



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO, ESTUDIO CUALITATIVO: EXPERIENCIA  
VIVIDA DE ALUMNOS DEL TURNO VESPERTINO EN EL COLEGIO DE  
CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL ORIENTE.

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N :  
IRIS ALMENDRA FLORES NAVARRETE  
JUAN CARLOS MOYA HERNANDEZ

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: Mtro: CARLOS ALEJANDRO CAMPOS ROMÁN

COMITÉ: Mtra. CELIA PALACIOS SUÁREZ

Lic. CARLOS NÚÑEZ FUENTES

Lic. RICARDO MEZA TREJO

Lic. GREGORIO SILVA TOVAR



MÉXICO, D.F. OCTUBRE 2012



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.

## *Dedicatoria*

*A mis padres por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.*

*A los maestros, aquellos que marcaron cada etapa de mi camino universitario, y que me ayudaron en asesorías y dudas presentadas en la elaboración de la tesis.*

*A todos mis amigos y familiares que me apoyaron. Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.*

## RESUMEN

El bajo rendimiento en los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente (CCH-O) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es una problemática que afecta principalmente a la población de los semestres 3° y 4° del turno vespertino, existiendo entre un 72% y 80% de reprobados o que no se presentaron a clase (N.P). En esta investigación se empleó un estudio cualitativo de aproximación fenomenológica-hermenéutica, con el objetivo de comprender desde la experiencia vivida del alumno, el bajo rendimiento académico. Es por ello que los conceptos teóricos se utilizaron como nociones abiertas. Se usó una muestra tipo, con la cual se seleccionaron 6 estudiantes del turno vespertino para el grupo 1 y 8 para el 2, que habían cursado 3° y 4° semestres como alumnos irregulares y dispuestos a participar. Se utilizó el grupo de reflexión como dispositivo de investigación, matizado por la entrevista abierta, las notas de campo y la observación. Se realizó el análisis del material empírico a través del análisis de contenido, elaborando la codificación, lo que llevó a la construcción de las categorías y la interpretación del fenómeno. Se encontró que en el bajo rendimiento influyen factores como los estereotipos, la violencia, el abandono, el distanciamiento paterno, la presión grupal, la falta de la individualidad y la normalidad del fenómeno. Lo cual facilita el abandono académico.

# CONTENIDO

Contenido .....	3
INTRODUCCIÓN .....	1
1 BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	4
1.1 Origen del bajo rendimiento.....	9
1.2 El bajo rendimiento como fenómeno social.....	12
1.3 Grupo .....	14
1.4 Grupos pares y rendimiento .....	16
1.5 Cómo influye el individualismo y colectivismo en el rendimiento .....	18
1.6 Relación Familiar y rendimiento académico.....	19
1.7 Imagen de sí mismo y situación escolar .....	21
1.8 Motivación y rendimiento .....	23
1.9 Consecuencias del bajo rendimiento académico .....	33
2 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES .....	36
2.1 ANTECEDENTES del Colegio de Ciencias y Humanidades .....	39
2.2 Modelo educativo.....	42
2.3 plantel del CCH-O.....	44
3 LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL ORIENTE .....	52
3.1 Rendimiento académico .....	57
3.2 Diferencias entre los turnos.....	60
3.3 Visión de académicos del plantel Oriente .....	66
3.4 Perspectiva de un alumno sobre la vida en el CCH-Oriente .....	69
4 METODOLOGÍA.....	75
4.1 Tipo de investigación .....	76
4.2 Plataforma teórica. ....	77
4.3 Propósito .....	78

4.4 Presupuesto teórico: .....	78
4.5 Pregunta de investigación .....	79
4.6 Objetivo .....	79
4.7 Dispositivo de Investigación .....	79
5 A MANERA DE RESULTADOS.....	90
5.1 CONSTRUCCIÓN SOBRE EL BAJO RENDIMIENTO .....	91
5.2 CATEGORIAS .....	93
5.3.1 EXPECTATIVAS SOCIALES .....	104
5.3.2 FACTORES EXTERNOS.....	107
5.3.3 GRUPALIDAD .....	110
5.3.4 MODO DE VIDA .....	113
5.4 Proceso .....	121
CONCLUSIÓN .....	126
PROPUESTA .....	130
BIBLIOGRAFÍA: .....	135
ANEXO .....	144

# INTRODUCCIÓN

El interés por realizar esta investigación surgió mientras prestábamos el servicio social en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente (CCH-O) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pudimos observar el bajo rendimiento que afecta, en mayor medida, al turno vespertino. Tuvimos acceso a datos que mostraban la situación y su repetida presencia, generación tras generación. Sin embargo, toda la información que pudimos encontrar consistía de cifras y datos estadísticos, por lo cual decidimos profundizar más en la problemática, partiendo de lo expuesto por los alumnos que habían experimentado el bajo rendimiento.

Teniendo presente que el objetivo de las instituciones educativas, es darle una formación integral a los alumnos y proporcionar un mejor rendimiento académico, se investigó, el bajo rendimiento académico de los estudiantes en el CCH-O del turno vespertino, el cual les afecta significativamente a ellos y a la institución. Partiendo de su experiencia vivida, la cual ha sido poco explorada, se logro profundizar en la problemática, pudiendo ver más allá de cifras.

El estudio consistió en investigar el bajo rendimiento académico por medio de la investigación cualitativa, partiendo de que está busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y significados subjetivos ya sea individuales o grupales (Álvarez-Gayou, 2003). Se seleccionaron 14 participantes, con los que se formaron dos grupos de reflexión, de los cuales se obtuvo la información para hacer el análisis, que condujo a los resultados expuestos en esta investigación.

En el capítulo 1: Bajo rendimiento académico expone la definición de este término, su origen, la influencia social, grupal, familiar, la motivación, el individualismo y colectivismo, además de las consecuencias del mismo.

En el capítulo 2: el surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades presenta su origen, modelo educativo, planteles (profundizando en el CCH-O)



En el capítulo 3: Características de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades se muestran los datos sobre el rendimiento académico, las diferencias que existen entre los turnos, la visión de académicos sobre el plantel Oriente y la perspectiva de un alumno sobre la vida en el CCH-Oriente.

En el cuarto capítulo se expone la metodología, con el propósito de mostrar la forma en que se abordó éste estudio. Se presenta el tipo de investigación cualitativa, con la aproximación fenomenológica-hermenéutica, el propósito de la investigación, los presupuestos teóricos así como la pregunta de investigación y el método, éste último engloba el dispositivo de investigación, el material y equipo utilizados, la muestra, el análisis del material empírico y la validación.

Los resultados se exponen primero presentando los elementos que construyen el bajo rendimiento desde la perspectiva de los estudiantes mostrando las categorías encontradas, su contenido y la aproximación interpretativa de cada una. Después se presentan las interacciones que existen entre las diferentes categorías, plasmadas en un mapa conceptual y expuesto con más detalle en el apartado sobre la experiencia vivida del bajo rendimiento, conformado por cuatro grupos: expectativas sociales, grupalidad, modo de vida y factores externos (distanciamiento paterno, violencia y abandono). Finalmente, se explica cómo es el proceso y se muestra el desarrollo del bajo rendimiento en los estudiantes, representándolo por medio de un diagrama. Además presentan las conclusiones y propuestas a las que llegamos después de realizar esta investigación.

En los resultados se puede encontrar que el bajo rendimiento académico dentro de los estudiantes del CCH-Oriente, tiene varios factores (personales, sociales, familiares e institucionales), facilitando el bajo rendimiento académico que responden negativa y pasivamente a las labores académicas y se asocian fácilmente con la diversión.

## 1 BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

En este apartado se exponen diferentes visiones sobre el término “bajo rendimiento académico” con el objetivo de adentrarse al tema de esta investigación. Y exponer las diferentes perspectivas de los autores citados en esta investigación<sup>Y</sup>.

Comenzando por las definiciones expuesta por Martínez-Otero (1997) que expresa: el rendimiento académico es el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza.

Habla de la eficiencia de los alumnos en la escuela. Sin embargo este rendimiento es con base en la evaluación que la institución da a los estudiantes, en tal caso no se puede valorar la influencia de dicha institución sobre el rendimiento de los estudiantes. Es decir el bajo rendimiento solamente se otorga a los estudiantes y es preciso además de necesario recordar que la educación engloba toda la intuición (educadores, plantel, materiales de enseñanza, sistema educativo, administración, alumnos, etc)

De acuerdo con Powell (1975) el rendimiento inferior ó bajo rendimiento hace referencia a un estudiante que no está funcionando al nivel que es capaz, menciona que un maestro puede darse cuenta de que un joven es de rendimiento inferior si sus calificaciones son más bajas de lo que este maestro esperaba, basándose en el conocimiento que tiene sobre el coeficiente intelectual (CI) del alumno, sin embargo, no explica cómo el maestro adquiere el conocimiento del CI. Además considera a los jóvenes que tienen una actitud y un aprovechamiento “malo”, pero que son inteligentes, como jóvenes de bajo rendimiento, pero explica que no se puede predecir la continuidad de su rendimiento inferior. Entonces, los jóvenes con bajo rendimiento académico son para Powell alumnos con “mal” aprovechamiento, pero que son inteligentes.

---

<sup>Y</sup> Sin embargo, éstos son acercamientos conceptuales de cada uno de los autores citados, pero encasillarse sólo a ellos, desviaría del surgimiento de nuevos términos, definiciones y conceptos que podrían presentarse en las sesiones con los alumnos, y lo que se pretende desde esta perspectiva, es reflejar el significado de la experiencia de los sujetos, por lo cual, no se sujetó sólo a la terminología de los autores. Es decir, se evitara ceñirse a los términos o conceptos citados, solamente se consideraran y utilizaran como nociones abiertas para la investigación ya que el objetivo es comprender el fenómeno desde la experiencia vivida del estudiante.

Dicho en otras palabras: alumnos que basados en el sistema de enseñanza y su tipo de evaluación no rinden lo esperado. Aquí se pueden incluir a los alumnos que no se adaptan al sistema de enseñanza y que aun cuando son inteligentes no rinden lo esperado por la institución.

Ahora bien, Ramo (2000) utiliza el término fracaso escolar y menciona que lo normal en la escuela debería ser el éxito y el fracaso sólo una patología<sup>8</sup>. Los sistemas educativos son diseñados con el objetivo de funcionar adecuadamente, y en consecuencia, lo que se espera son logros y buenos resultados. El mal resultado, el fracaso, es una anomalía, una patología. Por ello define el fracaso escolar como:

*La no consecución de los objetivos marcados en un plan de estudios. Hablamos de fracaso escolar cuando un alumno o grupo de alumnos no alcanza de forma suficiente los objetivos educativos programados para el curso, ciclo, etapa o nivel educativo en el que se encuentran (...) éste sólo se da cuando el alumno no supera el conjunto de los estudios que realiza (...) se reserva la expresión de fracaso escolar cuando un estudiante no consigue obtener la titulación que corona los estudios que lleva a cabo (p. 16)*

Sin embargo, la definición de Ramo etiqueta a los alumnos como no titulados (es decir los que no adquirieron su certificado o título al finalizar sus estudios) y sólo existe para él fracaso o éxito, calificando al fracaso como una anormalidad.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) aplica el término fracaso escolar a tres manifestaciones, las cuales son (Marchesi y Pérez, 2003):

---

<sup>8</sup> Sin embargo, se tendría que pensar en un sistema de enseñanza óptimo para cada alumno y así poder obtener el óptimo aprendizaje.

1. Alumnos con bajo rendimiento académico, es decir, aquellos que a lo largo de su escolaridad no alcanzan un nivel de conocimiento mínimo;
2. Los alumnos que abandonan o terminan la educación obligatoria sin la titulación correspondiente y
3. Las consecuencias sociales y laborales de los alumnos en su edad adulta, por no alcanzar una preparación adecuada.

Terigi (2009) expresa que el término fracaso escolar generalmente se refiere a los alumnos que aún cuando permanecen en la escuela “no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo esperaba la escuela” o bien, los que aprendieron en los ritmos y de la forma en que lo esperaba la escuela “a contenido de baja relevancia”, es decir, no de forma significativa, por lo cual su trayectoria escolar posterior se ve comprometida ya que sus conocimientos no son suficientes.

El concepto de fracaso escolar es un término frecuentemente utilizado por diversos autores, lo cual se observa en diferentes títulos como: Éxito y Fracaso Escolar: Culpables y Víctimas (Ramo, 2000); El Fracaso Escolar, Una Perspectiva Internacional (Marchesi y Pérez, 2003); Evaluación y Cambio Educativo: Análisis Cualitativo del Fracaso Escolar (Fernández, 1995); El Fracaso Escolar (Kovaos, 2000), etc., y entre ellos, Marchesi y Pérez (2003), plantean que el término es discutible y plantean tres reflexiones:

- Ⓢ En primer lugar porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social.
- Ⓢ En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta su autoestima y su confianza para mejorar en el futuro; lo mismo sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su conjunto porque no alcanza los niveles que se espera de ella. El conocimiento público de esta valoración puede incrementar sus dificultades y alejar de ella a alumnos y familia que podrían contribuir a su mejora.

Esta segunda reflexión es muy importante ya que la etiqueta de fracaso es negativa para los alumnos y perjudica aún más su rendimiento. Aunado a que el rendimiento no solo es un problema del alumno, ni es quien lo ocasiona. Se tendría que hablar del fracaso escolar o bajo rendimiento englobando lo social, escolar, familiar y al alumno.

- Ⓢ En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela.

En esta última reflexión se integra la importancia de lo social, que es inseparable de la educación.

Por ello, Marchesi y Pérez (2003), prefieren utilizar el término bajo rendimiento académico, y lo definen como aquellos alumnos que al finalizar su permanencia en la escuela no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarias para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral, o no pueden proseguir con sus estudios.

Como se observa, el bajo rendimiento académico es un término manejado de diversas formas por los autores que se citan en este trabajo, ya que algunos se refieren a él como rendimiento inferior, pero la mayoría habla de fracaso escolar, el cual según Marchesi y Pérez (2003), está ampliamente arraigado en todos los países y es mucho más sintético que otras expresiones por lo que no es fácil modificarlo, sin embargo, en esta investigación se utilizarán denominaciones como, alumnos con bajo rendimiento académico o aprovechamiento académico, porque no excluyen lo social, no etiquetan, no habla de fracaso o patología y no aportan una imagen tan negativa como el término fracasado.

Así mismo no es sólo hablar de un término, como lo dice Fernández (1995), cuando se acerca a la historia del bajo rendimiento escolar y se aleja de la frialdad en las cifras, la

comodidad de los números y porcentajes, se puede observar lo que sucede con las personas: frustración ya sea individual o colectiva, “desprecio de sí mismo”, desorientación personal o sueños que jamás se realizaran; ya sea porque la escuela no sirve para los alumnos, porque los alumnos no sirven para la escuela o por cuestiones que aún no se llegan a encontrar<sup>φ</sup>.

En esta Tesis el bajo rendimiento académico se define como un fenómeno social (involucra a la instrucción educativa, el sistema de enseñanza, el entorno familiar, la cultura, la comunidad, los profesores y alumnos) que dificulta el desempeño escolar en los alumnos.

A continuación se presenta cómo surge el bajo rendimiento académico de los alumnos en las escuelas, hablando del problema dentro de la práctica educativa y la perspectiva que ve el fenómeno de forma individualista.

## 1.1 ORÍGEN DEL BAJO RENDIMIENTO

Inicialmente el bajo rendimiento fue un problema para la práctica educativa, (un fenómeno que inició con la escolarización masiva) en estas circunstancias la educación apeló a la Psicología para contar con parámetros de normalidad que le permitieran explicar por qué algunos alumnos no aprendían, identificando en los sujetos (alumnos con escolarización fallida) los atributos que habrían de explicar la dificultad. De esta forma, la visión sobre el bajo rendimiento *volcó* la sospecha en los estudiantes y el bajo rendimiento *fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual*, a este modelo se le unió una psicología individualista, con metodología individualista. Las pruebas de inteligencia y los tests se comenzaron a utilizar para comprobar científicamente un desarrollo intelectual del sujeto, que explicaría sus dificultades para aprender en la escuela o se utilizaban para clasificar y segregar

---

<sup>φ</sup> Sin embargo en este caso, es necesario aclarar que lo que se pretende es entender la experiencia de estos estudiantes y su opinión sobre ella.

escolarmente a los sujetos con base a cuadros patológicos; por esta razón, el abordaje se planteó individual (Terigi, 2009).

Es decir, la escuela no se adaptaba y no se adapta a los estudiantes con bajo rendimiento, es decir, la educación escolar mantiene un modelo educativo para todos los estudiantes, y si algunos muestran bajo rendimiento académicos, son estos a quienes se les atribuye la deficiencia.

De esta forma, si se ve solamente lo más aparente (que los alumnos son los deficientes) del bajo rendimiento (y con ello quizás perdiendo lo más importante y decisivo<sup>∇</sup>), éste se le atribuiría a los estudiantes con bajo rendimiento, se pensara que no sirven para el estudio, que no quieren aprender y por lo cuales la gente llegaría a pensar que solo se gastarían recursos y energía innecesarias al tratar de mejorar su rendimiento (Escudero, González y Martínez, 2009).

Por esta razón se tiene que anular la idea de que el bajo rendimiento es causa de la deficiencia en los estudiantes y comenzar a pensar en qué afectan el entorno, la familia y la misma institución escolar.

Hablando de cifras y estadísticas, éstas llegan a documentar que el “fracaso” tiene relación con la clase social, las minorías, etnias, sexo o situación cultural de la familia, sin embargo no dicen por qué y cómo ocurre así; y se evitan\* preguntar: si la escuela es quien no ayuda a estos sujetos ó más bien los perjudica (Escudero, González y Martínez, 2009). ¿La escuela es quién provoca que los jóvenes con estas características, no tengan un buen desempeño académico? o ¿los jóvenes con estas características, no pueden cumplir, con lo que pide la estructura educativa?

---

<sup>∇</sup> Que el bajo rendimiento tiene múltiples causas.

\* Esto se pudo observar en esta tesis cuando se realizó la investigación documental ya que no se encontraron documentos o libros que expusieran esta perspectiva.



Si esta es una problemática que afecta tanto a la institución como a los estudiantes, no se puede pensar que son sólo los estudiantes los responsables del bajo aprovechamiento.

De acuerdo con Robles (1998) las características (en función de los atributos individuales) de los jóvenes con bajo rendimiento, son las siguientes:

- Ⓜ Esfuerzo insuficiente: el alumno obtiene malos resultados porque invierte muy poco tiempo en el estudio.
- Ⓜ Inmadurez: El alumno no ha alcanzado la “madurez” suficiente para afrontar los mismos retos escolares que sus iguales.
- Ⓜ Desmotivación: Actitud negativa hacia el estudio. El estudiante fracasado no encuentra sentido a lo que hace.
- Ⓜ Estrés: La presión del entorno provoca en el joven un miedo al fracaso que condiciona negativamente su rendimiento, su temor crea el estrés que lastra su comportamiento.
- Ⓜ Miedo al éxito: en ciertas personas el fracaso genera un sentimiento compensador, mientras que el éxito genera nuevas responsabilidades como superar o igualar el triunfo anterior. El fracaso reduce el nivel de exigencia y con una sola vez que apruebe sus materias, será una gran hazaña.
- Ⓜ Autoestima baja: el alumno desestimado cree, que haga lo que haga no obtendrá los resultados deseados o favorables, de esta forma sufre por su incapacidad (el llamado “desamparo aprendido” de Seligman). No espera nada de sus acciones.
- Ⓜ Enamoramiento: Algunos adolescentes que se han distinguido por ser estudiantes con alto rendimiento académico, de pronto se enamoran y sólo les importa el amor, no se pueden concentrar y su rendimiento cae.
- Ⓜ Insuficiente descanso: la falta de sueño por ver la televisión u otra situación le provoca cansancio, lo cual dificulta la concentración en la clase.

- Ⓢ Centro de atención: éste es el caso de alumnos con bajo rendimiento escolar o fracasado que genera mucha atención de sus padres, profesores y familiares, es decir, su situación académica le otorga el incentivo de la atención.
- Ⓢ Sobreprotección: Los alumnos provienen de hogares donde los cuidados excesivos impidieron que experimentaran situaciones de la vida cotidiana y difícilmente sabrán como desenvolverse
- Ⓢ Pobreza: es complicado para el alumno, dedicar el tiempo y las energías necesarias en el estudio, si vive en condiciones precarias
- Ⓢ Divorcio: la separación o el divorcio de los padres repercute negativamente en el rendimiento.
- Ⓢ Padres perfeccionistas: sean cuales sea los resultados escolares de sus hijos, los padres perfeccionistas no se dan nunca por satisfechos. Los hijos a su vez, desbordados por las desorbitantes exigencias de sus progenitores, terminan por renunciar en su empeño de satisfacerlos.

Terigi (2009) menciona otras dos características de la población en riesgo, (sin embargo este autor no está de acuerdo con clasificar individualmente a los alumnos), las cuales son:

- Ⓢ Sobre edad: población estudiantil que son mayores sobre todo por que repiten el curso o año.
- Ⓢ Embarazos: adolescentes que están embarazadas o que son madres a quienes se les dificulta la situación escolar o no pueden cumplir con la asistencia al igual que sus compañeros.

Sin embargo deben tenerse presentes, la visión vigotskiana con “el supuesto de que el desempeño del sujeto es relativo también a la forma de intervención de otro”; o la “posición interaccionista piagetiana que impide considerar el conocimiento como reductible al sujeto y sus capacidades” (Terigi, 2009)

No se puede decir que el bajo rendimiento académico sea un fenómeno aislado de la sociedad, por lo cual Ramo (2000) formulara la siguiente pregunta: “¿quiénes son los responsables o causales del bajo rendimiento y quiénes los que lo soportan?”, para este mismo autor sólo existe una respuesta posible a esta interrogante:

... todos, o casi todos, somos a la vez culpables y víctimas. Todos hemos puesto, voluntaria o involuntariamente, nuestro granito de arena para que se produzca el fracaso y todos, en mayor o menor medida, sufrimos sus consecuencias. Por lo tanto, ¿quiénes son esos culpables y esas víctimas? (...) de algún modo, todos, o casi todos, somos a la vez culpables y víctimas del fracaso escolar (p. 33)<sup>6</sup>

La educación es un fenómeno social, en el que toda la sociedad de una manera u otra está implicada. Sin embargo, existen grupos e instituciones que son más responsables de la misma que otros; así mismo existen grupos y entidades que padecen más las consecuencias del bajo rendimiento que otros. Pero la primera responsable del bajo rendimiento es la sociedad (íbidem).

Por ello, son diversos y muchos los factores que se asocian al bajo rendimiento, estos pueden ser externos o propios de las instituciones escolares. Entre los externos se pueden mencionar: el desempleo y sus consecuencias (desnutrición, hacinamiento en la vivienda, depresión, alcoholismo, etc.); conflictos familiares (malos tratos, abandono emocional por parte de los padres, excesiva presión hacia los hijos, violencia intrafamiliar, etc.); presencia de drogas en el entorno psicosocial o adicción ya contraída; modos educativos inadecuados o pobres; entorno sociocultural pobre; poca escolaridad de los padres; actitudes negativas o indiferentes de los alumnos hacia el trabajo académico. Entre los factores propios de la institución pueden estar los siguientes: clima psicosocial

---

<sup>6</sup> En esta investigación veremos desde la experiencia vivida del alumno, quienes son los implicados en su situación académica

negativo en la institución escolar; ausentismo de los profesores; capacidades técnicas deficientes de los docentes; autoritarismo por parte de los profesores; grupos escolares con climas sociales indeseables; actitudes negativas de los docentes hacia el trabajo y los alumnos; condiciones administrativas y organizativas de la institución que alientan la irregularidad académica de los estudiantes; condiciones de estudio deficientes; falta de acceso a recursos educativos; corruptelas relacionadas con la obtención de calificaciones. Todos estos factores pueden potenciar los riesgos del fracaso escolar en los estudiantes, según Alfaro, González, Medrano y Campos (2003)<sup>≡</sup>, si los factores propios de la institución se controlan “razonablemente”, es posible que el estudiante pueda adquirir habilidades que le permitan contrarrestar los efectos de factores externos. Se buscaría convertir a la escuela en un espacio no sólo para el aprendizaje, asimismo en un ámbito de protección de los factores externos<sup>≡</sup>.

### 1.3 GRUPO

Entendiendo que, desde épocas tribales o primitivas, el hombre se ha reunido, trabajado y divertido en grupo. Y que tal vez, las metas por las que se reúne, como el trabajo y el contenido de la diversión, han sido diferente en las distintas épocas, por las que el hombre ha evolucionado, pero siempre lo ha hecho en grupo. El grupo ha sido un medio importante para la realización de los propósitos humanos. La misma naturaleza del hombre ha hecho que éste trabajara en grupos, desde tiempos remotos y en la actualidad el que se haga sociable sigue siendo una de las metas en todas las sociedades, de tal forma que se educa en grupo, se trabaja en grupo y se vive en grupo (González, 1992).

Asimismo, se entiende desde diferentes perspectivas, que un grupo es (González, 1992):

---

<sup>≡</sup> Académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente.

<sup>≡</sup> Su propuesta de solución se expondrá en el apartado sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades.

- Ⓢ Una unidad que está formada por personas que tiene una percepción colectiva de su unidad y la habilidad de actuar en una forma integral en ese ambiente (cada uno es parte de un todo) percibe que el grupo tiene una influencia en el medio ambiente y el ambiente percibe esa unidad grupal;
- Ⓢ Es un conjunto de organismos que se reúnen para satisfacer sus necesidades individuales como éxito, estatus, poder, cariño, reconocimiento, auto evaluación, seguridad, nuevas experiencias y aceptación (los individuos se incorporan a un grupo porque creen que van a satisfacer alguna necesidad);
- Ⓢ Unidad compuesta por dos o más personas que se encuentran en contacto con un propósito o meta donde los miembros consideran ese contacto como significativo (las metas pueden ser laborales, escolares, sociales, de pertenencia, deportivas);
- Ⓢ Unidad social que consiste en un número de individuos que permanecen en un estado definido en su relación jerárquica y poseen determinados valores para la regulación propia de la conducta;
- Ⓢ Sistema de dos o más individuos que están interrelacionados en sistemas de ejecución de funciones en un determinado rol de relaciones entre sus miembros y tiene normas que regulan la función del grupo y de cada uno;
- Ⓢ Reunión de dos a más personas que se congregan, interactúan, perciben y se interinfluyen con diferentes metas; cada miembro tiene sus propias motivaciones y metas que se satisfacen o realizan en el grupo y por el grupo. Se satisfacen dentro de determinadas normas que sustentan la organización grupal. Desarrollándose en un determinado espacio vital, social y emocional.

Con estas perspectivas se creó la siguiente definición: el grupo es una unidad, compuesta por 2 o más personas (donde cada uno es parte de un todo), que se desarrolla en un determinado espacio vital, social y emocional, por ello, influye en el medio ambiente y éste percibe la unidad; en el cual, los integrantes tiene una percepción colectiva de la unidad, poseen valores y normas para la función y conducta del grupo, y tienen algún propósito, meta o necesidad como son el éxito, estatus, poder, cariño,

reconocimiento, auto-evaluación, seguridad, adquisición de nuevas experiencias, aceptación y pertenencia (en situaciones laborales, escolares, sociales o deportivas).

Por ello, en muchos casos los miembros del grupo actúan emocionalmente por inducción en forma irreflexiva, es decir, se inducen especialmente en los factores de índole emocional, así entre más se conocen y hay mayor intimidad, este proceso es más profundo y sin darse cuenta aparecen sentimientos de culpa y en muchos caso de arrepentimiento por lo que hicieron, porque es una situación que llega a ser negativa, debido al control y apropiación de las características personales del individuo, haciéndolo un grupo sumamente cohesivo (González, 1992).

#### 1.4 GRUPOS PARES Y RENDIMIENTO

Asimismo, las relaciones en esta etapa de la vida entre los mismos jóvenes y grupo de jóvenes, generan un flujo de intercambio en las experiencias, ideologías, acciones e interacciones de todo tipo, así hacen posible la creación de espacios formativos extracurriculares, en los cuales se aprende la solidaridad, el compañerismo y la amistad. De la misma forma se identifican con procesos de actitudes y capacidades personales, como por ejemplo: la timidez, hablar en público, responsabilidad y autonomía, así como las diferentes visiones del mundo y formas de pensar (Guerra y Guerrero, 2004).

Es importante señalar que las relaciones entre los iguales contribuye a: el desarrollo cognitivo, desarrollo social, la “eficacia con la cual funcionan como adultos”. La adaptación como adultos, no se relaciona con la inteligencia (CI), ni con las calificaciones escolares, ni la conducta en clase; se relaciona con la habilidad de socializar. De tal forma que la incapacidad de mantener relaciones cercanas y no establecer un lugar en la cultura de los iguales puede recaer en problemas de salud mental, abandono escolar, bajo rendimiento, otras dificultades escolares o incluso una vida laboral pobre (Navarro, 2003)

Es así que en este periodo de la vida, cobra mucha importancia la identificación con grupos de referencia, también conocidos como sus pares, es decir, con los que existe

una íntima relación emocional entre la persona y ciertos miembros del grupo de iguales (Martín y Sánchez, 1999).

Los grupos pares son importantes para la elaboración de la identidad durante la adolescencia. Con sus iguales pueden probar diferentes situaciones que satisfagan su creciente búsqueda de autonomía. Sin embargo, los intereses de cada joven influirán en el grupo al que se integren, habrá quienes cultiven el deporte, las artes, la política, el estudio o la afirmación sexual. Los amigos permiten la intimidad emocional y la confianza, son importantes en los momentos críticos de la vida, por ello, los grupos pares cumplen un papel emocional y social fundamental. Provee de asesoría, facilita la elaboración de dimensiones en la identidad, de roles, reconocimiento, aceptación y participación social (Krauskopf, 1994)

Por lo cual, las relaciones e interacciones comunicativas, que los jóvenes establecen entre sí, se dan fundamentalmente con sus pares y grupos pares, ya que aún no son miembros del grupo adulto. Éstos, actúan como grupos de referencia con funciones tanto normativas, como de comparación. Algunos grupos de jóvenes se identifican por compartir valores, normas y prácticas de grupos, que se han denominado contraculturales y que en lo general, expresan valores distintos de los que institucionalmente propone la escuela. (Guerra y Guerrero, 2004). Así que cuando se integran a estos grupos, en donde la educación y el aprendizaje tienen poco valor, desaparecen las actividades que favorecen su rendimiento académico, lo cual también merma en la pasión por el conocimiento y el interés por aprender significativa y constantemente (Acosta, 1998).

Esto explicaría las características que Horrocks (1984) y Powell (1975) atribuyen a los adolescentes con bajo aprovechamiento, que son las siguientes: tienen malos hábitos de estudio, problemas de auto-control, socialización y rendimiento, debido a que son conformistas, además, una de sus metas más importantes es afiliarse con sus iguales, ya que buscan la aceptación de sus compañeros y su libertad, sin embargo, la escolaridad tiene poca relación con su popularidad dentro de estos grupos de semejantes, que tienen

un bajo interés e incluso una actitud negativa hacia el rendimiento escolar, oposición hacia la autoridad y búsqueda incesante de emociones; en comparación con alumnos de rendimiento superior, los de bajo rendimiento pasan más tiempo viendo televisión, faltan más a la escuela, tienen menor estabilidad emocional y madurez, también son impulsivos y aventureros en mayor grado.

Además, es necesario entender que una de las características principales de la escuela, es su capacidad para separar al adolescente de la familia durante varias horas diarias. Es así como los alumnos emplean enorme cantidad de tiempo en estar con otros adolescentes de su mismo grupo de edad, de esta forma, la escuela se constituye como un lugar ideal para que converjan diversos sujetos con distintas visiones del mundo, códigos comunes, intereses, expectativas y vivencias compartidas en el interior de la misma escuela; siendo este tiempo, donde se establecen gran variedad de relaciones, con sus iguales y otros grupos de referencia (las funciones del grupo de referencia se relacionan con la formación del sujeto en las normas del grupo, adaptando sus valores y valorándose en los mismos términos) tales como profesores y autoridades (Guerra y Guerrero, 2004).

### 1.5 CÓMO INFLUYE EL INDIVIDUALISMO Y COLECTIVISMO EN EL RENDIMIENTO

En estas nociones, se entiende que el hombre es social por naturaleza; pero por otro lado, también tiene un acervo de experiencias propias que son significativas para él, pero no necesariamente están sólo construidas en el tiempo actual, ya que están ligadas a diferentes situaciones que influyen tanto en su presente, como en las vivencias futuras. Así, su mundo está construido por la totalidad de sus vivencias significativas que a la vez le sirven de contexto para dotar de significado las vivencias actuales<sup>φ</sup> (Guerra y Guerrero, 2004).

