

Diagnóstico y lineamientos para la conformación de un modelo de atención tutorial en secundaria

**Emma Leticia Canales Rodríguez, Guadalupe Velásquez Flores,
Amelia Molina García.**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:
Diagnóstico Situacional para el diseño de un Modelo Tutorial en Secundarias
Técnicas y Generales de los Estados de Hidalgo y Tlaxcala”,
2003- C01-5/A-1**

Hidalgo, México

INDICE

INTRODUCCIÓN..... 4

PRIMERA PARTE 9

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 9

SEMBLANZA DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO..... 10

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO 28

¿QUIÉNES SON LOS DOCENTES DE LA SECUNDARIA?..... 41

PERSPECTIVAS DE LOS JÓVENES SOBRE SU PROCESO EDUCATIVO..... 72

¿Y LAS DIFERENCIAS? 125

SEGUNDA PARTE..... 178

PROPUESTA 178

2.1 EL PAPEL DE LA TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA..... 179

2.2 MODELOS DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN TUTORIAL 192

2.3 REFORMA EDUCATIVA 203

INTRODUCCIÓN

2.4 PROPUESTA DEL MODELO TUTORIAL A PARTIR DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA DE LA RIES.....	227
BIBLIOGRAFÍA.....	275

INTRODUCCIÓN

Hoy en día cobra especial importancia, investigar sobre la relación docente-alumno en la educación básica, ya que nos permite conocer estrategias para potenciar las habilidades y desarrollar competencias de los y las jóvenes. Uno de los retos que enfrenta la educación básica en el tramo de la secundaria es la de preparar a sus estudiantes en una sociedad y mundo productivo que está en constante cambio a nivel tecnológico, científico, político, económico y social. Los alumnos de hoy demandan servicios educativos que respondan a sus necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones. Al ingresar a la secundaria, los y las jóvenes están consolidando su transición infancia – adolescencia, a la que se suma lo que implica enfrentarse a un nivel académico diferente, donde cambian espacios, normas, afectos y cultura escolar.

Dentro de los propósitos planteados en las reuniones nacionales e internacionales sobre aspectos del campo de la educación, se ha llevado a la mesa de debate la preocupación por combatir el fracaso escolar, por buscar la permanencia y evitar la deserción, por fortalecer la calidad en los programas educativos y fomentar en los jóvenes el desarrollo de las cualidades y competencias necesarias para desenvolverse en su vida académica y personal. Se ha planteado el desarrollo de la educación y del aprendizaje a lo largo de toda la vida, como un instrumento excepcional para adquirir nuevas capacidades y competencias que se adapten a la evolución de cada sociedad.

INTRODUCCIÓN

En este contexto, la **educación personalizada** puede ser entendida como un proceso **desconocido** hacia el que la humanidad ha orientado y puede reorientar su búsqueda, es decir la *educación personalizada como valor terminal humano en permanente descubrimiento y construcción dentro de la historia* (López Calva M,2001). Por lo que resulta de vital importancia, incorporar y difundir nuevos proyectos de investigación que se ocupen tanto de la problemática educativa en general, como de los aspectos que competen a la atención personalizada de los estudiantes de secundaria, ya que en este período de su vida, donde hay múltiples cambios en lo físico, psicológico, académico y social, requieren de un acompañamiento permanente.

En este sentido y al buscar respuestas para la mejora en la calidad de atención y servicios educativos que se dan a los estudiantes de secundaria, esperamos que los resultados que se han encontrado en este trabajo de investigación, den luz y respuesta a las demandas de información y formación que requiere la comunidad de docentes, estudiantes, personal administrativo y funcionarios para continuar con la tarea de consolidar y fortalecer un espacio de atención tutorial, acorde con las necesidades que presentan los y las estudiantes, ilustradas de manera especial con los hallazgos en las secundarias en los estados de Hidalgo y Tlaxcala.

La importancia de este trabajo radica, en que ha llegado a su término gracias a la colaboración de alumnos y alumnas de la licenciatura y maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, de alumnas y alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y compañeras del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Este trabajo es el resultado de un proceso de búsqueda permanente a lo largo de dos años que responde al irrestricto deseo de conocer quiénes son los directivos, docentes y jóvenes que interactúan en secundarias generales y técnicas en los estados de Hidalgo y Tlaxcala.

Los instrumentos de investigación

Los resultados de este trabajo, se obtuvieron de un diagnóstico realizado en 20 secundarias técnicas y 20 generales con docentes, alumnos y directivos de secundarias de los estados de Hidalgo y Tlaxcala. El enfoque de la investigación consideró las siguientes categorías (ver apartado 2.3):

- a) Cultura escolar y familiar**
- b) Intencionalidad del docente / alumno y**
- c) Transición de la primaria a la secundaria**

La información que arrojaron los instrumentos aplicados a docentes y alumnos se complementa con veinte entrevistas a directivos de las diferentes escuelas estudiadas, así como observaciones realizadas en cinco escuelas en las reuniones con padres de familia.

Conscientes de la necesidad de trascender las cifras que dan cuenta del comportamiento de la población estudiada, el reporte se complementa con las observaciones recuperadas en las visitas que se hicieron en cada escuela.

La evaluación diagnóstica

Primera Parte: ***la Evaluación diagnóstica***: Está compuesta de cuatro apartados:

- Se inicia con un panorama general de la Educación Secundaria en México

INTRODUCCIÓN

- En seguida se muestra un capítulo denominado *Características del estudio*, donde se describen los planteamientos generales a partir de los cuales se realizó la investigación.
- A continuación se presenta un capítulo que hemos denominado: *Quiénes son los docentes de Secundaria*.
- Para complementar la configuración del trabajo, no podía faltar la *perspectiva de los jóvenes de secundaria sobre su proceso educativo*, donde se ofrecen los resultados y comentarios sobre la información recuperada con los alumnos que participaron en el estudio, de acuerdo a los ejes que conforman este trabajo en ambos estados.
- Para cerrar esta primera parte se ofrecen dos apartados, el primero se denomina *Platicando con los directivos*, en donde se comentan los aspectos más relevantes de las entrevistas realizadas. Se cierra este apartado con las diferencias significativas entre los dos estados estudiados en las modalidades de secundaria técnica y general.

La Propuesta

Segunda Parte: **La tutoría académica**. En esta parte del reporte se presentan cuatro apartados: el primero sobre el papel de la tutoría en educación, el segundo aborda los modelos de orientación educativa, el tercero la reforma educativa y la tutoría, que dan sustento a la Propuesta para un Modelo tutorial en secundarias Técnicas y Generales de los Estados de Hidalgo y Tlaxcala en el último apartado de esta segunda parte.

Estamos convencidas de la necesidad de continuar con la realización de investigaciones como éstas, ya que el estudio nos ha permitido conocer a la población estudiantil que se ha integrado en la educación secundaria desde una perspectiva más amplia, en la que se han identificado sus intereses, intenciones, temores y expectativas que presentan en la escuela, nos ha dado la oportunidad de conocer los obstáculos con que se están enfrentando y los requerimientos

INTRODUCCIÓN

que obstaculizan su comportamiento exitoso en sus estudios. Por otro lado, nos ha aportado bases para conocer quiénes son sus docentes y directivos, así como, sobre lo que sucede con la relación que establecen los padres de familia en las escuelas.

Agradecemos de manera especial, el apoyo permanente de la Maestra Velia Aguayo, Secretaria del Departamento de Ciencias de la Educación la UATx, quien facilitó la vinculación con las áreas de educación básica y la incorporación de pasantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el proceso investigativo. A las alumnas y alumnos del Seminario de Modelos de Orientación de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por sus valiosas aportaciones para enriquecer la base de datos, así como a Erica Villamil Serrano, que con su trabajo de tesis para obtener el grado de maestría, aportó un soporte teórico importante para realizar la propuesta del modelo tutorial en secundaria. A las alumnas de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Luz Adriana Ruiz González, Celia Hernández Martínez, Erika Pérez Aguilar, Jennifer Quiroz Fragoso por su colaboración y confianza al iniciar de manera conjunta este ambicioso proyecto. Agradecemos a Berna Valle por su valiosa colaboración en la revisión de los materiales, el enriquecimiento de la base de datos, por sus comentarios y su entusiasmo permanente para apoyarnos hasta el final.

Quedamos en deuda, con los alumnos, docentes y directivos de las Secundarias Técnicas y Generales del Estado de Hidalgo y Tlaxcala que, además de formar parte del estudio, lo enriquecieron con sus comentarios sobre sus experiencias de trabajo. Para ellos, también va dirigido este informe y esperamos que al recuperar la contribución que en ella han dejado, les invite a la reflexión permanente sobre su quehacer docente y en especial, sobre la acción tutorial y orientadora que han realizado con sus alumnos para acompañarlos en la difícil tarea de crecer, de su busca de su identidad y fortalecerlos como personas.

PRIMERA PARTE

Evaluación diagnóstica

Semblanza de la Escuela Secundaria en México.

La educación secundaria se desarrolló en México a partir de la necesidad de que existiera un nivel educativo intermedio entre la educación primaria y lo que, a principios de siglo veinte era la educación preparatoria.

La evolución cuantitativa de la matrícula que se observó en el sistema educativo mexicano durante el siglo veinte obedece al crecimiento acelerado y expansivo de la población hacia finales de los sesenta y en la década de los setenta. El crecimiento en la cobertura de la educación primaria se estabilizó hasta finales de los ochenta y principios de los noventa. La educación secundaria, a pesar de que creció significativamente, no ha logrado ofrecer acceso a la toda población de las edades entre 12 y 15 años, que constituye su demanda.

Cuadro 1. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Año	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total Educación Básica	Media superior	Superior	Capacitación para el trabajo	Total nacional
1893	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	483,337
1900	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	9,757	N.D.	N.D.	9,757
1910	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
1930	17,426	1,299,899	17,392	1,334,717	N.D.	23,713	N.D.	1 358,430
1940	33,848	1,960,755	N.D.	3,112,432	N.D.	N.D.	N.D.	1,994,603
1950	115,378	2,997,054	69,547	3,181,979	37,329	29,892	N.D.	3 249,200
1960	230,164	5,342,092	234,980	5,807,466	106,200	28,100	N.D.	5 941,536
1970	400,138	9,248,190	1,102,217	10,750,545	369,299	271,275	147,752	11 538,871

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - Semblanza de la Escuela Secundaria en México

Año	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total Educación Básica	Media superior	Superior	Capacitación para el trabajo	Total nacional
1980	1 071,619	14,666,257	3,033,856	19,843,351	1,388,132	935,789	369,274	21 464,927
1990	2 734,054	14,401,588	4,190,190	21,325,832	2,100,520	1 252,027	413,587	25 091,966
2000	3 423,608	14,792,528	5,349,659	23,565,795	2,955,783	2 047,985	1 099,573	29 669,046
2001	3 465,916	14,833,889	5,465,167	23,764,972	3,095,361	2 156,470	1 189,347	30 206,150
2002								
2003								

Fuente: SEP (2001) Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. México: SEP, pp. 58.

“Vista en perspectiva histórica, es indiscutible que la educación pública en México abrió oportunidades de desarrollo personal, movilidad social y mejoramiento económico para generaciones de personas [...]” (SEP, 2001:58). Entre 1970 y 2001, la matrícula total pasó de 11,5 millones a más de 30 millones; el promedio de años de escolaridad aumentó de 3.7 para los hombres y 3.1 para las mujeres a 7.8 y 7.3, respectivamente. La eficiencia terminal de la educación primaria alcanzó, a finales del siglo veinte, una cifra promedio de 86.3% y el acceso a la secundaria 91.8% con el consecuente efecto en la demanda por educación media superior y educación superior. Sin embargo, estas cifras ocultan enormes diferencias entre regiones, entidades federativas, entre municipios y sus localidades.

Así, a principios del siglo XXI, México presenta un panorama de un sistema educativo amplio en su cobertura, diverso en su oferta y desafiante por los problemas de calidad, equidad, eficacia, eficiencia, pertinencia y relevancia que tiene que enfrentar.

El Cuadro 2 ilustra el tamaño del sistema educativo en 2003, el cual en su modalidad escolarizada atiende a casi 31 millones de alumnos por un millón y medio de maestros en más de 225 mil escuelas (Zorrilla, 2004).

Cuadro 2. CIFRAS BÁSICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN EL 2003.

Tipo Educativo	Nivel	Alumnos	Maestros	Escuelas
Educación Básica	Preescolar	3,635,903	163.282	74,758
	Primaria	14,857,191	557,278	99,463
	Secundaria	5,660,070	325.233	29,749
	Subtotal	24,153,164	1,045,793	203,970
Educación Media superior	Profesional Técnico	359,171	31,683	1,659
	Bachillerato General	1,977,450	141,137	7,515
	Bachillerato Técnico	958,651	61,024	2,153
	Subtotal	3,295,272	233,844	11,327
Educación superior	Técnico superior	65,815	---	---
	Lic. Educación Normal	166,873	17,280	664
	Lic. universitaria	1,865,816	192593	2,539
	Posgrado	138,287	21,685	1,283
	Subtotal	2,236,791	231,558	4.486
ESCOLARIZADA	Subtotal	29,685,227	1,511,195	219,783
Capacitación		1,164,667	36,398	5,295
TOTAL		30,849,898	1,547,593	225,078
No escolarizada		3,467,980	--	---

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2003

En la década de los noventa, llama la atención que aun cuando el nivel de secundaria se definió como obligatorio, el crecimiento es menor a la de los sesenta (cuyo incremento fue del cincuenta por ciento y mayor al de las décadas siguientes), lo que se explica, en parte, por la disminución sostenida en los índices de natalidad que se ha experimentado en México en los últimos treinta años. No obstante, el ritmo de crecimiento que ha tenido la secundaria desde 1970 al 2003 se explica por el incremento en la eficiencia terminal de la educación primaria y por la ampliación de la oferta del servicio educativo en la enseñanza secundaria.

A pesar de que la matrícula creció de manera más lenta, e incluso a principios de los años ochenta experimentó decremento, se advierte que la cantidad de docentes mantuvo un ritmo de incremento casi constante en las tres décadas.

Sin bien con la reforma al artículo tercero Constitucional en 1993 -en el que se establece que la secundaria es obligatoria-, se espera que los niveles de cobertura en este nivel educativo se modifiquen en comparación con el comportamiento que se presenta en el Cuadro 3, esto será posible en la medida que sean también superados los problemas en la aprobación, retención y egreso oportuno de los alumnos de la educación primaria, además de que el índice de absorción de los egresados de la primaria en la educación secundaria se ve afectado por aquellos que no se matriculan. Con esto se aprecia que el rezago educativo se sigue produciendo año con año y que, la escuela primaria contribuye a ello.

A continuación se presenta en el cuadro 3, el comportamiento que ha tenido el nivel de secundaria, en el que se puede vislumbrar la magnitud de crecimiento de la educación secundaria en los últimos 30 años. Cabe mencionar que, cuando un plantel cuenta con turno matutino y vespertino se contabiliza como dos escuelas.

Cuadro 3. ALUMNOS, DOCENTES Y ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO de 1970 a 2001

Ciclo Escolar	Alumnos		Docentes		Escuelas	
	Absolutos	Incremento	Absolutos	Incremento	Absolutos	Incremento
1970-1971	1,102,217		67,738		4,249	
1971-1972	1,225,468	0.111	72,968	0.077	4,368	0.28
1972-1973	1,347,566	0.996	81,259	0.114	4,324	-0.010
1973-1974	1,498,442	0.111	88,963	0.095	5,317	0.229
1974-1975	1,643,881	0.971	95,530	0.074	5,752	0.082
1975-1976	1,898,053	0.155	110,921	0.161	4,249	-0.182
1976-1977	2,109,693	0.111	125,614	0.132	7,227	0.063
1977-1978	2,301,617	0.910	129,493	0.031	7,160	-0.009
1978-1979	2,505,240	0.885	138,376	0.069	7,711	0.077
1979-1980	2,818,549	0.125	155,945	0.127	8,478	0.995
Incremento en la década		1.557		1.302		0.995
1980-1981	3,3033,856	0.076	168,588	0.081	8,873	0.047
1981-1982	3,348,802	0.103	185,039	0.096	11,888	0.339
1982-1983	3,583,317	0.070	193,119	0.043	12,914	0.086
1983-1984	3,841,673	0.072	205,274	0.063	13,590	0.052
1984-1985	3,969,114	0.033	210,295	0.024	14,789	0.088
1985-1986	4,179,466	0.053	224,732	0.069	15,657	0.059
1986-1987	4,294,596	0.028	226,844	0.009	16,513	0.055
1987-1988	4,347,257	0.012	230,785	0.017	17,640	0.068

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA - Semblanza de la Escuela Secundaria en México

1988-1989	4,355,334	0.002	233,784	0.013	18,516	0.053
1989-1990	4,267,156	0.979	233,042	-0.00018	18,686	0.009
Incremento en la década		0.407		0.382		1.106
1990-1991	4,190,190	-0.018	234,293	0.005	19,228	0.029
1991-1992	4,160,692	-0.007	235,832	0.007	19,672	0.023
1992-1993	4,203,098	0.010	237,729	0.008	20,032	0.018
1993-1994	4,341,924	0.033	244,961	0.031	20,795	0.038
1994-1995	4,493,173	0.035	256,831	0.048	22,255	0.053
1995-1996	4,687,335	0.043	264,578	0.030	23,437	0.041
1996-1997	4,809,266	0.026	275,331	0.041	24,402	0.052
1997-1998	4,929,301	0.025	282,595	0.026	25,670	0.041
1998-1999	5,070,552	0.029	293,008	0.037	26,710	0.030
1999-2000	5,208,903	0.027	299,999	0.024	27,512	0.031
2000-2001	5,349,659	0.027	309,123	0.030	28,353	1.475
Incremento en la década		0.277		0.319		

Fuente: Base estadística, Secretaría de Educación Pública, 2003

A pesar del rezago, la educación secundaria ha ido creciendo año tras año, en cuanto a la cantidad de alumnos que atiende, los profesores que la integran y las escuelas donde se presta el servicio educativo, lo que sin duda muestra una buena prospectiva para su universalización.

En los últimos treinta años, la educación secundaria experimentó una expansión importante, la cual se ve reflejada en un aumento de 37.26% en la matrícula, 34.31% en el profesorado y 64.5% en la cantidad de escuelas. Se observa que

el número de escuelas aumentó más de cinco veces, mientras que alumnos y profesores en casi cuatro veces, en el mismo periodo. El incremento, principalmente en la cantidad de planteles, puede ser atribuible a la modalidad de Telesecundaria, ya que ésta inició su operación a principios de la década de los 70 y la distribución de la matrícula se ha ido ajustando entre las tres modalidades (Para el caso de Hidalgo, llama la atención el hecho que el mayor índice de atención educativa sea justamente con esta modalidad, distribución que se revisará más adelante).

Cuadro 4. EXPANSIÓN DE LA SECUNDARIA A NIVEL NACIONAL 1970 - 2000

Quinquenios	Alumnos		Docentes		Escuelas	
	N	Incremento	N	Incremento	N	Incremento
1970-1971	1,102,217		67,738		4,249	
1975-1976	1,898,053	0.155	110,921	0.161	4,249	-0.182
1979-1980	2,818,549	0.125	155,945	0.127	8,478	0.995
1980-1981	3,3033,856	0.076	168,588	0.081	8,873	0.47
1985-1986	4,179,466	0.053	224,732	0.069	15,657	0.059
1989-1990	4,267,156	0.979	233,042	-0.00018	18,686	0.009
1990-1991	4,190,190	-0.018	234,293	0.005	19,228	0.029
1995-1996	4,687,335	0.043	264,578	0.030	23,437	0.041
1999-2000	5,208,903	0.027	299,999	0.024	27,512	0.031
Incremento en los 30 años		3.726		3.431		6.475

Fuente: Datos de la Estadística Histórica de la SEP. (Corregido de Zorrilla, 2004).

A diez años de haberse establecido la secundaria como obligatoria, se puede observar que las oportunidades para que los jóvenes completen el ciclo obligatorio aún no se logran, ya que las que existen se distribuyen de manera desigual entre la población, en la que existe una alta correlación con los niveles de marginación, la inequidad en el acceso por género y la condición étnica de los grupos que la demanda, en especial por la lengua indígena.

Cuadro 5. MATRÍCULA, DOCENTES Y ESCUELAS PÚBLICAS POR MODALIDAD DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CICLO ESCOLAR 2002 – 2003

Modalidad	Alumnos		Docentes		Escuelas	
General	2,920,800	51.60%	190,383	58.53%	9,776	32.86%
Técnica	1,592,600	28.14%	79,978	24.60%	4,102	13.79%
Telesecundaria	1,146,600	20.26%	54,872	16.87%	15,871	53.35%
Total	5,660,000		325,233		29,749	

Fuente: Estadística Básica, SEP, 2003.

Se puede observar que la modalidad de secundaria general tiene más de la mitad del alumnado y casi las dos terceras partes de la planta docente, mientras que la de telesecundaria atiende a la quinta parte de la matrícula, pero representa más del cincuenta por ciento de los centros educativos. Las secundarias técnicas atienden a poco más de la cuarta parte de los estudiantes, en cerca de la decimacuarta parte de las escuelas. Con esta distribución de datos se puede advertir la heterogeneidad en el servicio educativo. Por otro lado, la mayoría de las secundarias particulares pertenecen a la modalidad de general, una cuantas a la técnica y ninguna a la telesecundaria.

Para contrastar el comportamiento de la matrícula entre primaria, secundaria y educación media superior, se presentan los indicadores de cobertura que se refieren al porcentaje de alumnos que se encuentran en un determinado nivel respecto al total de la población en edad de ingresar a dicho nivel educativo; la deserción, considerada como el

abandono de la escuela y se refiere a la relación entre la población que ingresa a un grado del nivel educativo y que no concluye; la reprobación definida como la proporción de alumnos que no acreditaron un grado escolar del nivel educativo con relación a los que estaban matriculados desde el inicio del ciclo escolar. La eficiencia terminal, como un indicador mediante el que se da cuenta de la permanencia y el egreso oportuno de los alumnos en un nivel educativo determinado, se refiere a la relación entre los alumnos que concluyeron dicho nivel en relación a los que iniciaron el ciclo.

En el *Cuadro 6* se presentan cuatro ciclos escolares en los que se advierten tres momentos importantes en la educación: antes de la reforma educativa y de la descentralización de la educación básica 1990–1991; un segundo, (1995– 1996) para apreciar el cambio del sistema educativo y, un período intermedio 2000–2001 que significa el paso del siglo XX al XXI.

La información que se presenta permite observar el contraste entre los ciclos educativos de la primaria, secundaria y educación media superior. Donde la cobertura es mayor en primaria y va disminuyendo notoriamente en la secundaria y la educación media superior. Esto se explica, por un lado, en cuanto que durante todo el siglo XX, la primaria ha sido la única obligatoria y el Estado mexicano realizó, a lo largo de ese período, esfuerzos importantes para conseguir su universalización, de acuerdo a los compromisos establecidos en la *Declaración Universal de Educación para Todos*, que valga mencionar compromisos que no se han alcanzado en su totalidad, no sólo en México, sino en gran parte de América Latina. Por otro lado, la cobertura en los ciclos de secundaria y media superior, dependen en gran medida de la eficiencia terminal precedente y de la cantidad de alumnos que habiendo concluido sus estudios tienen la oportunidad de continuar sus estudios, situación que demanda otro tipo de estudio, que no es objeto del presente informe.

Cuadro 6. INDICADORES DE EFICIENCIA EN PRIMARIA, SECUNDARIA Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR 1990–2003

	Indicador	1990 - 1991	1995 - 1996	2000 - 2001	2002- 2003
Educación Primaria	Cobertura %	93.5	93.2	92.9	93.1
	Deserción %	4.6	3.1	1.9	1.5
	Reprobación %	10.1	7.8	6.0	5.4
	Eficiencia Terminal %	70.1	80.0	86.3	88.0
	Alumnos por maestro	30.5	28.3	24.6	26.7
Educación Secundaria	Absorción %	82.3	87.0	91.8	94.1
	Cobertura %	67.1	72.7	81.6	85.6
	Deserción %	8.8	8.8	8.3	6.9
	Eficiencia Terminal %	73.9	75.8	74.9	78.8
	Alumnos por maestro	33.0	32.1	30.0	30.0
Educación Media Superior	Absorción %	75.4	89.6	93.3	95.4
	Cobertura %	35.8	39.4	46.5	51.5
	Deserción %	18.8	18.5	17.5	15.9
	Eficiencia Terminal %	55.2	55.5	57.0	60.2
	Alumnos por maestro	39.4	36.9	34.7	33.2

Otro dato importante que se observa, en el cuadro precedente, se refiere a la eficiencia terminal de la primaria, en la que se reporta una mejoría notable en cada período. De acuerdo a estos datos, abandonan la escuela en el ciclo escolar 2002–2003, 12 de cada 100 alumnos a lo largo de seis años. Mientras que en la secundaria, veinte de cada cien dejan la escuela en el transcurso de tres años. En la enseñanza media superior se agrava la situación, ya que cuarenta alumnos de cada cien desertan a lo largo de tres años.

Los docentes de secundaria.

Un actor medular en la educación es el docente, ya que en él se depositan gran parte de las expectativas en los logros de los procesos capaces de producir aprendizajes. Los maestros representan influencias importantes en la vida y en el desarrollo de muchos niños. Desempeñan un papel clave en la formación de las generaciones del futuro. Hoy en día, el papel moral y la importancia del maestro, es quizá mayor que en su visión tradicional.

A pesar del papel que juegan los maestros en el mundo de la escuela, se reconocen deficiencias importantes en su formación y actualización, que repercute permanentemente en la relación que establece con sus alumnos.

Exaltar la docencia y sintonizarla con las exigencias del presente y del futuro, requiere del Estado políticas agresivas e integrales en todos los frentes —remuneración, condiciones laborales estimulantes, compensación de la pobreza de los alumnos que les dificulta aprender, disminución de la ignorancia o indiferencia, a veces, de los padres de familia que no los corrigen ni estimulan, competencia descorazonadora a la que se enfrenta el docente, al rivalizar con la “tele”, los videos y las bandas de rock para conquistar el interés de los alumnos, su desarrollo personal, y carrera profesional— dando señales claras a los docentes y a toda la sociedad, sobre el respecto del valor reconocido a esta función. Implica también, un compromiso cotidiano por parte de los docentes y de sus organizaciones para enfrentar con profesionalismo los cambios que requiere el momento actual.

Desde 1984, la educación normal fue elevada a nivel terciario y presentó cambios en sus planes y programas de estudio, hasta 1997 se inició la reforma de planes y programas de las normales que han producido modificaciones adicionales. Sylvia Schmelkes en 1998, comentaba que la formación de maestros se encontraba desvinculada de la

práctica docente cotidiana con contenidos alejados de la heterogénea realidad de las escuelas. Pareciera ser que las normales forman -en general- docentes para la escuela urbana de clase media. En la que se desconoce la realidad de las escuelas unitarias y bidocentes de las zonas rurales y las necesidades de las comunidades indígenas o urbanas marginales.

En el caso del docente de secundaria, enfrenta problemas económicos, por el deterioro progresivo que ha venido sufriendo su salario, situación que con frecuencia le obliga a obtener un trabajo adicional. Por otro lado, nos encontramos que un maestro que tiene asignadas 35 horas de clase, con frecuencia desarrolla sus actividades en dos, tres o hasta cuatro planteles diferentes y atiende un promedio de 600 alumnos a la semana. Estas condiciones repercuten en la relación que el docente establece con sus alumnos. Aún y cuando en el ciclo escolar 2002-2003 se reportan 30 alumnos por maestro, en las zonas urbanas se cuenta con grupos de hasta 45 y 50 alumnos en secundarias generales y técnicas, situación que empobrece el desarrollo de contenidos académicos, la retroalimentación, la evaluación formativa y en general la posibilidad de contar con un seguimiento real de los avances de cada alumno. En como éste, el maestro “es capaz” de generar o contribuir a incrementar el atraso escolar que, a su vez, es causa de la reprobación, la cual en algunos puede conducir a la deserción escolar.

El rol del docente sólo puede modificarse en el marco de una profunda transformación del orden escolar y de gestión. Esto, a su vez, requiere modificaciones del propio modelo dentro de la reforma educativa. A principios de la década de los 90, según la OIT, la situación de los docentes había llegado a un punto “intolerablemente bajo”. A fines-inicios de siglo la cuestión docente se ha tornado explosiva e insostenible para todos, pero sobre todo para los docentes. Es enorme la brecha entre la educación necesaria para enfrentar los retos del presente –ni hablar del futuro- y para satisfacer las demandas puestas sobre los docentes por las modernas reformas educativas, y las condiciones reales en

que se desenvuelve hoy la tarea docente y la propia institución escolar. La brecha es particularmente pronunciada en los países pobres (el sur) y en los sistemas de enseñanza pública.

