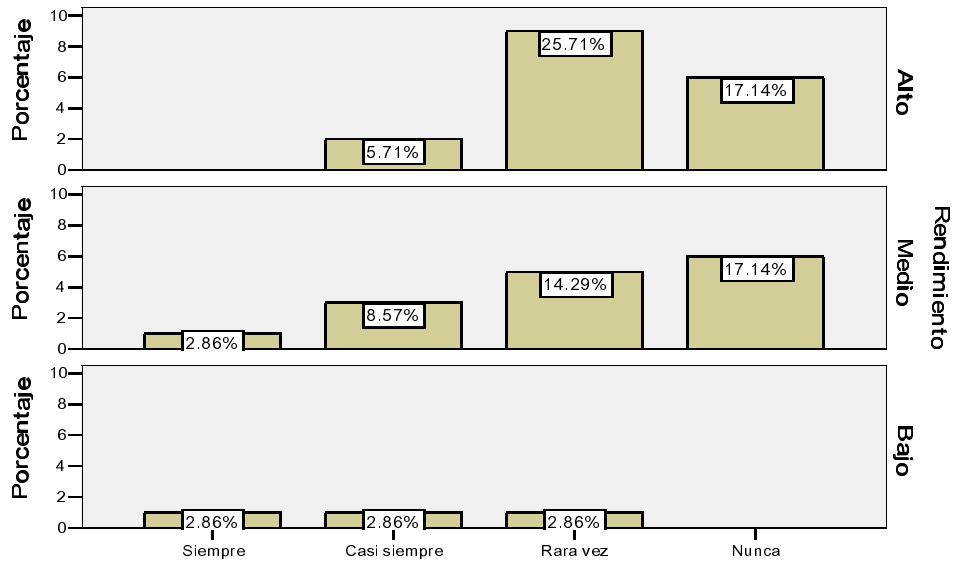


Fuente: Barrios, 2006

En la tabla 4.2.4.10 se observa que el 42.86% de los alumnos rara vez tiene dificultades para comprender lo que lee. El 25.71% son estudiantes con un alto rendimiento escolar. Mientras, el 34.28% señala que nunca tiene dificultades para comprender una lectura.

Gráfica 4.2.4.10 ¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?

Gráfica 4.2.4.10 ¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?

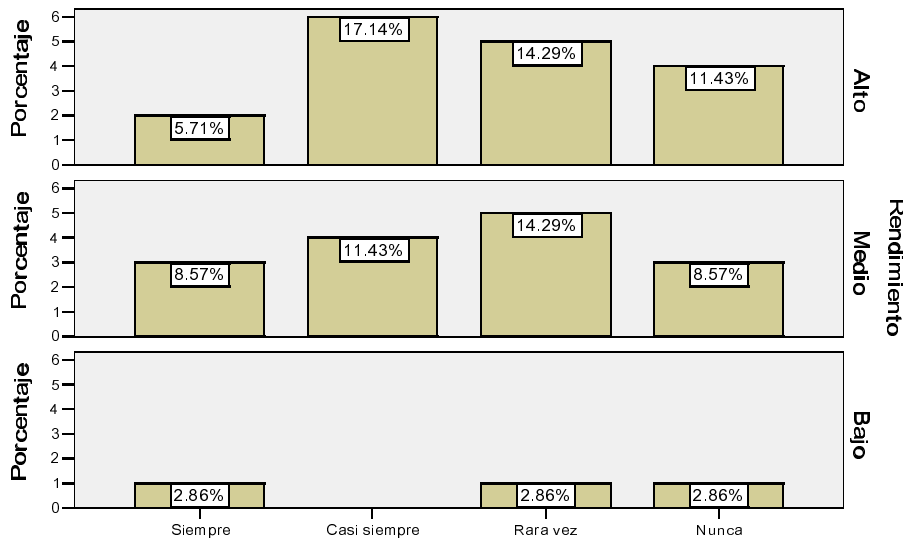


Fuente: Barrios, 2006

Se observa en la gráfica 4.2.4.11 que el 31.44% de los alumnos rara vez repite en voz alta el tema que consideran relevante, con la finalidad de asimilarlo.

Gráfica 4.2.4.11 ¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el tema que considero más relevante, a fin de asimilarlo?

Gráfica 4.2.4.11 ¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el tema que considero más relevante, a fin de asimilarlo?



Fuente: Barrios, 2006

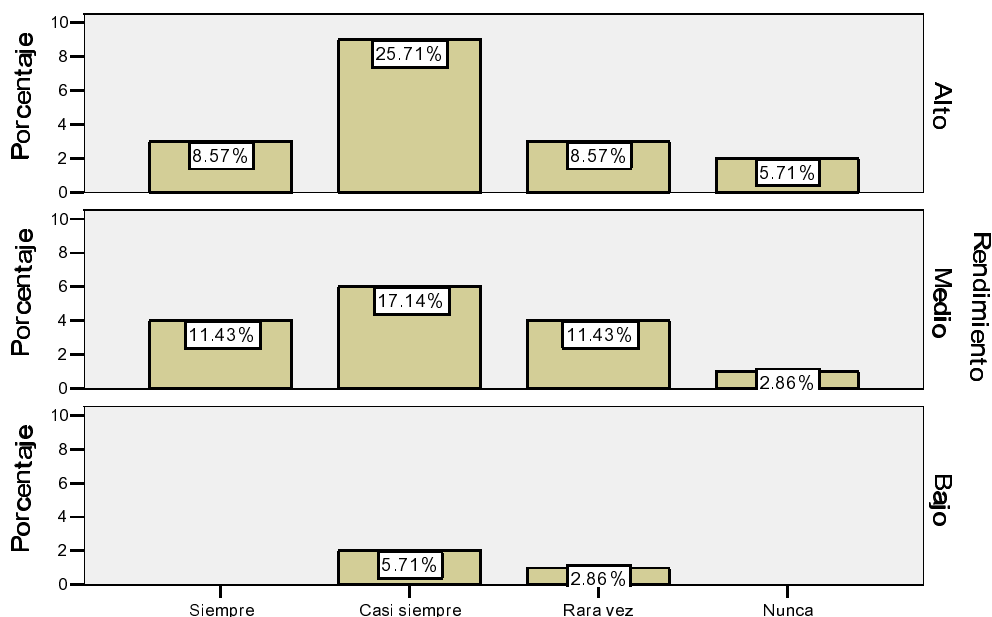
c) Técnicas de estudio.

Se presentan para esta categoría siete preguntas, de las cuales dos pertenecen a la subcategoría de preparación y presentación de los exámenes, dos a la subcategoría de apuntes de clase y una pregunta para subrayado, esquema y apuntes de clase.

En la gráfica 4.2.4.12 se observa que el 48.56% de los alumnos casi siempre prepara los exámenes. El 25.71% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.12 ¿Preparo con anticipación los exámenes?

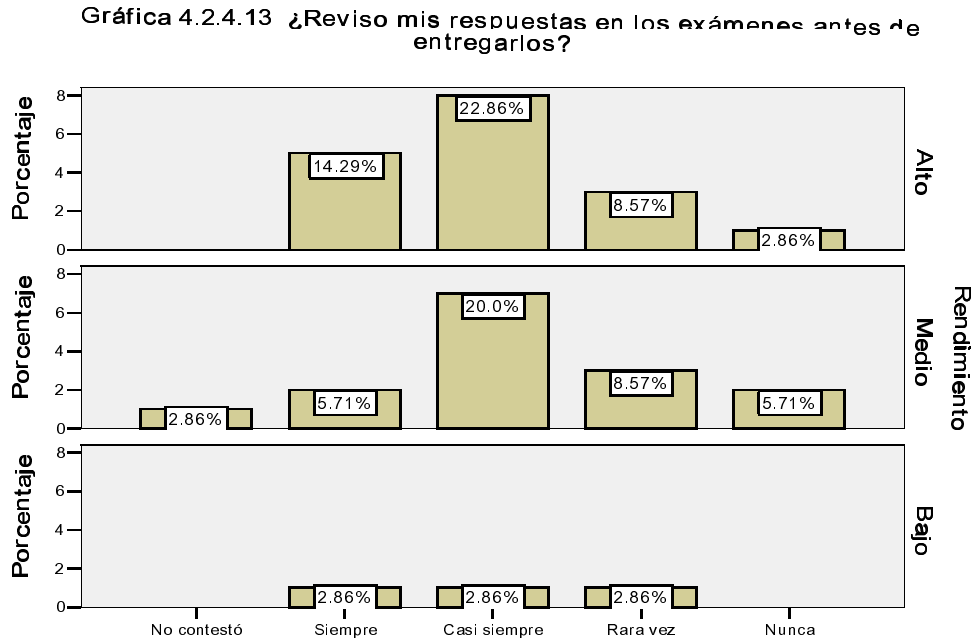
Gráfica 4.2.4.12 ¿Preparo con anticipación los exámenes?



Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.13 se observa que el 45.72% de los alumnos casi siempre revisa sus respuestas en los exámenes. El 22.86% de los estudiantes cuenta con un alto rendimiento escolar.

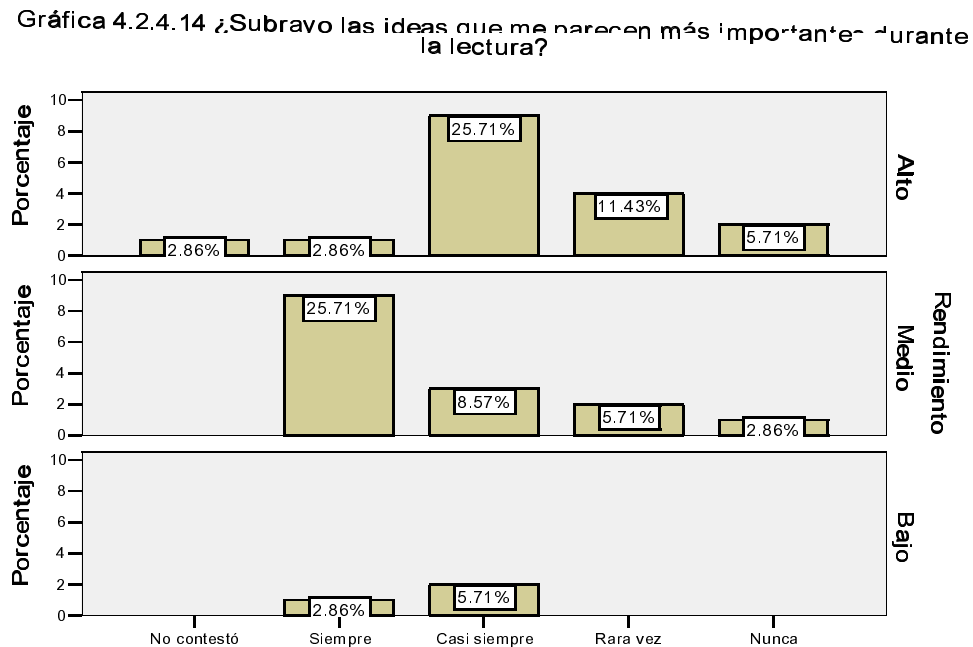
Gráfica 4.2.4.13 ¿Reviso mis respuestas en los exámenes antes de entregarlos?



Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.14 se observa que el 40% de los estudiantes casi siempre utiliza la técnica de subrayado durante una lectura.

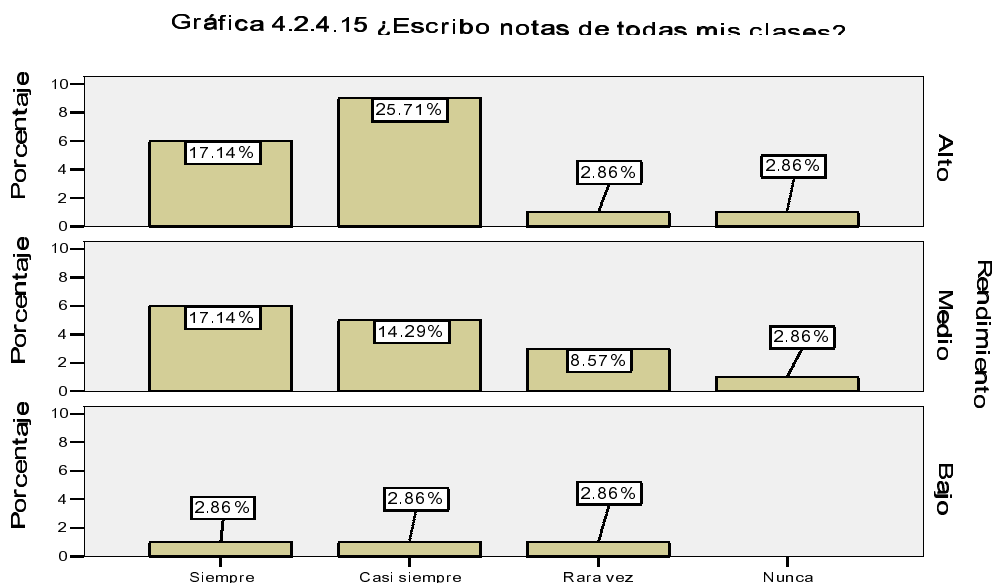
Gráfica 4.2.4.14 ¿Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura?



Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.15 se observa que el 42.86% de los alumnos casi siempre escribe notas en sus clases. El 25.71% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.15 ¿Escribo notas de todas mis clases?

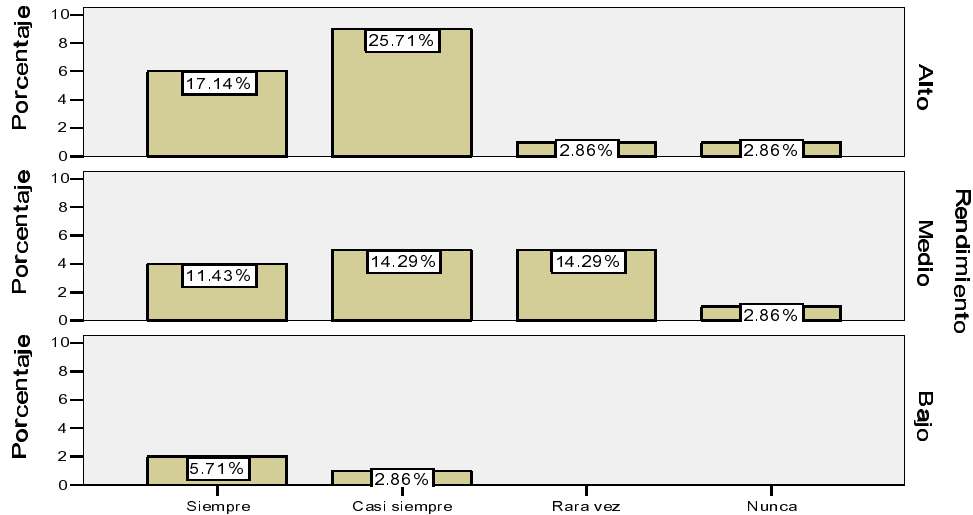


Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.16 se observa que el 42.86% de los alumnos casi siempre tiene sus apuntes de clase limpios, ordenados y legibles, es decir sus apuntes se encuentran en condiciones “adecuadas” para estudiar.

Gráfica 4.2.4.16 ¿Mis apuntes de clase están limpios, ordenados y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?

Gráfica 4.2.4.16 ¿Mis apuntes de clase están limpios, ordenados y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?

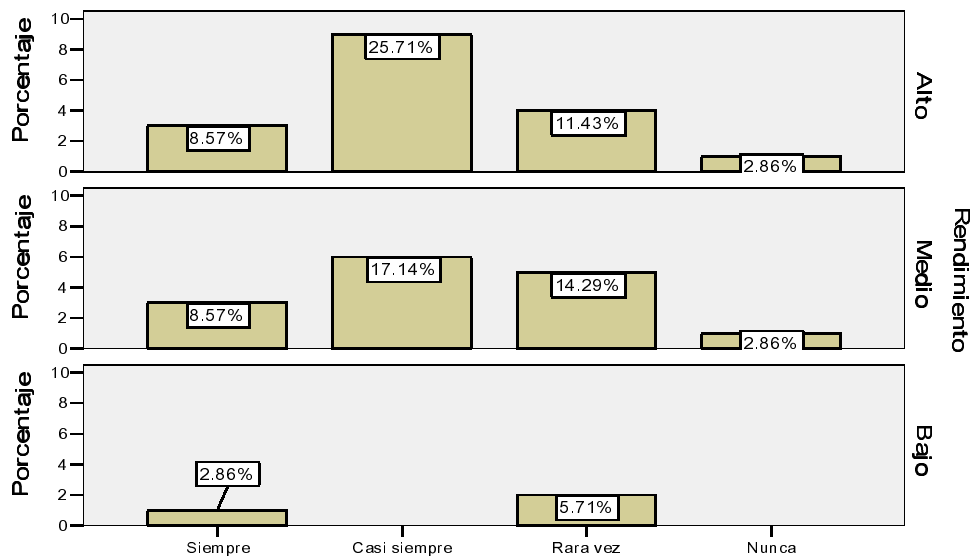


Fuente: Barrios, 2006

Se observa en la gráfica 4.2.4.17 que el 42.85% de los alumnos casi siempre elabora cuadros o diagramas con la finalidad de sintetizar lo que leyeron. El 25.71% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.17 ¿Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?

Gráfica 4.2.4.17 ¿Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?

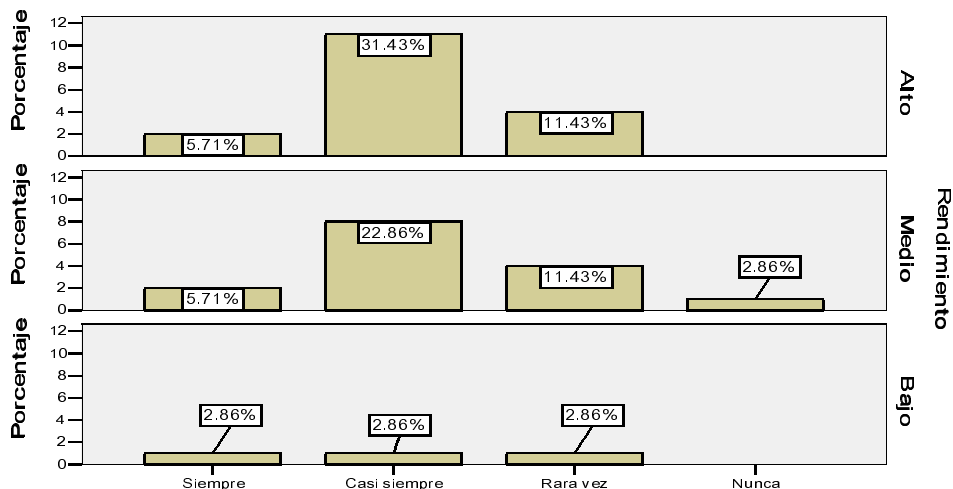


Fuente: Barrios, 2006

El 57.15% de los alumnos casi siempre elabora resúmenes sobre los temas expuestos. El 31.43% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.18 ¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en el libro?

Gráfica 4.2.4.18 ¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en el libro?



Fuente: Barrios, 2006

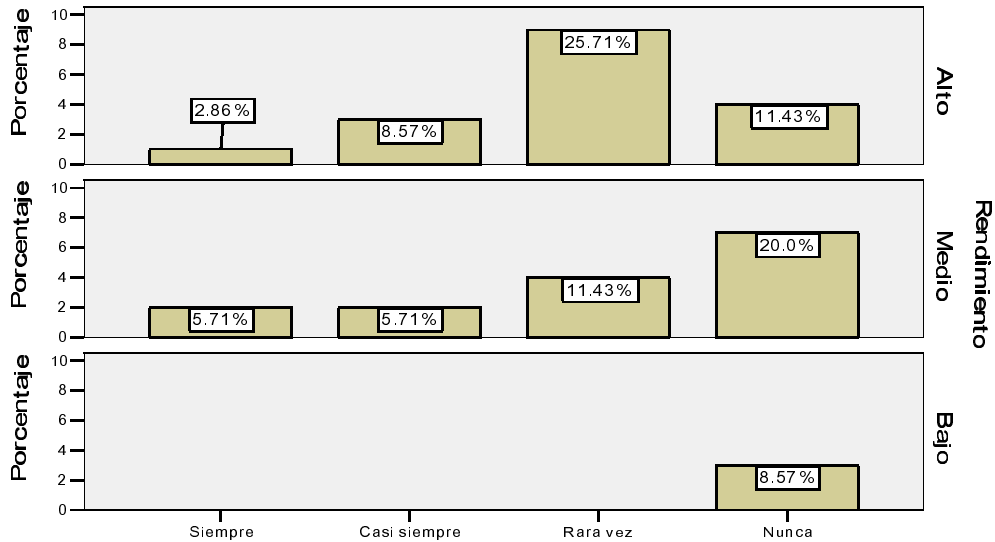
d) Factores relacionados con los hábitos de estudio y el rendimiento escolar.

Para esta categoría se seleccionaron siete preguntas que considero servirán para conocer algunos de los factores relacionados con el estudio y el rendimiento escolar. Tres preguntas pertenecen a la subcategoría de la motivación así como al ambiente familiar. La subcategoría del clima escolar se representa con una sola pregunta.