---

<sup>φ</sup> Sin embargo, no quiere decir que una persona ya esté capacitada para tomar decisiones correctas o incorrectas, sólo se refiere a que el acervo de experiencias influye en la conducta.



Por ello es importante hablar del “individualismo” y el “colectivismo”, para entender en qué circunstancias se encuentran los jóvenes; el primero fomenta la confianza en sí mismo, en donde la persona manifiesta una independencia emocional con respecto a grupos y organizaciones; y el segundo (que se abordará con más profundidad) sería definido como una dependencia emocional entre las personas en lo referente a los grupos formales e informales, donde el grupo subsiste aun cuando las presiones sean muy altas y se subordinan los objetivos individuales a los colectivos, las relaciones que se establecen se basan más que nada en la interdependencia, su comportamiento está regulado por las normas del grupo, analizan en forma grupal; sus valores más importantes son la unidad, la integridad, la seguridad y la conformidad. Al contrario en los individualistas los valores como el esfuerzo, el placer, el logro y la competencia son enfatizados. En la adolescencia es posible que los intereses colectivos (de los grupos a los que pertenece y que “guían su comportamiento”) así como los intereses personales (de distinguirse de otros grupos) estén relacionados con la autoestima colectiva a través de la profunda identificación de la persona con su grupo. En este momento los adolescentes le dan más importancia a valores colectivistas porque cobra mucho interés pertenecer a grupos, ya que se sienten muy identificados con sus iguales. De esta forma, los valores se conciben como metas generales deseables que sirven como principios-guía de diversa importancia en la vida de las personas (Martín y Sánchez, 1999).

## 1.6 RELACIÓN FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Así, en la adolescencia las relaciones con los compañeros de grupo son muy importantes. Porque no es extraño, que los padres tengan dificultades para comprender el comportamiento de sus hijos. Los jóvenes son cada vez más independientes y las relaciones con sus amigos, sustituyen a las que en etapas anteriores mantenían con sus progenitores. Sin embargo, a pesar de la autonomía que conlleva este periodo de su vida, las relaciones con la familia son esenciales para conseguir el equilibrio y el adecuado desarrollo de la personalidad (Martínez-Otero, 1997).

Sobre la relación escuela-padres-rendimiento académico, existen varias visiones que señalan lo siguiente<sup>≡</sup>:

*...los estudiantes que están mejor adaptados a la escuela, tienen padres que apoyan su desarrollo cognitivo y promueven su autonomía y también sugieren que si los adolescentes encuentran en su hogar un ambiente que promueva y estimule el desarrollo de sus capacidades y habilidades es probable que superen dificultades escolares (Flores y Macotela, 2006) (p. 222).*

Sin embargo no se puede dejar a un lado, que mientras en la niñez, la autoestima y la orientación del desarrollo dependen, en fuerte medida de su grupo familiar o adulto, los jóvenes, en cambio, comienzan a separarse de esta dependencia, se incorporan a la sociedad, se expresan personalmente, se dirigen hacia roles y metas que combinen con sus habilidades y que estén de acuerdo con las posibilidades ambientales, es decir (Krauskopf, 1994):

*La autoestima del adolescente ya no puede basarse en la simple valoración que de él haga un superior, cuya autoridad y poder antes se consideraban inmodificables (padres, maestros, etc.). El joven procura que sus sentimientos de adecuación y seguridad provengan de sus propias realizaciones, las que confronta frecuentemente con su grupo de pares, o sea, con sus compañeros de edad similar. La búsqueda de la propia identidad se ve incentivada. Por ello, los adolescentes hablan a menudo de “lo auténtico”, de su necesidad de “realizarse” (p.35).*

---

<sup>≡</sup> Es importante señalar, que el objetivo de esta investigación no es ver la relación de los padres o profesores con el bajo rendimiento, más bien buscamos lo que significa para los alumnos y como lo experimentan. En las categorías (resultados) se muestra lo que expresan estos jóvenes sobre su relación con padres y profesores.

Sin embargo esto no quiere decir que los padres, profesores y sociedad en general no influyan en la percepción que los jóvenes tienen de sí mismos.

## 1.7 IMAGEN DE SÍ MISMO Y SITUACIÓN ESCOLAR

Los alumnos son seleccionados por las escuelas bajo diversos parámetros para determinados turnos, escuelas, grupos o filas. A partir de ello, los estudiantes internalizan imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje y en la confianza que puedan tener, para afrontar la tarea de apropiarse del conocimientos que llegará a ser parte del aprendizaje formativo y de la experiencia escolar que se adquieren en las escuelas (Montesino, 2002).

No se puede olvidar que los jóvenes sufren la siguiente paradoja: aun cuando la misma institución, “que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión” (Escudero, González y Martínez, 2009)

Por ello, es también muy importante la condición escolar, ya sea el “éxito” o “fracaso” en la escuela, como factores que inciden de manera fundamental en las representaciones de futuro y en el cumplimiento efectivo de las expectativas, por ejemplo, los alumnos exitosos tienen una percepción de ellos mismos, como hombres de excelencia y con cualidades escolares; lo contrario sucede con alumnos que fracasan, ya que la intensidad de su fracaso, se ve relacionada de manera negativa, con la capacidad de proyectarse hacia el futuro (Guerra y Guerrero, 2004).

En el mismo orden de ideas, se puede decir que en situaciones de éxito académico, “las auto percepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga”. En cambio cuando ocurre el “fracaso escolar” las cosas son diferentes. Por esta razón, los jóvenes pueden ver el esfuerzo académico como un “arma de dos filos” y una amenaza, ya que los estudiantes deben esforzarse para evitar la

reprobación, pero no demasiado ya que si fracasan, sufrirían un sentimiento de humillación e inhabilidad (Navarro, 2003)

Por lo cual, es necesario tener presente que la valoración positiva o negativa que previamente el profesor tiene sobre sus alumnos, va a incidir en las notas escolares que obtenga el alumno, lo que llaman efecto Pygmalión (Martínez-Otero, 1997).

Sobre las representaciones y expectativas podemos decir que (Montesino, 2002):

*“Las representaciones y expectativas docentes acerca del rendimiento escolar de los niños pobres y diversos, en los que suelen concentrarse los indicadores de fracaso escolar constituyen uno de los núcleos duros de los procesos de producción social del fracaso escolar” (p. 14).*

Si la pobreza y la diversidad, representan una dificultad para los niños, ésta se incrementa con la expectativa negativa que tienen los docentes sobre su rendimiento escolar, por ello, no es de extrañar que emerja la fabricación social del rendimiento inferior.

No podemos olvidar que el autoconcepto y rendimiento se influyen y determinan mutuamente. Por lo que un cambio en cualquiera de ellos, produce una diferencia. De tal forma que si el profesor modifica la idea que tiene sobre el nivel de logro en el alumno, cambiara la imagen que éste último tiene sobre sí mismo. O visto de otra forma, un alumno con un autoconcepto académico bajo, buscaría situaciones que impliquen mantener ésta idea, por lo que realizaría escasos esfuerzos en las tareas escolares (Núñez y González-Pienda, 1994).

Además de la imagen que los alumnos tienen de sí mismos, existen otros factores que influyen en el desempeño académico, uno de estos es la motivación.

## 1.8 MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO

Antes de entrar en este tema, es necesario tener presente que existen varios enfoques sobre la motivación, Acosta (1998) menciona los siguientes:

- ④ Comportamental: que explica la conducta como motivada por los incentivos, premios o recompensas. El incentivo sería, en este caso, lo que favorece la frecuencia o desalienta el comportamiento.
- ④ Conductual: es donde intervine el refuerzo extrínseco, que se le proporciona a las personas para que aumenten sus hábitos o tendencias. La influencia de la conducta la tienen los refuerzos, incentivos y castigos.
- ④ Humanista: da importancia a la motivación intrínseca como necesidad que tienen los sujetos de autorrealización, autonomía y autodeterminación, ya sea según la jerarquía de las necesidades de Maslows donde existen para la persona 7 necesidades que activan, dirigen y mantienen el comportamiento y después vienen las necesidades del ser, que son saber y comprender; o mediante la teoría de auto determinación de Deci, que habla sobre las necesidades de los sujetos de experimentar autonomía y tomar decisiones en lo que hace y cómo lo hace, esforzándose por ser la causa de su propia conducta, por ello, se encuentran con frecuencia comportamientos de rebeldía hacia reglas, controles, órdenes y presión externa ejercida por otro.
- ④ Cognitiva social de Bandura: explica que una persona actúa en función de las expectativas que tome para alcanzar unos resultados y el valor que le asigne a la meta. De esta forma, un alumno que no espera aprobar, no estudiara y viceversa, si tiene altas expectativas de aprobar, estudiara. Tomando en cuenta que las expectativas son estimaciones subjetivas que están basadas en las experiencias previas del sujeto y que condicionan la forma de ver el futuro. Por ello, las conductas se activan y regulan en función de las creencias, expectativas, metas, planes, esquemas y atribuciones del éxito o del fracaso.

- Ⓢ Holística: donde se afirma que el individuo es un todo integrado y organizado, expone que todo el individuo está motivado y no sólo una parte, que la satisfacción se da en todo el individuo, no en una parte de él (Maslow, 1991).

Para Maslow (1991) los deseos que mueven la motivación, son generalmente medios para alcanzar un fin más que fines en sí mismos. Es decir, se quiere dinero para comprar un coche, a su vez se quiere el coche porque los vecinos tienen uno y no sentirse menos que ellos, así se conserva el respeto propio, el ser amados y respetados por los demás. También expresa que las necesidades no son determinantes únicos o exclusivos de cierta clase de conducta. Cualquier conducta puede ser un canal en el que influyen diversos impulsos.

Así que la motivación ya sea intrínseca o extrínseca genera la actividad para conseguir el fin deseado, lo importante entonces es ver a donde nos llevan esas actividades y cual o cuales son los fines deseados. Y se tiene que ver no sólo concerniente al alumno, sino a la institución escolar, es decir, profesores y administrativos. Ya que la educación y el aprendizaje no le conciernen solamente al alumno.

En muchas escuelas existe una situación que es paradójica; los alumnos se quejan de que la clase es poco interesante, y el maestro se queja de la falta de interés de los alumnos. Cada uno le atribuye la culpa al otro. Cuando realmente se trata de un hecho que engloba ambas partes. En este caso se da que las actividades que intenta estimular el profesor no tienen eco en los alumnos, no los motivan. Donde la falta de motivación para aprender no tiene lugar en el aprendizaje. Sin embargo la motivación no es sólo una condición indispensable para que los alumnos aprendan. Conciernen también al maestro, cuando esta motivación no está presente en los alumnos enseñar se convierte en un tomento (Hans, 2001).

Ahora bien, la motivación en los alumnos cambia según su edad, nivel educativo y por otras razones, por ello, las actividades motivadoras durante el aprendizaje escolar difieren con la edad, según el nivel escolar y la experiencia educativa. En la edad de la

adolescencia adquieren más importancia de la que venían poseyendo los compañeros de clase y grupos de referencia. Si bien están más capacitados madurativamente para la motivación interna hacia el aprendizaje, hay distintos factores que la perjudican seriamente, como la no utilización del pensamiento formal, el deseo de aprender cuestiones no relacionadas con los contenidos escolares y cierto cansancio en y por la dinámica propia de las actividades académicas que pueden ser vistas como muy repetitivas, teóricas, poco prácticas, poco creativas; en este sentido muchos profesores se preguntan ¿qué hace el sistema y los profesores para que los jóvenes salgan vencidos, siendo que llegan ilusionados a la escuela? (Acosta, 1998).

Este fenómeno se ve en el CCH-Oriente, cuando se asistió con los alumnos que ingresan a su primer semestre y tienen las pláticas de integración con el Departamento de Psicopedagogía, la mayoría se muestran muy entusiasmados, con su meta muy clara, de salir en tres años y con un buen promedio, pensando ya en estudiar una licenciatura. Algo que curiosamente cambia en su segundo año.

Para Borda (1997) la motivación es el centro de energía que impulsa a la acción, trabajo, estudio y a la realización plena del ser humano; si no hay motivación, el estudiante no tendrá éxito, por lo que, entre más interés se tenga por el estudio, mejores resultados se obtendrán. La curiosidad o afán de saber, el deseo de perfección, el anhelo de servir y el triunfar son los motivos que impulsan a actuar.

Según González (1992) la motivación le da estructura específica al grupo, por medio de las expectativas que acarrea el individuo al incorporarse al grupo, como sería obtener prestigio mediante la filiación, hacer amigos, la necesidad de sentir aceptación y deseo de recibir o dar ayuda.

Beltrán (1998) va un poco más allá y separa la motivación en tres grandes pilares: creencia, razones y reacciones. El alumno puede creer que no es capaz, que no puede o que no le interesa lo cual ocasiona un problema de motivación. El segundo pilar son las razones o motivos, ya que para hacer algo se tiene que tener una buena razón con la cual

difícilmente se desviarán de lo que tiene que hacer. Por último están las reacciones que son los sentimientos como el orgullo, la satisfacción, la alegría, la pasión, la vergüenza; si se tiene pasión al hacer algo, se hará con gusto y satisfacción. En el bachillerato los alumnos tienen mucha pasión por aprender, por descubrir. Sin embargo, quisiéramos complementar esta idea aclarando que esa pasión no necesariamente se enfoca al aprendizaje académico.

Además, plantea que tiene tres subprocesos: activación, dirección y persistencia. Hay alumnos que viven en un gran estado de activación, se mantienen en su tarea (persisten), no necesitan que les digan que hagan las cosas, al contrario necesitan ayuda para que las dejen de hacer. Por otro lado están los alumnos que se entusiasman demasiado en un principio pero ceden rápidamente, no persisten, solamente se activan. Otros se activan y persisten pero en una dirección equivocada. Finalmente están los que se entusiasman o se activan, persisten y caminan en la verdadera dirección, éstos funcionan bien en los tres niveles (Beltrán 1998).

Se puede hablar también de la “motivación para aprender” la cual incluye: la planeación, concentración en la meta, conciencia metacognoscitiva de lo que se quiere aprender y la forma de aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Navarro, 2003)

Por lo que, la motivación es un factor importante que influye en el bajo aprovechamiento, la cual toma fuerza de la velocidad, intensidad y persistencia del acercamiento a la meta, esto es, cuanto más elevado sea el valor que un individuo le confiera al alcance de una meta, mayor será la fuerza y persistencia para aproximarse a su objetivo. Por ello, sin la motivación, el bajo rendimiento se incrementa (Crozier, 2001, Horrocks, 1984 y Powell, 1975).

Sin embargo existen 2 tipos de metas, las internas y las externas. Las primeras no dependen de recompensas externas, ya que la satisfacción es personal y sirve para



experimentar un sentido de competencia, de saberse capaz para hacer las cosas. Al contrario de éstas, las metas externas dependen de los premios o castigos para reforzar la conducta donde los sujetos buscan experimentar el orgullo que les producirá el éxito, evitando el fracaso, la vergüenza, la humillación o el rechazo, experimentando la aprobación de otros; haciéndolo simplemente para obtener el dinero, los regalos y premios por su esfuerzo (Acosta, 1998)

Para entenderlo mejor, los jóvenes que buscan y le dan un sentido personal a su aprendizaje, es decir, buscan aprender y obtener más conocimientos (enfoque profundo), toman a la educación como un medio para su desarrollo personal y entre más influya en ellos esta idea, mayor será el interés por aprender, reflexionar y analizar (Crozier, 2001), es la llamada motivación intrínseca, el impulso interno que cada individuo tiene para realizar una tarea o para conseguir un objetivo; conducta “autodeterminada” donde el sujeto es su propia fuente de motivación (Beltrán, 1998).

Por otro lado, los jóvenes que consideran las asignaturas como medio para obtener títulos y evitar la reprobación, tienen objetivos instrumentales (motivación extrínseca, que viene de factores sociales), por lo cual sólo muestran interés en memorizar y tratar de recordar (enfoque superficial) (Crozier, 2001).

Beltrán y Bueno (1995) exponen que aquellas tareas complejas, novedosas o sorprendentes, generalmente incrementan la motivación intrínseca, sin embargo no saben qué elementos proporcionan mejores resultados; cualquier cambio que ocurra en el desarrollo diario de la clase, por pequeño que sea, puede actuar de motivador, siempre que no se transforme en una rutina. La curiosidad y el interés pueden ser despertados presentando a los alumnos informaciones y materiales discrepantes con sus conocimientos y expectativas, o proporcionándoles paradojas; de esta forma se crearía en el alumno una interrogante que al intentar resolver, le obligaría a implicarse más en el conocimiento y dominio del tema. También comentan el estudio realizado por Brophy en 1983, que confirma el hecho de que los alumnos persisten más tiempo en aquellas tareas

que se presentan como juego, a diferencia de aquellas que se presentan como un ejercicio más o se hace hincapié en la evaluación que se hará de ella.

Ésta dos vertientes de la motivación (intrínseca y extrínseca) están correlacionadas con el rendimiento de los estudiantes. La tendencia a adoptar el enfoque profundo, donde los alumnos buscan aprender y adquirir conocimientos más que una calificación, está positivamente relacionada con el progreso y mejores calificaciones en los graduados; mientras que los estudiantes que adoptan un enfoque superficial, se preocupan más por la obtención de un título y no se interesan en el aprendizaje dejándolo de lado, suelen hacer menos progresos y tienen calificaciones inferiores (Crozier, 2001).

En síntesis, la motivación extrínseca, motiva al sujeto desde fuera, necesita de los premios y castigos como reforzadores externos, propicia que la persona esté pendiente de la presión social, y disminuye la motivación para aprender; en contraparte la motivación intrínseca no depende de recompensas externas, la conducta aumenta el deseo de competencia, produce la experiencia de autonomía, hace que la tarea sea un deleite, incrementa el interés, curiosidad, necesidad personal y favorece la motivación para aprender (Acosta, 1998)

Por ello es importante que si se empuja a los estudiantes con recompensas externas para la realización de una tarea, se tendría que hacer todo tipo de esfuerzo para trasladar la atención de los alumnos lejos de la recompensa, hacia la importancia de la tarea y los sentimientos de competencia que se derivan de su dominio (Beltrán y Bueno).

Es necesario entonces retomar que en este periodo de su vida, los jóvenes no le dan mucho valor a la educación; por esta razón, los estudiantes con aprovechamiento alto, tienen una perspectiva más predominante de su futuro, que los de rendimiento bajo; es decir, los jóvenes con una buena perspectiva del futuro, pueden relacionar los estudios presentes con las necesidades posteriores y tener un aprovechamiento escolar mayor como resultado de tal percepción (Powell, 1975). Entonces la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento (Acosta, 1998)

Pero ¿a qué se debe esta falta de motivación? Fernández (1995) plantea los siguientes perfiles fenomenológicos para explicar la falta de motivación intrínseca en los jóvenes:

- ④ El alumno percibe que le roban tiempo de su vida, única e irreplicable, de sus mejores años y no quiere perderlo en cosas que él no puede percibir con sentido y utilidad (como si no existiera ese sentido y utilidad)
- ④ Aún cuando siente que dedica su tiempo a cosas absurdas, no importantes para él, las realiza, ya que si lo hace, evita ser sancionado y tener repercusiones dolorosas personal y socialmente.
- ④ Se siente forzado a trabajar, lo cual, hace que se auto perciba como atropellado y violado en su intimidad.
- ④ Lo importante para él es pasar sólo el examen sin importar lo que pueda aprender, evitando un castigo o sanción.

Estos cuatro puntos sirven para explicar la falta de motivación interna y personal (intrínseca). Por esta razón para estar motivados hacia el estudio se necesita que la persona sepa: para qué se estudia, qué ventajas tiene la persona preparada sobre la que no lo es, qué beneficios personales y sociales se obtienen con una buena preparación, qué relación encuentra entre cada una de las materias y lo que piensa hacer en el futuro. Por ello es esencial saber: qué es lo que se quiere, hacia donde se va y qué mecanismos se emplearán para llegar al éxito. Si no existen metas basadas en las necesidades afectivas, sociales, intelectuales y económicas, la vida transcurrirá sin dirección y desordenadamente (Borda, 1997).

De esta forma es necesario que los estudiantes generen mecanismos de auto-motivación y ayudarlos para que lo consigan, no sólo en sus estudios o rendimiento profesional, también para su convivencia con los compañeros, es decir, que realmente se llegue a un aprendizaje auto regulado, autónomo, de verdaderas personas, que no sean sujetos pasivos o dependientes (Beltrán, 1998); si un alumno sólo se enfoca en el ámbito

escolar no estará completo, no tendrá motivación para interactuar con sus compañeros o en su ambiente familiar y como el rendimiento es un fenómeno social (lo que veremos más adelante) entonces no podrá funcionar adecuadamente en su desarrollo escolar.

Y ¿cómo hacer que un alumno, en un contexto que no es el familiar, que no es apropiada con su edad, en el que se aburre contantemente, tome interés por lo que se le presenta? (Beltran, 1998), es algo difícil de resolver pero también se podría preguntar ¿qué tan motivados se sienten los profesores al enseñar?, ¿ellos sí estarán motivados? Regresando a la pregunta de Beltrán, para él continuar enfocando la motivación en el sentido de cómo ayudar al profesor a que se gane al alumno, no llevara a la solución, es más bien necesario que el alumno genere los ya mencionados mecanismos de auto-motivación. Y para esto es necesario entender, como lo plantea Acosta (1998), que los alumnos se motivan conjuntamente y en unión al esfuerzo sincero y profesional de sus maestros y en el significado que adquieren la tareas a ejecutar, una tarea que despierte interés, que entusiasme, que les llame la atención y así, sin darse cuenta estarán metidos en ella.

En este caso no se puede solamente hablar de la motivación del alumno o la del profesor, se tiene que tener ambas, si tenemos a un profesor sin motivación, se generaran alumnos sin la misma y viceversa.

Además, es importante tener en cuenta que hay dos condiciones para que alguien aprenda significativamente: que el material sea potencialmente significativo y que el alumno quiera aprender significativamente, ya que si no quiere aprender no hay nadie que lo pueda forzar. Para ello es necesario tener en cuenta que el alumno construye su propio aprendizaje y el profesor es sólo un mediador. Por tanto, construir es pensar y aprender, es poner en marcha el pensamiento; así el aprendizaje resulta del pensamiento en contacto con los datos de la información. También es necesario tomar en cuenta que no entusiasma a nadie adquirir respuestas y conocimientos dados por otros. En conclusión: construir significados y aprender es pensar, por lo tanto enseñar es ayudar a aprender y pensar (Beltrán, 1998).

Entendiendo que el interés, el esfuerzo y la satisfacción por aprender, tienen sus raíces en tres características del alumno: las metas que persigue y que definen sus prioridades a lo hora de trabajar; su modo de pensar al enfrentarse a las tareas escolares (modo del que dependen en buena medida sus expectativas de éxito escolar); y el esfuerzo que debe realizar para conseguirlo, esfuerzo que contribuye a definir el costo del aprendizaje. Sin embargo, el entorno en el que trabajan los estudiantes, creado por profesores y padres (pero no exclusivamente) constituye el clima en el que la motivación ha de desarrollarse, clima que puede ser favorable o desfavorable (Alonso, 2005).

Hablando del entorno escolar, sería necesario que el profesor lograra un clima realmente relajado, libre de ansiedad, ordenado, no caótico y además creativo; donde se establecieran reglas, siendo necesario que todos piensen, para que los alumnos no se aburran; lo que sucede cuando sólo se les pasa la información, es que los alumnos no atienden, se aburren y se pasan los apuntes, en las primeras semanas llenan la clase, la segunda, tercera o cuarta empiezan a faltar, lo único que le interesa al alumno es asistir la primera semana para ver por dónde va el profesor, saber qué le va a preguntar o cómo va a tomar la evaluación. Por ello, un clima relajado en clase es necesario, para que él se sienta aceptado por el grupo, se encuentre a gusto y aprenda a su propio ritmo. Una segunda clave además del clima de trabajo para mejorar la motivación es ofrecer objetivos significativos y claros no tareas aburridas, memorísticas o reproductivas. La tercera clave serían los instrumentos y las herramientas, entendiendo que la tecnología verdadera y auténtica en este caso no son los instrumentos externos, es más bien la interna, es decir, el apoyo y las herramientas de la inteligencia con las cuales la vida y la circunstancia permiten construir conocimientos. La última clave es crear en la clase una verdadera comunidad de aprendizaje en donde no exista el que aprende y el que enseña sino que todos aprendan y enseñen, para ello no se da la respuesta a un alumno, sino que la resolución se busca entre ambos, es decir, donde se construya el conocimiento. Y no se trata de ser muy inteligentes o poco inteligentes (de la cantidad de inteligencia) sino de lo que se haga con ella (Beltrán, 1998)

Para que los estudiantes se esfuercen en el aula, lo primero es despertar la intención de aprender, para lo que es preciso que sientan la necesidad de conocer lo que no sabe y que esta necesidad sea más fuerte que otras. Ya que se crea esta necesidad, es posible que el alumno se implique en la actividad escolar. Sin embargo su interés y su esfuerzo no son estáticos, pueden cambiar en función de lo que ocurra a lo largo de la misma. En consecuencia es necesario crear condiciones que faciliten el mantenimiento del interés y el esfuerzo, condiciones que tienen que ver con el hecho de que el alumno experimente progreso, pues esta experiencia le hace sentir que su esfuerzo merece la pena (Alonso, 2005).

Entonces para generar la motivación es necesario: 1) despertar el interés, el deseo de saber, es realmente lo único que puede mantener la motivación de forma permanente y esto lo tiene que fomentar el profesor, para ellos es necesario experimentar la utilidad del conocimiento que se va adquirir e integrarlas asignaturas para utilizar el conocimiento adquirido en todas ellas, esto despierta el interés; 2) crear expectativas favorables en los alumnos, recordando que si se piensa que alguien no va a aprender, no aprenderá y si se piensa que alguien va a aprender, lograra aprender. Lo que les gusta a los alumnos es que los pongan a prueba, es necesario que el sujeto tenga la seguridad, la creencia, la expectativa de que puede, ya que la expectativa es el elemento más importante para la motivación; 3) desarrollar actividades constructivas, no actividades para dormir, que el alumno disfrute el examinar; dándose cuenta de esta manera que vale la pena pensar, porque pensar es por sí mismo motivador (Beltrán, 1998)

Ahora bien, en situaciones específicas, se puede trabajar en lo siguiente: 1) despertar la curiosidad: proponiendo tareas novedosas ligadas a una pregunta, porque una pregunta, un desafío, un reto, un interrogante bien claro en una persona puede provocar un gran estímulo. Cuando un alumno se integra a la escuela tiene 4 grandes pérdidas, su nombre, su curiosidad, su creatividad y hasta su inteligencia; 2) la importancia del auto control: hay que dejarlo elegir gradualmente, retirando el control del profesor y permitiendo que empiece a funcionar el control del alumno (andamiaje); 3) el

desafío: haciendo cada vez más complejas sus tareas para desafiarlo; 4) darle materiales complejos, inestructurados, para que la creatividad se ponga de relieve creando pasión y entusiasmo por la educación (Beltrán, 1998). Pero ¿cuánta motivación tienen los profesores del CCH, sobre todo del turno vespertino, por enseñar y en cuántos errores caen, provocando la desmotivación de los alumnos, o incluso qué expectativas tienen de estos alumnos en el turno vespertino y cómo perciben esto los mismos alumnos?

### 1.9 CONSECUENCIAS DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

El efecto, que Ramo (2000) llama fracaso escolar, pero que en esta investigación se retoma como bajo rendimiento, suele llevar a los alumnos al abandono de los estudios, debido a que no obtienen resultados, no les gusta estudiar, no se encuentran a gusto y al final llegan a la conclusión de que están perdiendo el tiempo. El bajo rendimiento tiene efectos más perniciosos, sobre todo a partir de la adolescencia, en el grupo de alumnos con bajo rendimiento las consecuencias pueden ir más allá del aumento de la renuncia escolar, de la aparición de los desertores o del repudio al sistema educativo, además, puede conducir a consecuencias como: alcoholismo, drogadicción, marginación, violencia en los espacios educativos, etc. Por ello, es tan importante lidiar con la problemática del rendimiento inferior. Cada alumno que recupera su rendimiento académico, es un alumno que se aleja de ese mundo que hoy golpea a los jóvenes.

Para los padres de alumnos con bajo rendimiento, los efectos son distintos. Cuanta menos formación académica tenga la familia, menos es la importancia que da al aprovechamiento. Cuanto mayor sea el nivel cultural de la familia, más grande es la sensación de decepción y hasta de culpa. Con padres titulados, el problema académico de los hijos es visto y sentido como un problema grave (Ramo 2000).

Ahora bien, la sociedad valora muy positivamente el buen rendimiento y muy negativamente el bajo, ya que, se vive inmerso en una cultura muy competitiva, en la que la superación ésta siempre acompañada por el reconocimiento social y el estancamiento es tomado de una forma negativa, esto se da debido a que la educación es un fenómeno

global, en el que toda la sociedad, de una u otra forma está implicada. Si la educación falla, el problema es de todo el cuerpo social y no solamente de sus partes, y las consecuencias también las sufre toda la colectividad. Casi todos los sectores y grupos sociales consideran que el rezago de los alumnos es algo que repercute negativamente en todos los ámbitos, sin embargo, el grupo que se muestra menos preocupado, es el de los propios alumnos con bajo rendimiento, lo cual sugiere que el problema es doble: 1) el bajo rendimiento académico y 2) el que los propios alumnos no valoren como algo negativo, el hecho de que no hayan podido obtener la acreditación o una buena calificación. Y por supuesto, del bajo rendimiento académico, la sociedad nunca aceptará ser una de las causas (ídem).

Estudios realizados con motivo del fracaso escolar como lo llama la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) de la que son miembros: Alemania, Australia, Bélgica, Canadá, España, E.U, Finlandia, Francia, Grecia, Japón, México, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido; reflejaron que en los países de la OCDE, casi una quinta parte de los jóvenes abandonan los estudios de bachillerato sin haber adquirido la competencia ni las calificaciones necesarias para ingresar al mercado laboral (Kovaos, 2000). Si se tiene que competir con otras sociedades, existe la necesidad de personal altamente calificado, desde técnicos hasta científicos. Los adolescentes han cobrado conciencia de la existencia de nuevos e interesantes campos de estudio y también de los requisitos que deben ser llenados para lograr la superación en ellos. Los individuos están conscientes de la necesidad de aprovechar un nivel tan alto como sea posible, si quieren encontrar un lugar en un mercado laboral altamente complejo y crecientemente competitivo (Powell, 1975), donde tienen mayores dificultades para encontrar un puesto de trabajo o se integran como individuos sin calificación profesional (Ramo, 2000). Además las universidades públicas se están volviendo cada vez más selectivas en sus admisiones y existe un número mayor de aspirantes con los que se tiene que competir, por lo cual, es necesario tener buenas calificaciones para ingresar (Powell, 1975).



Ahora bien, entendiendo que la formación para el trabajo constituye uno de los grandes objetivos del nivel bachillerato, en el caso del bachillerato universitario el objetivo de la institución no sólo es la formación teórica fundamental correspondiente a este nivel sino, como es deseable, con un adiestramiento práctico y técnico que los capacitará para incorporarse productivamente al trabajo o a una enseñanza superior según sea su decisión (Guerra y Guerrero, 2004). De esta forma, el “fracaso escolar” también afecta a las propias escuelas “como institución social y educativa”, da una imagen negativa de la misma como organización educadora, así como de los docentes (Escudero, González y Martínez, 2009). Y además, con el fracaso escolar, las administraciones públicas no cumplen sus objetivos escolares, por esta razón en algunos casos los funcionarios enmascaran los resultados (Ramo, 2000)

Aunado a esto, hay quienes aprovechan el “fracaso” de los estudiantes y de la institución para "buscar y estimular la privatización de la educación, favoreciendo políticas insolidarias y segregadoras que producen dualización escolar, guetización, abandono injustificable por parte de los poderes públicos y debilitamiento irresponsable de una escuela de todos” (Escudero, González y Martínez, 2009).

Por lo anterior, el bajo aprovechamiento escolar en los alumnos del CCH, trae consigo problemas en la sociedad, en los funcionarios, en las familias y en los mismos estudiantes, por lo que es importante la obtención de un mejor rendimiento académico y con ello tener más oportunidades laborales, sociales y educativas que los ayudarán a ingresar a una licenciatura y convertirse en profesionales más capacitados, para integrarse en el mundo laboral. De tal forma que no se puede ver como una problemática aislada de su entorno, por ello, a continuación se presenta información sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades, tratando más a detalle el Plantel Oriente, ya que es donde se centra ésta investigación.

