



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
PSICOLOGÍA

“EXPECTATIVAS Y GRADO DE SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO SOBRE LA
ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA”

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:
ELIZABETH MARIANA LICEAGA ESCOBEDO

DRA. CARMEN ALICIA JIMÉNEZ MARTÍNEZ FES-IZTACALA PSICOLOGÍA

MTRA. ELSA GUADALUPE LÓPEZ MORÁLES FES-IZTACALA PSICOLOGÍA
DRA. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES FES-IZTACALA PSICOLOGÍA

LOS REYES IZTACALA, ESTADO DE MÉXICO, ENERO DE 2019



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.

“¿Qué es la cultura? Algo que al ofrecerse se cuestiona ¿Qué es el saber? En todos los casos, algo más de lo que creíamos saber”

J. P. Sartre

“No hay que empezar siempre por la noción primera de las cosas que se estudian, sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje”

Aristóteles

“Hay que transformar al mundo”

Carlos Marx

Para más información sobre la investigación realizada favor de contactar con la autora del trabajo a través de la siguiente dirección de correo electrónico:

mariana-liceaga@hotmail.com

Índice

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1: FACTORES QUE INFLUYEN EN EL TRÁNSITO ESCOLAR	11
1.1 EL BACHILLERATO EN MÉXICO.....	12
1.2 EL TRÁNSITO ESCOLAR A NIVEL MEDIO SUPERIOR	19
1.2.1. FACTORES ECONÓMICOS	23
1.2.2. FACTORES PERSONALES	25
1.2.3. FACTORES SOCIOCULTURALES.....	28
CAPÍTULO 2: EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	30
2.1. MODELO EDUCATIVO DEL CCH.....	31
2.1.1. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA.....	33
2.2 LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA.....	38
2.2.1. ENFOQUE Y PROPÓSITOS	39
2.2.2. CONTENIDOS.....	42
2.2.3. MECANISMOS DE EVALUACIÓN	43
2.3. TRÁNSITO ESCOLAR EN EL CCH.....	45
2.3.1. APROBACIÓN, REPROBACIÓN Y DESERCIÓN	46
CAPÍTULO 3: LAS EXPECTATIVAS EN RELACIÓN CON LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA.....	49
3.1. TEORÍAS QUE CONSIDERAN EL CONCEPTO DE EXPECTATIVA	50
3.1.1. TEORÍA DE VÍCTOR VROOM	52
3.1.2. TEORÍA DE ALBERT BANDURA.....	53
3.1.3. TEORÍA DE BERNARD WEINER	58
3.1.4. EL ASPECTO EMOCIONAL DE LAS EXPECTATIVAS.....	61
3.2. <i>SATISFACCIÓN</i>	63

CAPÍTULO 4: ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	67
4.1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	68
4.2. TIPO DE ESTUDIO	68
4.3. POBLACIÓN.....	69
4.4. MUESTRA.....	69
4.5. INSTRUMENTOS	69
4.6. PROCEDIMIENTO.....	77
CAPÍTULO 5: RESULTADOS.....	79
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN	96
REFERENCIAS	107
ANEXOS.....	120
ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR EXPECTATIVAS ACERCA DE LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA (CIEPsi)	121
ANEXO 2. CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN EN PSICOLOGÍA (CUSAP).....	127

RESUMEN

La asignatura de Psicología en el plan de estudios del CCH es de carácter optativo y se cursa en el último año de Bachillerato. El contenido de la asignatura se orienta al análisis de varios paradigmas, teorías, modelos y metodologías lo que la vuelve complicada y muy teórica. Por esta razón se buscó investigar si la deserción y abandono estaban relacionados con el incumplimiento de las expectativas que se generan los alumnos sobre la asignatura de Psicología I y finalmente si se relacionaba con el grado de satisfacción al final del curso. Para lo cual se diseñaron dos cuestionarios, uno para identificar las expectativas (CIEPsi) y otro para identificar el grado de satisfacción (CuSaP). En los cuestionarios se les preguntó a los estudiantes qué esperaban de la asignatura, qué era lo que no querían que sucediera y qué tan satisfechos se sintieron al concluir el semestre. Se encontró que existe una relación positiva entre sus expectativas y el grado de satisfacción, además de que tienen un gran interés porque la asignatura les aporte conocimiento del que puedan hacer uso personal. Su mayor grado de insatisfacción se encontró en los métodos de enseñanza del profesor. No obstante, se obtuvieron resultados que evidencian que los jóvenes tuvieron un mayor nivel de agrado por la Psicología al término del curso.

Palabras Clave: *Satisfacción, Expectativa, Autoeficacia, Atribuciones, Aprendizaje Social, Colegio de Ciencias y Humanidades, Estudiantes.*

ABSTRACT

The subject of Psychology in the curriculum of the CCH is optional and is taught in the last year of the baccalaureate. The content of the subject is oriented to the analysis of several paradigms, theories, models and methodologies, which makes it complicated and very theoretical. For this reason, it was sought to investigate whether the dropout and dropout were related to the failure to meet the expectations that students generated on the subject of Psychology I and finally if it was related to the degree of satisfaction at the end of the course. For which two questionnaires were designed, one to identify expectations (CIEPsi) and another to identify the degree of satisfaction (CuSaP). In the questionnaires, students were asked what they expected of the subject, what they did not want to happen and how satisfied they felt at the end of the semester. It was found that there is a positive relationship between their expectations and the degree of satisfaction, in addition to having a great interest because the subject provides them with knowledge that they can make personal use of. His greatest degree of dissatisfaction was found in the teacher's teaching methods. Nevertheless, results were obtained that show that the young people had a higher level of pleasure for Psychology at the end of the course.

Keywords: *Satisfaction, Expectation, Self-efficacy, Attributions, Social Learning, Sciences and Humanities College, Students.*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de su educación, la juventud transita de un punto a otro, haciendo escalas en los grados escolares, esto es: primarios, secundarios, medios y superiores. Pero no todos avanzan en sus estudios de manera regular, por lo que no cumplen con el tiempo normativo o ideal establecido. Este avance, se ha vuelto un objeto de estudio enfocado en la identificación de las razones por las cuales no se alcanza la eficiencia terminal de quienes reprueban o abandonan sus estudios.

Sin embargo, la investigación sobre el abandono escolar como la deserción, presentan inconsistencias, fundamentalmente porque no se ha podido llegar a un acuerdo en los tipos de comportamientos o actitudes que merecen dicha categorización. Como resultado existe confusión y contradicción en lo que se refiere al perfil y causas del abandono de la educación. Para algunos es el abandono de la formación académica (Páramo y Correa, 1999) y para otros la decisión final de aquellas personas para las cuales la escuela ha perdido sentido (Román, 2013).

En América Latina, 600 mil jóvenes, aproximadamente, abandonan el Bachillerato cada año. De los que lo culminan, 56% son hombres y 60% mujeres (Ortega, 2018). Diferentes estudios como el de *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe* del Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) así como la *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), han obtenido datos similares con relación a que las mujeres registran mayores índices de culminación de estudios o menores índices de abandono (SEP y COMIPEMS, 2012; CAF 2018).

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2011), registra que el déficit de ingreso al nivel medio suele ser muy variable en cada uno de los países de América Latina. Chile es el que menos déficit presenta (6%) y Guatemala el que más tiene (50.8%). En la lista, de los 17 países Latinoamericanos, México se posiciona en el lugar 14 con un 61% de jóvenes, de entre 15 y 17 años, que interrumpieron su trayectoria escolar antes de finalizar el nivel medio superior (D'Alessandre, 2015).

El déficit de acceso, permite darse una idea de la eficacia en el funcionamiento del sistema educativo. Así, los países que tienen una mayor solidez educativa son Chile, Perú, Argentina, Bolivia, Colombia, Panamá y Brasil en los que más del 80% accedió a la Educación Media Superior y de los cuales el 78% lograron graduarse. Entre los países con trayectorias escolares más débiles se encuentran Guatemala, Nicaragua y Honduras, donde ingresan el 38% de los jóvenes y de ellos, poco más de la mitad se gradúan. México y Uruguay, tienen un porcentaje de acceso a la educación similar al de Chile, Perú, o Brasil (80%), no obstante, la proporción de estudiantes que la abandonan es de las más altas, 61% para México y 64% para Uruguay (op. cit.).

En México, según la Ley General de Educación (2018):

“El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará, bajo el principio de respeto a la diversidad, a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y la revalidación y reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo" (p. 18).

Y esto es importante porque en su artículo 4º, se establece que:

“Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior” (p. 2).

En 2012 comenzó la obligatoriedad de la Educación Media Superior y la pretensión es que para el año 2022, todos los jóvenes que estén en edad de cursarla, estén inscritos. No obstante, la información que reveló la Encuesta Intercensal 2015 indicaba que el total de población de 15 a 29 años que asiste a la escuela es de 10.1 millones de personas, lo que representa el 32.9% del total de la población joven. De acuerdo con esta misma encuesta, 33.4% de las mujeres y 32.4% de los hombres cuenta con al menos un año de educación media superior.

Nos encontramos en una situación incómoda donde es posible que no se logre cubrir la meta el 100% de jóvenes estudiando la Educación Media Superior (obligatoria) y además

se tienen números alarmantes de deserción entre los que sí logran ingresar. El problema se ha asociado a diferentes factores, que se han agrupado en endógenos y exógenos (Román, 2013) o categorizado como personales, económicos, familiares, educativos-institucionales, sociales, políticos y culturales (Páramo y Correa, 1999; Abril, et al., 2008; Ariza y Marín, 2009; Quevedo, et al., 2009; Vargas y Valadez, 2016; Peña, et al., 2016).

Sin embargo, dado que las conductas o eventos asociados a cada factor suelen ser diferentes, se decidió agruparlos en tres principales factores:

- *Económicos*: vistos como las condiciones materiales de existencia que suelen determinar las actitudes, expectativas e importancia de los jóvenes hacia el estudio o la escuela.
- *Personales*: considerados los aspectos individuales como el desempeño académico, comportamientos, actitudes y antecedentes que permiten predecir si un joven logrará o no un tránsito adecuado. Esto debido a que el desagrado o desinterés personal por la escuela llega a surgir de la relación que establece el joven con la institución.
- *Socioculturales*: concentra las políticas económicas y sociales que inciden en las condiciones educativas, además del bagaje cultural y hábitos que permiten entender la formación de expectativas académicas.

Desde el punto de vista académico se vuelve importante identificar qué aspectos son los que están fallando para llevar a los jóvenes a reprobado y deserción. Los factores son variados como lo demuestra la Encuesta Nacional de Deserción (SEP y COPEEMS, 2012), pero en ella, queda en evidencia que el mayor porcentaje de los que se van lo hacen porque no les gustó estudiar o ya no quisieron seguir yendo a la escuela debido a incompatibilidad con los profesores.

Es esa medición de percepciones y expectativas, en torno al trabajo escolar de los alumnos, lo que puede ser un primer paso para la concepción e implementación de un programa preventivo que ayude a evitar o revertir los efectos negativos de la deserción y el rendimiento académico (Cruz, Romero, De Iturbide, Ortiz, Miranda y Bezanilla, 2012).

Barraza (2010), describe cuatro tipos de investigaciones que pueden hacerse sobre expectativas:

- *los de autoeficacia académica específica* que aborda algún aspecto de la vida académica.
- *los de autoeficacia académica general* que aborda diversas áreas o aspectos de la vida académica.
- *los de autoeficacia específica* que aborda algún aspecto de la vida no académica.
- *los de autoeficacia generalizada* que aborda las principales áreas del desarrollo personal de la vida de un individuo.

Bajo la segunda línea de investigación, por ejemplo Ross y Broh (2000), encontraron que los estudiantes que se sienten competentes y eficaces son más efectivos, participan activamente y producen resultados “*deseados*”. Por su efecto directo en el rendimiento académico, se ha logrado demostrar, empíricamente, lo beneficioso que son las expectativas de autoeficacia en el ámbito docente y similares resultados se han producido sobre una gran variedad de estudios que demuestran que la autoeficacia mejora el rendimiento (Pajares y Kranzler, 1995).

Carnicer-Andrés, Gomis-Pérez, Lajara-Camilleri, y Orea-Vega (2013), aplicaron un cuestionario que permitió evaluar el grado de cumplimiento de las expectativas de los asistentes al inicio de un curso de Economía, solicitando, al final, retroalimentación sobre la docencia. Encontraron que, aunque sólo el 19% estaba interesado en la asignatura, el 63% vio cumplidas sus expectativas, concluyendo sobre la importancia de contar con instrumentos que permitan evaluar expectativas. Alonso (1992), también hizo uso de un cuestionario para evaluar la relación entre las expectativas de autoeficacia y control sobre el modo de actuar del docente. Registraron que cuanto mayor es la puntuación obtenida, mayores son las expectativas de autoeficacia y optimismo por esforzarse, además de identificar una tendencia por parte de los alumnos a controlar las decisiones y valorar la amenaza como medio motivador.

Un dato interesante lo revela Barraza (2010), tras aplicar un Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica para determinar el nivel de expectativas de autoeficacia en un grupo de Posgrado, de la Universidad Pedagógica de Durango, encontró que los alumnos de mayor edad presentan mayores expectativas de autoeficacia académica que quienes son menores a 35 años. Esto permitiría inferir por qué se suele decir que los maestros ven menos cumplidas sus expectativas respecto de sus alumnos más jóvenes, sobre todo a nivel Bachillerato.

En el estudio que llevaron a cabo Marzo, *et al.* (2002), usando justamente la confirmación de expectativas como análisis, encontraron que la clave para poder predecir la satisfacción está en la relación directa con las expectativas *tangibles*. Para las personas, tales elementos físicos, observables y tangibles tienen mayor relevancia y por lo tanto suelen ser más críticos al momento de evaluarlas. También identificaron una secuencia cognitiva-afectiva-emocional en la que la satisfacción se convierte en *mediador significativo* para predecir los comentarios que harán a otras personas. Y aunque su investigación se da en un ambiente completamente ajeno al educativo, ya que midieron la satisfacción de los clientes que consumieron servicios hoteleros y restauranteros, aportan elementos de gran valor para la medición de la satisfacción con términos como el de *expectativas* y percepción tangible e intangible, la relación de las expectativas con la satisfacción y la *intención de conducta*.

En un caso específico de Educación Media Superior, Ventura y Tavares (1999), emplearon un cuestionario para evaluar las expectativas de los alumnos respecto a una carrera universitaria y su satisfacción acerca de la vivencia académica. Reportando que los jóvenes se sienten preparados y capaces para seguir adelante con su preparación académica, además de que se sintieron satisfechos respecto a lo que esperaban por parte de la institución.

En cuanto a la medición de la satisfacción, de todos los instrumentos revisados, es de notar que la mayoría tiene como propósito mejorar la calidad de una institución universitaria y muy pocos una asignatura en particular que, además, tome en cuenta tanto las expectativas como la satisfacción.

Mejías y Martínez (2009), por ejemplo, desarrollaron un instrumento con el fin de medir la satisfacción estudiantil a Nivel Superior. En el marco de su estudio, la satisfacción

de los estudiantes se vio altamente relacionada con la manera en cómo la institución educativa atendió sus necesidades, expectativas e intereses. Encontrando seis aspectos que determinaron su *satisfacción académica*: la atención del personal, los aspectos académicos, la empatía, algunos aspectos complementarios, la oferta académica y la gestión docente. Basados en su trabajo, Candelas, Gurruchaga, Mejías y Flores (2013), determinaron la satisfacción académica de estudiantes universitarios, usando los mismos aspectos y nombrándolos según sus propias variables en: aspectos académicos, administrativos y complementarios, oferta académica, entorno y empatía. Su trabajo se enfocó principalmente en adaptar un instrumento de origen venezolano al mexicano, obteniendo resultados satisfactorios.

Sin duda, los estudios realizados sobre satisfacción en estudiantes son de gran interés, como lo mencionan Howell y Buck (citados por Pérez, Martínez y Martínez, 2015), ya que inciden directamente en la disminución de las tasas de fracaso y abandono y proporcionan información relevante que puede ayudar a mejorar la calidad de la actividad docente.

Esto nos lleva a preguntarnos ¿Será que no están viendo cumplidas sus expectativas y por ende no se sienten satisfechos?, ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes de Psicología del CCH?, ¿Están siendo tomadas en cuenta por sus profesores?, ¿Por qué son los hombres quienes más la reprobaban o abandonan la asignatura en comparación con las mujeres? Siendo que cuenta con una población mayormente femenina y en la que se esperaría que fuera éste género el que más predomine en los índices de reprobación (Ávila, Ávila, Baltazar, Campuzano, Ruíz y Rodríguez, 2010).

Por lo tanto, el propósito del siguiente estudio fue analizar la relación entre las expectativas de los estudiantes y el grado de satisfacción con el que terminan la asignatura de Psicología I, de una muestra de estudiantes del Bachillerato Universitario de la UNAM, específicamente del Colegio Ciencias y Humanidades. Para lo cual se diseñaron dos cuestionarios, uno que identificara las expectativas (CIEPsi) de los jóvenes al inicio del semestre y uno más para identificar su grado de satisfacción (CuSaP) al final del curso.

Consideramos que, de lograr identificar la posible relación entre las expectativas y satisfacción de los alumnos en la asignatura de Psicología, tanto las autoridades académicas

como los docentes podrían llevar a cabo acciones que permitan disminuir las estadísticas de abandono de la asignatura. En el informe sobre la trayectoria escolar de las generaciones del 2006 al 2012 (Muñoz y Ávila, 2012) evidencian que del 100% de jóvenes que eligen la asignatura de Psicología, el 6% la reprueba y el 9% nunca se presenta. Es cierto que no es de las asignaturas optativas con mayor índice de reprobación, pero es de notar que, aunque los jóvenes la eligen por considerarla una asignatura fácil, la reprueban.

Para poder entender cómo se cumplió con el objetivo del estudio realizado, este documento será presentado en la siguiente forma:

Capítulo 1. Está enfocado en los factores que influyen en el tránsito escolar, sin embargo, comienza con un breve recuento sobre el surgimiento del Bachillerato en México a fin de explicar los diferentes tipos de modalidades educativas existentes en nuestro país como son el tecnológico, general y técnico, además de algunas estadísticas sobre cobertura. Después, se da paso a mencionar algunos de los problemas educativos relacionados con las políticas educativas, desigualdad social y económica. Y finalmente se presentan algunas definiciones y estadísticas sobre deserción y sus factores *económicos, personales y socioculturales*.

Capítulo 2. Habla sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que fue donde se llevó a cabo la investigación, y comienza con la descripción de su modelo educativo, explicando algunas de sus características, misión, visión y objetivo de formación como es *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. También se explica la estructura del programa del CCH, que se encuentra dividido en cuatro áreas de conocimiento que son: *Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación*. Del mismo modo, se detallan los aspectos más importantes de la asignatura de Psicología I y II como son el enfoque disciplinario, sus propósitos, contenidos y mecanismos de evaluación, aunque se analizaron más a fondo los relacionados con Psicología I, que es la que cursan los jóvenes en 5° semestre. Finalmente, se detallaron algunas estadísticas encontradas en el Modelo de Trayectoria Escolar del Colegio de Ciencias y Humanidades, tomando como eje los índices de aprobación, reprobación y deserción de la asignatura de Psicología en los diferentes planteles.

Capítulo 3. Presenta algunas consideraciones sobre el término expectativa, haciendo referencia a la definición del concepto y los usos que se han hecho de él dentro del mundo mercantil y en algunas teorías motivacionales. El segundo punto que toca es, en específico, sobre las teorías más conocidas sobre expectativas como la de *Expectativa/Valoración* de Víctor Vroom, *Valence, Instrumentality and Expectancy* (VIE) o la del *Aprendizaje Social* o *Autoeficacia* de Bandura. Posterior a esto, se describen, según las teorías de Autoeficacia y de las Atribuciones, cuáles son los tipos de expectativas y cómo se forman. Finalmente, se mencionan los aspectos característicos del término satisfacción y cómo se ha relacionado con las expectativas de las personas desde el punto de vista emocional y valorativo.

Capítulo 4. Detalla la estrategia metodológica y está estructurado por los objetivos de la investigación, el tipo de estudio, la descripción de la población y muestra total de 152 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Sur y Vallejo, de los cuales 112 fueron mujeres y 40 hombres, las características de los dos instrumentos diseñados, a través de la plataforma *Google Forms*, para esta investigación: el *Cuestionario para Identificar Expectativas acerca de la Asignatura de Psicología* (CIEPsi) y el *Cuestionario para Identificar el Grado de Satisfacción en Psicología* (CuSaP), así como sus respectivos análisis de validez a través del coeficiente Alpha de Cronbach. Terminando con la presentación del procedimiento, distribuido en las tres fases de este estudio que fueron: El pilotaje, la aplicación del CIEPsi al inicio del 5° semestre y la aplicación del CuSaP al término del 5° semestre.

Capítulo 5. Presenta los principales resultados obtenidos, comenzando por las razones por las que los jóvenes eligieron la asignatura de Psicología, continuando con las expectativas que los jóvenes afirmaron tener respecto a la asignatura

Capítulo 6. Concentra el análisis y discusión de los resultados alcanzados, explicándolos desde el punto de vista teórico y metodológico. También se hacen algunas sugerencias metodológicas que, sin duda, ayudarán a mejorar el camino de esta investigación, así como las futuras líneas de investigación y conclusiones a las que se llegó tras los diferentes análisis.

A continuación, el Capítulo 1 sobre los Factores que Influyen en el Tránsito Escolar.

CAPÍTULO 1: FACTORES QUE INFLUYEN EN EL TRÁNSITO ESCOLAR

“La educación debe esparcirse de manera que no haya una sola clase de ciudadanos que deje de estar al alcance de sus beneficios. Es utilísimo que cada ciudadano reciba la educación que le sea más propia”

Rolland

1.1 EL BACHILLERATO EN MÉXICO

En México el Bachillerato es una Institución de Enseñanza Media Superior que ocupa una posición intermedia entre la Educación Superior y la Básica (ver Figura 1). La obligatoriedad de la educación ha cambiado a lo largo de los años, hasta 1992 la primaria era el único grado obligatorio, ese año la secundaria pasó a formar parte de la educación básica obligatoria (UNAM, 2012) y veinte años después, en el 2012 lo haría también el Bachillerato.

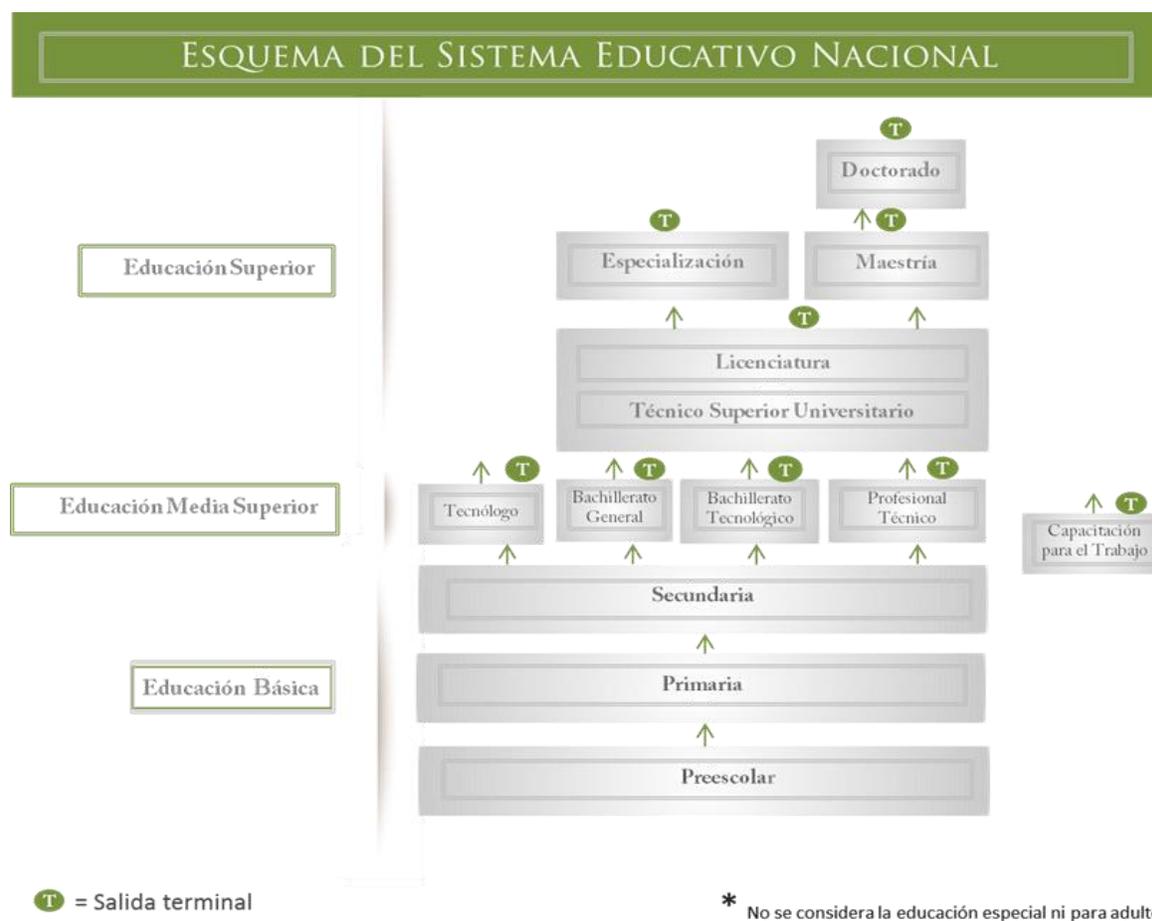


Figura 1. Esquema del Sistema Educativo Nacional de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional>

El registro más cercano de Educación Media Superior en México es en el año 1867, con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) como eje de la Ley de Instrucción Pública. Para ese año, en gran parte de los países del mundo había surgido la necesidad de

que los jóvenes tuvieran una preparación más amplia, lo que permite entender por qué fue un periodo en el que se promovió la educación bajo el entendido de que, a mayor grado de estudios, habría un mayor desarrollo, progreso y movilidad social (Gutiérrez, 2009).

Con una fuerte influencia del positivismo Comtiano, Gabino Barreda, quien fuera el creador y primer director de la ENP hasta 1868, consideró que la educación tenía que ser homogénea y completa, con el fin de que permitiera a los jóvenes “saber para prever, prever para actuar” y así, lograr reformar la sociedad. Esta escuela fue concebida desde sus inicios como un cimiento hacia la educación superior, fundamentando su plan de estudios en una enseñanza científica que se mantuvo vigente durante el periodo postrevolucionario (Villa, 2010).

Poco antes de que Barreda dejara la dirección de la ENP, su plan de estudios pasó de ser de cultura básica a uno orientado en las profesiones. Desde entonces el Bachillerato representó la doble particularidad de ser, por un lado, un elemento que certificaba los conocimientos adquiridos y además la llave de entrada a los Estudios Superiores (op. cit.).

Más de un siglo después de que se erigiera la primera Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, en 1971, el Consejo Universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Estos Colegios surgen con la finalidad de atender la alta demanda del nivel medio superior de la zona metropolitana, además de contribuir a la vinculación con los centros de investigación de la UNAM. Todo esto bajo el designio de que los alumnos pudieran crear relaciones interdisciplinarias y tuvieran las bases necesarias para cursar con éxito sus estudios superiores, ejerciendo así una actitud permanente de formación autónoma (Alavez y Varela, 2012).