En la gráfica 4.2.4.19 se observa que el 40% de los alumnos nunca ha considerado que el estudio sea tedioso o desagradable. El 20% son estudiantes con un medio rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.19 ¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?

Gráfica 4.2.4.19 ¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?

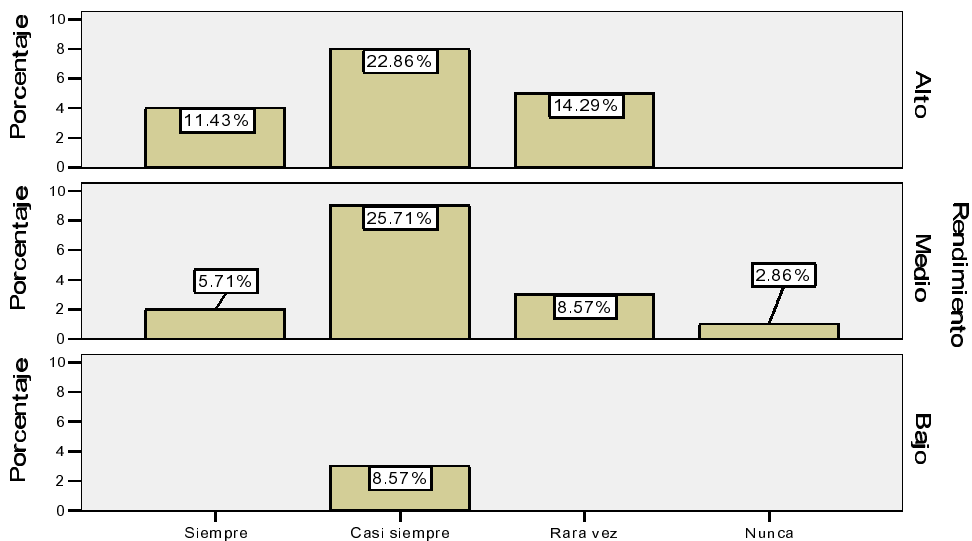


Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.20 se observa que el 57.14% de los alumnos casi siempre sienten satisfacción al intervenir en actividades relacionadas con el estudio.

Gráfica 4.2.4.20 ¿Siento satisfacción al intervenir en actividades relacionadas con el estudio?

Gráfica 4.2.4.20 ¿Siento satisfacción al intervenir en actividades relacionadas con el estudio?

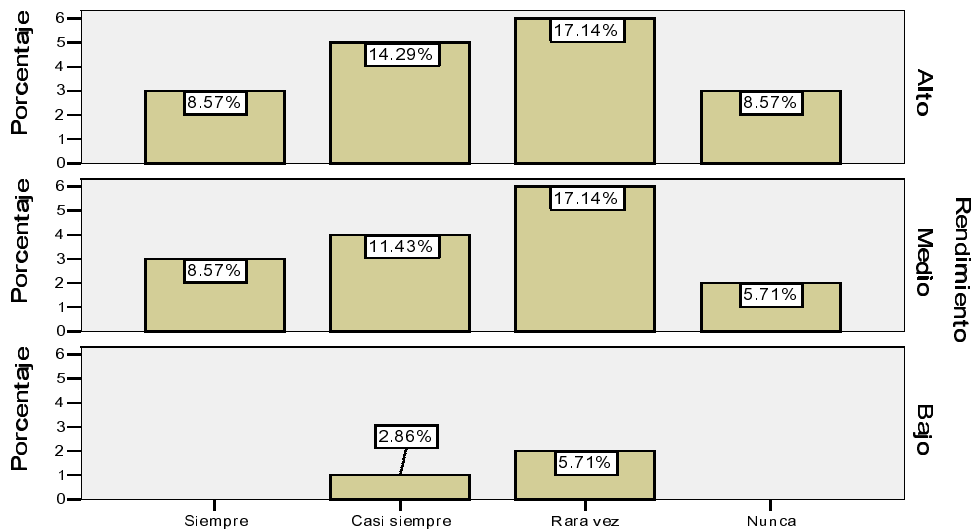


Fuente: Barrios, 2006

Se observa en la gráfica 4.2.4.21 que el 40% de los alumnos rara vez investiga por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio.

Gráfica 4.2.4.21 ¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?

Gráfica 4.2.4.21 ¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?

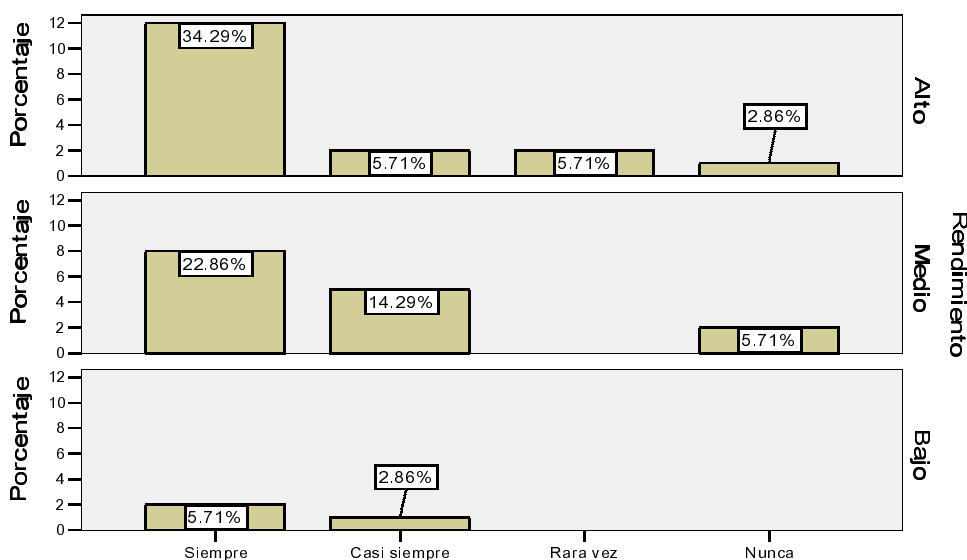


Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.22 se observa que el 62.86% de los alumnos consideran que siempre sus papás se interesan por sus estudios. El 34.29% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.22 ¿Mis papás se interesan por mis estudios?

Gráfica 4.2.4.22 ¿Mis papás se interesan por mis estudios?

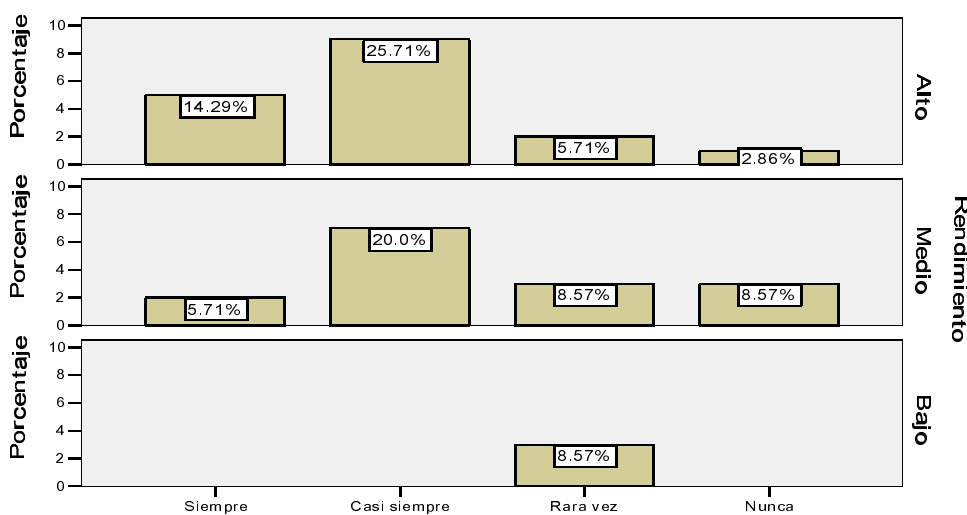


Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.23 se observa que el 45.71% de los alumnos casi siempre se apoya en su familia cuando tienen algún problema.

Gráfica 4.2.4.23 ¿Cuando tengo algún problema escolar me apoyo en mi familia?

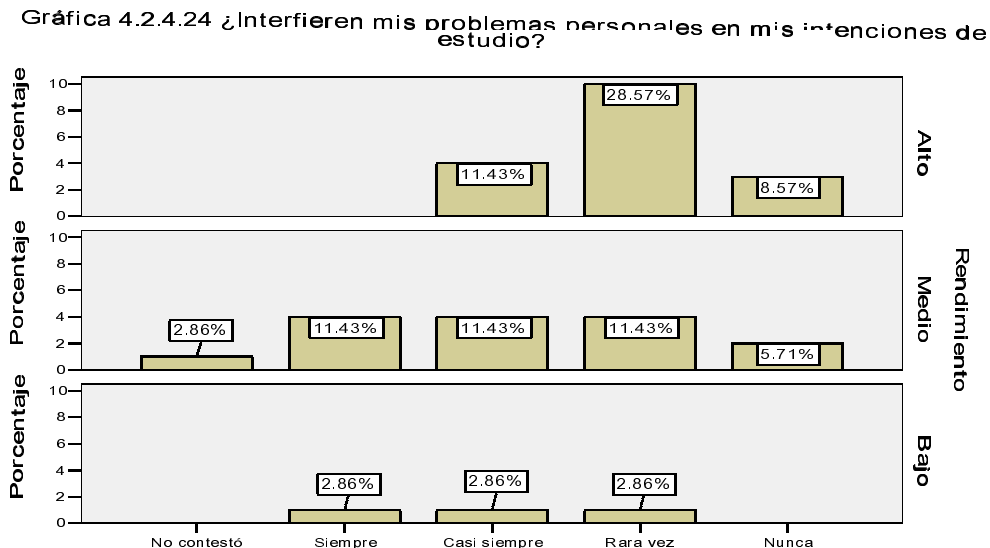
Gráfica 4.2.4.23 ¿Cuando tengo algún problema escolar me apoyo en mi familia?



Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.24 se observa que el 42.86% de los alumnos considera que rara vez interfieren sus problemas personales en sus intenciones de estudio. El 28.57% son estudiantes con un alto rendimiento escolar.

Gráfica 4.2.4.24 ¿Interfieren mis problemas personales en mis intenciones de estudio?