## 2 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En este capítulo se muestra un panorama del CCH- Oriente ya que fue en este colegio donde se realizó la investigación (los grupos de reflexión, las notas, las observaciones, el servicio social) por ello la necesidad de presentar las características fundamentales de la institución.

Todo comportamiento se presenta en un lugar, espacio, sitio, es decir, un entorno físico. Así, las personas se comportan diferente, dependiendo del lugar donde se encuentren, puesto que el comportamiento conlleva diferentes significados, según el sitio donde se presenten. El ambiente físico favorece a ciertos comportamientos pero también limita otros (Javaloy y Vidal, 2007).

De tal forma la persona no puede ser considerada como algo aislado, pues vive, crece y se desarrolla dentro de un contexto interactivo y dinámico. La persona, su ambiente y su conducta interaccionan en un proceso de influencia recíproca, por ello los factores situacionales (ambientales y sociales) deben ser considerados (Ortega, 1999).

Hay un principio conocido de Lewin (citado por Lévy-Levoyer, 1985): el medio ambiente constituye una variable determinante de la conducta humana. Es decir, la conducta es función tanto de los factores personales como del medio ambiente o entorno en que aquella se desarrolla.

La teoría de campo de Lewin destaca el ambiente físico y expone que el ambiente impone conductas. Su concepto de espacio vital es el siguiente (como se cita en Javaloy y Vidal, 2007, p. 87):

*El espacio vital se haya constituido por regiones (escenarios de conducta, roles, ocupaciones...) delimitadas por fronteras "fluidas", adjetivadas de esta forma porque permiten diferentes tránsitos entre unas y otras (locomociones), debido a fuerzas inherentes a los propios elementos físicos (escenarios de conductas), sociales (clima del grupo) o personales (necesidades, motivaciones).*

*Los elementos físicos —Lewin los denominó cuasifísicos— son aquellos hechos físicoambientales que la persona es consciente de su influencia en el comportamiento, son aquellos hechos sociales psicológicamente relevantes para la persona. Estos dos tipos de elementos estructuran momentáneamente el campo psicológico del individuo*

El medio ambiente no es un conjunto de posibles estímulos, sino un conjunto de objetivos o fines, aborrecibles o deseables. La conducta del hombre en su espacio vital no se puede comprender si se separa de la fuerza que cada uno le atribuye a tal o cual aspecto del entorno (Lévy-Leboyer, 1985).

Entonces el espacio facilita recursos, admite determinadas oportunidades en lugar de otras y puede posibilitar ciertos comportamientos. Las condiciones físicas del entorno junto con las diferencias individuales, situaciones, condiciones sociales y factores culturales inciden en la forma de percibir el ambiente; y esta percepción puede generar una situación equilibrada o provocar estrés, sobrecarga o reactividad. De esta forma las maneras de afrontar la interacción con el entorno pueden ser exitosas, negativas o incluso generar efectos secundarios y acumulativos que conducen a la indefensión aprendida y otros déficits de rendimiento (Javaloy y Vidal, 2007).

Con estas bases también es necesario abarcar el tema de la territorialidad, que se entiende como un patrón de conductas y actitudes de una persona o grupo, basado en el objetivo de control sobre un espacio físico definible, objeto o idea y que puede llevar a la ocupación, la defensa, la personalización de éste. Entendiendo con esto que un territorio además de un espacio físico también puede ser un objeto o una idea (Javaloy y Vidal, 2007).

Con base en estas ideas se entiende que el entorno donde estudian los alumnos investigados, en este caso el CCH-Oriente influye en los alumnos, sin embargo esto no quiere decir que el ambiente sea el creador del bajo rendimiento, ya que como explican los mismos autores, es necesario también entender cómo se percibe el ambiente, por ello

en un inicio se presentan las características físicas y educativas de la institución, para terminar con las ideas expresadas por algunos profesores y el caso particular de un alumno.

## 2.1 ANTECEDENTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En un inicio, los responsables para crear el CCH fueron 80 universitarios encabezados por Roger Díaz de Cossio, en esa época, coordinador de Ciencias de la UNAM. Sin embargo existieron oposiciones para el proyecto y las autoridades decidieron suspenderlo. Tiempo después, con la participación de los coordinadores de Ciencias y Humanidades de la Universidad; los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales; y el director de la Escuela Nacional Preparatoria, el doctor González Casanova creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2010).

Fue así que el inicio del Colegio se remonta a 1953, cuando el Dr. Pablo González Casanova, miembro de la UNAM, elabora un documento, donde concentra toda la problemática de la Educación Media Superior que se vivía en esa época y propone una serie de modificaciones al método de enseñanza utilizado. Este documento se considera el antecedente del CCH, el cual fue aceptado unánimemente por el Consejo Universitario, el 26 de enero de 1971 cuando el Dr. Pablo González Casanova era rector de la UNAM (UNAM, 1971 a y Zozaya y Espinosa, 2006).

Con motivo de este hecho que marca una transformación en el proyecto educativo de la UNAM, el doctor Pablo González Casanova, siendo Rector, hizo la siguiente declaración: “Hoy la Universidad da un paso muy importante al considerar un proyecto que tiende a fortalecer su carácter de Universidad” (UNAM, 1971 b, p. 3).

Cabe señalar que los primeros planteles en abrir fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971 y al siguiente año los planteles Oriente y Sur (Colegio de

Ciencias y Humanidades, 2010). Los dos últimos inician sus clases el 1° de marzo de 1972 según el calendario aprobado del 12 de marzo en ese mismo año (GACETA, 1972)

El CCH surge entonces como una estrategia universitaria, con el fin de adecuar la Universidad a las exigencias que se daban, debido al desarrollo del conocimiento científico y humanístico, se tenía la necesidad de renovar la enseñanza enciclopedista con una teórico-práctica, donde se enseñara, se practicara y se estudiara para aprender (Zozoya y Espinosa, 2006). Además de cubrir la creciente necesidad de ingreso en el área metropolitana; resolver la desvinculación entre las escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM; e impulsar la transformación académica con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2010)

La institución buscaba formar alumnos sujetos a su cultura, mediante un modelo de educación básica, centrado en el aprendizaje, transmitiendo la innovación de su sistema a la Universidad Nacional y a la educación en general (UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006).

Con todo esto, desde sus inicios el CCH asumió los siguiente objetivos fundamentales (UNAM, 1971 a):

1. Ser un órgano de cambio e innovación en la UNAM.
2. Preparar a los estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas, a nivel bachillerato, de licenciatura, maestría y doctorado.
3. Proporcionar nuevas oportunidades de estudios acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades; hacer flexibles los sistemas de enseñanza, para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de las ciencias, las técnicas, la estructura social y cultural.

4. Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la Universidad.
5. Proponer el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la Universidad<sup>ψ</sup>.

Fue concebido como un colegio del nuevo tipo ya que rebasaba las limitaciones de la organización tradicional, además abrió sus puertas a un mayor número de estudiantes y reunió la experiencia de diversas instituciones (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1971).

El CCH, adoptó los principios de la entonces moderna didáctica, conforme a la cual, no puede concebirse al alumno como un simple receptáculo de la cultura, sino como una persona capaz de captar por sí mismo el conocimiento y buscar sus aplicaciones. Por ello, le dio más importancia al concepto de aprendizaje que al de enseñanza; con lo cual, la metodología del colegio se orientó a que los alumnos aprendieran a aprender y adquirieran capacidades auto formativas (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1971).

El maestro se convirtió en una persona que tiene la tarea de orientar, un compañero que originara con su experiencia y ejemplo, el despliegue de la personalidad libre y responsable en sus alumnos; su objetivo no era crear “cerebros enciclopédicos, sino mentes armónicamente formadas”. Su función original era atender la formación intelectual y promover actitudes que facilitarían una sana integración del estudiante a su medio social. El colegio adoptó una metodología, en la que el maestro tuviera un intercambio de experiencias con sus colegas y el alumno participara activamente en el proceso educativo, esto, claro, bajo la guía del maestro, lo que se traduciría en beneficios para la preparación del alumno (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1971, p. 92).

---

<sup>ψ</sup> En este caso, según la investigación realizada y lo que se pudo observar, los “propósitos fundamentales” bajo los cuales se crea al CCH, no se perciben dentro de la institución. Por ello se recomienda realizar una investigación para descubrir si estos “propósitos fundamentales” que adquirió el CCH en sus inicios, aún se cumplen. Lo cual es de suma importancia porque son la base de su creación y el colegio los tendría que tener presentes.

## 2.2 MODELO EDUCATIVO

El Colegio implementó un Modelo Educativo, sustancialmente distinto a los modelos tradicionales y tomó elementos de la nueva pedagogía, que busca la formación de los estudiantes (Zozaya y Espinosa, 2006), ya que la institución trabaja para fomentar actitudes y habilidades que necesitan los alumnos, con la finalidad de que por sí mismos, se apropien de conocimientos racionalmente fundados y asuman valores y opiniones personales. Es así como, el CCH forma a los alumnos con el fin de que adquieran las siguientes destrezas (UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2009):

- ⊗ Aprender a aprender: que sea capa de adquirir nuevos conocimientos por su propia cuenta.
- ⊗ Aprender a hacer: que los estudiantes desarrollen habilidades con las cuales pueda poner en práctica sus conocimientos.
- ⊗ Aprender a ser: además de adquirir conocimientos, desarrolle valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y de sensibilidad artística.
- ⊗ Sea un estudiante crítico: capaz de analizar y valorar los conocimientos adquiridos, de forma tal que le permita afirmarlos, cuestionarlos o proponer otros diferentes.
- ⊗ Su educación sea de cultura básica: considerar los conocimientos, temas y problemas a través de diversos enfoques metodológicos; además, aprender elementos teóricos y prácticos que le permitan continuar sus estudios.

Por ello, el modelo educativo incluyó actividades extra clase de carácter: cultural, psicopedagógico, teórico y de educación física. También conforma el plan de estudios de la siguiente forma (Zozaya y Espinosa, 2006):

*Las asignaturas básicas hacen énfasis en el manejo y dominio de los métodos experimental e histórico social, así como en matemáticas, español y conocimiento de una lengua extranjera, con la pretensión de que el alumno adquiera un conjunto de principios y elementos, productores del saber y del hacer (p.40).*



Y divide las asignaturas en cuatro áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Sociales y Talleres de lengua y comunicación (Zozaya y Espinosa, 2006, p. 40).

Su programa estratégico está dirigido a cumplir con ocho puntos (UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006):

1. Mejorar el aprovechamiento escolar, elevar el egreso sobretodo en el turno vespertino y reorientar el trabajo de los docentes para que el principal criterio en la evaluación sea el aprendizaje de los alumnos.
2. Actualizar y formar la planta docente para enseñar “ejemplarmente”, favoreciendo el aprendizaje y el crecimiento autónomo de los estudiantes.
3. Actualizar continuamente el Plan y los programas de estudio, con el objeto de establecer mecanismos más sistemáticos y colegiados sobre la revisión y ajuste de los programas de estudio y el modelo curricular.
4. Dar herramientas que propicien un adecuado desarrollo y les ayuden a cursar “exitosamente” sus estudios, por medio de la Orientación educativa y del fomento a la salud, manteniendo servicios que atiendan a los alumnos con respecto a su desarrollo escolar y personal.
5. Fomentar un ambiente de seguridad y condiciones adecuadas para el estudio, así como el respeto, la tolerancia y el diálogo, generando estrategias que estimulen la participación de los alumnos y profesores en actividades para fortalecer el desarrollo escolar, personal y el compromiso con la comunidad.
6. Fortalecer los órganos colegiados, la planeación y desarrollo institucional, tratando de lograr una mejor correspondencia entre las instancias.
7. Modernizar las áreas de servicios, continuar con el crecimiento y adecuación de las instalaciones, mobiliario y equipo, tratando de brindar lo necesario para las actividades académicas.

8. Mantener el liderazgo académico del Colegio, a través de las acciones convenidas con otras instituciones y al interior de la UNAM.

En su plan general de desarrollo 2006-2010, la institución tomó en cuenta las tendencias y contexto del Colegio, por lo cual dice haber planeado adoptar una actitud: abierta a cambios como la internacionalización educativa, los avances democráticos tanto políticos como culturales, el papel fundamental del conocimiento, la diversificación profesional con el contexto de la revolución tecnológica, el desarrollo de nuevos saberes y el cambio de las prácticas y pensamientos; rigurosa, para establecer políticas, criterios y procedimientos con los cuales cumplir la misión de dar al estudiante las habilidades intelectuales para criticar y crear información, desarrollar sus capacidades para resolver problemas, ser autónomos, conscientes de su aprendizaje y llevar sus conocimientos a otros campos; crítica, para reconocer los errores institucionales (es decir, autocrítica) y recibir cuestionamientos; y propositiva, pues dicen saber, que en el nivel medio superior, se tiene que estar constantemente creando e innovando, para enseñar con un modelo de vanguardia (UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006)

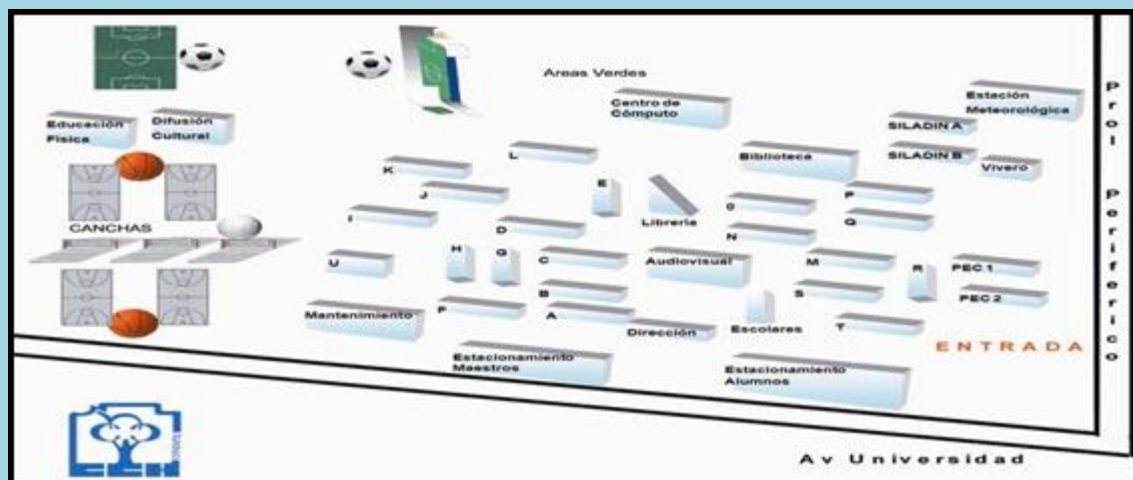
### 2.3 PLANTEL DEL CCH-O

En la actualidad, la UNAM cuenta con 5 planteles del CCH: Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur. El CCH-Oriente, en el que se centra esta investigación, fue fundado el 3 de abril de 1972, tiene una superficie total de 144,974 metros cuadrados, de los cuales 23,936 metros cuadrados están construidos, tiene 38 edificios, con aulas, sanitarios, oficinas administrativas, laboratorios, biblioteca y audiovisuales (Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente, 2010).

Está ubicado en Avenida Universidad S/N, esquina Prolongación de Periférico, colonia Tepalcates, delegación Iztapalapa, México, Distrito Federal, como se puede observar en el croquis y mapa que se presentan a continuación. Sin embargo, la dirección que proporciona el colegio es: Av. Canal de San Juan, esquina Sur 24, colonia Agrícola Oriental, delegación Iztacalco, código postal 08500 (idem). En el croquis se muestra la

disposición de las canchas y los edificios, que en este caso son nombrados con letras del alfabeto. En la imagen 1 y 2, se puede observar las colonias aledañas: Agrícola Oriental y Tepalcates.

**Imagen 1. Croquis del Colegio de Ciencias y Humanidades**



**Imagen 2. Foto Satelital del Colegio de Ciencias y Humanidades**



Para 2003, el CCH en general, tenía un presupuesto anual de \$936,409,408.00 y su inversión por alumno era de \$18,360.96. En particular el CCH Oriente tiene una superficie de 144,974 m<sup>2</sup>, cuenta con 104 auxiliares de intendencia y 35 vigilantes, en los horarios de

apertura; hay entre 6 y 10 vigilantes disponibles para la seguridad de 12 mil alumnos, 500 profesores y 350 administrativos; tiene una biblioteca que para 2003 poseía 1165 títulos y 5529 volúmenes (CECU, 2003).

A este respecto se puede decir que la vigilancia en el plantel es insuficiente, existen muchas circunstancias que suceden en el plantel por la deficiente vigilancia, ejemplo de ello es que los alumnos tienen relaciones sexuales dentro del mismo, toman, se drogan e incluso son asaltados por terceros (dentro de la institución).

En la actualidad el Plantel Oriente cuenta con un total de 363 trabajadores administrativos que forman parte en las áreas de: Mantenimiento, Librería, Biblioteca, Vigilantes, Servicio Médico, Personal secretarial y de oficina, Laboratorios, Almacén, Inventarios e Impresiones. Además 658 profesores que se distribuyen como se muestra en la Tabla 1 (UNAM, Unidad de Enlace, 2010):

**Tabla. 1**

<b>PROFESORES DE CARRERA</b>	<b>PROFESORES DE ASIGNATURA</b>	<b>DE</b>
<b>Asociado B</b>	16	Asignatura A Interinos 296
<b>Asociado C</b>	6	Asignatura A Definitivos 89
<b>Titular A</b>	39	Asignatura B 127
<b>Titular B</b>	29	
<b>Titular C</b>	57	
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>512</b>

En el periodo 2007-2008, los alumnos de ambos turnos evaluaron a los profesores por medio del Cuestionario de Actividad Docente, como resultado: 14% de los académicos obtuvieron una calificación de satisfactorio bajo; 34% satisfactorio; 46% satisfactorio alto; 4.9% sobresaliente y ninguno fue calificado como insatisfactorio (UNAM, Unidad de Enlace 2010).

El presupuesto asignado por grupo para el año 2010 del CCH-Oriente es el siguiente: a) Remuneraciones personales \$156,500,383 b) Servicios \$5,542,523 c) Prestaciones y Estímulos \$146,058,132 d) Artículos y Materiales de Consumo \$3,094,761 e) Mobiliario y Equipo \$1,465,362 f) Asignaciones Condicionadas a la Obtención de Recursos y Programas de Colocación Académica \$1,135,000 (UNAM, Unidad de Enlace 2010).

Para conocer cómo se conforma la estructura de los funcionarios dentro del CCH-Oriente, se presenta el siguiente directorio del CCH-Oriente, describiendo la función de cada secretaria (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2009):

**Director:** Tiene las tareas de planear, organizar, dirigir, supervisar y evaluar las actividades y programas académicos y administrativos del Plantel; cumplir y hacer cumplir la Legislación Universitaria.

**Secretaria General:** Sus funciones son velar por el cumplimiento de los acuerdos y de las medidas dictadas por el Director General. Supervisa los procesos de concursos de oposición abierto y cerrado del personal académico. Participa en la integración y asesoramiento del trabajo de las Comisiones Dictaminadoras del área y departamento académico de los planteles y de la Dirección General del Colegio. Coordina los procesos electorales de consejos universitarios, académicos del Bachillerato, técnicos, internos, académicos de áreas y dictaminadoras. Coordina la aplicación del programa de becas institucionales para profesores. Participa en el Consejo Académico del Bachillerato. Desarrolla las labores que encomiende el Director General. El secretario a cargo fungirá

como secretario del Consejo Técnico y como secretario de las comisiones permanentes del mismo.

**Secretaria Académica:** Supervisar y coordinar la política académica tanto de los planteles como de las demás áreas que integran a la Secretaría Académica. Apoyar en el diseño de los proyectos académicos hacia la comunidad con el fin de cumplir con los objetivos previstos en el Plan de Estudios, para elevar la calidad académica. Acordar con el director general, los directores de los planteles, así como el secretario General del Colegio, la aplicación de políticas que coadyuven al objetivo de la Secretaría Académica. Promover y estimular el trabajo académico con base en un adecuado programa de trabajo. Coordinar los procesos de admisión del personal académico. Coordinar las actividades de las áreas de Matemáticas, Ciencias Experimentales, Talleres, Historia, Francés, Inglés, Opciones Técnicas, Educación Física, apoyo docente y formación de profesores. Instruir, tomar decisiones y recibir información respecto de las actividades académico-administrativas del personal a cargo de esta Secretaría. Convocar y presidir los seminarios académicos. Atender y conocer los acuerdos de las reuniones de los Consejos Académicos de Área y departamentos cada vez que sean convocados. Diseñar e instrumentar programas para la formación y actualización del personal académico, así como supervisar la programación de otras alternativas en esta materia, generadas por otras áreas. Planear, organizar, impulsar, dirigir, supervisar y evaluar de acuerdo con la Dirección General las actividades programadas que hagan posible el cumplimiento de la labor académica que el Colegio le tiene asignada, estableciendo acciones que incidan en la práctica docente, para aumentar la eficiencia terminal de los educandos.

**Secretario Administrativo:** Se encarga de mantener una estructura administrativa adecuada, así como analizar, simplificar y formalizar permanentemente los métodos de trabajo. Diseñar sistemas y procedimientos, ágiles y sencillos, para el trámite de los movimientos y pagos al personal académico y administrativo, así como supervisar y controlar el banco de horas asignado al Colegio. Coordina el establecimiento de mecanismos de comunicación con los secretarios administrativos de planteles y el jefe de

Unidad Administrativa de la Dirección General para unificar criterios en la detección de necesidades de construcción, remodelación y mantenimiento de la institución.

**Secretaria Docente:** Elaborar y aplicar instrumentos para el seguimiento y evaluación del aprovechamiento escolar, el desarrollo docente y la prestación de apoyos y servicios en el Colegio. Alimentar con informes y reportes especializados la discusión colegiada en los planteles, en los eventos académicos y en las instancias de dirección del Colegio. Impulsar un sistema de información integral que promueva una cultura de la transparencia y la rendición de cuentas en la gestión administrativa. Construir, proteger y difundir bases de datos, acervos y reportes para el estudio y diagnóstico de los obstáculos al aprendizaje y a las mejores prácticas académicas y administrativas.

**Secretario de Asuntos Estudiantiles:** Propiciar la integración de los alumnos al Colegio y a su Modelo Educativo. Contribuir al desarrollo integral de los alumnos del Colegio, mediante actividades que informen de los procesos de orientación vocacional, personal, escolares, educativos, culturales, recreativas así como de salud. Llevar el registro del desempeño y avance escolar que permita informar y presentar los datos a las autoridades del Colegio para la toma de decisiones. Planea, organiza y coordina actividades extracurriculares que inciden en la formación cultural, cívica y académica de los alumnos, así como acciones encaminadas a reducir el rezago, la reprobación y la deserción escolar. Promueve y supervisa el desarrollo de programas deportivos, recreativos, de orientación psicopedagógica y de salud.

**Secretaria de Administración Escolar:** Se encarga de organizar, coordinar y supervisar los procesos administrativos de inscripción, exámenes extraordinarios, asignación de materias y carreras, constancias, certificados de estudios, credenciales, registro de calificaciones, además impulsa la realización de cursos de nivelación académica.

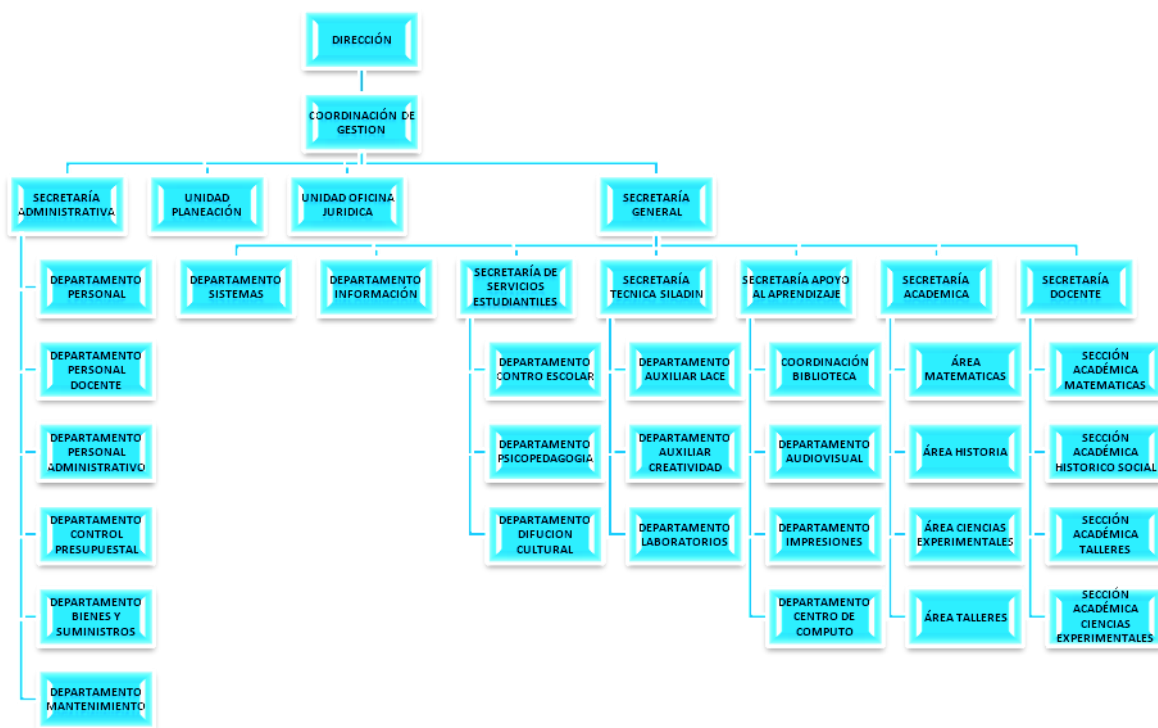
**Secretario Técnico del Siladin:** Seleccionar, adquirir y proveer de manera oportuna el material bibliohemerográfico que se requiera para las bibliotecas, de acuerdo a las

necesidades de los Planteles y a los recursos disponibles para ello. Diseñar y coordinar espacios de comunicación electrónicos, como programas de radio y televisión, entre otros, que coadyuven a difundir la propuesta educativa del sistema CCH tanto en el país como en el extranjero. Organizar eventos de vinculación con otras instituciones que permitan analizar, evaluar y retroalimentar los ambientes de aprendizaje que la institución debe diseñar. En coordinación con los Planteles, programar, realizar y evaluar acciones que redunden en el óptimo aprovechamiento educativo de los recursos audiovisuales de los planteles. Seleccionar, adquirir y proveer de manera oportuna sustancias y reactivos a los laboratorios de los Planteles, de acuerdo a sus necesidades y a los recursos disponibles para ello. Organizar y coordinar grupos de trabajo académico para la elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje que requieran los alumnos del Colegio. Elaborar información estadística sobre las áreas y servicios de su competencia con el propósito de favorecer la mejor toma de decisiones institucionales. Establecer los lineamientos de trabajo de las Secretarías y Departamentos de la institución, cuyas funciones sean el apoyo al aprendizaje.

**Secretario Auxiliar de la Dirección:** Colabora y apoya en asuntos, aclaraciones y peticiones que los estudiantes formulan en su interacción con profesores y entre los propios alumnos. Atiende situaciones de conflicto entre escolares, así como anomalías con profesores frente a grupo. Se encarga de las peticiones y preocupaciones de los padres de familia y profesores en relación con actividades que se realizan dentro de la escuela. Contribuye a resguardar las instalaciones y la integridad física de los integrantes de la comunidad. Es enlace con autoridades delegacionales y del GDF para garantizar la seguridad en el exterior del Plantel.



Enseguida se muestra el organigrama del plantel (UNAM, Unidad de Enlace, 2010):



Retomando algunos datos, se puede decir que la enseñanza del CCH tiene una perspectiva teórico-práctica donde el alumno aprende a aprender y adquiere capacidades formativas, asumen al maestro en un **orientador**, un compañero que despliega la personalidad libre y responsable de sus alumnos. Aun cuando el objetivo de este trabajo no es evaluar si los puntos antes mencionados se cumplen realmente en el CCH-Oriente, es importante cuestionarse al respecto, ya que son factores importantes del rendimiento académico: ¿el profesor es realmente un orientador, un compañero?, ¿el alumno adquiere la capacidad de aprender a aprender y adquiere esas capacidades formativas?, ¿la institución tienen presente estos principios del CCH?

Como ya se expuso en este apartado, el CCH Oriente, es uno de los cinco planteles del Colegio, particularmente tiene aproximadamente 3,500 alumnos de primer ingreso y 11,500 inscritos en total cada año, además de 2004 a 2006 ocupó el primer lugar de alumnos egresados. Sin embargo en 2007 y 2008 bajo al segundo lugar; Esto se expone en el siguiente capítulo.

## **3 LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL ORIENTE**

Debido a que la experiencia vivida del bajo rendimiento académico en los alumnos del CCH-Oriente, fue el propósito de esta investigación, a continuación se presentan los datos encontrados sobre la población escolar, su desempeño académico y las diferencias entre los turnos.

Como apertura, se expone en la Tabla 2 la frecuencia de edades en los alumnos del CCH-Oriente, al ingresar al Plantel. (UNAM, Portal de Estadística Universitaria, 2008):

Table 2. Frecuencia de edades en los alumnos.							
EDAD	AÑO DE INGRESO						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
14 o menos	333	263	191	66	126	80	56
15	1949	1928	1977	1169	2303	2433	2558
16	515	518	542	307	678	664	668
17	161	148	179	71	192	152	150
18	97	77	85	46	67	72	79
19	55	53	43	28	37	32	48
20	47	25	38	21	30	27	31
21	19	16	18	12	16	17	9
22	18	12	23	4	11	14	7
23 o más	116	87	90	9	26	16	19

Como se puede observar en la tabla, la edad promedio de los estudiantes en el CCH Oriente al ingresar es de 15 años, lo cual nos dice que se encuentran en la etapa de la adolescencia, por ello a continuación se habla sobre dicho término.

Existen muchas definiciones sobre adolescencia, sin embargo para fines de ésta investigación retomamos la siguiente (Krauskopf, 1994):

*“...el período crucial del ciclo vital en que los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, alcanzan su madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que obtuvieron en su crecimiento previo,*

*asumen para sí las funciones que les permiten elaborar su identidad y plantearse un proyecto de vida propio...(p. 23)”*

En este período de la vida los jóvenes se hacen preguntas como ¿quién soy? ¿qué haré con mi vida? Y otras de contenido autorreferente. Por lo cual comienzan a desarrollar nuevos roles, identificación de preferencias ocupacionales y la búsqueda de la independencia familiar y de otros adultos como profesores o figuras de autoridad (este último aspecto vinculado a los años iniciales del período de adultez) (Núñez y González-Pienda, 1994).