De este modo, en abril de ese mismo año, los planteles de Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo abrieron por primera vez sus puertas aumentando significativamente el porcentaje de población estudiantil. Un año más tarde, harían lo mismo los planteles Sur y Oriente. De estos cinco planteles, cuatro se erigieron dentro de la Zona Metropolitana y uno en el Estado de México (Naucalpan), todos impartiendo clases tanto en el turno matutino como vespertino. Actualmente, concentran una población estudiantil de más de 56 mil alumnos y 3 mil profesores (Colegio de Ciencias y Humanidades, Noviembre 2016a). En esa misma década,

la Educación Media Superior (EMS) comienza a diversificarse con la creación de nuevas instituciones que buscaban, además de ofertar nuevas opciones de Bachillerato, regular un crecimiento acelerado de los de la UNAM.

Bajo el argumento de que los Bachilleratos, al estar integrados a las universidades, propiciaban en los alumnos el deseo de continuar hacia los estudios superiores impidiendo que fuera concebido como un fin en sí mismo, se dio pie al surgimiento de la educación tecnológica (Villa, 2010). De esta manera, durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), se crearon Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), Centros de Estudios Agropecuarios, Centros de Estudios en Ciencias y Tecnologías del Mar (Meneses citado por Villa 2010) y los Colegios de Bachilleres (ColBach). Este último, por ejemplo, orientado a satisfacer dos objetivos primordiales: otorgar el certificado de estudios de Bachillerato y orientar a los alumnos hacia opciones técnico-terminales.

En 1978 fue creado el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) para responder más a necesidades pasadas que a las que planteaba en ese momento la apertura económica y los desarrollos tecnológicos (Argüelles, 2010). No fue sino hasta 1993, que su reforma abrió las expectativas en materia de capacitación laboral, asistencia tecnológica empresarial, apoyo comunitario y asesoría. No obstante, Alavez y Varela (2012), señalan que los CONALEP han tomado la decisión de no ampliar más su oferta educativa, a pesar de que su demanda sigue creciendo, lo que ha dado lugar a una falta de correspondencia entre la distribución geográfica de la oferta, la demanda y las necesidades educativas.

En la década de los noventa, el Jefe Delegacional del Distrito Federal, Cuauhtémoc Cárdenas, pidió se erigiera un centro educativo en las instalaciones de lo que había sido la cárcel de mujeres en la Delegación Iztapalapa, tomando como referencia el modelo de creación del CCH de la UNAM. Concluyendo con la inauguración de la Preparatoria Iztapalapa en agosto de 1999 (Alavez y Varela, 2012).

Un año más tarde, tras un estudio sobre la Educación Media Superior en el Distrito Federal, se definió la necesidad de crear un Sistema de Bachillerato que atendiera a la población marginada en la modalidad propedéutica, dando origen al Instituto de Educación

Media Superior del Distrito Federal (IEMS). Su objetivo, impartir e impulsar la EMS en la Ciudad de México, especialmente en aquellas zonas en las que la atención a la demanda educativa era insuficiente o hubiera un requerimiento por parte del interés colectivo (Alavez y Varela, 2012; IEMS, 2016).

Fue así que, tras reconocer la amplia variedad de ofertas de planes de estudio de Educación Media Superior y la carencia de criterios organizativos, en 2008 se instituyó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Dicha reforma proponía la construcción de un marco curricular común basado en competencias, la regulación y definición clara de las modalidades ofertadas y de los mecanismos de gestión, y avanzar en la certificación nacional complementaria.

Esto llevó a que, en el marco del concepto de universalización, se aprobaran las reformas a los artículos 3º y 31 constitucionales, estableciendo la obligatoriedad del Estado para impartir la Educación Media Superior y enfrentar el problema de la desigualdad, la pobreza y la inequitativa distribución de la riqueza (INEE, 2011). Se consideró indispensable que niños, adolescentes y jóvenes pudieran desarrollar capacidades para autodirigir su aprendizaje a fin de crear una transferencia hacia otros ámbitos de su vida, logrando una condición que les ayudaría a resolver situaciones cotidianas.

Es así que, de acuerdo con el INEE (2011), la Educación Media Superior presenta un objetivo sumamente complejo pues además de estar enfocada en la preparación para el siguiente nivel educativo o para la vida laboral, tiene la finalidad de preparar a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad. Al respecto, diversos organismos como el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), destacan la idea de que los jóvenes inscritos en este nivel deben adquirir competencias y capacidades para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, manifestándose como ciudadanos activos, participativos y productivos.

Para lograr lo anterior, se ha propuesto avanzar en la universalización del acceso a la Educación Media Superior mediante la reducción de la segmentación y fragmentación de los

currículos, sin dejar de lado la flexibilidad necesaria para que se pueda optar por contenidos especializados. A partir del diseño de un currículo común y la incorporación de elementos vocacionales básicos, se espera estar en condiciones de ofrecer una formación relevante para que los estudiantes alcancen los conocimientos y habilidades requeridas en un mundo globalizado, independientemente del destino de los egresados.

De este modo, la oferta actual de educación media superior se organiza en tres grandes modelos: el Bachillerato general, el Bachillerato tecnológico y el profesional técnico. Sin embargo, éstos atienden apenas al 43% de la población que está en edad de cursarlo (Tabla 1), con una eficiencia terminal del 55%.

Tabla 1. Estadísticas del Sistema de Educación Media Superior mexicano durante el ciclo escolar 2016-2017 (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Tipo de Bachillerato	Escuelas	Docentes	Alumnos		
			Mujeres	Hombres	Total
General	1,548	29,208	212,028	187,964	399,992
Tecnológico	558	22,525	92,935	99,764	192,699
Profesional Técnico Bachiller	72	5,927	21,493	26,781	48,274
Profesional Técnico	15	355	739	679	1,418
TOTAL	2,193	58,015	327,195	315,188	642,383

El Bachillerato general, surgido en 1867 con la Escuela Nacional Preparatoria, se centra en impartir cursos necesarios para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios, esto es, ofrecer una preparación general o propedéutica para continuar al nivel de educación superior. Este tipo de Bachillerato se conserva hasta la fecha y brinda estudios al 61% de la matrícula.

El Bachillerato tecnológico se relaciona con la Preparatoria técnica creada en 1931, cuya finalidad es impartir formación técnica especializada, es decir, aquella formación que permite que los estudiantes participen en los campos industrial, agropecuario, pesquero o

forestal. Este modelo educativo es bivalente y actualmente concentra el 30% de la matrícula total.

La formación profesional técnica surge hacia finales de la década de los setenta y desde entonces está representada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), cuyo propósito es formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y establecer vínculos formales con el sector productivo. Hasta 1997, el Conalep era una opción educativa terminal, pero a partir de ese momento tuvo carácter bivalente. Actualmente brinda atención a 9% de la matrícula.

Los tres modelos educativos se ofertan bajo distintos tipos de control presupuestal y administrativo:

- a. Los que dependen del gobierno federal y que son en su mayoría de tipo general y profesional técnico (24.1%).
- b. Los Bachilleratos que dependen de las entidades federativas, y que concentran la mayoría de matrícula (42%).
- c. Los Bachilleratos autónomos que, al estar adscritos a la UNAM o a las universidades públicas estatales, concentran el 12.2% de la matrícula total.
- d. Los Bachilleratos subsidiados con financiamiento mixto, público (proveniente de la SEP o entidades federativas) y privado (2.5% de la matrícula nacional).
- e. Los Bachilleratos que dan estancia a particulares (17.2% de estudiantes de EMS).

Los dos Bachilleratos universitarios con los que cuenta la Universidad Nacional Autónoma de México son la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, siendo éste último el que mejor se enfoca a desarrollar en los estudiantes la capacidad de autosuficiencia e independencia.

Desde 1982 se tenía la idea de que el Bachillerato no podía ser visto como continuidad de la educación básica o antecedente del nivel superior, sino que estaba obligado a constituir una fase de carácter esencialmente formativo e integral. Éste debía suponer un ciclo con objetivos y personalidad propios para un grupo de edades en el que era necesario que los conocimientos dieran una visión universal, logrando así una correlación entre la realidad del país y de cada región (Gutiérrez, 2009).

No obstante, Pérez (citado en Gutiérrez, 2009) opina que los planes de estudio han resultado demasiado escolarizados, tratando a los alumnos como sujetos incapaces de responsabilizarse de su propia formación. Y es que, aunque no se ha logrado crear un sistema formativo e integral, lo que sí se ha hecho es creer que la EMS es más una extensión de la educación básica que la formación para el nivel profesional universitario, incurriendo en una insuficiencia de recurrentes para la autonomía y científicidad del pensamiento, aspectos de gran relevancia para cursar los estudios superiores.

En conclusión, aunque el número de escuelas de Educación Media Superior ha ido en aumento, se ha dejado de lado la calidad educativa y olvidado la importancia de adaptarla y mejorarla a las necesidades actuales de los jóvenes que tienen la oportunidad de estudiarla. Es cierto que, al haber diferentes opciones de Bachillerato los jóvenes tendrían la oportunidad de elegir el que más se adapte a sus intereses. El problema es que no existe la misma cantidad de opciones de acuerdo a la demanda, los Bachilleratos universitarios tienen una sobredemanda y los tecnológicos no alcanzan a cubrir sus intereses laborales (Gutiérrez, 2009).

1.2 EL TRÁNSITO ESCOLAR A NIVEL MEDIO SUPERIOR

Andere (2015) y Gutiérrez (2009), consideran que todo el problema educativo de México y su desempeño se deben a la fallida política educativa y a las perversas relaciones monopólicas de poder. Identifican como factor relevante de los problemas, a la globalización y las políticas públicas que se han enfocado en las instituciones y no en las personas, pretendiendo culpar a maestros, padres y alumnos de los problemas. Sus políticas, deberían estar encaminadas a buscar la integración de la diversidad cultural con la que se cuenta y no la homogeneización.

Bracho (2002), asevera que las soluciones a los problemas educativos no tienen como fundamento un análisis, sino la definición de nuevas políticas y decisiones públicas en torno a la escolaridad de los individuos que componen una nación. También opina que esta característica ha conducido a impartir la educación de manera diferenciada, creando desigualdad social y de oportunidades. Ya sea por la expansión educativa basada en un modelo inflexible ante la diversidad social o el desarrollo de modelos de menor calidad, los estudiantes no están transitando como deberían.

Esto se ha visto mediado por presiones internacionales, especialmente de organismos como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la UNESCO y de países de superioridad económica como Estados Unidos. Todos estos organismos al tener el poder financiero determinan, en países endeudados como el nuestro, cómo debe dirigirse y asumirse la educación bajo una visión económica, tecnocrática y eficientista (Gutiérrez, 2009).

Al respecto, Gutiérrez (2009), describe un ejemplo que, sin duda refleja a qué le están dando mayor importancia estos organismos internacionales:

“...Blanca Heredia, la directora de la OCDE para América Latina recomendó al gobierno mexicano cambiar el modelo educativo por otro de carácter privado en la educación media superior, ya que argumentó que la enseñanza, al ser un beneficio que sólo recibe la persona, es privado y por lo tanto tiene que tener un costo. Para ello hizo la analogía con una coladera en la que de nada sirve llenarla

de agua porque toda se irá y lo mejor 'es cerrarle a la llave', refiriéndose a que el gasto educativo se desperdicia en salarios a profesores" (La Jornada, 18 de septiembre de 2007).

La recomendación de la directora de la OCDE no fue tomada en cuenta y en 2012, el Presidente Felipe Calderón firmó el decreto en el cual se elevaba a rango constitucional la obligatoriedad de la Educación Media Superior, dejando fuera la posibilidad de privatización. Con esta medida pasamos a ser uno de los sistemas educativos más grandes del mundo al pasar de 12 a 15 años de educación obligatoria (Lorenzo y Zaragoza, 2014).

Ahora sólo queda dar el suficiente estímulo al Bachillerato para encaminarnos a un mayor número de postulantes hacia los estudios superiores. De lo contrario la Educación Media Superior se estaría convirtiendo en un obstáculo para el avance de los jóvenes en el contexto internacional (Alavez y Varela, 2012). Durante el Sexenio del presidente Vicente Fox fue en este embudo educativo, que inicia desde el ingreso a la educación primaria, donde los jóvenes de entre 15 y 23 años enfrentaban el mayor problema (Blanco, 2006).

Dadas las características del desarrollo económico mexicano, el Bachillerato fue considerado una forma de preparar a los jóvenes hacia un ingreso temprano al mercado laboral. Se dio mayor impulso a las instituciones que preparaban trabajadores calificados y necesarios para todas aquellas empresas e industrias extranjeras y nacionales. No obstante, seguimos siendo un país en el que 40% de su población se encuentra en pobreza y 20% en pobreza extrema (Bracho, 2002), condición notable en las zonas rurales.

Manuel Gil, catedrático de la UAM señala que la educación no va a mejorar si no se acompaña del desarrollo económico del país (Poy, 2007), afirmando que:

"perseguir indicadores vacíos y muy mal pensados, orientados sólo por el dinero, a lo que se suma la ausencia de una política educativa de Estado, genera mucha confusión, situación por la que no debe extrañarnos el desastre educativo con el que llegan los estudiantes a la universidad. (La Jornada, 7 de diciembre de 2007)."

Y es que, en el sector público la calidad y cobertura educativa se encuentran sesgadas para jóvenes de mejores ingresos económicos. El actual sexenio (2012-2018), a partido del

supuesto de que incrementar la cobertura implica reducir la inequidad, sin embargo, la relación *accesibilidad-calidad* es más compleja debido a dos factores citados por Solís (2015): la segmentación institucional del sistema educativo y la distribución efectiva de oportunidades. Esto trae consigo otro gran problema, el de la desigualdad, ya que un joven que ingresa a una escuela de Educación Media Superior de *'baja calidad'*, verá mermado el acceso y calidad de su educación Superior (Zepeda, 2014). El hecho es que ampliar la cobertura, tampoco da garantía de que se reduzcan las brechas socioeconómicas.

Por otro lado, Robles (2010), define el tránsito escolar como el avance regular entre niveles y grados que garanticen la educación básica completa a los dieciséis años. Si se observa la figura 3, aproximadamente el 38% de jóvenes en edad de estudiar el Bachillerato no lo ha hecho, ya sea por reprobación, abandono escolar o la insuficiente cobertura.

Tabla 4. Indicadores Educativos de la EMS en Modalidad Escolarizada. (SEP, 2017)

Indicadores del Nivel Medio Superior	2015-2016	2016-2017		2017-2018	
	%	%	% Nacional	%	% Nacional
Absorción	90.2	90.5	99	90.5	99.3
Abandono escolar	14.2	13.7	13	13.3	12.3
Reprobación	8.2	8.1	14	7.9	13.4
Eficiencia Terminal	63.4	65.1	67	66.3	66.6
Tasa de Conclusión de estudios	50.1	52.5	57	56.7	60.5
Cobertura (15 a 17 años)	68.0	70.4	77	72.1	79.6
Taza Neta de Escolarización (15 a 17 años)	55.5	58.4	62	59.8	54.4

A lo largo de su educación, la juventud transita de un punto a otro, haciendo escalas en los grados escolares, esto es: primarios, secundarios, medios y superiores. Pero no todos avanzan en sus estudios de manera regular, por lo que no cumplen con el tiempo normativo o ideal establecido. Este avance, se ha vuelto un objeto de estudio enfocado en la identificación de las razones por las cuales no se alcanza la eficiencia terminal de quienes reprobaban o abandonan sus estudios.

En el contexto educativo, se utiliza el término deserción para hablar de aquellos alumnos que abandonan sus estudios por diferentes causas, entendiendo por educación todo aquello que se encuentre dentro del sistema educativo mexicano y dejando de lado el hecho

de que los jóvenes no solo son educados en la escuela sino también en la casa y en las calles. Bajo esta perspectiva, todos aquellos que abandonen los estudios institucionales, se estarían convirtiendo en desertores.

El campo de la investigación del abandono escolar se presenta confuso, fundamentalmente porque no se ha podido llegar a un acuerdo en los tipos de comportamientos que merecen la categorización de deserción. Como resultado existe confusión y contradicción en lo que se refiere al perfil y causas del abandono institucional de la educación. Páramo y Correa (1999), la definen como el abandono de la formación académica, independientemente de las condiciones y modalidades de presencialidad y cuya decisión haya sido de carácter personal, es decir, que no obedezcan a un retiro académico forzoso o por asuntos disciplinares. En cambio, Román (2013), considera que es la decisión final de aquellas personas para las cuales la escuela ha perdido sentido, que se sienten excluidas o que han perdido la confianza en sus capacidades para aprender. Esto tras haber transitado durante mucho tiempo por clases que no cumplen sus expectativas, no les son útiles o acogedoras y en las que se esforzaron por responder de acuerdo a los cánones y exigencias escolares sin éxito.

Sin embargo, Tinto (2016), opina que una definición sólo puede darse si se entiende que los significados asignados a un mismo comportamiento diferirán entre los del estudiante y el observador externo. El acto de abandonar la escuela puede tener significados múltiples y diferentes incluso para aquellos que están implicados o son afectados por ese comportamiento. Por tanto, es necesario que la definición de deserción refiera las expectativas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema educativo, pues éstas pueden no estar claras o cambiar durante su trayectoria académica.

En México, durante el Censo de Población y Vivienda del 2000, se preguntó a la población de entre 7 a 19 años cuál había sido la causa principal por la que abandonaron sus estudios (SEP y COPEEMS, 2012; Navarro, 2001), de las cuales se desprendieron varias categorías, sin embargo, las cuatro con mayor porcentaje fueron:

- Personal: Porque no quiso o no le gustó estudiar (37%)
- Económica: Falta de dinero o porque tenía que trabajar (35.2%).

- Matrimonio y unión: Se casó o se fue a vivir con su pareja (5.8%).
- Familiar: La familia ya no le permitió continuar estudiando o por ayudar en las tareas del hogar (2.4%).

Es interesante que la razón que sobresalga sea “no quiso o no le gustó estudiar”, ya que éste, aunque es categorizado como un factor personal, resultaría interesante saber si las razones fueron más bien académicas o escolares, tal y como lo refería Román (2013).

Espínola y Claro (citados por Román, 2013), mencionan que los factores relacionados con la deserción, se refuerzan y afectan simultáneamente. Román (2013), los clasifica como endógenos y exógenos, mientras que Páramo y Correa (1999), Abril, *et al.* (2008), Ariza y Marín (2009), Quevedo, *et al.* (2009), Vargas y Valadez (2016) y Peña, *et al.* (2016) los categorizan como personales, económicos, familiares, educativos o institucionales, sociales, políticos y culturales.

Sin embargo, dado que las conductas o eventos asociados a cada factor suelen ser diferentes, se decidió englobarlos en tres principales factores: 1) económicos, 2) personales y 3) socioculturales. En el primero se describirán aspectos relacionados al origen social y los problemas que enfrentan los jóvenes de escasos recursos. En el factor personal, se describirán las actitudes y problemas que se desencadenan en la relación estudiante-escuela. Y finalmente, en el factor sociocultural, se abarca el grupo social y amistades, las políticas educativas e institucionales y algunos aspectos familiares y culturales.

1.2.1. FACTORES ECONÓMICOS

Las condiciones materiales de existencia sin duda son un factor importante, pues son estas características socioeconómicas las que suelen determinar las actitudes, expectativas y comportamientos de los jóvenes hacia lo que es la escuela y la importancia que le darán a sus estudios. De los Santos (2004), describe que las características socioculturales de las personas con niveles económicos bajos, determinan el desarrollo de aptitudes y expectativas que no favorecen el tránsito escolar y que si a estas particularidades, se les suma el hecho de verse reforzadas por la escuela y las prácticas pedagógicas, se estaría conformando un circuito causal que se retroalimentaría constantemente. No obstante, se estaría cometiendo un error

importante si se toma esta opinión como aseveración, pues se estaría incurriendo en un determinismo de clase.

Buentello, Valenzuela y Juárez (2013), opina que, en la mayor parte de los casos, las altas tasas de deserción escolar se deben a problemáticas sociales relacionadas con la pobreza, la miseria, la falta de expectativas, el desempleo, el sobre empleo e, incluso, la imposibilidad de pensar en un futuro mejor.

Para Buchman (citado en Solís, Rodríguez y Brunet, 2013), el factor *origen social* se refiere a la influencia del estatus educativo y ocupacional de los padres y el nivel socioeconómico de la familia en los resultados educativos. Incluso en sociedades con menores niveles de desigualdad social y pobreza que los que se observan en México, los efectos de la condición socioeconómica se vuelven importantes ante la probabilidad de continuar estudiando. Esto sumado al factor institucional que, como vimos anteriormente, se encuentra íntimamente ligado a la trayectoria escolar y las expectativas de continuidad educativa.

Según Solís, Rodríguez y Brunet (2013), un estudiante con problemas económicos tiene como prioridad el factor monetario sobre el educativo y aunque los apoyos a jóvenes necesitados por parte de las instituciones van en aumento, estos no siempre son suficientes ni alcanzan a cubrir el total de población que los requiere. Razón por la que muchos estudiantes en condición económica precaria se suelen generar expectativas menos favorables hacia su desempeño dentro del salón de clases, sobre todo si su trabajo se empalma o coincide con sus horarios escolares.

Zegarra (citado por Juan, 2017), asegura que el nivel socioeconómico juega un papel importante en la definición de las expectativas, al encontrar que las personas dentro de un nivel alto tienen mayores expectativas educativas y laborales de quienes se encuentran en un nivel bajo. Así, tanto los adolescentes como los padres, consideran como factor primordial el apoyo económico de la familia para establecer sus expectativas educativas.

Sin duda el hecho de que los padres aseguren recursos económicos y culturales a sus hijos, otorga capacidad de acceso e incrementa las expectativas de logro en los adolescentes,

permitiendo que continúen con sus estudios. No obstante, en las personas provenientes de estratos sociales más pauperizados, se desencadenen procesos negativos hacia sus expectativas educativas, llevándolos a tomar decisiones como: dejar de estudiar, tener un perfil académico bajo, ausentarse por periodos largos de las aulas e incluso cambiar de escuela por los costes que implica el transporte o el tiempo de movilización. La medida estándar de la movilidad social es la correlación entre los ingresos y la educación de los padres e hijos que en opinión de Joseph Stiglitz, premio nobel de economía en 2001, la desigualdad resulta muy negativa para la sociedad y el noventa por ciento de los que nacen pobres morirán así por más capaces que sean, pero esta desigualdad justamente es generada cuando no se tiene educación.

1.2.2. FACTORES PERSONALES

Entre los factores individuales o personales que permiten predecir que un joven fracase en su tránsito escolar, se observan como significativos su desempeño académico, el comportamiento, sus actitudes y antecedentes. Esto como resultado de una mala relación establecida entre el joven y la institución, generando desagrado o desinterés personal por la escuela.

Algunas variables relacionadas con el desempeño académico, suelen ser la participación y la aprobación de exámenes, es decir calificaciones altas y reprobación. Lo cual dice mucho de las expectativas que pueden estarse generando los jóvenes sobre su educación y desempeño. Aquí entra el comportamiento, descrito por su grado de compromiso y participación académica dentro y fuera del aula como es la asistencia, la realización de tareas y su participación en actividades extracurriculares. Un factor de riesgo importante puede llegar a ser el ausentismo prolongado, el uso o consumo de drogas, el embarazo y el matrimonio (SEP y COPEEMS, 2012). De modo que mientras mayores sean las expectativas educativas de los estudiantes, menores riesgos y tasas de deserción se encontrarán, pues el sentido que se le atribuya a la continuidad y término de la educación formal generará la suficiente motivación para encontrar la utilidad y relevancia en su paso por la escuela (Román, 2013).

En el trabajo de Ruiz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera (2014), los factores personales con mayor porcentaje que influyeron en el abandono de la escuela por parte de jóvenes sinaloenses fueron: me casé (37.1%), reprobé asignaturas (31.4%), falta de interés en estudiar (22.9%), malas calificaciones (11.4%), Falta de capacidad en alguna materia (11.4), baja motivación (8.6%) y enfermedad (8.6%). Según estos autores, la no aprobación estaría relacionada con la falta de interés por parte de los alumnos, factor mencionado también por la Encuesta Nacional de Deserción (SEP y COPEEMS, 2012), los jóvenes asisten a clases porque son obligados por sus padres o simplemente porque no les gusta estar en sus casas y prefieren ir a la escuela a pasar el tiempo con los amigos.

Las asignaturas con las que más problemas tienen los jóvenes son, por ejemplo: matemáticas, computación y química. Las razones según Ruiz-Ramírez, García-Cué y Pérez-Olvera (2014), son porque no les gusta estudiar, no entregan las tareas y por la baja motivación ya que no tienen claros los objetivos de la educación en sus vidas.

La historia académica de los estudiantes, sumada a sus experiencias de fracaso, les proveerán información con la cual actualizarán sus expectativas y que muchas veces las mermarán. De este modo, se encontró que la presencia de problemas de aprendizaje y conducta, afectan el rendimiento y, por tanto, se generarán menores expectativas educativas (Juan, 2017).

La educación es pertinente si pone en el centro a los estudiantes y se adapta a sus diferencias con objeto de promover aprendizajes significativos, como lo postula Delors (1996), a través de lo que considera los cuatro pilares de la educación, esto es: aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir juntos. Una parte importante de esas diferencias radica en los distintos ambientes y recursos del hogar, asociados positivamente a la educación formal. Por ejemplo, es conocido que la escolaridad de los padres, el origen social o étnico de la familia, la ubicación y las condiciones de su residencia y otras características exógenas a los niños y jóvenes y al sistema escolar (contexto) se asocian con los resultados educativos. Por ello, las carencias sociales guardan una relación estrecha con las condiciones educativas deficitarias (INEE, 2017).

La eficacia se refiere a la medida en que el sistema educativo cumple los objetivos planeados. En relación con la educación obligatoria, la eficacia refiere a la medida en que todos los niños acceden a la escuela y alcanzan dicha escolaridad con los aprendizajes esperados. La eficiencia se relaciona también con el uso óptimo de los importantes montos de gasto público asignados a la escolarización de la población. La suficiencia se refiere a la congruencia entre la provisión de recursos físicos, materiales y humanos idóneos para garantizar el acceso a la educación, y la realización de procesos educativos inclusivos en los centros escolares para lograr que todos los niños y jóvenes alcancen la escolaridad obligatoria con aprendizajes significativos. Finalmente, el impacto se relaciona con el grado en que la formación alcanzada por los estudiantes se traduce en comportamientos fructíferos para ellos mismos y para la sociedad (INEE, 2010; Martínez, et al. 2007, y Martínez, 2005).

Y es que, en muchas ocasiones, ocurre que el estudiante desconoce las metas y objetivos de la institución y asignaturas, pero ya dentro de la institución trata de encontrar una conciliación entre las expectativas que tenía y las del programa que estudia, si no lo logra, se verá decepcionado y probablemente será un joven que abandonará de manera voluntaria la escuela, que cambiará de institución o programa, que reprobará y se rezagará o que quedará excluido de la educación (Buentello, Valenzuela y Juárez, 2013).

1.2.3. FACTORES SOCIOCULTURALES

Como ya se mencionaba, la estructura del gasto público, las políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en las que los jóvenes llegarán a la escuela, los programas públicos, el financiamiento de la educación, la estructura del sistema educativo, las propuestas curriculares y metodológicas, las condiciones laborales de los docentes, entre otras, son factores sociales que determinan la movilidad estudiantil de los jóvenes en cualquiera de los niveles educativos.

Los estudiantes que ingresan al Bachillerato, proceden de instituciones públicas y privadas, por lo que poseen un bagaje cultural, hábitos, formación y expectativas diferentes. Según Buentello, Valenzuela y Juárez (2013), la diversidad de estudiantes pertenece a distintas clases socioeconómicas (alta, media y baja), factor que influye para que algunos trabajen y estudien al mismo tiempo.