En los últimos tiempos, y en el marco de la globalización y de la hegemonía del proyecto neoliberal en el mundo, dos realidades superpuestas y contradictorias han venido a plantear la necesidad de cambios profundos en la institución escolar y en el rol del docente (Rosa Ma. Torres, 2001)

La relación entre educación obligatoria y la población que debería alcanzarla, con la formación de los docentes necesarios para darle atención, se presenta desfasada a lo largo del siglo. Es menor el número de maestros que se preparan que el que se necesita para satisfacer la demanda, razón por la que se contrata personal que no cuenta con la preparación suficiente para enfrentarse a un grupo, para tener los dispositivos que le permitan conocer las necesidades de sus alumnos como púberes, sus inquietudes, sus intereses. En pocas palabras, gran parte de los profesores de educación secundaria no cuentan con la formación que se requiere para entender la relación que se tiene que establecer para crear un clima de aprendizaje que consolide la formación integral de los alumnos.

En el nivel de secundaria, el porcentaje de docentes con preparación de normal superior con especialidad en secundaria a nivel nacional, únicamente alcanza 38.3% de los docentes en servicio, mientras que los que tienen estudios de licenciatura, representa 41.2%. Esta situación hace pensar que este último tipo de docentes, desempeñan su labor bajo una tradición académica de “docente enseñante”, en el que es esencial en su formación y acción la comprobación de un título universitario, o en el mejor de los , el dominio de la disciplina y que conozcan de manera sólida la asignatura que impartirán, pero su formación pedagógica es débil y superficial (Canales, 2004).

Cuadro 7. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE DOCENTES, SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS

Entidad Federativa	Docentes Total	Básica	Media Superior	Normal Preescolar	Normal Primaria	Normal Secundaria	Lic.	Pos grado	Otro nivel de Estudios
Nacional	331563	1.0	8.7	0.3	1.8	38.3	41.2	6.4	2.3
Hidalgo	8306	0.8	7.1	0.2	0.9	59.5	20.6	5.8	5.1
Tlaxcala	3724	0.7	11.9	0.1	0.5	21.1	60.1	3.2	2.5

Fuente: Datos de la Estadística Histórica de la SEP, (www.sep.gob.mx)

Como se puede observar en el cuadro 7, del total de docentes que laboran en la secundaria, el tipo de formación que han recibido se concentra más en áreas diferentes a las que requiere el nivel educativo, tanto de en la media nacional como en cada uno de los estados donde se realizó el estudio. Aun cuando en Hidalgo, el comportamiento es ligeramente superior, se encuentra una gran cantidad de profesores que no han recibido la formación especializada para el trabajo en secundaria. Esto explica, de alguna manera, el que los estudiantes no cuenten con la formación específica y profesionalizada en cada una de las asignaturas que cursan dentro de este programa. Asimismo, cabe mencionar que los maestros que se desempeñan en zonas rurales, cuentan con una preparación todavía más precaria que los de zonas urbanas, lo que deteriora aún más la situación de zonas donde se concentran poblaciones indígenas y marginadas que cuentan con pocas oportunidades de formación.

Otro problema que ha enfrentado la educación secundaria en México, es la forma en la que se deciden los mecanismos y tipo de formación que reciben los profesores en las Escuelas Normales, donde la institución está sujeta a las decisiones del Estado, especialmente del *ejecutivo federal* y –de manera especial- del *Sindicato Nacional para trabajadores del Estado (SNTE)*, instancia que decide sobre ingreso, permanencia y promoción del profesorado afiliado. María de Ibarrola señala que, a lo largo del siglo pasado, se desarrollaron procesos paralelos para la formación de los profesores:

- a) La formación normalista regular y ortodoxa
- b) Las formaciones especializadas que se derivaron del crecimiento orgánico del conocimiento pedagógico y de la identificación de poblaciones con requerimientos específicos
- c) Las formaciones necesarias para la población indígena y rural
- d) Los procesos de capacitación, nivelación y actualización para quienes no reúnen la formación adecuada.

Se identifica una debilidad en el conocimiento profesional de los docentes, que puede deberse a tres factores: la masificación indiscriminada del conocimiento normalista hacia una población ya en ejercicio de la profesión; el divorcio entre la investigación pedagógica y la práctica educativa y la explosión del conocimiento disciplinario y del nuevo papel que desempeñará el conocimiento como eje fundamental de la formación integral de los ciudadanos (Ibarrola, 1998).

Los nuevos desafíos de la educación en los albores del siglo XXI y los sistemas escolares son nuevos para todos, no únicamente para los docentes. Se hace necesario que los formadores de docentes tengan también que aprender a re-aprender para entonces poder enseñar a aprender. Por otro lado, hoy enfrentamos el problema de una generación docente ya moldeada en los parámetros de la vieja escuela, atrapada en el re-cambio de siglo, a la que se le están demandando competencias y actuaciones de “nueva generación” que no posee y que no se le dio (Torres, R 2001).

El desafío que se plantea a los docentes -en prospectiva-, será no sólo enseñar de una manera distinta a lo que les fue enseñada, sino de prepararse y estar preparados para enseñar lo que no saben y nadie les enseñó. El nuevo rol docente incorpora la capacidad que desarrolle el propio docente para identificar lo que no se sabe, saber buscar y ayudar al alumno en la propia construcción de lo que necesita buscar y lo que necesita saber.

El “aprender haciendo” se propone como una estrategia viable y necesaria de aprendizaje en muchos ámbitos, tanto para los alumnos como para los docentes. A “reflexionar críticamente sobre la propia práctica”, parte de toda competencia profesional, se aprende fundamentalmente en el contacto y el intercambio con el grupo de pares. “aprender a enseñar en la comprensión es en sí mismo un proceso de desarrollo de la comprensión”. A leer bien se aprende leyendo y a escribir bien se aprende escribiendo. A manejar competentemente la computadora se aprende usándola, explorándola y lidiando con ella regularmente.

Todo esto plantea por lo menos tres elementos claves como condición del aprendizaje profesional docente.

- Tiempo: para reunirse con colegas, para leer y escribir, para buscar información y asesorar a los alumnos.
- Condiciones institucionales: y un ambiente favorable y estimulante para desarrollar el aprendizaje y el nuevo profesionalismo docente.
- El acceso a los recursos tecnológicos: indispensables para aprender y desarrollar sus tareas. (Torres, R 2001)

En una visión a largo plazo, la formación de los maestros (FM) no sólo es asunto central para mejorar la educación sino que constituye el mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo: los nuevos maestros no son sólo sustitutos de los que mueren o se jubilan, son la vía por la que el sistema renueve sus prácticas, cuestione sus tradiciones, acepte nuevas visiones teóricas, se abra al conocimiento y se revitalice (Latapí, 2002).

Los directivos en secundaria

Los directivos aparecen en las escuelas como los personajes centrales que definen las actividades que se realizan en los planteles, la forma en que se organizan y se establecen las interacciones entre los diferentes actores que ahí conviven. A partir del tipo de liderazgo que ejercen, de su formación, su experiencia y su propia concepción de hombre, sociedad y educación, le dan un matiz especial a cada escuela, realizan sus negociaciones con los padres de familia, los docentes, los alumnos y los administrativos, interpretan la normatividad establecida y dan vida a la cotidianeidad que se entreteje día a día y que va construyendo con la aportación de cada uno de los sujetos que conforman la institución, la cultura escolar que particulariza a cada escuela.

Los directores, junto con el o la subdirectora, se convierten en los ejes centrales de la gestión escolar y utilizan sus saberes y su autoridad para tomar decisiones que afectan a los alumnos, padres de familia, docentes y administrativos.

Los directores de las escuelas secundarias, a diferencia de la mayoría de los maestros que trabajan en los diferentes planteles, tienen formación normalista y han trabajado en este nivel educativo un promedio de 18 años antes de llegar al puesto, no sin antes haber recorrido los niveles *escalafonarios* anteriores, que demanda el sistema burocrático del sindicato (Sandoval, 2004).

El prestigio de las secundarias, generalmente se asocia con la trayectoria de uno o varios de los directores que en ella han laborado y de las formas de organización que han pasado a formar parte de los rituales de la escuela. Esto hace, que la escuela asuma determinado estatus frente a la comunidad que la rodea y que se identifique por determinadas formas de interactuar con alumnos, padres de familia, maestros y administradores, por su estilo de gestionar fondos para la misma y de ocuparse de mejorar el bienestar y la infraestructura física y académica del plantel al que pertenece.

El vínculo de los padres de familia con la escuela

En este tramo de la educación, el apoyo de los padres de familia a la escuela y a sus hijos resulta un factor importante para su permanencia. Este apoyo en principio se demanda en dos ámbitos: el económico, a través de las cuotas de inscripción y de la permanente cooperación para dar mantenimiento a servicios básicos dentro de cada plantel; desde su colaboración para abastecerse con pipas de agua, mejorar las condiciones físicas del inmueble, hasta cooperar con cuotas fijas para pagar el salario de docentes que cubren suplencias o personal para la limpieza del plantel. Otra área importante es el apoyo académico que consiste en revisar tareas, llevar materiales que solicitan los diferentes maestros, estar pendientes de su desempeño escolar en las diferentes asignaturas así como de su comportamiento dentro de la escuela.

Para que esta colaboración se proporcione en los momentos esperados, en la mayoría de los planteles los padres se organizan por grupo y nombran un representante que forma parte de la Asociación de Padres de Familia. Esta agrupación está al tanto, junto con el director(a), del manejo que la institución realiza de los fondos que se reúne mediante cuotas: fijas, especiales y extraordinarias que surgen de acuerdo a la gestión que cada escuela desarrolla y a los programas a los que pertenece. En este sentido, las escuelas que pertenecen a programas de calidad, requieren de un número mayor de fondos para recibir el apoyo correspondiente que acordaron con su propia propuesta de trabajo y entonces organizan rifas, tardeadas o eventos especiales.

La entrega de calificaciones representa el vínculo ideal para que estos soportes que demanda la escuela, encuentren espacios para tratar asuntos que surgen al interior de cada grupo y en general en la escuela.

Características del Estudio

Conocer, ver y aprender. Tres verbos que nos enuncian, nos llevan y nos transportan hacia la reflexión. Para conocer, primero hay que ver, y una vez que hayamos visto y por ello conocido a nuestro objeto de estudio, podrá comenzar el largo camino del aprendizaje. Las características del estudio son la primera dimensión, o el ver, que aunado a la Semblanza de la Educación Secundaria; nos permitirán contar con un panorama general cuantitativo y cualitativo, acerca de la población de las escuelas en donde se ha llevado acabo este proyecto.

Este reporte, es el resultado de una investigación cuantitativa, de corte descriptivo y exploratorio. La población estudiantil que participó se consideró a partir de una muestra al azar en 42 secundarias técnicas y generales en los estados de Hidalgo y Tlaxcala.

El primer paso para consolidar este proyecto de investigación fue realizar una revisión documental sobre la secundaria, especialmente a partir de la Reforma Educativa de 1993, posteriormente se llevó a cabo un acercamiento a 5 secundarias del estado de Hidalgo para reunir información abierta con alumnos, maestros, directivos y padres de familia de las escuelas. Participaron en esta primera etapa tres escuelas de la ciudad de Pachuca: Secundaria Técnica 49, Secundaria General 1 y Secundaria Técnica 38 y tres secundarias de Tizayuca, Hidalgo: Técnica 50, Secundaria General Raúl Guerrero y Secundaria Justo Sierra.

Para elegir las escuelas se contó con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública en los dos estados estudiados (Hidalgo y Tlaxcala) ellos colaboraron en la agilización de los trámites administrativos pertinentes para poder realizar este estudio.

Las secundarias donde se iniciaron los primeros acercamientos, colaboraron permitiéndonos asistir como observadores a sus reuniones de entrega de calificaciones y a trabajar con dos grupos de alumnos, uno de primer año y otro de tercer año de secundaria. La información que se reunió en esta primera etapa favoreció la construcción de dos cuestionarios, uno para docentes y otro para alumnos de las escuelas elegidas.

En el caso de Hidalgo, se contó con el valioso apoyo de los directores de secundarias técnicas, quienes nos invitaron a participar en sus reuniones de trabajo donde abrieron un espacio para conocer dos proyectos de investigación que se estaban desarrollando en la universidad en este nivel educativo y de acuerdo a su interés en el proyecto facilitaron las aplicaciones y observaciones realizadas en el trabajo de campo.

A continuación se presentan **Enfoque, Método, Instrumentos, Procedimientos y Objeto** cinco apartados importantes sobre la orientación y el desarrollo en el que se sustentó el estudio, perspectiva desde la cuál se diseñaron los instrumentos y se presentan los resultados.

ENFOQUE

La atención al estudiante de secundaria, actor central del proceso formativo, constituye un recurso de gran valor porque contribuye a su adaptación al ambiente escolar, al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo y a la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido: aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser, bajo una formación integral con una visión humanista y responsable. Conocer a la población de segundo grado, a los docentes y directivo de su escuela, resultó necesario para identificar sus necesidades personales a partir de las diferencias que presentan por la diversidad cultural que existe entre ellos, sus actitudes hacia el trabajo académico, las relaciones interpersonales que realizan, así como sus gustos e intereses.

Por lo anterior, se consideraron las siguientes categorías para realizar el estudio:

- a) **Contextos** donde trabaja y estudia la población.
- b) **Ocupación** y escolaridad de los padres de los estudiantes.
- c) **Sexo, edad** y escolaridad de alumnos y profesores.
- d) **Cultura escolar:** entendida como el conjunto de comportamientos que conforman la práctica académica en un nivel educativo. Se consideraron las siguientes variables: formación, intereses de trabajo (trayectoria académica), organización institucional, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, relaciones familiares, valores y actitudes.

Intencionalidad personal: Se definió como el conjunto de pautas de carácter voluntario que afectan el comportamiento de alumnos o profesores. En el caso de los alumnos se consideraron relaciones interpersonales y valores, utilización del tiempo libre y actitudes ante el trabajo académico, en docentes: actitudes hacia su práctica docente, percepción de sus alumnos y utilización del tiempo libre.

- e) **Pautas de transición:** Entendida como comportamientos asociados a fenómenos de transición. Incluyeron en los alumnos variables tales como requerimientos personales para cursar la secundaria, integración al plantel educativo, información recibida al llegar a la secundaria por parte de docentes y directivos para incorporarse a la normatividad de la secundaria y cambios biológicos y psicológicos que están aconteciendo en su vida. En el

caso de los docentes se consideraron la caracterización que hacen los docentes de sus alumnos y su formación para brindarles atención personal.

El enfoque teórico que sustenta la investigación general es de corte humanista, ya que la tutoría implica una relación cara a cara entre el alumno y el tutor. Los supuestos teóricos del humanismo señalan que el hombre es una totalidad buscando una comprensión holística del ser, además de concebirlo como un ser consciente y creativo que se puede responsabilizar de su propia vida y de la relación con los otros. Para cimentar el soporte teórico algunos de los autores revisados fueron: Rogers (1986), Maslow(1978), Hargreaves y Fullán (1999), Zeichner, K y Liston, D (1999), Bolivar (1996), Rodríguez, Ma. L (1995), Canales R, (1999) y Guerra, M (2000), para fundamentar los procesos personales; para explicar la interacción docente alumno, a Rivas F, (1998), Rodríguez E,(1998), Latapí (1988); para comprender la interacción con la institución y el proceso de transición además se consultó a J. Gimeno Sacristán (1996) Bolivar, A (1993) y Viñao (2002) Para contextualizar sobre políticas educativas: programa Nacional de Educación 2001 – 2006, (2001), OCDE (1997), Delors, J (1997), Fresán y col. (2000).

MÉTODO

Como se mencionó al principio es un estudio cuantitativo que parte de la información recuperada a través de dos cuestionarios aplicados en la población de docentes y alumnos de segundo año en secundarias técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala.

- ***Objetivo general***

Realizar una evaluación diagnóstica para dar cuenta de la cultura escolar de secundarias técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala para realizar una propuesta diferenciada de un Modelo Tutorial diferenciado por modalidad, estado y ubicación geográfica de las escuelas.

- **Objetivos específicos**

- Valorar elementos comunes en las Secundarias que sean ejes de dirección para diseñar una propuesta de Modelo Tutorial.
- Identificar elementos comunes en las Secundarias que limitan el rendimiento académico.
- Caracterizar a la población de segundo de secundaria en las escuelas estudiadas.
- Caracterizar a la población de docentes de las secundarias estudiadas.

- **Preguntas de investigación:**

¿Qué tipo de acciones de intervención tutorial conocen los docentes y directivos de las secundarias técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala?

¿Con cuáles estrategias de atención personalizada cuentan los docentes y directivos de las secundarias estudiadas?

¿Qué tipo de atención requieren los alumnos para reforzar la adquisición de competencias y habilidades para su desempeño académico?

¿Cuáles son las condiciones que existen en las secundarias técnicas y generales para implementar programas de atención tutorial?

¿Cuáles son los problemas que requieren ser atendidos a través de programas tutoriales?

- **Supuestos:**

A pesar de múltiples estudios realizados sobre aprovechamiento y deserción escolar, es difícil identificar con precisión los factores que los determinan, así como las causas, dado que cada estudiante puede tener estilos diferentes para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje.

El caracterizar a la población de alumnos de segundo de secundaria, a docentes y directivos, ofrece herramientas para diseñar un modelo de intervención tutorial que favorezca la planeación de actividades para contribuir a la prevención e intervención oportuna en los factores que afectan su aprovechamiento académico y su permanencia en la escuela.

- **Población estudiada:**

345 docentes de secundarias técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala: 154 hombres (44.6%) y 186 mujeres (53.9%)

1852 alumnos de secundarias técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala: 898 mujeres (48.8%) y 935 hombres (50.8%).

42 directivos de 21 secundarias técnicas y 21 secundarias generales de los estados estudiados.

La muestra de la población de docentes por modalidad se distribuyó de manera homogénea en los dos estados con 171 profesores de secundarias técnicas y 174 de secundarias generales. En el estado de Tlaxcala se encuentra el 52.5% de la muestra y en el de Hidalgo el 47.5%.

CUADRO 1. 1. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR MODALIDAD Y POR ESTADO.

	Modalidad		Total: Estado
	Técnica	General	
Hidalgo	86	78	164
Tlaxcala	85	96	181
Total	171	174	345

La distribución de los alumnos por modalidad en el estado de Hidalgo fue similar en secundarias técnicas y generales, en cambio, en el Estado de Tlaxcala, se aplicó un número mayor de cuestionarios en secundarias técnicas,

en cambio. En los dos estados, la aplicación en secundarias generales fue semejante, solamente varió por 20 cuestionarios.

En el estado de Hidalgo se aplicó el 43.7% de la muestra y en Tlaxcala el 57.1%.

CUADRO 1. 9. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS POR MODALIDAD Y POR ESTADO.

	Modalidad		Total: Estado
	Técnica	General	
Hidalgo	410	404	814
Tlaxcala	618	424	1042
Total	1028	828	1856

Resulta importante mencionar, que en el estado de Hidalgo se perdieron en la captura de datos 90 cuestionarios de alumnos y 21 de maestros de dos secundarias:

- 6.- Técnica 62/ Mineral de la Reforma /60 cuestionarios alumnos y 16 a maestros
- 20.- Secundaria General 1 / Tulancingo de Bravo/ 30 alumnos y 5 maestros

INSTRUMENTOS

Se construyeron dos instrumentos cerrados, de opción múltiple que exploraron áreas equivalentes en alumnos y docentes. Se aplicaron en hojas de lector óptico con ocho posibilidades de respuesta.

Este tipo de hoja permitió presentar a docentes y alumnos una serie de situaciones que se presentan en la escuela y se les pidió que solamente eligieran una y combinarlo con preguntas sobre actitudes hacia los diferentes tópicos que a continuación se mencionan.

1.- Cuestionario para Alumnos:

. Para recopilar la información se diseñó un cuestionario con un total de 184 preguntas distribuidas en **11 apartados:**

- Los dos primeros reúnen información sobre datos personales del alumno y datos generales de los padres de familia con 13 **preguntas** sobre **Datos Personales** del alumno como edad, sexo, escuela de procedencia, información sobre vivienda y la segunda 5 preguntas sobre escolaridad y ocupación de los padres y financiamiento de la educación y trabajo.

Los siguientes apartados se construyeron bajo dos modalidades de respuesta, por elección de una respuesta y como escala de actitud. La primera modalidad se diseñó presentando entre 4 y 8 opciones de respuesta, de las que el alumno eligió solamente una y la segunda modalidad diseñadas como una escala tipo Likert.

- *Trayectoria Académica* con **34 preguntas**. Sobre antecedentes académicos en primaria y primero de secundaria con la modalidad de escala tipo Likert.
- *Estrategias de enseñanza* con **12 preguntas** con 7 y 4 estrategias de enseñanza de las que tenían que elegir la que más utilizaban sus maestros.
- *Estrategias de evaluación:* **6** reactivos con 7 opciones de respuesta para elegir solamente una.
- *Estrategias de aprendizaje* con **11 preguntas** 10 con una escala tipo Likert y una con 6 opciones de respuesta.
- *Utilización del tiempo libre* **13** reactivos con 7 rangos de respuestas número de horas dedicadas a entre cero horas a más de 10 horas dedicadas a determinada actividad.
- *Familia:* **12 reactivos** diseñados como escala tipo Likert y dos más con un rango de respuesta de 8 y 4 opciones.

- *Institución: 11 reactivos* para identificar la atención que recibe en la escuela diseñadas como escala Likert y 10 con 5 opciones diferentes para elegir la que define más la situación de su escuela.
- *Relaciones Interpersonales; 36 preguntas* para conocer si se ha involucrado en algún programa de bienvenida a su institución, 20 diseñadas entre 4 y 8 opciones y 16 con una escala tipo Likert.

2.- Cuestionario para Maestros:

Para reunir la información con los docentes se construyó un cuestionario mixto de 133 preguntas cerradas distribuidas en 7 apartados con las mismas modalidades que el cuestionario de los alumnos:

- *En el primer apartado* se recuperan datos personales relacionados con su trabajo a través de 9 preguntas.
- *Utilización del tiempo libre* 8 preguntas con 7 rangos de respuestas número de horas dedicadas a entre cero horas a más de 11 horas dedicadas a determinada actividad.
- *Formación Académica* 27 preguntas de las cuáles 19 son tipo Likert y el resto presenta entre 5 y ocho opciones para elegir solamente una.
- *Experiencia laboral y de vida:* 11 preguntas, 3 tipo Likert y el resto presenta entre 5 y ocho opciones de respuesta para elegir únicamente una.
- *Práctica docente* 32 preguntas, 3 de opción múltiple y el resto como escala tipo Likert.
- *Organización Institucional:* 22 preguntas, 7 tipo Likert y el resto entre 5 y 8 opciones.
- *Caracterización de alumnos:* 23 preguntas, 10 tipo Likert y el resto con opciones entre 5 y 8

PROCEDIMIENTO

Una vez aplicados los cuestionarios en ambos estados se reunieron los sobres, se revisaron para que las hojas de respuesta pudieran ser leídas en el lector óptico, se eliminaron los cuestionarios que no fueron contestados al 80% y se capturaron en dos archivos: uno para los cuestionarios de docentes y otro para alumnos.

Se depuraron ambos archivos y se procesaron, una vez concentrados los datos se procedió a realizar una primera validación estadística de los dos cuestionarios en todas sus preguntas con la correlación de Pearson para contrastar ítem contra ítem. Después se sometieron los cuestionarios a una segunda validación separando las preguntas por modalidad, en esta segunda ocasión el cuestionario de docentes resultó favorecido, ya que, al cambiar el sentido de respuestas hacia para homogeneizar formas de respuesta en preguntas tipo Likert solamente se invalidaron 9 preguntas (80, 81, 82, 83, 84, 97, 98 y 108). El cuestionario de alumnos en esta segunda validación aceptó todas las preguntas realizadas bajo la modalidad de escala de Likert con uno y cinco grados de libertad; en las preguntas de opción múltiple no se aceptan las preguntas 20, 46 y 47 bajo en ningún rango y con un grado de libertad no se aceptan la 121 y 128 aun y cuando se acepta con 5 rangos de libertad.

Después se seleccionaron las preguntas que fueron aceptadas y se realizó un análisis factorial en ambos cuestionarios, en este se identificaron 11 factores en el cuestionario de docentes y 16 factores en el cuestionario de alumnos. Cada factor agrupa a los reactivos de acuerdo al valor "eigen" que les asigna por la forma en la que se distribuyen las respuestas en sus diferentes opciones.

Todos los datos cuantitativos se procesaron en el paquete SPSS para las ciencias sociales, además se obtuvieron tablas cruzadas por estado y modalidad, por ubicación geográfica y modalidad, por estado y ubicaciones geográficas y separadas por cada estado de todos los datos por modalidad y ubicación geográfica.

Se realizaron 42 entrevistas con directivos, las cuáles se grabaron. Una vez digitalizadas se procedió a realizar una agrupación por situación geográfica y de acuerdo a esta distribución se identificaron los contenidos que correspondieron a cultura escolar.

Los tres rangos de distribución geográfica respondieron a los siguientes criterios:

- * Secundarias urbanas: ubicadas en las ciudades de los diferentes municipios.
- * Secundarias semiurbanas: localizadas en las áreas periféricas a las ciudades urbanas.
- * Secundarias rurales: localizadas en lugares apartados de las ciudades.

Una vez obtenida la información se hizo un concentrado de todos los datos en diferentes tablas que dan cuenta de las categorías propuestas en el estudio y en los resultados se seleccionó la información más representativos de cada apartado.

En los anexos se adjuntan las tablas completas, la validación de instrumentos, los porcentajes generales que se obtuvieron en cada cuestionario y las tablas comparativas por estado, modalidad y situación geográfica distribuidas por factores con la opción donde se obtuvo la concentración más alta de respuesta de la población estudiada.

En el capítulo sobre directores, se presentan los resultados de las entrevistas a docentes y en las conclusiones generales se triangula la información recuperada con alumnos, docentes, padres de familia y directivos de las escuelas.

OBJETO

El análisis de la práctica docente y el rol que se le atribuye como facilitador del espacio de Tutoría en el programa propuesto en la nueva Reforma Educativa 2001, constituyó el detonador de una reflexión sobre el rol del Tutor Académico en la Educación Secundaria. Se presentó un profundo interés de parte del equipo de investigación por dar un soporte teórico - práctico a la modalidad de intervención personalizada con alumnos, a través de este estudio exploratorio.

Conocer al alumno en de segundo de secundaria que ha logrado integrarse a la secundaria después de la profunda transición que enfrentan a una escuela donde pierden su salón de clase por el salón de sus diferentes maestros, pierden la relación cara a cara de un solo maestro y se tienen que adaptar a un nuevo reglamento y distinta organización escolar, resultó fundamental para propiciar un acercamiento centrado en las necesidades del alumno, conocer sus expectativas, sus temores y sus posibilidades reales. El objeto de este estudio es analizar los contenidos de aprendizaje que han recibido los estudiantes por modalidad de secundaria y estado, así como por situación geográfica, determinar las competencias cognitivas que han sido adquiridas y desarrolladas hasta este momento para establecer lo que el sujeto puede comprender, hacer o aprender al concluir la secundaria. Favoreció la realización de acciones diagnósticas para el diseño del Modelo tutorial que se presenta, y que responde a la información encontrada en el diagnóstico. Desde la

propuesta de la reforma, el espacio tutorial se contempla como una actividad que técnicamente es viable, el problema es que propone una forma de intervención que puede interpretarse como una forma más del “control” y ejercicio “autoritario” más que de comprensión y acercamiento al estudiante.

Por lo tanto, resulta importante identificar quienes son los docentes, el propio docente que funciones realiza como orientador, tutor o asesor de sus estudiantes en función de las cargas de trabajo que tiene que enfrentar el profesor en este tramo de la educación básica.

En la realidad institucional es posible percibirse que el entusiasmo y voluntad de un porcentaje importante de los docentes, con frecuencia no son suficientes para cambiar patrones culturales. Las expectativas por parte de los estudiantes sobre la importancia que tiene la secundaria en su formación personal, en muchos alumnos no se refleja en la calificación numérica que se asigna en cada una de las asignaturas. Las políticas educativas hoy en día demandan la formación de un sujeto reflexivo, creativo, que comprenda el mundo que le rodea y pueda intervenir en él con soluciones atinadas. Así el objeto de esta parte de la investigación consiste en caracterizar a este sujeto de segundo de secundaria para fortalecerlo en su paso por el último tramo de la educación básica.

RESULTADOS

Aparecen en grandes apartados, en el primero se presenta la discusión de los resultados cuantitativos integrados con las observaciones realizadas en cada plantel de la información recuperada con los maestros, alumnos y directivos que participaron en la investigación; el siguiente apartado se presenta un capítulo con el sustento teórico de las tutorías, un segundo capítulo donde se discute sobre la propuesta de la reforma educativa en el espacio de tutorías y un tercer capítulo sobre la propuesta del Modelo tutorial, que responde al diagnóstico realizado.