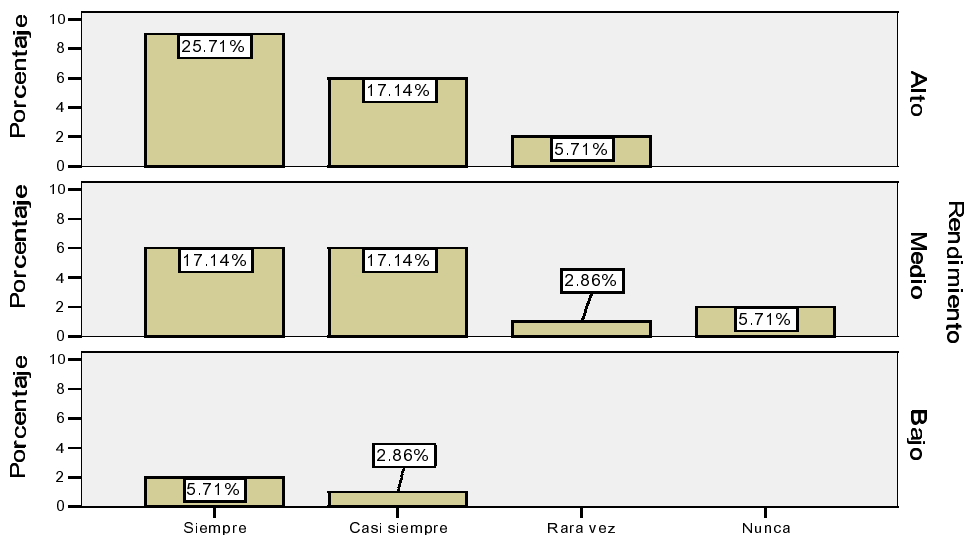


Fuente: Barrios, 2006

En la gráfica 4.2.4.25 se observa que el 48.56% de los alumnos siempre encuentra agradable el ambiente de la institución educativa, en este caso el CCH Sur.

Gráfica 4.2.4.25 ¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que estudio?

Gráfica 4.2.4.25 ¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que estudio?



Fuente: Barrios, 2006

Práctica Docente vs. Generación 2004.

Al comparar los resultados de los cuestionarios contestados por los alumnos del grupo de práctica docente de la materia de administración con los cuestionarios respondidos por los alumnos de la generación 2004 no se observa una diferencia significativa en cuanto a los hábitos de estudio que poseen ambos grupos en la categoría de organización del estudio. Sin embargo, en la subcategoría de planificar el tiempo sólo la tercera parte de los alumnos del grupo de práctica docente poseen el hábito de elaborar un programa de actividades diarias.

En cuanto a la categoría de las operaciones mentales para el estudio, la mayoría de los estudiantes considera que se distraen durante el tiempo de estudio. Retomando a algunos expertos en el tema de cómo estudiar (Brown, Pansza), señalan que es conveniente realizar actividades de estudio sin elementos distractores como la televisión, el radio o la videograbadora con el objetivo de obtener mejores resultados en el estudio. Asimismo, retomando los datos de las dos investigaciones realizadas por Muñoz y colaboradores (2005, 2005a) se indica que el 28.3% de los alumnos del CCH cuando estudia lo hace

sin ningún tipo de distracción, mientras que el 5.71% de los estudiantes del grupo de práctica docente cuando estudian lo hacen escuchando música.

En la categoría de técnicas de estudio, los alumnos de dicho grupo consideran que cuentan con los hábitos de preparar con anticipación sus exámenes así como de elaborar resúmenes y cuadros sinópticos. Contrastando los resultados del grupo de práctica docente que pertenece a la generación 2004 con los de los estudiantes de su misma generación se observa que no existe una diferencia significativa en los hábitos que poseen.

En la categoría de los factores relacionados con los hábitos de estudio y el rendimiento escolar, los alumnos del grupo de práctica docente consideran que el estudio no es tedioso ni desagradable. Asimismo, los resultados indican que se sienten satisfechos al intervenir en cuestiones relacionadas al estudio

CONCLUSIONES.

Con base en los resultados de los cuestionarios que respondieron los alumnos del CCH Sur pertenecientes a las generaciones 2003-2005 se establece a continuación el perfil de hábitos de estudio por generación.

Generación 2005

El perfil de los alumnos de nuevo ingreso pertenecientes a la generación 2005 que comenzaron a cursar el primer semestre del CCH Sur durante el periodo escolar 2005-1 es el siguiente:

- No planifican el tiempo de estudio.
- Cuentan con un lugar fijo de estudio. El 60% de los alumnos menciona que estudia en su cama o en el sofá.
- No ven la televisión mientras estudian.
- Toman en cuenta factores como la luz y la ventilación al momento de estudiar.
- Cuentan con el material a utilizar durante el estudio.
- Según su opinión, se concentran mientras estudian.
- Presentan motivación e interés para el estudio.

El diagnóstico realizado permite identificar que los alumnos de la generación 2005 cuentan con hábitos de estudio que ayuda a explicar el nivel de rendimiento escolar detectado con base en los promedios obtenidos durante la secundaria. Cabe señalar que este promedio es otorgado por diferentes instituciones educativas de nivel básico. Al retomar los resultados del EDI en la investigación de Muñoz y colaboradores (2005) se puede observar que existe una diferencia significativa, ya que la calificación promedio de esta generación es de 4. Mientras la calificación promedio del nivel secundaria es de 8.37 (Muñoz, *et al*, 2005).

A pesar de esta diferencia, es importante señalar que los hábitos de estudio que poseen los alumnos al ingresar al CCH Sur permiten comprender el promedio que obtuvieron en el transcurso de la secundaria. Considero que los niveles de reprobación de los alumnos van a disminuir si continúan practicando, durante el CCH Sur, sus hábitos de estudio. Para esto, se necesita el apoyo de la institución así como de los profesores para seguir fomentando los hábitos de estudio como lo señalan diferentes autores, entre ellos Tovar (1993), Pérez (1985) y Correa (1998), con la finalidad de que el alumno pueda mejorar su rendimiento escolar y con ello posiblemente la reducción en los niveles de deserción escolar del CCH Sur.

Generación 2003 y 2004.

De acuerdo a las estadísticas obtenidas por Muñoz y colaboradores (2005) se observa que la eficiencia terminal, entre la generación 2001 y la generación 2003, muestra una baja considerable. Los alumnos de la generación 2003 que cursaban su primer semestre en el CCH Sur al momento del estudio presentan un porcentaje en la eficiencia terminal del 44%, mientras que los alumnos de la generación 2001 que cursaban su sexto semestre el porcentaje fue del 16%.

El mismo fenómeno se observa en los resultados del rendimiento escolar de esta investigación para las dos generaciones bajo estudio. El porcentaje de los alumnos con un alto rendimiento escolar de la generación 2004 pertenecientes al turno matutino que cursaban su tercer semestre es del 51.2%. Mientras que para los alumnos con el mismo rendimiento de la generación 2003 en el mismo turno que cursaban el quinto semestre es del 37.5%. Se observa una diferencia del 13.5% entre las generaciones.

De la misma forma, al analizar el número de los alumnos con un alto rendimiento escolar en ambas generaciones pertenecientes al turno vespertino, se observa que los porcentajes son mínimos, ya que sólo el 5.4% de la generación 2003 y el 5.9% de la generación 2004 cuentan con este tipo de rendimiento.

Por lo tanto, se establece que existe una diferencia significativa en relación con el número de alumnos que cursan sus materias en el turno matutino, es decir, por cada 10 alumnos con un alto rendimiento escolar que pertenece al turno matutino de la generación 2004, sólo un alumno en el turno vespertino cuenta con el mismo rendimiento. Para la generación 2003, la proporción es por cada 7 alumnos con un alto rendimiento escolar del turno matutino hay un solo alumno con el mismo rendimiento.

Cabe señalar que la mayor parte de los alumnos encuestados en esta investigación cuenta con un medio rendimiento escolar, es decir son alumnos que tienen una calificación entre 7.5 y 8.5. Los porcentajes para los alumnos de la generación 2003 son: el 53.7% pertenecen al turno matutino y el 36.6% al turno vespertino. Existe una diferencia del 17.1% entre ambos turnos.

Para la generación 2004, el 44.8% de los alumnos con este mismo rendimiento pertenece al turno matutino, mientras que para el turno vespertino el porcentaje es del 55.5%.

Se muestra un porcentaje del 4% de alumnos con un bajo rendimiento escolar que cursan el bachillerato en el turno matutino en la generación 2004. Mientras que para la generación 2003 se observa un incremento muy significativo, ya que el porcentaje es del 8.8%. Por cada alumno con un bajo rendimiento de la generación 2004 hay dos alumnos de la generación 2003 con el mismo rendimiento escolar.

En los alumnos con un bajo rendimiento del turno vespertino, los resultados indican que el 58% pertenecen a la generación 2003, mientras el 38.7% pertenecen a la generación 2004. Existe una diferencia del 19.3% en ambas generaciones.

Es importante destacar que se comprueba que el mayor número de alumnos con un bajo rendimiento escolar se presenta en el turno vespertino de las dos generaciones, lo que también es resultado de investigaciones anteriores.

Los resultados muestran que los alumnos con un alto rendimiento escolar de los dos turnos de las generaciones 2003 y 2004 practican los hábitos y técnicas de estudio pertenecientes a la primera categoría de análisis diseñada para este estudio. En la organización del estudio se observa que dichos estudiantes elaboran un horario antes de iniciar su periodo de clases, toman en cuenta todas las materias al distribuir el tiempo, planifican sus actividades de estudio, no realizan actividades que les impidan dedicarle tiempo a sus estudios, inician y concluyen puntualmente cada una de sus actividades escolares, cuentan con un área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar así como con materiales y recursos para el estudio como son los libros, libretas, papel, pluma, goma, entre otros y asisten de forma frecuentemente a la biblioteca. Retomando a León (2004), el hecho de establecer un horario va a ayudar al alumno a no perder el tiempo innecesariamente así como a crearse un hábito de estudio. Asimismo, Torroella (1984), menciona que lo importante es que el estudiante disponga de un lugar para estudiar, tranquilo, silencioso y relativamente libre de distracciones o interrupciones y donde tenga a la mano los utensilios y equipos necesarios para trabajar: lápices, bolígrafos, libretas, bloques de papel, tinta y los materiales de estudio (textos, libros, notas de clase, esquemas, etc.). Por lo que se concluye que los hábitos que poseen los alumnos están relacionados con su nivel de rendimiento escolar.

Pérez (1985) establece que el alumno que desarrolla o practica hábitos de estudio eficaces obtiene un mejor rendimiento escolar. Al observar los resultados de los alumnos que cuentan con un bajo rendimiento escolar pertenecientes a los dos turnos en ambas generaciones, se presenta lo que establece dicho autor, ya que los estudiantes con este tipo de rendimiento no elaboran un horario de estudio, no toman en cuenta todas sus materias así como no cuentan con un programa de actividades, es decir no planifican sus actividades escolares. Asimismo, se muestra en los resultados que realizan actividades que impiden dedicarle tiempo a sus estudios y que no cuentan con materiales o recursos necesarios para el estudio.