Dentro de los factores culturales que afectan el tránsito escolar, Román (2013), describe la actitud o valoración hacia la educación, pautas de crianza y socialización, consumos culturales, pautas lingüísticas y de comunicación dentro de la familia, expectativas y aspiraciones, capital cultural de las familias e incluso el uso del tiempo libre como factores externos. Como factores internos considera el capital cultural de los docentes, el estilo y prácticas pedagógicas, la valoración y expectativas de los docentes y directivos respecto a los alumnos, el clima y ambiente escolar.

Cruz, Romero, De Iturbide, Ortiz, Miranda, y Bezanilla (2012), sostienen que las familias de escasos recursos, adjudican a la escuela un valor fundamental para el futuro, no sólo por la mejora de la posición social, sino también por la búsqueda de nuevas expectativas y estilos de vida. La obtención del Bachillerato por parte del adolescente que vive en una condición social baja, tiene que ver con el proyecto de vida que su propia familia ha definido para él, pues ellos perciben dicho grado escolar como una cuota para el éxito de la vida actual.

Desde esta perspectiva, otro punto importante a considerar, es el grado de escolaridad parental, ya que se ha encontrado que entre menor escolaridad tienen los padres de los alumnos, mayor es el nivel de deserción. Esto puede deberse a la carencia de expectativas

sobre la educación o lo que puede proporcionar, más si se toma en cuenta que los padres son un factor de gran relevancia en la formación de expectativas de éxito o fracaso. Los niveles educativos parentales que representan un mayor riesgo son que la madre sólo cuente con primaria y secundaria concluida y en el caso del padre primaria completa. Aunque esta relación podría deberse, en gran medida, al hecho de que la media educativa de la población mexicana es de 9.1 grados, es decir poco más de la secundaria concluida (INEGI, 2015).

La Encuesta Nacional de Deserción (SEP y COPEEMS, 2012), reportó que un factor familiar que influye en el tránsito escolar de los adolescentes es que vivan con ambos padres. Los jóvenes que viven con uno de sus padres tienen mayores probabilidades de desertar. Además, el hecho de que los padres tengan altas aspiraciones o expectativas educativas para el hijo, supervisen su desempeño escolar y mantengan comunicación con la escuela son prácticas que pueden ayudar a mitigar la probabilidad de fracaso.

Y es que, en el ámbito familiar, es muy importante el impacto positivo que puede llegar a tener las expectativas educativas de los padres sobre las de sus hijos. Los padres, transmiten a los hijos mensajes, actitudes y acciones sobre el valor de la educación por lo que el apoyo que reciban de ellos tendrá un efecto positivo (Juan, 2017).

CAPÍTULO 2: EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

“En la medida en que los estudiantes puedan determinar sus propios objetivos, supervisar sus propios avances, reflexionar sobre su propio pensamiento y aprendizaje, en qué ha mejorado, dónde sigue siendo deficiente, se convierten en copartícipes de su propia educación”

Howard Gardner

2.1. MODELO EDUCATIVO DEL CCH

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue concebido en 1971, con la misión de atender la demanda de ingreso en la zona metropolitana, impulsar la transformación académica a partir de una nueva propuesta curricular y de enseñanza, además de contribuir a disminuir la desvinculación entre escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM que hasta el momento se observaba (s/a, 1971).

El CCH tiene funciones específicas que le otorgan identidad y valor por sí mismo, que consiste en colaborar al desarrollo de la personalidad de los alumnos, a fin de que alcancen su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social. Por esta razón es considerado como uno de los más adelantados a la época pues, desde sus inicios, se ha enfocado en desarrollar el sentido de autonomía e independencia. Está respaldado en un paradigma que ubica al estudiante en el centro, pues lo concibe como una persona capaz de transformarse a sí mismo y a su medio. Dejando de lado la idea de una educación memorística y enciclopédica que durante mucho tiempo se empeñó en un exceso de contenidos de aprendizaje (UNAM, 2012).

Por modelo educativo se entiende la concepción específica de los propósitos educativos de una institución, así como de las formas pedagógicas para lograrlos, que se concretan en los criterios o ejes con los cuales se organizan las actividades académicas de enseñanza y aprendizaje. De manera particular, en el CCH se ha entendido por modelo educativo la concepción o visión que sitúa al aprendizaje y la formación básica de los alumnos en el centro del quehacer académico (García, 2015).

De este modo, en su misión se destaca la idea de contribuir al desarrollo de personas capaces de obtener su propia formación y cultura, jerarquizar y validar información para poder resolver problemas sociales y ambientales, por lo que se considera esencial que los estudiantes desarrollen valores, actitudes éticas razonadas, sensibilidad e interés en el arte, las humanidades y la ciencia (CCH, 2016).

1. *Aprender a aprender*: Es un concepto multidimensional, integrado por aspectos metacognitivos, habilidades de pensamiento complejas, además de la capacidad de autorregulación y una adecuada autoestima. Como se espera que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos sin depender de otros, se considera importante que los estudiantes establezcan metas claras a partir de identificar sus logros y dificultades. Aprender a aprender es mucho más que sólo conocer; requiere la capacidad de reflexionar sobre su propio pensamiento y tener clara conciencia de sus estrategias para aprender, lo que a su vez le permite apropiarse de una autonomía congruente a su edad.
2. *Aprender a hacer*: Se refiere a la capacidad de articular los aspectos de orden procedimental, actitudinal y conceptual, de tal suerte que los estudiantes desarrollen habilidades que le permitan poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio.
3. *Aprender a ser*: El modelo educativo también considera importante lograr que cada alumno desarrolle valores humanos, cívicos y éticos, además de que adquiera los conocimientos científicos e intelectuales propios de este nivel educativo. La formación de valores trasciende lo meramente declarativo y está ligado con la idea de aprender a convivir que se refiere a la comprensión de la relación con los otros en función del conocimiento de sí mismos.

Las bases pedagógicas del modelo conciben que el aprendizaje es algo que el alumno debe desarrollar a lo largo de la formación; se refiere a la disposición de pensar y actuar a partir de lo que se sabe (conocimientos previos), y da prioridad a los procesos reflexivos sobre la forma en que se aprende. Por lo anterior, el estudiante asume un papel activo, crítico y reflexivo de y sobre el conocimiento. Haciendo necesario que tanto dentro como fuera del salón de clases el estudiante desarrolle una participación activa en la realización de tareas de investigación, prácticas, eventos académicos, ferias, entre otras.

Para lograr lo anterior, se requiere de un profesor que comprenda cuán decisivos son la participación, el trabajo grupal y la actividad productiva de los alumnos en la apropiación de los contenidos de la materia. Esto exige desarrollar una docencia que muestre el dominio del contenido disciplinario, así como la capacidad de identificar y generar los conocimientos

y estrategias que conduzcan a los alumnos a construir aprendizajes, para con ello desarrollar nuevos conocimientos, núcleo del aprender a aprender (García, 2015).

El papel del docente es importante pues dota al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para poseer los principios de una cultura científica y humanista. Es concebido como un compañero responsable que propone experiencias de aprendizaje que conduce al alumno a adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia sobre cómo proceder hacia la reflexión rigurosa y sistemática, sin perder su autoridad académica.

De esta manera, García (2015), considera que es necesario discutir tres aspectos clave para la comprensión y orientación de las prácticas educativas del modelo educativo del CCH que son: a) reconocer que las prácticas cotidianas de profesores y alumnos en las aulas y planteles ofrecen información acerca de las formas como los sujetos entienden y resignifican continuamente el contenido del modelo educativo; b) mejorar los instrumentos de evaluación institucional, para lograr, de manera oportuna y sistemática un acopio y análisis de la información sobre el desarrollo de las prácticas educativas; y, c) impulsar acciones que mejoren tanto la concepción práctica del modelo educativo, como las condiciones institucionales que favorezcan su concreción efectiva.

2.1.1. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

Como ya se ha mencionado, el CCH busca que los egresados sepan pensar por sí mismos, expresarse y hacer cálculos, y que posean los principios de una cultura científica y humanística. Para ello, debe considerarse la vigencia de dos tipos de acercamiento respecto a la realidad que vive el hombre: las ciencias naturales y la historia y las ciencias sociales, distintas no solo por sus métodos e instrumentos de observación, sino también por su diferente capacidad de desarrollar el control de variables. De este modo, la concepción de un Bachillerato de cultura básica implica la solución de dos problemas: el de la selección de contenidos esenciales de la enseñanza que, en los CCH, ha estado ligado al reconocimiento de las cuatro grandes áreas o campos de conocimiento humano que aluden a la interdisciplina (UNAM, 2012).

Estas cuatro grandes áreas de conocimiento se dividen de la siguiente manera (CCH, 2016):

1. *Matemáticas*; se origina en las necesidades de conocer y descubrir el entorno físico y social, desarrollar el rigor, la exactitud y la formalización para manejarlo.
2. *Ciencias Experimentales*; en la forma de hacer y de pensar de los estudiantes, es necesario que comprendan fenómenos naturales que ocurren en su entorno o en su propio organismo y con ello elaboren explicaciones racionales.
3. *Histórico-Social*; debido a que es fundamental que los estudiantes analicen y comprendan problemas específicos del acontecer histórico de los procesos sociales del pensamiento filosófico y de la cultura universal.
4. *Talleres de lenguaje y comunicación*; tener un uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo de los sistemas simbólicos, desarrollando la facultad de entenderlos y producirlos.

En el programa, se indica que durante los dos primeros semestres los alumnos cursarán cinco asignaturas obligatorias y un semestre de computación y deportes. En el tercer y cuarto semestres los jóvenes llevarán seis asignaturas obligatorias. Adicional a ellas, pueden inscribirse a una opción de capacitación en alguna especialidad por medio del Departamento de Opciones Técnicas, cuyo objetivo es apoyar y orientar a los alumnos en la elección de su futura profesión. Es importante destacar que estos estudios técnicos son paralelos al Bachillerato general y no una sustitución. Al final reciben, además de su certificado de Bachillerato, un diploma que los acredita como técnicos a nivel Bachillerato.

Finalmente, en quinto y sexto cursarán siete asignaturas, de las cuales una es obligatoria y las otras seis las deberán elegir de un total de veinticinco (ver tabla 2) y distribuidas de la siguiente manera:

- Una asignatura de la primera opción, una de la segunda y una de la primera o segunda.
- Filosofía es obligatoria.

- Una asignatura de la cuarta opción, una asignatura de la quinta y una de la cuarta o quinta opción (Temas Selectos de Filosofía podrá ser seleccionada entre las opciones de la cuarta o la quinta opción).

Tabla 2. Mapa Curricular del Plan de Estudios del CCH (203)
Primer y Segundo Semestre ^a

Matemáticas I y II	Taller de cómputo	Química I y II	Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II	Inglés I y II/ Francés I y II
--------------------	-------------------	----------------	---	--	----------------------------------

Tercer ^c y Cuarto Semestre ^a

Matemáticas III y IV	Física I y II	Biología I y II	Historia de México I y II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV	Inglés III IV/ Francés III y IV
----------------------	---------------	-----------------	---------------------------	--	------------------------------------

Quinto y Sexto Semestre ^b

1 ^a Opción (optativa)	2 ^a Opción (optativa)	3 ^a OPCIÓN		4 ^a Opción (Optativa)	5 ^a Opción (Optativa)
		Obligatoria	Optativa		
Cálculo I y II Estadística I y II Cibernética y Computación I y II	Biología III y IV Física III y IV Química III y IV	Filosofía I y II	Temas selectos de Filosofía I y II	Administración I y II Antropología I y II Ciencias de la Salud I y II Ciencias Políticas y Sociales I y II Derecho I y II Economía I y II Geografía I y II Psicología I y II Teoría de la Historia I y II	Griego I y II Latín I y II Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II Taller de Comunicación I y II Taller de Diseño Ambiental I y II Taller de Expresión Gráfica I y II

^a Semestres con asignaturas obligatorias.
^c Semestre a partir del cual se pueden inscribir a una opción técnica.
^b Semestres con criterios para la elección de asignaturas.

Como se puede notar, los jóvenes son libres de elegir las asignaturas que más le interesen y convengan para continuar sus estudios de Licenciatura. No obstante, es probable encontrar jóvenes que se encuentran indecisos sobre la carrera que quieren estudiar o que no saben qué asignaturas necesitan para obtener los conocimientos que les permitan llevar con eficiencia sus estudios superiores.

Para apoyarlos en la elección de sus asignaturas, el CCH cuenta con un esquema preferencial, que es una propuesta que integra tres asignaturas para cada licenciatura, consideradas fundamentales en su preparación y cuyo objetivo es facilitar el tránsito exitoso en los estudios profesionales. Dicho esquema está organizado en dos grupos: carreras afines a las Áreas de Matemáticas y Ciencias Experimentales y carreras afines a las Áreas Histórico Social y de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Dentro de este esquema, por ejemplo, la licenciatura en Psicología ofrecida por la UNAM, se ubica dentro del Área de Ciencias Experimentales. Sin embargo, los alumnos que tengan interés por estudiar esta carrera, verían como sugerencia asignaturas del área de matemáticas como: Estadística y Probabilidad y del Área de Ciencias Experimentales como Biología y Química. Estas asignaturas pueden o no ser elegidas por los alumnos pues son una sugerencia conveniente para contar con los conocimientos necesarios en la Universidad.

El Esquema Preferencial del CCH contempla las 122 carreras ofertadas por la UNAM y en la Tabla 3 se muestran, primero, las cinco más solicitadas por los jóvenes en 2016 (Secretaría Estudiantil/DGCCCH citado en Salinas, 2016), con sus asignaturas sugeridas dentro del esquema preferencial. De esas cinco, todas son afines a las Áreas de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales, excepto Derecho. En la segunda parte de la Tabla 3, se muestran otras once carreras, estas son afines al Área Histórico Social y de Talleres de Lenguaje y Comunicación y son las únicas que tienen Psicología como parte de sus asignaturas base (Barrera, Varela y Morales, 2016).

Tabla 3. Carreras del esquema preferencial del CCH. Retomada de Barrera, Varela y Morales (2016)

CINCO CARRERAS MÁS SOLICITADAS EN EL PASE REGLAMENTADO			
Licenciatura ofertada por la UNAM	Asignaturas sugeridas del Esquema Preferencial		
1. Derecho	Derecho	Ciencias Políticas y Sociales	Latín
2. Psicología	Estadística y Probabilidad	Biología	Química
3. Médico Cirujano	Estadística y Probabilidad	Biología	Química
4. Arquitectura	Calculo Integral y Diferencial	Estadística y Probabilidad	Física
5. Cirujano Dentista	Estadística y Probabilidad	Biología	Química
CARRERAS QUE INCLUYEN PSICOLOGÍA COMO ASIGNATURA BASE			
Arte y Diseño	Psicología	Taller de Comunicación	Taller de Expresión Gráfica
Artes Visuales	Psicología	Taller de Diseño Ambiental	Taller de Expresión Gráfica
Diseño Gráfico	Psicología	Taller de Comunicación	Taller de Expresión Gráfica
Diseño y Comunicación Visual	Psicología	Taller de Comunicación	Taller de Expresión Gráfica
Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Alemán, Español, Francés e Inglés)	Psicología	Latín	Lectura y análisis de Textos Literarios
Literatura Dramática y Teatro	Psicología	Griego	Lectura y análisis de Textos Literarios
Teatro y Actuación	Psicología	Lectura y análisis de Textos Literarios	Taller de Comunicación

2.2 LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA

La asignatura de Psicología, como las demás asignaturas optativas, debe contribuir a desarrollar la cultura básica requerida por la sociedad actual, además de diferentes habilidades propias de la Psicología. Su programa presenta propuestas generales para el desarrollo de habilidades académicas, pero su temario no es exhaustivo; sólo establece lo que hay que enseñar sin determinar lo que el profesor debe hacer en cada clase ni cómo hacerlo.

La asignatura de Psicología se ubica en el Área de Ciencias Experimentales, cuya finalidad es que los estudiantes desarrollen una cultura correspondiente al conocimiento científico y tecnológico. En el documento Orientación y Sentido del Área de Ciencias Experimentales se cita “La ciencia es parte integral de la cultura humana, es parte de ésta y al mismo tiempo contribuye a crearla y ampliarla; por tanto, cualquier ciudadano, sea o no científico, necesita una cierta comprensión de la ciencia, de sus posibilidades y límites. Esto incluye no sólo los conocimientos de la ciencia, sino sus procedimientos y limitaciones, así como la estimación de sus implicaciones prácticas y sociales” (Programa de estudios del CCH, 2003).

La Psicología también se relaciona con asignaturas del Área Histórico–Social en las que muchas de las elaboraciones teóricas y metodológicas coinciden como son Historia, Sociología, Antropología y Economía, con quienes comparte temáticas, teorías y formas de trabajo. Además, al compartir un marco teórico–metodológico con asignaturas de Ciencias Experimentales y vincularse con las del Área Histórico–Social, los programas de la asignatura de Psicología pretenden integrar y privilegiar las relaciones naturaleza–hombre–sociedad– ciencia–tecnología, proponiendo acciones educativas dirigidas a la formación de una cultura básica mediante la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades de investigación que propicien el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico.

Del mismo modo, ambos programas incluyen la importancia de desarrollar habilidades propias del buen uso del lenguaje y la comunicación verbal y escrita, así como el uso de herramientas de investigación, organización de datos y comprensión de rasgos básicos

de las investigaciones de tipo cualitativa y experimental, contribuyendo a que los estudiantes se relacionen con su entorno de manera creativa y crítica.

Es importante mencionar que la Psicología como disciplina es extraordinariamente compleja por su gran variedad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías a desarrollar. Por ello, la asignatura, debido a la velocidad con que deben desarrollarse los temas, representa un campo rico pero complicado de enseñar y aprender. Algunas de las temáticas a abordar están relacionadas con los procesos mentales y el comportamiento como son: los estados de la conciencia, la interacción psicofisiológica, manifestaciones afectivas, procesos inconscientes, relaciones grupales, procesos cognitivos, el comportamiento individual, entre otros más (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003).

2.2.1. ENFOQUE Y PROPÓSITOS

Según el Programa de Estudio de Psicología I y II (2003), el enfoque disciplinario de las asignaturas de Psicología, como el resto de asignaturas, considera la importancia de dotar a los estudiantes de una cultura básica e integral que los coloque en la posibilidad de continuar con los estudios superiores además de que contribuya a formar personas críticas y reflexivas, comprometidas con el medio ambiente natural y social. El enfoque disciplinario también considera el perfil de egreso, propiciando habilidades intelectuales para aprender por sí mismo y promover actitudes positivas para valorar el conocimiento producido por las distintas disciplinas.

Respecto al enfoque didáctico, las asignaturas de Psicología I y II representan un continuo que inicia con la revisión de aspectos relativos a la naturaleza conceptual de la disciplina, para que finalmente se analicen los temas y problemas relacionados con el desarrollo psicológico. Dichos aprendizajes pueden ser alcanzados mediante actividades que contribuyan a la construcción de aprendizajes, procurando evitar el reduccionismo y dogmatismo. Del mismo modo, se recomienda establecer expectativas altas en el logro de los aprendizajes, a partir de los intereses de los estudiantes y maestros (CCH, 2013).

De este modo, los propósitos educativos destacan la importancia de que el alumno:

- Comprenda que la psicología está formada por una amplia diversidad de paradigmas, teorías, modelos y métodos de trabajo.
- Reconozca que la Psicología, como otras ciencias, tiene múltiples relaciones con la sociedad en que se desarrolla y cumple también una función social.
- Desarrolle habilidades de análisis e interpretación del comportamiento humano en el contexto de la vida cotidiana.
- Desarrolle habilidades de trabajo intelectual y socioafectivas para lograr un pensamiento flexible, crítico y creativo que le permita elaborar juicios con autonomía y generar sus propias estrategias para acceder al conocimiento.
- Asuma y fortalezca los valores de tolerancia y respeto hacia sí mismo, los demás y el entorno.

Los alumnos son los que tienen que investigar, exponer temas, realizar observaciones, efectuar mediciones, ordenar y anotar los datos obtenidos, realizar gráficas, diagramas, efectuar cálculos, obtener conclusiones y elaborar informes.

Por lo anterior, es necesario que el profesor de Psicología posea un estilo de enseñanza flexible, analítico, dinámico, reflexivo, crítico, tolerante, creativo y que evite convertir el aula en un espacio de terapia psicológica. Esta última parte puede volverse muy tentadora para el docente, sin embargo, debe evitarse, el salón de clases no puede ni debe convertirse en un escenario de terapia para los alumnos, ya que para ello hay espacios específicos a los que los jóvenes pueden acudir si lo necesitan.

En el diseño de sus estrategias didácticas, los profesores deben centrarse en el aprendizaje y tomar en cuenta los intereses de los jóvenes a fin de proporcionar un equilibrio entre estos y los contenidos disciplinarios. De este modo se espera contribuir a que independientemente de la carrera que decidan estudiar, los jóvenes estén en condiciones de continuar sus estudios profesionales, incorporarse al mundo laboral o impulsar su desarrollo

y autonomía. En el número 3 de los Nuevos Cuadernos del Colegio (2014), la profesora de Química María de la Luz Vega del CCH Azcapotzalco cita:

“Cuando me inicié como docente en el CCH, tenía cierta experiencia, pero la metodología era diferente, por lo que al principio es difícil dejar el papel protagónico [...] Las actividades del profesor son investigar si los alumnos cuentan con los conceptos previos requeridos para iniciar el tema [...] el profesor pregunta para guiar a los alumnos hasta lograr que éstos lleguen al concepto con sus propias palabras; organizar equipos de trabajo para la actividad experimental dependiendo del tema; indicar el objetivo y los tiempos para cada actividad [...] en fin, solicitar el informe de la actividad experimental y señalar los requisitos que debe presentar, desde carátula, contenido, secuencia, cuestionario y bibliografía, además de evaluar el proceso. Es importante mencionar que en los programas se mencionaban los temas y la bibliografía, pero cada profesor utilizaba las estrategias que consideraba adecuadas para lograr los aprendizajes correspondientes. Esto favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] El problema que se presentó, es que, en los exámenes extraordinarios, cada profesor interpretaba el programa y era difícil ponerse de acuerdo en qué se tenía que evaluar” (p. 2).

Bajo estas consideraciones, es necesario que los temas y el lenguaje se enseñen en términos y niveles de complejidad adaptados al Bachillerato. Su abordaje debe contemplar el aspecto biológico y el énfasis en lo social, reconociendo siempre el carácter de la Psicología como interdisciplinaria, multidisciplinaria e interdependiente. Finalmente, la asignatura debe contribuir a que el alumno amplíe sus marcos de referencia para que pueda interpretar el sentido de lo humano en el contexto de su vida cotidiana.

2.2.2. CONTENIDOS

El programa de Psicología (2003) se integra por dos unidades, una en cada semestre. La primera, correspondiente a Psicología I, está enfocada al estudio de los procesos mentales y el comportamiento. La segunda, correspondiente a Psicología II y se desarrolla durante el 6° semestre, enfocada en el desarrollo humano (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003).

Psicología I, que corresponde al 5° semestre, se divide en dos partes. En la primera se plantean aprendizajes referidos a lo esencial de los modelos, paradigmas y metodologías que conforman la Psicología, además de una visión general de los procesos de cognición y afectividad. En la segunda, se contempla el uso de los aprendizajes en cuanto al lenguaje, conceptos y estrategias de investigación para analizar e interpretar el comportamiento en los diferentes aspectos de la vida cotidiana de los alumnos. Las temáticas sugeridas son:

- Diversidad de la Psicología
 - Antecedentes: marcos de referencia.
 - La diversidad de paradigmas, teorías, modelos y metodologías.
 - Las diferentes aplicaciones o escenarios.
- Procesos psicológicos
 - La cognición y la afectividad.
- Análisis e interpretación del comportamiento
 - Procesos psicosociales (concepto de sí mismo, autoestima, actitudes, creencias, entre otros)
 - Relaciones humanas (dinámica familiar, relaciones de pareja, atracción interpersonal, entre otros)

Psicología II, que corresponde al 6° semestre, también se divide en dos partes. Primero se examina la construcción del sujeto y el desarrollo del individuo. No se trata de que se estudien todas las aproximaciones teóricas o sus diferencias, sino de revisar los aspectos involucrados en el desarrollo humano desde algunas posturas teóricas. Para lograrlo, es necesario que se haga en función de los aprendizajes esperados, las preferencias conceptuales, los intereses y las expectativas tanto del profesor como de los alumnos.

Después se pasa al tema de sexualidad. Para este segundo momento es deseable enfatizar las funciones comunicativas, afectivas, de placer y reproductivas que se presentan. Lo importante es relacionar el conocimiento psicológico con el análisis de los diversos aspectos de la sexualidad. Las temáticas sugeridas son:

- La construcción del sujeto y el desarrollo del individuo.
 - Factores de influencia en el desarrollo (sociales, psicológicos y biológicos)
 - Temporalidad del desarrollo (edades, etapas, fases, etc.)
 - Continuidad - discontinuidad (cambios progresivos, regulatorios, regresivos, entre otros)
 - Unidimensionalidad-Multidimensionalidad (desarrollo cognitivo, psicosocial, socioafectivo, entre otros)
- Desarrollo y Sexualidad
 - Erotismo (deseo, placer, goce, trasgresión, entre otros).
 - Vinculación afectiva (implicaciones psicológicas del amor y desamor, amor y amistad entre otros).
 - Dimensión psicosocial de la sexualidad (roles de género, guion sexual, cultura y sexualidad, comercialización de la sexualidad, entre otros).

Es importante hacer notar que, aunque el programa posee una organización y contenidos específicos, pueden acomodarse o ampliarse en función de los aprendizajes que el docente pretenda alcanzar con sus alumnos. Es parte de la flexibilidad que el programa y la institución permiten.

2.2.3. MECANISMOS DE EVALUACIÓN

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar, en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades. Su práctica cumple múltiples funciones apoyadas en una serie de ideas y formas para llevarla a cabo y su explicación depende de la institución escolar, pues está condicionada a los números (calificación numérica), elementos personales (actitudes), sociales e institucionales.

Evaluar, no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica (Gimeno y Pérez, 2008), y no debe considerarse una parte aislada del proceso educativo, sino un componente esencial y continuo. No obstante, en las investigaciones sobre evaluación, se suele prestar mucha más atención a las técnicas psicométricas que a lo que los profesores hacen cotidianamente.

La evaluación constituye la fuente principal de información que permite tomar decisiones y adecuar la práctica docente a las necesidades de enseñanza y aprendizaje, por lo que se vuelve conveniente realizarla antes, durante y después de la instrucción: Los tres tipos de evaluación que existen son:

1. *Diagnóstica*: Evalúa el conocimiento, contexto y características del alumno.
2. *Formativa*: Reorienta, regula y facilita o media los conocimientos, programas, métodos y actividades de producción.
3. *Sumativa*: Evalúa conocimientos, procesos, progresos y productos para así poder determinar los resultados de aprendizaje, comprobar necesidades, verificar, acreditar o certificar.

En el programa de Psicología (CCH, 2003), la evaluación tiene que ser congruente con las estrategias didácticas empleadas por el profesor para poder cumplir con la función del aprendizaje. Si el docente lleva a cabo una evaluación constante, podría tomar decisiones adecuadas que incidan positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En dicho programa, se sugieren herramientas para evaluar más desde el punto de vista numérico o de calificación, por ejemplo: cuestionarios y pruebas escritas, exposiciones, ensayos, resúmenes, portafolios, dinámicas grupales, organizadores conceptuales, reportes de lecturas, observaciones de campo, videos, proyectos de investigación y trabajos en equipos. Todas con el propósito de evaluar los conocimientos y habilidades, más no las actitudes propuestas en el programa y que forman parte de la concepción de cultura básica del CCH.