En cada capítulo se muestran cuadros y tablas, los primeros se elaboraron con el fin de contrastar la información de las preguntas por apartado para dar una semblanza general de la distribución de la información. Posteriormente se comentan los indicadores que reportan datos interesantes en las variables que se contrastan.

En la presentación de los resultados se sugiere consultar los anexos, donde se presentan los resultados completos de cada cuestionario y las tablas comparativas con la respuesta que concentró el porcentaje mayor por modalidad, situación geográfica y estado.

Al concluir la propuesta se presentan conclusiones generales y recomendaciones para estudios posteriores.

¿Quiénes son los docentes de la Secundaria?

“...ser maestro es, primero que nada, un trabajo, y como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio... Comprender el trabajo del maestro implica acercarse al lugar donde se desarrolla...” (ROCKWELL ELSIE: 1985: 63-67).

Se puede decir que la función principal del profesor, es lograr que sus alumnos aprendan, aunque se ha podido comprobar a través de la aplicación de exámenes de contenidos mínimos y exámenes de admisión, que los resultados son muy desalentadores. Enseñar es promover el aprendizaje y lo que ocurre en la mayoría de las escuelas es que no promueven un verdadero aprendizaje.

Es importante que el maestro traduzca su enseñanza en aprendizajes significativos, realizando un encuadre desde el principio del curso escolar donde logre un ambiente de confianza, comunicación y cordialidad entre todos los compañeros y de estos con el profesor. Este tipo de relación incrementa la motivación del grupo. (Zarzar Charur: 3-5: 1997).

Bohoslawsky (1986), identifica tres tipos de vínculos que definen las relaciones entre la gente, y que seguramente fueron aprendidos en el seno de la familia:

- a) vínculo de dependencia,
- b) vínculo de cooperación o mutualidad y,
- c) un vínculo de competencia.

En la enseñanza, sea cual sea la concepción del liderazgo, el vínculo que se supone “natural” es el de dependencia. Está siempre presente en el acto de enseñanza y se expresa en supuestos tales como: 1) que el profesor sabe más que el alumno; 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; 3) que el profesor debe y puede

juzgar al alumno; 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno; 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno. Definir la comunicación con el alumno implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes: el profesor es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles de esa relación.

Idealmente expresa Farber (BOHOSLAVSKY: 3- 5: 1986), “un maestro debería minimizar la distancia entre él y sus alumnos. Debería alentarlos a no necesitar de él con el tiempo, o aún inmediatamente. Pero esto es muy raro. Los maestros se transforman en sumos sacerdotes de misterios arcanos, en jefes de mumbo-jumbo, y hasta un maestro más o menos consciente puede verse tironeando entre la necesidad de dar y la necesidad de retener, el deseo de liberar a sus estudiantes y el deseo de esclavizarlos para sí...”

Comprender el trabajo del maestro implica acercarse al lugar donde se desarrolla considerando sus condiciones y el contexto social al que pertenece. La relación entre diversas condicionantes del trabajo y la autonomía del maestro, muestra la diversidad de situaciones posibles. Estas situaciones se modifican históricamente; cambian incluso dentro de la trayectoria de cada escuela. El análisis de esta relación, en cada contexto concreto, debe fundamentar cualquier propuesta democrática de acción en escuelas y en sistemas educativos. (ROCKWELL: 63-67 :1985).

En este apartado se presenta la información general que proporcionaron los docentes, no sin antes decir la aplicación de los cuestionarios fue una tarea difícil en la que se encontró un nivel de resistencia alto en algunas escuelas y en otras, fue necesario eliminar entre uno y tres cuestionarios porque no fueron completados.

Para iniciar el reporte se ofrecen en principio los datos generales de la población que participó en el estudio para continuar con las dimensiones que integran las categorías del estudio de cultura escolar, la intencionalidad de los docentes y las pautas de transición.

- **Edad, Modalidad y Estado:**

Por edad, en el rango entre 31 y 40 años se concentra el mayor número de docentes, con 62 para el rango 31 –35 y 72 para el rango entre 36 y 40 años, mientras el rango donde se encuentra el menor número de maestros es entre 20-30 años de edad.

Por entidad federativa, en Tlaxcala se concentra el mayor número de maestros en el rango de 41 – 45 años y en Hidalgo en el de 31 – 35 años.

CUADRO 2.10 EDAD DE LOS DOCENTES POR MODALIDAD Y ESTADO

Hidalgo	Modalidad			Total		Tlaxcala	Modalidad			Total
	Técnicas	Generales					Técnicas	Generales		
20 – 30 años	12	8	20	20 – 30 años	6	9	15			
%	14.0%	10.4%	12.3%		%	7.1%	9.4%	8.3%		
31 – 35 años	20	18	38	31 – 35 años	15	9	24			
%	23.3%	23.4%	23.3%		%	17.6%	9.4%	13.3%		
36 – 40 años	18	8	26	36 – 40 años	24	22	46			
%	20.9%	10.4%	16.0%		%	28.2%	22.9%	25.4%		
41 – 45	17	17	34	41 – 45 años	22	26	48			

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Quiénes son los docentes de Secundaria?

años									
	%	19.8%	22.1%	20.9%		%	25.9%	27.1%	26.5%
46 – 50 años		15	17	32	46 – 50 años		10	11	21
	%	17.4%	22.1%	19.6%		%	11.8%	11.5%	11.6%
51 y más años		4	9	13	51 y más años		8	19	27
	%	4.7%	11.7%	8.0%		%	9.4%	19.8%	14.9%
Total		86	77	163	Total		85	96	181
	%	100.0%	100.0%	100.0%		%	1.00	2.00	

- **Antigüedad y Estado:**

En la variable antigüedad, contestaron 336 docentes, y se distribuyeron de la siguiente manera: el 51.8% de la población se concentra en quinquenios uno y dos, mientras el resto de la población se distribuye de manera decreciente en cuatro, cinco y seis hasta llegar a siete quinquenios donde solamente se ubican dos maestros del Estado de Tlaxcala.

CUADRO 2. 11 DATOS POR ANTIGÜEDAD Y ESTADO:

Quinquenios	Estado		Total	
	Hidalgo	Tlaxcala		
Uno		57	48	105
	%	36.1%	26.8%	31.2%
Dos		24	46	70
	%	15.2%	25.7%	20.8%
Tres		26	34	60
	%	16.5%	19.0%	17.8%
cuatro	31	31	25	56

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Quiénes son los docentes de Secundaria?

	%	19.6%	14.0%	16.6%
Cinco		14	23	37
	%	8.9%	12.8%	11.0%
Seis		6	1	7
	%	3.8%	0.6%	2.1%
Siete		0	2	2
	%	%	1.1%	0.6%
Total		158	179	337
	%	100%	100%	100%

Los datos se distribuyen por modalidad de manera homogénea en los en la mayoría de los quinquenios a excepción del dos, donde la diferencia por modalidad y estado cambia y los porcentajes presentan diferencias muy altas.

CUADRO 2.12. DATOS POR ANTIGÜEDAD Y MODALIDAD

Quinquenios	Modalidad		Total	
	Técnica	General		
Uno		55	50	105
	%	33.1%	29.4%	31.2%
Dos		47	22	70
	%	28.3%	12.9%	20.8%
Tres		29	31	60
	%	17.5%	18.2%	17.8%
Cuatro		27	29	56
	%	16.3%	17.1%	16.6%
Cinco		6	31	37
	%	3.6	18.2	11.0%
Seis		2	5	7
	%	1.2%	2.9%	2.1%
Siete			2	2
	%	%	1.2%	0.6%
Total		166	170	336
	%	100%	100%	100%

- **Distribución de género por modalidad y estado:**

Se puede observar por modalidad que la población femenina en secundarias técnicas y generales es ligeramente inferior a la media total que concentra el 53.9%. para este grupo. La distribución por género en ambas modalidades se distribuyó de manera homogénea ya que las diferencias porcentuales son mínimas. El comportamiento en cuanto a la distribución por género por estados también es similar al que se presenta por modalidad, solamente cambian ligeramente los porcentajes, en Hidalgo hay una diferencia de 7.6% de la muestra total de la población femenina.

La forma en la que se distribuye la población muestra que en ambas modalidades de las secundarias exploradas se presentó un número similar entre la población femenina y masculina. Lo mismo sucede por estado y solamente cuando se obtienen diferencias a nivel general encontramos un 9.3% de diferencia entre los docentes participantes.

CUADRO 2.13. DATOS POR GÉNERO * MODALIDAD Y ESTADO

Modalidad	Género		Total	Estado	Género		Total
	Masculino	Femenino			Masculino	Femenino	
Técnica	75	92	167	Hidalgo	72	88	160
	48.7%	49.7%	49.3%		46.8%	47.3%	47.1%
General	79	93	172	Tlaxcala	82	98	180
	51.3%	50.3%	50.7%		53.2%	52.7%	52.9%
Total	154	185	339	Total	154	186	340
	100.0%	100.0%	100.0%		100.0%	100.0%	100.0%

En estado civil de los docentes se encontró que el 72.4% están casados, el 14.4% son solteros, el 6.5% viven en unión libre, divorciados 4.7% y el resto son viudos o viudas. Es interesante comentar que, en las escuelas consideradas como rurales el comportamiento de esta variable es diferente ya que a los docentes que reportan estar casados corresponde el 63%, los solteros ocupan el 20.5% unión libre es similar y los viudos. El número de docentes divorciados es mayor en los docentes urbanos con un 7.2%.

CULTURA ESCOLAR

La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Esto se refiere al conjunto de significados y comportamientos que genera como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.(Goodman 1992 en Pérez G, 1998.)

Para comprender la relevancia de las interacciones que se producen en el contexto escolar es necesario entender las características de esta institución social en relación con las determinaciones de la política educativa que las diferentes y superpuestas instancias administrativas van elaborando para acomodar las prácticas escolares a las exigencias del escenario político y económico de cada época y de cada lugar. Así, entender la cultura institucional de la escuela requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela. Del mismo modo, para entender la

peculiaridad de los intercambios dentro de la institución, es imprescindible comprender la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos de los grupos. El desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven en la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional. El olvido de esta dinámica interacción ha conducido a muchos teóricos y políticos a confundir la cultura institucional de la escuela con la cultura profesional de los docentes, sus tradiciones y sus exigencias, sin entender que éstas se encuentran a su vez condicionadas por las peculiaridades organizativas de la escuela y por la función social que cumple en cada contexto cultural (Pérez Gómez, 1998).

En este eje se reporta la información de los indicadores en los siguientes aspectos: cargas de trabajo, formación y trayectoria académica, práctica docente y organización institucional.

- **Información sobre cargas de trabajo:**

Con el Programa de Modernización Educativa de Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994) que adquiere carácter legal en 1993, se modifica el artículo tercero constitucional para incorporar a la primaria los tres años de secundaria y considerarla como un ciclo de nueve años de educación básica obligatoria. Para lograr su unificación se tomaron medidas que pudieran dotarla de sentido en este nuevo marco y así al docente de secundaria se le confieren las herramientas necesarias para enfrentar esta unificación a partir de las siguientes acciones:

- a) Se reformaron el plan de estudios y los programas de estudio con un enfoque que priorizaba el desarrollo de habilidades básicas y actitudes para buscar su articulación con la primaria.
- b) Se creó el programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en servicio (PROPANAP), a fin de facilitar el conocimiento de contenidos, enfoques, estrategias de trabajo y apoyos didácticos.

- c) Creación de la carrera magisterial para incentivar y reconocer el trabajo de los maestros frente a grupo.(Sandoval E, 2001)

El docente de secundaria presente diferencias muy grandes respecto al de primaria y estas se identifican en la información general que ofrecieron en esta evaluación diagnóstica.

Los maestros de secundaria a diferencia de los de primaria atienden un número mayor de grupos y de alumnos. La muestra estudiada menciona que el 52.5% imparte una misma asignatura en diferentes grupos y escuelas, el 22.4% prepara dos asignaturas diferentes el 26.4% hasta tres y el resto más de cuatro. El 59.5% de los docentes reporta que imparten clases de la misma asignatura, mientras el 29.5% trabaja con asignaturas afines y el 10.4% con materias diferentes.

Estas materias nos reporta el 27.6% que las imparte en más de diez grupos, el 14.2% en siete grupos, el 13.6% en seis, el 13.1% hasta en tres grupos, el 10.4% en cuatro grupos. El número de alumnos con los que trabajan los docentes de la muestra estudiada es: entre 101 y 160 alumnos el 18.9%, espacio en que se concentra el mayor número de respuesta de los maestros de los dos estados, le sigue el rango de más de 400 alumnos con un 14.2%, entre 40 y 100 alumnos 13.6%; con un 12.7% aparecen los rangos entre 161 a 220 alumnos, de 221 a 280 y 281 a 340 alumnos. A los rangos más bajos corresponde el 10.3% para los maestros que atienden entre 341 y 4000 alumnos y finalmente un 5% que atiende menos de 40 alumnos.

La población estudiantil que atienden la realiza el 45.4% de los docentes con una jornada semanal de 31 horas y más frente a grupo, el 32.4% en un rango entre 21 y 30 horas y el 20.4% en menos de 20 horas a la semana.

Las cifras anteriores nos dan cuenta de que, casi la cuarta parte de los docentes estudiados atienden más de 341 alumnos en diferentes grupos y en distintas escuelas. Esta cantidad de alumnos nos habla de la dificultad incluso para

aprenderse el nombre de todos sus alumnos y ofrecerles una atención de acuerdo con las necesidades que tienen sus alumnos por la difícil etapa por la que transitan, el paso de la infancia a la adolescencia.

En cuanto a la asignatura que ocupa el primer lugar de acuerdo con la cantidad de horas que imparte cada docente, aparecen con porcentajes cercanos matemáticas con un 17.8% y Español con un 16.8%; le sigue Educación Física, Tecnologías y apreciación Artística con un 15.6%, Física Química con 13.3%, Historia y Geografía con 12.4%, Formación Cívica y Ética lo reportaron el 11.2% y al final con porcentajes iguales aparecen Biología e Idiomas con un 6.8% cada una. En esta variable cabe señalar que, por el contenido de las materias que imparten los maestros, el personal se distribuye en cuatro grandes bloques:

- a) los maestros que imparten materias académicas,
- b) los de actividades tecnológicas,
- c) los de apoyo educativo y
- d) los directivos.

Esta división responde a la preparación diferenciada y especializada que tiene cada bloque, marca un status distinto en la escuela en relación con la función que ejerce: docencia, apoyo o administración. Aún y cuando todos tienen como eje articulador de sus funciones la formación de los alumnos, en teoría, tendrían que estar interrelacionadas, pero debido a la cultura escolar interna que se construye en cada secundaria por las condiciones específicas a nivel laboral que en ellas impera y por el proceso histórico de constitución del sector docente que las compone, estos grupos, en la cotidianeidad tienden a separarse por su especialidad e incluso por su formación de origen (Sandoval, E 2001).

- **Formación y trayectoria académica:**

La situación anterior provoca diferencias sustanciales que obstaculizan consolidar proyectos institucionales que den respuesta a las necesidades de los alumnos y de los propios docentes y que además se incrementan por la

formación que como docentes han recibido, ya que, hace muchos años hubo un tiempo en que, los maestros de secundaria tenían una situación privilegiada al haber sido formados en la normal superior, diferencia que se reflejaba en su estatus y su salario. Actualmente el normalista ha ido cediendo su lugar a un profesional distinto egresado de otras instituciones de educación superior y así encontramos que la recomposición de los perfiles profesionales de los maestros que integraron nuestro estudio se distribuyó de la siguiente manera: Normal superior, 40.9% , licenciatura vinculada con educación: 26.2%, licenciatura en otra disciplina 15.9%, bachillerato 7.9% y normal básica (no licenciatura) un 9.1%. Indudablemente el nivel de licenciatura hoy en día, rebasa ligeramente a los docentes formados en la normal superior, aunque si sumamos estos últimos con los de normal básica tenemos un 50% que representa una muestra de los estados de Tlaxcala e Hidalgo, diferente a la que hoy en día prevalece en el distrito Federal.

Esta recomposición del perfil docente como lo anuncia Sandoval, E (2001) nos muestra la presencia en las aulas de un nuevo sujeto educador que no siempre es reconocida por las autoridades educativas que siguen pensando que continúan trabajando con los docentes de antaño.

Por las características que hemos mencionado en el apartado personal en cuanto a cargas de trabajo del docente, estos nos reportan en un 32.4% que en los últimos dos años el 32.4% solamente han tomado entre uno y dos cursos relacionados con su labor docente, el 31.2% ha tomado entre 3 y 4 cursos, el 16.9% entre 5 y 6 cursos el 12.5% mas de 7 cursos y el 6.7% no ha tomado ningún curso, aun y cuando el 19.5% reporta contar con una especialidad y el 8.0% con una maestría.

Los cursos a los que se incorporan los docentes obedecen en un 76.3% a mantenerse actualizados y solamente un 4.5% reporta que asiste a ellos porque representan un incremento de puntos para la carrera magisterial.

Aún y cuando en su formación el número de cursos que han tomado en los últimos años es reducido, el 42.2% de los docentes indica que cuenta con una muy buena formación sobre la nuevas tecnologías de la información y la

comunicación y que, su formación inicial en el 64.2% de los les ha permitido enfrentar la problemática que se presenta en las secundarias al trabajar con adolescentes.

En el apartado anterior se comentó que un porcentaje muy alto de docentes, (89%) imparten asignaturas afines o la misma, de ahí se desprende que, el 76.9% están totalmente de acuerdo en que, también existe una relación entre su formación inicial y la asignatura que imparten, el 19% menciona que solamente coincide su formación de manera parcial y solamente en el 2.9% esta no coincide.

Trabajar en esta trama final de la educación básica resulta muy complejo por las diferencias en cuanto a contratación, nivel de especialización de los docentes o formación inicial. Resulta prioritario para estos docentes contar con formación sobre aspectos psicológicos del adolescente para entenderlo y organizar los contenidos programáticos de manera puntual. En este sentido el 60.4% de los maestros reportan formación psicológica especializada y suficiente y el puntaje se incrementa hasta 83% cuando se aborda su preparación en aspectos como la autoestima, equilibrio y serenidad que están relacionados con esta área de preparación que resulta indispensable para entender a los jóvenes.

Cuando pasamos a explorar su formación en aspectos pedagógicos el comportamiento de la muestra cambia, el 63.6% anota que es suficiente y el 12.5% cuenta con formación especializada, el 23.9% menciona que es regular, deficiente o nula. Este comportamiento de respuesta se repite en aspectos sobre formación metodológica de las disciplinas que imparten y su dominio sobre estrategias de enseñanza, donde alcanzan puntajes entre 71% y 73% en los rangos de formación especializada y suficiente.

Una queja constante de los docentes en pláticas en corto es la dificultad que en “estos tiempos” enfrentan para atender sus grupos, con frecuencia mencionan que antes era más fácil “controlar” a los grupos. Esta situación se relaciona directamente con el contexto social que nos rodea, esta ha cambiado a nivel nacional e internacional con el rápido desarrollo que han tenido los medios de comunicación, la tecnología y la ciencia y se refleja en el comportamiento

de nuestra población en todos los aspectos de su vida. Es imprescindible que el docente de hoy se mantenga informado de lo que sucede en su contexto social y el 60% considera que tiene una formación suficiente, el 4.4% cuenta con información especializada aún y cuando una cuarta parte de nuestros maestros comentan que su formación es regular, deficiente y/o nula.

Para contribuir a elevar la calidad en la formación integral de los egresados de secundaria el 36.4% de la muestra considera que lo más importante es mejorar sus estrategias didácticas para la enseñanza de las disciplinas, un 24% piensa que necesitan ampliar su formación en el uso y aplicación de tecnología para la educación y un 29.3% apunta en primer lugar formarse en aspectos sobre comunicación que apoyen la orientación de los adolescentes, en este sentido el 61.6% de la población informó que su formación en estos aspectos de comunicación son especializados y suficientes y un 38% considera que es regular y/o deficiente.

Los docentes consideran en un 65% que los cursos de formación y actualización que hasta este momento ha ofrecido la institución en la que trabajan ha logrado aportar aspectos que le permiten vincular el trabajo de los contenidos de acuerdo a la edad de sus estudiantes, les ha ofrecido elementos de comunicación y trato con ellos y les ha brindado elementos que coadyuvan en el desarrollo personal de los alumnos.

En términos generales manifiestan que los cursos han contribuido en primera instancia a su desarrollo personal como profesores, en segundo lugar para vincular el trabajo de los contenidos de acuerdo a la edad de sus estudiantes para fomentar su desarrollo personal, pero como contraparte manifiestan que aun y cuando consideran que es buena su comunicación con sus alumnos no han tomado cursos que apunten hacia este aspecto y hacia el trato con los adolescentes las dos terceras de la población estudiada.

Para finalizar este apartado resulta importante mencionar que el 60% de los maestros mencionan que para la actualización de los profesores es necesario realizar un diagnóstico para identificar necesidades.

Además de las diferencias que se producen Sus condiciones de trabajo coadyuvan al asilamiento que se presenta entre diferentes bloques de maestros porque un porcentaje importante de ellos tiene sus horas distribuidas en escuelas distintas. Conclusiones de apartado

- **Práctica docente:**

El educador forma parte de un todo cuyos extremos se ubican entre la sociedad y el aula, tendrá que considerársele como un miembro que se debe tanto a un sistema social como a un ser individual con sus derechos inalienables, como persona con rasgos normales o no que lo definen. En cuanto miembro de una sociedad debe acatar los lineamientos, que en términos generales, determinan la práctica curricular pero, en cuanto a sujeto libre e independiente, debe disponer de su libre albedrío allí donde realiza su actividad académica. Desde esta perspectiva podemos indicar que, en el momento actual, varios campos disciplinarios enfocan la actividad del docente: a) sociológico; b) psicológico; c) pedagógico-didáctico. La práctica docente emerge hoy como una actividad fundamental dentro de las competencias del profesor. El eje de controversia en este momento es el profesional de la docencia. Su figura aparece hoy como factor prioritario de la tan deseada mejora educativa. El es el responsable del acontecer educativo diario. Su actuación es la clave que determina el flujo de los acontecimientos en el aula, de la forma de abordar la práctica dependen por lo tanto la calidad y naturaleza de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las nuevas generaciones.

En este apartado se consideran aspectos relacionados con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los criterios de evaluación y el control de los alumnos. Este último parece ser un aspecto que los docentes consideran fundamental para ser apreciados como buenos maestros y se relaciona con el manejo que tienen sobre conocimientos en su material. En el salón de clase los docentes a partir de sus prácticas docentes, ponen en juego múltiples estrategias de los sujetos, donde se construyen relaciones diversas, donde la experiencia escolar adquiere sentido en direcciones con frecuencia distintas a las que ha planeado la institución, se llevan a cabo negociaciones, los alumnos se resisten, se adaptan y siempre se aprende algo aunque sea al margen de los contenidos programáticos. (Sandoval, 2004: p.p. 264).

Para explorar que sucede con la práctica de los docentes de secundaria, se plantearon en principio preguntas sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje en las que se encontró que la autoimagen de los docentes resulta bastante favorecida. Si bien los puntajes altos se concentran en la respuesta frecuentemente, al sumarlos con las de siempre se identifican porcentajes que van de 69% hasta 84.4% en situaciones como vincular los contenidos de su materia con las características de los adolescentes (84.4%), fomentar entre los estudiantes el uso de métodos para el análisis (83.8%), fomentar en sus estudiantes situaciones que impliquen la toma de decisiones (84.3%), promover el trabajo en equipo dentro de su grupo (77.2%), utilizar estrategias de aprendizaje con el método de resolución de problemas (73.4%). Estas respuestas dan cuenta del perfil profesional con el que cuenta la muestra de profesores estudiados, ya que 76.2% declara contar con estudios de Normal Básica, Normal Superior y Licenciatura vinculada con educación, espacios donde se aprenden estrategias de trabajo con estudiantes de educación básica, aunque el nivel de respuesta en el tema sobre estrategias pedagógicas que tienen especial impacto por parte de sus estudiantes, presenta en los rangos excelente - muy bueno un 32.3% de respuesta y la mitad ellas alcanzan su valor más alto en el tercer lugar del continuo de cinco opciones.

Cuando se aborda el tema de la evaluación el nivel de respuesta alcanza un 90.3% al declarar que su forma de evaluar apoya a la construcción del conocimiento de sus estudiantes, dentro de sus criterios para evaluar se consideran el más importante el grado de avance en clase que se aprecia en primer lugar con las participaciones cotidianas, las tareas y los exámenes parciales. Los tiempos en los que el examen final era la única herramienta para evaluar quedaron atrás ya que la normatividad demanda que se tomen en cuenta “todos los aspectos” que forman parte del proceso de la evaluación continua y formativa.

Los docentes están convencidos de que las nuevas tecnologías y los materiales didácticos que utilizan son apropiados y resultan un soporte importante para el desarrollo integral de sus alumnos. El 57.9% de los docentes reporta que incluye como parte de su práctica docente el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y que orienta a sus estudiantes para que construyan o desarrollen sus propios valores y actitudes ante la vida (89.8%).

En cuanto a la percepción que tienen de sus colegas, se encontró que existe un reconocimiento importante hacia ellos sobre la habilidad didáctica que tienen para hacer sus clases amenas e interesantes, aunque reconocen que no tienen suficiente tiempo para atender a sus alumnos fuera de clase. Les falta información sobre la preparación científica de sus compañeros y la tercera parte de ellos considera que para sus colegas la docencia es una actividad laboral cómoda.

Un aspecto en el que hay un acuerdo importante se refiere a la excesiva cantidad de alumnos por grupo, situación que dificulta la enseñanza y la atención adecuada para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

- **Organización institucional:**

Las normas y disposiciones oficiales influyen de manera determinante en la cotidianeidad de la vida de la escuela, en su organización en la forma en que interactúan los sujetos que la conforman, en las concepciones que se van

conformando acerca de las experiencias que ahí se tienen y en las reglas del juego que se van construyendo en su actividad diaria. Estas van formando parte de sus rituales y empiezan a hacer la diferencia por el lugar geográfico en el que se encuentra o la modalidad a la que pertenece, situación que hace que la normatividad general se reformule o adapte a las condiciones específicas de cada escuela.

Entre los elementos que los docentes anotan como más importantes en la planeación de las actividades académicas de los cursos que imparten el tomar en cuenta las características de los estudiantes aparece en primer lugar y en segundo tomar en cuenta lo que marca el programa. Expresan que el trabajo administrativo que realizan es necesario siempre y cuando forme parte de la planeación, aunque la quinta parte del grupo estudiado manifiesta que es excesivo, se debería depurar y lo tendría que realizar personal especializado.

En la organización institucional el director juega un papel muy importante como líder de la escuela que da línea a toda la actividad que ahí se realiza, es el que facilita que se establezcan criterios para dar prioridad a las actividades que se planean en la escuela y se involucra directamente con la organización escolar.

Los docentes consideran que las condiciones establecidas por la dirección escolar en principio fomentan el trabajo colaborativo, lo cual resulta importante porque esta población advierte que el desarrollo de actividades especiales para la formación integral de los alumnos se realiza entre varios profesores. La quinta parte de la muestra advierte que la dirección escolar favorece el trabajo personalizado con estudiantes (22.8%) y un grupo menor asevera que es tan cerradas que no acepta innovaciones en el desarrollo de actividades. Resulta importante decir que solamente el 3% de la muestra de docentes menciona que la dirección toma en cuenta las propuestas de estudiantes en la dirección escolar y el 9.9% anota que su escuela, da apertura para que se involucren los padres de familia. Esta situación nos habla de una organización piramidal dentro de la escuela donde la cúspide la ocupa el director y la base los alumnos, los cuáles junto con sus padres, prácticamente no son considerados por la dirección escolar de sus planteles para organizar

Los docentes opinan que la evaluación de su trabajo en primer lugar tendrían que realizarla sus alumnos y después las autoridades escolares y ellos mismos, razón por la que expresan que les interesa que su trabajo académico sea reconocido especialmente por sus estudiantes. La evaluación que realizan sus pares y las instituciones externas no la consideran tan importante para alcanzar sus objetivos académicos.

Cuando los alumnos le hacen preguntas sobre cuestiones que desconoce regularmente busca resolver sus dudas y actualizarse, comenta con ellos que hay áreas que desconoce pero que va a buscar la información para resolver sus dudas.

Un aspecto que es parte fundamental de la organización escolar se refiere a las acciones que emprende la dirección cuando los alumnos presentan problemas. Los docentes están de acuerdo en que estos problemas deben resolverse dentro de la escuela y que los alumnos no deben ser cambiados de plantel, por lo que reconoce al menos la mitad de la muestra que todos los profesores realizan de alguna forma actividades de orientación en sus grupos, aun y cuando reconocen que dentro de la escuela el especialista, llámese trabajador social, psicólogo o bien orientador educativo tendrían que realizar esta función.