Alfonso (1994) señala que el rendimiento escolar es el resultado de la acción escolar. Esto explica que los alumnos que no practican o que no poseen

hábitos de estudio necesarios para las materias que cursan van a obtener calificaciones más bajas, lo que repercutirá en su rendimiento escolar.

Los resultados referentes a la categoría de las operaciones mentales indican que los alumnos con un alto rendimiento escolar de ambos turnos pertenecientes a las dos generaciones bajo estudio no se distraen con facilidad al estudiar y que se concentran por periodos largos de tiempo, consideran que sus profesores explican de forma clara los temas, no presentan dificultades para comprender lo que leen y ocasionalmente tienden a memorizar lo leído.

Los resultados de los alumnos que presentan un bajo rendimiento escolar, de ambos turnos pertenecientes a las dos generaciones antes señaladas, indican que cuando estudian se concentran por periodos cortos de tiempo y dedican más tiempo a divagar, lo que les provoca que se distraigan con mayor facilidad al estudiar, presentan dificultades para comprender lo que leen, tienden a memorizar lo leído y se quedan con dudas sobre lo expuesto por el profesor.

Autores como Brown (2003), Hernández (1996), Quintero (1990) y Torroella (1984), señalan que estos elementos permiten al alumno adquirir conocimientos durante el estudio, entendido este como el proceso realizado por un estudiante mediante el cual trata de incorporar nuevos conocimientos a su intelecto.

Asimismo, la teoría cognitiva se centra sobre todo en el aprendizaje de contenidos y, por tanto, enfatiza la importancia de la memoria (Vigotsky, Bruner). Así pues, esta teoría se interesa principalmente por los procesos mentales, la comprensión de textos y la metacognición. También se indica que las técnicas de trabajo intelectual adquieren especial importancia en el estudio, porque permiten entrenar al alumno en determinadas estrategias de atención, elaboración y organización de la información, al tiempo que se favorece la metacognición o regulación de los propios procesos de pensamiento y de aprendizaje.

Con base en lo anterior, se concluye que existen diferencias significativas en las operaciones mentales que realizan los alumnos que cuentan con un alto rendimiento en comparación con los que presentan un bajo rendimiento escolar. Los estudiantes que lleven a cabo procesos mentales como son la concentración y atención en actividades escolares tendrán mayor oportunidad de mejorar su rendimiento escolar, debido a que son elementos que ayudan a la adquisición de conocimientos.

Por otro lado, en los resultados de los alumnos de las dos generaciones se observa que no existen diferencias significativas en cuanto a las diferentes técnicas de estudio que practican los estudiantes pertenecientes a los niveles alto y bajo rendimiento escolar.

Los alumnos del CCH Sur no elaboran cuadros sinópticos ni resúmenes de los temas leídos. Asimismo, el tomar apuntes durante las clases, el copiar los ejemplos que proporciona el profesor y el subrayar las ideas principales de algún texto son las técnicas más utilizadas por los alumnos de las generaciones 2003 y 2004.

Es importante señalar que Vásquez (1986), establece que los alumnos poseen dificultades en lo que se refiere a técnicas y hábitos de estudio, principalmente en las áreas de: memorización como técnica para aprender, distribución del tiempo y problemas de concentración. Señala que los profesores no orientan a los alumnos en cuanto a técnicas y métodos de estudio para mejorar su rendimiento escolar. Araujo (1988), concluye que la variable hábitos de estudio está relacionada con el rendimiento académico de los alumnos, ya que sus resultados obtenidos revelaron que un número significativo de alumnos carece de técnicas y metodologías apropiadas para mejorar su trabajo escolar, así como también, presenta limitaciones en cuanto al nivel de concentración y una inadecuada distribución del tiempo dedicado al estudio.

Se establece de acuerdo a los resultados obtenidos, que el ambiente familiar (Ministerio de Educación, 2004), es fundamental en la trayectoria de los alumnos de las generaciones 2003 y 2004, ya que casi el 90% de los alumnos

de ambos turnos se apoyan en su familia cuando tienen algún problema relacionado con el estudio. Mientras el 95% de los alumnos considera que su familia es un apoyo importante para el desarrollo de sus estudios.

En la investigación realizada por Muñoz (2005), se señala que la insistencia que los padres tienen hacia los alumnos en sus estudios es del 89.8% en el rubro de “mucho”. Este elemento respalda los resultados obtenidos en la subcategoría ambiente familiar, perteneciente a los factores relacionados con los hábitos de estudio y el rendimiento escolar. Con base en esto, se establece que el aspecto familiar de los alumnos es un apoyo fundamental para que concluyan sus estudios en este nivel escolar, ya que de acuerdo con el Ministerio de Educación (2004), la supervisión de la familia respecto de las tareas escolares de los jóvenes o del uso del tiempo libre, se convierte en un factor importante para la continuidad escolar.

El clima escolar (Martínez, 2000), es un factor importante para la continuidad de los estudios de los alumnos de cualquier nivel educativo. Con base en esto, el ambiente del CCH Sur es percibido por el 90% de los alumnos de las generaciones 2003 y 2004 como agradable.

Los alumnos que cuentan con un alto rendimiento escolar de la generación 2003 presentan niveles altos de motivación en el estudio, ya que el 80% dice asistir puntualmente a sus clases y el 85% considera que es importante superar el nivel de estudios de sus padres. En este punto es importante señalar que en la investigación realizada por Muñoz (2005), se observa que la escolaridad máxima de los padres de familia de esta generación se presenta en los niveles básicos, es decir, primaria y secundaria. Por lo cual se concluye que la mayoría de los alumnos encuestados han superado el nivel escolar de sus padres y que cuenta con la motivación para finalizar el nivel medio superior e ingresar al nivel superior.

En los resultados relacionados con la motivación en el estudio, existen diferencias significativas en comparación con los alumnos de la generación 2004, ya que presentan porcentajes inferiores en los rubros antes señalados.

Del mismo modo, al comparar los dos turnos, el matutino y el vespertino, se observa que existen diferencias considerables en los alumnos de ambas generaciones en el aspecto motivacional. Los alumnos que pertenecen al turno vespertino se encuentran menos motivados en aspectos escolares que los estudiantes que cursan el bachillerato en el turno matutino.

Cabe destacar, que para los dos turnos antes mencionados, se observa que el rendimiento escolar de los alumnos del turno matutino es mejor en comparación con los estudiantes del turno vespertino en ambas generaciones, ya que existe una diferencia significativa en los porcentajes de cada uno de los niveles establecidos para este estudio. Sin embargo, la mayoría de los alumnos de ambas generaciones cuentan con un medio rendimiento escolar.

Tomando en cuenta lo que señala Tinto (1989), en cuanto a que el retiro escolar definitivo rara vez es un evento inesperado; se presenta más bien como una cadena de hechos que van elevando el riesgo de deserción a medida que se avanza en edad y se experimentan crecientes dificultades de rendimiento escolar y de adaptación al entorno escolar, especialmente cuando se transita de ciclo escolar en ciclo escolar. Se concluye que los elementos que pueden provocar niveles altos de reprobación o deserción escolar en los alumnos de la generación 2003 como son el ambiente familiar, el clima escolar y la motivación no son factores de riesgo para que los alumnos de la generación 2003 deserten del CCH Sur.

Profesores.

A partir de la opinión proporcionada por los profesores se puede concluir que no cuentan con un manejo teórico adecuado a su nivel, acerca de los hábitos y técnicas de estudio, aun cuando el 100% dice fomentar hábitos de estudio en sus alumnos. Sus respuestas plasmadas en los cuestionarios, deja ver la confusión que existe entre ambos conceptos. Se observa también que los profesores desconocen qué son las técnicas de estudio, por lo que difícilmente

pueden guiar o apoyar a los alumnos en la obtención y el fomento de los mismos.

Retomando a Tovar (1993), en cuanto a que resulta difícil para el alumno adquirir o desarrollar hábitos de estudio sin una orientación adecuada por parte del profesor, se establece que es necesario fomentar en el maestro la actitud para realizar su función de forma integral (Vásquez, 1986), es decir, que el docente lleve a cabo actividades escolares, como el fomento y práctica de hábitos y técnicas de estudio en sus alumnos, con el objetivo de que ellos adquieran un mayor bagaje de conocimientos (Rondón, 1991), mejorando el rendimiento escolar y por lo tanto reduciendo los niveles de reprobación y deserción escolar.

Con base en lo anterior, se establece que el tema de los hábitos y técnicas de estudio es un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que permite entender las actitudes, aptitudes y capacidades que tienen los estudiantes de un nivel educativo, en este caso alumnos en la etapa adolescente que cursan las materias en el CCH Sur de la UNAM.

Considero que el contar con un perfil sobre los hábitos de estudio de los alumnos, en los diferentes semestres escolares, ayuda a que el profesor obtenga más elementos que le puedan servir para la planeación de su curso o para la elaboración de estrategias de aprendizaje. Si el profesor cuenta con conocimientos sobre la manera en que los alumnos se desenvuelven en actividades de estudio, éste va a poder desarrollar en ellos mejores capacidades y habilidades que le permita a cada estudiante obtener un mejor rendimiento escolar.

Con base en los resultados y las conclusiones de esta investigación, considero que algunos de los hábitos de estudio que son recomendables para los alumnos del CCH Sur son:

- Contar con una planificación de las actividades escolares, principalmente en actividades extraclase y en la presentación de exámenes.
- Establecer un lugar de estudio en el que el alumno se sienta cómodo con la finalidad de lograr concentrarse en todas las actividades de estudio.
- Realizar lectura de tareas educativas así como de interés personal.
- Redactar trabajos utilizando técnicas de estudio como el subrayado de ideas, elaboración de resúmenes o cuadros sinópticos o algún otro tipo de esquemas.

PROPUESTA EDUCATIVA.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la investigación realizada se concluye que los hábitos de estudio que posee un alumno del CCH Sur tienen relación con su rendimiento escolar. Se ha concluido también que los profesores no cuentan con conocimientos sólidos y fundamentados acerca de los hábitos y técnicas de estudio. Es importante considerar que los hábitos no sólo se adquieren únicamente en las instituciones educativas, tal como lo menciona Bourdieu:

"El espacio habitado -y en primer lugar la casa- es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por medio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, este sistema de clasificación hecho cosa, inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva del arbitrario cultural (Bourdieu, 1991: 129-130).