2.3. TRÁNSITO ESCOLAR EN EL CCH

La Secretaría de Planeación del CCH, diseñó un instrumento estadístico llamado “Trayectoria Escolar” perteneciente al programa de seguimiento de desempeño y trayectoria escolar, con el que se ha analizado el trayecto de los alumnos pertenecientes a las generaciones del 2006 y hasta el 2012 en todos los CCH. Una de sus finalidades es conocer el desempeño de sus alumnos al término de su licenciatura para así poder compararlo con el de los estudiantes provenientes de otros Bachilleratos. Sin embargo, el propósito más relevante es el de conocer las tendencias de aprobación, reprobación, rezago y deserción de cada generación desde su ingreso hasta su egreso en tres años.

Se encontró que conforme los alumnos van pasando al segundo, tercero, cuarto y quinto semestres, la regularidad disminuye y hay una menor cantidad de alumnos que no adeudan asignaturas. Sin embargo, en sexto semestre, la regularidad vuelve a incrementar al nivel del primer semestre (ver Figura 2).

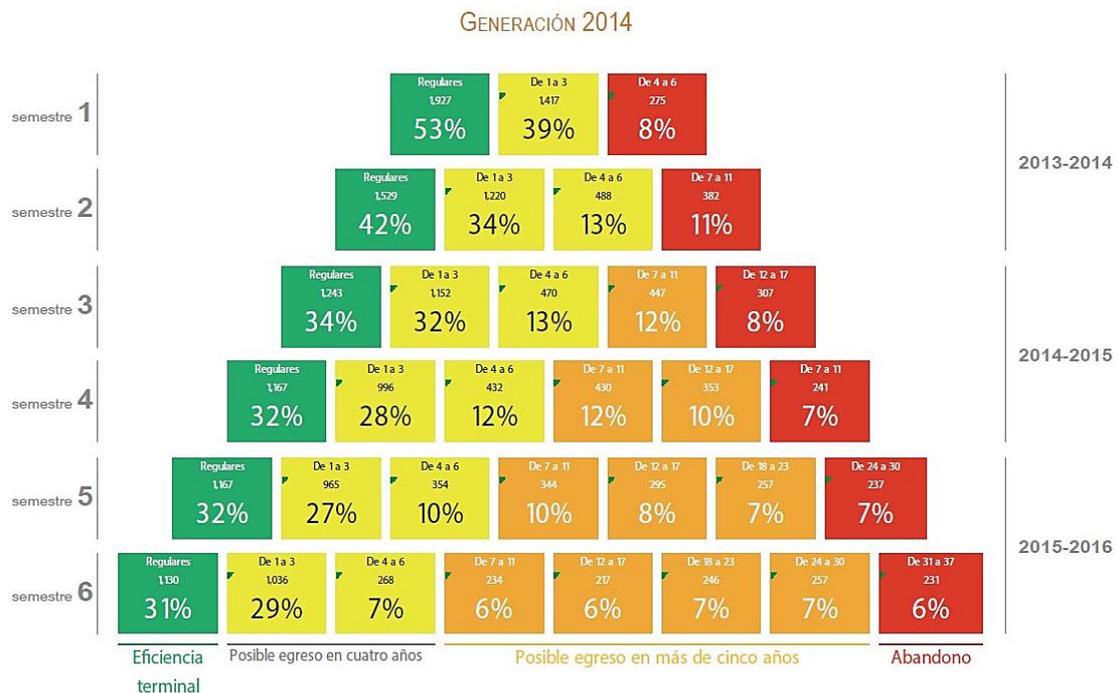


Figura 2. Modelo de Trayectoria Escolar. Retomado de Barajas (2016)

Esto puede entenderse debido a que el 80% de los alumnos que ingresa al CCH, nunca ha tenido experiencias de reprobación en sus años de secundaria, incluso se perciben como buenos estudiantes, regulares, considerando que su educación había sido buena. Desafortunadamente al término del primer semestre, según lo muestra el Modelo de Trayectoria Escolar, en la Figura 1, un número importante de alumnos, alrededor de la mitad, reprueban alguna asignatura. Esto genera un fuerte impacto en quienes se enfrentan por primera vez a una calificación reprobatoria, causando problemas de autoestima e incidiendo de manera negativa en el camino hacia su recuperación escolar.

2.3.1. APROBACIÓN, REPROBACIÓN Y DESERCIÓN

Los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM se han caracterizado por ser propedéuticos, generales y únicos, pues se orientan en la adquisición y preparación necesaria para cursar con éxito los estudios profesionales, características que los dota de una gran flexibilidad, pero también de dificultades que es necesario superar. Se tiene conocimiento de que poco menos de la mitad de los alumnos que se inscriben en el primer semestre no terminarán el ciclo, imperando la necesidad de fortalecer los aspectos de formación humana, las habilidades intelectuales, conocimientos en disciplinas básicas, madurez inicial de juicio y valores éticos y civiles, que permitan a los alumnos, un mayor desarrollo personal y una participación social responsable y positiva (UNAM, 2012).

Con base en el informe de la gestión directiva del CCH 2014-2018, la eficiencia terminal de los estudiantes del Bachillerato de la UNAM mejoró sistemáticamente ya que el egreso global del ciclo 2013-2014 fue de 60%, en 2014-2015 de 61% y en 2016-2017 ascendió al 64%.

La correlación de múltiples acciones permitió que se diversificaran los programas y acciones para mejorar el desempeño escolar y la calidad educativa. Entre las nuevas iniciativas, sobresalen las siguientes:

- Programa de Asesorías en Línea (PAL), desarrollado juntamente con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).

- Programa Institucional de Atención al Riesgo Académico (PAPIERA), desarrollado en conjunto con la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, recogiendo la amplia experiencia del Colegio en este rubro.
- Programa de Recursamiento Inmediato. incidir positivamente en el problema de reprobación y en la mejoría de la calidad educativa.

Estos programas permitieron que el porcentaje de eficiencia terminal mejorara sucesivamente, pasando de 59% a 64% hasta el término del ciclo escolar 2016-2017. El egreso reglamentario pasó de 71% a 74% y el egreso acumulado de 76% a 84%. De acuerdo con estos datos, y continuando con los diversos programas que se describen en este informe, se esperaría una eficiencia terminal de 66% en la generación que egresará al término del actual ciclo escolar 2017-2018, consolidándose como una de las más altas a nivel nacional.

Durante el último año, que es cuando los jóvenes en realidad están cursando las asignaturas que eligieron y que se esperaría un índice mayor de aprobación, en realidad se presentan los niveles de acreditación más bajos en general. En las que se observan los índices más altos de reprobación siguen siendo las pertenecientes al área de Matemáticas. No obstante, en la Tabla 5 se puede observar el porcentaje de aprobación que tiene la asignatura de Psicología I y II durante el periodo ordinario.

Tabla 5. Acreditación en ordinario de las asignaturas de Psicología. Muñoz (2014)				
Asignatura	2010	2011	2012	2013
Psicología I	76%	78%	79%	79%
Psicología II	71%	73%	73%	74%

En el Prontuario de acreditación, deserción y reprobación (Ávila, Ávila, Baltazar, Campuzano, Ruíz y Rodríguez, 2010), de las asignaturas del área de las Ciencias Experimentales, las estadísticas de la asignatura de Psicología I, muestra que, del 100% de alumnos, el 85% acredita, el 6% reprueba y el 9% nunca se presenta. De ese total, los que mayor índice de deserción y reprobación tienen en la asignatura son los hombres con un 21%, mientras que las mujeres representan un 12%.

También se muestra que, mientras el 75% de los jóvenes del turno vespertino, acredita la asignatura, en el turno matutino el índice de aprobación es del 91%. En la Tabla 6 se pueden ver otras estadísticas importantes de la asignatura de acuerdo a cada plantel.

Tabla 6. Estadísticas de aprobación de la asignatura optativa de Psicología I por plantel. Recuperado de Muñoz y Ávila (2012).

Plantel	% de aprobación	Promedio de Calificaciones
Azacapotzalco	85%	8.8
Naucalpan	75%	8.1
Vallejo	80%	8.3
Oriente	83%	8.3
Sur	90%	8.7

Aunque el CCH Sur tiene un porcentaje de aprobación más alto que todos los demás planteles, es el CCH Azcapotzalco el que cuenta con un mejor promedio de calificaciones. El que tiene ambos indicadores bajos es el CCH Naucalpan, un plantel que se ha caracterizado por sus grandes problemáticas sociales tanto dentro como fuera del plantel.

García (2015), opina que un desafío permanente de concretar dentro del modelo educativo en la vida de los Colegios de Ciencias y Humanidades es resolver los problemas de reprobación y rezago de los estudiantes, además de transformar las prácticas enciclopedistas de muchos profesores. Ya que, si bien las causas de estos problemas son multifactoriales, no son atribuibles solamente a la existencia explícita del modelo educativo, su expresión clara y difusión pertinente contribuye a disponer lineamientos filosóficos y educativos que dirijan y organicen mejor las prácticas educativas en los planteles.

Entonces, ¿es posible resolver los problemas de reprobación y rezago al tomar en cuenta las expectativas, relacionadas con el grado de satisfacción final? Para ello, es importante entender qué es una expectativa, qué es la satisfacción y cómo se relacionan estas variables, desde un enfoque educativo.

CAPÍTULO 3: LAS EXPECTATIVAS EN RELACIÓN CON LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA

“Confiar en ti mismo no garantiza el éxito, pero no hacerlo garantiza el fracaso”

Albert Bandura

3.1. TEORÍAS QUE CONSIDERAN EL CONCEPTO DE EXPECTATIVA

El término expectativa se ha visto asociado y explicado de diversas maneras, destacando las teorías motivacionales, por lo que para lograr llegar a una definición clara es necesario poner en contexto la manera en que ha sido abordado por dichas teorías.

El interés por el tema de la motivación ha sido distinto a lo largo de los años, Naranjo (2009), señala que de 1920 a 1960 estuvo asociada con la investigación experimental, específicamente con la conducta motora, el instinto y el impulso. Las investigaciones se concentraban en determinar lo que conduce a un organismo a restaurar su estado de equilibrio u homeostasis.

Es a partir de la década de los 60' que aparecen las teorías cognitivas de la motivación, en las que la experiencia consciente y la motivación de rendimiento eran el principal interés de los investigadores. Dichas teorías, según Santrock (citado en Naranjo, 2009), fueron las que propusieron la existencia de una motivación interna de logro, las atribuciones acerca del éxito o fracaso y las creencias sobre la posibilidad de controlar el medio ambiente, destacando el concepto de meta.

En ésta misma década Atkinson (citado en Romero, 1981), sugirió que la motivación de rendimiento estaba determinada por el valor asignado a las metas y relacionado con las expectativas que se tienen para alcanzarla. Dicha valoración surge de las reglas sociales y necesidades psicológicas individuales, guiando el comportamiento de las personas en los diferentes contextos en los que se desenvuelven. Así, las metas se valorarán como más o menos atractivas en función de la probabilidad que crean tener para alcanzarla y pudiendo verse influidas por la expectativa de logro. Para él, la probabilidad de éxito y el valor del incentivo se relacionan directamente con las expectativas y constituyen los determinantes situacionales de la motivación de logro.

Hacia la década de los 70's las teorías cognitivas crecieron en importancia y contribuyeron a determinar algunos elementos importantes de la motivación, tal es el caso del autoconcepto, la atribución causal, la percepción de competencia y control, la autoeficacia

y la indefensión aprendida. Oportunidad que Eccles y sus colegas (Eccles et al., 1995), aprovecharon para proponer un modelo que situaba las expectativas individuales y valoraciones como determinantes primarios del rendimiento y la elección. Es así que identifican cuatro aspectos relacionados con el valor de las tareas:

1. *De consecución*: consiste en la importancia de hacer bien una tarea y permite que la persona confirme aspectos de sí mismo.
2. *Intrínseco*: es el placer o interés subjetivo que obtiene la persona al llevar a cabo una tarea y que lo mantiene motivado (motivación intrínseca).
3. *De utilidad*: hace hincapié en cómo se relaciona una tarea con metas futuras que las personas suelen llevar a cabo, aunque no sean de su agrado, por los beneficios que se obtienen (motivación extrínseca).
4. *De coste*: relacionado con los elementos negativos que implica la iniciación o participación en una tarea, por ejemplo, el miedo al fracaso.

Tanto las expectativas como la motivación, entendida ésta última como el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen, han sido relevantes en áreas laborales y educativas por su importancia en la orientación de las acciones y en el proceso de aprendizaje de los individuos. Al respecto, Ellis (2004), opina que la motivación afecta el rendimiento y aprendizaje al menos de cuatro maneras:

- *Aumentando el nivel de energía y actividad del individuo*: de modo tal que los estudiantes se implican en una actividad en forma intrínseca y activa o a media potencia y con desgana.
- *Dirigiendo al individuo hacia ciertas metas*: lo que afecta las elecciones que hacen los jóvenes y las consecuencias que encuentran reforzantes.
- *Favoreciendo el inicio y persistencia hacia determinadas actividades*: así, se aumenta la probabilidad de que un individuo empiece algo por iniciativa propia, persista a pesar de las dificultades y reinicie la tarea después de una interrupción temporal.
- *Afectando a las estrategias de enseñanza y procesos cognitivos en una tarea*: haciendo que los aprendices piensen sobre lo que ven, oyen y hacen.

De este modo, el análisis del capítulo se concentrará en las siguientes teorías: Valence, Instrumentality and Expectancy de Victor Vroom de 1964, Aprendizaje Social de Albert Bandura de 1977 y de las Atribuciones de Bernard Weiner de 1958. Lo anterior debido a la importancia pedagógica que se ha descrito sobre la motivación para el análisis de las expectativas en los jóvenes y por qué las expectativas son de gran valor para tratar otro aspecto compete a esta investigación, *la satisfacción*.

3.1.1. TEORÍA DE VÍCTOR VROOM

La teoría de Expectativa/Valoración, atribuida a Víctor Vroom y desarrollada para predecir los niveles de motivación de las personas, propone que la motivación es producto del valor que la persona asigna a los posibles resultados de sus acciones y la expectativa de que sus metas se cumplan. Ésta teoría de proceso explica y describe cómo se genera, dirige, mantiene y se detiene la energía que provoca determinados comportamientos (Gutiérrez y Sfeir, 2001). La expectativa es considerada como la acción que asumirá un individuo cuando crea que sus esfuerzos le conducirán a un desempeño exitoso teniendo como consecuencia, resultados positivos.

Vroom se interesó en las razones por las que una persona participa en un contexto social o la probabilidad de que lo abandone, encontrando que el atractivo social que lo permite está relacionado con las recompensas y los castigos o la satisfacción (Marulanda, et al., 2014). Una persona se suele sentir motivada a desempeñarse bien en función de la recompensa que espera obtener. Gatewood, Shaver, Powers y Gartner (citados en Marulanda, et al., 2014), explican el concepto de motivación a través de tres tipos de relaciones:

1. *Esfuerzo-rendimiento*: expectativa o probabilidad subjetiva de que el esfuerzo conducirá a un resultado
2. *Valoración personal de los objetivos*: lo atractivo, conveniente y satisfactorio de los resultados previstos
3. *Instrumentalidad*: la creencia de que determinado nivel de rendimiento se traducirá en un resultado deseado.

De modo tal que las expectativas quedarían sustentadas en tres creencias (Anderson y Gaile-Sarkane, 2010):

1. *La valencia o valor*: orientaciones emocionales que las personas tienen con respecto a los resultados o recompensas. Es la satisfacción anticipada o potencial que se tiene hacia un estímulo particular del entorno y la motivación (Rioseco, 2012). Esto suele expresarse como:

$$\text{Motivación} = \text{Valor} \times \text{Expectativa}$$

2. *La expectativa*: nivel de confianza sobre lo que son capaces de hacer.
3. *Instrumentalidad*: la percepción sobre si realmente obtendrán lo que desean y que constituye el medio para obtener un resultado a mediano y largo plazo.

3.1.2. TEORÍA DE ALBERT BANDURA

La Teoría del Aprendizaje Social, propuesta por Bandura, intenta proporcionar un equilibrio entre la psicología cognoscitiva y los principios de la modificación de conducta. Esta teoría, intenta describir a detalle la manera en que un conjunto de competencias sociales y personales podrían desarrollarse a partir de ciertas condiciones sociales. Además de aceptar los principios del modelamiento, concibe las recompensas más como transmisión de información que proporcionan la motivación o incentivos necesarios para llevar a cabo actividades laborales, educativas o académicas (Bower y Hilgard, 2016).

Con base en esta teoría, Bandura propone un enfoque fundamentado en la experiencia y la información, mejor conocida como Teoría de Autoeficacia. En ella se describe que los eventos dentro del medio escolar crean cierto tipo de expectativas sobre la relación entre unas cosas y no otras (Font, 1991). Poder conocer estas relaciones es lo que permite predecir, con cierta precisión, la probabilidad de que ocurra algo cuando se cumplen o están presentes ciertas condiciones antecedentes (Bandura, 1987).

Esta teoría se basa en la distinción de tres tipos de expectativas:

1. *De resultado*: creencia de que a un determinado comportamiento le seguirán consecuencias determinadas. Se relacionan con los estímulos del medio, los cuales

proporcionan información acerca de la posibilidad de que se presenten determinadas acciones o sucesos. Los rasgos característicos de los lugares, personas o cosas, y las señales sociales del lenguaje, los gestos y las acciones de los demás, nos informan qué es lo que podemos esperar. Las señales del medio pueden revelar que van a ocurrir ciertas cosas o incluso, indicar cuáles pueden ser los efectos con mayor probabilidad de ocurrencia ante determinadas acciones.

2. *De resultado autorreferencial*: indica en qué medida una persona “tiene confianza en” o “cree que” la expectativa de resultado se aplica a su caso.
3. *De eficacia o logro*: que tan capaz se cree la persona de realizar el comportamiento o comportamientos necesarios para obtener un resultado. El hecho de que las personas traten de enfrentarse a situaciones que son difíciles, dependerá de la fortaleza en sus convicciones respecto de su propia eficacia. Del mismo modo, la percepción en la eficacia propia del individuo, afectará los esfuerzos efectuados al enfrentarse a las situaciones, permitiendo así mantener una esperanza de alcanzar el éxito (Bandura, 1987).

Este último tipo de expectativa es mucho más eficiente para predecir la conducta de las personas. Así, unas expectativas altas de eficacia, parece ser una condición necesaria para que se emprendan acciones (Font, 1991). Una persona puede tener la certeza de que una recompensa es contingente a una conducta, pero dudar acerca de su habilidad para ejecutarla con eficacia. Los alumnos, por ejemplo, poseen expectativas diferentes respecto a sus posibilidades de aprobación dependiendo de qué tan capaces se consideran para llevar a cabo determinadas acciones en diferentes asignaturas. Las expectativas de un joven que se considera malo en química no serán las mismas que las de uno que se considera apto para la misma asignatura.

Por otro lado, las experiencias aversivas, sean de carácter personal o de tipo vicario, crean la expectativa de que se va a producir un daño, y ésta, a su vez, puede activar el miedo como conducta defensiva. Y es que cuando aún no se han desarrollado conductas eficaces para enfrentarse a ellas, las amenazas producen una gran carga emocional. En cambio,

cuando ya se han aprendido conductas de autoprotección, éstas se realizan sin necesidad de asustarse. Si llegasen a fallar nuestros sistemas de defensa, se experimenta un aumento de la excitación hasta que vuelvan a aprender otras formas adecuadas de defensa (Bandura, 1987).

Las expectativas no sólo tienen efectos positivos y significativos de forma directa en el aprendizaje y las notas esperadas, sino también de forma indirecta a través de la orientación al aprendizaje. La confianza que el estudiante tiene hacia sus propias capacidades le permite hacer un mejor uso de sus conocimientos y habilidades relacionados con la asignatura, por lo tanto, considera que su resultado académico es mayor (Fenollar, 2008).

Por otro lado, Bandura (1997), afirma que quienes poseen un alto sentido de eficacia, tienen la capacidad de ver escenarios de éxito que les proporcionan guías y apoyos para un mejor rendimiento, mientras que los que dudan de su capacidad anticipan el fracaso o pronostican errores.

Las personas tienden a evitar situaciones de riesgo que consideran imposibles de afrontar porque son superiores a sus habilidades, en cambio, cuando creen tener la capacidad para hacerles frente, se involucran con mayor seguridad en esas actividades. Esto es lo que Marulanda, Montoya y Pérez (2014), denominan *autoeficacia percibida*, concepto de gran relevancia en ésta teoría y que no es más que el juicio personal sobre las propias capacidades para enfrentar determinadas situaciones. Así, mientras Vroom hace énfasis en los resultados del comportamiento, Bandura recalca la percepción de autoeficacia para lograr realizar el comportamiento como tal.

Según Anderson y Gaile-Sarkane (2010), si las personas están motivadas pueden llevar a cabo acciones para obtener los resultados deseados. Razón por la cual la percepción juega un papel central al enfatizar la habilidad de anticipar las probables consecuencias del comportamiento en cualquier situación en la que se deba elegir entre dos o más alternativas.

Esto nos lleva a suponer una ruta en la que primero están las expectativas y al final se encuentra la meta, con la motivación como vehículo. En la Figura 3, se puede ver un pequeño esquema en el que se observa que, si las expectativas son altas, las personas se sentirán muy motivadas para alcanzar sus objetivos o metas. Por el contrario, si las

expectativas son bajas, no se contará con la suficiente motivación para lograr y alcanzar los objetivos o metas.



Figura 3. Esquema del trayecto entre las expectativas y las metas. Elaboración propia.

La teoría del aprendizaje social considera que gran parte del aprendizaje humano se lleva a cabo de manera vicaria, es decir, al leer u observar a otros ejecutando respuestas ingeniosas que le llevan a imitar al modelo. En este aprendizaje por observación, destaca el hecho de que los modelos con estatus superior son los más imitados, que mientras más similitud haya con el modelo mayor será el grado de imitación, también que si las habilidades son más complejas habrá un menor grado de imitación, además de que las personas suelen adoptar los mismos estándares de autorrecompensa que sus modelos y que cuando se observa que ciertas conductas han sido reforzadas éstas tienden a imitarse en un mayor grado.

Para esta teoría, las expectativas se crean y cambian a partir de cuatro antecedentes: la experiencia directa, experiencia indirecta u observacional, persuasión verbal y estado fisiológico, siendo el primero el más determinante (Peralta, 2006), además de que están compuestas de determinantes situacionales predictivos, beneficios personales, modelado, influencias personales y ambientales (reales y potenciales), entre otros.

La psicología cognitiva presupone que las necesidades y las experiencias del pasado son razonadas, categorizadas y transformadas en actitudes y creencias que actúan como predisposiciones para el comportamiento, formando así una expectativa (Peralta, 2006). No obstante, el pensamiento, en el aprendizaje de expectativas, permite que las personas puedan basarse únicamente en lo que les dicen otros para crearlas sin haber experimentado u observado realmente la acción entre los estímulos y las consecuencias del ambiente (Bandura, 1987).

Por ejemplo, Mares, Martínez y Rojo (2009), listan algunas variables antecedentes a través de las cuales los profesores crean sus expectativas: el género, la información de profesores anteriores, los reportes médicos o psicológicos, las características físicas, el aprovechamiento escolar previo, el nivel socioeconómico, la información proporcionada por los padres, las problemáticas familiares y las formas de relación social.

Para el caso de los alumnos, es probable que sean tomadas en cuenta algunas variables como la información de compañeros de semestres posteriores, conocer al profesor en un contexto diferente al del aula, opinión de sus padres sobre ciertas asignaturas, entre otras. Estas expectativas, producto del concepto que tienen, pueden convertirse en un cumplimiento positivo o negativo del pronóstico, por lo cual la expectativa da lugar a un comportamiento consecuente.

Desde el punto de vista del aprendizaje social, observamos que las experiencias contingentes crean expectativas y no sólo conexiones estímulo-respuesta. Los fenómenos del medio pueden servir para predecir la relación entre las acciones y sus resultados (Bandura, 1987). Al relacionarse unas experiencias con otras, ciertos sucesos que en principio eran neutrales, adquieren un valor predictivo. Las personas temen y evitan aquellas situaciones en las que se han asociado experiencias aversivas y aprecian y buscan las que han tenido asociaciones gratas. Esto es fácilmente observado en aquellos jóvenes que han perdido el interés y gusto por la escuela debido a la gran cantidad de experiencias negativas que han tenido en ella.

Algunos factores del ámbito escolar, suelen tener efectos en la formación de expectativas educativas. Por ejemplo, el apoyo que los maestros proporcionan a los alumnos, permite reforzar en ellos la creencia de que son capaces de obtener el éxito deseado. Así mismo, la calidad de la relación docente-estudiante o con sus pares, puede llegar a tener un gran impacto en la formulación de sus expectativas (Juan, 2017).

De este modo, las personas con altas necesidades de logro atribuyen su fracaso a una falta de esfuerzo, causando que la expectativa de éxito se mantenga porque entienden que esforzándose más lograrán tener éxito. En contraparte, aquellos que tienen una baja necesidad de logro y que atribuyen su fracaso a la falta de capacidad, aspecto que no puede modificarse de inmediato, tendrán una baja expectativa de éxito producida inmediato al fracaso. Esto puede dar como resultado una disminución en la intensidad con la que se ejecutan las tareas y por lo tanto su conclusión (García, 2006).

Por ejemplo, un alumno que atribuye su bajo rendimiento en matemáticas a la falta de capacidad personal, experimentará en el futuro una baja expectativa de éxito y probablemente sentimientos de incompetencia, baja autoestima y vergüenza que favorecerán una conducta de escape o huida (deserción) que probablemente le generará un nuevo fracaso.

3.1.3. TEORÍA DE BERNARD WEINER

En la teoría de Bernard Weiner sobre el pensamiento-emoción-acción, basada en las atribuciones causales, se pretende explicar la conducta en cualquier situación, sin embargo, su mayor apoyo empírico proviene de contextos escolares donde se ha asociado al logro académico. Esta postura se envuelve en el marco de las teorías de la motivación denominadas Expectativa x Valor, siendo de las que han puesto un mayor énfasis en el papel de las expectativas. Su fundamento es:

“Las atribuciones causales efectuadas por un individuo condicionan sus expectativas futuras y sus sentimientos, y ambos, expectativas y emociones, condicionan la acción” (Vázquez y Manassero, 1989, p. 230).

Así, para Weiner (1990), las emociones juegan un papel primordial que le imprime y determina el valor subjetivo de su formación. Se trata pues, de una secuencia histórica donde

la conducta es el resultado de una cadena de sucesos interrelacionados: los pensamientos, las atribuciones, las expectativas y las emociones, hasta llegar a la acción.

Las atribuciones están en función de la percepción que tenemos de la realidad, por lo que con frecuencia quedan distorsionadas en virtud de las creencias sobre cómo somos y cómo funciona el mundo (Ellis, 2004). Las personas pueden explicar de diversas maneras los acontecimientos. Por ejemplo, los alumnos pueden atribuir sus éxitos y fracasos escolares a factores como el esfuerzo, la habilidad, suerte, dificultad de la tarea, salud, humor, su apariencia física o la conducta del profesor y compañeros (Schunk, 1991).