Los problemas que con mas frecuencia presentan los alumnos en la escuela se ubican en dos rubros: por un lado la disciplina referida al “deber ser” que establece cada escuela por la interpretación de la normatividad y problemas académicos que se presentan con frecuencia por problemas personales o familiares que tiene el alumno o bien por la propia organización escolar que va con lo que establece el programa y se olvida que hay alumnos diferentes que tienen otros ritmos de aprender y comprender los contenido programáticos. Lo que se prohíbe en las escuelas está señalado en el reglamento y así que los alumnos utilicen el lenguaje de moda en la escuela se considera permitido o bien que cada quien decida en un 51.6%, en cambio en prácticamente norma general en todas las escuelas que participaron en el

estudio que esté prohibido que las alumnas se maquillen, llevar el cabello pintado, ir a la escuela con tatuajes o perforaciones en diferentes partes del cuerpo o bien usar el uniforme como a los alumnos les gusta.

Los proyectos escolares forman parte de la organización escolar, el 66.0% de los docentes reporta que en su escuela se ha trabajado bajo esta modalidad y son una excelente estrategia para promover el trabajo colegiado entre los docentes, aunque puede ocurrir en algunas ocasiones que fomente la exclusión de algunas escuelas. Esta forma de trabajo la consideran importante para la orientación y formación personal de los estudiantes.

Los concursos escolares en los que participan las escuelas forman parte de las actividades planeadas a lo largo del curso escolar, los docentes de la muestra consideran que contribuyen a que algunos alumnos desarrollen habilidades específicas y fomentan su desarrollo personal, aunque tienen el inconveniente de que generalmente solo incluyen a los mejores alumnos. El promedio de concursos en los que participan las escuelas a lo largo del ciclo escolar es entre tres y cuatro, aunque algunos maestros reportan que en sus escuelas participan en más de ocho, por lo que consideran que un número razonable estaría entre tres y 6 máximo al año para la mayor parte de los docentes. La opinión que tienen sobre esta actividad es que se abra la posibilidad para que participen un número mayor de estudiantes de tal manera que esta sea una actividad más equitativa al interior de las escuelas.

INTENCIONALIDAD PERSONAL DE LOS DOCENTES

La docencia no se resume a una suma de habilidades y técnicas para transmitir conocimientos. Implica una de las influencias más importantes en la vida y en el desarrollo de muchos de sus estudiantes. El docente desempeña una función fundamental en la formación de actitudes, valores y hábitos de trabajo. El docente es un profesional que se ve obligado a tomar decisiones prácticas, cotidianas de gran importancia para los otros, sea sobre disciplina, juicios morales, sociales, psicológicos o pedagógicos. Resulta importante hacer una reflexión personal sobre el comportamiento de los

docentes, su modelo particular de acción puede o no ser válido, pero cómo se conecta este con la intencionalidad general de su conducta en la institución educativa y ante su trabajo resulta un aspecto importante a considerar (Fullan y Hargreaves, 1999: 46) Las intenciones personales para trabajar como docente son aspectos relevantes para ofrecer orientación personalizada y/o acción tutorial con los alumnos, por lo que en este eje se exploraron: actitudes en su práctica docente, percepción sobre sus alumnos y utilización del tiempo libre.

- **Actitudes hacia su práctica docente y percepción de sus alumnos:**

El motivo que manifiestan los docentes que participaron en el estudio para ejercer su profesión es porque consideran que es una forma de contribuir al cambio de la sociedad y de continuar aprendiendo, consideran que la manera en la que deberían asignarse las materias a los profesores tendría que responder a los perfiles profesionales con los que cuentan y que, la planeación de actividades académicas de los cursos que imparten tendría que responder en primer lugar a las características de los estudiantes. Su participación en proyectos de investigación ha sido limitada, el 12.7% reporta haber participado en más de dos, por lo tanto considera una proporción alta (81.3%) que dentro de las actividades docentes se deben realizar actividades en este tenor y resulta prioritario participar en proyectos de esta índole.

Aún y cuando muestran una clara preocupación por sus alumnos declaran que solamente de manera ocasional han participado en algún proyecto o programa relacionado con adolescentes y/o jóvenes y la concepción que declaran acerca de la actualización de los profesores refiere que es una actividad de responsabilidad personal que todos los docentes deben desarrollar porque permite elevar la calidad de la educación mexicana.

Un apartado que forma parte de las intenciones docentes es la comunicación que se establece con compañeros, alumnos y directivos de la o las escuelas donde trabaja, en este sentido se encontró que, dialogar con los compañeros de la escuela sobre los problemas que se enfrentan en sus grupos alcanza un 75.8%, realizar una crítica y reflexión sobre su práctica docente (75.1%)

Cuando se pregunta a los docentes “Dentro de su clase sus alumnos hacen propuestas para el desarrollo de actividades” contestan siempre el 12.9% y frecuentemente el 39.4% lo que alcanza un 52.3% que va hacia una intención positiva que concentra en el otro extremo al 47.6% de los docentes en los rangos de ocasionalmente, rara vez y/o nunca.

Para facilitar este tipo de propuestas entre los alumnos se requiere establecer un nivel de comunicación en este mismo nivel de respuesta., por lo que se identifica un nivel de congruencia cuando refieren que la comunicación que establecen con sus alumnos un 54.1% de los docentes lo ubica en los rangos de respuesta de excelente y muy bueno.

En cambio cuando la comunicación se referidas a otros ámbitos dentro de la escuela, los porcentajes disminuyen notablemente. El grado de información y comunicación que tiene dentro de su escuela alcanza un 38.2% en el rango de excelente y muy bueno y cuando se refiere a la comunicación con los docentes del plantel se mantiene en el mismo punto 38.2% y disminuye cuando se refiere a la comunicación con los directivos del plantel (30%).

Como se puede observar las personas con las que declara establecer comunicación en el rango más alto de respuesta excelente – muy bueno es con sus alumnos, sujetos con los que interactúa en el aula durante cincuenta minutos, lugar donde el 54.1 de los docentes estudiados han logrado construir acuerdos sobre la normatividad y los rituales que van a realizar en cada clase.

En cuanto a la percepción que tienen de sus colegas, se encontró que existe un reconocimiento importante hacia ellos sobre la habilidad didáctica que tienen para hacer sus clases amenas e interesantes, aunque reconocen que no tienen suficiente tiempo par atender a sus alumnos fuera de clase. Les falta información sobre la preparación científica de sus compañeros y la tercera parte de ellos considera que para sus colegas la docencia es una actividad laboral cómoda.

Un aspecto en el que hay un acuerdo importante se refiere a la excesiva cantidad de alumnos por grupo, situación que dificulta la enseñanza y la atención adecuada para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

- **Uso del tiempo libre:**

En este apartado se presentaron 7 rangos de respuesta que van de ninguna hora a la semana más de 11 horas y aun y cuando es claro que, para la mitad de los maestros que participaron en el estudio, el tiempo libre cuando se trabajan jornadas semanales frente a grupo de más de 31 horas, con siete y más grupos diferentes que atender resulta escaso, esta población considera valiosa la convivencia familiar, ya que ocupa el lugar más alto en número de horas que le dedican a esta actividad los docentes cada semana. Más de 11 horas es reportado por el 27.2% de la muestra, entre tres y cuatro horas por el 24.9% y a excepción del 9.5% que dedican hasta dos horas a la semana en esta actividad, la distribución de 5 horas en adelante alcanza el 65.4%. Estos datos dan cuenta de que, la docencia es una actividad compatible con la vida familiar a pesar de las cargas de trabajo que esta representa para un 45.4% de la muestra.

La segunda actividad en la que los docentes invierten mas de cinco horas a la semana es la de preparar sus clases, en tercer lugar en disponer arriba de cinco horas a la semana para continuar estudiando. El cuarto lugar lo ocupa ver televisión y le sigue realizar actividades deportivas, culturales, sindicales y políticas.

CUADRO 2.14. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO LIBRE

	Ninguna	1-2 hrs.	3-4 hrs	5-6 hrs.	7-8 hrs	9-10 hrs	Mas de11 hrs
8.- Ver televisión	8.3%	53.1%	17.4%	9.4%	4.7%	5.9%	1.2%
9.- Convivencia familiar	0.9%	8.9%	24.9%	13.3%	10.4%	14.5%	27.2%
10.- Seguir estudiando	9.4%	32.7%	19.2%	13.3%	10.0%	8.0%	7.4%
11.- Actividades deportivas	33.6%	37.9%	14.7%	7.4%	3.8%	0.9%	1.5%
12.- Actividades culturales	18.7%	51.6%	16.9%	7.4%	3.9%	.09%	0.6%
13.- Preparación de clases	1.5%	29.6%	29.0%	16.3%	10.9%	9.5%	3.3%
14.- Actividades sindicales	61.3%	25.6%	8.0%	2.4%	1.2%	0.9%	0.6%
15.- Actividades políticas	74.5%	15.6%	6.3%	1.5%	0.3%	0.6%	1.2%

PAUTAS DE TRANSICIÓN

- f) En el caso de los docentes se consideraron la percepción que tienen sobre su formación para ofrecer atención a los alumnos por la etapa de cambios que viven al pasar de la infancia a la adolescencia.

Preguntas que nos surgen permanentemente se refieren a la continuidad que opera en los programas de los sistemas escolares, a los cambios ambientales y el ascenso por el camino del saber que se va dando de manera progresiva al iniciar cada nivel educativo. Resulta una vivencia importante para los alumnos transitar del bachillerato a un nivel más elevado, la educación profesional, donde se cristalizan muchas de las expectativas que alumnos y familiares han tenido con respecto a la formación para el trabajo y para la vida.

Llegar a la universidad como estudiante de educación superior implica enfrentarse a varias situaciones, cada una derivada de la anterior. En principio se enfrentan a una intensificación de los contenidos en áreas muy específicas, que se supone han sido elegidas por ellos de acuerdo a sus habilidades o intereses hacia las mismas. Enfrentarse a esta intensificación conlleva una mayor presión en la evaluación de las mismas y enfrentarse a formas distintas de concebirla por área de estudio. Esto aunado a la alteración que se da en las relaciones entre profesores y estudiantes multiplica los cambios. Las relaciones que se establezcan pueden ser cálidas y amigables, o bien distantes y restringidas. Los contenidos demandan del alumnado una alteración en sus hábitos de trabajo: requieren de mayor tiempo y esfuerzo y para algunos más de ayuda externa. En este sentido la transición entre bachillerato y educación superior toma un interés especial que requiere ser enfrentado y comprendido por el docente y en especial para el tutor.

La transición de los alumnos de secundaria además tiene la característica de presentarse como una doble transición, por un lado su cuerpo sufre una serie de cambios físicos que se traducen en el principio de la búsqueda de su identidad el paso de la infancia a la adolescencia y por otro la transición académica, por lo que en este eje se presenta se

consideraron la percepción que tienen sobre sus alumnos y sobre su formación para brindarles atención en esta etapa de cambios que viven al pasar de la infancia a la adolescencia.

- **Caracterización de los alumnos:**

“La acción de los estudiantes en la escuela está mediada por dos características: las concepciones institucionales sobre el papel que les corresponde desempeñar, que se traducen en reglas a cumplir y vivencias culturales que han adquirido en otras integraciones sociales en las que participan, entre las que sobresalen la familia y el barrio (y dentro de éste el grupo de amistades), elementos desde donde valoran su escolaridad y también influyen en sus expectativas hacia la escuela” (Sandoval, 2004), la percepción que tienen los docentes sobre ellos resulta interesante para identificar a partir de la caracterización que tienen de ellos cuáles son las expectativas que en ellos depositan.

Los docentes mencionan que el nivel socioeconómico de sus estudiantes afecta el desarrollo de sus actividades escolares (70.4%) y de entrada una proporción importante de ellos considera que el grueso de la población de sus alumnos proviene de un nivel socioeconómico bajo (76%), que sus recursos económicos son poco adecuados e inadecuados (83.8%) y el bagaje cultural de la familia es mediano (40.6%) y bajo (46.4%), que reciben poco apoyo de sus padres (55.2%) y que, la escolaridad de la mayoría de los padres de familia es escasa (43.5%) y regular (52.1%).

La familia es definitivo que juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por lo que los docentes reportan que la escolaridad de los padres influye en el rendimiento académico de los estudiantes (77.4%). Al tocar el punto sobre el nivel de influencia que representan las actividades laborales que desempeñan los padres, el comportamiento del nivel de respuesta disminuye al preguntar si este influye positivamente en el rendimiento escolar de los alumnos (47.6%).

Al abordar el área problemática que se presenta en los alumnos se presenta en dos áreas: a) problemas personales y b) problemas académicos. Es interesante cómo se distribuyen las respuestas, a) los problemas personales más comunes que presentan los estudiantes de la escuela son propiciados en primera instancia por problemas familiares (70.2%) y por falta de información de los estudiantes sobre su desarrollo físico y psicológico (14.5%) y b) los problemas académicos en primer lugar se atribuyen a la falta de interés de los alumnos por cuestiones escolares (31.3%), a la familia (26.5%), el contexto social en el que viven los alumnos (20.6%) y la deficiente preparación con la que llegan (11.5%).

En cuanto a la relación de los alumnos con los docentes, contradecir a un maestro lo declaran como una situación prohibida el 29.3%, permitida el 21.6% y cada quien decide en un 42.3%.

La situación anterior deja ver que los docentes están fuera de cualquier problema que presenten los alumnos a pesar de que declara el 29.3% que formarse en aspectos sobre comunicación que apoya la orientación de los adolescentes contribuye a elevar la calidad en la formación de sus egresados, aspecto en el un 66.6% menciona que cuenta con suficiente y especializada formación sobre comunicación que apoya la orientación de los adolescentes.

Por otro lado los cursos que ofrece la institución para atender a los alumnos de manera integral en un 24.6% ofrecen elementos de comunicación y trato con los adolescentes y aun y cuando consideran que los docentes hacen una importante labor de orientación en sus salones de clase, asumen que los que tendrían que darle apoyo un especialista aun y cuando consideran que su formación en aspectos psicológicos es suficiente y especializada (60.4%).

Al parecer los docentes ven como un proceso natural en sus alumnos la transición de primaria a secundaria y la de niño, púber a adolescente y los problemas que puedan surgir al respecto se atribuyen fundamentalmente a la familia y la situación social y cultural de la que son producto sus alumnos.

CONCLUSIONES

Muchas de las iniciativas que se realizan para actualizar, formar o capacitar al personal docente, se encuentran alejadas de la realidad en la que trabajan y de los intereses personales que tienen en el momento de la formación, “los directores y administradores suelen hablar de capacitar en servicio a sus docentes como si fueran meros residentes de alguna granja educativa.” (Hargreaves y Fullán, 1999).

En cuanto a la percepción que tienen de sus colegas, se encontró que existe un reconocimiento importante hacia ellos sobre la habilidad didáctica que tienen para hacer sus clases amenas e interesantes, aunque reconocen que en realidad, no cuentan con suficiente tiempo para atender a sus alumnos fuera de clase. Les falta información sobre la preparación científica de sus compañeros y la tercera parte de ellos considera que para sus colegas la docencia es una actividad laboral cómoda.

Un aspecto en el que hay un acuerdo importante se refiere a la excesiva cantidad de alumnos por grupo, situación que dificulta la enseñanza y la atención adecuada para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Además de las diferencias que se producen, sus condiciones de trabajo coadyuvan al asilamiento que se presenta entre diferentes bloques de maestros porque un porcentaje importante de ellos tiene sus horas distribuidas en escuelas distintas.

Los problemas más frecuentes, que declaran los docentes en el campo académico, por parte de los alumnos son: faltas, flojera, irresponsabilidad en tareas, no llevan su material de trabajo, no estudian lo suficiente, consideran que sus alumnos son apáticos, no atienden como deberían en sus clases y por lo mismo su bajo aprovechamiento es bajo y sobre todo hay una falta de apoyo familiar.

También les preocupa tener suspensiones excesivas a lo largo del curso escolar, que se traducen es un número menor de clases y de oportunidades para realizar ejercicios, aclarar dudas y consolidar experiencias de aprendizaje.

En el campo psicosocial los identifican problemas de comunicación de los alumnos con sus compañeros, con frecuencia presentan conductas agresivas sin causa aparente y desadaptación. Esto habla de la insuficiente información de los docentes para entender lo que ellos suponen que han aprendido en diferentes cursos sobre adolescencia y su aplicación en la cotidianidad y de la necesidad de ver los problemas todo el tiempo en ellos y no en lo que ellos representan en este momento de su vida. La apatía que perciben en sus alumnos seguramente es producta de la suya, de su impotencia ante la carga de trabajo que representa atender a más de 300 alumnos cada semana y de trasladarse de una institución a otra que también representa una cultura escolar con diferencias a las que el propio docente tiene que adaptarse para sobrevivir en el sistema.

Los problemas de carácter biológico en general reportan que están asociados a problemas de vista o de oído, dolores de cabeza y estómago o enfermedades respiratorias.

En el área valoral reportaron: poca solidaridad entre compañeros, faltas de respeto entre ellos, hacen trampa en sus trabajos, son intolerantes y desordenados. Actitudes que seguramente copian de los adultos que los rodean, padres, maestros y actores sociales que tienen la oportunidad de identificar a través de los medios de comunicación.

La familia sigue siendo un punto medular en la formación de los jóvenes, los docentes se quejan de la poca atención que reciben de sus padres y comentan que algunos padres solapan actitudes no deseables en sus hijos que existe poca convivencia y trato familiar, falta de comunicación entre ellos además de una deficiente situación económica y en muchos desintegración familiar.

Muchas de las quejas que proyectan en los padres de familia, también son actitudes que están presentes en algunos docentes que cuya realidad laboral les impide ofrecerles un trato cercano y amigable, donde la comunicación en dos canales sea una fuente de interacción para planear estrategias que favorezcan el desarrollo académica y personal de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA.

BOHOSLAVSKY (1986) “Psicopatología del vínculo profesor – alumno” en: Raquel Glazman. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. México. SEP – El Caballito.

BOLIVAR, A (1993) Culturas profesionales de la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía 219 (nov).

CANALES, L Y MORENO, T. (2002) “Formación de tutores Académicos en instituciones de Educación Superior”. En: Memoria del. Primer Encuentro Regional de Tutorías. Marzo 2002. Universidad autónoma de Guadalajara. México.

CANALES, L Y VELÁSQUEZ, G (2003) “Expectativas de los tutores académicos en las instituciones de educación superior” en: Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. COMIE.

CANALES, L Y LÓPEZ, C (2003) “La transición de los alumnos de bachillerato a licenciatura en los programas de acción tutorial” en Memoria digital del Primer Congreso Nacional de Educación. Universidad Autónoma de Baja California. México.

BARRÓN, C, CANALES, L IBARRA, J (2002) Antología Digital del Taller de habilidades básicas del Tutor Etapa I y II. Universidad Autónoma de Tamaulipas <http://rectoria.uat.edu.mx/orientación>

DAILIN, P (1993)Changing the School culture. Londres, Cassell

FULLÁN Y HARGREVES A (1999) *La escuela que queremos*. Argentina. Amorrortu editores.

GARAY, A (2001) *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México, ANUIES.

GIMENO, J (1997) *La transición a la educación secundaria*. Madrid. Morata

HODGKINSON (1993) *The Philosophy of Leadership*. Oxford, Blackwell.

PÉREZ G. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España. Morata.

ROCKWELL, E (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México. SEP – El Caballito.

RODRÍGUEZ, MA. L. (1993) *Metodologías y estrategias para desarrollar programas de acción tutorial. Funciones del tutor y funciones del orientador*. Barcelona Edit. Ceac.

SANDOVAL, E (2001) “Ser maestro de secundaria en México: Condiciones y reformas educativas” en: Revista Iberoamericana de Educación. Número 25, OEI. <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>

SANDOVAL, E (2004) *La trama de la escuela secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. México. Plaza y Valdés.

UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*: Visión y acción 5-9 octubre, París.

VELÁZQUEZ F. G. (2001) *El proceso de tutorías en el posgrado de educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.*

Tesis para obtener el grado de Maestría en Orientación Educativa. UAT. México.

ZARZAR, CH (1997) “Las condiciones del aprendizaje significativo” en: *Pahdia Desarrollo, Pedagogía aplicada al desarrollo integral humano*, Abril, Vol. 2. Año 3 Num. 35. México.

ZEICHNER Y LISTON (1999) “Enseñar a reflexionar a los futuros docentes” en: Pérez Gómez, A. Barquin Ruiz, J. Y Angulo R. (editores) *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. España Editorial Akal.

Perspectivas de los Jóvenes sobre su proceso educativo

Leticia Canales Rodríguez. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

“La juventud es uno de los grandes referentes mitológicos de nuestra cultura, encontramos a los jóvenes detrás de los grandes problemas que preocupan en la actualidad a la opinión pública –desempleo, crisis de valores, movimientos revolucionarios, movimientos sociales, adicciones a drogas, inseguridad pública, nivel y calidad de la enseñanza, el consumo cultural...”
(FERNÁNDEZ, P: 2003: 19)

Los desafíos que se presentan en la actualidad para formar en los jóvenes estudiantes de educación básica; son múltiples, considerando que se requiere integrarlos a una sociedad y a un mundo productivo que está en constante cambio a nivel tecnológico, científico, político económico y social. Esto nos obliga a pensar en los alumnos como demandantes de los servicios educativos que presentan diferencias respecto a sus necesidades, trayectorias de formación, estilos de vida y aspiraciones.

Diseñar un modelo de intervención tutorial en secundaria, demanda una reflexión sobre el joven de hoy, conocer a fondo el mundo al que se está enfrentando, donde le exigen roles distintos a los que se le asignaron a los jóvenes en la década de los ochenta. Los jóvenes de hoy necesitan tener oportunidades para generar capacidades de respuesta diferentes a las que se plantearon en el pasado, ya que el estereotipo del joven de hoy no tiene nada que ver con el modelo de adulto con el que crecimos la mayoría de sus maestros. El diálogo del joven de hoy, “se da en el marco de la nueva participación – comunicación- interacción entre adultos y jóvenes, hombres y mujeres, medios electrónicos y conglomerado anónimo” (Solum Donas Burak, 2001: 162).

El púber que ingresa al último tramo de la educación básica espera en primera instancia incesar a la secundaria para aprender, es un período en el que sufre cambios importantes porque transita de la infancia a la adolescencia, deja atrás a su antiguo cuerpo y su forma de pensar, busca su identidad como persona, se descubre y se reconoce en un nuevo cuerpo y en un lugar diferente en el mundo. Sus características son el resultado de una permanente negociación entre aquellas atribuciones asignadas por su lugar de pertenencia a nivel social y cultural y la actualización subjetiva que sujetos concretos realizan a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas culturales vigentes.

La evaluación diagnóstica sobre alumnos de segundo de secundaria está enmarcado en el proyecto estratégico que sugiere el Plan Nacional de Educación 2001 – 2006 de ofrecer para ellos atención mas personalizada para enfrentar los retos de disminuir la deserción, lograr la permanencia satisfactoria de los y las estudiantes y elevar sus índices de eficiencia terminal, elementos indispensables del discurso oficial para alcanzar los estándares de calidad que hoy en día demanda el modelo económico nacional e internacional.

Resulta necesario conocer quienes son los alumnos que ingresan a las secundarias para identificar sus necesidades y replantar las estrategias formativas que ellos requieren, fortaleciendo su desarrollo como jóvenes, tanto en lo cognitivo como en lo personal.

A continuación se presentan los resultados de los alumnos encuestados en 42 secundarias técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala.

Se ofrecen estimaciones generales sobre el comportamiento de la población estudiantil en las tres vertientes que enfoca este estudio:

a) Cultura escolar, b) Intencionalidad personal c) Pautas de transición

• **Datos generales.**

El diagnóstico se realizó con 1856 alumnos de 42 secundarias técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala, de los cuáles el 50.8% son hombres y el 38.8% mujeres entre 12 y 19 años de edad que estaban cursando el segundo año de secundaria en el ciclo escolar 2004 – 2005. En el cuadro 3.15, se presenta la distribución de edades por modalidad de secundaria y estado. La edad promedio de la muestra es de 13 años, en los extremos el número disminuye notablemente, en el rango de 12 años se incorporaron a la muestra 8 estudiantes y en el de más de 16 años 21.

CUADRO 3. 15. EDAD DE ALUMNOS POR * Modalidad * Estado

Estado de Hidalgo	Modalidad		Total	Estado de Tlaxcala	Modalidad		Total
	Técnicas	Generales		Técnicas	Generales		
12 años		3	3	12 años		5	5
%		.7%	.4%	%		.8%	.5%
13 años	200	196	396	13 años	151	105	256
%	48.8%	48.5%	48.6%	%	24.4%	24.8%	24.6%
14 años	182	164	346	14 años	415	276	691
%	44.4%	40.6%	42.5%	%	67.2%	65.1%	66.3%
15 años	20	37	57	15 años	41	40	81
%	4.9%	9.2%	7.0%	%	6.6%	9.4%	7.8%
16 – 19 años	8	4	12	16 – 19 años	6	3	9
%	1.9%	.9%	1.4%	%	1%	.7%	.7%
	.2%		.1%		.3%	.2%	.2%
Total	410	404	814	Total	618	424	1042

En los Cuadros 3. 16. y 3. 17 aparecen los datos de la población de estudiantes de los estados de Hidalgo y Tlaxcala que participaron en el estudio por modalidad, indicando el plantel la dirección y el municipio al que corresponden las escuelas. El cuadro 3. 16. corresponde a las 11 secundarias técnicas y 10 generales de los 8 municipios explorados en el estado de Hidalgo. En el cuadro 3. 17 está el desglose de las secundarias técnicas y generales con sus municipios correspondientes del estado de Tlaxcala. En la mayoría de las secundarias se realizó la aplicación a un solo grupo y solamente cuando las escuelas tenían dos turnos se hicieron más aplicaciones. Cabe señalar que el número de alumnos por grupo fluctuó en la mayoría de las escuelas, ya que se encontraron grupos muy pequeños en municipios de Hidalgo como Cardonal y grupos numerosos en las ciudades de Tlaxcala e Hidalgo.