Por otra parte, para conocer el nivel académico de los alumnos el plantel aplicó el Examen Diagnóstico de Ingreso al 89 % de la generación 2006, en una escala del 1 al 10, la calificación promedio fue de 4.56. Además, en la Tabla 3 se presenta la información sobre el primer ingreso (jóvenes que inician sus estudios, en primer año), reingreso (alumnos que ingresaron a su segundo y tercer año), egreso y el total de alumnos en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, desde 2002 hasta 2009, (UNAM, Dirección General de Planeación 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009):

**Tabla 3. Número de alumnos de primer ingreso, reingreso y egreso.**

Año	Primer Ingreso			Reingreso			Ingreso	Egreso		
	Sexo		Total	Sexo		Total	Población	Sexo		Total
	M	F		M	F			M	F	
2002 2003	1813	1910	3723	3709	3629	7338	11061	1328	1492	2820
2003 2004	1778	1823	3601	3891	3956	7847	11448	1289	1593	2882
2004 2005	1837	1707	3544	3952	3982	7934	11478	1266	1547	2813
2005 2006	1749	1753	3502	4076	3821	7897	11399	1491	1189	2680
2006 2007	1811	1825	3636	3971	3734	7705	11341	1207	1447	2654
2007 2008	1808	1786	3594	4116	3872	7988	11582	1488	1258	2746
2008 2009	1746	1877	3623	4067	3873	7940	11563	-	-	-

El perfil de los estudiantes asignados a los diferentes CCH'S que la universidad presenta en su cuadernillo de planeación (UNAM, Dirección General de Planeación 2010) expone los siguientes datos (Tabla 4):

Tabla 4. Perfil de los estudiantes en los diferentes planteles					
PERFIL DE LOS ESTUDIANTES	COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES				
	Azcapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur
# de casos	3440	3464	3494	3590	3370
Datos generales					
Edad promedio	15.4	15.4	15.5	15.5	15.7
% de mujeres	53.0	53.3	53.5	50.0	47.9
% de solteros	98.0	98.3	98.2	98.4	98.5
% con hijos	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6
% que procede de secundaria pública	83.5	85.3	84.0	90.1	77.4
% que procede de secundaria privada	11.7	10.9	11.7	6.6	17.7
Datos de estudios inmediatos anteriores					
% que estudio la secundaria en el DF	39.4	13.4	54.4	51.2	95.4
% que realizó la secundaria en 3 años	96.1	96.3	95.9	96.5	94.8
% con calificación de secundaria de 8.1 ó más	74.4	74.1	71.0	76.9	67.4
% que presento examen extraordinario	9.9	9.6	10.7	9.4	13.8
% con preparación excelente o buena	90.6	91.5	90.5	89.7	88.9
Situación socioeconómica					
% con madre que tiene sólo primaria	13.8	17.9	13.3	17.8	9.5
% con padres que tienen sólo primaria	9.7	12.5	10.6	13.1	8.1
% con madres q tienen licenciatura o	17.6	14.6	16.7	13.6	24.4
% con madres que no trabajan	37.4	40.6	37.3	37.9	31.1
% cuyo sostén económico son sus padres	96.7	96.8	96.4	96.5	97.0
% cuyo sostén económico es el mismo alumno	1.5	1.6	1.8	1.9	1.2
% con 6 o más dependientes económicos	4.2	4.2	4.0	4.7	4.1
% que viven en casa propia	57.0	60.1	56.3	56.8	63.0
Promedio de habitantes en la vivienda	4.6	4.7	4.8	4.9	4.5
Promedio de cuartos en la vivienda	3.3	3.3	3.5	3.5	3.5
% con teléfono	84.6	80.9	84.4	83.5	88.5
% con automóvil familiar	43.4	43.4	41.4	38.3	50.8
% con trabajo permanente	1.8	1.9	1.8	1.4	1.1
% que trabaja más de 32 horas a la semana	13.5	15.3	16.1	15.4	12.5

Estos datos son de los estudiantes asignados al CCH, se presentan con el propósito de profundizar en los estudiantes y es producto del análisis de información recabada a través de la hoja de datos estadísticos, aplicada a los aspirantes y asignados desde el año

1988. A continuación (Tabla 5) se presentan los datos del año 2000 al 2010 sobre el CCH-Oriente UNAM, Dirección General de Planeación 2010):

Tabla 5. Perfil de los estudiantes del Plantel Oriente									
PERFIL DE LOS ESTUDIANTES	DATOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL ORIENTE								
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
# de casos	3213	3310	3127	3186	1733	3488	3507	3625	3590
Datos generales									
Edad promedio	15.5	15.6	15.5	15.6	15.5	15.5	15.5	15.5	15.5
% de mujeres	51.2	61.2	50.2	47.7	51.7	49.9	49.6	51.8	50.0
% de solteros	98.8	99.1	98.9	98.7	98.4	98.2	98.0	98.0	98.4
% con hijos	0.9	0.7	1.0	0.9	0.6	0.8	0.5	1.0	0.6
% que procede de secundaria pública	96.3	96.0	95.2	93.8	84.1	86.3	88.1	89.9	90.1
% que procede de secundaria privada	2.1	2.4	3.5	4.3	8.3	6.6	7.0	6.1	6.6
Datos de estudios inmediatos anteriores									
% que estudió la secundaria en el DF	58.5	60.6	55.2	54.3	51.2	53.4	50.9	50.0	51.2
% que realizó la secundaria en 3 años	94.6	94.5	94.6	95.1	95.8	95.8	96.4	97.0	96.5
% con calificación de secundaria de 8.1 ó más	59.8	61.3	66.8	68.7	74.5	72.5	76.3	76.1	76.9
% que presento examen extraordinario	14.2	15.7	14.1	13.8	12.0	11.4	8.6	9.3	9.4
% con preparación excelente o buena	87.6	66.5	88.0	88.6	87.4	89.2	90.2	90.4	89.7
Situación socioeconómica									
% con madre que tiene sólo primaria	38.7	34.1	31.5	29.4	24.5	24.7	21.1	19.5	17.8
% con padres que tienen sólo primaria	28.8	25.1	24.7	22.2	19.7	18.0	16.2	15.5	13.1
% con madres q tienen licenciatura o posgrado	6.8	9.0	7.7	8.8	12.0	11.7	12.9	12.7	13.
%con madres que no trabajan	36.3	36.3	37.1	35.8	36.6	36.6	37.4	38.3	37.
% cuyo sostén económico son sus padres	92.9	93.2	94.2	94.2	94.4	95.2	95.8	96.0	96.
% cuyo sostén económico es el mismo alumno	4.5	4.0	3.9	4.1	3.0	2.2	2.0	1.8	1.9
% con 6 o más dependientes económicos	12.4	11.2	10.5	9.1	7.2	5.8	5.4	5.7	4.7
% que viven en casa propia	65.2	61.2	59.8	62.3	62.8	65.1	61.4	60.2	56.
Promedio de habitantes en la vivienda	5.3	5.1	5.1	5.1	5.0	5.0	5.0	4.9	4.9
Promedio de cuartos en la vivienda	3.8	3.7	3.6	3.6	3.7	3.7	3.6	3.5	3.5
% con teléfono	73.8	76.6	78.5	83.0	84.8	86.3	84.1	83.7	83.
% con automóvil familiar	37.2	37.1	38.3	41.7	40.6	43.4	41.4	41.2	38.
% con trabajo permanente	4.7	5.2	5.0	3.9	3.0	2.3	1.8	1.6	1.4
% que trabaja más de 32 horas a la semana	28.5	25.5	20.7	18.6	20.1	18.1	14.6	14.8	15.

Sobre el bajo rendimiento académico, la Comisión Especial para el Congreso Universitario [CECU] (2003), realizó una investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, la cual, refleja su existencia en los alumnos del turno vespertino, que cursan tercero y cuarto semestre. De acuerdo con esta investigación, el comportamiento histórico de la acreditación, 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 agrava aún más.
3. En quinto y sexto se muestra un repunte de la acreditación que se refleja finalmente en el egreso.

Sin embargo el aumento de acreditación de quinto semestre, no se da en todos los alumnos (Ibarra y Cervantes, 2003).

En el examen de ingreso al bachillerato de la UNAM los alumnos del Plantel Oriente de la generación 2006 obtuvieron un promedio global de calificación en dicho examen de 6.42, con una mínima de 5.8 (75 aciertos de 128) y una máxima de 8.98 (115 aciertos). En éste examen el 37.11 de los jóvenes, obtuvieron una calificación entre 5.8 a 6.0; 51.91% entre 6.1 a 7.0; 9.67% entre 7.1 a 8.0 y sólo el 1.32% de los alumnos tuvo una calificación mayor a 8. En general en el plantel los alumnos obtuvieron buenos resultados en su promedio global sólo superado por los alumnos del plantel Sur. En el examen diagnóstico el Plantel Oriente tuvo uno de los porcentajes más altos sólo superado por el Sur, ya que este último obtuvo una calificación promedio de 4.58, la mínima fue de 1.14 y la máxima de 8.29, mientras que para el Oriente fueron de 4.39, 1.06 y 7.40 respectivamente. Sin embargo el Plantel Oriente presentó el mayor porcentaje de alumnos regulares (57.34%), seguido por el Sur con 54.1% y Naucalpan presenta el menor porcentaje de acreditación (35.7%) (Santillán y López, 2006)

### 3.1 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Uno de los problemas a los que cotidianamente se enfrenta un alto porcentaje de alumnos, profesores y la Institución, es la reprobación. Se presenta de manera elevada tanto en los exámenes ordinarios, como en los extraordinarios. En el semestre 2002-1 del

---

\* Estos datos se presentan más adelante en este mismo apartado.

Plantel Oriente, la reprobación de la generación 2002 (primer y segundo semestre) turno matutino fue de 15%, mientras que en el vespertino alcanzó el 32%; en el mismo periodo la generación 2001 (tercer y cuarto semestre) tuvo, en el turno matutino 28% de reprobados y 53% en el vespertino. Por su parte la generación 2000 (quinto y sexto semestre) llegaron a 26% de reprobación por la mañana y 43% en el turno vespertino (Ibarra y Cervantes, 2003)<sup>Φ</sup>.

En la Tabla 6 se muestran los porcentajes por semestre de alumnos regulares, en el CCH Oriente y de los CCH's en general, correspondientes a las generaciones: 1999, 2000, 2001 y 2002 según el CECU (2003).

Tabla 6. Porcentaje de alumnos regulares							
Plantel	Año	Semestre					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Oriente	1999	51	40	25	24	25	40
CCH's	1999	46	40	26	23	21	37
Oriente	2000	43	35	26	24	25	43
CCH's	2000	40	31	23	22	22	38
Oriente	2001	36	32	22	19	19	
CCH's	2001	35	28	19	17	16	
Oriente	2002	49	36	25			

Como se observa en la tabla y hablando del CCH Oriente entre el año 1999 y 2002, tiene un porcentaje de alumnos regulares, en 1° y 2° semestre, que se encuentra entre 51% y 32%; para 3° y 4° semestre este porcentaje baja a 19 como mínimo, 26 como máximo; en 5° aún cuando el aprovechamiento académico no sube considerablemente, tampoco se percibe una baja significativa y para 6° semestre se observa un repunte. Referente a los CCH's en general, el porcentaje no tiene diferencia significativa con relación al plantel Oriente. Concerniente a los años se percibe una baja en el año 2001.

---

<sup>Φ</sup> Se retoman estos años para exponer que el bajo rendimiento es una problemática que se ha generado desde el año 1999.



En la tabla 7 aparecen los porcentajes de alumnos regulares, irregulares y NP por semestre en el año 2002, 2003, 2004 y 2005 (Muñoz, Ávila, López, López y Santillán 2005)

Tabla 7. Porcentaje de alumnos regulares, irregulares y NP en los CCH's																		
	Regulares						Irregulares						NP					
Año	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
2002	43	32	22	20	21	40	52	51	46	38	34	19		17	32	42	45	41
2003	44	35	24	22	24	42*	56	50	48	40	33	20*		15	28	38	43	38*
2004	48	39	28	26*	28*	46*	52	49	47	39*	32*	16*		13	25	35*	40*	38*
2005	48	39*	28*	26*	28*	46*	52	48*	47*	39*	32*	16*		13*	25*	35*	40*	38*

\*Debido a que estos datos aún no se tenían, Muñoz et al. (2005) realizaron una proyección de los semestres, lo cual significa que estos datos son aproximados a los verdaderos.

Como se puede observar, los alumnos que cursan 3° y 4° semestre, tienen una baja de 8 a 15 puntos porcentuales en su desempeño académico y pasan a la estadística de alumnos irregulares o NP. Sólo en 2003, de segundo a tercer semestre, los alumnos regulares bajaron 11 puntos porcentuales. Aún cuando en la tabla 2 se observa que los alumnos irregulares tienen un mayor porcentaje en 1° y 2° semestre, sí se unen los porcentajes de alumnos irregulares y NP, el resultado evidenciaría la existencia de más alumnos con bajo rendimiento en 3° y 4° semestre, que incluso deben un mayor número de materias, según la investigación de Muñoz et al. (2005)

Para ilustrarlo mejor, los alumnos irregulares en 1° y 2° semestre, están entre 56% y 48%, para 3° y 4° se habla de 38% a 48%, como primera impresión se podría decir que el porcentaje de alumnos con bajo aprovechamiento es mayor en 1° y 2°, pero teniendo en

cuenta que existen además alumnos catalogados como NP, podemos decir que en 3° y 4° el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento (NP e irregulares) está entre 72% y 80%.

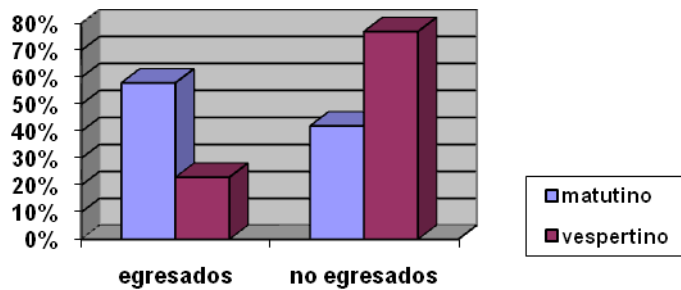
### 3.2 DIFERENCIAS ENTRE LOS TURNOS

Al agrupar la población estudiantil por turno (generación 2002), la tendencia de la no-acreditación se recrudece en el turno vespertino (CECU, 2003), ver tabla 8.

Tabla 8						
Porcentaje de alumnos aprobados y reprobados en ambos turnos						
	Turno matutino			Turno vespertino		
plantel	aprobados	reprobados	NP's	aprobados	Reprobados	NP's
Oriente	84.93%	10.19%	4.87%	63.66%	18%	18.34%
CCH's	82.11%	11.63%	6.26%	59.52%	18.50%	21.98%
	<b>64,863 inscripciones</b>			<b>73,293 inscripciones</b>		

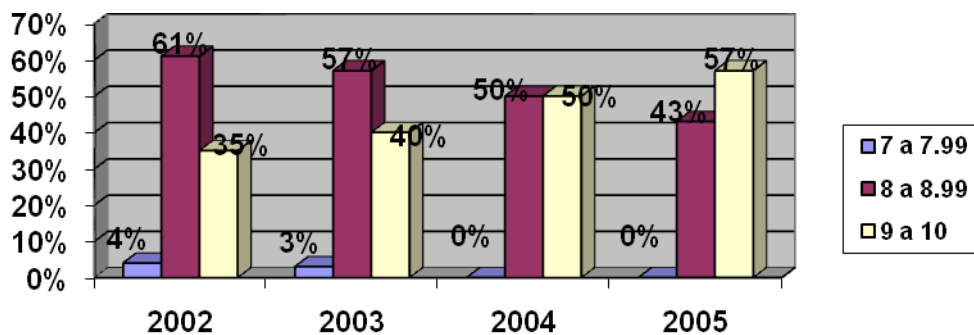
El porcentaje de alumnos aprobados, como se muestra en la tabla 3, disminuye más del 20% en el turno vespertino, además uniendo a los reprobados y los NP, da como resultado un 15.06% en el turno matutino y en el vespertino se duplica a un 36.34%.

Otro dato importante para diferenciar el aprovechamiento escolar por turno, es el egreso que se dio en el año 2002, ya que en el turno matutino el 58% de los estudiantes egresó y 42% no lo hizo en sus tres años, para el turno vespertino los datos son muy diferentes ya que sólo el 23% egresó y 77% de los estudiantes no lo hizo en sus tres años (Muñoz et al., 2005), los datos se muestran en la gráfica 1.



Gráfica 1. Alumnos egresados por turno

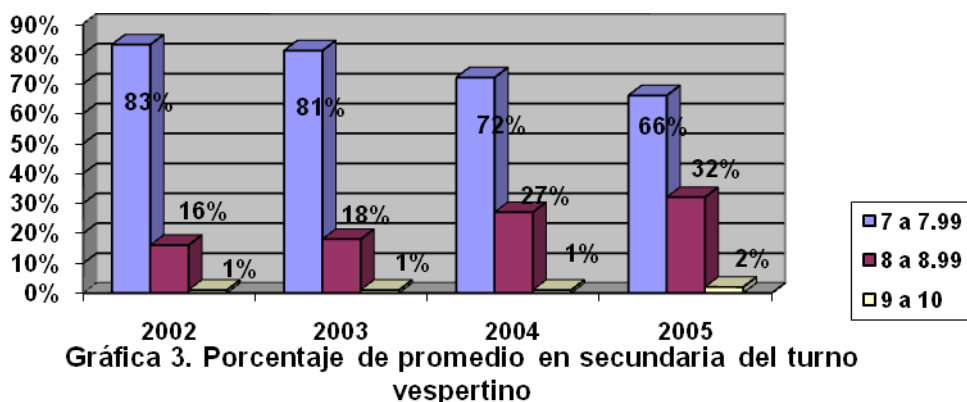
Un dato muy interesante en las diferencias entre turnos, involucra que los alumnos con promedios más altos de secundaria se encuentran ubicados en el turno matutino, mientras que en el turno vespertino están predominantemente los alumnos que obtuvieron los promedios más bajos. En las gráficas 2 y 3 se presentan los datos (Muñoz et al., 2005).



Gráfica 2. Porcentaje de promedio en secundaria del turno matutino

El 84.13% de los alumnos del plantel Oriente de la generación 2006 provienen de escuelas públicas. En esa misma generación se encontró que los promedios con los que ingresaron al plantel Oriente fueron: 11.66% entre 9.6 y 10, 14.77% de 7.0 a 7.5, 14.77% de 7.6 a 8.0, 17.99% de 8.1 a 8.5, 20.04% de 8.6 a 9.0, 20.77% de 9.1 a 9.5 (Santillán y López, 2006) lo cual es importante, porque cada año existe un mayor porcentaje de alumnos que necesitan un promedio de secundaria mayor a nueve, para poder ingresar al turno matutino, además, los que tienen promedio menor a ocho, tienen muy pocas

posibilidades de ingresar en este turno y cada vez se aceptan menos con promedios que oscilan entre el 8 y 8.99. Los alumnos de menor promedio, que deberían ser a los que más se les apoye y ayude, son a los que se les asigna el turno vespertino, la Institución debería preocuparse más por ellos y por el rendimiento académico de los estudiantes, saben que el turno vespertino influye en el bajo rendimiento e incrementan este fenómeno situando a estos alumnos en dicho turno.



En el turno vespertino más de un 60% de los alumnos ingresó con un promedio de secundaria menor a 8, de 18% a 32% entraron con promedios de 8 a 8.99 y solamente el 1% o 2% tenían un promedio de 9 a 10.

Específicamente sobre el plantel Oriente, en la Tabla 9 se presentan los porcentajes desde el año 2001 al 2006, donde se identifican claramente las diferencias entre el turno matutino y vespertino de los alumnos regulares, irregulares y que no se presentaron (NP) (UNAM, Unidad de enlace, 2007).

Tabla 9. Alumnos Regulares, Irregulares y NP del Plantel Oriente					
Años escolares: 2001 al 2006					
Año	Turno	Regulares	Irregulares*	NP	Total <sup>∇</sup> Alumnos
2001	Matutino	46.5%	53.5%	30.6%	100%
	Vespertino	18.4%	81.6%	63.0%	100%
2002	Matutino	48.7%	51.3%	29.8%	100%
	Vespertino	19.3%	80.7%	63.4%	100%
2003	Matutino	50.5%	49.5%	26.9%	100%
	Vespertino	18.3%	81.7%	62.7%	100%
2004	Matutino	56.0%	44.0%	23.9%	100%
	Vespertino	24.2%	75.8%	59.1%	100%
2005	Matutino	58.7%	41.3%	20.3%	100%
	Vespertino	22.9%	77.1%	59.2%	100%
2006	Matutino	61.8%	38.2%	18.9%	100%
	Vespertino	26.5%	73.5%	57.7%	100%

Sobre los alumnos regulares, irregulares y con NP por Área<sup>α</sup> y turno se presenta la información del año 2006 al 2010 en la Tabla 10 (UNAM, Unidad de Enlace, 2010):

Tabla 10. Periodo 2006-1										
TURNO*	Alumnos Inscritos		Alumnos Aprobados		Alumnos No aprobados		Alumnos NP		% Aprovechamiento	
	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
Matemáticas	8551	6944	5924	3736	1361	1399	1266	1809	69	54
CS. Experimentales	11358	9324	9261	5734	980	1296	1117	2294	82	61
Histórico Social	7871	7087	6549	4327	412	953	910	1807	83	61
Talleres	6417	5634	5363	3726	329	701	725	1207	84	66

\* Los alumnos irregulares son un acumulado de alumnos NP y alumnos que tienen materias reprobadas, es decir es la suma de los porcentajes obtenidos en alumnos que no se presentaron y los que adeudan materias.

<sup>∇</sup> en este caso es el total de alumnos regulares e irregulares ya que éstos integran a los alumnos NP.

<sup>α</sup> Es importante mencionar que las academias de todas las áreas implementan cursos, talleres y asesorías para los alumnos que van a presentar exámenes extraordinarios, además existen grupos organizados por los mismos alumnos con apoyo de autoridades o profesores. Sin embargo los alumnos no tienen o pierden el interés de asistir.

Inglés	3107	<b>3127</b>	2774	<b>2074</b>	122	<b>359</b>	211	<b>694</b>	89	<b>66</b>
Francés	805	<b>415</b>	681	<b>279</b>	42	<b>4</b>	82	<b>132</b>	85	<b>67</b>
<b>PERIODO 2006-2</b>										
	Alumnos Inscritos		Alumnos Aprobados		Alumnos No aprobados		Alumnos NP		% Aprovechamiento	
<b>TURNO*</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>
Matemáticas	8358	<b>7010</b>	5422	<b>3469</b>	2936	<b>3541</b>	1620	<b>2480</b>	65	<b>49</b>
CS. Experimentales	9491	<b>8155</b>	7544	<b>4595</b>	1947	<b>3560</b>	1277	<b>2655</b>	79	<b>56</b>
Histórico Social	9652	<b>8481</b>	7765	<b>4646</b>	1887	<b>3835</b>	1461	<b>2973</b>	80	<b>55</b>
Talleres	6421	<b>5750</b>	5113	<b>3218</b>	1308	<b>2532</b>	999	<b>1825</b>	80	<b>56</b>
Inglés y Francés	3844	<b>3634</b>	3298	<b>2149</b>	546	<b>1485</b>	376	<b>1123</b>	86	<b>59</b>
<b>PERIODO 2007-1</b>										
	Alumnos Inscritos		Alumnos Aprobados		Alumnos No aprobados		Alumnos NP		% Aprovechamiento	
<b>TURNO*</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>
Matemáticas	7865	<b>7326</b>	5763	<b>4084</b>	1144	<b>1388</b>	958	<b>1854</b>	73.27	<b>55.75</b>
CS. Experimentales	10543	<b>9877</b>	8886	<b>6076</b>	821	<b>1312</b>	836	<b>2489</b>	84.28	<b>61.52</b>
Histórico Social	7435	<b>6980</b>	6228	<b>4254</b>	151	<b>1045</b>	856	<b>1681</b>	83.77	<b>60.95</b>
Talleres	6106	<b>5876</b>	5124	<b>3777</b>	356	<b>772</b>	626	<b>1327</b>	83.92	<b>64.28</b>
Inglés y Francés	3727	<b>3847</b>	3302	<b>2463</b>	193	<b>569</b>	225	<b>815</b>	88.78	<b>64.02</b>
<b>PERIODO 2007-2</b>										
	Alumnos Inscritos		Alumnos Aprobados		Alumnos No aprobados		Alumnos NP		% Aprovechamiento	
<b>TURNO*</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>
Matemáticas	8520	<b>6692</b>	5695	<b>3377</b>	1169	<b>878</b>	1656	<b>2437</b>	66.84	<b>50.46</b>
CS. Experimentales	10233	<b>8132</b>	8309	<b>4538</b>	673	<b>842</b>	1251	<b>2752</b>	81.19	<b>55.80</b>
Histórico Social	9560	<b>8139</b>	7713	<b>4238</b>	411	<b>866</b>	1436	<b>3035</b>	80.67	<b>52.07</b>
Talleres	6528	<b>5650</b>	5152	<b>2963</b>	391	<b>725</b>	985	<b>1962</b>	78.92	<b>52.44</b>
Inglés y Francés	4017	<b>5745</b>	3446	<b>4367</b>	181	<b>280</b>	390	<b>1098</b>	85.78	<b>76.01</b>
<b>PERIODO 2008-1</b>										
	Alumnos Inscritos		Alumnos Aprobados		Alumnos No aprobados		Alumnos NP		% Aprovechamiento	
<b>TURNO*</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>M</b>	<b>V</b>
Matemáticas	8789	<b>6559</b>	6648	<b>4152</b>	1042	<b>813</b>	1079	<b>1594</b>	75.81	<b>63.30</b>
CS. Experimentales	11471	<b>9412</b>	9634	<b>5531</b>	797	<b>1268</b>	1040	<b>2613</b>	83.99	<b>58.77</b>
Histórico Social	7816	<b>6968</b>	6603	<b>4192</b>	458	<b>805</b>	755	<b>1971</b>	84.48	<b>60.16</b>
Talleres	6653	<b>5732</b>	5615	<b>3558</b>	373	<b>690</b>	665	<b>1484</b>	84.40	<b>62.07</b>
Inglés y Francés	4130	<b>3610</b>	3713	<b>2249</b>	142	<b>534</b>	275	<b>827</b>	89.90	<b>62.30</b>
<b>PERIODO 2008-2</b>										
	Alumnos Inscritos		Alumnos Aprobados		Alumnos No aprobados		Alumnos NP		% Aprovechamiento	

TURNO*	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
Matemáticas	8773	<b>6626</b>	6340	<b>3628</b>	870	<b>675</b>	1563	<b>2323</b>	72.27	<b>54.75</b>
CS. Experimentales	9921	<b>8284</b>	7994	<b>4518</b>	653	<b>936</b>	1264	<b>2830</b>	80.58	<b>54.54</b>
Histórico Social	9699	<b>2869</b>	7824	<b>4485</b>	479	<b>832</b>	1396	<b>2952</b>	80.67	<b>54.24</b>
Talleres	6809	<b>5776</b>	5499	<b>3888</b>	356	<b>674</b>	964	<b>2014</b>	80.64	<b>56.46</b>
Inglés y Francés	4158	<b>3566</b>	3608	<b>2255</b>	182	<b>333</b>	368	<b>1011</b>	86.77	<b>62.66</b>
PERIODO 2009-1										
	Alumnos Inscritos		Alumnos Aprobados		Alumnos No aprobados		Alumnos NP		% Aprovechamiento	
TURNO*	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
Matemáticas	8438	<b>6724</b>	6424	<b>4197</b>	1068	<b>961</b>	946	<b>1566</b>	76.13	<b>62.42</b>
CS. Experimentales	11514	<b>8958</b>	9553	<b>5594</b>	919	<b>1283</b>	1042	<b>2081</b>	82.97	<b>62.45</b>
Histórico Social	7806	<b>7806</b>	6499	<b>6499</b>	475	<b>475</b>	832	<b>832</b>	83.26	<b>83.26</b>
Talleres	6734	<b>5689</b>	5723	<b>3511</b>	328	<b>1020</b>	683	<b>1158</b>	84.99	<b>61.72</b>
Inglés y Francés	4188	<b>3418</b>	3716	<b>2231</b>	179	<b>534</b>	293	<b>653</b>	88.73	<b>65.27</b>
PERIODO 2009-2										
	Alumnos Inscritos		Alumnos Aprobados		Alumnos No aprobados		Alumnos NP		% Aprovechamiento	
TURNO*	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
Matemáticas	8576	<b>6812</b>	6028	<b>3695</b>	977	<b>818</b>	1571	<b>2299</b>	70.29	<b>68.12</b>
CS. Experimentales	9964	<b>7979</b>	7989	<b>4627</b>	715	<b>957</b>	1260	<b>2395</b>	80.18	<b>57.99</b>
Histórico Social	10055	<b>8178</b>	8044	<b>4656</b>	599	<b>843</b>	1412	<b>2679</b>	80	<b>56.93</b>
Talleres	6985	<b>5737</b>	5575	<b>3086</b>	337	<b>782</b>	1073	<b>1869</b>	79.81	<b>53.79</b>
Inglés y Francés	4222	<b>3435</b>	3621	<b>2138</b>	175	<b>375</b>	426	<b>922</b>	85.77	<b>62.24</b>
PERIODO 2010-1										
	Alumnos Inscritos		Alumnos Aprobados		Alumnos No aprobados		Alumnos NP		% Aprovechamiento	
TURNO*	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
Matemáticas	7818	<b>6724</b>	6342	<b>3997</b>	808	<b>1180</b>	668	<b>1547</b>	81.12	<b>59.44</b>
CS. Experimentales	11192	<b>8986</b>	9544	<b>5577</b>	888	<b>1440</b>	760	<b>1969</b>	85.28	<b>62.06</b>
Histórico Social	7806	<b>6890</b>	6730	<b>4280</b>	441	<b>879</b>	635	<b>1731</b>	86.22	<b>62.12</b>
Talleres	6598	<b>5633</b>	5663	<b>3515</b>	369	<b>873</b>	566	<b>1245</b>	85.83	<b>62.40</b>
Inglés y Francés	3672	<b>3325</b>	3419	<b>2381</b>	125	<b>377</b>	128	<b>567</b>	93.11	<b>71.61</b>
* El Turno se designa con "M" para el turno matutino y "V" para el vespertino.										

En estos datos se observa la situación del bajo rendimiento académico que existe en el turno vespertino del caso específico plantel Oriente, con una gran diferencia entre los turnos ya que se duplica en el turno vespertino la cantidad de alumnos que no entran a sus clases y existe un gran porcentaje de alumnos irregulares. Entre el turno matutino y vespertino existe una gran diferencia, pero para no hablar de números solamente, a

continuación se presentan las opiniones de algunos docentes y de un alumno que estudió en la generación 2003.

### 3.3 VISIÓN DE ACADÉMICOS DEL PLANTEL ORIENTE

Ibarra y Cervantes (2003) académicos del CCH Oriente reconocen que la reprobación en el colegio se debe a un problema multifactorial; razones económicas, políticas, sociales, familiares, psicológicas, pedagógicas. Y este problema no sólo se presenta en clases ordinarias, ya que también se presentan en los exámenes extraordinarios, donde solamente en el periodo 2002-1, el 19% de los alumnos que lo solicitaron obtuvieron 5, el 59% no se presentaron al examen y 22% acreditaron; además existen casos de alumnos que llegan al sexto semestre debiendo más de 17 materias y esto se presenta en todos los CCH, con algunas variaciones entre ellos. Proponen las siguientes medidas para reducir significativamente el problema de la reprobación:

- Ⓢ Que la institución ofrezca servicios expeditos y de calidad, proporcionen los medios para el adecuado desempeño de la práctica docente, seguridad y vigilancia oportuna
- Ⓢ Que el sindicato exhorte a sus agremiados a cumplir cabalmente su cometido, en la intensidad y dimensión que exige la normatividad universitaria y su propio contrato colectivo
- Ⓢ Que los profesores preparen sus clases, asistan a las mismas, respetando la personalidad, el tiempo y la individualidad de los alumnos y preocupándose por su aprendizaje
- Ⓢ Los alumnos asistan a sus clases, responsabilizándose de su formación, entendiendo que está en ellos concluir el bachillerato en el tiempo social y normativo establecido
- Ⓢ Se condicione la inscripción anual a un mínimo de 3 materias reprobadas. Los que deban más regularizarán su situación a través de la opción extraordinaria. Cuando acrediten sus materias o sólo deban tres podrá inscribirse en el siguiente ciclo.



- Ⓢ Aumentar la reinscripción a tres veces en la misma materia
- Ⓢ Limitar a 9 años la estancia en el Colegio
- Ⓢ Enviar semestralmente las calificaciones a los padres de familia, por parte de la Dirección General de Administración Escolar
- Ⓢ Se permita presentar hasta 5 veces el examen extraordinario de una misma materia
- Ⓢ Si un alumno ya ha presentado 4 veces la misma materia y no ha acreditado, no se le debe permitir inscribirse a la quinta opción hasta que haya tomado alguna asesoría con duración mínima de 40 horas.
- Ⓢ Sin ningún costo de los exámenes extraordinarios

Considerando que la propuesta no bloquee el desarrollo del alumno, si no que impactara positivamente en la forma de pensar y actuar de los estudiantes al saber que no hay plazo infinito; estudiantes y familiares administrarán su tiempo y recursos para obtener de ellos el mejor provecho (Ibarra y Cervantes, 2003). Se puede observar que su propuesta se divide en 2, los primeros 4 puntos plantean que las autoridades, trabajadores, profesores y alumnos cumplan con las tareas que se supone deberían desempeñar, pero no explican cómo. Y la segunda parte de su propuesta sería importante tratar de implementarla para ver cómo funciona dentro de la institución.