Según Weiner (1990), estas atribuciones parecen variar en función de tres dimensiones esenciales:

- *Localización: interna-externa.* La causa de los acontecimientos es atribuida a factores que están dentro (pensar que una buena calificación es resultado de nuestro propio trabajo) o fuera de nosotros (creer que hemos recibido una beca por pura suerte). Algunos teóricos se refieren a esta dimensión como lugar de control, sin embargo, lugar y control son aspectos completamente distintos en una atribución.
- *Estabilidad temporal: estable-inestable.* En el primero los acontecimientos dependen de cosas que probablemente no cambiarán demasiado en un futuro próximo o que son difíciles de modificar (la buena calificación se debe a que soy muy inteligente). En la segunda, los acontecimientos se tiene la creencia de que han sido causados por cosas que pueden cambiar en cualquier momento (la mala calificación se debe a que estaba cansado).
- *Posibilidad de control: controlable-incontrolable.* Los factores controlables implican una creencia de que se puede influir y modificar los resultados escogiendo nuestra conducta de manera autónoma (no hacer el examen porque no se estudió). Los resultados se atribuyen a factores incontrolables sobre las que no se tiene ningún tipo de influencia (pensar que se perdió el partido de basket debido a que tenía fiebre). Esta dimensión de control probablemente tenga otros dos componentes (Weisz y Cameron, 1985), la creencia de que existe una relación de contingencia entre la conducta y el resultado y que es necesario poseer cierto sentido de competencia

(autoeficacia) que impulse la creencia de que somos capaces de realizar la conducta requerida. Si no existe alguno de estos componentes, entonces probablemente la persona creerá que el acontecimiento no es controlable.

Prácticamente cualquier atribución se puede analizar a partir de esas tres dimensiones. Por ejemplo, si un estudiante considera que su éxito en la asignatura se debe a una capacidad innata, quiere decir que el joven está haciendo una atribución interna, estable e incontrolable. Por el contrario, si cree que el fracaso se debe a su mala suerte, estaría realizando una atribución externa, inestable e incontrolable. Las personas tenemos la necesidad de sentirnos competentes y de mantener una sensación de autoestima, creer que podemos enfrentarnos a nuestro entorno con eficacia. Por eso es importante recordar que son las creencias sobre la localización, estabilidad y posibilidad de control lo que influye en la conducta futura y no la propia realidad (Dweck y Leggett, 1988; Weiner, 1994). Lo cierto es que la sensación de aptitud y de autoeficacia son variables muy importantes que influyen sobre la motivación intrínseca y, a la inversa, los sentimientos de incompetencia provocan una disminución del interés y la motivación

Generalmente, los profesores elaboran una imagen de sus alumnos al inicio del curso escolar, formando sus propias opiniones sobre los puntos fuertes y débiles de cada uno, así como las posibilidades de éxito académico que tienen. Muchas veces “atinan” en su “predicción” e identifican a quienes requieren ayuda en la lectura, son menos capaces de mantener la atención, tienen problemas para trabajar en equipo, entre otros aspectos, y adaptan sus estrategias educativas a las características de los estudiantes (Good y Brophy, 1994; Good y Nichols, 2001). Sin embargo, incluso los mejores profesores pueden cometer errores al juzgarlos y subestimar las capacidades en los alumnos que:

- Son poco atractivos físicamente.
- Muestran mala conducta en clase.
- Hablan otra lengua distinta a la de uso dominante.
- Pertenecen a minorías étnicas.
- Son inmigrantes recientes.
- Proviene de bajos estratos económicos.

Esas influencias se vuelven importantes porque aumentan la dificultad de conseguir predicciones y ponen en peligro nuestra objetividad. De este modo, lograr una predicción es complejo porque la simple idea de hacerlo puede influir sobre lo que se pretende predecir. Pero qué es una predicción, según Popper (2014):

“es un acontecimiento social que puede dar lugar a una acción recíproca entre ella y otros acontecimientos sociales, y dentro de éstos con el acontecimiento que ella predice... Puede, en un caso extremo, incluso causar el acontecimiento que predice... En el otro extremo, la predicción de un suceso inminente puede llevar a su evitación o impedimento... La acción de predecir algo y la de abstenerse de predecir podrían ambas tener toda clase de consecuencias” (p. 33).

Esto es lo que Rosenthal y Jacobson (1980), denominaron Efecto Pygmalion donde la expectativa de un maestro sobre la aptitud intelectual de sus alumnos llega a operar como una profecía educativa que se autocumple. A las personas no les gusta estar equivocadas, por lo que suelen sentir desagrado al ver contrariadas sus expectativas. Aronson, Carlsmith y Darley (citados en Rosenthal y Jacobson, 1980), mostraron que las personas a veces prefieren tareas más desagradables a una agradable pero inesperada, es decir, prefieren ver cumplidas sus expectativas. Además de que suelen sentirse más satisfechos del rendimiento de su trabajo cuando lo han realizado como esperaban.

3.1.4. EL ASPECTO EMOCIONAL DE LAS EXPECTATIVAS

Un estudiante que se considera competente seguramente mostrará curiosidad por tareas desafiantes e interés por aprender. Por eso se espera que la percepción de la propia capacidad o competencia sea un factor determinante para la disposición afectiva hacia el aprendizaje y, por consiguiente, para la motivación.

Si se toma como referencia lo que propusieron Pintrich y De Groot en 1990 respecto a los componentes o dimensiones de la motivación académica, se puede decir que se relaciona con los motivos, expectativas, sentimientos y emociones:

- *Los motivos, propósitos o razones* llevan a una persona a decidirse realizar una actividad. Se relacionan con la importancia que una persona le asigna a realizar dicha actividad.
- *Las expectativas*, conformadas por las percepciones y creencias sobre la capacidad que se tiene para realizar una tarea o actividad se relacionan con lo que se cree sobre uno mismo y la capacidad para implicarse en una actividad.
- *Los sentimientos y emociones*, y en general las reacciones afectivas, se ven implicadas al realizar la actividad.

Para Harari (2017), la importancia de las expectativas tiene implicaciones de mucho alcance para comprender la felicidad de las personas. Si la felicidad dependiera sólo de condiciones objetivas como la riqueza, la salud y las relaciones sociales, habría sido fácil investigarlas. Sin embargo, el hecho de que la felicidad dependa de expectativas subjetivas, hace más compleja la tarea. Las expectativas de comodidad y placer, y la intolerancia a los inconvenientes e incomodidades han aumentado la inconformidad con las cosas, extendiéndose hasta el salón de clases.

Si la felicidad viene determinada por las expectativas, ¿es posible que se estén vaciando, sin saberlo, los depósitos de satisfacción de las personas, dejándolas en una insatisfacción permanente desde muy jóvenes? Es evidente que la educación ha mejorado con el pasar de los años y aunque aún queda mucho por hacer, los jóvenes alumnos parecen estar más insatisfechos con la escuela.

3.2. SATISFACCIÓN

Es común que, en algunas instituciones y empresas prestadoras de servicios, preocupadas por la calidad, apliquen encuestas que les permitan conocer las opiniones de las personas para dar a conocer qué es lo que su cliente busca y cuál es el grado de satisfacción respecto a este (Peralta, 2006). La satisfacción con dichos servicios, suele verse como el principal indicador de calidad y constituye el mejor predictor con respecto a un servicio (Palacios, 2014). Para Gilmeanu (2015), la satisfacción laboral es:

“el grado en que las personas tienen sentimientos positivos o negativos relacionados con su trabajo. Es una actitud o respuesta emocional a las tareas laborales y, simultáneamente, a las condiciones sociales y físicas del lugar de trabajo. La satisfacción debe conducir a relaciones de trabajo positivas y al rendimiento individual” (p. 70).

Según Gento y Vivas (citados en Candelas, et al., 2013), la satisfacción es un juicio de valor que se da a partir de un proceso de evaluación tras la comparación entre las expectativas previas y el valor final percibido. En el caso de los estudiantes, sería la percepción favorable de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de sus necesidades y el logro de sus expectativas. Una definición muy similar a la que describen Mejías y Martínez (2009), quienes la ven como la percepción que se tiene en cuanto al cumplimiento de sus requisitos y de cómo fueron alcanzadas o sobrepasadas sus expectativas.

Rial, Varela, Braña y Levy (citados en Marzo, et al., 2002), opinan que la satisfacción se convierte en un medio para lograr conseguir la implicación del cliente, por eso no resulta extraño el interés por su predicción. Es por eso que, para analizar la satisfacción, el modelo que emerge con mayor fuerza es el de la confirmación de expectativas. Y aunque la evaluación de la satisfacción de los estudiantes, no es el único medio por el cual se pueden obtener los datos suficientes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sí debe tomarse en cuenta puesto que ellos son el objeto de la institución.

Por ejemplo, Pérez, Martínez y Martínez (2015), consideran que la satisfacción, en el caso de la enseñanza, va más allá de lo que ocurre en el salón de clases y que se relaciona con los procesos de enseñanza, los recursos disponibles y los procesos de atención al estudiante, siendo este último el que consideran más importante. Peralta (2006), considera que una actividad que requiera mucha exigencia o cuyo valor cultural denominado por la sociedad sea importante generará un alto grado de satisfacción en quien logre cumplirla.

Aronson y Carlsmith (citados en Rosenthal y Jacobson, 1980), mostraron que los individuos que trabajaban mal, pero lo esperaban así, parecían más satisfechos que los que trabajaron bien pero no lo esperaban. Y es que la satisfacción de las expectativas, también está íntimamente relacionada con las emociones, pues la situación emocional del que quiere aprender se ve mediatizada por la continua exposición a la publicidad donde se promete que estudiar les dará mejores y más oportunidades de trabajo, vivienda, salud, etcétera (Arjona y Cebrián, 2012). Como variable emocional, Levy (citado en Doménech-Betoret, Abellán-Roselló y Gómez-Artiga, 2017), considera la satisfacción un resultado importante, ya que puede influir en las decisiones de los estudiantes por continuar o abandonar un curso, considerándolo un requisito importante de identificar para así lograr un aprendizaje exitoso.

La emoción que se podría relacionar en mayor medida con la satisfacción, es la felicidad. En la actualidad la mayoría de proyectos, educativos, mercantiles, científicos y políticos, están encaminados a lograr que los individuos sean y vivan más felices. De modo que los psicólogos que quieren evaluar lo feliz que se siente la gente proporcionan un cuestionario subjetivo de bienestar pidiendo a los encuestados que indiquen en una escala del 0 al 10 su conformidad. Sin embargo, la felicidad no depende realmente de condiciones objetivas, sino de la correlación entre las condiciones objetivas y las expectativas. Y es que parece que estar satisfecho con lo que se tiene, resulta ser más importante que obtener lo que se desea. De este modo, cuando las personas notan que las cosas mejoran, sus expectativas aumentan y viceversa, cuando las cosas empeoran, las expectativas de las personas se ven reducidas, haciéndolos sentir infelices e insatisfechos (Harari, 2017).

Cuando el estudiante confirma sus expectativas y se produce la satisfacción, las emociones que pueden llegar a experimentar suelen ser gratificantes debido a que se identifican con el objeto final esperado. Así, en la prestación de servicios de educación, suele haber satisfacción cuando los logros alcanzados por el estudiante cubren las necesidades para las que ha realizado el curso en cuestión (Arjona y Cebrián, 2012).

En este contexto, la evaluación de la satisfacción de los estudiantes sobre la educación que reciben es comúnmente referida como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación (Gento y Vivas 2003). Se considera que uno de los indicadores de mayor valor para medir la calidad que tiene la enseñanza, está relacionado con el grado de satisfacción de las personas que están vinculadas al proceso educativo. No obstante, Pérez y Alfaro (citado por Hernández, Lara, Ortega, Martínez y Avelino, 2010), suponen que, ya que los estudiantes son los destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla y aunque, en el peor de los casos, tuvieran una visión parcial, su opinión siempre será valiosa porque proporciona un referente a considerar. Así, la alta satisfacción de los universitarios se correlaciona positivamente con un buen rendimiento y progreso académico, además de que se vincula al bienestar general por haber logrado las metas que tenían planteadas y sentirse autorrealizados (Hernández, Martín, Lorite y Granados, 2018).

De cualquier manera, parece que la satisfacción podría ser descrita como la discrepancia existente entre las expectativas de los alumnos y su percepción sobre el resultado tangible al final de un curso. Que en palabras de Arjona y Cebrián (2012), sería la diferencia entre lo que esperaban que ocurriera y lo que el sujeto dice haber obtenido. No obstante, si los esfuerzos o resultados que hacen los alumnos, no son apreciados o recompensados por sus profesores, de acuerdo con las expectativas que se tenían, aparecerá un sentimiento de insatisfacción. Por esta razón, la satisfacción asegura el logro de metas y objetivos individuales, permitiendo una mayor motivación (Gilmeanu, 2015).

Esta relación entre motivación y satisfacción se considera dinámica, por lo que puede influir la una en la otra de forma tanto positiva como negativa bajo tres afirmaciones (Gîlmeanu citado en Hernández, et al., 2018):

- La satisfacción/insatisfacción es un indicador de motivación.
- La motivación y la satisfacción son causas y consecuencias la una de la otra.
- Ambas se reflejan en el rendimiento de un sujeto, pudiendo afectar a éste de forma negativa o positiva.

En esta relación, los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado, están influenciados por la estabilidad percibida sobre la causa del resultado. De este modo, si el resultado académico no es satisfactorio, los alumnos recalcarán la importancia de las causas externas, pero si el resultado es satisfactorio, enfatizarán más sobre el impacto causal de los factores propios o internos. Ésta es la razón por la que los resultados académicos actúan sobre la atribución y conlleva a que las personas perciban el fracaso como externo (Vázquez y Manassero, 1989).

Habiendo expuesto la fundamentación teórica de la presente investigación, se dará paso a describir la estrategia metodológica, los resultados y la discusión.

CAPÍTULO 4: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

“En primer lugar, tener un ideal definido, claro y práctico; una meta, un objetivo. En segundo lugar, acopiar los medios necesarios para alcanzar los fines: sabiduría, dinero, materiales y métodos. En tercer lugar, ajustar todos los medios a ese exclusivo fin.”

Aristóteles

4.1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general que sustentó la investigación de esta tesis fue analizar la relación entre las expectativas de los estudiantes y el grado de satisfacción con la asignatura de Psicología I, en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Del cual se derivaron los siguientes objetivos particulares:

- Identificar las expectativas que tienen los jóvenes que eligieron la asignatura de Psicología.
- Identificar el grado de satisfacción de los jóvenes que cursaron la asignatura de Psicología.
- Determinar la relación entre las expectativas y el grado de satisfacción alcanzado al final del curso de Psicología I.

4.2. TIPO DE ESTUDIO

Se realizó una investigación de tipo no experimental, correlacional, cuya finalidad fue determinar las variables ‘expectativa’ y ‘grado de satisfacción’, respecto a la asignatura de Psicología I que cursaron los estudiantes de quinto semestre en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Este tipo de estudio, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), permitió analizar los fenómenos tal y como se dieron en el contexto escolar y determinar si la relación entre las dos variables de interés era significativa, permitiendo derivar información explicativa en cuanto a una asignatura de carácter optativo.

Los participantes no se seleccionaron de manera aleatoria, sino por autoselección. Esto implica que los miembros estudiados ya formaban parte de los grupos. Por lo tanto, poseen rasgos o características diferentes, ajenas al problema de investigación y que posiblemente influyan o estén relacionadas con las variables del problema de investigación (Kerlinger y Lee, 2002). Para esta investigación se utilizó la autoselección para muestras.

4.3. POBLACIÓN

El Colegio de Ciencias y Humanidades, tiene una población aproximada de 56 mil jóvenes de entre 14 y 23 años de edad, de los cuales el 48% son hombres y 52% mujeres. La población que actualmente se encuentra cursando su último año de Bachillerato es la generación 2016 y cuya asignación, después de aprobar el examen de selección para la UNAM, se dio de la siguiente manera: 19% en el CCH Azcapotzalco, 19% en el CCH Naucalpan, 21% en el CCH Vallejo, 21% en el CCH Oriente y 20% en el CCH Sur.

La entidad federativa que más población juvenil cubren los CCH es la del Estado de México y la distribución por plantel es muy diferente, en los dos extremos, se encuentran el CCH Sur donde el 94% de sus alumnos son de la Ciudad de México y el de Naucalpan con 85% de alumnos provenientes del Estado de México (Salinas, 2016).

4.4. MUESTRA

La muestra total de participación fue de 152 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades que eligieron y cursaron la asignatura de Psicología I durante el semestre 2018-1. De los cuales 47.4% eran del CCH Azcapotzalco, 46.7% del CCH Sur, 3.9% del CCH Vallejo y 2% del CCH Naucalpan. Debido a que Psicología es una asignatura elegida, en su mayoría, por mujeres se registró una participación de 112 mujeres y 40 hombres, con edades que oscilaron entre los 16 y 22 años. De los cuales sólo el 10%, además de estudiar, trabajaba un promedio de 2 a 52 horas por semana. La mayoría eran alumnos de la generación 2016 y pocos pertenecían a la generación 2015.

4.5. INSTRUMENTOS

Se diseñaron dos cuestionarios a través de la plataforma “Formulario de Google”, razón por la cual se contestaron, en su mayoría, vía electrónica. Para poder acceder al cuestionario fue necesario proporcionar a los jóvenes un link por medio de correo electrónico. Las preguntas de ambos cuestionarios se configuraron con candado de obligatoriedad para evitar que dejaran preguntas sin respuesta.

El “Cuestionario para identificar expectativas acerca de la asignatura de psicología” (CIEPsi) constó de tres secciones:

- **Datos generales.** Se preguntó su edad, sexo, generación y plantel. Además del *nivel educativo de los padres*, en el que se proporcionaron once opciones de respuesta en un listado que va desde ‘Sin escolaridad’ hasta ‘Doctorado’ para que el alumno pudiera seleccionar el nivel educativo que tienen sus padres. Finalmente se indagó sobre su *situación laboral* preguntándoles ‘¿Además de ir a la escuela, trabajas?’, si la respuesta era afirmativa, se redireccionaba a una segunda pregunta en la que se le pedía responder cuántos días y cuántas horas a la semana. En cambio, si la respuesta era negativa pasaba a la siguiente sección (ver Figura 4).

Datos generales.

Edad
Elegir

Sexo
 Hombre
 Mujer

Año de ingreso al CCH (Generación)
Tu respuesta

Plantel
Elegir

¿Qué grado educativo tiene tu mamá?
Elegir

¿Qué grado educativo tiene tu papá?
Elegir

¿Además de ir a la escuela, trabajas?
 Sí
 No

ATRÁS SIGUIENTE

Página 2 de 8

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Figura 4. Sección de Datos Generales del CIEPsi en la plataforma de Google Forms

- **Trayectoria escolar.** Constó de tres preguntas, todas con opciones de respuesta, exceptuando la primera que fue abierta. Si los jóvenes respondían afirmativamente a la última pregunta se les redireccionaba a una cuarta en la que se les preguntaba cuántas asignaturas debían, de lo contrario pasaban a la siguiente sección (ver Figura 5).

Figura 5. Sección de Trayectoria Escolar del CIEPsi en la plataforma de Google Forms

- **Respecto a la asignatura de Psicología.** Esta última sección constó de cinco preguntas. La primera sobre el gusto por la psicología, la segunda en relación a si sabían de qué se trataba la asignatura cuando la eligieron. La tercera presentaba un listado de diecisiete oraciones donde podían seleccionar varias respuestas

dependiendo de las razones por las que habían elegido la asignatura de Psicología. Y la cuarta y quinta preguntas fueron abiertas, se les pidió a los jóvenes que enlistaran cinco cosas que esperaban y cinco cosas que no les gustaría que sucedieran durante el curso de Psicología I. En la sexta y última pregunta, los ítems o indicadores fueron redactados como afirmaciones (ver Figura 6), donde los participantes debían responder qué tan de acuerdo estaban según una escala nominal que iba de muy de acuerdo (4), hasta muy en desacuerdo (1). Estos indicadores de expectativa se dividieron en cinco categorías:

<i>Autoeficacia</i>	Ítems 12, 16 y 18
<i>Utilidad</i>	Ítems 2, 3, 4 y 7
<i>Clima del aula</i>	Ítems 5, 10, 11, 17 y 20
<i>Estrategias didácticas</i>	Ítems 6, 8, 14, 21, 22 y 24
<i>Asignatura</i>	Ítems 1, 9, 13, 15, 19 y 23

Indica qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
La asignatura será muy fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprenderé mucho sobre Psicología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podré usar lo aprendido en otras asignaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podré usar lo aprendido en mi vida cotidiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor será respetuoso y tolerante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veremos todos los temas del programa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollaré habilidades como Psicólogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 6. Última pregunta de la sección tres del CIEPsi en la Plataforma de Google Forms

El “*Cuestionario para identificar el grado de satisfacción en Psicología*” (CuSaP) constó únicamente de 3 secciones:

- **Datos personales.** Para este segundo cuestionario sólo se les pidió que ingresaran el plantel al que pertenecían, su edad y sexo.
- **Trayectoria Escolar.** En esta sección se buscaba obtener datos actualizados sobre su promedio con decimales, los años en los que calculaban terminar su Bachillerato, si debían asignaturas actualmente y cuántas.
- **Respecto a la asignatura de Psicología.** Esta última se les preguntó en un inicio qué tanto les gustaba la Psicología ahora que habían cursado la asignatura de Psicología I. También su calificación y que describieran las razones por las que creían haberla obtenido. Otra pregunta fue si elegirían nuevamente la asignatura y por qué. Al igual en el CIEPsi, se les pidió que mencionaran cinco cosas que esperaban de la asignatura y que habían sucedido y cinco que no querían y que sucedieron (ver Figura 7).

Figura 7. Primeras preguntas de la sección “Respecto a la asignatura de Psicología” del CuSaP en la Plataforma de Google Forms

Igualmente, que indicaran qué tan de acuerdo estaban con algunas afirmaciones sobre su experiencia en el curso de Psicología I. Estos indicadores de satisfacción se categorizaron de la misma manera que en CIEPsi. Además, se les preguntó qué tan satisfechos quedaron con la asignatura, si sus expectativas habían sido tomadas en cuenta por sus profesores y finalmente si creían que era importante que los profesores de todas las asignaturas tomaran en cuenta sus expectativas y por qué (ver Figura 8).

¿Qué tan satisfecho estás con la asignatura de Psicología?

1 2 3 4 5

Muy Insatisfecho Muy Satisfecho

¿Las expectativas que tenías sobre la asignatura de Psicología I fueron tomadas en cuenta por tu Profesor? ¿Por qué?

Tu respuesta

¿Crees que sería importante que los profesores de todas las asignaturas tomaran en cuenta las expectativas de sus alumnos para dar la clase? ¿Por qué?

Tu respuesta

ATRÁS SIGUIENTE

Página 6 de 7

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Figura 8. Últimas preguntas sobre satisfacción del CuSaP en la Plataforma de Google Forms

Para determinar la confiabilidad de ambos instrumentos de utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, que es un modelo de consistencia interna basado en el promedio de las correlaciones de los ítems. La medida de la fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a “1” mayor será la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la

escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Como criterio general, George y Mallery (2003), sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de Alpha de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

En la Tabla 7 se expresa el coeficiente Alpha de Cronbach de las preguntas relativas a identificar las expectativas y la satisfacción de los alumnos. El índice de confiabilidad del CIEPsi es .837, una consistencia buena que indicaría el cumplimiento del objetivo. En el caso del CuSaP su confiabilidad es de .774 considerada como aceptable.

Tabla 7. Estadístico de fiabilidad			
	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
CIEPsi	.839	.858	24
CuSaP	.774	.789	24

No obstante, una de las ventajas del Alpha de Cronbach es la de evaluar cuánto mejoraría o empeoraría la fiabilidad de la prueba si se excluyera determinado ítem. Si el resultado es cero o negativo ese ítem tiene que ser eliminado para incrementar el valor Alpha. En la Tabla 8 se puede observar la “Correlación elemento-total corregida”, que es el coeficiente de homogeneidad corregido y según el cual, si se eliminara el ítem 9 “La asignatura será aburrida” en el CIEPsi, el Alpha de Cronbach pasaría de .837 a .848.

En el caso del CuSaP, los ítems que podrían eliminarse son el 1, 9, 15 y 19. Sin embargo, si sólo se elimina el ítem 9 el Alpha de Cronbach pasa de .774 a .808, por esta razón fue eliminado y no formó parte del análisis de resultados.

Ítem	CIEPsi		CuSaP	
	Correlación corregida	Alfa si se elimina el elemento	Correlación corregida	Alfa si se elimina el elemento
1. La asignatura será/fue muy fácil	.130	.841	-.029	.782
2. Aprenderé/Aprendí mucho sobre Psicología	.597	.826	.678	.746
3. Podré usar/Usé lo aprendido en otras asignaturas	.469	.830	.584	.750
4. Podré usar/Usé lo aprendido en mi vida cotidiana	.537	.827	.527	.753
5. El profesor será/fue respetuoso y tolerante	.432	.832	.329	.767
6. Veremos/Vimos todos los temas del programa	.557	.827	.369	.764
7. Desarrollaré/Desarrollé habilidades como Psicólogo	.481	.829	.385	.761
8. El profesor cumplirá/cumplió con todo lo que diga que va a enseñar	.589	.826	.487	.757
9. La asignatura será/fue aburrida	-.027	.848	-.323	.808
10. Conviviré con todos mis compañeros	.496	.828	.379	.762
11. La convivencia con el profesor será/fue buena	.547	.828	.166	.773
12. Tendré/Tuve un buen desempeño académico en la asignatura	.572	.827	.589	.749
13. La asignatura será/fue dinámica	.547	.827	.539	.751
14. La forma en que me enseñarán Psicología será/fue interesante	.611	.825	.548	.750
15. Me interesan mucho los temas de este semestre	.581	.826	-.115	.792
16. Participaré en todas las clases	.580	.825	.450	.757
17. El profesor será/fue muy estricto	.401	.832	.382	.762
18. Pienso hacer/Hice lo mínimamente necesario para pasar la asignatura	.222	.847	.244	.772
19. La asignatura será/fue muy teórica	.147	.843	-.072	.791
20. El profesor será/fue buena onda	.367	.833	.336	.765
21. Tendré/Tuve que leer mucho	.331	.835	.456	.759
22. Me dejarán/dejaron mucha tarea	.208	.840	.217	.771
23. Las actividades de psicología interferirán/interfirieron con las de otras asignaturas	.122	.846	.247	.770
24. El profesor respetará/respetó el ritmo y estilo de mi aprendizaje	.354	.834	.506	.756

4.6. PROCEDIMIENTO

FASE 1: PILOTAJE

Para pilotar el cuestionario, se aplicó el borrador del cuestionario a dos estudiantes de segundo semestre de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, tras los cuales se modificaron algunas preguntas en cuanto a redacción y presentación de las respuestas. Finalmente se aplicó a una estudiante de CCH del turno matutino, para medir el tiempo de respuesta, la tolerancia, redacción de las preguntas y facilidad para contestarlo.

Tras la modificación al Cuestionario para Identificar Expectativas acerca de la asignatura de Psicología (CIEPsi), se solicitó a un profesor del CCH Naucalpan del turno matutino autorización para aplicar el cuestionario en sus tres grupos de sexto semestre. Dado que el profesor administraba un grupo de Facebook donde estaban todos los alumnos, se compartió la liga al cuestionario, previo aviso a los alumnos por parte del profesor en el salón de clase.

Tras analizar las facilidades, contratiempos y tiempos de respuesta, se concluyó esta primera fase en la que el cuestionario fue modificado nuevamente, quedando en las cinco secciones descritas anteriormente.