CUADRO 3. 16. DATOS ALUMNOS POR MODALIDAD Y PLANTEL EN HIDALGO

ALUMNOS POR PLANTEL * Modalidad Estado De Hidalgo				
Domicilio/ Municipio		Modalidad		Total
		Técnica	General	
1.- Técnica 49		53		53
Chacón/Pachuca de Soto	%	12.9%		6.5%
2.- Técnica 29		27		27
Sta. Mónica/ Epasoyuca	%	6.6%		3.3%
3.- Técnica 27		25		25
Tecomatlán/ Ajacuba	%	6.1%		3.1%
4.- Técnica 50		42		42
Km. 50.5 México Pachuca/Tizayuca	%	10.2%		5.2%
5.- Técnica 19		33		33
Carr. Pachuca México/Pachuca de Soto	%	8.0%		4.1%
7.- Técnica 14		47		47
Allende/ Francisco y Madero	%	11.5%		5.8%
8.- Técnica 61		65		65
Carr. Actopan/ Actopan	%	15.9%		8.0%
9.- Técnica 31		32		32
Fdez. Lizardi s/n/ Pachuca de Soto	%	7.8%		3.9%

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Perspectivas de los Jóvenes sobre su proceso educativo

10. Técnica 48 Mex. Tuxpan Km 143/Tulancingo de Bravo		59		59
	%	14.4%		7.2%
11. Técnica 20 Domicilio Conocido/Cardonal		27		27
	%	6.6%		3.3%
12.General 1 Toribio Reyes 4/Huejutla de Reyes			59	59
	%		14.6%	7.2%
13. General 2 Av. Cuauhtémoc s/n/ Huejutla de Reyes			20	20
	%		5.0%	2.5%
14.General 2 Av. De los árboles 100/ Pachuca de Soto			28	28
	%		6.9%	3.4%
15. General 1 Calle Pachuca s/n / Pachuca de Soto			26	26
	%		6.4%	3.2%
16. General 6 Reforma 1400 / Pachuca de Soto			39	39
	%		9.7%	4.8%
17. General: Raúl Guerrero Pedregal / Tizayuca			17	17
	%		4.2%	2.1%
18. General: Maestro Justo Sierra Niños Héroes 21 / Tizayuca			46	46
	%		11.4%	5.7%
19. General 7 Blvd. Felipe Ángeles s/n / Pachuca de Soto			37	37
	%		9.2%	4.5%
21. General: Rafael Ramírez Rafael Ramírez 2/ Cardonal			19	19
	%		4.7%	2.3%
22. General Miguel Hidalgo 2 turnos 5 de mayo 1/ Actopan			113	113
	%		28.0%	13.9%
Total		410	404	814
	%	100.0%	100.0%	100.0%

CUADRO 3. 17. DATOS ALUMNOS POR MODALIDAD Y PLANTEL EN TLAXCALA

ALUMNOS POR PLANTEL * Modalidad Estado de Tlaxcala				
		Modalidad		Total
		Técnicas	Generales	
23. Técnica 1, Xicohtencatl Axayacatzin Calle 1 No. 613 la Loma Xicohténcatl /Tlaxcala		97		97
	%	15.7%		9.3%
24. Técnica 2 Boulevard Malintzi s/n / Apizaco		56		56
	%	9.1%		5.4%
25. Técnica 40, José Agustín Arrieta		97		97

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Perspectivas de los Jóvenes sobre su proceso educativo

Prolongación Ignacio Picazo Norte s/n /Chiautempan	%	15.7%		9.3%
26. Técnica 14, Domingo Arenas Primera Sección s/n / Tetla de la Solidaridad/		58		58
	%	9.4%		5.6%
27. Técnica 21, Anselmo Cervantes Hernández Monterrey s/n / San Damián Texloc		29		29
	%	4.7%		2.8%
28. Técnica 23, Lázaro Cárdenas Ferrocarril Mexicano s/n / Tlaxcala		90		90
	%	14.6%		8.6%
29. Técnica 36, Guillermo González Camarena Calle Esmeralda s/n / Tlaxcala		74		74
	%	12.0%		7.1%
30. Técnica 40, Siglo Veintiuno Avenida del Canal s/n / Panotla		38		38
	%	6.1%		3.6%
31. Ixtenco		35		35
	%	5.7%		3.4%
32. Mazatecochco		44		44
	%	7.1%		4.2%
33. Secundaria General Ignacio Manuel Altamirano /Tlaxcala			55	55
	%		13.0%	5.3%
34. Secundaria General Tlahuicole / Xaltocan, Tlaxcala			74	74
	%		17.5%	7.1%
35. Secundaria General Leonarda Gómez / Blanco Totolac, Tlaxcala.			29	29
	%		6.8%	2.8%
36. Secundaria General Gabino a. Palma			41	41
	%		9.7%	3.9%
37. Secundaria General Domingo Arenas / Atotonilco Tlaxcala			33	33
	%		7.8%	3.2%
38. Secundaria General Adrián Vázquez Sánchez Xalostoc, Tlaxcala			25	25
	%		5.9%	2.4%
39. Secundaria General Cristano Cuellar Abaroa /Tepetitla, Tlaxcala			26	26
	%		6.1%	2.5%
40. Secundaria General Santos Galicia Xochihua / Atexcatzinco, Tlaxcala.			36	36
	%		8.5%	3.5%
41. Secundaria General Presidente Juárez / Tlaxcala			29	29
	%		6.8%	2.8%
42. Secundaria General Francisco Javier Clavijero / San José Teacalco			76	76
	%		17.9%	7.3%
Total		618	424	1042

	%	100.0%	100.0%	100.0%
--	---	--------	--------	--------

- **Origen Social de los alumnos.**

Uno de los factores que interviene en la definición social de los jóvenes es la familia, ésta involucra procesos que tienen que ver con ritos y costumbres de las familias de origen de los padres, con los vínculos sentimentales que establecen entre ellos y con las motivaciones y expectativas que surgen de su interacción.

La ubicación social de las personas frecuentemente determina las diferencias de su rendimiento escolar, permanencia y eficiencia terminal. Aun y cuando los criterios de clase y estrato no están bien definidos, algunos indicadores que nos dan cuenta sobre esta dimensión son: el lugar donde vive el estudiante, los servicios con los que cuenta su domicilio, dimensión de sus viviendas, situación familiar, número de hermanos, escolaridad y ocupación de los padres, situación familiar de los y las alumnas y financiamiento de sus estudios.

Uno de los indicadores que da cuenta sobre la situación socioeconómica de las familias a las que pertenece la población estudiantil es el domicilio donde viven, en este grupo de preguntas se exploró en primer nivel la distancia que este tiene con la escuela y se encontró la siguiente información: el domicilio donde viven los alumnos se encuentra fuera del barrio donde está su escuela 31.8%, en el mismo municipio, pero lejos de la colonia donde se encuentra su escuela 21.6%, en el mismo barrio donde está su escuela en un 17.9%, en un municipio distinto al de la escuela pero cerca de ella 13.7% y en un municipio lejano e incluso en otro estado en un 14.7%. Estas cifras dan cuenta del esfuerzo que hacen la mayoría de los alumnos para trasladarse cada día a su institución educativa.

La casa donde viven, para el 63.4% cuenta con servicios como agua, luz, drenaje, pavimentación, transporte público, teléfono y gas, en cambio para el 27% únicamente tiene cinco o seis de ellos, para el 7.1% tres o cuatro, y para el 2.1. con dos, uno o ninguno de los servicios mencionados. El 77.8% de los estudiantes reporta que su casa es propia, el 7.3% es propia y se está pagando y el 4.9% que es prestada y/o la están cuidando.

El 25.7% menciona que la casa tiene más de 6 cuartos incluyendo el baño y la cocina, el 37.7% dice que cuenta entre 4 y 5 cuartos y el 36.4% indica que tiene entre dos y tres cuartos

Los padres del 65.3% de los alumnos están casados, el 17% vive en unión libre y el 9% están divorciados y el resto viven con el padre o la madre y reportan que son viudos(as).

Viven con ambos padres el 76.2%, solo con su madre el 15.3%, solo con su padre el 2.5%, con los abuelos el 3.4% con otros familiares o conocidos el 2%.

Las familias numerosas hoy en día representan las cifras más bajas entre la población estudiada, el porcentaje más alto es de aquellos que tienen dos hermanos (29.2%), le sigue un hermano (20.8%), tres (18.9%), cuatro (11.6%), ninguno (5.4%), cinco (5.3%), seis (3.7%), siete o más (5.1%). La mayoría de los hermanos y hermanas son hijos de mismo matrimonio de ambos padres (83.9%) algunos son hijos de otro matrimonio de la madre o el padre (12.5%).

En cuanto al lugar que ocupan entre sus hermanos el 35.8% están en medio, el 32% son los mayores, el 26.4% son los últimos y el 4.9% son hijos únicos.

- ***Escolaridad y ocupación de los padres.***

Conocer la escolaridad de los padres es un indicador adecuado para señalar la desigualdad de los ambientes familiares de origen. Algunos autores parten del supuesto que los alumnos que han crecido en ambientes culturales donde los padres cuentan con estudios de nivel licenciatura o más, les coloca en una situación académica e intelectual comparativamente mejor, en relación con aquellos cuyos padres solamente cursaron la primaria. (Garay A, 2001: 41). En este sentido se puede agregar que en términos generales los hogares donde hay padres con niveles de educación más altos las formas de socialización con los hijos son distintas ya que se traducen en experiencias de aprendizaje más ricas

y en la posibilidad de contar con el apoyo y la orientación adecuada de manera más directa, incluso con expectativas de vida más altas.

El nivel máximo de escolaridad en ambos padres tiene un comportamiento porcentual semejante en el lugar que ocupa en: cursó secundaria completa (para el padre 25.6%, madre 22.8%), curso primaria incompleta (padre 15.2%, madre 15.9%), carrera profesional: (padre 14.4%, madre 15.4%), primaria incompleta (padre 14.1%, madre 14.4%). En los siguientes niveles los porcentajes se distribuyen en lugares diferentes para ambos padres: bachillerato completo (padre 10.4%, madre 9.8%), bachillerato o técnico incompleto (padre 9.6%, madre 9.6%) y secundaria incompleta (padre 9.2%, madre 10.6%).

La escolaridad de las madres es fundamental si se toma en cuenta el papel que ellas juegan al interior de las familias mexicanas, en el hogar es con la que comparten los alumnos del estudio mayor información de lo que les sucede en la escuela. Las diferencias por escolaridad entre ambos padres presentan poca distancia, se aprecia una cifra ligeramente mayor de las madres que estudiaron carrera profesional, en cambio en secundaria completa el padre presenta un porcentaje más elevado.

La ocupación de la madre también resulta un indicador importante que fortalece la cultura escolar del alumno, el 52.6% son mas de casa, situación que les permite tener mayor cercanía con sus hijos, el 22.4% trabaja por su cuenta realizando trabajo independiente, el 6.9% son obreras y el 6.8% maestras de escuela.

En la ocupación de los padres el trabajo independiente representa el puntaje más alto 48.7%, le sigue el de obrero 22.4%, empleado de oficina 10.2, funcionario público 6.5%, maestro de escuela 5.6% técnico 3.4%, desempleado 1.7% y jubilado 1.4%.

Los estudios de los alumnos en primera instancia son cubiertos por ambos padres (58.2%), solamente por el padre (22.7%) únicamente por la madre (14.8%) por otros familiares 4.4%.

En cuanto al origen social de los alumnos es posible observar que atendiendo a las condiciones que reporta la muestra estudiada, se observa que el 69% de los alumnos y alumnas cuenta con los referentes culturales por la escolaridad para ofrecer apoyo familiar para el estudio de la secundaria. En cuanto a ocupación de los padres la mitad de las madres son amas de casa, situación que favorece un mayor acercamiento entre la escuela, aunque se podría presumir que quienes están en esta condición representan una proporción del 40.9% con estudios de primaria y secundaria incompleta.

CULTURA ESCOLAR

La escuela, como cualquier institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura. Esta se refiere al conjunto de significados y comportamientos que se traducen en tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimulan y se esfuerzan por desarrollar o reproducir determinados valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Goodman 1992, en Pérez G. 1998).

Los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar van conformando una cultura propia, producto de las interacciones que se producen a lo largo de su recorrido por distintas instituciones educativas. Entender la cultura escolar requiere la comprensión del establecimiento de relaciones que se van dando entre aspectos macro y micro entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela. En cada modalidad educativa se observan formas diferentes de entender la escolarización, los modos de pensar y de conducirse en cada institución son desiguales. En ellas los docentes y los estudiantes terminan por reproducir las rutinas que genera cada escuela con el propósito de conseguir la aceptación institucional.

Actualmente, resulta difícil para los estudiantes que concluyeron la secundaria puedan ingresar a la educación media superior. Por un lado el número de plazas que se ofrecen son menores a las de secundaria y por otro, la situación económica y persona de ellos no les favorece para continuar sus estudios. Además se enfrentan a los exámenes de selección que con frecuencia los deja fuera del sistema educativo.

Los alumnos reportan que la escuela a la que están inscritos es la que eligieron el 64.5%, acuden a ella porque les queda cerca de su caso el 14.8%, es a la que lo enviaron 11.6%, fue su segunda opción del 4.8% y es en la que lo trasladaron por decisión familiar y/o académica 4.1%.

Trayectoria académica.

El promedio en sus estudios resulta un factor importante en la trayectoria escolar que actualmente tienen los alumnos, en primero de secundaria el 42.6% de la población reporta haber tenido un promedio entre 8.5 y 9, en cambio en segundo de secundaria este disminuye en este rango a 38.1%, entre 7.5 y 8 en primero de secundaria se encuentra el 34% de la población y en segundo permanece casi igual a 34.7%. En el rango donde se produce el mayor incremento es en el de 5.5 a 7, en primero se distribuye el 9.3% en cambio en segundo sube hasta 12.1%.

El 83.9% reporta que pasó a segundo de secundaria sin haber reprobado materias, el 8% presentó un examen extraordinario, el 4.3% dos exámenes extraordinarios y el 3.3% tres. Los contenidos que estudiaron en la primaria han sido importantes para comprender las materias en secundaria, un 48.4% reporta que mucho, el 49.1% menciona que algo y el 1.9% dice que nada.

Un aspecto que nos pareció importante explorar fue el que se refiere a las matemáticas, que es considerada una materia difícil entre la población estudiantil, resultó interesante identificar su trayectoria desde la primaria en esta área de estudio en la que menciona un 34.4% de la población que era una materia que les gustaba mucho, un 52.5 reporta que algo y únicamente un 12.2% reporta su disgusto total. Además comenta un 32.1% que las matemáticas aprendidas en la

primaria les ayudaron a comprenderla mejor en secundaria un 32.1%, algo un 61.9%. Esta situación permitió que, al ingresar a primero de secundaria su aprendizaje en matemáticas fuera mucho para el 40.2% de los estudiantes y algo para el 56.1%.

El índice de dificultad que reportaron en sus asignaturas es un indicador importante sobre el aprovechamiento escolar, considerando que el paso a la secundaria representa un cambio violento para la mayoría de los alumnos entre dos culturas de niveles escolares diferentes que implican el rompimiento con formas de impartir clases, de enfrentarse a experiencias de aprendizaje, de socializar e interactuar con maestros, directivos y compañeros de clase.

A primera vista se puede apreciar en el cuadro 3. 18, que la asignatura que representa mayor dificultad para la cuarta parte la muestra es el idioma extranjero (inglés), le siguen con puntajes que presentan una distancia grande matemáticas, introducción a la física y química y educación tecnológica. Con poca dificultad en primer lugar se encuentra matemáticas, seguido por el idioma y la geografía general I; con ninguna dificultad en primer lugar educación física, después expresión artística y formación cívica y ética.

En segundo de secundaria representan mucha dificultad matemáticas, que incrementa su índice en un 5.7%, inglés, que disminuye su nivel de dificultad en un 5.3% y pasa a segundo lugar de dificultad y educación tecnológica que también disminuye su dificultad en un 1.4%.

En el nivel de poca dificultad, aparecen en primer año matemáticas, introducción a la física y química y geografía general y en segundo año matemáticas, química e inglés.

En el rango de ninguna dificultad en primero de secundaria se encuentra educación física, expresión y apreciación artística y formación cívica y ética y en segundo año se repiten estas tres asignaturas que forman parte del bloque de actividades tecnológicas y de apoyo educativo.

CUADRO 3. 18 DATOS DE NIVEL DE DIFICULTAD EN LAS ASIGNATURAS EN PRIMERO Y SEGUNDO DE SECUNDARIA

Asignaturas de 1º de secundaria				Asignaturas de 2º. de secundaria			
	Mucha	Poca	Ninguna		Mucha	Poca	Ninguna
Español	12.0%	40.5%	46.8%	34.- Español	13.9%	42.4%	43.2%
Matemáticas	16.5%	55.6%	27.3%	35.- Matemáticas	22.2%	50.8%	26.6%
Historia Universal I	14.0%	44.6%	40.8%	36.- Historia Universal II	12.8%	44.4%	42.3%
Geografía General I	13.9%	40.9%	44.7%	37.- Geografía General	11.6%	40.0%	47.6%
Formación Cívica y Ética	12.0%	30.9%	56.4%	38.- Formación Cívica y Ética	10.0%	34.5%	54.9%
Biología	12.5%	45.6%	41.2%	39.- Biología	11.7%	43.3%	44.2%
Introducción a la Física y Química	15.3%	50.6%	33.7%	40.- Física	18.4%	48.5%	32.1%
30.- Idioma Extranjero (inglés o francés)	24.5%	45.2%	29.2%	41.- Química	15.5%	49.9%	34.4%
31.- Expresión y Apreciación Artística	13.1%	26.4%	60.1%	42.- Inglés o Francés	19.2%	49.4%	31.0%
32.- Educación Física	13.1%	15.5%	70.6%	43.- Expresión y apreciación Artística	10.7%	27.6%	61.4%
33.- Educación Tecnológica	16.2%	37.6%	45.8%	44.- Educación física	10.9%	16.5%	71.9%
				45.- Educación Tecnológica	14.8%	35.4%	49.0%

- ***Estrategias de enseñanza.***

Las estrategias de enseñanza son los procedimientos que el alumno pone en marcha para concretar las capacidades propuestas en los objetivos de aprendizaje de sus programaciones de aula. Por lo tanto, las estrategias están integradas en el propio proceso de Enseñanza - Aprendizaje; de ahí, que no deban trabajarse al margen del currículum, tal y como proponen, los diferentes programas que propone la Secretaría de Educación Pública para la secundaria. Las estrategias las emplea el profesor al enseñar y el alumno al aprender y, si realmente son adecuadas y están bien ajustadas las que se utilizan para transmitir información y para procesarla deben ser las mismas. Esto es si se ha comprobado que determinados contenidos de aprenden con determinados ejercicios bajo esta modalidad se tendría que enseñar.

Ahora bien, las estrategias no son solamente de tipo cognitivo. Un alumno puede tener una buena comprensión pero, si no atiende y controla su aprendizaje, la capacidad de comprensión le sirve de poco.

Existen, por tanto, otros elementos en el rendimiento académico que son muy importantes: Atender y regular los propios procesos de aprendizaje. En este sentido, cuando un alumno puede atender, entender y autorregular su aprendizaje, su motivación aumenta y la percepción de sí mismo se vuelve más positiva. La consecuencia de la aplicación de un buen procedimiento estratégico va a conllevar, finalmente, un cambio en lo emocional, lo que redundará en beneficio de una mayor predisposición posterior.

Para presentar la información en este apartado las asignaturas se integraron en 4 áreas del conocimiento, matemáticas e inglés para identificar las estrategias que los alumnos señalan como prioritarias en el desarrollo de las asignaturas que las componen por parte de sus maestros de segundo año:

Ciencias sociales: historia universal II, educación cívica y ética y español

Ciencias naturales: Biología y Geografía de México

Ciencias exactas: física y química

Desarrollo Humano: educación tecnológica, educación física y expresión artística.

En Ciencias Sociales la población manifiesta que la estrategia prioritaria es variar los ejercicios cada clase, ninguna clase es igual (24.5%), en segundo lugar la maestra (o) se pasa hablando la mayor parte del tiempo (18%), y en tercer lugar manifiestan que dejan trabajos individuales (16.5%).

En ciencias naturales (25.2%), exactas (22.3%) y matemáticas (27.4%), la estrategia que reportan en primer lugar es la de dejar trabajos individuales. En naturales y en exactas en segundo lugar se basan en las actividades que marca el libro y en tercero manifiestan que los ejercicios son variados cada clase, aunque hay una variación importante en los porcentajes en cuanto a utilizar ejercicios variados 21.3% para exactas y 15.9% para naturales. En matemáticas, en segundo lugar se da preferencia en un 23.4% a variar ejercicios, ninguna clase es igual y en tercer se basa en las actividades que marca el libro.

En el grupo de asignaturas de desarrollo humano el porcentaje más alto de respuesta se encuentra en variar los ejercicios todas las clases, ninguna es igual (33.4%), dejar trabajos individuales 18% y manejar ejercicios de dinámica de grupos para discutir diferentes temas.

En inglés los ejercicios varían todas las clases, en segundo lugar todo se basa en las actividades del libro y en tercero con un 15.3% los alumnos expresan que la mayor parte del tiempo se la pasa hablando.

Las actividades que con mayor frecuencia realizan sus maestros para desarrollar las estrategias antes mencionadas entre sus maestros del segundo año se distribuyen concentran prioritariamente en el uso del pizarrón y explicación en primer lugar a excepción de Desarrollo humano donde ocupa el primer lugar resolver dudas que los alumnos no entienden en primer lugar, escribir y explicar en el pizarrón en segundo lugar y relacionar los contenidos de temas nuevos con los que se han revisado anteriormente.

- a) Escribe en el pizarrón y explica
- b) Resuelve dudas de lo que no entendemos
- c) Relaciona los temas nuevos con lo que hemos visto anteriormente
- d) Relaciona la materia con otras materias

CUADRO 3. 19. DATOS DE ACTIVIDADES QUE APLICAN LOS DOCENTES DE SEGUNDO DE SECUNDARIA

Asignaturas de Segundo año:	a	b	c	d
En Ciencias Sociales (Historia Universal II, Educación Cívica y Ética, Español)	52.6%	22.0%	19.2%	3.5%
En Ciencias naturales (Biología y Geografía de México)	36.2%	33.0%	24.5%	4.3%
En ciencias Exactas (Física y Química)	43.0%	26.2%	19.2%	9.4%
En matemáticas	50.5%	27.2%	14.5%	5.1%
En las áreas de Desarrollo Humano (Educación Tecnológica, Educación Física y Expresión Artística)	32.6%	33.0%	22.9%	9.0%
Lengua Extranjera (Inglés o Francés)	48.0%	30.5%	14.9%	4.2%

- **Estrategias de Evaluación y de aprendizaje**

El aprendizaje es el centro de la acción educativa. Como se muestra en diferentes escritos, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje sino la de la evaluación.

En la actualidad se valora el aprendizaje del alumno en el proceso y en el producto. La incidencia de estos dos aspectos en la enseñanza reglamentada se reflejan claramente por las diversas normas que existen alrededor de este tema; por las incidencias en la planificación del trabajo del profesorado, en la actividad en el aula y en la actividad reflexiva posterior. La evaluación sumativa y formativa está presente en toda planificación escolar, en toda programación, en la misma aula (Bordas, I 2001)

En este apartado se presentan dos cuadros que dan cuenta del nivel de respuesta de los alumnos y alumnas en sus asignaturas de segundo de secundaria que refieren sobre las estrategias de evaluación que utilizan con más frecuencia sus docentes y las estrategias de aprendizaje que ellos emplean para alcanzar sus propósitos académicos.

Las estrategias de evaluación que se exploraron en el estudio fueron 7:

- a) La participación en clase
- b) Comportamiento dentro y fuera del salón de clase
- c) El trabajo realizado en clase
- d) Las tareas
- e) El examen bimestral
- f) Asistencia a clase
- g) Trabajos de investigación

Para la evaluación de las diferentes asignaturas que se cursan en segundo de secundaria resultan importantes para todos los maestros en primer lugar las tareas, ya que ocupan un porcentaje mayor en el grupo de materias de ciencias naturales, después para ciencias sociales, en tercer lugar para matemáticas, en seguida para inglés y al final para las asignaturas en ciencias exactas, la distribución es diferentes pero todas ocupan el porcentaje más alto de las 7 opciones. En el área de desarrollo humano el trabajo realizado en clase se encuentra en primer lugar, en segundo las tareas, después la participación en clase, el comportamiento dentro y fuera del salón de clase, el resto ocupa porcentajes menores a diez y puede observarse como se distribuyen en el cuadro 3.20

En las áreas de desarrollo humano, ciencias exactas, ciencias naturales y matemáticas la distribución de porcentajes superiores a diez se reparte entre cuatro y cinco estrategias, lo cual indicaría que existe diversificación en ellas, en cambio en inglés y en ciencias sociales se concentra en tres: participación en clase, trabajo realizado en clase y tareas.

Resulta interesante como la disciplina juega un papel importante en la evolución que fluctúa de 7.7% para ciencias sociales a 11.1% en las áreas de desarrollo humano.

Las tareas que los profesores dejan para hacer en casa a los alumnos les parece que ayudan a reforzar los conocimientos vistos en clase (44.5%), y ayudan a subir calificaciones (27.5%). En menor nivel de respuesta mencionan que son sencillas (10.8%) y para un 8.2% resultan aburridas.

CUADRO 3. 20. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE SEGUNDO AÑO

	a	b	c	d	e	f	g
En Ciencias Sociales (Historia Universal II, Educación Cívica y Ética, Español)	21.8%	7.7%	21.4%	33.6%	7.5%	0.8%	5.6%
En Ciencias naturales (Biología y Geografía de México)	11.4%	10.2%	20.9%	34.3%	9.3%	1.5%	10.7%
En ciencias Exactas (Física y Química)	11.1%	9.3%	27.9%	29.1%	11.6%	2.0%	7.5%
En matemáticas	14.6%	10.3%	28.3%	31.3%	8.8%	2.6%	2.3%
En las áreas de Desarrollo Humano (Educación Tecnológica, Educación Física y Expresión Artística)	14.8%	11.1%	30.2%	20.9%	5.1%	9.7%	6.4%
Lengua Extranjera (Inglés o Francés)	17.2%	8.5%	25.5%	31.8%	8.9%	3.6%	3.1%

Las estrategias de aprendizaje recuperaron información en una escala con un continuo de tres espacios donde el nivel de respuesta fue. Siempre, algunas veces y nunca. Es interesante identificar como reportan su uso los y las alumnas de segundo de secundaria. La distribución de los puntajes más altos se encuentra en el centro y en el nivel de **siempre** solamente se reportan puntajes arriba de treinta, en resolver las guías de estudio que les dan sus maestros (45.5%) y en realizar resúmenes (38.6%) cuadro 3. 21.

En es espacio de **nunca** se aprecian puntajes superiores a veinticinco en la consulta de enciclopedias (27.1%), investigar por su cuenta los temas que ven en clase (29.4%) y buscar información en Internet para realizar sus trabajos (25.4%). Como estrategias de aprendizaje que utilizan **algunas veces**, alcanzan porcentajes mayores a sesenta: estudiar con anticipación los temas que se van a revisar en clase (66.4%), memorizar conceptos (65.6%), repasar apuntes 63.5%, y aplicar lo que estudian en la escuela en su vida diaria 60.7%. El resto de las estrategias en este rango

presentan porcentajes superiores a cincuenta y dos, lo que indica que en los rangos de **algunas veces y siempre** un 67% de la población consulta enciclopedias, un 74.9% relaciona lo que aprende en la escuela en su vida diaria, el 70% investiga por su cuenta temas que se ven en clase, el 73.7% consulta Internet y el resto de las estrategias las utilizan mas del 80% de la población **siempre o algunas veces**, hasta alcanzar un 92.2% en la realización de resúmenes que parece ser una estrategia generalizada para todos.

Aun y cuando en memorizar conceptos contesta el 82.5% en **siempre y algunas veces**, es interesante como los y las alumnas (os) reportan en un 84% que en estos dos niveles de respuesta aplican lo que estudian en su vida diaria .

CUADRO 3. 21. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Siempre	Algunas veces	Nunca
Estudias con anticipación los temas que se van a revisar en clase	11.0%	66.4%	20.1%
Resuelves las guías de estudio que te dan tus maestros	34.5%	48.0%	15.8%
Realizar resúmenes	38.6%	53.6%	7.1%
Memorizas conceptos	16.9%	65.6%	16.4%
Repasas apuntes	20.7%	63.5%	14.5%
Consultas enciclopedias	17.4%	54.4%	27.1%
Buscas información en Internet para hacer tus trabajos	20.2%	53.5%	25.4%
Relacionas los nuevos contenidos de estudio con otros que ya conoces	16.9%	58.0%	23.3%
Aplicas lo que estudias en la escuela en tu vida diaria	24.1%	60.7%	14.1%
Investigas por tu cuenta los temas que se ven en clase	16.0%	52.6%	29.4%

En las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, que está siendo significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Al observar nuestro entorno detectamos que las innovaciones, han llegado con facilidad en el uso de las estrategias de aprendizaje, de recursos didácticos y se están

considerando en el ámbito de la evaluación. Así podemos encontrar como es nuestro caso en las aulas de las secundarias estudiadas estrategias de aprendizajes innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales.

Llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación, lo que nos llevar ¿No será que la evaluación implica además de un cambio teórico, un cambio de actitud?

- ***Atención institucional***

La meta principal de la acción tutorial es conseguir el desarrollo integral y armónico del alumno, de tal manera que le permita dar respuesta a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo y profesional que se va a encontrar a lo largo de su vida. Por lo tanto resulta importante enseñarle a ser una persona, a pensar a convivir con los otros, a respetar sus peculiaridades y sus diferencias. Los problemas que presentan los alumnos precisamente porque son distintos se reflejan en la escuela a través del aprovechamiento académico y de su comportamiento, en este ámbito los alumnos cometen que la escuela ofrece el servicio para atender los problemas de los alumnos en un 47.8%, que este es satisfactorio para resolver sus problemas personales 41%. Parece que, al menos la mitad de la población estudiada reconoce que en la escuela cuentan con apoyo para resolver problemas académicos (54.2%) y que los profesores y asesores se encaran de atender este tipo de problemas con los alumnos (54.4%). Por otro lado, los alumnos expresan que sus compañeros son transferidos por problemas de conducta (41.4%) y por reprobación de materias (34.4%) a otras escuelas. La disciplina es un problema que atienden los prefectos en las escuelas en un 65.7% figura que representa para los y las alumnas (os) autoridad 39.8%, respeto 22%, ejemplo a seguir 15.7%, confianza 10.3% y miedo, indiferencia o agresión 10.1%.

En el primer grupo de preguntas que ofrecen información sobre la atención institucional, se presenta un nivel de respuesta en tres opciones: de acuerdo, no se y en desacuerdo. Resulta interesante la alta concentración de respuesta

en la opción 65.2% **no se** sobre los problemas que presentan sus compañeros a causa de la familia, considerando que los alumnos comentan en otro apartado que con quienes mas platican sobre aspectos de su escuela y de su casa es con sus amistades y segundo término con sus familiares. También presentan porcentajes altos en esta opción: transferir a un alumno porque reprobó materias 47.8% o bien por problemas de conducta 42.2%, cuadro 3.22.