Asimismo, se enfatiza que el docente juega un papel importante para el fomento de hábitos de estudio en alumnos con la finalidad de que se mejore el rendimiento escolar. Correa (1988) menciona "el adquirir hábitos de estudio eficaces implica una paciente práctica y a veces el auxilio de algunos profesores, pero esto puede ayudar a obtener un mejor rendimiento académico." Retomando parte del marco teórico de esta investigación se establece que desde la pedagogía, el concepto de "habitus" permite integrar

tres dimensiones de la educación: la social, la histórica y la política, tanto en relación con el educador como con el educando, en la teoría como en la práctica docente, en el vínculo pedagógico como en la efectividad de la transmisión cultural.

Es por ello, antes de pensar en fomentar hábitos de estudio en los alumnos, considero que es necesario que los profesores del CCH Sur cuenten con una formación sobre la adquisición de conceptos teóricos y fundamentados acerca de los diversos hábitos y técnicas de estudio mencionados en la presente investigación. Asimismo, transmitir a los alumnos la motivación hacia el aprendizaje eficaz y por último, enseñar técnicas que permitan lograr una mejor concentración en el estudio. Correa (1998) menciona que en la escuela la formación de hábitos de estudio presenta debilidades, ya que muchos docentes poseen pocos conocimientos al respecto y no cuentan con las herramientas necesarias. Especialmente en la Educación Media, los programas no contienen objetivos donde se traten los hábitos de estudio, de allí que los docentes no cuentan con los recursos necesarios para ayudar en esta formación, la cual se considera importante para el futuro del alumno. Lo anterior puede percibirse claramente en los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los profesores e incluso en el plan de estudios del Colegio no se contempla explícitamente el fomento de hábitos de estudio, es por ello que se propone:

- La creación de cursos de “formación de hábitos de estudio” los cuales se introduzcan como parte de la formación que adquieren los docentes en cada periodo intersemestral. Al principio de forma opcional y poco a poco introducirlos como parte fundamental de la formación de los docentes, incluso en programas tan importantes como la MADEMS.
- Integrar en el programa de la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) temas que fomenten hábitos de estudio mediante la enseñanza de técnicas de estudio que le permitan al alumno mejorar su rendimiento escolar en todas las materias del plan de estudios. Esto se considera por dos razones importantes:

1. La materia de TLRIID es una materia de las denominadas básicas en el plan de estudios del Colegio, lo cual significa que todos los alumnos la cursan de forma obligatoria en los primeros cuatro semestres.
 2. En el estudio realizado por Muñoz (2005) esta materia presenta altos índices de reprobación.
- Abrir cursos de forma regular que fomenten la adquisición de hábitos y técnicas de estudio para los alumnos, esto con el fin de que los estudiantes comprendan la importancia de tener buenos hábitos de estudio, así como adquirir técnicas que les sean útiles para mejorar su rendimiento escolar.
 - Poner especial atención en la formación de hábitos de estudio de los alumnos del turno vespertino, ya que se observa una diferencia significativa entre el número de alumnos de bajo y alto rendimiento con respecto al turno matutino.

Como docente, para favorecer los hábitos de estudio se debe propiciar en el aula el empleo de técnicas de estudio tendientes a desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes que les permitan mejorar su rendimiento escolar. Por ejemplo: la participación en clase, selección de materiales de estudio; administración del tiempo de estudio; técnicas de comprensión lectora, de subrayado de textos, resúmenes; relacionar lo estudiado con hechos, situaciones o experiencias de la vida cotidiana, entre otras. Asimismo, proponer que las instituciones de educación presten servicios de apoyo a los estudiantes para el mejoramiento de los hábitos de estudio mediante cursos y talleres, que aborden los diferentes aspectos como: la administración del tiempo y las estrategias cognitivas con la finalidad de mejorar los diversos índices educativos de la institución.

Asimismo los resultados y la propuesta que se realiza servirá al Colegio para:

- Conocer el perfil de hábitos de estudio de los estudiantes.
- Conocer el fomento de hábitos de estudio por parte de los profesores.

- Tener información acerca de la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento escolar.
- Contar con una propuesta para el fomento y adquisición de hábitos de estudio.

La realización de la presente investigación representa un esfuerzo por encontrar una explicación de las muchas que puede haber acerca del bajo rendimiento y de la deserción escolar, considero que los resultados presentados muestran que si bien existen diversos factores que influyen en este fenómeno, también es cierto que los hábitos de estudio que poseen los alumnos, los llevan a tener un bajo rendimiento escolar. Otro aspecto significativo, es el arrojado por los resultados aplicados a los profesores, ya que no pueden fomentar un hábito de estudio debido a que no los conocen o tienen un concepto confuso de los mismos. La propuesta que aquí se realiza tiene la intención de ser puesta en marcha, ya que considero importante que no se quedé impresa solamente, sino llevar el esfuerzo realizado a la práctica.

APÉNDICE I. CUESTIONARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (Alumnos de primer ingreso).

Por favor completa los siguientes datos. Gracias.

Grupo: _____ Semestre _____ Fecha _____

Promedio secundaria _____ Edad _____

Instrucciones. Contesta las siguientes preguntas marcando en la casilla de la derecha la opción que consideres correcta.

	Si	No
1. Tengo un lugar fijo para estudiar.		
2. Estudio viendo la televisión.		
3. Estudio frente a una ventana.		
4. Con frecuencia estudio o leo recostado en la cama o estirado en el sofá.		
5. No me importa estudiar con poca luz.		
6. Acostumbro planificar el tiempo que voy a dedicar al estudio.		
7. Termino mis trabajos a tiempo.		
8. Generalmente cumplo un plan o un propósito de estudio.		
9. Generalmente cuando estudio, el sueño y el cansancio me impiden estudiar con eficacia.		
10. Normalmente cuando estudio o realizo un trabajo tengo todo el material que necesito.		
11. Casi nunca tengo un horario fijo para estudiar.		
12. Acostumbro a elaborar un calendario en el que constan los días y horas de estudio.		
13. Cuando me pongo a estudiar, me levanto frecuentemente por cualquier motivo.		
14. Casi siempre procuro aprenderme los temas de clase de memoria.		
15. Cuando estudio relaciono la materia con otros temas o ideas similares.		
16. Cuando estudio con apuntes tomados en clase me los aprendo de memoria tal como están.		
17. Me gusta estudiar un tema consultando diferentes libros.		
18. Cuando en el estudio no entiendo algún tema busco la manera de aclararlo.		
19. Repaso los temas explicados por el profesor en clase.		
20. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo que estoy aprendiendo.		
21. Consulto el diccionario cuando no entiendo una palabra y no sé como se escribe.		
22. Empleo procedimientos para recordar fechas, datos...etc.		

APÉNDICE II. CUESTIONARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (GENERACIONES 2003 Y 2004).

Por favor completa los siguientes datos. Gracias.

Grupo: _____ Semestre _____ Fecha _____

Promedio actual _____ Edad _____ Generación _____

INSTRUCCIONES: Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación para obtener el título de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior que se está realizando en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM.

Se tan amable de leer cuidadosamente las preguntas y contestarlas en el espacio dedicado para éstas en la hoja de respuestas. Toda la información será considerada de carácter estrictamente confidencial. De la veracidad de los datos depende la realización de este trabajo. **MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

1. ¿Tomo en cuenta todas mis materias al distribuir el tiempo de estudio?
2. ¿Hay personas conversando o ruidos que me molesten o distraigan mientras estudio?
3. ¿Escribo notas de todas mis clases?
4. ¿Falto a mis clases?
5. ¿Planifico mis actividades?
6. ¿Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura?
7. ¿Destino tiempo fuera de clase para mis materias?
8. ¿Mientras estudio me distraigo con asuntos ajenos al tema?
9. ¿Anoto textualmente los conceptos o ideas importantes que expone el maestro en la clase?
10. ¿Aclaro mis dudas con el profesor?
11. ¿Elaboro un horario de estudios antes de empezar mi periodo de clases?
12. ¿Cuando estudio tengo cerca distractores visuales como la televisión, pósteres, entre otros?
13. ¿Me resulta fácil concentrarme en la exposición del maestro?
14. ¿Inicio y concluyo puntualmente cada una de mis actividades?
15. ¿Leo cuando me siento fatigado(a)?
16. ¿Estoy nervioso(a) antes de presentar un examen?
17. ¿Cumplo con mis tareas o actividades extraclase?
18. ¿Cuando estudio me concentro durante periodos cortos y dedico más tiempo a divagar?
19. ¿Realizo actividades que me impiden dedicarle tiempo a mis estudios?
20. ¿Busco apuntes o libros en los momentos en que debería estar estudiando?
21. ¿Cuento con un área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar?
22. ¿Pido prestados apuntes de mis compañeros de clase?
23. ¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?
24. ¿Reviso mis respuestas en los exámenes antes de entregarlos?
25. ¿Me quedo con dudas sobre lo expuesto por el profesor?
26. ¿Consulto el diccionario cuando desconozco el significado de una o más palabras?
27. ¿Estudio diariamente en mis apuntes de clase?
28. ¿Escucho música mientras estudio?
29. ¿Cuento con un programa de actividades diarias?
30. ¿Cuando tengo que estudiar me encuentro cansado (a), somnoliento (a)?
31. ¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en el libro?
32. ¿Preparo con anticipación los exámenes?
33. ¿Asisto puntualmente a cada una de mis clases?
34. ¿Mis padres me apoyan en las decisiones que tomo?
35. ¿Para mi trabajar es más importante que estudiar?
36. ¿Considero importante superar el nivel de estudios de mis padres?
37. ¿Cuando tengo algún problema escolar me apoyo en mi familia?
38. ¿Mis profesores explican de forma clara los temas?
39. ¿Cuando tengo dudas el profesor me las aclara?
40. ¿En mi familia existe un ambiente de comunicación y respeto?
41. ¿Mis papás se interesan por mis estudios?
42. ¿Tengo familia que depende económicamente de mí?
43. ¿Cuento con materiales de estudio como son libros, esquemas, libretas, etc?

44. ¿Me distraigo con facilidad al ponerme a estudiar?
45. ¿Tengo dificultades para concentrarme en mis estudios?
46. ¿Siento satisfacción al intervenir en actividades relacionadas con el estudio?
47. ¿Interfieren mis problemas personales en mis intenciones de estudio?
48. ¿Frecuento a compañeros que cuentan con un bajo rendimiento escolar?
49. ¿Exploro e investigo el contenido general de un libro antes de empezar su lectura?
50. ¿Durante un examen leo dos veces la misma pregunta antes de contestarla?
51. ¿Me siento decepcionado(a) por ser estudiante?
52. ¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el tema que considero más relevante, a fin de asimilarlo?
53. ¿Tengo confianza en mis conocimientos o capacidades antes de presentar un examen?
54. ¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que estudio?
55. ¿Cuándo estudio, tengo demasiados objetos sobre la mesa?
56. ¿Copio los ejemplos que proporciona el maestro?
57. ¿Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?
58. ¿Duermo normalmente la noche anterior al examen?
59. ¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?
60. ¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?
61. ¿Acudo a bibliotecas?
62. ¿Mis apuntes de clase están limpios, ordenados y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?
63. ¿Me formulo preguntas a partir de las lecturas que realizo?
64. ¿Utilizo mis propias palabras para redactar los apuntes de clase?
65. ¿Antes de empezar a estudiar consigo papel, goma de borrar, pluma o lápiz y demás recursos necesarios?