FASE 2: APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR EXPECTATIVAS ACERCA DE LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA CIEPSI

Se contactó a varios profesores de Psicología en los CCH de Naucalpan, Sur, Azcapotzalco y Vallejo, se comunicó el objetivo de la investigación y se solicitó su colaboración para platicar con los jóvenes de algunos de sus grupos a fin de que apoyaran la investigación. De este modo se invitó a los estudiantes a participar contestando los dos cuestionarios, el de expectativas que se aplicó a inicio del 5° semestre y el de satisfacción, que se envió una vez que concluyeran la asignatura y obtuvieran su calificación de Psicología I.

Se contó con la participación de tres grupos del turno matutino en el CCH Azcapotzalco a quienes se les aplicó de modos diferentes. El grupo 583, lo contestó de manera física en el salón de clases con un pequeño espacio de tiempo que la profesora proporcionó antes de que acabara la clase. El profesor del grupo 517 solicitó a los estudiantes que hicieran una lista con sus correos electrónicos de quienes estaban interesados en participar y se envió el link al cuestionario. La profesora del grupo 511, lo dejó como actividad a través de la plataforma de Moodle con la que iba a trabajar con ellos.

La profesora del grupo 517, del CCH Vallejo, también solicitó a los alumnos que estuvieran interesados en participar que anotaran en una hoja su correo electrónico. En el caso de los CCH Naucalpan y Sur, fueron los profesores a cargo de los grupos quienes proporcionaron la liga a sus alumnos a través de los correos electrónicos que ya tenían.

FASE 3: APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN CuSAP

En esta tercera fase el “Cuestionario para identificar el grado de satisfacción en Psicología” (CuSAP), se envió a todos los participantes que habían dado respuesta al CIEPsi. En esta ocasión todos lo contestaron a través de la plataforma de Google Forms y se les envió la liga por medio de correo electrónico.

De los 152 estudiantes que se tenían como muestra en la segunda fase, únicamente 57 respondieron el CuSap. Esta disminución pudo deberse a varios factores como el hecho de que ya no hubo mediación por parte de los profesores, que se hizo en temporada vacacional e incluso el hecho de que muchos jóvenes no revisan de forma frecuente su correo electrónico.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”

Paulo Freire

Para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación, se analizaron los resultados de los dos cuestionarios diseñados, el CIEPsi y el CuSaP (ver Anexos 1 y 2). Estos instrumentos permitieron obtener información para caracterizar a la muestra y relacionar las expectativas con el grado de satisfacción hacia la asignatura de Psicología I.

Con la finalidad de conocer mejor la muestra de investigación, se mostrarán los resultados de caracterización en términos de la escolaridad de sus padres, número de asignaturas reprobadas, promedio y tiempo de conclusión del Bachillerato. En la Figura 9, se presenta una comparativa entre los niveles académicos de ambos padres, donde es de notar que la mayoría concluyó su licenciatura y muy pocos la abandonaron dejándola inconclusa. Otro aspecto a resaltar es que todos los que respondieron que sus padres tienen Maestría o Doctorado (12.1%) son alumnos del CCH plantel Sur.

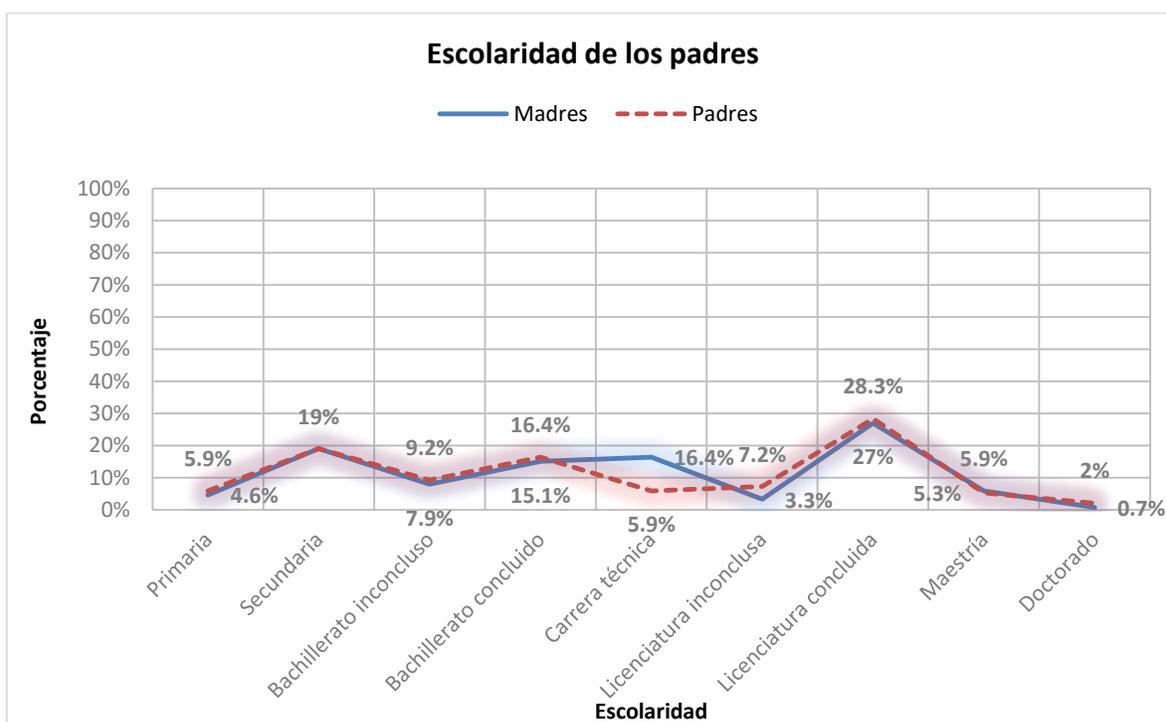


Figura 9. Comparativa de la escolaridad de los padres. La línea continua representa la escolaridad de las madres y la línea punteada la de sus padres.

En cuanto al promedio con el que iniciaron y terminaron el 5° semestre (Tabla 9), la mayoría ostentaba un promedio de 8 a 8.9, no obstante, muy cerca en porcentaje, se observa

a quienes tenían de 9 a 9.9. A pesar de que no todos los que contestaron el cuestionario de expectativas contestaron el de satisfacción, es interesante cómo los porcentajes no varían mucho entre sí e incluso se asemejan.

Tabla 9. Promedio de los alumnos durante 5° semestre		
Promedio	Al iniciar	Al terminar
De 6 a 6.9	4.7%	1.8%
De 7 a 7.9	18.8%	19.3%
De 8 a 8.9	40.3%	42.1%
De 9 a 9.9	36.2%	36.8%

En la Figura 10^a, se puede observar que todos los que reprobaron de 11 a 15 asignaturas tienen la misma expectativa de salir en tres años del Bachillerato, no así con los que tienen de 1 a 5 y de 6 a 10 reprobadas, donde un pequeño grupo (5.9% y 3.9%) asegura no saber cuánto tiempo les tomará concluir con su Bachillerato. El modelo de trayectoria escolar del CCH considera que los alumnos que deben de 7 a 30 materias tienen una probabilidad de egreso de más de cinco años, no obstante, el 13.7% de los que se encuentran en esa situación dice salir en tres años. Esto podría deberse a que tienen un alto nivel de expectativas de autoeficacia.

Para el final de 5° semestre, el porcentaje de alumnos que dijo concluir su Bachillerato en 4 años subió (ver Figura 10b), además de que los jóvenes que debían de 11 a 15 asignaturas lograron disminuirlas, pasando así a una categoría menor (de 7 a 10). La probabilidad de egreso de los que deben de 1 a 6 asignaturas está estimada en cuatro años, de los cuales solo el 2% se consideró en dicha situación. Esto también concuerda con el Modelo de Trayectoria Escolar que describe que, en el último año de Bachillerato, los jóvenes recuperan el ritmo de trabajo y logran sacar sus asignaturas reprobadas. De los que esperan terminar en 4 años, ya se encuentren cursando su cuarto año de Bachillerato y por tal razón no cambió su opinión sobre el tiempo que les tomará concluir.

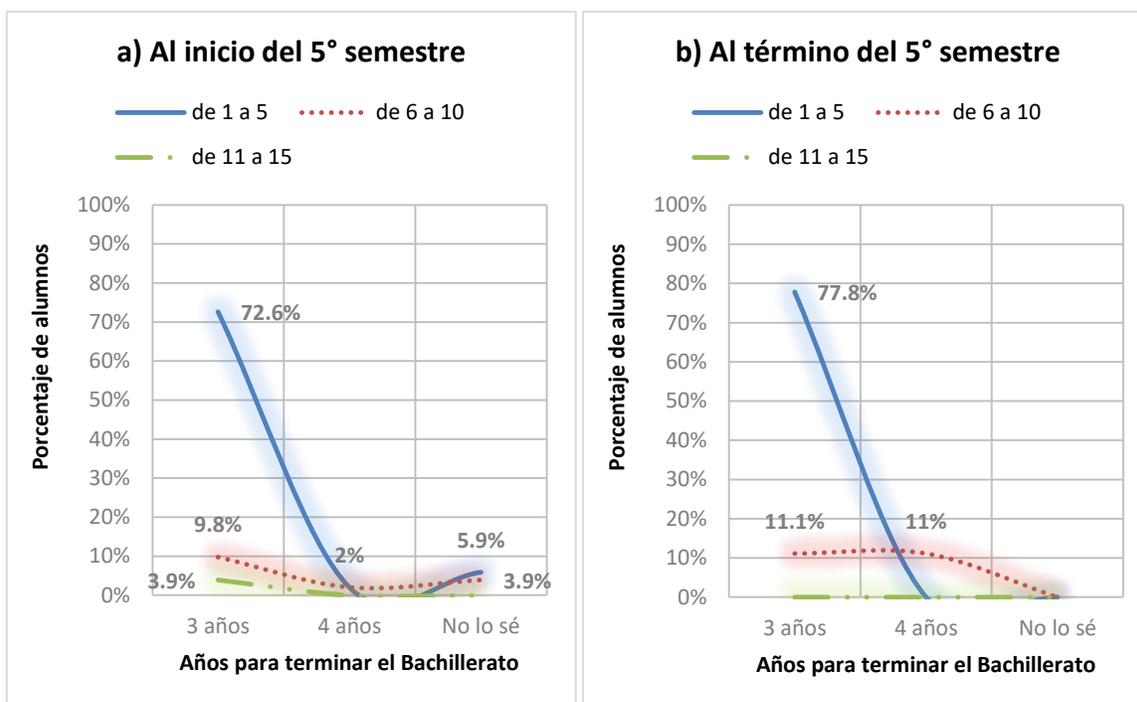


Figura 10. Comparativa entre la relación asignaturas reprobadas-años de egreso. En la gráfica “a” se observan los resultados del CIEPSi y en la “b” los del CuSaP. La línea continua representa a los jóvenes que deben de 1 a 5 asignaturas, la línea punteada los que deben de 6 a 10 y la línea pausada los que tienen de 11 a 15 asignaturas reprobadas.

En la Figura 10b, también se puede observar que el número de asignaturas reprobadas disminuyó, al no encontrarse alumnos que debieran de 11 a 15 asignaturas además de que la mayoría de jóvenes consideró salir en 3 años.

Ante la pregunta “¿Por qué elegiste la asignatura de Psicología?” Se observa en la Figura 11, que en primer lugar está el interés por saber de qué se trata la Psicología y los temas que se verán. En segundo lugar, el gusto por la Psicología y el requerimiento como parte de la carrera que desean estudiar en la Licenciatura.

En tercer lugar, están el gusto o interés a través de una investigación previa por parte de los jóvenes y la expectativa de que les puede ser de ayuda para resolver problemas familiares. En cuarto lugar, se encuentran los que la eligieron porque piensan estudiar la carrera de Psicología y los que vieron en la asignatura la mejor opción ante las demás opciones del área de las ciencias experimentales entre las que podían elegir.

En quinto lugar, se observa a aquellos que la eligieron porque otros les dijeron que era fácil y los que tienen algún familiar que es Psicólogo. Finalmente, en sexto lugar, los que tomaron como opción la asignatura de Psicología porque no sabían qué otra elegir y quienes han escuchado que los profesores son buena onda.

Algunas de las respuestas que se encontraron a la opción abierta “Otra”, son:

“Quería echar desmadre con el Leónidas, pero se fue el prro”

“Me llama la atención cómo funciona el pensamiento humano”

“Era lo que pensaba estudiar, pero después decidí que no era lo mío”

“Quería definir si me gustaría estudiar Psicología”

“Me ayuda a entender a los demás”.



Figura II. Para responder a la pregunta ¿Por qué elegiste la asignatura de Psicología?, los jóvenes podían seleccionar varias opciones. En el eje de las X se muestra el número de alumnos y en el eje de las Y las afirmaciones sobre por qué eligieron la asignatura.

Para identificar las expectativas que los jóvenes pudieran tener hacia la asignatura de Psicología I, se plantearon diversas afirmaciones en las que debían responder que tan de acuerdo estaban con ellas (ver Figura 12). Se encontró que los alumnos están de acuerdo en que:

- La asignatura sea muy fácil (ítem 1 con 78.9% a favor)
- Convivirán con todos sus compañeros (ítem 10 con 80.9% a favor)
- La convivencia con el profesor será buena (ítem 11 con 97.4% a favor)
- Les enseñarán Psicología de forma interesante (ítem 14 con 92.8% a favor)
- Les interesan mucho los temas de ese semestre (ítem 15 con 87.5% a favor)
- El profesor será buena onda (ítem 20 con 94% a favor)
- Tendrán que leer mucho (ítem 21 con 78.9% a favor)

Y en un aspecto negativo o que creían poco probable que sucediera:

- El 87.5% consideró que participaría en todas las clases (ítem 16)
- El 41.4% opinó que el profesor sería estricto (ítem 17)
- El 57.2% no cree que les dejen hacer mucha tarea (ítem 22)
- El 35.5% consideraba que las actividades de psicología interferirían con las de otras asignaturas (ítem 23).

En contraste, se puede observar en la gráfica inferior de la Figura 12, el grado de satisfacción respecto a esas mismas expectativas. Encontrando que para los jóvenes la asignatura fue muy fácil (ítem 1 con 91.2% a favor), convivieron con todos sus compañeros (ítem 10 con 64.9% a favor), que la convivencia con el profesor fue buena (ítem 11 con 100% a favor), que les enseñaron psicología de forma interesante (ítem 14 con 80.7% a favor), que les interesaron mucho los temas de ese semestre (ítem 15 con 75.4% a favor), participaron en todas las clases (ítem 16 con 77.2% en contra), el profesor fue estricto (ítem 17 con 98.2% en contra), que el profesor fue buena onda (ítem 20 con 96.5% a favor), tuvieron que leer mucho (ítem 21 con 61.4% a favor), les dejaron mucha tarea (ítem 22 con 73.7% en contra) y las actividades de la asignatura de Psicología interfirieron con las de otras asignaturas (ítem 23 con 84.2% en contra).

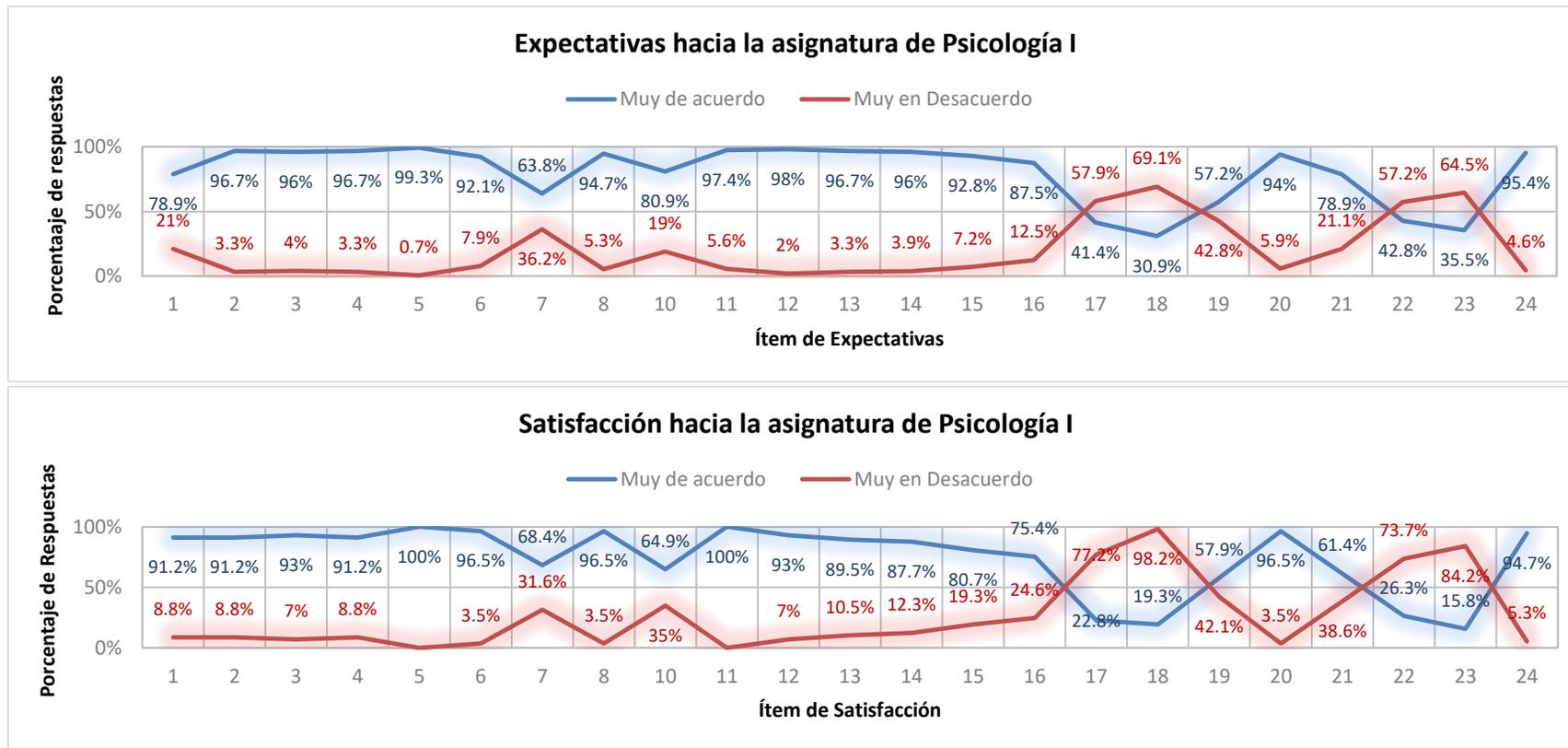


Figura 12. Comparación de las expectativas y satisfacción de los estudiantes. En la siguiente tabla se describen los ítems de cada número de pregunta. El ítem 9 fue excluido del análisis para aumentar la validez del instrumento.

1	La asignatura será/fue muy fácil	10	Conviviré/Conviví con todos mis compañeros	18	Haré/Hice lo mínimamente necesario para pasar
2	Aprenderé/Aprendí mucho sobre psicología	11	La convivencia con el profesor será/fue buena	19	La asignatura será/fue muy teórica
3	Usaré/Usé lo aprendido en otras asignaturas	12	Tendré/Tuve un buen desempeño académico	20	El profesor será/fue buena onda
4	Usaré/Usé lo aprendido en mi vida cotidiana	13	La asignatura será/fue dinámica	21	Tendré/Tuve que leer mucho
5	El profesor será/fue respetuoso y tolerante	14	Me enseñarán/enseñaron psicología de forma interesante	22	Me dejarán/dejaron mucha tarea
6	Veremos/Vimos todos los temas del programa	15	Me interesan/interesaron mucho los temas de este semestre	23	Las actividades interferirán/interfirieron con otras asignaturas
7	Desarrollaré/desarrollé habilidades como Psicólogo	16	Participaré/Participé en todas las clases	24	El profesor respetará/respetó el ritmo de mi aprendizaje
8	El profesor cumplirá/cumplió con lo que enseñaría	17	El profesor será/fue muy estricto		

Al organizar la información derivada de las preguntas sobre qué esperaban y qué no querían que sucediera en la asignatura de Psicología I, se crearon las siguientes seis categorías:

1. Aprendizaje y adquisición de conocimientos generales. Los jóvenes mencionaron su interés por el aprendizaje de la asignatura, pero a un nivel muy general, es decir, no especificaron qué de la psicología era lo que más les interesaba. Por ejemplo:

Lo que esperan	Lo que no quieren que suceda
<p><i>“Aprender de la Psicología”; “Aprender los temas de la materia que se aborden”; “Aprender nuevos conceptos relacionados con la psicología”; “Entender cosas que eran confusas”; “Aprender al 100% todo”; “Tener los aprendizajes esperados”</i></p>	<p><i>“No poder aprender”; “No quiero no llevarme ningún aprendizaje”; “Que me queden dudas sobre los temas”; “Que termine el curso y yo no haya aprendido absolutamente nada sobre la psicología”; “No lograr ver cuál es el estudio de la psicología”</i></p>

2. Aprobación. Esta categoría fue muy clara y se repitió en la mayoría de los participantes. Proporcionó evidencia de que el principal interés, para algunos, es pasar con una buena calificación mientras que para otros simplemente no reprobar. Esto quedó reflejado en frases como:

Lo que esperan	Lo que no quieren que suceda
<p><i>“Obviamente sacar 10”; “Obtener una buena calificación”; “Espero pasar la materia”; “Tener una calificación de 10 :)”; “Aprobar”</i></p>	<p><i>“Reprobar, tener promedio menor a 9 :("; “Reprobar, deber la materia”; “Que no me repruebe”; “Quedarme un cuarto año”; “Reprobar algún examen”</i></p>

3. Conocimientos y habilidades propias de la psicología. Aquí se englobaron los comentarios en los que había un interés por aprender cuestiones específicas de la psicología. Por sus respuestas podría pensarse que tienen conocimiento de la asignatura o de su programa de estudios, por ejemplo:

Lo que esperan	Lo que no quieren que suceda
<p><i>“Hipnotizar personas y extraer lóbulos frontales, comprender a la gente”; “Conocer más sobre la memoria”; “Aprender las relaciones en sociedades”; “Qué impacto tiene la psicología en la vida de las personas y cómo es que la psicología pasa de ser algo de poca importancia a algo fundamental para las personas”; “Conocer las metodologías de investigación en psicología, conocer sobre el comportamiento humano”</i></p>	<p><i>“No ver el comportamiento humano”; “Ver biología, ver química”; “Que los trastornos fuesen menos complejos de lo que creo”; “Que no pueda haber logrado concebir un aprendizaje para así comprender mejor los problemas que se nos presentan en nuestro entorno social”; “No comprender los padecimientos”</i></p>

4. Estrategias de enseñanza y de aprendizaje propias del docente. Esta categoría contiene expectativas respecto a algunas actividades que no dependen de ellos, sino del docente, además se pudieron observar diferencias significativas entre lo que esperan y lo que no quieren que suceda en la asignatura. En lo que sí quieren que suceda, sus comentarios están mayormente enfocados a la estructura de la clase, mientras que en lo que no quieren que suceda quedan evidenciadas sus experiencias previas. Así, lo que describen en cuanto al profesor está mayormente enfocado a sus actitudes y comportamientos dentro del salón más que en sus métodos de enseñanza. Algunos ejemplos son:

Lo que esperan	Lo que no quieren que suceda
<p><i>“Tener la mayoría de las clases”; “Que la clase no solo sean diapositivas, hacer más dinámicas de juego, que no haya examen (es anti-pedagógico), hacer debates”; “El profesor enseñe más allá del temario”; “1. Que la maestra no me tache de loco</i></p>	<p><i>“Que solo vea historia, sea muy cuadrada”; “Que al profesor no le interese la materia”; “Que nos obliguen a hacer cosas como videos o proyectos muy largos”; “Que la maestra no asista”; “No mucha tarea, que nos manden continuamente a</i></p>

<p>:v 2. <i>Que la maestra no me tache de pendejo</i> :v 3. <i>Que la maestra no me tache de depresivo</i> :v 4. <i>Que la maestra me deje entrar grifo y/o ebrio si alguna vez estoy en ese estado en horario de clases</i> :v 5. <i>Pasar la materia</i>"; "<i>Que hubiera más actividades, prácticas de campo, experimentos, encuestas</i>"</p>	<p><i>museos, etc., que nos manden a leer el libro de mil hojas, que no nos den tiempo necesario para hacer las cosas, tolerancia</i>"; "<i>1. Que la maestra me tache de loco</i> :v 2. <i>Que la maestra me tache de pendejo</i> :v 3. <i>Que la maestra me tache de depresivo</i> :v 4. <i>Que la maestra no me deje entrar grifo y/o ebrio si alguna vez estoy en ese estado en horario de clases</i> :v 5. <i>No pasar la materia</i> :v"; "<i>que contemos situaciones de nuestra vida, que termine muy tarde la clase</i>"; "<i>Que el maestro sea flojo</i>"</p>
--	--

5. Utilidad personal. La mayoría de los jóvenes englobaron sus expectativas en esta categoría, hay un gran interés por parte de ellos en obtener algo a cambio en la asignatura de psicología, algunos ejemplos son:

Lo que esperan	Lo que no quieren que suceda
<p><i>"Mejorar como persona"; "Espero que sí sea necesaria para mi carrera"; "Que cumpla con mis expectativas"; "No espero que resuelva mis problemas, pero si que me de una razón lógica del porque suceden algunos de estos"; "Centrarme y madurar un poco más, poder ser más consciente de mi entorno, Tener mejor facilidad para mi carrera, poder balancear lo bueno"</i></p>	<p><i>"No poder obtener herramientas para mi crecimiento personal"; "Que no sea útil"; "Quedar decepcionada de la materia, que no me guste, que no me parezca interesante"; "No tener buen desempeño"; "Bajar mis expectativas"; "No poder usar lo aprendido"</i></p>

6. Clima del aula. Esta categoría describe el interés por parte de los jóvenes para crear y tener un aula en la que impere el respeto y la buena convivencia, algunos de sus comentarios al respecto fueron:

Lo que esperan	Lo que no quieren que suceda
<p><i>"Tener un buen trato con la profesora y una buena relación con mis compañeros"; "Divertirme"; "Tener un buen ambiente de estudio"; "Que exista</i></p>	<p><i>"Que se burlen"; "No tener problemas con la maestra"; "Terminar mal con la maestra, ser irrespetuosa, no tener buena relación con mis</i></p>

respeto, convivir con mis compañeros”; “Que la convivencia en la clase sea sana y aprovechable y que en la relación maestro alumno predomine el respeto y la tolerancia”; “Poder tener un espacio en el cual compartir mi punto de vista y a la vez aprender cosas buenas”

compañeros”; “El profesor no se involucre en la relación alumno-profesor y que se imponga para generar miedo o respeto”; “Que me deje de interesar la materia por el ambiente en el salón de clases y que no se nos permita expresar lo que pensamos”

En la tercera fase, el cuestionario se envió únicamente a quienes habían respondido el CIEPsi. Sin embargo, la muestra disminuyó a una tercera parte de la inicial, únicamente 57 jóvenes enviaron sus respuestas.

En una comparativa sobre qué tanto les gusta la psicología antes y después del curso se puede notar en la Figura 13, que hubo un aumento en el gusto por la Psicología. La pregunta fue planteada por medio de una escala que iba del 1 al 5, donde 5 representaba Me gusta mucho y 1 Me desagrada. El gusto por la Psicología antes de cursar la asignatura fue de 3.93 y después de haberla presentado, fue de 4.07.