CUADRO 3. 22. SERVICIOS DE APOYO PARA LOS ALUMNOS

	De acuerdo	No se	En desacuerdo
108.- La escuela ofrece el servicio para atender los problemas de los alumnos	47.8%	38.1%	13.1%
109.- La atención que recibes en la escuela para resolver tus problemas personales es satisfactorio	41.0%	33.4%	24.2%
110.- en la escuela contamos con apoyo para resolver problemas académicos	54.2%	32.3%	12.0%
111.- Los problemas más frecuentes por los que repruebas mis compañeros son familiares	21.6%	65.2%	12.8%
112.- Los profesores, asesores se encargan de atender los problemas de reprobación de los alumnos	54.4%	28.4%	16.7%
113.- Los alumnos son transferidos a otras escuelas por problemas de conducta	41.4%	42.4%	15.2%
114.- Transfieren a un alumno de escuela porque reprobó materias	34.4%	47.8%	16.4%
115.- Los prefectos atienden los problemas de disciplina en mi escuela	65.7%	20.6%	11.7%

Es interesante la respuesta en desacuerdo debido a que, casi la cuarta parte de la población estudiada asevera que la atención que recibe en la escuela para resolver sus problemas es satisfactoria, lo cual habla de un servicio que no cubre las expectativas de los estudiantes en un porcentaje importante que cambia incluso por estado, en Tlaxcala el nivel de acuerdo es de 37.8%.

Al preguntar a los alumnos cuál consideran que es la causa más frecuente por la que compañeros reprueban el nivel de respuesta mas alto que ocupa el primer lugar menciona que no entra a clase (28.3%), no les gusta la escuela (23.3%), por problemas personales (17.2%), por problemas familiares (11.8%), por `problemas académicos (11.4%).

Las relaciones que se desarrollan en la escuela tienen como eje rector la normatividad, todo se mueve en torno a una serie de acciones que están prohibidas, en las que se tiene que pedir permiso, se permiten o bien el alumno decide y asume las consecuencias de sus actos. En esta etapa de la vida del joven es común que intenten todo el tiempo establecer un jugueteo entre obedecer y romper con lo establecido. Situaciones en las que hay un consenso alto de **prohibición** en la mayoría de los son en principio llevar el pelo pintado (85.1%), ir a la escuela con tatuajes o perforaciones en diferentes partes del cuerpo (84%), maquillarse (98.7%), usar el uniforme como a cada alumno le gusta (90%) o contradecir a un maestro (64.6%)., aun y cuando los alumnos comentan que sus maestras llevan el cabello pintado, se visten en general como quieren y se maquillan para ir a trabajar.

Los aspectos en los que hay una proporción importante de respuesta en la opción de **cada quien decide** en primer lugar se encuentra el tener novio o novia en la escuela (29.8%), le sigue el utilizar el lenguaje de moda entre los jóvenes como *no manches, chido, la neta, está de pelos...* (28.6%), usar el uniforme como a cada quien le guste (11.3%) o contradecir a un maestro (9.7%), en este último el 11.3% de la población responde que **no sabe que pasa al respecto**. Por lo que resulta importante como un 61.5% de la población comenta que le gustaría que tomaran en cuenta su opinión para elaborar el reglamento escolar, considerando que, para los y las alumnos(as), la escuela es un lugar para aprender (79.8%).

La población estudiada considera el primer lugar, que el recreo es un tiempo necesario para desaburrirse (29.9%), o bien el momento para comer (22.4%), para platicar con sus amigos y amigas (20.3%), un alivio para no estar en clase (16.4%) y para algunos un espacio para jugar (9.1%).

INTENCIONALIDAD PERSONAL

Las intenciones de los alumnos se configuran de maneras distintas y obedecen por lo general a la relación que se va tejiendo a lo largo de sus vidas entre sus ideas, expectativas, las atribuciones que otorgan a los hechos y situaciones por la formación que han recibido en la familia, en la escuela y en su entorno social. Al ingresar a la licenciatura los y las estudiantes están consolidando su sistema de valores, su identidad personal y explorando sus aspiraciones futuras. En este período los y las jóvenes asumen un papel activo en su formación, su futuro está representado por un lado por la carrera que estudia, la universidad y sus profesores y por otro la constitución de una familia y su inclusión en el sistema productivo de la sociedad en la que vive (Bohoslawski, 2001: 39).

En este apartado se reportan los apartados de: relaciones interpersonales, valores, actitudes ante el trabajo académico y utilización del tiempo libre.

- ***Relaciones interpersonales y valores***

Las relaciones interpersonales consisten en la interacción recíproca entre dos o más personas. Involucran la habilidad para comunicarse efectivamente, el saber escuchar, la solución de conflictos y la expresión auténtica de las personas. Promueven la habilidad para comunicarse clara y directamente para escuchar atentamente y esto permite resolver conflictos y expresarse de manera honesta y auténtica. Los procesos que impactan las relaciones interpersonales son la percepción, los pensamientos, los sentimientos, las intenciones, y la acción. En este apartado se presenta la percepción de las y los alumnas (os) sobre las relaciones que establecen en la casa y en su escuela y el valor que le dan a esta interacción.

Cuando los alumnos preguntan a sus maestros algo que no entendieron, ellos consideran que son accesibles 52.9%, corteses 29.1%, irónicos e indiferentes el 17.4%. La relación que se da con ellos les parece solidaria (54.4%) y

cordial al 9.7%, en cambio les resultan autoritarios para el 10.2%, violentos (16.1%) y problemáticos 7.6%, únicamente el 1.9% manifiesta que la relación con sus maestros es respetuosa.

El apoyo que reciben de sus maestros cumple satisfactoriamente las necesidades académicas del 46.9% y podo del 43.2%, en cambio en cuando al apoyo en sus necesidades emocionales consideran que el apoyo es reducido el 50.7%, que no reciben ninguno el 12.9 y es suficiente para la tercera parte (32.3%).

Les gustaría que la relación con sus maestros tuviera mayor comunicación al 41%, que fuera más flexible al 17%, compartida al 14.9% y afectiva al 13%. Para los alumnos un maestro representa ejemplo a seguir (40%), respeto 28.8%, autoridad 22.6% y miedo 6.8%, una figura de afecto apenas alcanza un 0.7%.

A partir de los 11-13 años la elección de compañeros y amigos se basa sobretodo en los aspectos individuales del carácter de los compañeros y compañeras. La simpatía, en el momento de la adolescencia se dirige cada vez más hacia la personalidad total del otro; y tiene en cuenta, sobretodo, las cualidades afectivas del otro. Las amistades juegan un doble papel en la adolescencia: la adquisición de la propia conciencia y la del otro.

En el período de la secundaria, los alumnos cuentan sus cosas íntimas a sus amistades, no confían fácilmente en sus padres principalmente en lo que concierne a la vida sentimental, a los problemas muy personales, y en algunos a los problemas políticos o religiosos. Todos estos temas personales los comparten y se los cuentan a los amigos. Las amistades juegan un papel importante para los jóvenes esta etapa, son las personas con las que establecen un nivel de comunicación más alto.

Los estudiantes de este estudio comentan que platican con sus compañeros en principio sobre la escuela y los problemas del país (37.4%), de los novios (as) y sus problemas personales 30.8%, sobre sexualidad y telenovelas 15.6%, sobre su familia 3.7%, consideran que la relación con sus compañeros para la mitad de la muestra es amigable (54.2%), para el 12.2% respetuosa, para el 15.9 cordial y solidaria y para el 16.9% violenta y problemática. Además

consideran que la forma en que se relacionan con sus compañeros beneficia el desarrollo de sus clases frecuentemente el 30.9% y algunas veces el 52%. Le gusta trabajar en equipo al 40.4% y consideran que cuando trabajan en esta modalidad toman decisiones frecuentemente el 37.4% y algunas veces el 52.4%.

Cuando la escuela realiza alguna actividad fuera de clases los alumnos opinan que su colaboración es como organizador el 32.6%, como asistente el 24.6% y como parte de una comisión el 25%, el resto manifiesta que no se lo piden o no les interesa participar.

Cuando se refieren a la relación de sus compañeros con sus maestros manifiestan que es problemática, violenta y autoritaria un 44.9% de la población estudiada, cordial, solidaria y respetuosa un 55%. En cambio la relación su familia la consideran cordial, respetuosa y solidaria un 63.9% de los alumnos, violenta, problemática y autoritaria un 34.4%.

Lo que ocurre en las familias de nuestros estudiantes en relación a la educación es un complejo entramado de ideas, expectativas, afectos, relaciones, interacciones y rutinas. La cultura familiar y la cultura escolar son dos realidades que si bien directamente se cree que no se influyen entre sí, se encuentran en constante interacción al interior de los estudiantes (Palacios, Hidalgo, Oliva, 2003).

Las culturas familiares difieren mucho entre los alumnos y se definen por dos elementos fundamentales: la ideología y las conductas. Dentro de la ideología se incluyen elementos como expectativas, actitudes y valores así como las ideas sobre objetivos y procedimientos educativos. Las conductas se refieren a las interacciones concretas que se presentan al interior de cada familia a través de sus rituales y hábitos propios.

La cultura escolar ha modificado a lo largo de los años aspectos importantes de la cultura familiar, creencias, expectativas sobre formas de vida y es por ello que un grupo importante de nuestra población ha recibido una fuerte influencia familiar y consideran que el nivel máximo de estudios que esperan alcanzar es terminar una carrera

profesional 40.8%, hacer una carrera técnica el 25.2%, terminar la preparatoria 10.1%, terminar la secundaria 10.2%, terminar estudios de posgrados 3.8% y un 10% aun no lo tiene definido.

Las actitudes tienen tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. A nivel cognitivo se consideran los conocimientos adquiridos en la familia, en la escuela y en otros grupos de pertenencia; a nivel afectivo elegir una institución para cursar estudios universitarios, conlleva en los alumnos expectativas respecto a lo que desean obtener de ella. Involucra satisfacciones o insatisfacciones de los padres y otros familiares significativos en función de sus respectivos ideales y la vivencia de las mismas, juegan un papel importante en lo que concierne a la influencia que desde chico recibe el adolescente en su hogar (Bohoslawsky, 2001: 47). El nivel conductual se refiere a los resultados que reporta que cuando tienen exámenes estudian para pasar 39.8%, solo contestan lo que recuerdan el 14.6%, copia el 10.6%, sacan un acordeón el 6.8%, piden ayuda a sus amigos el 6% y no les hace falta estudiar al 5.4%. Opinan que si en el salón de clases hay algún problema entre compañeros: generalmente el maestro lo platica con el grupo y escucha a los alumnos (65%), se lo comunica al director(A) el 9.2%, solo da su punto de vista el 8.9%, los regaña o castiga 12.1%, le deja que lo resuelvan solos el 2.5%.

Cuando alguien no está de acuerdo con el profesor el sentir de los alumnos es que los escuchan (41.9%), toman en cuenta lo que dicen (25.6%) los regañan, los callan o los reportan 32.1%.

Cuando los maestros son injustos los alumnos manifiestas que se lo comentan a sus amistades el 25%, se quedan callados el 21.1%, solamente se enojan el 24.2%, lo enfrentan con tranquilidad 21 16.2% y lo enfrenta con enojo el 12.9%, únicamente el 0.4% lo comenta con su familia.

▪ **Utilización del tiempo libre:**

Para los jóvenes entre 12 y 15 horas es importante el uso de su tiempo libre cada semana, lo distribuyen en socializar fuera de la escuela, interactuar con la familia a través del trabajo compartido, dar continuidad a su preparación en la escuela y cada uno de acuerdo a sus intereses y a sus posibilidades realizan actividades deportivas o asisten a eventos culturales.

La forma en que los estudiantes reportan lo que hacen fuera de la escuela y como aprovechan su tiempo a lo largo de una semana da cuenta del valor que otorgan a las diferentes facetas de su vida, así un 61.2% de la población menciona que ocupa entre una y cuatro horas para estudiar fuera del horario de clase y un 76.5% para realizan tareas escolares, actividades que favorecen complementar su proceso de formación académica , solamente el 7.1% y 15.9% le asignan a ellas mas de cinco horas y el 31.6% y 7.7% reportan que ninguna hora a la semana es necesaria para realizar este trabajo fuera de la clase. Para complementar los hábitos de trabajo dentro de la escuela el gusto por la lectura resulta importante, en este sentido, al preguntar el número de horas que se dedican por semana a leer, no a estudiar el 27.2% manifiesta que ninguna, el 65.2% entre una y cuatro horas y el resto dedica más de cinco horas a la semana en esta actividad.

El apoyo a la familia es fundamental para la mayoría de los estudiantes de la muestra (77.4%) invierten al menos entre una y cuatro horas a la semana colaborando en los quehaceres familiares, el 8.3% no ofrece ninguna ayuda a la familia y el resto colabora por mas de cuatro horas cada semana con ellos.

La socialización con los amigos se presenta en el 69.2% de la población entre dos y cuatro horas, el 12.4% no se ocupa de esto y el resto de la población invierte entre cinco horas y más a la semana para platicar con ellos sobre la escuela, problemas del país, sobre los novios o novias o bien sobre sus problemas personales.

Una proporción importante de la muestra estudiada dedica entre dos y cuatro horas a la semana para realizar algún tipo de actividad deportiva (69.6%) lo cual es de suma importancia en este período de cambios físicos, psicológicos y académicos, ya que les permite canalizar su energía y ampliar su ámbito de socialización con otros grupos que comparten intereses afines. El 69.6% también reporta realizar algún tipo de actividad artística entre una y cuatro horas a la semana como bailar, hacer teatro, pintar o dedicarle tiempo a la música, que al igual que el deporte les abre espacios importantes para descubrir habilidades, identificar nuevos intereses y fortalecer su autoestima.

Otras actividades como ir al cine o asistir a eventos artísticos como conciertos, exposiciones o visitas al museo no son realizadas al menos por la mitad de los alumnos y una tercera parte le dedica entre una y cuatro horas a la semana a este tipo de formación complementaria para su desarrollo personal. Otras actividades recreativas que realizan estos jóvenes son salir de paseo (55.9%) ocupan entre una y cuatro horas a la semana y solamente el 18.7% no optan por esta actividad o no tienen acceso a ella.

Aun y cuando el 48.4% de la población reporta que no ocupa ninguna hora a la semana para jugar con videojuegos o maquinitas, el 42.9% invierte entre una y cuatro horas a semana y el resto de la muestra cinco horas y más a la semana.

Por todos los medios aparece el comentario y la queja del exceso de tiempo que hoy en día se emplea en ver televisión, el 10% nos indica que no invierte ninguna hora a la semana, seguramente corresponde la proporción de la población estudiada con limitaciones económicas por un lado o bien que viven en zonas donde esta actividad aun no ocupa un lugar prioritario en sus vidas. Para el 70.3% de la población este resulta un entretenimiento importante entre una y cuatro horas y el 19.7% restante ocupa cinco horas o mas semanales en esta forma de divertirse.

El 37.1% de la muestra reporta que no realiza trabajo remunerado, mientras el 57.1% trabaja entre una y cuatro horas a la semana y el resto entre cinco y más horas a la semana.

Las relaciones que se establecen con otros fuera de la escuela sumada a las que se adquieren dentro de la escuela favorecen en los alumnos el fortalecimiento de su propio aprendizaje y son una herramienta fundamental para aprender a socializar y convivir con otros.

Uno de los problemas dentro de la escuela es que no ofrece experiencias de aprendizaje que se producen naturalmente en la vida cotidiana fuera de la institución educativa. Aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje y no pueden desarrollarse sin un guía, un modelo, sin un acompañamiento cognitivo.

En este sentido, los docentes a través de su intervención permanente y cotidiana con sus alumnos, seguramente los orientan sobre la utilización del tiempo libre, asignando incluso tareas donde requieren asistir a otro tipo de actividades que les ofrecen elementos para la consolidación de sus experiencias de aprendizaje.

PAUTAS DE TRANSICIÓN.

Las transiciones señalan momentos y procesos de cambio, de exigencia, de acomodación, de riesgo, con posibles consecuencias negativas, pero también se presentan como oportunidades para crecer, para aprender y para cristalizar objetivos de vida. Ingresar a la educación superior representa para un número importante de estudiantes y para sus familias una elevación de status. Aprobar el examen de admisión se convierte en una conquista que conlleva cotas de maduración y de libertad.

Para el espacio de “orientación y tutoría”, el tema de la transición se hace necesario para promover las actividades de apoyo que los estudiantes demandan para acceder adecuadamente al estudio, asegurándose de ofrecer reforzamientos intermitentes a lo largo de la secundaria. Bajo esta perspectiva el trabajo del docente - tutor no puede ser

aislado, sino producto de un trabajo planeado por los docentes, administrativos y autoridades que se convierten en una red que soporta al joven cuando cae accidentalmente en problemas académicos.

Para lograr que los alumnos se integren en su nueva modalidad de escuela, a nivel de enseñanza media superior y superior, se han organizado desde la década de los setentas en la Universidad Nacional Autónoma de México, una serie de actividades a través de las cuáles se da la bienvenida a los alumnos de primer ingreso, se les informa sobre su nuevo status como estudiantes universitarios de licenciatura y se les familiariza con los servicios que ofrece cada escuela para apoyar a los estudiantes en el área académica, administrativa y su desarrollo personal. El modelo que se ha venido desarrollando desde entonces ha resultado exitoso, por lo que resulta recomendable para dar soporte al joven que ingresa a secundaria.

Conocer las motivaciones e intencionalidades de la población de segundo año de secundaria y de sus docentes resulta necesario para identificar y comprender las acciones requeridas para diseñar un programa tutorial en escuelas secundarias, no sólo en el estado de Hidalgo, sino en algunos otros espacios del país, que comparten la problemática. Este nivel educativo presenta problemas complejos: algunos atribuidos a la etapa de desarrollo que viven los púberes, otros, a lo que implica su tránsito de la primaria a secundaria y, algunos más, por la cultura escolar que prevalece en cada institución, que aun y cuando se rigen por el mismo programa y por las mismas intenciones de alumnos, padres de familia, directivos y profesores, las prácticas se diversifican.

Si bien el proyecto de investigación que estamos desarrollando se ocupa de las dimensiones anteriores, el presente trabajo se enfocará al proceso de transición de la escuela primaria a la secundaria.

Con la Reforma Educativa de 1992, se pierde el espacio de la Orientación Educativa como servicio de apoyo a los estudiantes y se reconfigura como materia curricular. Con este cambio los estudiantes pierden la oportunidad de recibir la atención personalizada que les ayude a enfrentar los problemas que conlleva la transición de primaria a secundaria. En

la actualidad podemos afirmar que los mecanismos que se han implementado, como parte de la Reforma educativa, no han sido lo suficientemente sensibles, como para ocuparse de las necesidades de transición de los adolescentes ni a los grandes cambios sociales que se han suscitado, considerando que, desde finales del siglo XX las sociedades occidentales también han estado inmersas en profundos cambios y transiciones turbulentas plenas de incertidumbre. La economía se volvió flexible y frágil, la tecnología más compleja, las organizaciones prescinden de la burocracia a favor de la flexibilidad y fluidez. Las naciones buscan su propia identidad a la vez que se expanden sus economías, las fronteras se hacen irrelevantes y sus habitantes introvertidos (Hargreaves, A et al, 2002). En el marco de las conformaciones identitarias de los jóvenes, estos contextos afectan de alguna manera la formación y conformación de los nuevos sujetos sociales y en especial en su educación.

El ingreso a la secundaria coincide con los primeros acercamientos a la adolescencia; los adolescentes buscan definir su identidad, y para ello deben reconocer y establecer primero quiénes son, cuál es el lugar que ocupan entre sus compañeros y donde encajan en el conjunto de la sociedad.

De forma implícita pero impositiva, la organización de las secundarias técnicas y generales del Estado de Hidalgo se convierten, para los estudiantes, como lo expresa Wexler (1992) en una institución burocrática e impersonal que les transmite una falta de afecto, mismo que, tanto desean muchos estudiantes.

El proceso de convertirse en miembros de uno o más grupos de gente de su edad, plantea a los adolescentes una serie de desafíos. Unido a su gran necesidad de gustar y ser aceptado, el adolescente tiene que aclarar su mente para decidir con quién desea identificarse. El grupo puede aportar a los adolescentes una fuente sustancial de seguridad, atención y dignidad, en un mundo y en unas escuelas que a menudo les resultan anónimos, complejos, insensibles y debilitantes (Ryan, 1995).

El paso a una escuela secundaria supone los siguientes cambios:

a. El cambio físico y cultural de la propia adolescencia que llamamos pubertad; b. El cambio informal que tiene lugar dentro y entre las culturas establecidas por sus iguales y grupos de amistades, en los cuales el adolescente experimenta y espera distintos tipos de relaciones. C. El cambio formal que se da entre dos tipos diferentes de instituciones, con reglamentos, exigencias curriculares y expectativas diversas por parte de los profesores.

De ser el más grande de la primaria, pasa a ser el más pequeño en la secundaria (cambia status y categoría). De tener un territorio demarcado, controlado y de su propiedad pasa a un espacio despersonalizado “propiedad” del docente, en el que es el alumno quien tiene que cambiar de salón para recibir cada una de sus clases, que además, son impartidas por una diversidad de profesores. El alumno pasa de ser el centro de atención en una relación cara a cara con su profesor (en el que, a veces, deposita parte de la satisfacción de necesidades de la figura paterna) en un mundo compartido, a una relación diluida y ambivalente que se da al enfrentarse a diferentes estilos de enseñar y de organizar el tiempo y el espacio, al tener que cambiar y entrar en el territorio de cada docente durante varias veces al día. Los jóvenes pasan de una comunidad personal y de apoyo a formar parte de un mundo impersonal y distante.

De la misma manera, aunque existen criterios comunes, encuentra que existen nuevas formas de evaluación y estilos de enseñanza y aprendizaje: las reglas y códigos se transforman. En primaria, la enseñanza está más dirigida a la formación de habilidades básicas y centrada en el alumno, en la que es fácilmente identificable el aprendizaje cooperativo, en secundaria inicia la carrera para competir.

La transición está cargada de variados mensajes y posibilidades contradictorios a los que el púber tiene que enfrentarse en su ingreso a la secundaria. Encuentra un lugar que le ofrece, por un lado, la posibilidad de obtener estatus, mayor independencia, así como experiencias y oportunidades para crecer y por otro, se enfrenta a una cultura escolar donde las escuelas secundarias se parecen a un contrato formal donde los estudiantes van a una escuela “fuera de su comunidad”, ocupan un edificio grande y complejo, no tienen un aula, pupitre o profesor concretos, son controlados

por timbres, formularios y procedimientos. Sus conexiones no se basan en relaciones que establecen con el profesorado o los compañeros de clase, sino que entran a formar parte de una pandilla a la que les une intereses comunes. (Hargreaves et al 2002).

En este “nuevo mundo” cargado de incertidumbres, los alumnos buscan conformar su identidad enfrentándose a una serie de problemas, que ubicamos en tres esferas:

1.- La ansiedad que provoca la relación con estudiantes mayores, el abandonar a sus amistades y el reto de encontrar nuevos amigos y amigas, la ansiedad ante la nueva normatividad y la carga académica, la mayor exigencia en trabajos, la preocupación sobre su progreso en la escuela (Garton 1987, Mertin, Haebich y Lokan 1989, Cheng y Ziegler 1986).

2.- La adaptación a la secundaria y las implicaciones a corto y largo plazo en los logros académicos, la motivación y el compromiso en la escuela. En cuya adaptación se ponen en juego los significados que cada joven puede darle a los diversos ambientes por los que ha transitado, estos van a depender de las circunstancias de cada individuo: su historia personal, su situación académica, socioeconómica, las diferencias por género o por grupos étnicos y/o ambiente cultural.

3.- La continuidad o discontinuidad del currículum y las implicaciones de las lagunas o de la repetición de contenidos en el aprendizaje del estudiante. En secundaria el currículum es más especializado y esto hace que el alumno perciba sus asignaturas como algo desintegrado, disperso y desarticulado.

Considerar estas tres esferas como ejes de análisis, nos posibilita la identificación de problemas en los campos: académico, psicosocial, biológico y valoral, a los que se suman los problemas de carácter familiar.

Las tutorías académicas:

El clima que se vive en las secundarias es más despersonalizado que en la primaria, en algunos planteles cuentan con servicios de atención al estudiante proporcionado por Trabajo Social o Psicología, pero en la mayoría, los problemas personales y de aprendizaje son atendidos por su maestro asesor, la o el prefecto y, cuando “el caso” es más grave, por la dirección o subdirección escolar. Esto lleva a plantear, en cuanto a contenido de las tutorías, la importancia de fortalecer la *tutoría de materia*, que se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relativos a contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase, o sobre temas de trabajos relacionados con la materia, la tutoría de prácticas, que proporciona al alumno habilidades y herramientas para desarrollar competencias específicas y la Tutoría de asesoramiento personal, para abordar problemas personales del alumno (Álvarez M, 2004).

Los servicios y programas desarrollados en las escuelas encuestadas intentan disminuir el rezago académico, la reprobación y el abandono. No reportan programas específicos para abordar el proceso de transición de primaria a secundaria: realizan reuniones informativas con la población de primer ingreso y con padres de familia para entregar la reglamentación de la escuela y dar instrucciones en torno a la misma. El nivel de participación de los padres de familia depende de la sensibilidad de directivos, coordinadores y personal de apoyo en cada escuela.

En ambas modalidades se realizan proyectos escolares que se traducen en la programación de estrategias de trabajo según las necesidades de los alumnos y su desarrollo y puesta en práctica depende del nivel de compromiso de directivos, docentes y administrativos. Esto corresponde a lo que plantea Hargreaves et al (2002), cuando manifiesta que cualquier cambio debería tomar como base y considerar las teorías y concepciones ya existentes sobre el cambio educativo, ya que estos se pondrán en práctica con mayor probabilidad en aquellas escuelas donde el profesorado se comprometa a elaborar y acatar normas que garanticen una continua mejora como parte de sus funciones, de otra manera no van a trascender los límites del papel.

En la variable Ansiedad: 29.1% de los estudiantes se sienten temerosos de ingresar a la secundaria y 9.5% inseguros. En el cuestionario abierto que se aplicó en el primer momento los estudiantes reportan sentir ambivalencia al ingresar a la secundaria y esto se justifica porque comentan que se sienten mal por dejar a sus amigos, aturridos, desconfiados, extraños en los nuevos lugares, ansiosos, miedosos, temerosos de no hacer nuevos amigos pero por otro lado mencionan que se sienten felices y emocionados, por lo que implica descubrir nuevos espacios y compañeros.

Como lo menciona los autores que han estudiado el tema (J. Gimeno 1997 y Hargreaves et. Al 2002), las transiciones son ambivalentes, prueba de ello es que, 28.3% de los estudiantes reportan estar contentos y en la parte cualitativa manifiestan que es un reto, les agrada incorporarse a un nuevo status.

En la variable adaptación a la secundaria, 38.9% reporta no haber recibido ninguna ayuda al ingresar a la escuela aun y cuando 69.9% comenta que le dieron la bienvenida a su nueva escuela y a 74.4% les informaron sobre las diferencias entre la primaria y la secundaria. Por otro lado, 63.9% dice que les mencionaron desde los primeros días lo que esperaban de ellos y a 56% le costó poco trabajo incorporarse a las nuevas normas. Desde los datos cualitativos esto se explica cuando los alumnos exponen el porque reprueban sus compañeros, casi todos lo atribuyen al propio alumno, comentando que son latosos, desorganizados, juegan en clase, no hacen tareas, les disgustan las materias, no cumplen, están distraídos, no atienden, no trabajan... En pocas palabras: que no se adaptan a las nuevas formas de trabajo, pero no se les ocurre que las razones pueden atribuirse a los programas, las formas de enseñanza o a la propia cultura organizativa de las escuelas. Parecería que las instrucciones proporcionadas al iniciar el primero de secundaria, dan por hecho que los logros académicos solamente son producto de los esfuerzos de los alumnos y del apoyo familiar que reciben. Por otro lado, en este rubro, al entrevistar a los docentes, en la primera parte del estudio, se encontró que solamente tres docentes (de veinticinco) comentaron que la causa de reprobación escolar era propiciada por el propio

docente: por aquel a quien no le gusta su trabajo, el que considera tener cargas de trabajo excesivas, el que llegó a la plaza por compadrazgo o bien, que sus intereses son ajenos a la docencia.

Por otro lado, se encontró que, cuando los alumnos presentan dificultades severas de aprendizaje y conducta son transferidos a otra escuela, situación que les hace presentarse como escuelas que se caractericen como instituciones donde asisten alumnos de mayor nivel académicos (escuelas de calidad o centros de excelencia) o bien, aquellas escuelas que convierten en depósito de los “mal queridos”, por ser las receptoras de todos los alumnos “cambiados de escuela”.