Alfaro, González, Medrán, y Campos (2003) también académicos del plantel, comentan sobre el programa de tutores<sup>Ⓔ</sup>, que en el CCH ha sido propuesto como una solución alternativa para incrementar la tasa de egreso, disminuir la deserción y la reprobación, según se consigna en el Programa de tutorías del Seminario permanente de Tutores. El cual ha sido una de las respuestas a la problemática de la reprobación y la deserción. Sin embargo, según éstos académicos, para abatir el problema de reprobación

---

<sup>Ⓔ</sup> Actualmente el Programa Institución la Tutores está sujeto a una revisión (UNAM, Unidad de Enlace, 2010).

y de la deserción no basta un programa de tutorías, ya que se requiere una serie de cambios dentro de la institución, los más importantes son:

- ④ Clima Psicosocial de la Institución: promover un entorno no hostil, ni punitivo, en el cual los alumnos, profesores y autoridades desarrollen un gran sentido de pertenencia, “un orgullo de ser cecehacheros universitarios y estén motivados. Que requiere un proceso prolongado de promoción de respeto entre los miembros, de motivación de logro, de desarrollar la pertenencia al grupo, de impulsar la solidaridad fraterna”
- ④ Capacitación Docente Permanente: establecer en cada plantel centros de capacitación docente, a fin de facilitar el acceso a la mayoría de los profesores. Apoyándose en instituciones que estén desarrollando innovaciones educativas como la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, postulados, según las necesidades detectadas por los profesores y los alumnos
- ④ Cambio de Actitudes de los Docentes: éstas influyen en el tipo de clima social que se genera en las aulas. Las actitudes autoritarias y agresivas de los docentes siempre son humillantes para los alumnos, además, promueven las conductas disruptivas y el deterioro grupal. Teniendo en cuenta que una actitud negativa además de que afecta la calidad académica de los alumnos, afecta la calidad de vida de los profesores y de la institución.
- ④ Condiciones Administrativas: establecer normas que limiten el uso de varias alternativas de acreditación
- ④ Controlar la inscripción a semestres subsecuentes si los alumnos adeudan un gran número de materias

Esta es la perspectiva de algunos profesores, además, se presenta a continuación la opinión de un alumno.

### 3.4 PERSPECTIVA DE UN ALUMNO SOBRE LA VIDA EN EL CCH-ORIENTE

Hernández<sup>^</sup> (2003) un alumno del CCH Oriente, expone su visión acerca de la vida en el colegio y comenta que los jóvenes abandonan el aula de clases por infinidad de pretextos, que en muchos de los casos son aceptados sin el “menor problema” por los padres, profesores o compañeros y son desde: no le entiendo al maestro, su clase es muy aburrida, me da hueva entrar, mejor vámonos por una chela, hasta los que dicen: no tuve para el pasaje, tengo que ir a trabajar, no encontré con quien dejar a mi hijo y muchísimas más; estos jóvenes pierden sus clases e incluso algunos desertan totalmente de la escuela. Existen muchos factores que orillan a un estudiante a salirse de sus clases como son:

*...los ambientes estudiantiles son muy atractivos. Para empezar, quienes asistimos a la escuela tenemos la misma edad, compartimos los mismos intereses, y la mayoría de las veces el nivel social; queremos ser aceptados, estar rodeados de personas, pues llegamos a un mundo nuevo, lleno de aspectos antes desconocidos (¶.9).*

*Además, tenemos libertad y un espíritu rebelde por naturaleza, que hace que un estudiante sea un desertor potencial. Para muchos de nuestros compañeros es más atractivo ir a tomar una cerveza con los cuates que aguantar dos horas sentado en una butaca; o que decir de sólo estar platicando bajo una sombra y sentado en el pasto, mientras los demás están estresados por resolver un problema de física (¶.10).*

*Cómo rechazar la invitación de nuestros amigos (a quienes nos ha costado tanto trabajo encontrar), para que nos quedemos con ellos a pasar el tiempo. Es común que cuando alguien tiene el valor de decir voy a mi clase los demás cuestionan y tratan de convencerlo para que desista de su propósito. Y qué*

---

<sup>^</sup> Alumno del CCH-Oriente que presenta una ponencia, con la cual, tenemos la visión desde el contexto educativo de este plantel

*decir de los viernes sociales. Por ley hay una fiesta con situaciones que pocos se atreven a rechazar como el alcohol, la música y el ambiente juvenil, o simplemente la compañía casual de aquella persona del sexo opuesto; éstos son fuertes contrincantes contra una clase de matemáticas (¶.43).*

Podemos entender entonces la gran importancia que tienen los amigos, los compañeros y como él mismo dice, las personas del sexo opuesto e incluso casi pone como imposible rechazar a esas personas que tanto trabajo le costó encontrar; pero entonces ¿realmente tienen esa libertad de decidir qué hacer? o ¿es acaso que esta supuesta libertad está coartada por los demás compañeros que insisten y convencen para no entrar a clases e introducirse en ese ambiente juvenil?

Asimismo, indica que van a cafés, cines, hoteles, cantinas que dan la apariencia de fondas o tienditas y que se convierten en el refugio para los alumnos con pocas ganas de asistir cotidianamente a clases. Sin embargo no es necesario salir del plantel para “pasar el rato”. Un ejemplo de ello son las canchas de juego que son utilizadas para “fajar, ingerir alcohol o consumir una que otra droga” o si no simplemente jugar cartas o ajedrez en alguna banca (Hernández, 2003, ¶. 50).

Es necesario reflexionar sobre este comentario ya que aparte de las diversiones dentro y fuera del plantel; la gran mayoría de los estudiantes son menores de edad, que se sumergen en ese contexto de las adicciones o los embarazos no deseados; pero además de todo su refugio son las fondas, tienditas, incluso a las canchas o una banca.

También hay alumnos que abandonan la escuela por el deporte o los que dedican mucho tiempo a un proyecto o actividad olvidándose de sus otras clases, existen los que tienen problemas culturales, personales y económicos, por ejemplo no tienen para una impresión, para el pasaje, para comer o que trabajan y estudiar para pagar sus gastos. Además dice (Hernández, 2003):

*Ser joven es muy difícil, pues nos encontramos en una situación donde quieres y deseas muchas cosas: vestir bien, tener una novia bonita, llevar una vida interesante, pero además obtener excelentes calificaciones, asistir a clases, ser escuchado por tus profesores, por la familia, en fin (¶.21).*

*Recordemos que lamentablemente vivimos en una sociedad en donde te juzgan por lo que tienes y esos hechos son los que confunden a algunas personas que no ven a futuro y solo se guían por lo que en apariencia se ve más fácil. Es así como a veces se prefiere trabajar o andar en la vagancia que esforzarse en la escuela (¶.22).*

¿Qué tan escuchados estarán estos jóvenes por sus profesores y familiares?, ¿tendrán una idea de lo que sienten y piensan o solamente los juzgan desde la distancia?. En apariencia para los alumnos se ve más fácil no entrar a clases, irse con los amigos; ya que les cuesta ver a futuro y sus prioridades están en su presente, sentirse bien por el momento, el placer momentáneo; aún cuando expresan saber que tendrán más beneficios académicos entrando a clases prefieren pasar bien el rato, aunado a la falta de orientación tanto personal como exterior, y faltando a la escuela se alejan de sus padres puesto que les mienten.

Pero aclara además:

*Las actividades sociales que he mencionado no son malas porque a fin de cuentas también pasan a formar nuestra personalidad, uno se la puede pasar de lo lindo en la escuela sin dejar descuidar las responsabilidades. Se puede ir al cine, tener pareja y amigos, trabajar, practicar un deporte, en resumidas cuentas hacer todo, sólo debemos ser equilibrados, porque si sólo nos la pasamos estudiando, dejaríamos pasar muchas cosas importantes e irrepetibles como adolescentes, como jóvenes, como estudiantes. De igual modo, si nos la pasamos en el relajo, a la larga sería perjudicial y una pérdida de tiempo de buena parte de nuestra vida (¶.42).*

Para el equilibrio del que habla este estudiante, tendríamos que tener en cuenta que existe un horario de clases determinado, entender si se refiere a un equilibrio de seguir faltando a clases por irse al cine o a otro lugar, aún cuando perdiera conocimientos educativos o se refiere a un equilibrio de entrar a clases y si acaso se tiene el tiempo, compartir con los amigos, incluso fuera de la escuela, pero, al parecer podría confundirse fácilmente este equilibrio.

Los resultados nocivos que pueden llegar a tener los estudiantes son muy variados como un embarazo no planeado, problemas con grupos violentos, discapacidades físicas, malos maestros, maestros faltistas, etc. La solución que propone es (ídem): que se hagan campañas reales y efectivas de orientación educativa, donde los encargados de psicopedagogía salgan de las oficinas a los salones de clases y den a conocer las disposiciones de la institución y se les hable de sus responsabilidades y privilegios, pero pensando en que están comunicándose con una generación de jóvenes, no con una de adultos; que entre el horarios de clases no existan horas sin clase ya que son “horas de ocio”, en donde se les ocurren muchas cosas que hacer y no precisamente en la escuela; que los maestros impartan sus clases ya que algunos profesores “a duras penas imparten el 50% de sus clases”; diseñar un sistema de enseñanza atractivo para los jóvenes; que las autoridades vigilen y exijan a los maestros por lo menos dar el 95% de las clases; que los padres, profesores y autoridades “velen y exijan” el cumplimiento de los alumnos, que los padres tomen su responsabilidad con los hijos, acercándose y preocupándose por el bienestar de sus hijos ya que de otra forma serían “cómplices de la irresponsabilidad de sus hijos”; que los profesores exijan a los alumnos, tomando en cuenta faltas o participaciones, que tengan en cuenta y exijan que la escuela es un “centro de conocimiento, no un lugar de recreo”; promover actividades culturales dentro de la escuela, pero que sean de interés general ya que a los jóvenes les gusta que los motiven con obras de teatro al aire libre, talleres de guitarra, papiroflexia, mesas redondas, etc; promover el deporte y mejorar las áreas verdes, instalaciones y equipo; por ultimo diseñar redes de comunicación para que entre profesores, padres, alumnos y personal directivo se entable una comunicación directa y sea más fácil intercambiar opiniones sobre el

aprovechamiento escolar, una red en donde si el maestro nota que uno o varios de sus alumnos tienen problemas informen a las autoridades y éstas a su vez se lo comuniquen a los padres para que entre todos lleguen a una solución.

Pensemos primero que la deserción puede comenzar con un día o dos y transformarse en meses, semestres, años o incluso todo el bachillerato y esto se da con mayor frecuencia en el turno vespertino, segundo año y las causas de las que se habló los afectan en mayor escala. Los alumnos que reprobaron o no asistieron a sus clases pierden su oportunidad de preparación, lo que les traerá consecuencias tanto en semestres siguientes (que resultará en un bajo rendimiento académico) como en el mundo laboral, en su pase directo a la universidad y todo lo que se abordó en el tema: Consecuencias (Apartado del Bajo Rendimiento Académico)

En el CCH plantel Oriente los alumnos gozan de muchas libertades, ya que no existe un maestro o prefecto responsable de decirles –entra a sus clases-, no, aquí los alumnos pueden decidir qué hacer en el día de escuela, carecen de la dirección de un adulto y así es el sistema; y aún cuando lleguen con el objetivo de estudiar y entrar a sus clases (como lo expresan en las actividades de integración al inicio del bachillerato que organiza psicopedagogía) se integran a un sistema ya constituido por los mismos alumnos, en el cual la libertad se transforma en libertinaje, algo colectivo en donde está bien visto (por los mismos compañeros) compartir con los amigos, irse a tomar unas chelas, salirse de las clases, en fin todas esas cosas de las que ya se habló, le dan mucha importancia a esos amigos que los convencen para no entrar; entonces esa libertad de la que se habla ¿es realmente una libertad?, ¿hacen lo que quieren hacer o lo que creen será visto bien por los compañeros?, ¿son libres o solamente quieren ser aceptados y rodeados de personas?. Pero además, en las soluciones propuestas por este alumno, pide la colaboración de adultos responsables que los orienten, escuchen y ayuden, porque al parecer los padres no juegan ningún papel, más bien están ajenos de ellos o no saben cómo apoyarlos en este sistema, ya que también los padres estaban acostumbrados a un

método de enseñanza donde los jóvenes estaban más controlados por sus profesores y escuela.

Es necesario aclarar en este punto, que no se puede decir si la libertad es buena o mala, más bien, se trata de encontrar, cómo influye en el rendimiento académico.

Se pudo notar, observando a los alumnos en diferentes facetas de su vida escolar, viendo sus historiales y participando en las diferentes actividades del plantel, mientras se estuvo haciendo el servicio social en el CCH Oriente en el plantel. Al principio hablan de sus planes, sus metas, sus proyectos, sus ilusiones, su emoción por entrar a la escuela. Aún cuando la mayoría del turno vespertino, preferían el matutino, hablaban mucho de su futuro académico, incluso llegan un poco inseguros y tímidos. Ya en su segundo año se nota una diferencia, están más extrovertidos, se encuentran muchos con aliento alcohólico en la clase, ya conocen los lugares de diversión fuera de la escuela y no hablan de sus planes más bien quieren vivir el momento, se reúnen con sus amigos y se les ve juntos casi siempre. En su tercer año, están preocupados por pasar las materias reprobadas y no saben si las podrán acreditar. Una cosa más que se observó fue la poca participación de los padres de familia, ya que en muchas ocasiones se les invitaba a reuniones, para informarles del desempeño escolar de sus hijos, los del turno matutino tenían una asistencia del 70%, mientras que los del turno vespertino no llegaban ni a 30%, aún cuando se les hablaba personalmente a sus casas para avisarles y se les mandaba la invitación por escrito.



## 4 METODOLOGÍA

En este capítulo se presentara la metodología utilizada en esta investigación, exponiendo el tipo de investigación, la plataforma teórica, el propósito, presupuesto teórico, pregunta de investigación, objetivo, dispositivo de investigación y análisis. Con el fin de definir la perspectiva desde la cual de abordar, el objetivo, la forma en la cual se realizo y el análisis.

Según Taylor y Bogdan (1987) “El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (...) la manera de realizar la investigación” (p. 15). La forma de pensar (la “realidad social”) y de estudiarla (Strauss y Corbin, 2002).

Es así que la metodología incluye el tipo de investigación, en este caso cualitativa, con la aproximación fenomenológica-hermenéutica (plataforma teórica). Obteniendo la información por medio de un dispositivo de investigación.

#### 4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Debido a que la investigación estudió la experiencia vivida del alumno, la investigación fue de tipo cualitativa, ya que explora las experiencias vividas, para luego analizarlas (Mayan, 2001). Además toma en cuenta las cualidades que se refieren a: qué, cómo, cuándo y dónde se da un fenómeno, su herencia y su ambiente; busca significados, conceptos, definiciones, características, metáforas, símbolos y descripciones de personas, comunidades y momentos (Ito y Vargas, 2005). Busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y significados subjetivos ya sea individuales o grupales (Álvarez-Gayou, 2003).

También es importante mencionar que busca entender el mundo social de los sujetos, tal y como ese mundo es experimentado subjetivamente por ellos. Conjuntamente existe un concepto fundamental en la investigación cualitativa, este es la empatía, supone ponerse en el lugar del otro. Para comprenderlo, para valorar el mundo que le rodea con las claves propias del sujeto (subjetivas). Mediante la empatía no existen

interacciones buenas o malas, acertadas o erróneas. Los juicios de valor, así como las claves para argumentación e interpretación, los ponen los propios sujetos de la cultura que se investiga (Tójar, 2006).

#### 4.2 PLATAFORMA TEÓRICA.

Entendiendo que la fenomenología husserliana busca la “redescripción de todo el conjunto de nuestra experiencia y de nuestra vida (comprendido, para... Husserl, como el conjunto de nuestras experiencias vividas)” y que además Husserl utiliza el análisis fenomenológico en “la investigación de los diferentes tipos de conciencia y experiencia expresamente vivida” Nudler y Naishtat (2003), ésta investigación se desarrolló desde una aproximación fenomenológica-hermenéutica, la cual, es definida como marco interpretativo de acuerdo con Álvarez-Gayou, (2002).

Se eligió porque el objetivo de la fenomenología es entender los fenómenos desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo, la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante. Busca la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente (Taylor y Bogdan, 1987)

Además la aproximación fenomenológica-hermenéutica busca describir, conocer y analizar los fenómenos ocultos y en particular estudiar sus significados no descubiertos; estudia y pone énfasis en la experiencia humana vivida, de una o más personas con base en su manera de entender un fenómeno determinado, además, considera que los seres humanos están vinculados con su mundo, enfatiza la intencionalidad y conciencia de los individuos y con frecuencia busca la estructura esencial de la experiencia (Álvarez-Gayou, 2003 y Mayan, 2001).

De esta forma, la aproximación fenomenológica-hermenéutica estudia el significado de la experiencia humana, enfatizando la reflexión y la intuición para describir y clasificar la experiencia tal como es vivida. Trata de profundizar en el problema de la

representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por lo que se trabaja con base en un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos, a través del lenguaje ya que transmite la universalidad de la influencia cultural e histórica que la gente incorpora en los procesos de comprensión, por lo que esa comprensión se origina en la experiencia lingüística del mundo. Así estudia el mundo tal y como se manifiesta en el pensamiento. En síntesis interpreta el fenómeno tal y como es vivido, centrándose en el significado de la experiencia humana y la comprensión de las acciones en el contexto utilizando las manifestaciones orales de los sujetos (Buendía, Colás y Hernández, 1998)

#### 4.3 PROPÓSITO

Tomando como referencia el declive en el rendimiento escolar que existe en tercero y cuarto semestres y las diferencias entre el turno vespertino y matutino de los alumnos en el CCH Oriente, es conveniente y necesario, conocer y comprender el significado que tiene para los alumnos esta situación, con el fin proponer estrategias de solución. Aun cuando entre los documentos expuestos en este trabajo se presentan algunas investigaciones realizadas, éstas se enfocan a aspectos de estadísticas y números, no se encontraron investigaciones cualitativas, sobre los estudiantes que viven el proceso del turno vespertino.

Por ello, el propósito de esta investigación, fue entender y comprender el fenómeno psicosocial del bajo rendimiento académico, desde la experiencia vivida del alumno (a quien la sociedad le atribuye la mayor responsabilidad).

#### 4.4 PRESUPUESTO TEÓRICO:

- ❖ El auto-concepto negativo, la desvalorización, el constante estigma (etiqueta) de fracaso y la poca esperanza que tienen hacia su éxito académico, además, carecer

de un proyecto de vida, así como de no tener visión hacia el futuro y de no imaginarse en él y las problemáticas que emanan de la sociedad tales como: discriminación, estigmas, alcoholismo, drogadicción, problemas familiares, predisposición de autoridades, amigos, padres y profesores, son agentes responsables de la producción del bajo rendimiento escolar.

#### 4.5 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo es desde la experiencia vivida del alumno, el bajo rendimiento académico en el turno vespertino del CCH-Oriente?

#### 4.6 OBJETIVO

Comprender el bajo rendimiento académico, desde la experiencia de los alumnos en el CCH-Oriente turno vespertino.

#### 4.7 DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN<sup>c</sup>

##### GRUPO DE REFLEXIÓN

Se utilizó el grupo de reflexión ya que es un “dispositivo” que permite analizar los fenómenos concernientes a la subjetividad, desempeñando al mismo tiempo y en distintos grados el reforzamiento de la identidad personal. Brinda un espacio para aclarar procesos que se presentan en los grupos y su labor específica es desarrollar una consigna de reflexión (Edelman y Kordon, 1989 y Baz y Zapata, 2003).

El grupo es orientado mediante la reflexión, en el cual se aprovechan al máximo las situaciones conflictivas o dificultades que atraviesan el proyecto o el grupo, con el propósito de que cada integrante tome conciencia de los fenómenos y situaciones que se dan en el trabajo cotidiano, ya sea en equipo, grupal o institucionalmente. Por ello se evita

---

<sup>c</sup> En el anexo I se da una muestra de lo obtenido con el dispositivo de investigación.

segregar o separar los problemas del grupo, en cambio, se utilizan para poder encontrar y descubrir nuevas técnicas y herramientas de trabajo. Se puede formar a partir de un grupo ya existente, que desempeñe una tarea o se encuentre involucrado en ella, el cual expresa una demanda a un tercero (el conductor del grupo) relacionada con una o varias problemáticas, dificultades o conflictos, por los que atraviesa (Delgado y Gutiérrez, 1994).

El conductor tiene como labor escuchar las demandas sobre los conflictos o dificultades del grupo y articular el “dispositivo” basado en las reglas del grupo de esta manera explota al máximo la experiencia previa y recursos del grupo, limitando las aportaciones de estilos particulares, figuras dramáticas, redes comunicacionales y esquemas de estereotipos para afrontar los conflictos o dificultades. Las tareas secundarias del grupo son reflexionar sobre las dificultades que impidieron la realización de la tarea, la duplicación de conductas conflictivas y la prevención de nuevos obstáculos. Con relación a la interpretación del conductor, será sobre la relación que existe entre el grupo y el proyecto (Delgado y Gutiérrez, 1994).

Debido a que las transcripciones de los grupos de reflexión son muy extensas en el anexo I, se muestra un pequeño fragmento de una de las entrevistas realizadas a los grupos. Estas transcripciones se obtuvieron de las grabaciones realizadas en las sesiones, primero se escucharon completamente, después palabra por palabra se, reproduciendo una y otra vez lo que se escuchaba en las grabaciones, para que fueran los más exactas posibles.

---

#### ENTREVISTA ABIERTA\*

La entrevista es una “conversación que tiene una estructura y un propósito”. En la investigación cualitativa el objetivo de la entrevista es comprender el mundo desde la perspectiva de la persona entrevistada y desmenuzar los significados de sus experiencias. Su propósito es obtener información del mundo de vida del entrevistado respecto a la

---

\* La entrevista abierta sólo se utiliza para matizar el dispositivo del grupo reflexión

interpretación de los significados de los fenómenos descritos, es decir, conocer que hay en la mente de alguien más, en este caso el entrevistado; así el investigador conoce lo que las personas dicen acerca de su mundo, escucha en sus propias palabras sus puntos de vista y opiniones, aprende de su perspectiva con respecto a su vida laboral, familiar, sus sueños y deseos, en este caso enfatizado a su experiencia pasada (Álvarez-Gayou, 2003)

Además permite a los participantes usar su propio lenguaje para describir totalmente sus experiencias, de esta forma la tarea del investigador es hacer que el entrevistado lo lleve a su mundo interno, siendo para ello empático, buen conversador, con capacidad de auto-observación, de crítica y memoria, para generar y mantener

interacciones. En ésta idealmente se formula sólo una pregunta para animar a los participantes a compartir su perspectiva sin interrupción. El investigador debe mantener la entrevista en curso (sobre el tópico) (Mayan, 2001).

De esta forma en los grupos de reflexión se utilizaron solamente una guía y el encuadre para llevar las entrevistas con los alumnos, a continuación se presenta el utilizado para el grupo 1 en su primera sesión (Imagen 3):

**Imagen 3**

**ENCUADRE Y GUÍA PARA EL GRUPO 1**

**BIENVENIDA**

- Ⓜ Recibimiento de los participantes: Recibir a cada participante cuando llega
- Ⓜ Presentación personal o institucional: Decirles nuestros nombres, quienes somos y a que institución pertenecemos.
- Ⓜ Reconocimiento del espacio: Señalar el área de conversación y que antes de empezar apaguen los celulares
- Ⓜ Presentación de los asistentes: Invitarlos a que digan sus nombres y que agreguen datos personales como gustos o aficiones. Que escriban sus nombres en una tarjeta y la peguen en sus pechos.

**ENCUADRE TÉCNICO**

- Ⓞ Propósito de la reunión: Informar para qué han sido invitados, qué se espera de ellas, de qué temas se hablará y los fines que perseguimos.
- Ⓞ Duración de la sesión: Comentarles sobre la duración de la sesión y se negocia si es posible tiempo extra.
- Ⓞ Normas de conducción: Garantizar la confidencialidad de la información, el buen trato mutuo, el respeto y la comodidad del ambiente. Señalar las cosas que están permitidas (escuchen, aclarar dudas, críticas constructivas), así como la que no lo está (burlarse).
- Ⓞ Grabación o filmación de la sesión: Comentar Sobre la importancia de grabar las sesiones para registrar fidedignamente (sin equivocarnos) y obtener su consentimiento para grabar.

### **Basados en la pregunta de investigación**

¿Cómo es desde la experiencia vivida del alumno, el bajo rendimiento académico en el turno vespertino del CCH-Oriente?

#### **En el transcurso de las sesiones se abarcaron los siguientes temas:**

- Ⓞ La experiencia de ser estudiantes del CCH, Experiencia de estudiar en el turno vespertino
- Ⓞ Experiencias más significativas
- Ⓞ Desempeño académico
- Ⓞ Estudiante del turno vespertino, sentimientos por ser del turno Vespertino
- Ⓞ Experiencia al estudiar 3° y 4° semestre

#### **Lo cual se abordó con las siguientes preguntas:**

¿Cómo se vive ser estudiantes del turno vespertino en el CCH oriente?

¿Cómo se vive ser estudiante de tercer y cuarto semestre en el CCH Oriente?

- Ⓞ La sociedad y los alumnos del turno vespertino (padres, familiares, amigos, compañeros, conocidos, profesores, la institución)

¿Cómo son visualizados desde fuera?

- Ⓞ Auto concepto

¿Cómo son los alumnos del turno vespertino?

- Ⓞ Diferencias entre primer y segundo año
- Ⓞ Alumnos del turno matutino
- Ⓞ Metas objetivos y planes
- Ⓞ Cambios de metas y planes desde primero hasta cuarto semestre.

¿Cómo son las metas y objetivos en tercer y cuarto semestres?

- Ⓞ Situaciones futuras

En situaciones similares ¿qué harían? ¿Cómo reaccionarían?



¿Qué harían en situaciones similares?

¿Cómo se combatirían estas situaciones?

¿Qué le pedirían o solicitarían, a sus maestros, escuela, familiares, amigos y a ustedes mismos?

Ⓜ Pasado, presente y futuro

¿Cómo ha sido en el pasado, presente y futuro el CCH en el turno vespertino?

## NOTAS DE CAMPO

Las notas de campo describen tan literalmente como sea posible aquello que es observado en el escenario además de las reflexiones, ideas, momentos de confusión, corazonadas e interpretaciones del observador. La meta es que el investigador capture la experiencia vivida de los participantes y describa la comunidad de la cual son una parte. Esta acción de registrar observaciones puede ayudar al investigador en el momento de darle sentido a los datos; y servirá como un recordatorio de las observaciones cuando el investigador haga un registro permanente y extenso de los eventos del día (Mayan, 2001).

Cuando se asistió al CCH-Oriente para realizar el servicio social, mientras se elaboraba el dispositivo de grupo de reflexión y se aplicaba, se pudieron hacer varias notas, sobre lo que se vió, escuchó y las ideas sobre el bajo rendimiento académico; describiendo en estas notas la información sobre la comunidad, cada vez que se presentaba algún hecho o comentario sobre el tema éste se escribía. Una muestra de las notas de campo que se hicieron se presenta en la imagen 4:

### Imagen 4

Llegando a las instalaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente, nos enteramos que hace unos días le habían disparado a un vigilante y había muerto, los trabajadores expresan sentir poco apoyo por parte de las autoridades...

Caminando por explanada el CCH se puede ver una manta que dice "Maestros, tus alumnos te esperan. Tu presencia en el aula y en el laboratorio es invaluable, desde hoy a todas las clases" ubicada frente a la dirección. Esto me hizo preguntarme ¿Qué tanto hace merma en los profesores este mensaje? Y que otras cosas se podían hacer para mejorar la asistencia de los profesores. Además de qué manera esto es percibido por los alumnos...

Pudimos observar como muchas de las clases que se imparten en el turno vespertino a tercer semestre se

encuentran con muy poca asistencia, si hay alumnos, pero se encuentran entre los 12 y 20 estudiantes. La poca asistencia es algo que se percibe con claridad...

Hay muchos jóvenes en las jardineras, canchas, o jardines que se encuentran dentro de la institución, pero también los vemos a sus alrededores, en las canchas que se encuentran fuera de la institución, en las copias o tienditas que se encuentran cerca...

## OBSERVACIÓN

La observación es obtener datos mediante todos los sentidos, consiste en adquirir impresiones del mundo que nos rodea. Por eso se requiere contacto directo<sup>Φ</sup> con los sujetos, mas aun en la investigación cualitativa ya que la observación no participante no se acepta en ésta (Álvarez-Gayou, 2003).

Existen 4 tipos de observador diferentes (Álvarez-Gayou, 2003):

- ② Observador completo, se da en casos en que los participantes no ven ni notan al observador. Puede realizarse por medio de videos, grabaciones o fotografías. Es el método de mayor similitud con la observación no participante y la más alejada de la observación naturalista.
- ② Observador como participante, se refiere a que cumple la función de observador durante periodos cortos ya que generalmente le sigue las observaciones de entrevistas, también se aleja de la observación naturalista.
- ② Participante completo implica que el investigador es un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con derechos.
- ② Participante como observador, resulta más naturalista éste es el que se utilizó en la investigación, consiste en que el investigador se vincule más con la situación que investiga, puede tener responsabilidades en las actividades del grupo, pero no es un miembro).

---

<sup>Φ</sup> También se puede realizar la observación remota, por medio de fotografías, grabación sonora o video y estudiarla posteriormente.

Igual que las notas de campo, la observación duro aproximadamente año y medio. Esto permitió ver, observar, escuchar y platicar con profesores, autoridades, padres de familia, alumnos, vigilantes, personal de limpieza, secretarias y demás trabajadores, sobre el bajo rendimiento y la vida en el CCH; además experimentamos varias situaciones como: la bienvenida a los nuevos estudiantes, el curso propedéutico, la tutoría, la convivencia con los estudiantes, funcionarios, profesores y trabajadores, las juntas con los padres de familia, juntas de tutores y la vida del CCH. Una muestra de estas observaciones se presentan en el anexo II, sin embargo a continuación se presenta una pequeña observación para ejemplificarlo (Imagen 5).

#### Imagen 5

*Dentro del servicio ayudamos a la secretaria de asuntos estudiantiles en varios proyectos, como citar a los padres de familia y entregar los historiales académicos de los alumnos que habían cursado los semestres de tercero y cuarto, tanto para el turno vespertino, como para el matutino, en las reuniones se pudo observar una diferencia muy marcada en la asistencia de los padres de familia, en la tarde eran muy pocos los padres de familia que asistían y en la mañana una gran mayoría... también esto se apreciaba en las juntas que los tutores tenían con los padres de familia...*

#### MATERIAL Y EQUIPO

Se utilizaron grabadoras, video cassettes, videograbadoras, baterías, cuadernos, lápices y hojas, plumas y computadora.

#### MUESTRA

Se menciona en este punto que la intención de esta investigación no es generalizar, lo que si se logro es profundizar en la problemática y conocerla. Trabajando con pequeños grupos para ahondar en la problemática.

Se realizó un muestreo tipo, seleccionando a 6 sujetos en el grupo I y 8 en el grupo II, de la generación 2006, período escolar 2007-1, con los siguientes criterios de inclusión:

1. Alumnos del CCH-Oriente
2. Del turno vespertino,
3. Que ya habían cursado su primer y segundo año,
4. con materias reprobadas en tercer y cuarto semestre,
5. y dispuestos a participar.

Para ello se conformaron dos grupos, el grupo I con 6 integrantes, 4 mujeres y 2 hombres, fueron los mismos integrantes en las tres sesiones que se hicieron con este grupo (se muestra en la tabla 11); el grupo II estuvo integrado (inicialmente) por 7 alumnos, 4 hombres y 3 mujeres en las primeras 2 sesiones, para la tercera sesión se integró una participante más, lo cual nos dio un total de 4 hombres y 4 mujeres (se muestra en la tabla 12). Todos los integrantes eran estudiantes en ese momento y debían materias de tercero y cuarto semestre.