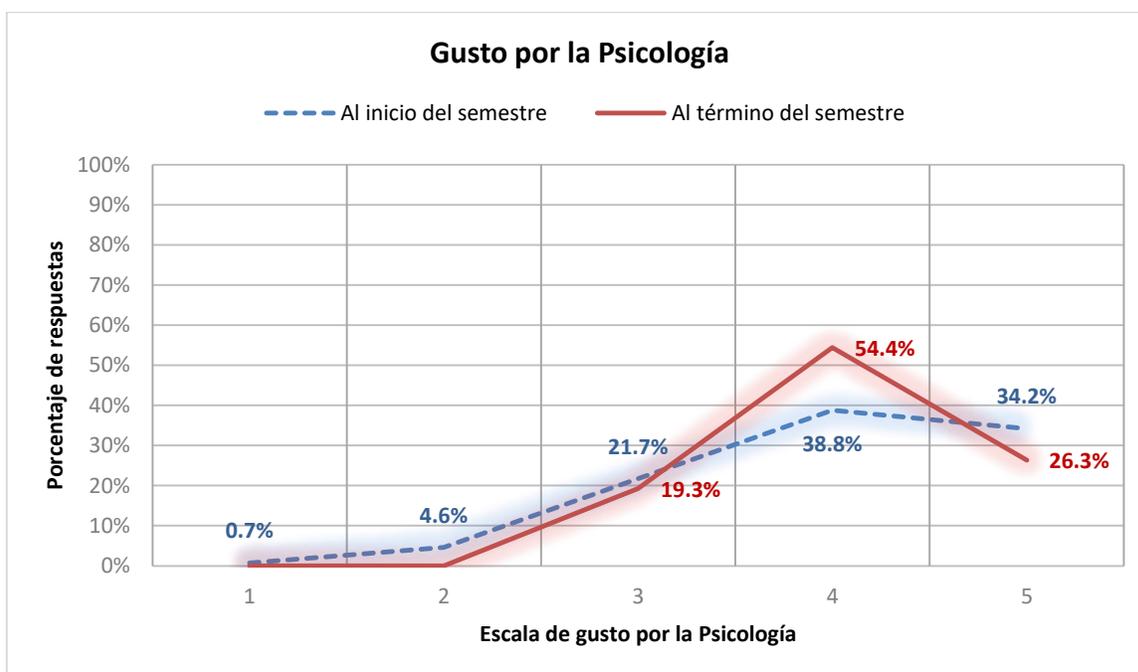


Figura 13. Comparación del gusto por la Psicología al inicio y al término del 5° semestre donde 1=Me desagrada, 2=Me disgusta un poco, 3=Ni me gusta ni me disgusta, 4=Me gusta un poco, 5=Me gusta mucho.

Otra de las preguntas fue “¿Qué calificación obtuviste en Psicología I?”, el 100% obtuvo una calificación aprobatoria en la que predominó el 10 con un 43.9%, seguido de 9 con 36.8%, el 14% obtuvo un 8 y un 5.3% logró 7 de calificación final. A esta pregunta se le sumó una en la que describieron las razones por las que obtuvieron dicha calificación. Es de notar que todas las respuestas están enfocadas al trabajo realizado por ellos y muy pocas relacionadas al desempeño o trabajo del profesor. Entre las respuestas que se describieron destacan las siguientes:

Referentes a su desempeño	Referentes a otros.
<i>“Por hacer las actividades correctamente y por el buen desempeño de la maestra”</i>	<i>“El trabajo que contaba con mas porcentaje en calificación lo tuve con mala calificación y la maestra no me quiso subir a 9 ya que había sacado 8.5 y el grupo ‘hablaba mucho’”</i>
<i>“Porque la materia era interesante por lo tanto cumplía con todo”</i>	<i>“Porque en mi mesa se sientan personas llenas de energía y con ganas de convivir, y siempre estamos hablando”</i>
<i>“Por dormir en clase”</i>	<i>“Me quitaron un punto porque mi equipo hablaba mucho y el otro lo perdí por falta de participaciones”</i>
<i>“Porque trabaje y aprendí”</i>	<i>“La maestra me canceló un sello, bajándome .5 décimas”</i>
<i>“Entregue todos los trabajos y el examen lo hice como si fue una historieta con mi equipo”</i>	<i>“Me faltó una participación y mi promedio quedo en 9.5, pero como mi grupo habla demasiado (cosa que me molesta mucho), la maestra no quiso subirme a 10 y tristemente mi calificación fue 9”</i>
<i>“No guarde actividades para el recuento final”</i>	<i>“Al chile no sé, siempre entraba media hora tarde o de plano no entraba, me iba a hacer pendejo, me la pasaba diciendo bobadas, aunque a veces daba alguna que otra participación bien shida :v (supongo que le caigo bien a la profa, o que pensó ‘a este wey lo voy a pasar, no vaya a ser que se suicide alv’, pues se enteró de que varias veces pensé en el suicidio a manera de experimento y así :v), supongo que la exposición que dí junto con otros dos compañeros</i>
<i>“Por entregar todas mis tarea y participar en clase”</i>	
<i>“Por esforzarme, participar, hacer tareas y trabajos”</i>	
<i>“Mi constancia, mi aprovechamiento, participación, responsabilidad”</i>	
<i>“Porque no cubrí con el 35% en el porcentaje de participaciones”</i>	
<i>“Por que falte injustificadamente y por ende me faltaron trabajos calificados”</i>	
<i>“porque no llegaba temprano, y por lo tanto no tuve tantas participaciones”</i>	
<i>“Porque si participé pero a veces no ponía atención a la clase”</i>	

“supongo por la participación y mi poco esfuerzo en los trabajos. que igual no fueron muchos, pero trate de cumplir”

sobre el sentido de la vista, donde complementé con el segundo par de nervios craneales (nervio óptico) y algunas representaciones que hicimos tal vez contribuyeron a que la profa pensara ‘bueeno, lo voy a pasar :v’, pero al chile no sé :v”

Ante la pregunta ¿Qué tan satisfecho te sentiste con la asignatura de Psicología? Se puede observar en la Figura 14, que el 44% de los alumnos se sintió Muy Satisfecho y el 39% Satisfechos. Sólo un 5% de los jóvenes refirió haberse sentido Muy Insatisfecho. De acuerdo con este sentimiento de satisfacción y a la experiencia vivida en la asignatura, el 89.5% la volvería a elegir, el 8.8% no la elegiría de nuevo y el 1.8% no tiene claro si la elegiría nuevamente o no.

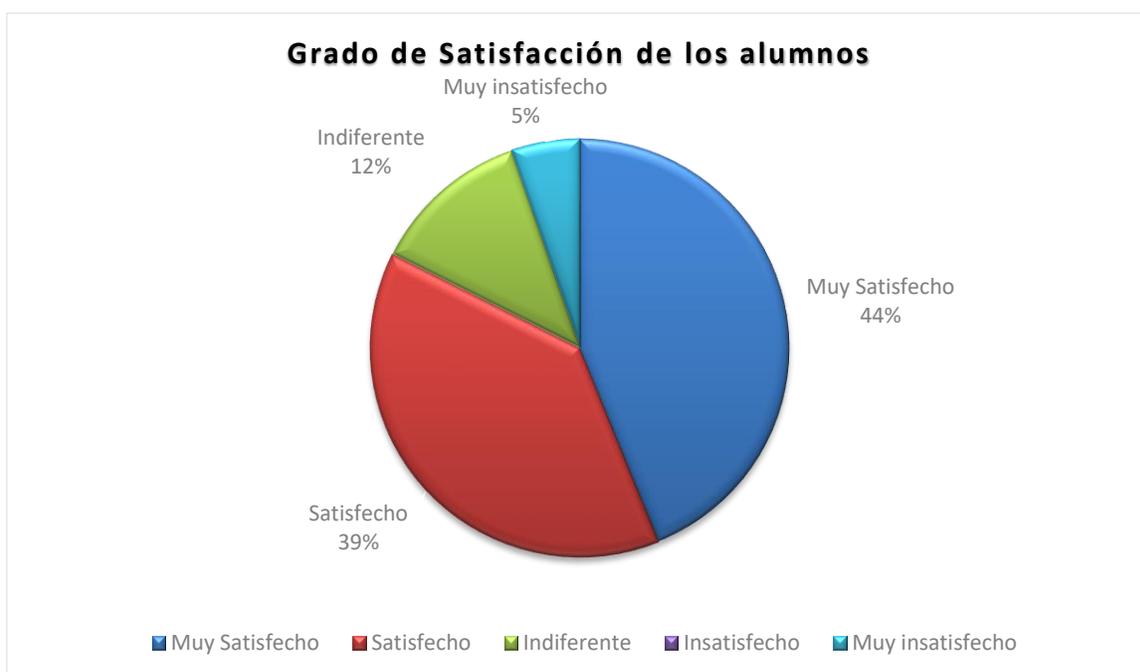


Figura 14. Nivel de satisfacción por la asignatura de Psicología al término del 5° semestre en una escala que iba del 1=Muy insatisfecho, 2=Insatisfecho, 3=Indiferente, 4=Satisfecho, 5=Muy satisfecho.

Algunas de las opiniones que refirieron los estudiantes respecto a si sus expectativas fueron tomadas en cuenta por sus profesores fueron las siguientes:

Sí fueron tomadas en cuenta	No fueron tomadas en cuenta
<i>“Si, ambas maestras nos preguntaron antes de iniciar el curso nuestras expectativas y las tomaron en cuenta.”</i>	<i>“Pues creo que si, a ciencia cierta desconozco si cambia la forma de dar la clase respecto al pequeño cuestionario que nos hace a todos sus grupos a inicio de semestre.”</i>
<i>“Si, ya que se cumplieron todas”</i>	<i>“No, por que yo le pedi que la forma de enseñar los temas fuera didactica y al final se volvieron muy aburridos los temas”</i>
<i>“Si, porque se enfoco en algunos temas que le proponiamos y que nos interesaba saber”</i>	<i>“No, jamás las cuestionó”</i>
<i>“Si, al inicio del semestre nos pregunto eso.”</i>	<i>“Creo que sí :v o weno no c, la verdad no tenía expectativas, metí psicología para echar desmadre con el Leónidas :v”</i>
<i>“Sí, porque la forma de dar su clase siempre estuvo adecuado con el ritmo de los alumnos”</i>	<i>“Considero que fueron tomadas en cuenta pero no al 100, sin embargo independientemente fui construyendo mi propio conocimiento y aprendizaje con ayuda de los recursos que el profesor brindó durante el curso, no fue tanto como que del todo se hubieran tomado en cuenta dichas expectativas.”</i>
<i>“Sí, porque me introdujo más a saber cómo el ser humano se conforma o desarrolla a través de las diferentes experiencias que ha tenido a lo largo de su vida, y como otras puede ser un gran factor que intervenga en cómo se desenvuelva en el mundo una persona.”</i>	<i>“No tenía expectativas sobre la materia.”</i>
<i>“Vió que era lo que esperábamos aprender y a partir de ahí, se ajustó junto con el programa y nos dió excelente clases”</i>	
<i>“Si, porque aprendí lo que quise”</i>	

También se les pidió su opinión sobre si creían importante que los profesores de todas las asignaturas tomaran en cuenta las expectativas de sus alumnos para dar sus clases y que argumentaran por qué, encontrando respuestas como:

“Si, ayudaría a mantener al alumno interesado y promover la responsabilidad de esté”

“En parte, porque algunas personas no saben con certeza qué es lo que quieren y podrían interferir en el proyecto de clase.”

“Si, porque no todos tienen el mismo pensamiento y no aprenden igual”

“Si, porque así existira una conexion alumno-profesor verdadera”

“Si, ya que el profesor tendría un objetivo y debería tener planes para cumplirlas y como dije antes crear mas, pero no todos los estudiantes tienen las mismas expectativas entonces todos aprenden de diferente manera”

“Si ya que si toman en cuenta la opinión De los alumnos pueden llegar a un común acuerdo y ejercer una retroalimentación”

“Si, para que no sea tan tediosa la clase y no quieras faltar porque te aburre”

“Sí, porque así los alumnos tienen más posibilidades de entender la clase”

“Sí, primero para analizar que cosas están haciendo bien y que cosas no las están haciendo bien, para que el aprendizaje sea de calidad, y porque ser maestro es tratar de mejorar cad día para transmitir el conocimiento”

“No, porque si la materia no te gusta solo querrás hacer lo mínimo para pasar sin importar que aprendas o no”

“Muy importante, para hacer que la clase funcione, que se interesen los alumnos por aprender sobre ella.”

“Claro porque así se logra una buena socialización.”

“Sí, porque eso hace que el profesor enseñe como los alumnos quieren y eso como consecuencia provoca que los alumnos tengan un aprendizaje más fluido y puedan desempeñarse mejor en la materia.”

“Por supuesto, para darles un mejor aprendizaje y que entiendan las cosas desde otro punto de vista, en este caso sería como los alumnos lo sugieren”

“Si, porque algunos dan clases muy tediosas o aburridas y los estudiantes perdemos el interés de estas materias”

“Sí, porque es una forma en que puedan acomodarse a ellos y obtener mejores resultados”

“Si, por que si repruebas obviamente seria por flojera, no porque el maestro no explique bien”

“si, ya tendrían como llegarles a sus alumnos sin estar batallando por que no les ponen atención”

“Sí, porque de esa forma podrían, de cierta forma, ver qué necesita cada alumno y en base a eso trabajar de forma que más le convenga al grupo :v”

“Si, porque quizás tengamos expectativas erróneas o si son correctas que nos ayuden a cumplirlas porque en otras materias me he llevado malas experiencias respecto a eso”

“si, porque así toman una base de que es lo que quieren saber los alumnos de la materia”

“Si, porque de esta manera los alumnos se esforzaron más porque la materia será de su agrado, participarán más, obtendrán mejores calificaciones, etc”

“si porque se actualizan de cierta forma o salen desu area de confort”

“Si, porque las clases suelen ser más interesantes”

“Demasiado importante. Todos los profes deberían preocuparse porque los alumnos aprendan”

“Por supuesto, porque a base de las expectativas de los alumnos se puede generar el interés y de eso dependerá si siguen en la clase o despertarán”

Finalmente, para identificar si hubo una correlación entre las expectativas de los alumnos y su satisfacción al término del curso de Psicología I, se aplicó una prueba de correlación de Pearson a cada ítem. La regla de decisión para evaluar el cuestionario (para $\alpha=0,05$) fue: si $p \leq 0,05$, el ítem se consideró significativo, por lo tanto, habría una relación significativa entre las expectativas y la satisfacción del alumno. Si $p \geq 0,05$, el ítem no sería significativo y por lo tanto no guardaría relación entre esa expectativa y la satisfacción que obtuvo al final del curso. En la Tabla 10, se muestran sólo los ítems que obtuvieron una correlación significativa entre expectativa y satisfacción.

Ítem	Correlación para r=152
1. La asignatura será/fue muy fácil	0,47, p=0,000
2. Aprenderé/Aprendí mucho sobre Psicología	0,32, p=0,015
4. Podré usar/usé lo aprendido en mi vida cotidiana	0,36, p=0,005
6. Veremos/Vimos todos los temas del programa	0,48, p=0,000
8. El profesor cumplirá/cumplió con todo lo que diga que va a enseñar	0,39, p=0,002
12. Tendré/Tuve un buen desempeño académico en la asignatura	0,57, p=0,000
13. La asignatura será/fue dinámica	0,34, p=0,009
14. La forma en que me enseñarán Psicología será/fue interesante	0,52, p=0,000
16. Participaré/Participé en todas las clases	0,54, p=0,000
17. El profesor será/fue muy estricto	0,45, p=0,000
18. Pienso hacer/hice lo mínimamente necesario para pasar la asignatura	0,30, p=0,023
19. La asignatura será/fue muy teórica	0,27, p=0,039
22. Me dejarán/dejaron mucha tarea	0,29, p=0,026
23. Las actividades de psicología interferirán/interfirieron con las de otras asignaturas	0,31, p=0,015

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

“Todas las personas obtienen siempre lo que piden.
El problema reside en que antes de tenerlo nunca
son conscientes de qué es lo que pidieron.”

Aldous Huxley

Para poder comenzar esta discusión conviene recordar el objetivo de esta investigación que fue analizar la relación entre las expectativas de los estudiantes y el grado de satisfacción académica con la asignatura de Psicología I en el CCH, a través de dos cuestionarios constituidos por tres subcategorías: datos generales, trayectoria escolar y expectativas sobre la asignatura.

El principal resultado obtenido en la investigación y que compete al cumplimiento del objetivo fue lograr identificar una relación significativa en catorce de los veinticuatro ítems que se diseñaron para medir las variables *expectativa* y *satisfacción*. No obstante, los cuestionarios dieron pie a la obtención de otros resultados igual de interesantes y relevantes respecto al tipo de expectativas que tenían los jóvenes al ingresar a la asignatura y el grado de satisfacción de éstas.

Comenzaremos por mencionar que para Bandura (1987), las personas evitan y se alejan de aquellas situaciones en las que se han asociado experiencias aversivas y aprecian y buscan las que han tenido asociaciones gratas. Esto es fácilmente observado en aquellos jóvenes que han perdido el interés y gusto por la escuela debido a la gran cantidad de experiencias negativas o fracasos. Uno de los tantos indicadores que nos pueden dar datos sobre esto, es el número de asignaturas reprobadas por los jóvenes, de aquí que sea importante llevar a cabo una caracterización de la población, sobre todo para el tema de las expectativas.

De este modo cuando se analizan las razones por las que los jóvenes de CCH eligen cursar Psicología, observamos que la más destacada es la curiosidad que les genera la asignatura, ya sea por saber de qué se trata o porque los temas les parecen interesantes. Sin embargo, también hubo quienes buscaban obtener herramientas y habilidades para la resolución de problemas familiares o una disminución de conflictos académicos, esto ante los comentarios de otros compañeros de que la asignatura no implicaba un gran esfuerzo para pasar. Estas creencias previas de los jóvenes son un camino a la identificación de las expectativas que tiene según lo que describe Víctor Vroom, en su teoría de Expectativa/Valoración, donde la expectativa es considerada como las acciones que llevarán a cabo las personas cuando *crean que sus esfuerzos los llevarán a lograr un desempeño exitoso* y, en consecuencia, logren un resultado positivo (Gutiérrez y Sfeir, 2001).

Según Bandura (1987), conocer éstas relaciones es lo que permite predecir la probabilidad de que ocurra algo, como la deserción, al cumplirse o estar presentes algunas de estas condiciones en sus experiencias pasadas. Lo anterior, nos da razones para entender por qué la probabilidad de que abandonen la asignatura de Psicología no es tan alta en comparación con otras como Matemáticas o Física, ya que desde el inicio consideran que la *expectativa o probabilidad de éxito* es alta y están seguros de que su esfuerzo le conducirá a un *resultado satisfactorio*.

Y es que cuando los jóvenes responden a la pregunta “¿Por qué elegiste la asignatura de Psicología?” quedan evidenciadas sus principales fuentes de conocimiento acerca de la eficacia que tendrán en Psicología, como son los logros y experiencias pasadas, la observación del éxito y fracaso de otros, la persuasión verbal realizada por uno mismo u otros y los cambios emocionales durante su trayectoria escolar (Bower y Hilgard, 2016).

Poco menos de la mitad de los jóvenes del CCH dijo haber elegido la asignatura de Psicología por ser necesaria para su carrera, no obstante, el ‘*requerimiento*’ parece no ser institucional, es decir del CCH, sino una posible creencia de los estudiantes. Esto debido a que es común encontrar jóvenes que quieren estudiar carreras enfocadas a la salud como Medicina, Veterinaria, Biología, Odontología y Enfermería y que no tienen dicha asignatura dentro de su Esquema Preferencial. La única licenciatura que llega a ser mencionada dentro del aula, y que tiene a la Psicología como parte de su Esquema Preferencial, es Diseño Gráfico (Barrera, Varela y Morales, 2016).

Según Rial, Varela, Braña y Levy (citados en Marzo, et al., 2002), la percepción favorable de los resultados y experiencias asociadas con la educación está mediada en función de las necesidades y el logro o cumplimiento de las expectativas. Esto implica que en la relación Expectativas-Satisfacción, si las respuestas de los jóvenes en el CuSaP estuvieron en un porcentaje igual o mayor al que presentaron en el CIEPsi, se puede confirmar que sus expectativas se cumplieron e incluso se vieron superadas y además se sintieron satisfechos.

Tomando en cuenta lo anterior y los porcentajes descritos en la Figura 12, se puede aseverar que en los ítems 1, 5, 6, 8 y 11 sus expectativas aumentaron por lo que los jóvenes estarían muy satisfechos con esas aseveraciones. Los ítems 17, 18, 21, 22 y 23 estaban redactados de manera negativa, por lo que, al haber una disminución en el porcentaje de sus expectativas, también se puede aseverar que los jóvenes se sintieron muy satisfechos con tales aseveraciones.

En cuanto a los ítems 2, 3, 4 y 12, sus expectativas disminuyeron un poco en porcentaje al final del curso, por lo que se puede aseverar que se sintieron satisfechos con tales aseveraciones. Lo interesante de esto, es que todos estos estaban relacionados con los aprendizajes y usos de la Psicología, es decir, con el desempeño de los estudiantes, a diferencia de los anteriores donde todos hacen referencia al profesor. Los ítems 19 y 24 se mantuvieron y en el 20 hubo una disminución poco significativa que permite aseverar que también se sintieron satisfechos tanto con lo teórico de la asignatura, como el respeto por parte del profesor hacia sus estilos de aprendizaje.

Finalmente, para el caso de los ítems 10, 13, 14, 15 y 16 se encontró que todos tuvieron una disminución significativa en sus porcentajes, lo que nos permitiría aseverar que los jóvenes se sintieron poco satisfechos. Estas aseveraciones hacen referencia a la didáctica y convivencia grupal, con excepción de la 16 que refiere al desempeño en cuanto a participación de clase.

Tomando en consideración una escala del 1 al 5 en la que 1 es poco satisfecho y 5 muy satisfecho, los jóvenes de la asignatura de Psicología se encuentran entre el 4 y 5, es decir, entre satisfechos y muy satisfechos. No obstante, se dan pautas de aspectos a mejorar para lograr un mayor grado de satisfacción en los jóvenes, sobre todo los relacionados con su desempeño, las estrategias didácticas usadas por los profesores para enseñar Psicología y la promoción de la convivencia con sus compañeros que es una de las expectativas que más bajó.

De este modo y de acuerdo a los tres tipos de expectativas identificadas en la Teoría de la Autoeficacia (*de resultado, resultado autorreferencial y eficacia*) (Bandura, 1987; Font, 1991), observamos que lo que los jóvenes esperan que suceda dentro del salón de clases de Psicología I es que la asignatura sea muy fácil, que el profesor respete su estilo de aprendizaje, sea buena onda y cumpla con todo lo que dijo que iba a enseñar.

Es relevante mencionar el hecho de que, aunque la satisfacción de los alumnos es importante, no se trata de que sólo ellos se sientan bien o que su opinión sea más significativa. Es cierto que la satisfacción del *'cliente'*, que en este caso son los estudiantes, es importante, pero la escuela no es una empresa en la que se deba malcriar jóvenes y enseñarles todo, o sólo, lo que piden. Los profesores siguen siendo los expertos en el tema, con un programa que seguir y su labor sigue siendo de gran valor dentro del aula, pero lo que demuestra esta investigación es que las expectativas que no se vieron cumplidas por parte de los jóvenes y que le competen al docente, son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Así, ante la pregunta *¿Qué esperan y qué no quieren que suceda dentro de la asignatura?*, es posible observar una mayor especificidad sobre lo que no quieren, centrando sus respuestas en las actividades de enseñanza y en las de aprendizaje promovidas por el profesor y el clima del aula. Contrario a lo que mencionan sobre qué esperar, en la que sus respuestas se enfocaron en los conocimientos generales o específicos y en la utilidad personal.

Según la Teoría de las Atribuciones de Weiner, las personas pueden explicar de diversas maneras sus resultados (Schunk, 1991). Tomando en consideración las tres atribuciones esenciales (*Localización, Estabilidad Temporal y Posibilidad de Control*), encontramos que, en la obtención de su calificación, algunos atribuyeron sus causas a factores internos. Esto queda demostrado con frases como las siguientes:

“Por hacer las actividades correctamente y por el buen desempeño de la maestra”

“Porque la materia era interesante por lo tanto cumplía con todo”

“Por dormir en clase”

“Porque trabaje y aprendí”

“Entregue todos los trabajos y el examen lo hice como si fue una historieta con mi equipo”

“No guarde actividades para el recuento final”

En cambio, hubo quienes la atribuyeron a causas externas como:

“El trabajo que contaba con mas porcentaje en calificación lo tuve con mala calificación y la maestra no me quiso subir a 9 ya que había sacado 8.5 y el grupo ‘hablaba mucho’”

“Porque en mi mesa se sientan personas llenas de energía y con ganas de convivir, y siempre estamos hablando”

“Me faltó una participación y mi promedio quedo en 9.5, pero como mi grupo habla demasiado (cosa que me molesta mucho), la maestra no quiso subirme a 10 y tristemente mi calificación fue 9”

Otros más, atribuyeron su calificación a la creencia de que han sido causados por cosas que pueden cambiar en cualquier momento, por ejemplo:

“Porque no cubrí con el 35% en el porcentaje de participaciones”

“Por que falte injustificadamente y por ende me faltaron trabajos calificados”

“porque no llegaba temprano, y por lo tanto no tuve tantas participaciones”

“Porque si participé pero a veces no ponía atención a la clase”

También hubo quienes atribuyeron su éxito a factores incontrolables sobre las que no se tiene ningún tipo de influencia, pero sí la creencia de que existe una relación de contingencia entre la conducta y el resultado, por ejemplo:

“Al chile no sé, siempre entraba media hora tarde o de plano no entraba, me iba a hacer pendejo, me la pasaba diciendo bobadas, aunque a veces daba alguna que otra participación bien shida :v (supongo que le caigo bien a la profa, o que pensó ‘a este wey lo voy a pasar, no vaya a ser que se suicide alv’, pues se enteró de que varias veces pensé en el suicidio a manera de experimento y así :v), supongo que

la exposición que dí junto con otros dos compañeros sobre el sentido de la vista, donde complementé con el segundo par de nervios craneales (nervio óptico) y algunas representaciones que hicimos tal vez contribuyeron a que la profa pensara 'bueeeno, lo voy a pasar :v', pero al chile no sé :v"

Éste último caso, en particular, fue de gran notoriedad durante toda la investigación debido a que todas sus expectativas estaban encaminadas a la opinión que pudiera tener su profesora de él “1. *Que la maestra no me tache de loco :v* 2. *Que la maestra no me tache de pendejo :v* 3. *Que la maestra no me tache de depresivo :v* 4. *Que la maestra me deje entrar grifo y/o ebrio si alguna vez estoy en ese estado en horario de clases :v* 5. *Pasar la materia”* Lo que nos lleva justamente al punto metodológico de la investigación.

De las virtudes que se pueden enunciar, está el pilotaje y validación de ambos instrumentos, por medio de la prueba estadística Alfa de Cronbach y que además permite que puedan ser adaptados a cualquier clase del Colegio de Ciencias y Humanidades cambiando el nombre de la asignatura.