En la variable, *continuidad y discontinuidad en el currículum*, los alumnos declaran que las materias en la que presentan alta y mediana dificultad son:

CUADRO 3. 23. SERVICIOS DE APOYO PARA LOS ALUMNOS

Asignaturas	1er. año	2º año
Español	49.6%	33.7%
Matemáticas	76.0%	77.7%
Historia Universal 1 y 2	54.8%	53.0%
Geografía General	49.5%	47.5%
Formación Cívica y Ética	39.5%	44.0%
Biología	59.0%	54.4%
Introducción a la Física y Química1º. / Física en 2º.	65.8%	64.9%
Idioma extranjero	66.8%	62.7%

Como podemos observar los mayores porcentajes se encuentran en las denominadas ciencias duras y en el idioma extranjero, que como se menciona algunas investigaciones, probablemente tales contenidos no son trabajados desde una perspectiva de contenidos socialmente significativos.

En el tema sobre sus cambios físicos e intelectuales, 52.3% reporta que han recibido mucha información sobre el primer punto por parte de sus maestros, mientras que a 33% no le preocupa que su cuerpo esté cambiando. El 48.6% de los estudiantes manifiesta que sus padres se preocupan por su forma de pensar y 47.9% manifiesta que son sus maestros los que se ocupan de este aspecto.

Conclusiones:

El proceso de transición que enfrentan los estudiantes adquiere una complejidad importante en este momento ya que simultáneamente a las múltiples transformaciones que manifiestan, socialmente vivimos años estimulantes y aterradores de transición y agitación. Estos cambios que operan socialmente a nivel internacional, explican porque educadores de todo el mundo identifican los años de transición de la escolarización como puntos centrales de la reforma educativa.

Reformar estos años de transición en el sistema escolar podría garantizar una doble reparación: evitar daños irreversibles que afecten el futuro de nuestra juventud, y prevenir del mismo peligro al mundo que heredarán (Hargreaves, Andy et al, 2002).

Aun y cuando existe una profunda preocupación por mejorar los índices de eficiencia terminal, reprobación y abandono que consideran en términos generales las necesidades de la población que atienden, al bajar a las escuelas resultan insuficientes por múltiples razones que van desde la falta de infraestructura física en las escuelas, hasta la falta de compromiso de docentes, directivos y administrativos. Los problemas internos que vive cada escuela difieren por la

población que reciben, la zona geográfica en la que están ubicados, el apoyo que reciben de los padres de familia y sobre todo la cultura organizacional que prevalece en cada plantel.

Por lo anterior, se espera que con la propuesta que se está diseñando, a partir de los problemas identificados de carácter académico, psicosocial, biológico, valoral y familiar, en el trabajo de investigación en su conjunto, se podrán ofrecer algunas alternativas que den respuesta a las inquietudes de directivos, docentes y alumnos, por lo menos de las 22 secundarias técnicas y generales, con las que se trabajó en el Estado de Hidalgo.

BIBLIOGRAFÍA

BILBAO, L. T. (1986) Los Modelos de Orientación Vocacional dominantes en México. Tesis. México. Universidad Iberoamericana

BOHOSLAVSKY, R (2001) Orientación vocacional y estrategia clínica. Nueva visión. Buenos Aires.

BOLIVAR, A (1993) Culturas profesionales de la enseñanza . Cuadernos de Pedagogía 219 (nov).

BORDAS, I, CABRERA, F (2001), “ Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso” en: *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, n.218.pp.25 a 48, Barcelona.

CANALES, L (2002) “Formación de tutores Académicos en instituciones de Educación Superior”. En: Memoria del Primer Encuentro Regional de Tutorías. Marzo.

(1999) Orientación Educativa en alumnos de bachillerato: estudio de caso. Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala

CANALES L, VELÁSQUEZ (2004) “La Atención Personalizada Del Alumno Que Ingresa A La Educación Superior, Una Opción Para Alcanzar Programas De Calidad” en: Memoria Electrónica del IV Encuentro Internacional de Educación Superior. La Habana Cuba.

(2003) “Expectativas de los tutores académicos en las instituciones de educación superior en México. (El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas)” en: Memoria Electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. COMIE.

CANALES, AGISS (2003) Conocer a mis alumnos de nuevo ingreso para planear mi trabajo tutorial , el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala” en Memoria Electrónica del VII Congreso nacional de investigación Educativa. México. COMIE.

CANALES, L. Y MORENO, T. (2002) “Formación de tutores Académicos en instituciones de Educación Superior”. En: Memoria del. Primer Encuentro Regional de Tutorías. Marzo 2002. México, Universidad Autónoma de Guadalajara.

DELORS, J (1997) La Educación Encierra un Tesoro. México. Correo UNESCO.

DONAS S (2001) Adolescencia y Juventud en América Latina. Costa Rica: LUR.

ELIZALDE, S (2003) Encuesta Nacional de Juventud 2000. Tlaxcala Región Centro. Instituto Mexicano de la Juventud. México

FRESÁN, M Y COL. (2000) La Educación Superior en el Siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México. ANUIES

FERNÁNDEZ, P (2003) Cultura Política y Jóvenes en el Umbral del nuevo milenio. México. IFE, Instituto Mexicano de la Juventud.

GARAY, S (2001) Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México: ANUIES

GIMENO, J (1997) La transición a la educación secundaria. Madrid. Morata

GORDON, J (1969) El maestro y su función orientadora. México. UTHEA.

GUERRA , M.I

(2000) “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales” en: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. V, num. 10, julio – diciembre pp 243-272.

HARGREAVES, A Y FULLAN M (1999) La escuela que queremos. Buenos Aires: Amorrortu editores. Investigación Educativa. Vol. V, num. 10, julio – diciembre pp 243-272.

HARGREAVES A, EARL L, RYAN J (1998) Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. España: Octaedro.

LATAPÍ, S.P. (1988) “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad” en: Revista de Educación superior, Num. 68, octubre - diciembre, ANUIES, pp. 5-19, México.

MORA J. A. (1998) Acción Tutorial y Orientación Educativa España. Ed. Narcea.

MORDUCHOWICZ ROXANA (2004) El capital cultural de los jóvenes. Fondo de Cultura económica. México.

OCDE (1997) Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación Superior.

PALACIOS J, HIDALGO V, OLIVA A (2003) Cultura familiar y cultura escolar. www.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/CdP23995.pdf

PÉREZ, G (1988) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. España. Morata.

PÉREZ I, VALDEZ M (2002) “Imágenes sobre los jóvenes en México” en: Nuevas Miradas sobre los jóvenes. Pérez I, Valdez M, Gauthier M y Gravel P coordinadores. México: INJUVE-SEP

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001 – 2006. México. SEP.

RODRÍGUEZ, MA. L. (1995) Metodologías y estrategias para desarrollar programas de acción tutorial. Funciones del tutor y funciones del orientador. Barcelona Edit. Ceac.

RODRÍGUEZ, MA. L. (1998) Orientación Profesional. Barcelona. Ariel.

RODRÍGUEZ GIL PADILLA, E (1998) “La Relación docente – alumno, una relación de amor. Reflexiones acerca de algunos conceptos de la Psicología Humanista”. En: Revista del instituto humanista de Psicoterapia Gestalt, figura/fondo. México.

ROGERS, C (1986) Libertad y Creatividad en la educación. España. Paidós Educador.

RIVAS, F (1998) Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento. Madrid. Morata.

RYAN, J (1992) “Formal schooling and deculturation: nursing practice and the erosion of native communications styles, The Alberta Journal of Educational Research, 38, 2, pp. 91 – 103.

SANDOVAL, E (2001) “Ser maestro de secundaria en México: Condiciones y reformas educativas “ en: Revista Iberoamericana de Educación. Número 25, OEI. <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>

SANDOVAL, E (2004) La trama de la escuela secundaria: Institución, Relaciones y Saberes. México. Plaza y Valdés.

TEDESCO, J (2003) Escuela y cultura: una relación conflictiva. http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/escuela_y_cultura.pdf

VELÁSQUEZ F. G. (2001) El proceso de tutorías en el postgrado de educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tesis para obtener el grado de Maestría en Orientación Educativa. UAT. México.

VIÑAO, A. (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid. Morata.

WEXLER, P (1992) *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*, London, Falmer.

WONG, Z. (2001) Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud 2000 Tamaulipas Región Norte. México: SEP- INJUVE.

PLATICANDO CON LOS DIRECTORES.

Uno de los componentes esenciales en la organización, supervisión y dirección de las escuelas es la dirección de las escuelas, de ella depende la planeación y organización de los procesos pedagógicos y administrativos de cada escuela, así como el nivel de compromiso que establecen docentes, personal administrativo y de intendencia y colaboración de los padres de familia .

El papel que juega el director en la gestión educativa es fundamental, ya que promueven la formación y mejora de las condiciones en que se desenvuelven los profesores, estudiantes y administrativos de las escuelas.

Dentro de sus funciones y responsabilidades se encuentran:

- Planear, organizar, dirigir y evaluar las actividades académicas, de asistencia educativa, administrativa y de intendencia el plantel, de acuerdo con los objetivos, leyes, normas, reglamentos y manuales establecidos por la educación secundaria, y conforme a las disposiciones de las autoridades educativas correspondientes.
- Determinar y establecer las políticas de operación para el logro de los objetivos del plantel.
- Vigilar el cumplimiento del plan, programa de estudio, reglamentos y disposiciones que rijan el servicio.
- Realizar, antes los organismos o autoridades correspondientes, las gestiones conducentes que permitan dotar al plantel tanto del personal y recursos materiales, como de los servicios necesarios para el cumplimiento de sus labores.
- Proponer ante la unidad de servicios educativos a descentralizar o a la dirección general de educación secundaria, cuando se trate de planteles del Distrito Federal, el presupuesto estimado de ingresos del plantel.

- Vigilar la aplicación del presupuesto y presentar, ante las autoridades educativas correspondientes, la documentación comprobatoria de los gastos.
- Propiciar un ambiente agradable de trabajo para el mejor desarrollo de las labores del plantel.
- Establecer y mantener comunicación permanente con la comunidad escolar, con el propósito de que esté informada de las disposiciones que normen las labores del plantel y lograr su participación consciente y corresponsable en las tareas educativas.
- Programar las reuniones de las academias locales y supervisar que estas cumplan con su objetivo.
- Promover la constitución de la cooperativa escolar de consumo, tramitar su registro ante el área de cooperativa correspondiente, y vigilar que su funcionamiento esté de acuerdo con las normas específicas vigentes.
- Vigilar la utilización, aprovechamiento y conservación de todos los recursos con que cuente el plantel.
- Facilitar la realización de los supervisores de carácter técnico pedagógico y las auditorias que se determinen, y atender a las recomendaciones y a las disposiciones que señalan las autoridades correspondientes.
- Promover la realización de actividades culturales, deportivas y recreativas que coadyuven al desarrollo integral de los educandos.
- Autorizar la documentación oficial que expida el plantel.
- Evaluar permanentemente las distintas actividades escolares y mantener informadas a las autoridades educativas acerca del funcionamiento del plantel.

En realidad, las funciones que desarrolla un director en la escuela secundaria, son muy complejas requiriendo de un personal lo suficientemente capacitado para poder coordinar las situaciones que ocurren día a día, teniendo muy presente que pueden presentarse situaciones que requieran mayor o menor atención en cada escuela pero que no se

encuentran escritas en ningún documento. Todas las funciones anteriormente descritas debería ser conocidas por los directores de las instituciones, de lo contrario ocasionarían, en la práctica una falta de reciprocidad por parte de los directivos, docentes, alumnos, administrativos y padres de familia.

El liderazgo que ejerce el director se refleja a partir de de una serie de atributos personales que coadyuvan a alcanza los objetivos y las metas de cada escuela, como son su profesionalismo, el nivel de compromiso que adquiere con la escuela, su capacidad administrativa y gerencial, así como la interacción que tiene con los diferentes actores que componen la institución educativa. Estas características lo convierten en un agente propositito que favorece el fortalecimiento de la escuela o bien en un detonador de conflictos en la misma, así como en la generación de un clima de trabajo que se traduzca en un ambiente favorable para crecer o para padecer la difícil situación que enfrentan docentes y alumnos en este espacio educativo.

En los resultados que presenta el DIE/INEE (2004) a partir de las bases de datos de las Pruebas Nacionales, Cuestionarios de Contexto, Directores, se aprecia la siguiente información.

CUADRO 3. 24. Índice de Satisfacción de los directores de secundaria con el ambiente escolar

Entidad Federativa	Índice de Satisfacción	Relaciones interpersonales en las escuelas	Recursos escolares	Pedagogía y aprendizaje
	Generales- Técnicas	Generales- Técnicas	Generales- Técnicas	Generales- Técnicas
Hidalgo	80 66.1	91.7.....96.3	66.7.....50	77.3.....54.1
Tlaxcala	78.1.....76.6	100.....100	60.....42.9	71.1.....73
Nacional	71.4.....73.1	94.....92.8	39.4.....46.7	67.8.....69.6

El nivel de satisfacción de los directores del estado de Tlaxcala se encuentra arriba de la media nacional, en las relaciones interpersonales que desarrolla en las escuelas tanto técnicas como generales reportan 100 En recursos escolares las secundarias técnicas se encuentran por debajo de la media nacional mientras Hidalgo está por encima. En pedagogía y aprendizaje Hidalgo está por arriba de Tlaxcala aun y cuando ambas se encuentran por encima de la media nacional.

Para complementar esta investigación se realizaron 42 entrevistas a directivos de secundarias técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala y los resultados generales que se obtuvieron

La aplicación de los instrumentos arrojaron como resultado que la totalidad de los directores entrevistados, dentro de la cultura escolar, dentro de sus funciones básicas la planeación, dirección, organización y gestión de los asuntos escolares ante la SEP, controlando la cuestión administrativa y resolviendo cualquier contratiempo que se encuentre fuera de la normatividad de la institución, así como la realización de un programa escolar el cual se lleva a la práctica y es evaluado periódicamente por las coordinaciones, la subdirección y dirección de cada plantel independientemente de los que emite y tiene contemplados la SEP.

Estas actividades en general se contemplan en al Manual de Organización de Escuelas Secundarias donde existen funciones y responsabilidades asignadas a la dirección, las cuales en la actualidad se realizan formalmente en cada una de las secundarias investigadas aunque en cada una asumen características diferentes, ya que se adecuan a su situación geográfica y a la población que las compone.

Las evaluaciones de alumnos que se realizan dentro de la cultura de las instituciones en base al acuerdo 200 de evaluación, donde la calificación menor es 5 y la mayor es 10, otorgando la facultad a cada profesor que tome en consideración los criterios mas pertinentes que se adapten a la evaluación del aprendizaje, considerando los contenidos expuestos en su clase, además de tomar en cuenta la participación de los alumnos en actividades que mejoren su calidad de vida dentro de su comunidad.

También se atiende problemas de aprendizaje que exteriorizan los alumnos al interior de la institución, al presentar una transición de un nivel educativo a otro, los cuales son atendidos en el momento de su detección y se resuelven mediante un trabajo colaborativo entre lo docentes, servicios educativos complementarios en las escuelas como son: prefectura, trabajo social, coordinadores académicos y personal directivo. En general se propicia un ambiente de participación, cooperación y ayuda a los alumnos para que puedan superar los problemas que presentan y con ello mejorar la calidad educativa que prevalece en las Escuelas Secundarias de ambos estados.

Como lo menciona Álvarez, (1996) es necesario que se atienda a los alumnos que presentan problemas de una manera personalizada y con apoyo de tutorial para que exista una educación integral que responda a las necesidades educativas, oriente el proceso de toma de decisiones, favorezca la relación en el grupo, contribuya a la interacción entre los integrantes de un grupo y el fin último mejorar la calidad personal y educativa de los alumnos de educación secundaria, siendo esta edad una de las más importantes y que más ayuda requieren los alumnos.

Los resultados encontrados dan cuenta de que, en términos generales existe una participación muy activa por parte de los alumnos en los concursos que emite la SEP y se realizan a nivel de zona, estatal y nacional. Este rubro produce malestar en algunos directivos y su plante docente porque se da atención preferencial a los alumnos elegidos

para participar en ellos y se descuida al resto de los grupos, por lo que sugieren que se disminuyan y favorezcan la participación de todos los alumnos.

Estos concursos son principalmente de oratoria, declamación, danza, rondalla, grupos musicales, culturales y deportivos, los cuales sirven de distracción a los alumnos que participan en ellos y se convierten en una manera de tener actividades externas y complementarias a las clases y a sus materias académicas. Siempre previniendo cualquier problema que se pueda presentar al desarrollar alguna de las actividades mencionadas, esta prevención se encuentra a cargo de los actores educativos (docentes, trabajo social, prefectura, coordinadores académicos y directivos).

El contar con el personal preparado y trabajar en conjunto al interior de la institución, como lo menciona Halpin y Crofts (1962), origina que las necesidades personales se pueden resolver de una manera satisfactoria favoreciendo la relación entre los alumnos, docentes y directivos.

Trabajar en un clima organizacional según Caseres, (1997) significa tener un conjunto de valores, tradiciones, creencias, hábitos, normas, actitudes y conductas que puedan ir guiando a las instituciones por caminos diferentes, pero también le dan identidad, personalidad, sentido y destino a la institución para lograr de una manera satisfactoria los objetivos planteados dentro de un lapso de tiempo, siempre y cuando se pueda trabajar en grupo, con los mismos intereses a lograr.

Dentro de una organización, lo más importante es trabajar en grupo para que de esta manera sea más fácil alcanzar los objetivos y poder ofrecer un servicio de calidad a la comunidad que lo demande, este agrupamiento sirve para favorecer el intercambio de impresiones acerca de diferentes actividades que se estén realizando, contar con diversas ideas, enfoques y se elija la que satisfaga mejor a los miembros del grupo y no solo una parte de ellos.

Para que un grupo pueda trabajar satisfactoriamente como lo recomiendan los Manuales de Organización de Educación Secundaria, resulta necesario contar con una dirección que sepa actuar ante diferentes imprevistos, que cuente con un buen manejo de los grupos para conciliar y conseguir acuerdos trabajando todos hacia un mismo fin y no de manera individual; aun y cuando se tiene que trabajar en grupo. Para el director es importante reconocer que existen acciones que se deben de desarrollar de manera individual con los alumnos pero existen otras más que se definen y se mejoran en pequeños grupos.

La atención personalizada en las Secundarias Técnicas y Generales investigadas en general es escasa o se podría decir que nula, debido a que, en la mayoría de las escuelas visitadas hay saturación de grupos, maestros con pocas horas para atender a los alumnos y una infraestructura que no es la apropiada. Por otro lado también existe resistencia de los maestros a realizar actividades fuera de su horario de clase provocando, en ciertas ocasiones, la discusión entre maestros y directivos. En las escuelas pequeñas si existe la posibilidad de ofrecer apoyo personalizado a los alumnos, así como asesorías a padres de familia para dar soporte a las actividades académicas de sus hijos.

Los maestros que se resisten a complementar sus actividades académicas con actividades de orientación y asesoría deben comprender que una de las maneras para mejorar la educación en México es guiando y apoyando a los alumnos en los problemas que presenten al interior de la institución secundaria donde estén estudiando, para disminuir el índice de reprobación que nos presenta la SEP (2004) y con ello elevar la calidad de vida de cada uno de los alumnos.

En términos generales en la mayoría de las secundarias se está trabajando de manera conjunta para disminuir los índices de reprobación que se presentan, mediante propuestas que realizan directivos y docentes, así, en secundarias

técnicas en Hidalgo cuentan con el programa de Operación rescate que aun y cuando no queda muy claro en algunas escuelas, ofrece lineamientos de trabajo con los alumnos para brindar apoyo de diferentes maneras.

Las actividades que se realizan al interior de las Escuelas Secundarias Técnicas se basan en el organigrama empleado en el Manual de Organización de Escuelas Secundarias Técnicas (1982), donde aparecen las indicaciones precisas de relación entre los miembros de las mismas, considerando un orden jerárquico en la realización de las actividades planteadas. Este comportamiento se nota diferenciado en las secundarias generales, donde hay mayor flexibilidad a nivel administrativo y académico.

En el Estado de Tlaxcala las escuelas Secundarias Técnicas cuentan con más estatus y tienen mayor demanda, por lo mismo necesitan estar a la vanguardia y mejorar sus procedimientos de actuación e interacción con los alumnos, siendo ellos y los maestros la base principal del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin demeritar los recursos y medios con los que se cuentan para lograr este fin.

Conclusiones

- Para concluir con este apartado se enumeran los siguientes puntos:
- La cultura de las instituciones es diversa debido al tipo de liderazgo que ejerza cada director, al tipo de plaza que tenga así como su ubicación geográfica y su modalidad ya que de esto depende la población que en ella se concentra y el tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos.
- Los directivos de secundarias técnicas, en general ofrecieron mayores facilidades para realizar esta investigación con los alumnos y su planta docente.

- Independientemente de las características de cada director, se percibió una intención “auténtica” de apoyar a “su manera” a la comunidad educativa, quizás desde nuestra perspectiva inadecuada como es la de evaluar de manera igualitaria a todos los profesores ante el sindicato aun y cuando su participación en la escuela es diferenciada y su compromiso es heterogéneo por sus intereses y necesidades personales.
- El trabajo de los directivos se complica en las escuelas donde tienen muchos maestros por horas y estos tienen que laborar en diferentes escuelas para aspirar a un salario suficiente para cubrir sus necesidades inmediatas, les resulta mejor desarrollar proyectos y actividades cuando cuentan con maestros que trabajan por un horario más amplio en sus escuelas.
- En general, los directivos cumplen con lo establecido en los manuales de organización sobre sus funciones y en algunas escuelas las rebasan y establecen un compromiso más amplio, sobre todo en directivos que pertenecen a esa región y tienen plazas de base.
- A pesar de que se habla mucho de la carrera magisterial como un mecanismo para mejorar la práctica educativa, son pocos los maestros que participan en carrera magisterial, ocasionando un retraso en la preparación y actualización de los mismos; y manteniendo un decremento en su economía personal y en el aprovechamiento de sus alumnos.
- Existe una buena disposición de directivos y docentes para mejorar las condiciones de aprovechamiento escolar en sus alumnos y cada escuela ofrece alternativas distintas de acuerdo a sus propias condiciones, recursos humanos y materiales.
- Se identificaron varias escuelas secundarias generales participando en el Programa de Escuelas de Calidad, en la escuela técnica de Tlaxcala ninguna participa aun y cuando tienen las condiciones para presentar un proyecto que las respalde.

- En las escuelas que cuentan con servicios educativos complementarios como orientación educativa o trabajo social, se canalizan los problemas de conducta, aprendizaje y de índole personal de los alumnos, aunque en algunas escuelas solamente cuentan con una trabajadora social para dos turnos y los grupos son muy numerosos.
- Es un reclamo reiterativo por parte de los directivos la falta de cooperación de los padres de familia, el descuido hacia sus hijos y en algunos la violencia familiar que se presenta en hogares desintegrados, ya que delegan todo a la escuela, quien no cuenta con la infraestructura para hacerse cargo de la formación integral de los alumnos, se requiere del apoyo de la familia y de la comunidad.
- Los responsables de realizar las evaluaciones a los alumnos son los maestros, basándose cada uno de ellos en los criterios de evaluación que mejor se adapten a los contenidos de su materia.
- La educación que reciben los alumnos al interior de las Secundarias a pesar de los esfuerzos que cada una realizan, no logra ser de calidad al existir bajo aprovechamiento y un pobre nivel de comprensión que se refleja en las evaluaciones nacionales e internacionales que se practican a los alumnos cada año.
- Los maestros no tienen la intención de atender de una manera personalizada a los alumnos porque no cuentan ni con el tiempo ni con espacio necesario para hacerlo, provocando con ello la reprobación y deserción escolar.
- Se realizan evaluaciones a los maestros por parte de los directivos, con la intención de conocer el logro de objetivos, sin que se tenga un instrumento para recabar la información con frecuencia solamente se basan en la simple observación y otras les dan la misma evaluación a todos para evitar problemas con las delegaciones sindicales.

- La educación secundaria es una etapa de transición de los alumnos, se les debe proporcionar ayuda y guía para su mejor adaptación al medio en el que se desarrollan, esta ayuda la proporcionan en algunas secundarias a través de los servicios educativos complementarios pero de manera superficial y a nivel de información muy generalizada sin lograr un verdadero impacto en los alumnos de primer ingreso.
- Plantear a los directivos la posibilidad de contar con tutoría o atención personalizada para los alumnos a nivel de secundarias, es una idea y no una realidad por las condiciones de trabajo que hoy se viven en este nivel educativo.
- Los resultados se presentaron divididos en tres categorías (cultura, intención y transición), de acuerdo a las entrevistas de cada uno de los directivos de las instituciones investigadas.

BIBLIOGRAFÍA

ADAIR, J. (1990). Líderes no jefes. Colombia. Editorial Legis.

ÁLVAREZ G. Y BISQUERRA R. (1996). Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona. Ed. Praxis.

ARIAS, G.F. (1989). Administración de Recursos Humanos. México. Editorial Trillas.

BOUDRE, Raymond. (1969). Los métodos cualitativos (en) Los métodos en Sociología. Barcelona. Redondo editor.

CALDERÓN Hernández J. (2000). Orientación Educativa, tutoría y asesoría en: Antología del curso de Tutoría Académica de estudiantes. Estrategias para la formación de tutores. Tlaxcala, México. ANUIES.

D.G.E.S.T. (1982). Manual de Organización de Educación Secundaria Técnica. México. Secretaría de Educación Pública.

Diccionario Larousse (2000) México.

Diccionario Grijalvo (1998) Barcelona.

Grupo de Pamplona: Armentia, M.; Goikoetxea, P.; Orduña, E.; San Martín, N.; Toca, T.; “La tutoría de la educación secundaria: Propuestas y sugerencias” (1997).

Grupo de Tudela: Argomariz, I.; Huici, C.; Montes, P.; “Secuenciación de los contenidos de tutoría en la E.S.O.”

HERNÁNDEZ, S. Roberto. (2003). Metodología de la Investigación. Mexico. McGraw-Hill.

IBAÑEZ, B. Berenice. (2001). Manual para la elaboración de tesis. México. Trillas.

La Orientación Educativa en la Educación Secundaria Obligatoria (2001). Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

MALOTT W., Richard. (2003). Principios elementales del comportamiento. México. Prentice Hall.

Programa Institucional de Tutoría Académica. (2004). La tutoría académica y la calidad de la educación. Universidad de Guadalajara.

Programa Institucional de Tutoría Académica. (2004). Herramientas para la actividad tutorial. Universidad de Guadalajara.

Programa Institucional de Tutoría Académica. (2004). La tutoría en la formación integral. Universidad de Guadalajara.

RIES (1993). Reforma Integral de la Educación Secundaria. México. Secretaria de Educación Pública.

ROJA Raúl (1979). Guía para realizar investigaciones sociales. UNAM. México.

¿Y LAS DIFERENCIAS?

Uno de los supuestos de los que parte esta investigación se refiere a que existen diferencias en las secundarias por modalidad, situación geográfica y estado en las diferentes categorías que aborda: cultura escolar, transiciones e intencionalidades.

En las escuelas quedan definidos de manera clara en el marco normativo y legal que las sustenta, los factores que favorecen la calidad de la enseñanza y garantizan la formación de los estudiantes al finalizar el último tramo de la educación básica. Los factores que se establecen como determinantes de la calidad, constituyen elementos fundamentales que intervienen en la organización y funcionamiento de cada escuela.

En el ámbito educativo desde la década de los sesentas ha habido una profunda preocupación por identificar los rasgos que caracterizan a las escuelas eficaces o exitosas. Desde el informe Coleman (1964) se puso de relieve la poca influencia que ejercían los centros en comparación con el peso que ejercen las condiciones socio familiar..

Con el paso de los años, algunos investigadores aseveran que esta depende básicamente de sus profesores y de los alumnos que asisten a cada centro escolar. Las escuelas consideradas como eficaces tienen buenos profesores y buenos alumnos y por lo tanto buenos resultados en su rendimiento académico. Estudios que se han hecho en escuelas eficaces han demostrado que este principio es inexacto, ya que en escuelas con parecidos recursos humanos se obtienen resultados diferentes a la vista (De Miguel Mario y col, 1994).

Para identificar las diferencias de la población estudiada se procesaron los datos con la prueba “t” de student a través de un análisis de varianza contrastando la información de cada cuestionario por:

- * Por modalidad
- * Por situación geográfica
- * Por estado

Los datos se manejaron con toda la población y con cada estado por separado, únicamente se reportan los indicadores por variable que fueron significativos, por categoría: cultura escolar, intencionalidades y pautas de transición de docentes y alumnos.

Es interesante comentar que el comportamiento de la información fue diferente cuando se procesó la información de toda la muestra que al manejar a cada estado por separado.