**Tabla 11.**

**NÚMERO DE MATERIAS REPROBADAS EN EL GRUPO I**

<b>GROPO 1</b>		<b>Número de materias reprobadas</b>		
<b>integrante</b>	<b>sexo</b>	<b>3° semestre</b>	<b>4° semestre</b>	<b>Total de materias reprobadas en 3° y 4°</b>
<b>1</b>	<b>F</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>M</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>F</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>4</b>	<b>F</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
<b>5</b>	<b>F</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
<b>6</b>	<b>M</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

**Tabla 12****NÚMERO DE MATERIAS REPROBADAS EN EL GRUPO II**

<b>GRUPO 2</b>		<b>Número de materias reprobadas</b>		
<b>integrante</b>	<b>sexo</b>	<b>3° semestre</b>	<b>4° semestre</b>	<b>Total de materias reprobadas en 3° y 4°</b>
<b>1</b>	<b>M</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>M</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>F</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>M</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>5</b>	<b>M</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>
<b>6</b>	<b>F</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
<b>7</b>	<b>F</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
<b>8</b>	<b>F</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

**ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO**

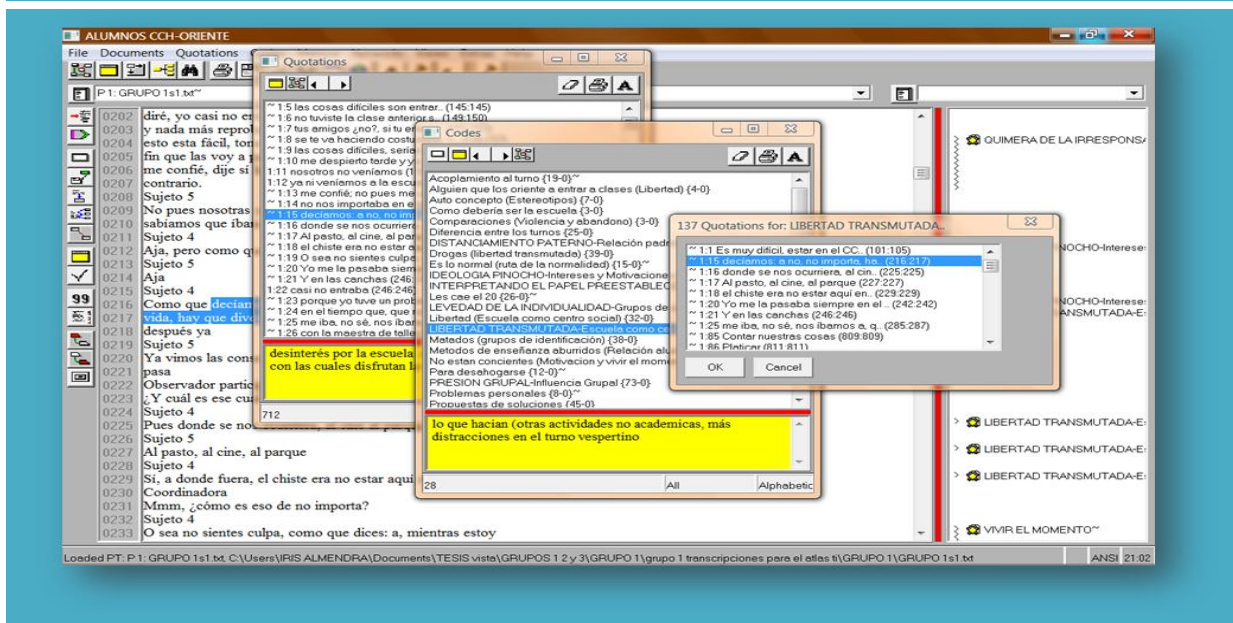
Se realizó mediante el análisis de contenido, que estudia y analiza cualquier forma de comunicación humana. Es uno de los procedimientos más cercanos a los postulados cualitativos ya que busca analizar aspectos subjetivos. Así, inmediatamente después de cada una de las sesiones se transcribió toda la información cuidando que fuera lo más exacta posible, tanto de los participantes como de los observadores, estableciendo los códigos antes de iniciar la transcripción y respetándolos a lo largo de todo el trabajo; para después leerla cuidadosamente y posteriormente hacer la codificación, en la cual se detectaron y señalaron los aspectos relevantes del discurso (que responden a la pregunta de investigación), como son: sentimientos, ideas u opiniones, que se repiten, aunque se expresen con palabras o con estilos diferentes (Álvarez-Gayou, 2003). La codificación es el

proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría (Strauss y Corbin, 2002)

De esta forma, se asignaron etiquetas a los textos con comentarios, opiniones y sentimientos, por ello a lo largo del texto a una misma expresión aunque dicha con palabras diferentes se le asignó el mismo código y se crearon varios grupos de códigos con el objetivo de comprender el fenómeno (Álvarez-Gayou, 2003), para realizar este proceso se utilizó el programa ATLAS ti 4.5 para Windows 95. Así se formaron las categorías que constituyeron la base del análisis, primero resumiendo cada una para buscar su significado.

A continuación se presenta la imagen 6 que muestra el programa utilizado para encontrar las categorías. En la ventana del fondo se muestra la transcripción de las sesiones con los 2 Grupos de Reflexión (6 sesiones en total); en la segunda se presentan todas las ideas expresadas por los alumnos que responden la pregunta de investigación; en la tercera se presentan las categorías y en la cuarta todas las ideas marcadas que corresponden a una de las categorías.

IMAGEN 6 DEL PROGRAMA ATLAS ti



## VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD.

Entendiendo que la validación es lograr la obtención de la situación real y la autenticidad, es decir que las personas logren expresar realmente su sentir, trabajando sobre la realidad que se busca conocer y no en otra; y la confiabilidad busca que los resultados sean lo más concordantes posible. Esto se logró por medio de la triangulación, donde se utilizan varios métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores, para dar amplitud y profundidad a la investigación. Existe la triangulación de datos, de investigadores, de teorías, métodos o interdisciplinaria (Álvarez-Gayou, 2003).

En este caso se manejaron dos tipos de triangulación, la “metodológica” que utiliza diferentes métodos para estudiar un mismo problema; y de investigadores (Álvarez-Gayou, 2003):

Triangulación de investigadores: se realizó una reunión al final de cada sesión (con los grupos de reflexión), entre el observador y el conductor<sup>ε</sup> para comparar las observaciones. Además analizábamos los resultados y corroborábamos que nos hubiéramos apoyado con la evidencia (en este caso, las ideas obtenidas en el grupo de reflexión), para finalizar hacíamos una retroalimentación con el director de tesis.

Triangulación metodológica: comparando los resultados con las notas de campo, la observación participante y el grupo de reflexión, que son las técnicas que conforman nuestro dispositivo de investigación.

Hasta aquí se presentó la metodología utilizada en la investigación, a continuación se presenta la construcción de las categorías obtenidas con base al análisis del dispositivo de investigación realizado.

---

<sup>ε</sup> Debido a que solo existieron 2 investigadores, se rotaron en cada sesión como observador y conductor.

## 5 A MANERA DE RESULTADOS



## 5.1 CONSTRUCCIÓN SOBRE EL BAJO RENDIMIENTO

En ésta investigación (como ya se expuso) se obtuvo la información en la vida de los estudiantes: entrando en contacto directo con ellos; dialogando con el grupo de reflexión, los profesores, autoridades, alumnos, secretarias, ex-alumnos; y observando el fenómeno para llegar al análisis de la información y obtener las categorías.

Con respecto a la información obtenida con el Grupo de Reflexión, se realizaron 6 reuniones<sup>&</sup> en los salones L-44 y L-43 que se encuentran en el edificio L planta alta del CCH-Oriente. Aclarando que tres sesiones fueron del grupo 1 y las otras 3 del grupo 2. Ahora bien, en la primera reunión recibimos a cada uno de los participantes, nos presentamos, les señalamos el área de conversación y los invitamos a presentarse; posteriormente les comentamos el propósito de la reunión, su duración aproximada, hablamos sobre su confidencialidad, las normas de conducción y sobre su consentimiento para ser filmados y grabados. Ya con el encuadre establecido se pudo obtener la información de sus experiencias e ideas. Al inicio de la segunda y tercera sesión se les dio una síntesis de lo que se había hablado en la anterior, además preguntamos si querían retomar o aportar algo más y si no, continuábamos con sus experiencias como estudiantes en el CCH-Oriente. Para el cierre de las sesiones, les dimos las gracias por su participación y los invitamos a continuar participando con nosotros para que asistieran a la segunda y tercera sesión. Después de realizar las 6 sesiones, se hicieron las transcripciones para después leerlas varias veces, con lo cual, se pudo realizar la codificación. Ésta es la etiqueta que se puso a las ideas que responden a la pregunta de investigación: ¿Cómo es desde la experiencia vivida del alumno, el bajo rendimiento académico en el turno vespertino del CCH-Oriente?; es decir, dentro de las transcripciones se señalan las ideas del discurso grupal, que aún cuando se diga con palabras diferentes, expresen lo mismo y se codifican con el mismo nombre (nombre que represente la idea) (Álvarez-Gayou, 2003).

---

<sup>&</sup> Es importante señalar que primero trabajamos con 2 grupos piloto.

De esta forma se conformaron 10 categorías: Libertad Transmutada, interpretando el Papel Preestablecido, Ruta de la Normalidad, Vivir el Momento, Quimera de la Irresponsabilidad, Ideología Pinocho, Levedad de la Individualidad, Presión Grupal, Distanciamiento Paterno y Violencia y Abandono.

A continuación se expone por cada categoría: el nombre, su contenido (resumen) y la aproximación interpretativa.

## 5.2 CATEGORIAS

En este apartado se exponen las categorías encontradas en el análisis de la información, con el fin de presentar los resultados obtenidos del análisis realizado con las transcripciones de las sesiones.

CATEGORIA	CONTENIDO	APROXIMACION INTERPRETATIVA
<b>La libertad transmutada</b>	<p>Los alumnos venían de la secundaria, la cual es un tipo de <b>educación tradicional</b>, donde se les vigilaba y <b>estaban constantemente al pendiente de ellos</b>. Al ingresar en el CCH se encontraron con una educación diferente, donde <b>existían libertades que no habían tenido</b>, por lo que <b>no supieron cómo manejarla</b>, lo cual <b>se acentuó en tercero y cuarto</b> semestres, fue cuando se dieron cuenta que <b>casi no tenían límites</b> y podían hacer muchas cosas, que antes no se les permitían, convirtiendo esa libertad en libertinaje. En su vida cotidiana se presentaban <b>muchas distracciones</b> (como ellos las llaman); lo que <b>les importaba era divertirse y disfrutar la vida</b>, tanto dentro, como fuera de la escuela; hacían cosas como ir a fiestas, al cine, parque, billar, canchas, bancas, pasto; lo que fuera para perder el tiempo, menos entrar a clases. El <b>consumo de drogas</b> tales como alcohol, cigarro, marihuana, activo y otras era cotidiano, dentro y fuera de la institución. La <b>escuela era como un centro social</b> donde se esperaban con entusiasmo las fiestas de los viernes que eran un gran acontecimiento, sirviendo incluso como tema de plática, para toda la semana. Dicen haber tenido <b>tanta libertad</b>, de poder hacer lo que quisieran, que incluso <b>se sentían asfixiados</b>.</p>	<p>El comenzar a <b>desenvolverse solos</b>, ocasionó que perdieran su rumbo y metas, vivieran el periodo de la <b>diversión</b> y <b>sobreexplotaran la libertad</b>, convirtiéndola en <b>libertinaje</b>, es decir, <u><i>utilizaron su libertad de manera nociva y crápula</i></u>, de esta forma <b>escapaban y evadían su realidad</b>. Estos actos también reflejan su necesidad de <b>llamar la atención</b>, porque sentían que no le importaban a nadie.</p>

CATEGORIA	CONTENIDO	APROXIMACION INTERPRETATIVA
Levedad de la individualidad	<p>En <b>primero y segundo</b> semestres se formaban grupos de amigos, donde por lo general, el <b>objetivo grupal estaba dirigido hacia lo educativo</b> (entrar a clases, ayudarse con las tareas y apoyarse); mientras que en <b>tercero y cuarto</b> las <b>metas estaban enfocadas, en divertirse y vivir nuevas experiencias</b>. En la etapa de segundo año, formaron <b>grupos que se identificaban por gustos e intereses</b> en común, como la música, fiestas o lo que les gustaba hacer; de esta manera, sus amigos formaron una parte muy importante en sus vidas, tanto así que tenían <b>miedo de estar solos</b> (su individualidad parecía ausente), por lo que <b>pertenecer a estos grupos, era fundamental</b> para ellos. Los grupos de tercero y cuarto, se consideraban muy unidos y abiertos a otros tipos de intereses e ideas, con excepción de los fresas y los <b>matados</b>, este último era un grupo de referencia poco aceptado por la mayoría de estos jóvenes, aún cuando interactuaban con ellos, era sólo para pedir tareas o preguntar sobre la escuela, los rechazaban y los veían como gente poco popular, antisocial, que no tenían vida y <b>sentían lástima por ellos</b>.</p>	<p>Los jóvenes se integran en el <b>ambiente grupal</b> heredado de tercero y cuarto semestres, porque tienen <b>carencia de individualidad, vaguedad e inseguridad</b>, necesitando popularidad y <b>aceptación</b>. Se esfuman sus metas y objetivos, ya que el ambiente grupal carece de visión hacia futuro y la individualidad desaparece. Su beneficio no es académico, más bien es el ser aceptado y divertirse. En comparación, los matados tienen individualidad.</p>

CATEGORIA	CONTENIDO	APROXIMACION INTERPRETATIVA
La ruta de la normalidad	<p>Se les hacía <b>difícil entrar a sus clases</b> y se iban acostumbrando gradualmente a ello, es decir, primero <b>dejaban de entrar</b> un día, ese día se convertía en toda la semana, en meses o incluso todo el ciclo escolar, hasta que algunos de ellos <b>reprobaron</b> varias o todas sus materias. Dejaban de entrar por la forma en que los trataba el profesor, porque las clases eran aburridas, por estar con sus amigos, porque tenían horas libres entre clases, porque los profesores llegaban tarde a dar su materia (se retiraban 15 o 20 minutos después de estarlo esperando) o simplemente porque sí, sin tener ningún <b>motivo</b>. Querían <b>quitarse un peso de encima</b>, olvidándose de su casa y la escuela. Sin embargo, en alguna ocasión intentaron <b>retomar</b> la clase, pero se sintieron juzgados tanto por sus profesores, como por sus compañeros e inseguros, debido a que no entendían el tema, así que la dejaron nuevamente. Esto es y ha sido durante esta y otras generaciones en tercer y cuarto semestres y aún cuando los maestros y otras personas ya se los habían advertido, dicen que se tiene que vivirlo, que nadie experimenta en cabeza ajena, así que los consejos no sirven y no cambia nada que les adviertan.</p>	<p>No entrar a clases en tercero y cuarto se convirtió gradualmente en <b><u>algo normal</u></b>, porque era algo <b>ya presagiado</b>, establecido, que <b>tenían que vivir, el único camino</b> que existía para atravesar ese periodo, se dejaron llevar por el entorno en que vivían, ya que esto implicaba comodidad y dejar las responsabilidades.</p>

CATEGORIA	CONTENIDO	APROXIMACION INTERPRETATIVA
<b>Violencia y abandono</b>	<p>La relación entre los alumnos y los profesores se tornaba <b>conflictiva</b>, debido a que los <b>alumnos se sentían agredidos, insultados y estereotipados por los profesores</b>; además creían que los maestros, <b>no se preocupaban por ellos</b>, eran poco accesibles <b>y trataban diferente a hombres y mujeres</b>. Los profesores los <b>juzgaban</b>, los <b>ofendían</b>, los <b>menospreciaban</b>, eran <b>desconfiados</b> y <b>poco tolerantes</b>, lo cual hacía que la relación fuese <b>alejada</b>, sin confianza. Los alumnos veían a los profesores como personas duras, agresivas y autoritarias, muy alejados de ellos; sin embargo mostraban el <b>deseo de que los profesores se acercaran más</b> y formaran una relación amistosa con ellos. Tenían una imagen negativa uno del otro y una <b>mala comunicación</b>, es decir, no se entendían, por lo que su relación era muy negativa; todo esto se sumaba a la <b>crítica sobre los métodos de enseñanza</b>, no les gustaban porque utilizaban un lenguaje con el que no se identificaban, las clases eran muy aburridas y poco dinámicas.</p>	<p>El gran distanciamiento entre profesor-alumno, provocó que estos últimos se sintieran violentados, poco queridos, inútiles y despreciados, es decir, abandonados, sin solución y perdidos porque tanto las autoridades, como los profesores, pensaban que <b>no se podía hacer nada por los alumnos de la tarde</b>; se apropian de estas idea y ellos terminan creyéndolo. Esto a su vez influyo, en el aumento de la fusión entre los grupos de iguales y en sus actitudes que mostraban su necesidad de <b>llamar la atención</b>.</p>

CATEGORIA	CONTENIDO	APROXIMACION INTERPRETATIVA
Presión grupal	<p>Formaban una <b>estrecha relación con su grupo de amigos</b>, debido a ello, <b>se influían fuertemente</b> entre sí, incluso <b>había una gran presión para no entrar a clases</b>. Es decir, para estos grupos lo que tuviera que ver con <b>lo académico era rechazado</b>, percibido como algo negativo y poco popular, mientras que <b>lo aceptado era ir a fiestas y hacer cosas no educativas, esas eran las reglas preestablecidas</b>. Sentían <b>miedo de ser rechazados</b> y quedar fuera <b>si no realizaban las actividades del grupo</b> (ir a fiestas, billar u otros) y aún cuando uno de ellos intentara entrar a clases, era persuadido para no hacerlo y si no accedía a esto, sentía que podía quedar fuera del grupo, tenía que aceptar lo que la mayoría hacía. La presión grupal provenía de todos los integrantes y cada uno de ellos podía representar dos papeles: el que quería entrar y era persuadido para no hacerlo o el que presionaba para que no se entrara</p>	<p>El <b>requisito esencial</b> para estar dentro del grupo era no asistir a clases, esta regla ya estaba <b>preestablecida</b> para ese año escolar, por eso <b>disuadirse</b> de entrar a clases, se volvía una <b>protección</b> para ellos mismos, debido a su gran <b>interdependencia</b>, así estarían <b>dentro del grupo</b> y no serían los rechazados, ni estarían solos. Ni siquiera podían verse cambiando de grupo o integrándose a los matados ya que su fantasía era verse ahí, sin hacer nada y con nadie a su lado, si los rechazaba el grupo. No tenían ningún otro camino.</p>

CATEGORIA	CONTENIDO	APROXIMACION INTERPRETATIVA
La ideología de pinocho	<p>Al ingresar al CCH, sus <b>objetivos y metas</b> eran terminar en tres años y con un buen promedio. Sin embargo, esto cambió durante 3° y 4° semestres, fue cuando <b>se olvidaron de la escuela</b>, dejaron de darle importancia, ya <b>no tenían la voluntad para estudiar, no pensaban en las consecuencias académicas</b> (reprobar u obtener bajas calificaciones), la educación era simplemente una obligación <b>impuesta</b> y aún cuando en algunos momentos se les vino a la mente que tenían que retomar las clases, no pudieron, este pensamiento fue opacado por: <b>hacer cosas divertidas, vivir nuevas experiencias</b>, estar con sus <b>amigos</b> y ser aceptados por ellos; <b>sus metas y objetivos iniciales fueron retomadas</b> hasta 5° semestre, donde se dan cuenta que probablemente no puedan salir en tres años y con buen promedio, para ingresar a la Licenciatura</p>	<p>En su paso por tercero y cuarto semestres se dedicaron a evitar los estudios y las responsabilidades, su <b>mentalidad se transformó</b> en pensamientos sin futuro, porque se internaron en el ambiente estudiantil de la diversión sin consecuencias. Sólo hasta que vivieron ese proceso y lo experimentaron, <b>comprendieron</b> la magnitud y trascendencia que tuvieron sus actos, por lo tanto <b>hicieron propia</b> la idea de que los actos tienen consecuencias.</p>



CATEGORIA	CONTENIDO	APROXIMACION INTERPRETATIVA
<b>Interpretando el papel preestablecido</b>	<p>Existen <b>etiquetas y estereotipos pre-establecidos</b>, no sólo en estas generación, sino desde varias generaciones atrás, donde <b>catalogan a los alumnos de tuno vespertino</b>, sobre todo de 3° y 4° semestres como: unos borrachos, drogadictos, flojos, perdidos, tontos, irresponsables, confiados, malos estudiantes, que sólo se la pasan cotorreando, fajoneándose, que no entran a clases y muchas otras cosas, pero aún cuando aceptan que esto llega a pasar, dicen que no todos son así, que se generaliza. Sin embargo padres, familiares, conocidos, profesores, funcionarios, otros alumnos, gente que ven esporádicamente e incluso ellos mismos, tienen estos <b>estereotipos</b>.</p>	<p>El bajo rendimiento en segundo año es un hecho que se ha vuelto cíclico, los alumnos con desinterés académico solo están <b><u>interpretando su papel, pre-establecido</u></b> para esa etapa, ya que es un hecho <b>asiduo, colectivo y decretado</b> por alumnos, profesores y sociedad. <b><u>Actúan según las expectativas, los prejuicios que se tienen sobre ellos, el modo en que los tratan y la manera en que los estereotipan</u></b>; por ello también se <b>estereotipa a futuras generaciones, se resignan</b> a ello.</p>

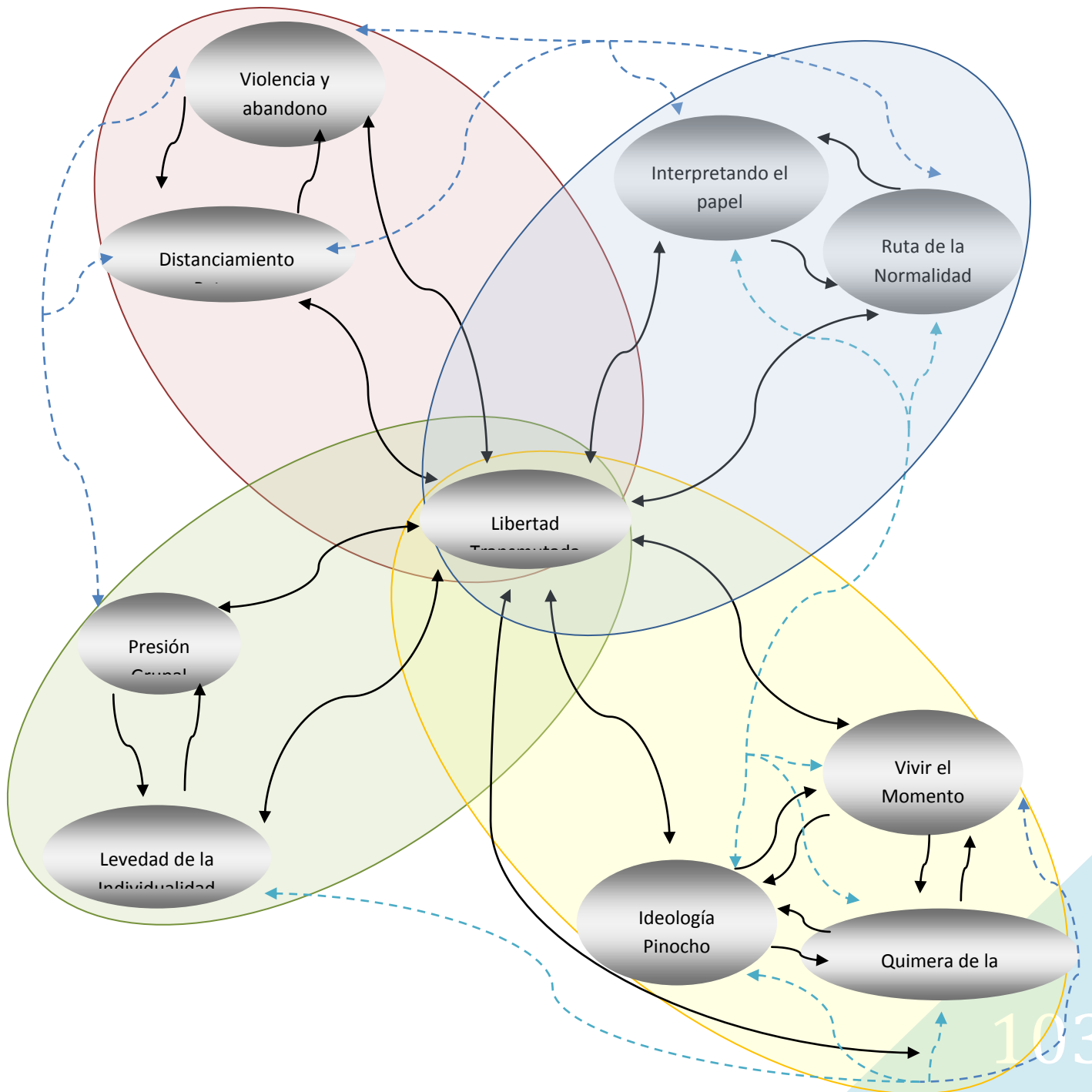
CATEGORIA	CONTENIDO	APROXIMACION INTERPRETATIVA
Vivir el momento	<p>Lo importante era vivir y experimentar las cosas en ese momento, dejando lo escolar para después, <b>no pensaban en el futuro o en las consecuencias</b> que les podían traer sus actos; porque en ese momento, <b>lo más importante era divertirse, vivir el día a día, sin pensar</b>; eran los chavos del mañana, <b>dejaban para después sus responsabilidades escolares</b>. Fue su manera de pensar durante todo segundo año, <b>no reflexionaban sobre las consecuencias</b>, no se daban cuenta de lo que pasa o podría pasar, es decir no comprendían en ese momento, que sus actos tendrían consecuencias, <b>no se preocupaban por el futuro, vivían el momento</b>.</p>	<p>Fue su escuela de la vida, por ello <b>no les importaba nada más que divertirse</b>, estar bien en el momento y <b>huir de sus responsabilidades</b> debido a que <b>no podían visualizar su futuro</b>, el tiempo se detuvo para ellos en ese momento, <b>hacían lo que se les ocurría en el momento y <u>vivían sin pensar</u></b>. Ahora bien en su tercer año, vuelven a encontrar su rumbo porque pueden ver más cerca el día en que tendrán que salir del bachillerato, es decir su meta está temporalmente más cerca y al encontrar su rumbo retoman sus responsabilidades.</p>

CATEGORIA	CONTENIDO	APROXIMACION INTERPRETATIVA
La quimera de la irresponsabilidad	<p>Al ingresar a tercero y cuarto semestre, estos alumnos <b>pensaban que era muy fácil pasar las materias reprobadas</b> porque aún <b>les queda un año y muchas opciones</b> como: PAMAD, extraordinarios y recursamientos; así que dejaron de entrar a clases para irse a otros lugares a divertirse, por lo cual, reprobaron varias materias. Es decir, <b>creían que era fácil</b>, aún cuando faltaran a clases y que si acaso llegaban a reprobado, tendrían muchas opciones para pasarla. En este periodo <b>creían que no tenían responsabilidad</b> alguna por su educación.</p>	<p>La <b>quimera</b> de creer que eran demasiado buenos y que tenían la capacidad suficiente de pasar sus materias, provocó que <b>no vieran consecuencias nocivas en su futuro</b>, esto hizo que en su mundo no existieran repercusiones o secuelas negativas, por ello no tenían preocupación alguna; de esta forma su vida se volvió vegeta y sólo pasaban el tiempo.</p>

CATEGORIA	CONTENIDO	APROXIMACION INTERPRETATIVA
<b>Distanciamiento paterno</b>	La relación que existía entre padres e hijos era <b>distante</b> y se afectaba porque <b>los hijos dejaban de tener confianza en sus padres</b> , para platicarles sobre las cosas que vivían y experimentaban, tenían <b>miedo de que se enteraran</b> sobre el número de materias que debían y que no entraban a clases, por hacer otras actividades tales como tomar e ir a fiestas. Esto llegaba a tal grado que <b>casi no existía comunicación con los padres</b> .	Debido al bajo rendimiento, los alumnos sentían <u><b>temor de romper las expectativas</b></u> paternas sobre su desempeño académico y al <b>alejarse</b> cada vez más de sus padres se incrementaba la <b>integración</b> entre sus grupo de amigos.

## MAPA DE LAS CATEGORÍAS

A continuación se presenta el mapa de las categorías, el cual, muestra su relación, utilizando las ideas expuestas en las sesiones con los grupos de reflexión y la información obtenida con la Notas de Campo y la Observación; se encontraron 4 familias de categorías: Factores Externos, Expectativas Sociales, Grupalidad y Modo de Vida. En el siguiente apartado se expone a detalle.



### 5.3 LA EXPERIENCIA VIVIDA DEL BAJO RENDIMIENTO

Como ya se expuso, se generaron 10 categorías con la información obtenida, que conforman a su vez 4 familias: Expectativas Sociales, Factores Externos, Grupalidad y Modo de Vida (como se muestra en el mapa), lo cual no significa que sean independientes unas de otras, más bien muestran la forma en que se relacionan.

Una de estas 10 categorías fue nombrada libertad transmutada, encontramos que es la central, ya que se relaciona con las otras nueve y representa la manera en que vivían esos semestres. Estudiando el bajo rendimiento, encontramos que esta categoría representa la forma en que se comportaban durante ese periodo. Para ellos, en tercer y cuarto semestre no se pensaba en el desempeño académico, por lo que tampoco existía el bajo rendimiento, lo que se vivía es lo que personifica lo sucedido con la práctica académica.

Con esto no queremos decir, que las otras nueve categorías no incorporen la experiencia vivida del alumno, ya que todas se relacionan, directa o indirectamente y son las ideas de los alumnos, con las que exteriorizaron sus experiencias. En este caso se puede decir, que las otras contribuyen al cambio de ideas, pensamientos, comportamientos, objetivos y metas de la libertad transmutada.

Para explicar el ambiente, vivido por los estudiantes, comenzaremos con las expectativas de la sociedad y sus familiares; después hablaremos de sus padres, autoridades y profesores; continuando con los grupos que formaron y la influencia que ejercían entre los integrantes del mismo; para terminar con lo que representa particularmente su modo de vida, es decir, la libertad transmutada.

---

#### 5.3.1 EXPECTATIVAS SOCIALES

Conformamos éste grupo con tres categorías: **Interpretando el papel preestablecido, ruta de la normalidad y libertad transmutada**. Las expectativas negativas que la sociedad imputa sobre los estudiantes de tercer y cuarto semestres llevan a que los

alumnos también las adquieran, esperan comportarse así durante ese periodo, ya que es lo que tienen que vivir y es lo normal. Así llegan a transmutar la libertad en libertinaje. Esto se ejemplifica con el siguiente comentario:

*Yo en si no tenía ninguna meta más que yo tenía ese pensamiento de que - ah, pus, voy a vivir lo que a nuestra edad debemos, total-, como que se olvido las metas que en si quería llegar, por irme a otros lugares...*

---

#### INTERPRETANDO EL PAPEL PREESTABLECIDO

Según Woolfolk (2006) los estereotipos provocan que los adolescentes desarrollen estrategias de autodefensa, para proteger su “autoestima académica”, de la siguiente forma:

*Se aíslan, afirman que no les importa, realizan poco esfuerzo; es decir, se desidentifican o se desvinculan psicológicamente del éxito en la materia, y afirman que “las matemáticas son para tontos” o que “la escuela es para perdedores” (...) una vez que los estudiantes definen que lo académico es “desagradable”, es poco probable que realicen el esfuerzo necesario para un aprendizaje real.” (p. 168)*

Debido a que los estudiantes reportan algo diferente en su experiencia vivida, (no podemos confirmar), ni negar lo propuesto por Woolfolk, lo que expresaron es que el bajo rendimiento de tercer y cuarto, es un hecho que se ha suscitado durante varias generaciones, a lo largo de la historia del CCH Oriente. Y debido a que es cíclico, los jóvenes habían escuchado esto, incluso antes de ingresar a estudiar en el CCH, como se expresa en la siguiente idea:

*...siempre ha sido igual porque siempre como, yo digo siempre nos han catalogado ¿no? -de que tu vas en la tarde eres más flojo que los de la mañana, más flojo- o algo así, pero yo la verdad lo he escuchado desde antes de entrar porque siempre ha sido igual...*

Y como es algo cíclico, los estereotipos que se tienen sobre los alumnos del turno vespertino que cursan tercer y cuarto semestres, se ha vuelto un hecho arraigado, que se acepta y decreta por los mismos alumnos, profesores, padres de familia, amistades, familiares y conocidos. Y cuando hablan de este tema dicen: *“respecto a eso de cómo nos ven sí, sí tiene razón porque yo siempre he sabido que los de CCH son unos, na más haciéndose y son unos iflojos!, o cosas así”*

Debido a que se apropiaron de esa idea, los alumnos no asistían a clases y se dedicaban a divertirse. Sólo estaban interpretando el papel, ya preestablecido para esa etapa, a lo largo de varias generaciones. Como se observa en la siguiente idea:

*Poniéndome como en los zapatos de mis papás y viéndome a mí mismo yo me consideraría que estoy haciendo lo que se supone se debe de hacer a esta edad, esta edad es cuando hay mucha inquietud de salir los viernes y todo eso, es digamos, lo normal...*

Por lo que actuaron de la manera como se les pronosticó que lo hicieran, sin ningún problema, ya que fue la forma en la que tenían que comportarse y tanto ellos como los demás lo veían normal, es decir, como algo que pasa en cada generación, durante estos dos semestres, como lo exponen en la siguiente frase: *“...siento que aquí no venimos a estudiar que nada más, como que el CCH tiene fama de que se quejan de todo y protestan de todo...”*

Como este suceso se ha vuelto cíclico y repetitivo cada año, con cada nueva generación, se espera y percibe como algo normal en los estudiantes de la tarde, específicamente los que cursan o van a cursar tercer y cuarto semestres.