APÉNDICE III. CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE ESTUDIO (Profesores).

INSTRUCCIONES: Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación para obtener el título de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior que se está realizando en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM.

Sea tan amable de leer cuidadosamente las preguntas y responda ampliamente. Toda la información será considerada de carácter estrictamente confidencial. De la veracidad de los datos depende la realización de este trabajo. **MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

1. ¿Qué es para usted, un hábito de estudio?

2. ¿Qué tipo(s) de hábitos de estudio conoce?

3. ¿Fomenta hábitos de estudio en sus alumnos? Si ___ No ___

¿Cuáles? _____

4. En caso de fomentar hábitos de estudio, describa la manera en que usted los fomenta.

5. En caso de **no** fomentar hábitos de estudio, ¿Cuál es el motivo?

6. ¿Qué son para usted, las técnicas de estudio?

7. ¿Qué tipo(s) de técnicas de estudio conoce?

8. ¿Qué técnicas de estudio utiliza para fomentar hábitos de estudio?

9. ¿Por qué motivo fomenta hábitos de estudio en sus alumnos?

10. ¿Qué resultados, cree usted, que se logran al fomentar hábitos de estudio en los alumnos?

11. ¿De qué manera considera usted, que el fomento de hábitos de estudio repercute en el aprendizaje de los alumnos?

12. ¿Cree usted que existe alguna relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento escolar de los alumnos? ¿Cuál?

13. ¿Cuenta usted con algún hábito de estudio en su práctica docente o personal? ¿Cuál?

14. ¿Qué resultados ha tenido con los mismos?

15. Los estudiantes en ocasiones no cuentan con hábitos de estudio. ¿Cuántos de sus estudiantes tienen este problema y a qué lo atribuye?

APÉNDICE IV. CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE ESTUDIO APLICADO AL GRUPO DE PRÁCTICA DOCENTE.

Por favor completa los siguientes datos. Gracias.

Grupo: _____ Semestre _____ Fecha _____

Promedio actual _____ Edad _____ Generación _____

INSTRUCCIONES: Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación para obtener el título de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior que se está realizando en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM.

Se tan amable de leer cuidadosamente las preguntas y contestarlas en el espacio dedicado para éstas en la hoja de respuestas. Toda la información será considerada de carácter estrictamente confidencial. De la veracidad de los datos depende la realización de este trabajo. **MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

1. ¿Tomo en cuenta todas mis materias al distribuir el tiempo de estudio?
2. ¿Hay personas conversando o ruidos que me molesten o distraigan mientras estudio?
3. ¿Escribo notas de todas mis clases?
4. ¿Falto a mis clases?
5. ¿Planifico mis actividades?
6. ¿Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura?
7. ¿Destino tiempo fuera de clase para mis materias?
8. ¿Mientras estudio me distraigo con asuntos ajenos al tema?
9. ¿Anoto textualmente los conceptos o ideas importantes que expone el maestro en la clase?
10. ¿Aclaro mis dudas con el profesor?
11. ¿Elaboro un horario de estudios antes de empezar mi periodo de clases?
12. ¿Cuando estudio tengo cerca distractores visuales como la televisión, pósteres, entre otros?
13. ¿Me resulta fácil concentrarme en la exposición del maestro?
14. ¿Inicio y concluyo puntualmente cada una de mis actividades?
15. ¿Leo cuando me siento fatigado(a)?
16. ¿Estoy nervioso(a) antes de presentar un examen?
17. ¿Cumplo con mis tareas o actividades extraclase?
18. ¿Cuando estudio me concentro durante periodos cortos y dedico más tiempo a divagar?
19. ¿Realizo actividades que me impiden dedicarle tiempo a mis estudios?
20. ¿Busco apuntes o libros en los momentos en que debería estar estudiando?
21. ¿Cuento con un área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar?
22. ¿Pido prestados apuntes de mis compañeros de clase?
23. ¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?
24. ¿Reviso mis respuestas en los exámenes antes de entregarlos?
25. ¿Me quedo con dudas sobre lo expuesto por el profesor?
26. ¿Consulto el diccionario cuando desconozco el significado de una o más palabras?
27. ¿Estudio diariamente en mis apuntes de clase?
28. ¿Escucho música mientras estudio?
29. ¿Cuento con un programa de actividades diarias?
30. ¿Cuando tengo que estudiar me encuentro cansado (a), somnoliento (a)?
31. ¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en el libro?
32. ¿Preparo con anticipación los exámenes?
33. ¿Asisto puntualmente a cada una de mis clases?
34. ¿Mis padres me apoyan en las decisiones que tomo?
35. ¿Para mi trabajar es más importante que estudiar?
36. ¿Considero importante superar el nivel de estudios de mis padres?
37. ¿Cuando tengo algún problema escolar me apoyo en mi familia?
38. ¿Mis profesores explican de forma clara los temas?
39. ¿Cuando tengo dudas el profesor me las aclara?
40. ¿En mi familia existe un ambiente de comunicación y respeto?

41. ¿Mis papás se interesan por mis estudios?
42. ¿Tengo familia que depende económicamente de mí?
43. ¿Cuento con materiales de estudio como son libros, esquemas, libretas, etc?
44. ¿Me distraigo con facilidad al ponerme a estudiar?
45. ¿Tengo dificultades para concentrarme en mis estudios?
46. ¿Siento satisfacción al intervenir en actividades relacionadas con el estudio?
47. ¿Interfieren mis problemas personales en mis intenciones de estudio?
48. ¿Frecuento a compañeros que cuentan con un bajo rendimiento escolar?
49. ¿Exploro e investigo el contenido general de un libro antes de empezar su lectura?
50. ¿Durante un examen leo dos veces la misma pregunta antes de contestarla?
51. ¿Me siento decepcionado(a) por ser estudiante?
52. ¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el tema que considero más relevante, a fin de asimilarlo?
53. ¿Tengo confianza en mis conocimientos o capacidades antes de presentar un examen?
54. ¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que estudio?
55. ¿Cuándo estudio, tengo demasiados objetos sobre la mesa?
56. ¿Copio los ejemplos que proporciona el maestro?
57. ¿Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?
58. ¿Duermo normalmente la noche anterior al examen?
59. ¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?
60. ¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?
61. ¿Acudo a bibliotecas?
62. ¿Mis apuntes de clase están limpios, ordenados y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?
63. ¿Me formulo preguntas a partir de las lecturas que realizo?
64. ¿Utilizo mis propias palabras para redactar los apuntes de clase?
65. ¿Antes de empezar a estudiar consigo papel, goma de borrar, pluma o lápiz y demás recursos necesarios?

APÉNDICE V. PREGUNTAS SELECCIONADAS PARA DAR A CONOCER LOS RESULTADOS DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE PRÁCTICA DOCENTE.

1. ¿Escribo notas de todas mis clases?
2. ¿Planifico mis actividades?
3. ¿Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura?
4. ¿Cuando estudio tengo cerca distractores visuales como la televisión, pósteres, entre otros?
5. ¿Cuento con un área ventilada, iluminada y ordenada para estudiar?
6. ¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?
7. ¿Reviso mis respuestas en los exámenes antes de entregarlos?
8. ¿Escucho música mientras estudio?
9. ¿Cuento con un programa de actividades diarias?
10. ¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en el libro?
11. ¿Preparo con anticipación los exámenes?
12. ¿Cuando tengo algún problema escolar me apoyo en mi familia?
13. ¿Mis papás se interesan por mis estudios?
14. ¿Me distraigo con facilidad al ponerme a estudiar?
15. ¿Tengo dificultades para concentrarme en mis estudios?
16. ¿Siento satisfacción al intervenir en actividades relacionadas con el estudio?
17. ¿Interfieren mis problemas personales en mis intenciones de estudio?
18. ¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el tema que considero más relevante, a fin de asimilarlo?
19. ¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que estudio?
20. ¿Elaboro cuadros sinópticos o diagramas a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?
21. ¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?
22. ¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?
23. ¿Mis apuntes de clase están limpios, ordenados y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?

GLOSARIO.

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

CB. Colegio de Bachilleres.

CCH. Colegio de Ciencias y Humanidades.

CECyTE´s. Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados.

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México

CONALEP. Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica.

EDI. Examen Diagnóstico de Ingreso.

EMS. Educación Media Superior.

ENP. Escuela Nacional Preparatoria.

EXUNI. Concurso de Ingreso a la UNAM.

INBA. Instituto Nacional de Bellas Artes.

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática.

IPN. Instituto Politécnico Nacional.

LOIPDF. Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal.

MADEMS. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

PISA. Evaluación Internacional del Estudiante.

PNE. Plan Nacional de Educación.

SEDJIP. Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública.

SEP. Secretaría de Educación Pública.

BIBLIOGRAFÍA.

Aduna, M. y S. Márquez. (1990). **Curso de hábitos de estudio y autocontrol**. México: Trillas.

Alfonso, S. (1994). "Estudio Analítico del Rendimiento Estudiantil a Través del Cumplimiento de los Planes de Evaluación por Parte de los Docentes del IUT "José A. Anzoátegui". **Tesis de Maestría en Educación**. Venezuela: Instituto Pedagógico de Maturín.

ANUIES. (2002). "Hacia una política de Estado en el financiamiento de la Educación Superior". en documento **Comisión de Financiamiento para la XX Sesión Ordinaria de Trabajo del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines**. México: ANUIES. pp.51

Araujo, E. (1988). "Rendimiento académico y su relación con el Programa de Estudio y los Hábitos de Estudio". **Tesis de Maestría en Educación Superior**. Venezuela: Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

Barrios, E. (2005). "Resultados Estadísticos referentes al CCH Sur", manuscrito inédito, México, D.F.

Barrios, E. (2006). "Resultados Estadísticos referentes al CCH Sur", manuscrito inédito, México, D.F.

Berger, P. y T. Luckmann. (1999). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Becker, G. (1983). **El Mercado de Trabajo. Teorías y Aplicaciones**. Madrid: Alianza Universidad.

Birzea, A. (1982). **La Pedagogía del Éxito**. España: Ediciones GEDISA.

Borrego, R. (1985). **Efecto de Tres Estrategias Instruccionales**. Venezuela: Universidad del Zulia.