Quizá, otro acierto metodológico fue lograr una muestra amplia de estudiantes a los cuales aplicar los cuestionarios. Esto queda un poco opacado por no haber obtenido la misma participación en el CuSaP, pero que sin duda podría mejorarse para futuras investigaciones. Es necesario mencionar que tanto los jóvenes como docentes son muy abiertos a la participación y que la posible falla podría deberse a tres factores:

- *Primero;* proporcionar el CIEPsi por diferentes vías de comunicación. Mientras que algunos lo respondieron en un formato impreso, otros lo recibieron a través de la plataforma de Moodle de la profesora que prestó a su grupo de alumnos.
- *Segundo;* haber enviado el segundo cuestionario, ahora sí a todos por igual, a través de correo electrónico, ya que, aunque es un medio ‘actual’, los jóvenes no lo utilizan ni revisan tanto como las redes sociales. Aún al día de hoy, han respondido pidiendo una disculpa porque acaban de ver el correo con la solicitud de respuesta del CuSaP.

- *Tercero*; debido a que era necesario que los estudiantes contestaran el CuSaP después de haber obtenido su calificación, el correo electrónico les fue enviado durante las vacaciones, lo que sin duda pudo haber influido en el desentendimiento de su parte por las cuestiones académicas.

También se hubieran podido identificar las expectativas y el grado de satisfacción de quienes reprobaron o desertaron de Psicología para saber si lo que está pasando con ellos es que dudan de su capacidad y anticipan el fracaso o pronostican errores como asevera Bandura (1997). Desafortunadamente al plantear que el cuestionario fuera contestado de manera voluntaria, sin ningún tipo de obligatoriedad, se obstaculizó la recepción de respuestas que pudieron haber sido valiosas.

Todos estos defectos metodológicos pueden ser mejorados tomando en cuenta algunas sugerencias debatidas con colegas y profesores, como son:

1. Crear una página de Facebook para la investigación a realizar, que contenga los datos de los investigadores, objetivos, fines y ligas al cuestionario.
2. Diseñar un contrato de participación en el que se comprometa al participante a responder ambos cuestionarios.
3. Convenir con los docentes que estén dispuestos a colaborar en la investigación a proporcionar algún tipo de premio o recompensa a los alumnos participantes, como un punto extra sobre calificación final.
4. Solicitar un aula de cómputo en el colegio y llevar a los grupos a contestar el cuestionario en un espacio proporcionado por los docentes que accedan a participar en la investigación.

Es probable que existan más opciones para lograr mejorar los defectos metodológicos, pero éstos son los que se han podido enumerar gracias a la discusión con los mismos profesores del CCH.

De este modo y por el momento, se puede sostener con cierta seguridad que los jóvenes se sintieron satisfechos en el cumplimiento de expectativas como: la facilidad de la asignatura, su aprendizaje sobre Psicología y el uso cotidiano en sus vidas, la cobertura de los temas del programa y el cumplimiento de las enseñanzas prometidas por el docente, su participación y desempeño académico en la asignatura de Psicología, el dinamismo y la forma como se les enseñó la psicología, el comportamiento flexible del docente y la teoriedad de la asignatura, la cantidad de tarea dejada y su interferencia con otras asignaturas.

También se puede concluir que los cuestionarios diseñados para medir las expectativas y satisfacción con la asignatura de Psicología, desde la perspectiva de los estudiantes, presentaron un buen grado de fiabilidad y validez. Esto es relevante porque se estaría facilitando a los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades una herramienta, adaptable a cualquier asignatura, para la identificación de las expectativas de sus alumnos, logrando obtener los elementos suficientes para generar un mayor impacto y significancia en los aprendizajes.

Finalmente, algunas futuras líneas de investigación que se podrían seguir son:

- *La relación entre la escolaridad de los padres y la cantidad de asignaturas reprobadas como factor a analizar.* Ya que como Román (2013) asevera, algunos de los factores que pueden afectar el tránsito escolar de los estudiantes son la actitud o valoración hacia la educación, generando cierto tipo de expectativas. Las decisiones que se tomen sobre lo que se quiere estudiar o qué tan importante puede ser la escuela, se verán influenciadas por la familia y amigos. Además de que se ha demostrado que el grado de escolaridad de los padres, suele ser un factor de deserción y que entre menos escolaridad tengan los padres, mayores son las probabilidades de abandonar sus estudios. Esto debido a que los niveles educativos parentales que representan un mayor riesgo son primaria y secundaria concluida en el caso de la madre y primaria completa en el caso del padre (INEGI, 2015).

- *Los tipos de herramientas o estrategias que utilizan los profesores para identificar, tomar en cuenta las expectativas de sus estudiantes y evitar la deserción.* Con el CIEPsi se logró identificar que el mayor número de alumnos con asignaturas reprobadas se concentró en los jóvenes con promedio de entre 7 y 7.9. Este factor individual es de gran importancia en el trayecto escolar según la SEP y COMIPEMS (2012), y aunque no puede describirse como aseveración, dado que no se tienen más elementos que ayuden a saber las razones de ese promedio, sí es importante recalcar que el cuestionario puede ser una herramienta que ayude a identificarlos.
- *Seguimiento e identificación de las expectativas y grado de satisfacción de los jóvenes que desertan de la asignatura.* Esto debido a que se pudo identificar a un porcentaje no muy alto, pero sí significativo, de jóvenes que podrían estar en riesgo de abandono escolar (29.5%) según el modelo de Trayectoria Escolar del CCH.
- *El diseño de estrategias de acción por parte del docente para cumplir las expectativas de sus estudiantes y mejorar el grado de satisfacción con la asignatura.* Esto debido a que el tiempo fue insuficiente para orientar a los docentes sobre qué hacer una vez que se han identificado las expectativas de los estudiantes. Además, en continuación con los resultados obtenidos sobre la poca satisfacción con los métodos de enseñanza de la Psicología.
- *Las expectativas y grado de satisfacción de los docentes tras la evaluación de los alumnos.* Ya que los resultados también permitieron dar cuenta que ambos instrumentos pueden permitirle al docente hacer una autoevaluación y autocrítica sobre sus estrategias y desempeño.

- *El nivel de motivación y productividad de docentes y alumnos tras la implementación de una evaluación de expectativas y satisfacción.* En un país en donde las evaluaciones, sobre todo a docentes, han traído mucho dolor, sufrimiento y angustia, es necesario saber qué hacer para que un docente o alumno que ha sido mal evaluado no pierda el interés y la motivación, que sus expectativas no decaigan y se sienta más satisfecho con su logro final tras superar una evaluación negativa.
- *Estudios sobre los beneficios que se pueden obtener en el aula con alumnos y docentes satisfechos.* Aunque la investigación está enfocada a la asignatura de Psicología, esta línea de investigación, sin duda, podría ir mejor encaminada si se tratara de alguna asignatura con índices de satisfacción bajos o en los que haya poco interés por tomar en cuenta las expectativas de los estudiantes.

En el libro *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley se lee:

“La felicidad real siempre aparece escuálida por comparación con las compensaciones que ofrece la desdicha. Y, naturalmente, la estabilidad no es, ni con mucho, tan espectacular como la inestabilidad. Y estar satisfecho de todo no posee el hechizo de una buena lucha contra la desventura, ni el pintoresquismo del combate contra la tentación o contra una pasión fatal o una duda. La felicidad nunca tiene grandeza.” (p. 146)

Efectivamente no se puede esperar llegar a construir una utopía escolar en donde todos los estudiantes y docentes se encuentran satisfechos, de hecho, nuestra crítica, análisis, progreso y mejora proviene de la insatisfacción. La tendencia a la felicidad nos mueve para actuar en cierta dirección, pero no para ser perfectos, sino para mejorar.

REFERENCIAS

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 10(1), pp. 1-16. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>
- Alavez, D. y Varela, G. (2012). El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* XLII (2), 119-153.
- Alonso, J. (1992). ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Colección cuadernos del ICE, no 5. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Andere, E. (2015). *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI
- Anderson, I. y Gaile-Sarkane, E. (2010). Consumer expectancy theory for business. *BUSINESS AND MANAGEMENT*. pp. 321-327.
- Argüelles, A. (2010). El colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.), *Los grandes problemas de México Vol. VII (337-358)*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Ariza, S. y Marín, D. (2009). Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. Tesis Psicológica 4. Pp. 72-85.
- Arjona, J. y Cebrián, M. (2012). Expectativas y satisfacción de usuarios en cursos on line. Estudio del caso: experto en entornos virtuales de formación. *Revista de Medios y Educación*. (41), pp. 93-107.
- Ávila, J., Ávila, A., Baltazar, J., Campuzano, J., Ruíz, C. y Rodríguez, D. (2010). *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación*. Ciencias Experimentales. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. Dirección General.

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84(2), pp. 191-215.
- Bandura, A. (1987). Teoría del aprendizaje social. Editorial S.L.U. Espasa Libros
- Bandura, A. (1999). Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. España: Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer.
- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e Revista de investigación educativa* 10, pp. 1-30.
- Barrera, X., Varela, M. y Morales H. (febrero de 2016). Guía de selección de asignaturas de 5° y 6° semestre para alumnos que actualmente cursan el 4° semestre. Departamento de Psicopedagogía. UNAM, CCH.
- Blanco, J. (9 de mayo de 2006). El embudo educativo. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2006/05/09/index.php?section=opinion&article=024a2pol>
- Bower, G. y Hilgard, E. (2016). Desarrollos recientes en las teorías cognoscitivas. En *Teorías del aprendizaje* (515-586). México: Trillas.
- Buentello, C., Valenzuela, N. y Juárez, D. (septiembre, 2013). Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional. Estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante. Presentado en XVI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas, Mazatlán Sinaloa.
- CAF (2018). Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe. Lecciones de México y Chile. Recuperado de <http://cdi.mecon.gov.ar/bases/docelec/az4042.pdf>

- Candelas, C., Gurruchaga, M., Mejías, A. Y Flores, L. (2013). Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: un estudio de caso en una institución mexicana. *Revista Iberoamericana de Ingeniería Industrial*. 5(9), pp. 261-274.
- Carnicer-Andrés, M., Gomis-Pérez, A., Lajara-Camilleri, N. y Orea-Vega, G. (2013). Evaluación y seguimiento de las expectativas de alumnos de primer curso de grado en asignaturas de ciencias sociales. Centro de investigación en Gestión de empresas (CEGEA). Universidad Politécnica de Valencia.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2003). Programa de Estudio de Psicología I y II. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_psicologia.pdf
- Colegio de Ciencias y Humanidades (Noviembre de 2016a). Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de www.cch.unam.mx/historia
- Colegio de Ciencias y Humanidades (Noviembre de 2016b). Misión y Filosofía. Recuperado de www.cch.unam.mx/misionyfilosofia
- Colegio de Ciencias y Humanidades (febrero de 2016c). Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios. Universidad Nacional Autónoma de México: Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Cruz, S., Romero, D., De Iturbide, M., Ortiz, M., Miranda, M. y Bezanilla, J. (2012). La deserción escolar como resultado de las percepciones y expectativas académicas para el trabajo escolar. *Revista Científica Electrónica de Psicología*. No. 13, pp. 206-223.
- D'Alessandre, V. (2015). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_21_abandono.pdf
- De los Santos, J. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. 33(2), pp. 1-7.

- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. y Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*. Vol. 8, pp. 1-12.
- Dweck, C. y Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*. 95(2), pp. 256-273. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.583.9142&rep=rep1&type=pdf>
- Eccles, J. y Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 21, pp. 215-225.
- Ellis, J. (2004). *Aprendizaje humano*, cuarta edición Editorial Pearson Prentice Hall, Madrid España. Recuperado de http://www.visam.edu.mx/archivos/_LIBRO%20Aprendizaje%20humano_Ormod%204rta-ed_2004_PEARSON.pdf
- Fenollar, Q., Cuestas, D. y Román, N. (2008). Antecedentes del rendimiento académico: aplicación a la docencia en marketing. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*. 12(2) pp. 7-24.
- Ferro, M. (2005). Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica. *Acta Odontológica Venezolana*. Recuperado de: https://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/1/motivacion_expectativas_metas_implicadas_desempeno_estudiantil.asp
- Font, A. (1991). Relaciones entre expectativas de resultado teórico, expectativas de resultado autorreferencial y expectativas de autoeficacia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 23(1) pp. 53-69.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos* (21), pp. 217-232.

- García, T. (2015). El Modelo Educativo del Colegio y sus niveles de concreción. Nuevos Cuadernos del Colegio. Número 5, pp. 1-7. Recuperado de: http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/133/TRINIDAD_GARCIA_CAMA_CHO_0215_1423685677.pdf
- Gento S., Vivas M. (2003). El SEUS: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Acción Pedagógica. 12(2), pp. 16-27.
- George, D. y Mallery, P. (2003). spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Gilmeanu (2015). Theoretical Considerations on Motivation at he Work Place, Job Satisfaction and Individual Performance. Valahian Journal of Economic Studies, 6(20), pp. 69-80. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/963de0c26e8ddba3aa64e8c155e13f4a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029114>
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Duodécima edición. Madrid: Morata.
- Good, T. y Brophy, J. (1994). Looking in classrooms. Sexta Edición, New York: Harper Collins.
- Good, T. y Nichols, S. (2001). Expectancy effects in the classroom: A special focus on improving the reading performance of minority students in first-grade classrooms. Educational Psychologist. 36(2), pp. 113-126.
- Gutiérrez, L. (2009). El devenir de la Educación Media Superior, el caso del Estado de México. Tiempo de Educar, 10 (19), 171-204.
- Gutiérrez, N. y Sfeir, R. (2001). Teoría de las expectativas de Victor Vroom: su aplicación en trabajadores de una empresa petrolera (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAP3683.pdf>

- Harari, Y. (2017). De animales a Dioses. Breve historia de la humanidad. México: Penguin RandomHouse Grupo Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. 6ª Edición.
- Hernández, C., Lara, B., Ortega, M., Martínez, M. y Avelino, I. (2010). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en didáctica del francés. Revista de Educación y Desarrollo. Pp. 35-46
- Hernández, L., Martín, C., Lorite, G. y Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres? *ReiDoCrea*. 7, pp. 92-97. Recuperado de <https://www.ugr.es/~reidocrea/7-9.pdf>
- IEMS. (2016). Historia de la IEMS. Recuperado de: http://www.iems.df.gob.mx/seccion-historia-iems_301-1.html
- INEGI. (2015). Encuesta intercensal. Educación. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- Juan, C. (2017). Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar. Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo
- Ley General de Educación (22 de marzo de 2018). Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Lorenzo, O. y Zaragoza, J. (2014). Educación Media Superior en México: análisis teórico de la realidad actual. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 6, pp. 59-72.
- Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *RMIE* 14 (42) pp.969-996.

- Marulanda, F., Montoya, I. y Vélez, J. (2014). Teorías motivacionales en el estudio del emprendimiento. *Pensamiento y Gestión*. (36), pp. 206-238.
- Marzo, J., Martínez-Tur, V, Ramos, J. y Peiró, J. (2002). La satisfacción del usuario desde el modelo de la confirmación de expectativas: respuesta a algunos interrogantes. *Psicothema* 17 (4) p. 765-760.
- Muñoz, L. y Ávila, J. (2012). Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2002. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PoblacionEstudiantilDelCCH.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*. 33(2), pp. 153-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Navarro, N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Revista de Información y Análisis*. 15, pp. 43-50.
- Ortega, A. (agosto 15, 2018). El reto de la deserción escolar en AL y cómo enfrentar el problema. *ADN Político*. Recuperado de <https://adnpolitico.com/mexico/2018/08/15/el-reto-de-la-desercion-escolar-en-al-y-como-enfrentar-el-problema>
- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 187-197.
- Palacios, J. (2014). Revisión y crítica del papel de las expectativas en las escalas para medir la calidad percibida del servicio. *Revista de Ciencias Sociales*. 2(1), pp. 59-71.
- Pajares, F. y Kranzler, J. (1995). Self-Efficacy beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem-Solving. *Contemporary Educational Psychology*. 20, pp. 426-443.
- Páramo, G. y Correa, C. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad Eafit*. Pp. 65-78.

- Peña, J., Soto, V. y Calderón, U. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21(70), pp. 881-899.
- Pascual, M., Pascual, J., Frías, M. y Rosel, J. (2006). Calidad de servicio en supermercados: una propuesta de medición. *Psicothema* 18 (3) pp. 661-667.
- Peralta, J. (2006). Rol de las expectativas en el juicio de satisfacción y calidad percibida del servicio. *Límite Revista de Filosofía y Psicología*. 1(14), pp. 195-214.
- Pérez, A. (2013a). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Sacristan y A. Pérez (E.d.), *Comprender y transformar la enseñanza* (17-33). Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, A. (2013b). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Sacristan y A. Pérez (E.d.), *Comprender y transformar la enseñanza* (34-62). Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, F., Martínez, P. y Martínez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*. Vol. 29, pp. 81-101.
- Pintrich, P. y DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1), pp. 33-40.
- Popper, K. (2014). *La miseria del historicismo*. Madrid, España: Editorial Alianza. Tercera edición.
- Poy, L. (abril de 2007). La educación dirigida por intereses económicos o políticos: especialista. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2007/06/28/index.php?section=sociedad&article=045n2soc>

- Quevedo, G., Medina, L., Leyva, L. y Ferrán, B. (2009). Factores relacionados con la deserción escolar al Programa Nacional de Formación del Médico Integral Comunitario. *Educación Media Superior*. 23(1), pp. 1-13.
- Rascovan, S., Enrique, S., Dubois, M., Ilvento, M., Castañeira, V., Pereyra, A. y Compiano, L. (2010). Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos. Red de Orientación en Trabajo y Educación. Buenos Aires: Noveduc.
- Rioseco (2012). Expectativas de los profesores y estudiantes en relación a la integración de las TIC en educación: análisis en las titulaciones de pedagogía de la Universidad Católica de Muale (Chile) (Tesis Doctoral). Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26609/1/tesis_rioseco.pdf
- Robles, H. (2010). El sistema de indicadores del Instituto Nacional de la Evaluación en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. Núm. 35 pp. 1-21. Recuperado de <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/127/120>
- Román, M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11 (2), pp. 33-59.
- Romero, O. (1981). Motivación intrínseca, motivación de logro y valor incentivo de los estudios superiores. Universidad de los Andes, Facultad de Medicina Laboratorio de Psicología. Venezuela.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Ross, C. y Broh, B (2000). The Roles of Self-esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process. *Sociology of Education*. 73(4), pp. 270-284.

- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. y Pérez-Olvera, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista Ra Ximhai*, 10(5) pp. 51-74.
- s/a (1 de febrero de 1971). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*, pp. 1-8. Recuperado de: <http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/issue/view/4638/showToc>
- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I., Cifre, E., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2004). Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia. *Universitat Jaume I*
- Salinas, J. (2016). Informe Gestión Directiva de Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Schunk, D. (1991). Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*. 26, pp. 207-231 Recuperado de https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf
- SEP y COPEEMS (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- SITEAL. (2011). Dato destacado 23. Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dato_destacado_sector_de_gestion_20140325.pdf
- Solís, P. (28 de octubre de 2015). Mayor cobertura educativa, la misma desigualdad social. *Revista Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=55>
- Solís, P., Rodríguez, E. Y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, institucionales y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(59), pp. 1103-1136.

- Universidad Nacional Autónoma de México. (septiembre, 2012). El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. (Material de Lectura). Comisiones especiales para la Actualización de los Programas de Estudio de las Materias.
- Vargas y Valadez, (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 18(1), pp. 82-97. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/713>
- Vázquez, A. y Manassero, M. (1989). La teoría de la atribución y el rendimiento escolar. *Educación i Cultura*. No. 7, pp. 225-241. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39148702_La_teoría_de_la_Atribucion_y_el_rendimiento_escolar
- Vega, M. (2014). Mi docencia en el CCH. *Nuevos Cuadernos del Colegio*. No. 5, pp. 1-4.
- Ventura, L. y Tavares J. (1999). Expectativas de los alumnos, su nivel de aspiración e integración en la carrera y en la institución universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)*. 2(1), pp. 711-716.
- Villa, L. (2010). La educación media superior: Su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.), *Los grandes problemas de México Vol. VII (271-311)*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232553619_History_of_Motivational_Research_in_Education
- Weiner, B. (1994). Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system. *Educational Psychology*, 29 (3), 163-172. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/240240892_Ability_Versus_Effort_Revisited_The_Moral_Determinants_of_Achievement_Evaluation_and_Achievement_as_a_Moral_System

- Weisz, J. y Cameron, A. (1985). Individual differences in the student's sense of control. En C. Ames y R. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu (pp. 93- 140). New York: Academic Press.
- Welch, S. y Comer, J. (1988). Quantitative methods for public administration: techniques and applications. Universidad de Virginia: Brooklyn

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR EXPECTATIVAS ACERCA DE LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA (CIEPSI)

La finalidad de este cuestionario es identificar las expectativas que tienes acerca de la asignatura de Psicología.

Tus respuestas serán tratadas de manera confidencial por lo que te solicitamos contestar las preguntas de manera sincera. Se solicita tu correo electrónico porque al finalizar tu semestre te enviaremos un último cuestionario para conocer tu grado de satisfacción con la asignatura de psicología.

De antemano agradezco tu tiempo y colaboración.

Dirección de correo electrónico *

Datos generales.

1. Edad

Marca solo un óvalo.

- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22

2. Sexo

Marca solo un óvalo.

- Hombre
- Mujer

3. Año de ingreso al CCH (Generación)

4. Plantel

Marca solo un óvalo.

- CCH Naucalpan
- CCH Azcapzalco
- CCH Vallejo
- CCH Sur

5. ¿Qué grado educativo tiene tu mamá?

Marca solo un óvalo.

- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato Inconcluso
- Bachillerato Concluido
- Carrera Técnica
- Licenciatura Inconclusa
- Licenciatura Concluida
- Maestría
- Doctorado

6. ¿Qué grado educativo tiene tu papá?

Marca solo un óvalo.

- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato Inconcluso
- Bachillerato Concluido
- Carrera Técnica
- Licenciatura Inconclusa
- Licenciatura Concluida
- Maestría
- Doctorado

Situación Laboral

7. ¿Además de ir a la escuela, trabajas?

Marca solo un óvalo.

Sí *Pasa a la pregunta 8.*

No *Pasa a la pregunta 9.*

8. ¿Cuántos días a la semana y cuántas horas?

Trayectoria Escolar

9. ¿Cuál es tu promedio actual? (usa un decimal 8.7)

10. ¿En cuántos años calculas que vas a terminar el Bachillerato?

Marca solo un óvalo.

3 años

4 años

5 años

No lo sé

No creo terminarlo

11. ¿Debes asignaturas actualmente?

Marca solo un óvalo.

Sí *Pasa a la pregunta 12.*

No *Pasa a la pregunta 13.*

12. ¿Cuántas?

Respecto a la asignatura de Psicología:

13. ¿Qué tanto te gusta la Psicología?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Me desagrada mucho	<input type="radio"/>	Me gusta mucho				

14. Cuando elegiste la asignatura ¿sabías de qué se trataba?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Más o menos

15. ¿Por qué la elegiste? (puedes marcar varias opciones)

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Porque me dijeron que era fácil
- Porque era necesaria para la carrera que quiero estudiar
- Porque mis amigos la eligieron
- Porque no me gustaba ninguna de las demás opciones
- Porque me interesan los temas que se ven en la asignatura
- Porque algún familiar es Psicólogo
- Porque investigué de qué se trataba la asignatura y me gustó
- Porque me gusta la Psicología
- Porque no sabía qué otra asignatura elegir
- Porque me dijeron que los profesores son buena onda
- Porque quiero estudiar la carrera de Psicología
- Porque me interesa saber de qué se trata
- Porque casi todos la eligen
- Porque me puede ayudar a resolver mis problemas familiares
- Porque todos la pasan
- Porque mi novia(o) la eligió
- Otros: _____

16. Escribe cinco cosas que esperas de la asignatura de Psicología.

17. Escribe cinco cosas que no te gustaría que sucedieran en la asignatura de Psicología.

18. Indica qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones*Marca solo un óvalo por fila.*

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
La asignatura será muy fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprenderé mucho sobre Psicología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podré usar lo aprendido en otras asignaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podré usar lo aprendido en mi vida cotidiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor será respetuoso y tolerante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veremos todos los temas del programa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollaré habilidades como Psicólogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor cumplirá con todo lo que diga que va a enseñar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asignatura será aburrida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conviviré con todos mis compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La convivencia con el profesor será buena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tendré un buen desempeño académico en la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asignatura será dinámica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La forma en que me enseñarán Psicología será interesante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me interesan mucho los temas de este semestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participaré en todas las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor será muy estricto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso hacer lo mínimamente necesario para pasar la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asignatura será muy teórica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor será buena onda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tendré que leer mucho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me dejarán mucha tarea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades de la asignatura de psicología interferirán con mis actividades en otras asignaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor respetará el ritmo y estilo de mi aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¡Gracias por tu participación!

Con la tecnología de



ANEXO 2. CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR EL GRADO DE SATISFACCIÓN EN PSICOLOGÍA (CUSAP)

La finalidad de este cuestionario es identificar tu grado de satisfacción respecto a las expectativas que tenías acerca de la asignatura de Psicología.

Tus respuestas serán tratadas de manera confidencial, por lo que te solicitamos contestar todas las preguntas sinceramente.

De antemano agradezco tu tiempo y colaboración.

Datos generales.

1. Plantel

Marca solo un óvalo.

- Naucalpan
- Sur
- Azcapotzalco
- Vallejo

2. Edad

Marca solo un óvalo.

- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22

3. Sexo

Marca solo un óvalo.

- Hombre
- Mujer

4. Año de ingreso al CCH (Generación)

Marca solo un óvalo.

- 2013-1
- 2014-1
- 2015-1
- 2016-1

Trayectoria Escolar

5. ¿Cuál es tu promedio actual con decimal?

6. ¿En cuántos años calculas que vas a terminar el Bachillerato?

Marca solo un óvalo.

- 3 años
- 4 años
- 5 años
- No lo sé
- No creo terminarlo

7. ¿Debes asignaturas actualmente?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 9.*

8. ¿Cuántas?

Respecto a la asignatura de Psicología:

9. ¿Qué tanto te gusta ahora la Psicología?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Me disgusta mucho más	<input type="radio"/>	Me gusta mucho más				

10. ¿Qué calificación obtuviste en Psicología I?

Marca solo un óvalo.

- NP
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

11. ¿Por qué razones obtuviste esa calificación?

12. Con base en tu experiencia en el curso ¿Elegirías nuevamente Psicología? ¿Por qué?

13. Escribe cinco cosas que esperabas de la asignatura de Psicología y que sucedieron.

14. Escribe cinco cosas que no querías de la asignatura de Psicología y que sucedieron.

15. Indica qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
La asignatura fue muy fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendí mucho sobre Psicología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usé lo aprendido en otras asignaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usé lo aprendido en mi vida cotidiana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor fue respetuoso y tolerante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vimos todos los temas del programa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollé habilidades como Psicólogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor cumplió con lo que dijo que iba a enseñar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asignatura fue aburrida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conviví con todos mis compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La convivencia con el profesor fue buena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuve un buen desempeño académico en la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asignatura fue dinámica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La forma en que me enseñaron Psicología fue interesante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me interesaron mucho los temas de este semestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participé en todas las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor fue muy estricto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hice lo mínimamente necesario para pasar la asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La asignatura fue muy teórica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor fue buena onda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuve que leer mucho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me dejaron mucha tarea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades de la asignatura de psicología interfirieron con mis actividades en otras asignaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor respetó el ritmo y estilo de mi aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. ¿Qué tan satisfecho estás con la asignatura de Psicología?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy Insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy Satisfecho				

17. ¿Las expectativas que tenías sobre la asignatura de Psicología I fueron tomadas en cuenta por tu Profesor? ¿Por qué?

18. ¿Crees que sería importante que los profesores de todas las asignaturas tomaran en cuenta las expectativas de sus alumnos para dar la clase? ¿Por qué?

¡Gracias por tu participación!

Con la tecnología de