---

#### RUTA DE LA NORMALIDAD

Como este era un hecho presagiado, preestablecido y que tenían que vivir, se convirtió en el único camino, que ellos creían que tenían, para vivir esa época de sus vidas, por lo que se dejaron llevar por su entorno. No se cuestionaban y aún cuando en



algunos instantes querían recuperar su vida educativa no lo concretaban y prácticamente no lo intentaban, indican que: *“...es algo que no se puede evitar ya que, que vivamos las cosas porque pus, no lo podemos, este, encontrar en otro lado más que viviendo...”*

Así que al entrar a tercer semestre, comienzan a faltar a clases y poco a poco esto se les va haciendo algo normal, es decir, se dedicaban a divertirse y se acostumbraron, siendo complejo cambiar este hábito, que gradualmente se vuelve su modo de vida, durante estos semestres, esto se ilustra en esta expresión:

*...si tu faltas a una por irte a una fiesta y llegas a la otra y no le entiendes, entonces te da flojera volver a entrar –no pues es que no le entiendo-, y así la dejas, te vas atrasando y luego te pasa con otra y luego con otra y con otra y te llevas todo el semestre.*

Esta normalidad, implicaba evitar las clases y dedicar el tiempo a divertirse, lo cual, significa no tener responsabilidades, tareas, clases, ni actividades aburridas; sin consecuencias o problemas por dejar a un lado la educación, incluso se olvidan de su casa, ésta es una de las ideas que lo ilustra: *“...no entras a las clases y ya te quitas un peso de encima y más porque, lo peor es que ni siquiera te, te vas, o sea, no te importa...”*

Estas categorías, también se conectan con el grupo de modo de vida, donde la inserción de las ideas de irresponsabilidad, no pensar en un futuro, vivir experiencia nuevas y excitantes, fueron fácilmente adquiridas ya que encontraron las condiciones propicias para su desarrollo.

---

### 5.3.2 FACTORES EXTERNOS

Este grupo de categorías lo conformamos por **violencia y abandono, distanciamiento paterno y libertad transmutada**. Cuando comienzan el tercer semestre empiezan a vivir libertinamente lo que se incrementa por el distanciamiento que se tiene con los padres de familia, que a su vez se amplía ya que entre más viven el ambiente de la diversión, el distanciamiento con sus padres aumenta.

## DISTANCIAMIENTO PATERNO

Como ya lo expusimos en el apartado: relación familiar y rendimiento académico, en la etapa de la adolescencia, los jóvenes se vuelven independientes de sus padres; en este sentido, Parolari (1995) expone:

“La conquista de la libertad es extremadamente importante para el adolescente. Por la misma razón, no soporta la sumisión a la familia. Pero sin darse cuenta, transfiere esa sumisión a los amigos y al grupo con el que se identifica, con lo que asume una actitud desafiante hacia los padres que ya no lo entienden.” (p. 130)

Sin embargo lo expuesto por estos estudiantes va más allá de la simple conquista de la libertad, explican que existía poca confianza de los alumnos hacia sus padres y al empezar a tener bajo rendimiento académico en tercer semestre, se alejaron aún más, debido a que temían romper las expectativas paternas de terminar el bachillerato. Por esta razón rehusaban contarles lo que vivían en la escuela durante esos semestres, esta es una de las frases que lo formulan: *“...pero es por lo mismo de que no entras, no sabes que contarles, sientes miedo de que te descubran, de que no entras y te vas alejando...”*

De esta forma entre más se alejaban de sus padres, se incrementaba la integración entre el grupo de amigos, los cuales tienen una mayor influencia y viceversa, cuanto mayor integración y presión grupal, se acentuaba el libertinaje, que a su vez aumentaba el distanciamiento con sus padres. Percibiendo a sus amigos como su único apoyo, lo cual se ejemplifica con estas líneas:

*...llegas a tu casa y así como que pones otra cara ¿no?, y es de que –ay está todo bien- y que –cómo te fue en la escuela- no pus –bien no tuve problemas con nadie- a horita, o sea tu, tu llegas y no dices nada de la escuela y que todo está perfecto y llegas aquí a la escuela y que –ay qué, cómo estas-, -no pus que bien- igual, se te olvida todo lo de allá...*

Según Nicolson y Ayers (2002), las interacciones entre los adolescentes y sus padres o profesores, se ve afectada por sus diferentes puntos de vista, es decir:

*...“Desde el punto de vista del adolescente, su conducta aparece como una respuesta racional a una determinada acción o respuesta de sus padres a su conducta. Desde el punto de vista de los padres o del profesor, la acción de un adolescente puede parecer problemática, aunque para él sea una solución a un problema; la oposición de los padres o profesores exagera el problema del adolescente. Los profesores, los padres y los adolescentes acaban atrapados en un círculo autoalimentado de interacciones negativas.” ( p.61)*

Sin embargo, la situación entre profesores y autoridades, en este caso va más allá, ya que aunado al distanciamiento paterno, estaba la violencia y abandono que experimentaban, por parte de los profesores y autoridades. Los jóvenes expresan haber sufrido violencia por parte de sus profesores durante las clases:

*...el de física era pues muy pesado el maestro, así, luego nos trataba de que, ay que, éramos muy complejos y que éramos unos ¿qué?, extraterrestres cosas así que, ni al caso, y sí nos decía mucha, muchas cosas, de qué, que nos sacaban de onda, que nos decía que, que éramos muy, muy tontos, o sea, nos agredía con sus, con sus palabras, no nada más era así de ay...*

Así, se sentían poco queridos, despreciados, abandonados y perdidos (“...ya no tenemos solución...”). Y se quejan de las diferencias que hacían algunos profesores, entre los géneros.

*...en maga tuve un maestro, muy, digamos problemático porque, era como su maestro pero al revés, o sea, a las chavas las tenía de un lado y a los hombres nos tenía del otro y siempre estaba con las chavas y así, a nosotros como que, había veces que sí le entregábamos más rápido que las mujeres, y*

*nos decía, -no, no espérense- y nos decía –se esperan hasta que las mujeres- y cosas así. Entonces era, los hombres agarramos un momento en que, no – vámonos a tal lado, vámonos que a las canchas, vámonos que a tal lado- entonces ya casi no entrábamos los hombres.*

Les afectaba además que los profesores y autoridades pensaran que ya no se podía hacer nada por los alumnos de la tarde; y ellos también adquirieron esta idea, terminaron pensando lo mismo. Se veían como un problema sin solución y creían que no le importaban a nadie, más que a sus amigos:

*Sí como que se van a preocupar más por los de la mañana, como que y dicen -no, pus estos ya están perdidos y pus que se terminen de perder, vamos a salvar a los que se pueden salvar- la verdad yo siento que, que no les interesa, que sólo ven por sus intereses...*

Por esta razón se incrementó la fusión entre los grupos, la presión grupal y la necesidad de llamar la atención, como una forma de pedir ayuda, dicen: “...él es el maestro, y así, pero o sea, que sea como un amigo que se interesa por ti, y as...!”

Las expectativas sociales se sumaron a los factores externos, dentro de éstos últimos se engloban padres, autoridades y profesores, pero las expectativas se componen de familiares, conocidos, amigos, profesores o gente que se encuentran en su vida cotidiana.

---

### 5.3.3 GRUPALIDAD

Otro grupo de categorías que conformamos es el de la **grupalidad**, donde integramos la **presión grupal**, **levedad de la individualidad** y **libertad transmutada**. La presión grupal y levedad de la individualidad influyen en: vivir el momento, quimera de la irresponsabilidad e ideología pinocho. De forma tal, que entre más se agrupaban con sus amigos y se iban olvidan de ellos mismos, su modo de vida se enfocaba por completo en la diversión y en evitar las responsabilidades.

Aún cuando este grupo de categorías se relaciona con las 4 de modo de vida, su relación con la categoría central, que llamamos libertad transmutada es bidireccional. Al tener la libertad de irse y hacer cosas que antes no podían, se integraron cada vez más a la grupalidad, conformando así su grupo de amigos.

#### LEVEDAD DE LA INDIVIDUALIDAD

Para los adolescentes, “las relaciones con los compañeros y amigos pasa a ocupar un lugar prioritario en sus vidas” y “serán determinantes en su proceso de socialización”. “Durante esta etapa se estructuran grupos de iguales que evolucionan a lo largo de todo el periodo y se establecen relaciones de amistad que pueden durar toda la vida”... (Fierro, García-Milá y Gispert 2005, p. 109)

Aunado a la prioridad, que tienen los adolescentes en general, de formar grupos de iguales. En tercero y cuarto semestres, existían condiciones y circunstancias preestablecidas, que favorecían la creación de grupos, asociado a que existía una carencia de individualidad, lo cual hizo, que estos jóvenes se sintieran vacíos e inseguros, por lo que buscaron ser aceptados y tener popularidad entre su grupo de amigos, como lo representa la siguiente expresión:

*...yo tuve un grupito así de amigos de primero, segundo, tercero y cuarto, y así nos juntábamos y este, no pus que todos vámonos al billar, que todos vamos a entrar a clases, que todos vamos acá, entons llego el momento en que en tercero reprobamos las mismas y pasamos las mismas con casi las mismas calificaciones...*

Debido a la escasez de individualidad y que su ambiente carecía de visión hacia el futuro, se esfumaron sus metas y objetivos educativos, que tenían en primer y segundo semestres, éstos eran salir en tres años, con un buen promedio, para hacer referencia a esta idea se eligió la siguiente reflexión:

*Cuando yo entré a primero sí tenía una meta, ¿no?, salir en tres años y con buen promedio, ya cuando iba en tercero, creo que era, mi meta era divertirme y ver a dónde iban a ir y, y estar con mis amigos y qué iba a pasar...*

En contraste están los “matados”, estos alumnos poseían un mayor grado de individualidad, formaban otro tipo de grupos y eran criticados<sup>80</sup> por que no tenían vida social, es decir, no establecieron amistades con jóvenes que no tenían intereses académicos. La siguiente crítica expresada por los alumnos de bajo rendimiento lo ejemplifica: “...yo conocí unos que son matados y van caminando y cosas así y casi no conocen a nadie y los que no son matados y van conocen a toda la escuela...”

---

#### PRESIÓN GRUPAL

Relacionada directamente con las dos últimas categorías se encuentra la presión grupal; al integrarse a los grupos tuvieron que asumir una postura: no entrar a clases, en suma evitar las cuestiones académicas; lo cual estaba preestablecido por el ambiente grupal, como lo expone el siguiente comentario: “...yo como no iba a fiestas, o sea, yo no iba a fiestas con ellos en tercero y cuarto, como que te van abriendo, porque dicen – no, pues tu no vas, ¿no?, tu hazte para allá-...”

Como lo expone Lopes (1995):

...“El adolescente es un gran sumiso, no en términos de libertad sino de efectividad. Es esclavo de su grupo. Su gran argumento es: “Todos lo hacen...”. Lo que los amigos hacen es ley. No se dirigen a los adolescentes sin haber antes establecido con ellos las relaciones de amistad.” (p. 74)

---

<sup>80</sup> cabe señalar que esta crítica y forma de percibir a los matados, es de los alumnos con bajo rendimiento académico, que en tercer y cuarto semestres eran la gran mayoría de los alumnos.

En este caso los amigos se enfocan en divertirse, vivir nuevas y alejarse de lo académico. Por esta razón, se convencían de no entrar a clases, ya que era una protección, es decir, no asistir a sus deberes escolares, era un requisito para continuar dentro del grupo, por ello el presionarse entre compañeros, les aseguraba seguir siendo parte del grupo, lo cual era muy importante, ya que existía una fuerte interdependencia entre los integrantes, muestra de esto se presentan a continuación: *“Sí hasta uno mismo lo hace cuando quiere invitar un amigo, le insistes, le insistes hasta que te diga que sí...”*

De esta forma, el permanecer dentro del grupo les aseguraba que no estarían solos, ni se sentirían rechazados; tenían esta necesidad, ya que carecían de individualidad. Temían a la soledad e incluso no podían encontrar otro camino (como integrarse a otro grupo o entrar a clases), para estos jóvenes, si no eran aceptados por el grupo, se encontrarían apartados, dicen:

*...bueno a veces sí quieres ir pero muchas veces porque, pon, tus amigos se van y pues ahí luego sales, no te vas y estas solo, prefieres irte mejor con ellos a que, a estar no más dando la vuelta así, solo, pues sí, prefieres estar con tus amigos a estar solo, ahí en la banca dentro de la escuela...*

Este grupo de categorías conforman la grupalidad; a su vez, la presión grupal se relaciona con **violencia y abandono y distanciamiento paterno**, ya que estos jóvenes se alejaban de otras relaciones sociales, ya sean familiares o académicas, haciendo con esto, que la integración de los grupos se incrementará.

---

#### 5.3.4 MODO DE VIDA

Otro de estos grupos de categorías, que nosotros nombramos **modo de vida**, lo conformamos por 4: **vivir el momento, ideología pinocho, quimera de la irresponsabilidad y la libertad transmutada**. Representa como vivían esa periodo, sus pensamientos, ideas, actos, experiencias, como fue su transformación durante tercero y cuarto semestres en la escuela.

Entre los jóvenes “El criterio es –frecuentemente- “vivir el momento presente, sin trabas ni prohibiciones”, como afirmando (y muchas veces se dice), que el futuro no interesa porque no se sabe de él y ni siquiera ofrece garantías de que exista. Quieren “experimentarlo todo. No privarse de ninguna experiencia porque sería empobrecer la vida”. Y les “Cuesta, a menudo, ser cumplidor del deber sin que por eso se lo ridiculice o se lo mire cómo pasado de moda.” (Labaké, 2006. p. 57)

En este caso, los jóvenes se enfocaron en cómo vivir el momento, afecta su rendimiento académico. Explican que el vivir nuevas experiencias era muy excitante para ellos; éstas nuevas vivencias en tercero y cuarto involucraban, estar con sus amigos, ir a fiestas, al billar, las canchas o hacer cualquier cosa como quedarse en los jardines, cualquier situación diferentes de entrar a clases, expresaron:

*...son cosas nuevas pues ¡ay! te da emoción y te quieres ir para acá o así porque pues, puedes tomarlo de diferentes formas, pero yo digo que son cosas nuevas, por lo mismo de que cuando entraste pues ibas a tus clases y por ejemplo tus, como están tus amigos y fue por lo mismo de que los, ya tenias más amigos, bueno no sé, a mí me daba como emoción y andaba todo el tiempo ¡hahaha!...*

Asimismo la escuela de la vida, excluía las actividades académicas, les gustaba vivir nuevas experiencias, divertirse, convivir con sus amigos; para ellos tales situaciones fueron percibidas como aprendizaje de experiencias, que les ayuda a ser responsables, porque necesitaban vivir para aprender, pues les dejó recuerdos buenos y malos que se convirtieron en experiencias, con las que aprendieron, ellos creen que “...para aprender hay que vivir...”, opinan:

*...en la tarde le aprendes más la escuela de la vida ¿no?, así de vivencia y problemas que al menos tú tienes que resolver por tu propio, por tu propio*



*razonamiento, tu propio criterio porque, porque, pus, así vives situaciones más así como que más, más elevadas, así, que pus a lo mejor no te tendrían que pasar a esa edad, pero pus las vives...*

Se enfocaron tanto en vivir nuevas experiencias, que se olvidaron de sus responsabilidades, aún cuando en primer y segundo semestres tenían metas y objetivos escolares, en este periodo se relegaron de ellas, pero, no sólo no les preocupa la escuela, tampoco sus padres o las consecuencias que tendrán sus actos. Esta es la forma como se expresaron de ellos mismos:

*Yo digo que irresponsables, porque nuestra obligación es venir a estudiar, ¿no?, se supone que a eso nos están mandando nuestros papás, pero nosotros sólo vemos por nosotros, no nos importa lo de nuestros papás, nosotros sólo pensamos por nosotros, por divertirnos y es cuando dejamos todo atrás, de está bien nos echamos otra...*

En este modo de vida no podían visualizar su futuro, vivían el día a día, disfrutando y divirtiéndose porque no pensaban en las consecuencias, hacían sólo lo que se les ocurría en el momento “...actúas por impulso, o sea, lo haces -ah sí, vámonos-, pero no piensas en nada -ay, tengo que entrar, tengo que entregar esta tarea- no, es más por el momento que actúo...”

Sólo hasta que salen de cuarto semestre y reprueban varias materias, es decir, cuando experimentan las consecuencias de sus actos, pueden ver a futuro, se dan cuenta que probablemente no terminarían el bachillerato en tres años y tampoco entrarán a la universidad, la siguiente frase expresa esa preocupación:

*...ya te entra la presión y más porque tienes que pasar las que vas cursando, no sólo es pasar las que debes, etnotnc, como que sí el tiempo de aprisiona de que no -ya vas a salir, ya vas a salir-...*

---

## QUIMERA DE LA IRRESPONSABILIDAD

Mientras cursaron segundo año sus pensamientos sobre las responsabilidades cambiaban, creían que las consecuencias no existían, porque era muy fácil pasar las materias ya que ellos creían tener la capacidad suficiente para acreditar fácilmente las materias. De esta forma, se confiaron y prefirieron hacer otras cosas, como pasar el tiempo con sus amigos, irse a divertir en alguna fiesta, billar, canchas, o cualquier otro lado, donde se la pasaran sin ninguna preocupación. Expresan:

*Que es muy difícil ir en tercero y cuarto porque te pierdes, o sea como, como dicen te confías y crees que todo es tan fácil como en primero o, o que vas a poder pasar las que repruebas en menos de un año pero pues no la pasas...*

Vivían disfrutando, divirtiéndose, tranquilos, sin que se preocuparan por la escuela o las responsabilidades, porque tenían la idea de que podrían pasar sus materias fácilmente. Relataron: *“...en este periodo como que todos nos confiamos, sólo que a lo mejor aquí hay más cosas ¿no?, ves, a lo mejor, porque también hay más gente, la escuela es más grande, ya ves más cosas...”*

---

## IDEOLOGÍA PINOCHO

En esta categoría realizamos una analogía con el cuento Pinocho de Collodi (2003). Y a continuación presentamos una de las citas que representa esta aproximación:

*-Canta, Grillo, canta lo que se te antoje, pero yo sé que pienso marcharme de aquí mañana al amanecer, porque si me quedo me pasará lo que les pasa a todos los niños, o sea, me mandarán al colegio y, de buen grado o por la fuerza, tendré que estudiar. Y yo, para ser sincero, no tengo ningunas ganas de estudiar; me divierto más corriendo tras las mariposas y trepando a los árboles para coger pajaritos de los nidos.*

*-¡Pobre bobalicón! ¿Acaso no sabes que, si haces eso, de mayor serás un burro de tomo y lomo y todos se burlarán de ti?*

*- Quieres que te lo diga? –replicó pinocho, que empezaba a perder la paciencia-. De todos los oficios del mundo, sólo hay uno que me gusta.*

*-¿Y qué oficio es éste?*

*-El de comer, beber, dormir, divertirme y llevar de la mañana a la noche vida de vagabundo (p. 39)*

La ideología en tercer y cuarto semestres, de los jóvenes, cambio, se dedicaban tan sólo a evitar los estudios, clases, tareas, trabajos, es decir, cualquier responsabilidad académica. Se distraían fácilmente con las fiestas y demás diversiones, que ya se mencionaron, se dejaron llevar por los amigos ya que tenían poca voluntad para estudiar, aún cuando en insustanciales lapsos de tiempo se decían “*ya quiero echarle ganas*”, ellos lo exponen así:

*Es muy difícil, estar en el CCH en el turno vespertino, porque más que nada yo creo que es porque hay muchas distracciones y también hay muchas opciones, hay poca voluntad para estudiar, o sea, casi no le gusta a la gente entrar a clases...*

Fue así como sus pensamientos poco a poco dejaron de proyectarse hacia el futuro, sólo pensaban en su presente, sus diversiones, en el momento. Y como no existía futuro para ellos sus actos no tenían consecuencias en ese momento, mencionan que sentían: “*despreocupación más que nada, como ahorita, o sea, no te importa y mientras tu estés bien y estés divirtiéndote, no te importan las clases*”

Solamente hasta que viven y experimentan ese proceso entendieron lo que sucedió; comenzaron a tener nuevamente pensamientos de responsabilidad y pudieron observar con claridad las consecuencias, ya que las experimentaron, pero además, pudieron ver su futuro, es decir, lo que les traerá el no haber acreditado sus materias y las que cursaban en quinto y sexto semestre, se expresaron así de esta situación:

*...hay que experimentar para poder aprender, más que nada porque si no sabes, como dice ella piensas que es muy fácil y hasta que no te pasa no aprendes y ya cuando te pasa te das cuenta que sí es difícil, de que tienes que echarles ganas...*

## LIBERTAD TRANSMUTADA

En los primeros dos semestres aún cuando tenían la libertad de poder decidir qué hacer, no la utilizaron, sin embargo, entrando a segundo año no sabían qué hacer con ella, no podían manejarla, pues estaban acostumbrados a que los demás les pusieran los límites, lo cual, no existía para ellos en el CCH, en este sistema educativo cada quien hace lo que quiere, ya sea entrar a clases o no hacerlo, explican:

*...si en tu casa te han tenido así bien apretado, te sobreprotegieron no sé lo que quieras y llegando aquí te dan la libertad que no sabes manejar y dices -no es que aquí puedo irme para allá o para allá, para todas partes, para donde quieras porque nadie te está cuidando, nadie te esta checando nada, nada; en tons más vienes y eso, que, no sabes manejarla...*

Debido a que no sabían cómo utilizar su libertad, porque nunca antes la habían tenido; comenzaron a desenvolverla cuando entraron a tercer semestre, tenían muchas distracciones<sup>1</sup> y poca voluntad para estudiar, lo cual, tampoco pudieron manejar y iniciaron la **transmutación de la libertad** en libertinaje, dejando a un lado sus metas y objetivos, es decir, sólo se dedicaron a divertirse. De esta forma, evadían sus

---

<sup>1</sup>Al pasto, al cine, al parque..., Yo me la pasaba siempre en el billar..., Y en las canchas..., Platícar..., Lo que sea..., a fiestas... a drogarse o..., ...se la pasan atrás... allá fajándose..., ...a dar un vuelta..., ...se iban a tomar..., Centro social

responsabilidades y se olvidaban de cualquier preocupación, escolar o familiar, como lo indica la siguiente expresión:

*Es muy difícil, estar en el CCH en el turno vespertino, porque más que nada yo creo que es porque hay muchas distracciones y también hay muchas opciones, hay poca voluntad para estudiar, o sea, casi no le gusta a la gente entrar a clases...*

Así fue como cambiaron su comportamiento, de ser estudiantes que asistían a clases, se convirtieron en jóvenes que iban a la escuela para experimentar, divertirse excesivamente, olvidándose de las clases, tareas, responsabilidades académicas e incorporándose además en el consumo de drogas, esto se demuestra con la expresión:

*...llegue a tercero y de ya de tercero a mediados de tercero así como que los volví a ver algunos y así todos malos que se iban tomar, que se la pasaban en el billar, pues como que sí, hay un proceso que pasas y como que te maleas o sea ya cuando te das cuenta te la pasas en el billar tomas y ya...*

Sin embargo, tomaron esa experiencia como la escuela de la vida, no era sólo reprobado materias, también involucraba aprender sobre las situaciones que vivieron en ese periodo y entendieron que existen diferencias entre libertad y libertinaje, como lo pronunciaron con esta idea:

*...la diferencia entre libertad y libertinaje ¿no?, como que encuentras esa barrera entre esas dos cosas que aunque se parecen mucho son cosas muy distintas porque si no encuentras lo que es esa diferencia y sobre todo el significado de la responsabilidad y sobre todo tus actos también porque ahí, también, o sea, son muchas cosas que aprendes en esta escuela, también, este, aprender a tomar decisiones y tengo que consejos aceptar...*

Al llegar al quinto semestre la mayoría de los alumnos pudieron distinguir entre la libertad que les ofrece la escuela y el libertinaje, lo que les ayudó a utilizarla de mejor manera, sin caer en los excesos.

De esta forma el libertinaje, se relaciona bidireccionalmente con vivir el momento, ideología pinocho y la quimera de la irresponsabilidad, estas cuatro categorías tienen una fuerte relación entre si ya que es el modo de vida en ese período.

Si comparamos lo encontrado en esta investigación sobre la libertad, con lo expuesto por autores como Canova (1995) que dice:

“En los años de la adolescencia el sentimiento de la libertad se hace tan agudo en el joven que, como sucede con todos los sentimientos fuertemente experimentados, es llevado a objetar fuera de sí toda esta íntima necesidad y habla y discute de la libertad como si fuera una entidad concreta y casi una persona viva. Es tan connatural en el joven el sentimiento de la libertad que si su perfil psicológico le faltase este rasgo, se dudaría considerarlo un joven normal.” (p. 99)

O lo manifestado por Lopes (1995):

“La adolescencia es la edad de la emancipación de los que se presentan como “autoridades”. El adolescente tiene cierta “vergüenza de obedecer”. Muchas veces mostramos al adolescente que no hace lo que quiere sino lo que los padres no quieren. Es la conocida edad de “estar en contra”. Enseñar al hijo a tener voluntad propia y no imponer la propia voluntad al hijo es norma de gran pedagogía para los adolescentes.” (p. 74)

Podemos decir que hablan sólo de la libertad, pero no de su relación con la educación, no representan lo que estos jóvenes experimentaron, ni pueden ejemplificar la transformación de libertad en libertinaje. Y de ninguna forma exponen lo que estos jóvenes viven en su paso por el CCH-Oriente.

## 5.4 PROCESO

En el apartado anterior se exponen las categorías y como se relacionan entre sí. Y en seguida se presenta el proceso de las mismas y la forma en que se van presentando, con base en la información obtenida.

De esta forma, el ambiente<sup>≈</sup> que se vive en los semestres de tercero y cuarto, como ya se dijo es un **hecho cíclico**, que se ha repetido generación tras generación en el CCH-Oriente y cada nueva generación sabe que la etapa está hecha y diseñada para vivir de forma libertina, esto lo expresan de la siguiente forma: “...sientes que como que, que puedes hacer todo lo que tú quieras y, y no te importa lo que hagas o dejes de hacer...”, por esta razón los alumnos se conforman y comienzan a **interpretar el papel preestablecido** para esa época, en particular los del turno vespertino, como lo exponen a continuación:

*...si generalizan y toman mucho, o sea ya cuando saben que vas en el CCH Oriente ya te toman como –no pus ha de ser vago, ha de ser drogadicto, alcohólico, o no ha de estudiar, no ha de hacer nada-, porque a mí me ha pasado, que ya con el simple hecho de decir –voy en el CCH Oriente- dicen -no, de seguro ni entras a tus clases, de seguro todos se van a las fiestas, no hay nadie en la escuela- y así, en parte pus sí, sí es cierto ¿no? Muchos reprobamos, pero tampoco es para que te agarren y te tachen así de –tu vas en el CCH Oriente, puros vagos aquí...*

Es un hecho, incluso los maestros que imparten clase tanto en turno vespertino como matutino también dicen “–no, es que no me gusta dar clase en la tarde, no que en la mañana me hacen caso, los de la tarde este ni ponen atención que trabajo-. Hasta los maestros dicen”, lo cual molesta y lastima a los alumnos del turno vespertino:

---

<sup>≈</sup> es decir, el medio, lo que rodea a estos jóvenes, las circunstancias que vivieron, lo que experimentaron, lo que expusieron en las sesiones con el grupo de reflexión, que nos llevo a las 10 categorías expuestas en los resultados de ésta investigación.

*...sí un poco mal porque te están, es, como decir, ni me conoces y ya te están hablando así de mira me estás diciendo como soy y a veces ni se dan tiempo de cocerte, simplemente tu vas en el CCH -ya no me junto contigo...*

Así inician la **ruta de la normalidad** y sus pensamientos se transforman de manera substancial, dirigiendo la mayor parte de sus actividades a divertirse, es decir, al libertinaje:

*...es en tercero y cuarto donde tienes más libertad de experimentar esas cosas, aparte de que, pus, estas creciendo, estas conociendo, quieres pertenecer al grupo, ves que lo hacen, te invitan, tu también lo haces, y pus, es como que la puerta a los vicios que están por ahí...*

Y adquieren la **ideología pinocho** “ya no me importaba decía –pues si me la voy a llevar, pues ya- o sea, -no importa-,” en la que su modo de vida implica **vivir el momento**:

*...a todos nos gustó experimentar lo que, que es ir al bicho ¿no?, lo que es estar allá afuera, que es vivir; y ya, o sea, pero eso yo, yo me he dado cuenta que es como de todos ¿no?; unos les da por jugar futbol en las canchas, otros por ir al billar, a otros por ir a tomar, otros por ir a una fiesta, o sea, más que nada quieres experimentar...*

Tienen la idea de que van a pasar muy fácilmente las materias (**quimera de la irresponsabilidad**) ya que pensaban:

*...te confías, y dices ay, pues si no entro pues ya la paso en PAMAD o en extra y pues o sea es así, de bueno ya, y por eso dices: no, no entro, mejor vamos acá, no, luego entrare, aparte te confías...*

Pierden su individualidad (**levedad de la individualidad**) y se integran a un grupo, el cual representara una presión e influencia constante entre sus integrantes (**presión grupal**) “dicen unos –no pus vámonos a tomar- y no, pus ya se va la bolita a tomar, o



vámonos a dar una vuelta, ya se va la bolita a dar una vuelta”, lo que lleva a transformar la libertar en libertinaje (**libertad transmutada**):

*...sería lo que más o menos explique, no sabes controlar las cosas, o sea, ya te vas, te pierdes, pierdes el camino en el que ibas, o sea, de que te dan tantas opciones de elegir y tienes la libertad de, de querer caminar en la que quieras, bueno no sé si explicarlo así, pero, o sea, puedes hasta tomar muchas decisiones y eso sería libert... libertinaje.*

En este proceso también existen 2 influencias externas, estas son: por una parte los padres de familia que se alejan cada vez más de las situación académica de sus hijos, así como de sus vidas (**distanciamiento paterno**) “Te cierras mucho a tus padres, bueno, sí yo también, no les contaba –es que cuéntame esto, a ver qué hiciste en la escuela- y hasta te da flojera ¿no?, así de”; la segunda es la violencia que experimentan por parte de los profesores y autoridades, ya sea en clase un ejemplo de ello es la siguiente frase:

*...el de física era pues muy pesado el maestro, así, luego nos trataba de que, ay que, éramos muy complejos y que éramos unos ¿qué?, extraterrestres cosas así que, ni al caso, y sí nos decía mucha, muchas cosas, de qué, que nos sacaban de onda, que nos decía que, que éramos muy, muy tontos, o sea, nos agredía con sus, con sus palabras, no nada más era así de ay...*

Adema de la violencia que sufrían, se sienten poco considerados y tomados en cuenta (**violencia y abandono**) comentan:

*Sí como que se van a preocupar más por los de la mañana, como que y dicen -no, pus estos ya están perdidos y pus que se terminen de perder, vamos a salvar a los que se pueden salvar- la verdad yo siento que, que no les interesa, que sólo ven por sus intereses...*

Esta indiferencia, causa que los estudiantes del turno vespertino se sientan resignados a vivir este modo de vida “Es que somos incontrolables los de la tarde” (Risas).