Bourdieu, P. (1991). **El sentido práctico**. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P y J.C. Passeron, *et al.* (2003). **El oficio del sociólogo**. México: Siglo XXI

Brown, F. y T. Dubuis. (1964). **Correlación entre Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico**. Venezuela: La Educación.

- Brown, W. (2003). **Guía para el estudio efectivo**. México: Trillas.
- Caraballo, D. (1985). **Efecto del Tiempo Requerido y de las Competencias Matemáticas Básicas en el Rendimiento de los Estudiantes de Física en el Sistema Instruccional Individualizado a Nivel Superior**. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Carman, R. y R. Adams. (1991). **Habilidades para estudiar**. México: Limusa.
- Castrejón, J. (1985). **Estudiantes, bachillerato y sociedad**. México: Colegio de Bachilleres.
- CEMPAE. (1977). **Respuestas a algunas preguntas sobre Sistemas de Enseñanza Media**. México, CEMPAE.
- Cevallos, M. A. (1933). **La Escuela Nacional Preparatoria**. México: Imprenta Mundial.
- Coleman, C. (1985). **Psicología de la adolescencia**. Madrid: Morata, pp 45-89.
- Contreras, R. (1983). "Relación entre el rendimiento escolar y las características individuales de los estudiantes del colegio de bachillerato". **Tesis de Licenciatura en Psicología**. México: UNAM.
- Coombs, P. (1971). **La crisis Mundial de la Educación**. Barcelona: Ediciones Península.
- Correa, M. (1998). "Programa de Hábitos de Estudio para Estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica." **Tesis de Maestría en Educación**. Venezuela: Instituto Pedagógico Siso Martínez.
- Chávez, I. (1978). "Reforma del bachillerato universitario" en **Humanismo México, Educación y Cultura**. México: Colegio Nacional. T. 1 pp. 207-225
- Chávez, M. (1987). **Aprende a estudiar**. México: Edamex.
- Craig, G. (2001). **Desarrollo psicológico**. México: Prentice-Hall.
- De Allende, C. (1987). **Propuesta de elementos conceptuales y metodológicos para el estudio y las causas de la deserción y rezago**. México: UNAM.
- Delval, J. A. (2002). **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo XXI.

Díaz, J. L. (1994). **Aprende a estudiar con éxito**. México: Trillas.

Dirección General del CCH, (2002). **Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades 2002-2006**. México: UNAM.

Domínguez, H. (1991) **Excelencia al estudiar**. México: Trillas.

Durán, J. y G. Díaz. (1999). **Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana**. México: UAM

Espinosa, E. (1981). **El Bachillerato en México**. México: Comisión editorial.

Esteve, J. M. y J. Vera, *et al.* (1995). **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Anthropos.

Fermín, I. (1997). **Métodos de Estudio y Rendimiento Estudiantil: Un Estudio en el Instituto Pedagógico de Caracas**. Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.

Fuentes, G. (1977). "Algunas consideraciones sobre la conducta de estudio y las técnicas para el estudio efectivo". **Tesis de licenciatura en Psicología**. México: UNAM.

Fuentes, O. (1972). "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de enseñanza media", en **Revista de la Educación Superior**. México: ANUIES, Vol. 1, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 7-29

García, A. (1997). "La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional", en **Revista Española de Pedagogía**, n. 208, España. pp. 529- 543.

García, J. (1987). **Fracaso Escolar e Innovación Educativa**. España: Erein.

Goicovic, I (2002). "Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil". En Revista **Última Década**, Nº 16, Chile: Ediciones CIDPA. pp. 29-56.

González, M. (1989). **Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid**. Madrid: Centro de investigaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

González, M. (1993). **Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid: Estudio longitudinal en primer ciclo**. Tomo I. Madrid: Centro de investigaciones del Ministerio de educación y Ciencia.

González, P. (1982). **Análisis Estadístico del Rendimiento Estudiantil en la Universidad de los Andes**. Colombia: CIFE.

González, R y S. Rodríguez. (2005). **Estrategias y técnicas de estudio**. España: Pearson Educación.

Hernández, F. (1996). **Metodología de Estudio**. México: Mc Graw Hill.

Hernández, P y L. García. (1991). **Psicología y enseñanza del estudio**. Madrid: Pirámide.

Herroz, G. (1989). **El Arte de aprender a estudiar**. México: Trillas.

INEGI. (2001). **Anuario Estadístico de los Estados Unidos de México**. México: INEGI.

Jiménez, R. (1983). "El Rendimiento Estudiantil en Inglés". **Tesis de Maestría en Educación**. Venezuela: Universidad Pedagógica de Caracas.

Lara, A. y C. Barradas. (1977). **Influencias de los Hábitos de Estudio sobre el Rendimiento de Alumnos de 6to del Grupo Escolar**. Colombia: CIFE.

Larroyo, F. (1981) **Historia comparada de la Educación en México**. México: Porrúa.

Latapí, P (1998). **Un Siglo de Educación en México**. México: CONACULTA .

León, E. (2004). **Técnicas de Estudio: Claves para mejorar el rendimiento intelectual**. España: Diana.

Locke, A. (1991). **Guía para estudiar. Métodos y sistemas para aprender con eficiencia**. México: Diana.

López, J. (1998). "Educación Superior, Técnicas de Estudio y Personalidad" en Revista **Universidades**. Vol.: 23, No: 91, Mes: ENE-MAR, Año: 1998, México. pp. 32-46.

Losada, C. (1974). "Estudio sobre la encuesta de hábitos y técnicas para el estudio de Brown y Holtzman". **Tesis de licenciatura en Psicología**. México: UNAM.

Lutte, G. (1991). **Liberar la Adolescencia. La Psicología de los Jóvenes de Hoy**. España: Ediciones HERDER.

Maddox, H. (1980). **Cómo Estudiar**. Barcelona: Oikos Tau, Ediciones, S.A.

Marco, A. (1966). **El Rendimiento Escolar**. España: Vida Escolar.

Martín, E. (1986). **El rendimiento escolar: una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación**. Madrid: OEI.

Martínez, V. (2000). **Algunos condicionantes del rendimiento académico en la adolescencia**. Madrid: Ágora, pp. 83-123.

Mendoza, J. (1987). **Política del Estado Mexicano hacia la Educación Superior 1983-1988**. México: CESU-UNAM.

Meneses E. (1998). **Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1988**. Vols. I-V, CEE/UIA, México.

Ministerio de Educación. (2004). **Condiciones de educabilidad en los Liceos para Todos**. Escuela de Psicología. Viña del Mar: Universidad de Valparaíso, Chile.

Mira, C. y M. López. (1978). **Hábitos de Estudio en la Escuela**. México: Trillas.

Mondelo, R. (2001). **Temas cruciales III Fracaso escolar**. Argentina: Atuel.

Mundi, S. (1987). **La memoria perfecta, cómo lograrla**. México: Pax.

Muñoz, L. *et al.* (2003). **Ingreso Estudiantil al CCH**. México: UNAM-DGCCH.

Muñoz, L. *et al.* (2005). **Ingreso Estudiantil al CCH 2002-2005**. México: UNAM-DGCCH.

Muñoz, L. *et al.* (2005a). **Egreso Estudiantil del CCH**. México: UNAM-DGCCH.

OCDE. (1997). **Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. Caso México. Educación Superior.** Francia.

Osorio, J. (1982). **Factores que inciden en la deserción escolar al nivel superior.** México: UAM.

Páez, A. (1987). **Rendimiento Estudiantil en Química en el Primer Año de Ciencias del Nivel de Educación Media Diversificada y Profesional: Distrito Maracaibo.** Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.

Pansza, M. (1991). **Hábitos y técnicas de estudio.** México, Gernika.

Papalia, D. *et al.* (2001). **Desarrollo Humano.** Bogotá: McGraw Hill.

Paquay, L. *et al.* (2005). **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.** México: Fondo de Cultura Económica.

Pardinas, F. (1980). **Metodología y Técnica de Investigación en Ciencias Sociales.** México: Siglo XXI.

Pérez, I. (1985). "Relación entre Hábitos de Estudio y Rendimiento Estudiantil". **Tesis de Maestría en Educación Superior.** México: Universidad Simón Bolívar.

Perrenoud, P (1990). **La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar.** España: Ediciones MORATA.

Piaget, J. (1983). **Seis estudios de psicología.** Barcelona: Ariel.

Plan Nacional de Educación 2001-2006. México.

Poder Ejecutivo Federal. (2002) **Segundo Informe Presidencial 2002.** México.

Poder Ejecutivo Federal. (2003). **Tercer Informe Presidencial 2003.** México.

Quintero, L. (1990). **Hábitos de estudio.** México, Trillas.

Reyes, Y. (2003). "Relación entre le rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto en estudiantes de Psicología". **Tesis de Maestría en Psicología.** Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Robles, M. (1979). **Educación y Sociedad en la Historia de México**. México: Siglo XXI.

Rondón, C. (1991). "Internalidad y Hábitos de Estudio." **Tesis de Maestría en Educación Superior**. Venezuela: Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

Rubinstein, S. (1967). **Principios de la Psicología General**. La Habana: Revolucionaria.

Shaw, H. (1992). **Cómo lograr mejores calificaciones**. México: Mc Graw Hill.

Staton, T. (2004). **Cómo estudiar**. México: Trillas

Tinto, V. (1989) "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", en **Revista de la Educación Superior**, N° 71, México: ANUIES. pp. 24-49

Torroella, G. (1984). **Cómo estudiar con eficiencia**. La Habana: Ciencias.

Tovar, A. (1993). "Efectos de los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico." **Tesis de Maestría en Educación**. Venezuela: Universidad Pedagógica de Caracas.

UNAM. (2002). **Memoria 2002**. México: UNAM.

UNAM. (2003). **Memoria 2003**. México: UNAM.

Vásquez, J. (1986). **Descripción de las Técnicas y Hábitos de Estudio Utilizados por Estudiantes**. Venezuela: Universidad de Oriente.

Vázquez, J. (comp.) (1991). **La Educación en la Historia de México**. México: El Colegio de México.

Yances, J y G. Pardo. (1994). **Cómo estudiar para aprender**. Bogotá: Educar.

Yerena, A. (2001). "Factores que influyen en el bajo rendimiento escolar de los alumnos de CONALEP Iztapalapa II". **Tesis de Licenciatura en Psicología**. México: UNAM.

Bibliografía electrónica.

<http://www.cch.unam.mx> Página visitada en Junio y Agosto de 2005

<http://www.dgcch.unam.mx/presentacion.html> Página visitada en Junio de 2005

<http://www.inegi.gob.mx> Página visitada en Julio y Agosto de 2005