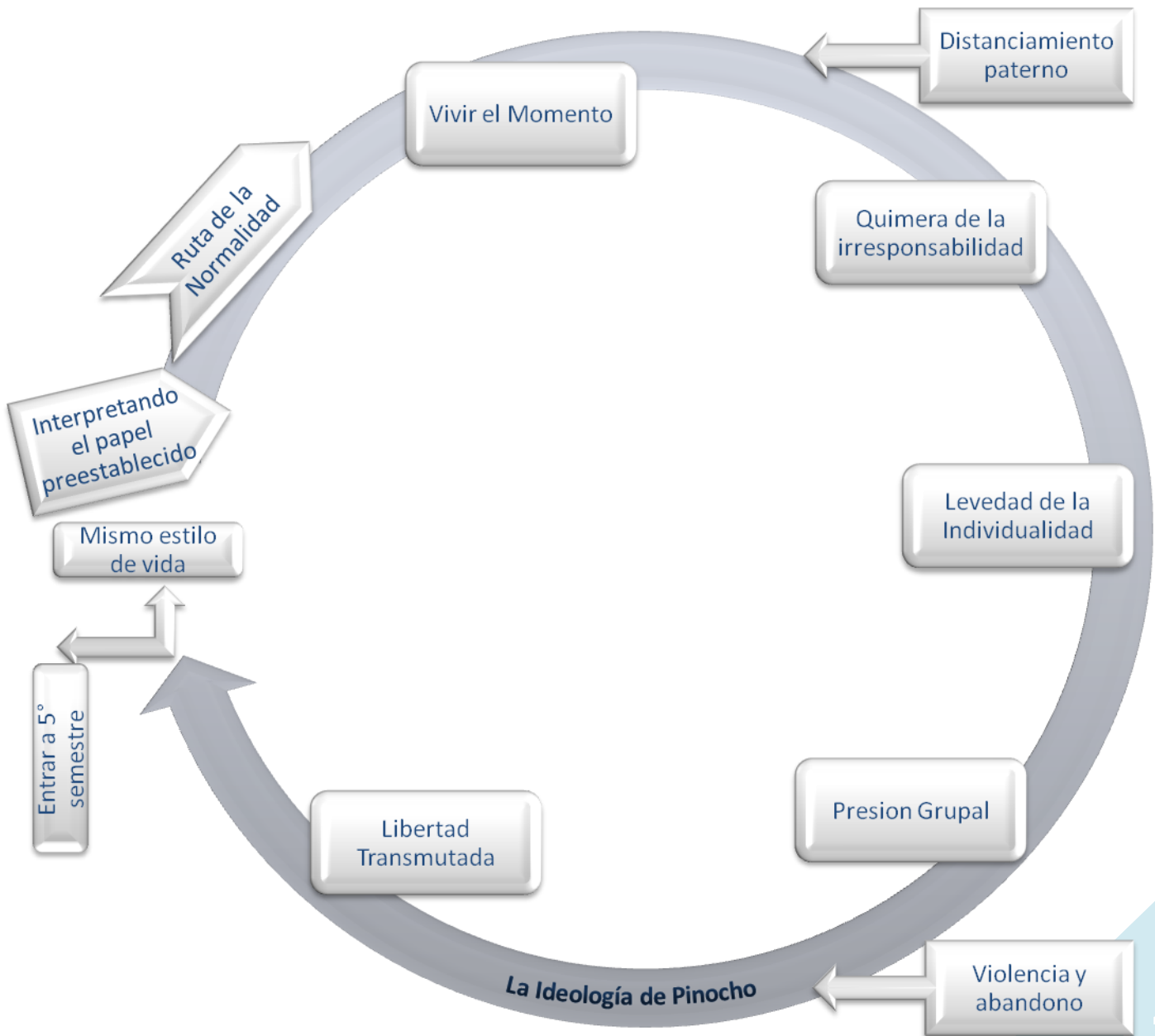
Este ciclo se repite cada año con los estudiantes de tercero y cuarto; pero se integran nuevamente a las clases cuando entran a quinto semestre y se dan cuenta de las numerosas materias que deben y lo que implica, es decir: no terminar el bachillerato, no poder ingresar a la carrera que ellos quieren o incluso a ninguna, no ser profesionistas, aunado a las consecuencias sociales, familiares y emocionales, por las críticas o desconfianza de la gente cuando se enteran de su situación académica:

*...ahorita que, que ya queremos salir de la prepa y queremos entrar a la universidad, este, como que nos damos cuenta, ¿no?, es cuando, como que te pones a pensar de que has hecho de tu vida y no más ves que has hecho puras cosas sin sentido y es cuando, por decir ahorita es lo que más me pesa...*

Sin embargo, también existen algunos alumnos que continúan con el bajo rendimiento académico en los semestres de quinto y sexto ya que no han reflexionado sobre las consecuencias “...nosotros, este, decimos que en tercero y cuarto sí fue acá bien chido y entrando a quinto y sexto ya le paras, pero hay mucha gente que no, que le gusto eso y no lo quiere cambiar...”

## DIAGRAMA DEL PROCESO

En este diagrama se plantea como se van presentando las categorías y lo expuesto en el proceso. En resumen: comienzan por interpretar el papel establecido, después lo ven con normalidad, su ideología cambia, se dedican a vivir el momento, son irresponsables, carecen de individualidad por lo cual aumenta la presión grupal y se comportan libertinamente. Aunado a esto influye el distanciamiento con los padres de familia y la violencia. Finalmente cuando pasan a quinto semestre algunos cambian y se reintegran a las clases



## CONCLUSIÓN

Retomando las ideas expresadas por los jóvenes dentro de las diferentes entrevistas, concluimos, que el bajo rendimiento académico, en la vida de los estudiantes dentro del CCH Oriente, tiene varios factores, tales como: personales, sociales, familiares e institucionales. Estos alumnos se ingresan a un escenario que se confabula de manera sincronizada, creando jóvenes con deficiente aprovechamiento educativo, por lo cual, responden de manera pasiva a las cuestiones académicas y positivamente a la diversión, las fiestas y excesos.

De esta forma el problema del bajo rendimiento está constituido por los estereotipos, la violencia y el abandono que sufren por parte de los profesores, el distanciamiento paterno, la presión grupal, la falta de individualidad y la normalidad del fenómeno. Con lo que cambia su ideología y creencia educativas, además de su modo de vida, durante estos semestres.

Este modo de vida, está caracterizado por un ambiente de cohesión grupal, entre los estudiantes y distanciamientos de estos con sus padres, familiares y profesores. El ambiente en el que se encuentran durante tercer y cuarto semestres, esta instituido como una forma de vida, en donde el libertinaje es la principal característica, lo cual, ha etiquetado a los estudiantes de generaciones anteriores y continuará dando un estigma a futuros estudiantes, lo que nos hace ver que esto es un hecho cíclico, pues se repite en cada generación.

Así que los factores institucionales, los estereotipos y la familia, tienen un impacto importante en predisponer a los alumnos para que sus actos los lleven a un bajo rendimiento académico y sean susceptibles de actuar en forma impulsiva, fácilmente seducidos por ideas de placer inmediato (hedonismo), dedicándose a la diversión, preocupándose sólo de ser aceptados por sus amigos y la popularidad; aunado a la falta de visión hacia el futuro y de objetivos.

Consideramos de forma importante los estereotipos que se atribuyen sobre los estudiantes, con estos es más fácil para ellos poder adoptar el papel, que ya se esperaba de ellos, es decir, el de jóvenes libertinos, con bajo aprovechamiento académico. El estigma sobre en la población del CCH, hace que se trate diferente a estos estudiantes, se espera que sean alumnos de bajo rendimiento académico y es en lo que se convierten.

Estos estigmas, como ya lo dijimos, los imputan tanto la sociedad, como los profesores, autoridades y los mismos alumnos, desde generaciones anteriores.

Por lo antes dicho podemos decir que esta problemática tiene que ver con múltiples factores, no es algo que inmiscuya sólo a los estudiantes; ya que en este proceso también interfieren: la sociedad, los profesores y las autoridades; siendo los estudiantes, quienes se prestan para representar el papel, que se les ha imputado, desde hace ya varias generaciones.

Además, el abandono por parte de los familiares y autoridades, hace que los estudiantes en tercero y cuarto semestres, del turno vespertino, sientan que no son importantes, se comparan con los de la mañana y se sienten menospreciados, lo cual, hace que estos alumnos puedan transformar fácilmente su libertad en libertinaje, pues es algo que se espera de ellos y sólo se les deja pasar por el proceso en forma normal.

Sin embargo institucionalmente se han creado programas para mejorar el rendimiento académico, uno de ello es el de tutoría, sobretodo dirigido al turno vespertino, pero no han tenido grandes resultados, ya que no conocen el problema a fondo, sólo existen, datos numéricos, es decir, porcentajes, pero no se plantean el problema desde la vida y visión de los alumnos, además aún cuando se crea para mejorar el rendimiento sobre todo del turno vespertino, los tutores no lo destinan a los grupos que lo requieren, incluso evitan los que tienen bajo rendimiento académico y se implementa más en el turno matutino.

Es decir, en este programa los profesores buscarían apoyar a los grupos, dándoles orientación y creando un vínculo entre profesores, escuela y padres de familia, con el propósito de contribuir a mejorar el aprendizaje y elevar el número de egresados. No obstante los tutores tienden a escoger grupos de la mañana, en muy pocos casos eligen a grupos de tercero y cuarto del turno vespertino (evitan estos grupos), es decir, no se está dirigiendo a la población que institucionalmente y realmente debería ser la principal beneficiada.

Incluso, los estudiantes que participaron en este estudio, ni siquiera hablan del programa y no saben de su existencia.

En suma, todo esto crea un ambiente escolar en el que pueden vivir libertinamente, sin dificultad, cambiando su ideología educativa y modo de vida del estudiante; en donde no existe un programa efectivo que mejore el rendimiento académico.

Por otra parte, retomando la información de los diferentes autores que citamos en este trabajo, podemos concluir que expresan y retoman las partes que conforman el bajo rendimiento, sin embargo, ninguno reúne todas las características que conforman la vivencia del bajo rendimiento, que en este caso, se presenta en el CCH Oriente y fue expuesto por los mismos estudiantes.

# PROPUESTA



Antes de exponer las propuestas formuladas sobre esta investigación, se presentan las planteadas por los alumnos participantes en los grupos de reflexión, sin embargo se aclara que para algunos de ellos, no existe algo que pueda evitar lo que se vive en segundo año, piensan que solamente pasando por esa experiencia pueden aprender de ella y que los consejos no les sirven. Para finalmente hacer nuestras propuestas, las siguientes son las propuestas de los alumnos:

1. Quitar varias de las opciones para acreditar las materias reprobadas, como PAMAD, recursamientos o extraordinarios. Para así no confiarse pensando que será fácil pasar la materia.
2. Trabajar con su propia motivación, ya que si no existen las ganas de entrar a clases no importaran los buenos o malos maestros, las muchas o pocas opciones para acreditar las materias reprobadas y las muchas o pocas distracciones.
3. Clases menos aburridas y largas, que sean más dinámicas.
4. Apoyo de los padres, profesores y autoridades; ya que estos jóvenes se sienten abandonados. Por ejemplo más comunicación con sus padres, que se interesaran más por ellos; que los profesores antes que una figura de autoridad sean sus amigos, que los escuchen y se muestren más accesibles ante los alumnos.
5. Que se les enseñe a buscar un equilibrio entre la escuela y la diversión.
6. Que puedan ver a futuro, ya que generalmente en ese periodo se centran en el momento, en su aquí y su ahora, y no pueden visualizarse en el futuro.

Tenemos presente que este es un problema que incluye no sólo a los alumnos, sino también a los profesores, funcionarios y familiares, por ello proponemos implementar un programa en el que participen todos ellos.

Primero que nada, se tiene que trabajar con los estudiantes implementando un curso-taller, desde su primer año, pero sobre todo, poner énfasis en tercer y cuarto

semestres; utilizando el programa de tutores; pero teniendo presente que será dirigido a todo el plantel y que los profesores que decidan tutorear no podrán escoger al grupo que tenga el mejor rendimiento y que represente menos esfuerzo, al contrario se tratará de enfocar este curso-taller a toda la institución y si esto no se puede lograr, se enfocará entonces a los grupos con menor rendimiento. De lo contrario proponemos implementar el curso-taller por medio de un coordinador, que invite a estudiantes de Psicología prestadores del servicio social. En el curso-taller se trabajará sobre los siguientes puntos:

Para los estudiantes:

1. Enseñarles a tener equilibrio, para que puedan manejar su libertad, ya que la transforman en libertinaje. Entendiendo con esto que pueden divertirse y al mismo tiempo tener un buen aprovechamiento, que pueden darle tiempo a la escuela, los amigos, las fiestas y otras diversiones; además de concientizarlos, sobre las consecuencias de algunas actividades que toman como diversiones y que pueden remplazarlas por otras más sanas, dando ejemplo de ellas.
2. Trabajar con su plan de vida, enseñarles a repartir su tiempo y a dirigir sus actos no sólo pensando en el aquí y el ahora, más bien pensando en el futuro y sus consecuencias. Que planeen sobre lo que quieren a futuro (ya sea a corto, mediano o largo plazo) y que se enfoquen en ello.
3. Enseñar a los jóvenes a trabajar con su motivación, para que no se sientan sin ganas de entrar a clases o sin interés por los estudios, recordándoles sus metas y objetivos escolares.
4. Mejorar su autoestima con el fin de evitar la presión grupal, el sentirse solos y abandonados si realizan algo diferente a lo que hace el grupo (en este caso asistir a clases o ser un buen estudiante).
5. Trabajar con ellos sobre la responsabilidad, mostrarles que no tienen que pasar por el bajo aprovechamiento, para entender que sus actos tienen consecuencias, hacerles ver que tienen tanto derechos como obligaciones y

que su compromiso y trabajo en la escuela los ayudaran a conseguir sus metas, haciéndoles ver los beneficios de ser responsables.

Para los profesores, autoridades y familiares

1. Trabajar sobre la imagen negativa que tienen los profesores y autoridades sobre los alumnos en el turno vespertino; enseñándoles que esto en lugar de ayudar a los estudiantes, tiende a incrementar el bajo rendimiento.
2. Enseñar a los profesores a trabajar y dar clase a jóvenes, y algo sumamente importante es que tienen que aprender a orientar y convivir con ellos sin violencia y agresión.
3. Hacer una evaluación de las emociones y sentimientos de los alumnos sobre el trato que se tiene de los profesores, funcionarios y personal de la institución hacia ellos.
4. Preguntar a los profesores sobre los grupos que existe dentro del CCH-Oriente.

Fuera de este curso-taller proponemos lo siguiente:

Tener un mayor acercamiento de los profesores, autoridades y padres de familia con estos alumnos y hablando con ellos sobre lo que viven, sus miedos, inquietudes, gustos, necesidades, pasatiempos y grupo de amigos. Esto puede ser en los salones de clases, las canchales, las áreas verdes o explanadas. Simplemente acercarse a los jóvenes y platicar con ellos.

A la institución le sugerimos:

Para quitar el estereotipo sobre los estudiantes del turno vespertino, asignar el turno en forma azarosa desde primer semestre, rotando a cada uno de los alumnos en diferentes grupos, cada vez que se inscriban a un nuevo semestre.

A los investigadores e interesados en el tema:

Hacer investigación con alumnos que tienen un buen aprovechamiento académico, con los profesores y autoridades del turno vespertino y continuar aportando a esta investigación.

Y por último, expresamos que cada uno de nosotros podemos poner nuestro esfuerzo en mejorar el problema que vive el Colegio de Ciencias y Humanidades, recordemos que forma parte de la UNAM, no lo veamos como algo ajeno a nosotros.

## BIBLIOGRAFÍA:

1. Alfaro, E. L. González, B., Medrano, H. Campos, G. (2003, 23 abril) *Versión del personal académico sobre la reprobación y la deserción. Ponencia recuperada en los seminarios de diagnóstico local en el Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Oriente*. Resumen recuperado el 7 de mayo de 2007, de <http://www.cecu.unam.mx/ponsemloc/ponencias/223.html>.
2. Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. España: Morata.
3. Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
4. Baz M. y Zapata Y. (2003) *Tramas subjetividad y procesos sociales*. De duelos y errancias: la grupalidad comprometida. (p.35-55) México: UAM-X.
5. Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En Acosta, M. *Creatividad, motivación y rendimiento académico* Malaga, España.: Aljibe. (pp. 39-54).
6. Beltrán, J y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. España: Boixareu Universitaria.
7. Borda, A. J y Pinzon, B. D. (1997). *Rendimiento académico. Técnicas para estudiarme mejor*. Colombia: Delfín Ltda.
8. Buendía, E. L, Colás, E. M. y Hernández, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España.: Mc Graw-Hill
9. Canova, F. (1995). *Psicología evolutiva del adolescente*. Colombia: San Pablo.
10. Colegio de Ciencias y Humanidades. (1971). Una nueva posibilidad educativa. En Centro de información y documentación académica (ed.), *Documenta* (91-96). México: UNAM.

11. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2010). Antecedentes. Recuperado el 11 de junio de 2010 del sitio web del Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.cch.unam.mx/principal/antecedentes>
12. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2009). Oriente informa. Mexico: UNAM. Recuperado el 09 de Octubre de 2011 de <http://132.248.87.5/gaceta/BienvenidaGen2010.pdf>
13. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente (2010). Historia del Plantel Oriente. Recuperado el 21 de junio de 2010 del sitio web: <http://132.248.87.5/>
14. Collodi, C. (2003). Pinocho. España: B
15. Comisión Especial para el Congreso Universitario [CECU]. (2003). Diagnóstico de las entidades: colegio de ciencias y humanidades. Recuperado el 14 de mayo de 2007 del sitio web de la comisión especial para el congreso universitario Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.ceu.unam.mx/diagnostutu/CCH.htm>
16. Crozier, W. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narceas, S.A. de ediciones.
17. Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.
18. Edelman, L. y Kordon, D. (1989). *Algunos aspectos de la práctica y la teoría de los grupos de reflexión*. Argentina: Federación Latinoamericana de Psicoterapia Analítica de Grupo.
19. Escudero, J; González, M; y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. Recuperado el 12 de Octubre de 2010, de Revista Ibero-Americana: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
20. Fernández, M. (1995). *Evaluación y cambio educativo: Análisis educativo del fracaso escolar*. España: Morata.

21. Fierro, A., García-Milá, M. y Gispert, I. (2005). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: Horsori.
22. Flores, R. y Macotela, S. (2006). *Problemas del aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria*. México: Facultad de Psicología de la UNAM.
23. Gaceta (1972, 19 de enero). Dos nuevos planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. 3, 1-2.
24. Guerra, R. M y Guerrero, S. M. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México.: UPN.
25. González, J. J (1992) *Interacción grupal*. México:Planta.
26. Hernández, M. (2003, 23 de abril). La deserción escolar de los estudiantes del CCH: Caso Plantel Oriente. Ponencia recuperada en los seminarios de diagnóstico locales en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente. Resumen recuperado el 17 de mayo de 2007, del sitio web:  
  
<http://www.cecunam.mx/ponsemloc/ponencias/227.html>.
27. Hans, A. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. España: Narcea, S.A.
28. Horrocks, J. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
29. Ibarra, G. y Cervantes, N. (2003, 23 de abril). La reprobación en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Ponencia presentada en el seminario de Diagnósticos Locales en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente. Resumen recuperado el 17 de mayo de 2007, del sitio web:  
  
<http://www.cecunam.mx/ponsemloc/ponencias/1221.html>
30. Ito, M. E. y Vargas, B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos de la idea al reporte*. México.: Porrúa.



31. Javaloy, F y Vidal, T. (2007). *Bases ambientales del comportamiento social*. En Cuadrado, I; Gaviria, E; Morales, J; y Moya, M. *Psicología social* (págs. 97-122). España: Mc Graw Hill.
32. Krauskopf, D. (1994). *Adolescencia y Educación*. Costa Rica: EUNED
33. Kovaos, K. (2000). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández, C., *El fracaso escolar* (pp. 193-199). Madrid, España.: Doce calles.
34. Labaké, C. (2006). *Adolescencia y personalidad*. Buenos Aires: Bonum.
35. Lévy-Leboyer, C. (1985). *Psicología y medio ambiente*. España: Morata.
36. Lopes, A. (1995) *Casa de padres, escuela de hijos*. Colombia: San Pablo.
37. Marchesi, A. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En Marchesi, A., y Hernández, C., *El fracaso escolar una perspectiva internacional*. (pp. 25-51). Madrid, España.: Alianza.
38. Martín, P. y Sánchez, E. (1999). Relaciones entre el individualismo-colectivismo, la autoestima colectiva y los valores de los adolescentes. *Revista de Psicología social*, (14) 2-3, 211-224
39. Martínez-Otero (1997). *Los adolescentes ante el estudio: Causas y consecuencias del rendimiento académico*. España: Fundamentos.
40. Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. España: Díaz de Santos.
41. Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores. (C. A. Cisneros, Trads.). DF, México. UAM. (Trabajo original publicado en 2001).
42. Montesino, M. (2002). Aproximaciones a ciertos conceptos en uso sobre el Fracaso escolar. *Ensayos y experiencias* Argentina: Novedades educativas, 43, 12-28.

43. Muñoz, L. L., Ávila, R., López, V., López, D. y Santillán, D. M. (2005). *Ingreso estudiantil al CCH 2002-2005*. México: UNAM.
44. Navarro, E. (20 de Septiembre de 2003). Factores asociados al rendimiento académico. Recuperado el 30 de Septiembre de 2010, de Revista Ibero-Americana: <http://www.rieoei.org/investigación/512del.PDF>
45. Nicolson, D. y Ayers, H. (2002). *Problemas de la adolescencia. Guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid: Narcea
46. Nudler, O. y Naishtat, F. (2003). *El filosofar hoy*. Buenos Aires: Biblos
47. Núñez, J. y González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico*. España: Universidad de Oviedo.
48. Ortega, J. (1999). *Educación Social Especializada*. España: Ariel.
49. Parolari, F. (1995). *Psicología de la adolescencia. Despertar para la vida*. Colombia: San Pablo.
50. Powell, M. (1975). *La psicología de la adolescencia*. México: Fondo de cultura económica.
51. Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar: culpables y víctimas*. España: Monografía escuela española.
52. Robles, S (1998). *El éxito del fracaso. Estrategias para afrontar el fracaso escolar y otros fracasos*. España: Editorial MAD
53. Santillan, D. M. y Lopez, D. A. (2006) *Características socio-económicas y trayectoria académica de los alumnos del colegio de ciencias y humanidades generación 2006*. D,F, México: Dirección General Colegio de Ciencias y Humanidades.
54. Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia

55. Taylor y Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
56. Terigi, F. (2009) *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional*. Recuperado el 12 de Octubre de 2010, de Revista Ibero-Americana: <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>
57. Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. España: La Muralla.
58. UNAM. (1971 a). ¿Qué es el colegio de ciencias y humanidades. En centro de información y documentación académica (ed.), Documenta (pp. 87-90). México: UNAM.
59. UNAM. (1971 b). Se creó el colegio de ciencias y humanidades. En centro de información y documentación académica (ed.), Documenta (pp. 3-5). México: UNAM.
60. UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades (2006, mayo). Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006-2010. Recuperado el 10 de diciembre fe 2009, del sitio Web:  
  
<http://www.unam.mx/principal/plangdesarrollo>
61. UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades (2009). Portal académico: Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado el 15 de junio de 2010, del sitio web: [http://academia.cch.unam.mx/portal/Modelo\\_Educativo\\_del\\_CCH](http://academia.cch.unam.mx/portal/Modelo_Educativo_del_CCH)
62. UNAM, Dirección General de Planeación (2003). Agenda Estadística 2009. Recuperado el 16 de junio de 2010, del sitio web:  
  
<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2003/>
63. UNAM, Dirección General de Planeación (2004). Agenda Estadística 2009. Recuperado el 16 de junio de 2010, del sitio web:

<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2004/>

64. UNAM, Dirección General de Planeación (2005). Agenda Estadística 2009. Recuperado el 16 de junio de 2010, del sitio web:

<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2005/>

65. UNAM, Dirección General de Planeación (2006). Agenda Estadística 2009. Recuperado el 16 de junio de 2010, del sitio web:

<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2006/>

66. UNAM, Dirección General de Planeación (2007). Agenda Estadística 2009. Recuperado el 16 de junio de 2010, del sitio web:

<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2007/>

67. UNAM, Dirección General de Planeación (2008). Agenda Estadística 2008. Recuperado el 16 de junio de 2010, del sitio web:

<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2008/>

68. UNAM, Dirección General de Planeación (2009). Agenda Estadística 2009. Recuperado el 16 de junio de 2010, del sitio web:

<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2009/>

69. UNAM, Dirección General de Planeación (2010). Cuaderno de Planeación Universitaria: Perfil de Aspirantes y Asignados a Bachillerato y Licenciatura de la UNAM 2009-2010. Recuperado el 10 de agosto de 2010, del sitio web: <http://www.planeaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2009-2010.pdf>

70. UNAM, Portal de Estadística Universitaria (2008). Perfil de alumnos de primer ingreso a la UNAM. Recuperado el 16 de junio de 2010, del sitio web: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/index.php>

71. UNAM, Unidad de enlace (2007) Colegio de Ciencias y Humanidades. Dirección General. Secretaria de planeación. Alumnos regulares e irregulares plantel Oriente. Años escolares: 2000 al 2006 (No. De publicación F2073). Cd. Universitaria, DF, México. Autor.
72. UNAM, Unidad de enlace (2010). Colegio de Ciencias y Humanidades. (No. De publicación F4639). Cd. Universitaria, DF, México. Autor.
73. Zozaya, R. y Espinosa, A. (2006). Guía estudiantil del bachillerato universitario 2006-2007. [Folleto]. México: UNAM.
74. Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

**ANEXO**

## ANEXO I: FRAGMENTO DEL GRUPO DE REFLEXION

A continuación presenta un pequeño fragmento de la sesión 2, realizada con el grupo de reflexión 1, el día 8 de Noviembre de 2007. Recordemos que fueron 3 sesiones por grupo.

### Sujeto 5

Yo me acuerdo que en tercero y cuarto na más. Yo conocí a un muchacho que se llamaba Joshua, era el único que, que por así decirlo, estudiaba, él estudiaba y todos los demás no, bueno yo no una vez me invito, el chavo, así a estudiar y yo no, yo no venía, por eso ni venia. La mayoría era de que, se iban a fiestas a drogarse, al billar, y las chicas igual se iban con ellos.

### Coordinador

Bueno hablaban de, de que, cómo los veía alguien, él estaba en otro, en otro lado, de compañeros, hablaban de que había alguien que había estado en otra escuela y la veía diferente; ¿cómo creen que las ven las demás personas?, por ejemplo sus amigos, sus padres

### Sujeto 4

Bueno por ejemplo, nosotros estuvimos platicando apenas con un chavo, que él nos dice que venía de una voca, donde todo era completamente diferente a aquí, o sea, allá era de que entrabas a tus clases porque tenías que entrar y sin en cambio aquí no hay nadie que pus, que nos cuide, o así que no, que nos, obligue a entrar, entonces yo digo que, pues que el mismo dice que los CCH nos generalizan así como de –a ustedes sólo saben de los viernes, de la fiesta de los viernes y donde estas-, cosa que, casi, casi, si, ya cuando vas en una escuela más superior si lo discriminan.

### Sujeto 3

Bueno en mi caso sí me han dicho de que ay, mis primos me han dicho –ay pero sí todos tus amigos son en mariguana, en mota- o sea empiezan a salir con que no, puros drogadictos, adictos y que todos se la pasan atrás, en, en, allá fajándose y que no sé qué, y así como que –no todos somos así- pero sí, la mayoría creé que, o sea que nada más se la vive uno allá drogándose o igual fajándose, es lo único que, que casi siempre sale, que, que me están, bueno que sale, y yo así como que; -ya si tienen su lugar para hacer su plantita de la mota-, que no sé qué tanto y yo así de que ¡ah!

### Sujeto 6

Es que como que si generalizan y toman mucho, o sea ya cuando saben que vas en el CCH Oriente ya te toman como –no pus ha de ser vago, ha de ser drogadicto, alcohólico, o no ha de estudiar, no ha de hacer nada-, porque a mí me ha pasado, que ya con el simple hecho de decir –voy en el CCH Oriente- dicen -no, de seguro ni entras a tus clases, de seguro todos se van a las fiestas, no hay nadie en la escuela- y así, en parte pus sí, sí es cierto ¿no? Muchos reprobamos, pero tampoco es para que te agarren y te tachen así de –tu vas en el CCH Oriente, puros vagos aquí-, ¿no? cosas así

Coordinador

¿En particular en el turno vespertino?

Sujetos

Sí

Sí aja más

Sujeto 1

Sí porque por ejemplo cuando yo decía voy en el CCH Oriente, me decían vas en el CCH corriente, no puros porros que los de la UNAM son puros porros ya es un concepto que tienen que en la tarde y ya aquí por esta zona que ya todos somos así vagos o



drogadictos y a veces algunos ni al caso y no a lo mejor sí se van a fiestas pero no por irse a fiesta ya eres drogadictos, igual vago

Observador

A lo demás no les decían nada por haber ingresado al turno vespertino o por

Sujeto 5

A mí sí, mis tías más que nada me decían -no como en el turno vespertino ahí van puros vagos que no sé qué pero sí siempre

Sujeto 5

A mí me querían que me cambiara de escuela o si no por lo menos a la mañana y no este y más de que veían a mis amigos y decían es que te juntas con puros drogadicto

Sujeto 5

Aja

Sujeto 1

De por sí ya está como estereotipado en todas la escuelas, cuando yo iba en la secundaria igual era igual que vas en la secundaria en la tarde -ahí ni van a estudiar se vuelan, se van de pinta- o cosas así y tú así pues no todos

Sujeto 6

De hecho hasta los maestros que dan clase en la tarde y en la mañana también dicen -no, es que no me gusta dar clase en la tarde, no que en la mañana me hacen caso, los de la tarde, este, ni ponen atención al trabajo-. Hasta los maestros dicen

Sujeto 3

Comparan

Sujeto 6

Comparan mucho con los de la mañana

Sujeto 3

Sí así me toco un maestro que hasta saca sus graficas de los de la mañana y de los de la tarde vean ustedes están hasta bajo y los de la mañana con, con todas la graficas hasta arriba, así como que ¡offf! sí ustedes son los más flojos, nosotros sí nos sacábamos de onda así como que

Coordinador

¿Qué les hace sentir eso?

Risas

No pues nada

Sujeto 4

Yo creo que sí un poco mal porque te están, es como decir ni me conoces y ya te están hablando así de mira me estás diciendo como soy y a veces ni te dan tiempo de cocer simplemente tu vas en el CCH -ya no me junto contigo-

Sujeto 1

Pues igual y te enoja, pues te empiezan a criticar, a decir lo que no es, pues sí hay veces que te empiezan a decir como que te pone un estatus, ya te empiezan a ver cómo, como problemas ¿no?, igual así es con la familia, con las tía, con la sobri, hija de la tía ella va en una voca y ya dicen que en la voca son mejores pero igual en todo yo he ido a las vocas igual es lo mismo hay chavos, en todas las escuelas, hay chavos que quieren entrar, hay chavos que se vuelan las clases, hay chavos que son matados, hay otros que son más listos, hay de todo en todos lados

Coordinador

Y su, su familia cómo los ve que van en el turno vespertino en el CCH

Sujeto 6

Dicen que soy un flojo porque voy en la tarde pero pus también yo no quería en la tarde yo quería en la mañana y, pero el simple hecho de estar un tiempo en la tarde ya no te dan ganas de pasarte a la mañana

Sujeto 4

Aja sí ya haces amigos y como que ves muy pesado cambiarte a la mañana

Coordinador

¿Por qué lo ven pesado?

Sujeto 4

Porque tú quieres estar con tus amigos

Sujeto 6

Y a parte venir en la mañana y pus entrar a todas tus clases

Sujeto 1

Ya es sufrir (risa)

Sujeto 1

No pus mis papás sí sienten admiración de que voy aquí que voy en la tarde nunca me han dicho que eres una floja, algo así, pero yo escogí el turno del vespertino, por que como tenía que trabajar en las mañanas, tenía que cuidar, tenía cosas que hacer en las mañanas y se me hizo más fácil este, estar en la tarde, pero pus ahorita así como ¡ay! cuando ya veo que es tarde y todo eso, como te cansas pues mejor digo -ay ya me voy, ya son la siete ya me voy-

Coordinador

Y la institución, cómo creen que los ve, la escuela

Sujeto 1

Nos tachan de, de malvivientes (risas)

Sujeto 5

Yo creo que sí nos quieren ver salir o sea nos dan todo para que órale ya váyanse casi, casi (risas) y mira aquí hay toda la posibilidad y chance ya nos quieren sacar, yo digo que sí nos quieren ver afuera de una u o otra forma

Coordinador

Bien, no sé cómo, cómo eran las metas, los objetivos en tercero y cuarto semestre

Sujeto 4

La mía era salir en tres años, yo creía que sí lo iba hacer pero ya no venia

Sujeto 6

Pues hasta ahorita, bueno había pensado salir en tres años hasta ahorita, yo creo que sí, yo creo que no como que tus metas por más que te pasen cosas no cambian

## ANEXO II: OBSERVACIÓN

Enseguida mostramos algunas de las impresiones que nos dejó la convivencia con los alumnos desde su curso propedéutico hasta los quintos semestres.

Cabe señalar primero que nosotros prestamos nuestro servicio social en el CCH-Oriente, turno vespertino y que realizamos estas impresiones después de hacer el servicio, antes de comenzar la investigación y después de iniciada.

Una de las nuestras primeras experiencias como prestadores de servicio social, fue la bienvenida otorgada a los alumnos de nuevo ingreso, dentro de ella se dieron muchas palabras de ánimo a los estudiantes, una diferencia que pudimos observar es que a los alumnos de la tarde los funcionarios, como el director y el encargado de la secretaria de asuntos estudiantiles, les decían a los padres de familia y alumnos sobre el problema de bajo rendimiento que existía en el turno vespertino y proponían que los padres estuvieran atentos de lo que hacían sus hijos y vigilaran su desempeño escolar, además hablaron sobre la delincuencias, ya que dentro y fuera de la escuela se habían presentado, algunos incidentes...

Dentro del curso propedéutico que se les da a los estudiantes de nuevo ingreso, se les preguntan sus metas y objetivos escolares, la mayoría de los alumnos expresaban que querían terminar en tres años y con un buen promedio para ingresar a la licenciatura... plateaban su felicidad por haber ingresado al CCH... expresaban un cierto desagrado por estar en el turno vespertino, pero que aún así estaban contentos por ingresar a la UNAM...

Ya iniciados los cursos, algunos comienzan a tener problemas escolares, en algunos casos los profesores citan a los padres de familia, algunos asisten y otros no....