En términos generales vale la pena comentar que, las diferencias significativas en la población docente son menores que las que se aparecen entre los alumnos. Se encontró un número mayor de indicadores significativos en los datos procesados en toda la muestra por situación geográfica entre escuelas urbanas y rurales, especialmente en las áreas de trayectoria académica, institución y relaciones interpersonales de los alumnos.

En el estado de Tlaxcala se pueden apreciar en los datos procesados por separado la escolaridad de los padres, el uso del tiempo libre, la organización institucional y las relaciones interpersonales de los alumnos presentan un número mayor de respuestas significativas donde hay diferencias en escuelas técnicas y generales. En cambio, en estrategias de evaluación no se presenta ninguna diferencia en Tlaxcala y en cambio en Hidalgo si se reportan.

En el cuestionario de docentes Tlaxcala concentra un número mayor por modalidad de secundaria de diferencias significativas, especialmente en las áreas de formación académica y la caracterización que hacen de sus alumnos.

Las diferencias más acentuadas se pueden apreciar por situación geográfica en ambos estados sobre todo en escuelas urbanas y rurales y entre las rurales y urbanas en la trayectoria académica de sus docentes.

A continuación se presentan los indicadores que presentaron las mismas diferencias por modalidad en toda la muestra, por separado por estado y por situación geográfica en sus tres niveles de comparación: urbano contra semi rural ; urbano contra rural y semi urbano contra rural en las tres categorías del estudio.

▪ **CULTURA ESCOLAR:**

La escuela, que a primera vista se imagina como un centro de cultura, se ha visto atrapada históricamente por la pseudocultura, como parte de un poder político y económico poco oculto que se refleja en la multiplicidad de actividades como las ceremonias de honores a la bandera, la exhortación a los héroes o el patriotismo exacerbado que cobra su real significado como símbolo de identidad con las luchas históricas de un pueblo. Desde la primaria los niños aprenden que lo importante es obtener una calificación aprobatoria por cualquier medio, sin entender la cultura del conocimiento que imparten los docentes, así mismo, aprenden a obedecer a sus docentes para evitar sanciones y obtener el beneficio de una nota satisfactoria. Se encuentran diferencias significativas en la cantidad de grupos con los que trabaja cada docente al 0.01

En las escuelas de enseñanza media, los docentes se ven sometidos a programas y dosificaciones establecidas en planes de enseñanza de tendencia rígida. Su labor se encuentra devaluada socialmente y frecuentemente tienen que trabajar en más de un lugar con grupos numerosos y atiende a la semana hasta 400 alumnos, lo cual contribuye a la despersonalización de sus labores educativas como a un malestar emocional continua cuya descarga va a recaer sobre los eslabones más débiles: algunos o todos sus alumnos (Muruet, M 2005: 14,15).

Cuestionario de docentes:

Debido a estas situaciones se presentan en los docentes diferencias significativas por modalidad en toda la muestra y de manera independiente, también por modalidad en cada estado, en el nivel educativo con el que cuentan en secundarias técnicas un 37.4% de los docentes estudiaron la normal superior mientras que en la muestra general aparece un 44.4%, por estados en Tlaxcala cuentan con esta formación el 48.1% de los docentes y en Hidalgo el 34.1%.

En los anexos pueden apreciarse los cuadros de diferencias completos donde varía el nivel de significancia de 0.00 a 0.05 en los distintos indicadores e incluso en el mismo de acuerdo a la variable con la que se está contrastando.

Por modalidad y situación geográfica en los dos estados aparecen diferencias significativas en la cantidad de grupos que los docentes atienden, aun y cuando el porcentaje promedio de la muestra se concentra en diez o más, este varía en secundaria técnicas y generales de cada estado y por el lugar donde se encuentran las escuelas. El total de alumnos con los que trabajan los docentes encuentra diferencias significativas entre los docentes de escuelas urbanas y rurales y en la contratación de secundarias urbanas y semiurbanas, lo cuál es lógico ya que se puede apreciar incluso por la aplicación de cuestionarios que la mayor concentración de población se encuentra en la zonas urbanas y que, en las que se encuentran más alejadas solamente hay un grupo de cada nivel e incluso son escuelas pequeñas con grupos de 14 a 17 alumnos como en el Municipio de Cardonal, Hgo. Esta situación favorece entre los docentes que brinden una mejor atención a sus alumnos y no es gratuito que este municipio presente los índices de aprovechamiento escolar más altos en todo el estado de Hidalgo.

En el mismo tópico de cantidad de alumnos por grupo, el indicador que cuestiona acerca de la dificultad que se presenta en las escuelas para atender grupos sobre poblados dificulta la enseñanza y la atención adecuada de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la muestra total presenta un 64.4% de acuerdo pero, entre los docentes de escuelas urbanas y rurales y escuelas urbanas y semirurales, esta situación presenta diferencias

significativas importantes, ya que la población de estudiantes que acuden a las escuelas presenta una distribución distinta que, incluso obedece a la mayor concentración de alumnos en escuelas urbanas.

Sobre el tipo de asignaturas que ocupan el primer lugar de acuerdo a la carga de trabajo de cada docente, presenta diferencias significativas en el comportamiento general de la muestra y en el estado de Hidalgo, aun y cuando matemáticas ocupa el porcentaje de respuesta más alto de ocho opciones con un 17.1%, lo mismo sucede con la asignatura que se encuentra en segundo lugar, aunque las diferencias se presentan en los docentes de secundarias generales y técnicas del estado de Tlaxcala y la muestra general de docentes.

El número de asignaturas que se imparten en el ciclo escolar 2004 – 2005 presentó diferencias significativas en las poblaciones de maestros que laboran en zonas urbanas y rurales y entre los docentes de escuelas técnicas y generales del estado de Tlaxcala, aun y cuando en la media de la población apuntan que, el 27.6% atiende a 10 o más grupos.

Los cursos que los docentes han tomado en los últimos dos años presenta diferencias significativas importantes entre los docentes de escuelas urbanas y rurales y entre las escuelas urbanas y semi urbanas, lo cuál es lógico, ya que, incluso es mas difícil el desplazamiento de los docentes que laboran en escuelas distantes de los lugares donde se organizan diferentes cursos de formación y actualización docente en los centros para maestros y se les dificulta dejar a sus grupos porque un docente en escuelas rurales y semi rurales con frecuencia imparte diferentes asignaturas en la misma escuela y, para asistir a los cursos no solamente abandonaría a su grupo en una materia sino en varias asignaturas incluso a diferentes grupos. Otra pregunta que es significativa para estos dos grupos de población se refiere a la participación en cursos sobre técnicas y estrategias para la resolución de conflictos no violentos, que parece un tema en el que solamente han participado ocasionalmente el 27.7% de la población docente y solamente el 18% declara haber participado siempre o frecuentemente. Los docentes que laboran en estas escuelas presentan diferencias significativas en el número de horas que trabajan frente a grupo a la semana, si bien la media más alta es de 31 y más horas el 38.9%

de la población este porcentaje se distribuye de una manera diferente por zona geográfica donde se ubica la escuela por las condiciones en las que se desarrolla la práctica docente.

En su práctica docente, cada maestro desarrolla diferentes estrategias para presentar los contenidos programáticos, la estrategia que presentó diferencias significativas importantes se refiere a la vinculación de contenidos de su materia con las características de los adolescentes durante las sesiones de clase, aún y cuando el 36.2% reportan que lo hacen siempre hay diferencias entre secundarias técnicas y generales de toda la muestra y también por modalidad en las escuelas del estado de Tlaxcala. Otro indicador que presenta diferencias significativas por modalidad en estas poblaciones en el área de la práctica docente se refiere a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que en el promedio general presenta un 17.6% en siempre y 40.3% en frecuentemente.

En la opinión que tienen los docentes sobre los concursos que se realizan en cada escuela se encuentran diferencias significativas en docentes de escuelas semirurales y rurales y entre los docentes del estado de Hidalgo. El trabajo que se realiza en cada escuela por proyectos escolares es otra actividad donde las diferencias significativas se repiten en escuelas urbanas y semi urbanas, las reportan los docentes de secundarias técnicas y generales de los estados de Tlaxcala, de Hidalgo y los de ambas muestras de manera reiterativa, aun y cuando son sugerencias para mejorar la situación académica en este nivel educativo.

La forma de trabajo que asumen los docentes por situación geográfica es diferente y por ello significativa en las distintas actividades especiales que apoyan la formación integral de los alumnos en escuelas urbanas y rurales así como en las semir urbanas y rurales, en zonas urbanas donde los profesores trabajan con muchos grupos y los tienen distribuidos en distintas escuelas es difícil que se de el trabajo colaborativo entre varios profesores y también depende del tipo de liderazgo que ejerza el director, ya que hay actividades que se planean únicamente entre los directivos de una

escuela, mientras otras, son producto del consenso de sus maestros como en el caso de la secundaria técnica 49 de la ciudad de Pachuca Hgo.

▪ **INTENCIONES:**

Cuestionario de docentes:

La aplicación y uso de tecnología para la enseñanza y aprendizaje de la disciplina que cada docente imparte presentan diferencias significativas por modalidad y por situación geográfica.

El lugar de trabajo que los docentes tienen además de su práctica educativa presenta diferencias significativas entre poblaciones urbanas y semi rurales, así como en semirurales y rurales, lo cuál se entiende porque el tipo de ofertas laborales en estos ámbitos es diferente.

En el uso del tiempo libre solamente aparece una diferencia significativa en la realización de actividades culturales y se presenta entre las secundarias técnicas y generales de toda la población y en las del estado de Hidalgo donde se concentra la respuesta más alta en un 51.6% de la población que reporta entre 1 y dos horas a la semana que invierte en este tipo de actividades.

El estatus que adquiere el docente frente a sus grupos con frecuencia limita el que los alumnos pregunte sobre distintos tópicos en el salón de clase, de ahí que sea significativo el indicador que cuestiona sobre lo que el docente regularmente hace cuando sus alumnos le hacen preguntas sobre cuestiones que desconoce entre los docentes de escuelas semi rurales y rurales y en el contraste de los docentes que laboran en escuelas urbanas y semi rurales, aun y cuando los porcentajes más altos de respuesta se concentran en la media general en buscar resolver sus dudas y actualizarse en un 45.2% y comentar con sus alumnos que desconocen la información pero la van a buscar en la que contesta el 44.6%.

La formación con la que cuentan los docentes en aspectos metodológicos de la disciplina que imparten presenta diferencias significativas por modalidad en la muestra general y en el estado de Tlaxcala en las secundarias técnicas y generales.

En cuanto a la actividad más importante que han realizado además de la docencia presenta diferencias significativas por modalidad en la muestra general y en las secundarias técnicas y generales de los estados de Tlaxcala e Hidalgo en las seis opciones de respuesta donde los porcentajes más altos se acumulan en trabajador independiente con un 32.6% y ninguna de las anteriores 24.9%.

Los docentes de las secundarias de los estados de Tlaxcala e Hidalgo presentan diferencias significativas en la pregunta que aborda la formación académica con la que egresan los alumnos de secundaria para participar en programas alternativos con instituciones como CONAFE, INHEA o Telesecundarias entre otros.

▪ **TRANSICIÓN:**

Cuestionario de docentes:

La situación económica de los padres de los alumnos presenta diferencias significativas en los estados de Hidalgo, Tlaxcala por modalidad, esto nos habla que el tipo de población que se inscribe en escuelas técnicas y generales es diferente de acuerdo a la zona en la que se ubican los planteles especialmente entre las escuelas urbanas y rurales y las urbanas y semirurales. Otro aspecto en el que estas poblaciones presentan diferencias significativas es sobre el bagaje cultural de la familia de los alumnos, que si bien la muestra general reporta en un 56.5% que es bajo presenta diferencias significativas en la distribución de respuesta entre docentes que laboran en zonas semi urbanas y rurales y aquellos que se encuentran en zonas urbanas y semi urbanas.

En los datos personales se encontró que la cantidad de hermanos con los que cuentan los alumnos presenta diferencias significativas por modalidad en toda la muestra y en la población que asiste a las secundarias técnicas y

generales en el estado de Hidalgo y por situación geográfica en los contrastes realizados por escuelas ubicadas en zonas urbanas y semi urbanas, así como en escuelas de zonas urbanas y rurales.

Cuestionario de alumnos:

▪ **CULTURA ESCOLAR:**

Se encontraron diferencias significativas por modalidad en toda la muestra y en cada estado, así como en situación geográfica en los tres niveles de contrastación en los datos personales de los alumnos sobre el lugar donde se ubica su escuela de su domicilio y los servicios con los que cuenta su vivienda. Estas dos situaciones presentan un comportamiento diferente de respuesta e influyen en los alumnos por un lado para trasladarse a su centro educativo y por otro en su nivel de vida. Alumnos que cuentan con todos los servicios como agua, luz, drenaje, pavimentación, transporte público, teléfono y gas y otros que no tienen acceso a todos presentan oportunidades distintas que repercuten en su forma de vida.

Diferencias significativas que se presentan únicamente por modalidad aparecen en datos generales de los alumnos en la casa donde viven los alumnos en escuelas técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala.

La escolaridad del padre presenta diferencias significativas por modalidad y en las escuelas técnicas y generales de ambos estados y en situación geográfica, en el contraste realizado entre escuelas urbanas y semi urbanas, así como en escuelas urbanas y rurales. La escolaridad de la madre aparece con el mismo comportamiento en esta población, a excepción del estado de Hidalgo donde no hay diferencias significativas en las escuelas técnicas y generales en cuanto al nivel de estudios realizados.

Se encontraron diferencias significativas por modalidad en ambos estados y en especial en el estado de Hidalgo en los indicadores que se refieren al nivel de ayuda que han sido los contenidos que estudiaron en la primaria para comprender los contenidos en la secundaria y en especial en la asignatura de matemáticas.

Sobre el nivel de aprendizaje que se alcanzo en primero de secundaria presentan diferencias significativas los alumnos de secundarias técnicas y generales en el comportamiento general de la muestra y en especial en las secundarias del estado de Hidalgo y Tlaxcala.

El nivel de dificultad en la asignatura de Formación Cívica y Ética de primero de secundaria se presentan diferencias significativas en las secundarias técnicas y generales de la muestra en general y en especial en el estado de Tlaxcala, el mismo comportamiento se presenta en estos grupos de población en la materia de Educación física en primero de secundaria y en la pregunta sobre su promedio en primero de secundaria.

El nivel de dificultad en Educación física en segundo de secundaria reporta diferencias significativas imperante entre los alumnos de escuelas técnicas y generales de ambos estados y en especial en Tlaxcala, así como en aquellos que por la ubicación de sus escuelas se encuentran en zonas urbanas y rurales y entre aquellos cuyas escuelas se ubican en zonas semi urbanas y rurales. En las asignaturas de Español y Geografía General I, que cursaron en primero de secundaria , inglés y expresión y apreciación artística de segundo año, aparecen diferencias significativas por situación geográfica en escuelas urbanas y rurales y en escuelas semi urbanas y rurales y en las materias de Introducción a la Física y Química e idioma extranjero (inglés) se dan las diferencias en las escuelas ubicadas en zonas urbanas y semi urbanas y las que contrastan los grupos de urbanas y rurales. En la asignatura de Español en segundo año se presentan diferencias significativas en las tres contrataciones que se realizaron por situación geográfica.

Historia Universal II y Geografía General, que se cursan en segundo año reportan diferencias significativas en situación geográfica en los grupos de escuelas urbanas contra rurales y escuelas semi rurales contra rurales.

A las preguntas que se presentan del grado que estaban cursando al realizar la aplicación, segundo de secundaria: su promedio bajó por las matemáticas en este ciclo escolar, y si aprendieron en segundo año matemáticas también presentan diferencias significativas en situación geográfica en los grupos de alumnos que acuden a escuelas urbanas contra rurales y los de escuelas semi urbanas contra escuelas rurales.

En las estrategias que emplean los maestros de inglés en las escuelas técnicas y generales de ambos estados, en especial en las del estado de Tlaxcala y en los tres contrastes que se realizaron por situación geográfica aparecen diferencias significativas importantes, aun y cuando en la media general el puntaje más alto corresponde a variar los ejercicios cada clase con un 24.5% de respuesta entre las ocho opciones de respuesta (consultar en el anexo área IV. Estrategias de enseñanza preguntas 51-56). En ciencias Exactas (Física y Química) que cursan en segundo año aparecieron diferencias significativas en las escuelas situadas en zonas urbanas contra las de zonas semi urbanas y en las de zonas urbanas contra rurales.

En estrategias de enseñanza presentan diferencias significativas por modalidad en ambos estados y por estados independientes en Tlaxcala en las áreas de Desarrollo Humano (Educación Tecnológica, Educación Física y Expresión Artística).

En las estrategias de evaluación la materia de matemáticas de segundo año presenta diferencias significativas en las secundarias técnicas y generales de ambos estados, en especial en el estado de Hidalgo y por zona geográfica en el contraste realizado entre escuelas urbanas y semi urbanas y urbanas y rurales. Lo mismo sucede con las asignaturas que se ubicaron en las áreas de Desarrollo Humano (Educación Tecnológica, Educación Física y Expresión Artística) que presenta un comportamiento equivalente al de matemáticas a excepción de escuelas urbanas y semiurbanas donde no has diferencias significativas. En esta área también presentan diferencias significativas por modalidad en ambos estados y por estado, Hidalgo en Ciencias Exactas (Física y Química) en segundo de secundaria.

En área de Estrategias de aprendizaje se encuentran dos reactivos que presentan diferencias significativas por modalidad en ambos estados y en el estado de Tlaxcala que se refieren a estudiar con anticipación los temas que se van a revisar en clase y resolver las guías de estudio que les dan sus maestros. Buscar información en Internet para realizar trabajos escolares presenta diferencias significativas en las secundarias técnicas y generales del estado de Tlaxcala y en las escuelas ubicadas en zonas urbanas y rurales de ambos estados.

En cuanto a la atención que ofrecen los profesores asesores para ofrecer atención a los alumnos con problemas de reprobación, se encontraron diferencias significativas por situación geográfica en las escuelas urbanas y semiurbanas y en las semi urbanas y rurales y por modalidad en las secundarias técnicas y generales de los estados de Tlaxcala e Hidalgo.

En otro reactivo donde hay diferencias significativas por situación geográfica entre los alumnos de escuelas urbanas y semi urbanas, en escuelas urbanas y rurales y por modalidad en toda la muestra y en especial en el estado de Tlaxcala, se refiere en la transferencia que se hace de los alumnos a otra escuela porque reprobaron materias.

La causa más frecuente por la que reprueban mis compañeros presenta diferencias significativas por modalidad de secundaria en ambos estados y por situación geográfica en escuelas urbanas y semi urbanas así como urbanas y rurales.

En las secundarias técnicas y generales de los estados de Tlaxcala e Hidalgo es significativa la diferencia en el indicador que se refiere a la transferencia que se hace de alumnos a otra escuela por haber reprobado materias.

Ir a la escuela con tatuajes o perforaciones en diferentes partes del cuerpo es significativa en las contrastaciones de escuelas urbanas y rurales y en las escuelas semi urbanas y rurales así como en las secundarias técnicas y generales del estado de Tlaxcala y por modalidad en toda la muestra. Maquillarse y llevar el pelo pintado en la escuela también

presentan diferencias significativas en los grupos de escuelas situadas en zonas urbanas contra rurales y semi urbanas contra rurales.

Tener novio(a) en la escuela significativo por modalidad en escuelas técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala, en cambio contradecir a un alumno presenta diferencias por modalidad en toda la muestra y en por estado solamente en Tlaxcala.

El turno en el que están inscritos presenta diferencias significativas en la ubicación de las escuelas urbanas contra semi urbanas y urbanas contra rurales.

INTENCIONES:

Por modalidad de secundaria en toda la muestra y en el estado de Tlaxcala se encontraron diferencias significativas en la pregunta: la relación con tu familia es solidaria. En el área de relaciones familiares se encontraron diferencias significativas por modalidad en toda la muestra y por estado en Hidalgo en la forma en la que los alumnos perciben la relación con su familia.

En los comentarios que la familia hace con los alumnos sobre sus calificaciones se identifican diferencias significativas en los grupos contrastados que asisten a escuelas urbanas contra rurales y semi urbanas contra rurales.

Al preguntarles a los alumnos sobre como les gustaría que fuera la relación con su familia y la frecuencia con la que hay indisciplina entre sus compañeros presenta diferencias significativas en las comparaciones realizadas entre alumnos que asisten a escuelas urbanas y semi urbanas y los que acuden a escuelas urbanas y rurales. En la pregunta sobre el apoyo que reciben de su familia se encuentran diferencias significativas por modalidad en la población de alumnos que asisten a las secundarias técnicas y generales del estado de tlaxcala y por situación geográfica en las escuelas de zonas urbanas contra zonas semi urbanas.

La elección sobre la institución que inspira mayor confianza a los alumnos `presenta diferencias significativas por modalidad en toda la muestra y por estado en secundarias técnicas y generales del estado de Tlaxcala.

El significado de la hora de recreo presenta diferencias significativas por modalidad en ambos estados y por estados en secundarias técnicas y generales de Hidalgo.

El apoyo escolar que reciben los (las) alumnos (as) por parte de sus maestros para cumplir con sus necesidades académicas presenta diferencias significativas por modalidad de escuelas en toda la muestra y en el estado de Tlaxcala.

En cuanto al apoyo que reciben por parte de sus maestros para cubrir sus necesidades emocionales y la relación que establecen con sus maestros presenta diferencias significativas en la comparación realizada entre grupos que asisten a escuelas en zonas urbanas contra semi urbanas y semi urbanas contra rurales.

La atención que reciben los alumnos en la escuela para resolver sus problemas personales resulta un aspecto importante para este estudio y presenta diferencias significativas en los grupos que asisten a escuelas urbanas contra las semi urbanas y en de urbanas contra rurales. Que ofrecen un nivel de acuerdo distinto por ubicación de sus planteles.

La actitud que asume el maestro cuando se presenta un problema entre los compañeros en el salón de clase presenta diferencias significativas por modalidad de escuelas en toda la muestra y en el estado de Tlaxcala en las ocho opciones de respuesta, aun y cuando el porcentaje más alto se acumula en la media total con un 48.7% en platicarlo con el grupo.

Contar con información sobre los programas de participación para los jóvenes existentes en el país es una pregunta que presenta diferencias significativas por modalidad de escuela en toda la muestra y en el estado de Tlaxcala en particular.

En la utilización del tiempo libre, aparecen diferencias significativas en cuanto al número de horas que dedican a la semana para ver televisión jugar con video juegos y/o maquinitas en los grupos de alumnos que asisten a escuelas en

zonas urbanas contra semi urbanas y urbanas contra rurales. También se pueden apreciar diferencias significativas en el número de horas que ocupan semanalmente en realizar tareas escolares y salir de paseo en la contrastación de los grupos que asisten a escuelas urbanas contra las rurales y semi urbanas contra rurales. En cambio cuando se les pregunta sobre sus idas al cine las diferencias ocurren en los grupos contrastados por zona urbana contra semi urbana y zona semi urbana contra rural. Presentan diferencias significativas por modalidad en la muestra total y en los alumnos de escuelas técnicas y generales del estado de Tlaxcala y por zona geográfica en los grupos de contraste zona urbana contra semi urbana y semi urbana contra rural salir de paseo a la semana. En mirar televisión hay diferencias por modalidad en la población de secundarias técnicas y generales de Tlaxcala, así como, por ubicación en los grupos de contraste de zonas urbanas y semi urbanas y zonas urbanas y rurales.

TRANSICIONES:

En el momento que transcurre en el paso de la infancia a la pubertad la preocupación por la apariencia personal se acentúa y presenta diferencias significativas por modalidad de secundarias en los estados de Hidalgo y Tlaxcala que seguramente está asociada con diferencias importantes a nivel cultural en ambos estados que se reflejan en la familia y en la escuela.

También hay diferencias significativas al contrastar los grupos de alumnos en escuelas ubicadas en zonas urbanas y semiurbanas así como semi urbanas y rurales en el nivel de ayuda que recibieron para entender el reglamento que existe en el nivel de secundaria.

En las preguntas sobre la información que recibe de sus amigos y amigas sobre sus cambios físicos y la que se refiere a cuando salga de la secundaria va a participar en programas alternativos como instructor comunitario, alfabetizados o promotor voluntario se presentan diferencias en las comparaciones realizadas entre alumnos que asisten a escuelas urbanas contra los que acuden a rurales y en el grupo de los que asisten a escuelas semi urbanas y rurales.

Hasta aquí se presentan las preguntas que comparten diferencias cuando menos en dos grupos diferentes de contrastación en las distintas agrupaciones que se hicieron por modalidad y situación geográfica.

A continuación se mencionan las preguntas del cuestionario de alumnos donde aparecieron:

* ***Por diferencias por modalidad de escuelas en toda la muestra en ambos estados:***

79.- Las tareas que te dejan los profesores para hacer en casa te parece que:

92.- Utilización de tiempo libre a la semana: Salir de paseo

166.- Al momento de ingresar a la secundaria te sentiste

Diferencias por secundaria técnica y general solamente con la población del estado de Hidalgo:

5.- La casa donde vivo es:

7.- Mis padres están:

52.- Estrategias de enseñanza en Ciencias naturales (Biología y Geografía de México)

57.- Actividades que se aplican con mayor frecuencia en Ciencias Sociales (Historia Universal II, Educación Cívica y Ética, Español)

63.- Estrategias de evaluación en Ciencias Sociales (Historia Universal II, Educación Cívica y Ética, Español)

79.- Las tareas que te dejan los profesores para hacer en casa te parece que:

Utilización del tiempo libre semanalmente:

80.- Estudiar fuera del horario de clase

81.- Realizar trabajo remunerado

85.- Realizar actividades artísticas (baile, teatro, canto, pintura, música).

- 132. La relación con tus compañeros(as)
- 143.- Las peleas entre mis compañeros ocurren
- 161.- Me gusta trabajar en equipo
- 162.- Al trabajar en equipo tomo decisiones

Por modalidad de secundaria (secundarias técnicas y secundarias generales) en el estado de Tlaxcala:

- 13.- la ocupación de mi padre es
- 68.- Estrategias de evaluación en Lengua Extranjera (inglés o francés)
- 74.- Estrategia de aprendizaje: consultas enciclopedias
- 82.- Colaborar en actividades y quehaceres familiares
- 83.- Platicar con mis amigos y amigas
- 84.- Realizar actividades deportivas
- 89.- Realizar tareas escolares
- 115.- Los prefectos atienden los problemas de disciplina en mi escuela
- 119.- En la secundaria utilizar el lenguaje de moda (no manches, chido, la neta, está de pelos, entre otras expresiones)
- 130.- Cuando preguntas a tus maestros algo que no entendiste su actitud es:
- 141.- El valor que consideras más importante en la relación con tus compañeras (os) es:
- 159.- Cuando considero que un maestro es injusto

* ***Por diferencias significativas en situación geográfica de zonas urbanas contra zonas semi urbanas:***

- 101.- Si la escuela realiza algún evento deportivo o informativo tus padres se involucran en la organización

111.- Los problemas más frecuentes por los que repruebas mis compañeros son

131 De qué platicas con tus amigos y/o amigas

138.- La relación con tus maestros te gustaría que fuera

154.- ¿Cómo resuelves las agresiones que se presentan entre tus compañeros?

161.- Me gusta trabajar en equipo

167.- Se te dificultó relacionarte con tantos maestros

178.- He recibido información en programas de t.v. o en otro medio sobre los cambios físicos y psicológicos que me están pasando

* ***Por diferencias significativas en situación geográfica de zonas urbanas contra zonas rurales:***

35.- Índice de dificultad en Matemáticas 2º de secundaria.

126.- Que tomaran en cuenta mi opinión para elaborar el reglamento escolar me gustaría

150.- Me preocupan mis calificaciones

158.- En el salón de clase cuando alguien no está de acuerdo con el profesor.

163.- Cuando en la escuela realizan alguna actividad fuera de clase en la que solicitan tu colaboración es como:

164.- Cuando tengo exámenes generalmente:

165.- Para mí el o la prefecta representa:

* ***Por diferencias significativas en situación geográfica de zonas semi urbanas contra zonas rurales:***

71.- Estrategia de aprendizaje: Realizar resúmenes

103.- Tus padres van a la escuela a recoger tus calificaciones

- 105.- Cuando realizas tus tareas escolares tus padres te ayudan
- 124.- Usar el uniforme como a mí me gusta
- 126.- Que tomaran en cuenta mi opinión para elaborar el reglamento escolar me gustaría
- 133. Te gustaría que la relación entre tus compañeros fuera:
- 153.- Me preocupan las agresiones físicas
- 160.- La forma en que te relacionas con tus compañeros beneficia el desarrollo de las clases
- 174.- En mi casa me han informado de los cambios físicos que me están ocurriendo

Diferencias en el cuestionario de maestros:

* ***Por diferencias por situación geográfica de zonas urbanas contra zonas semi urbanas:***

- 8.- Uso del tiempo libre semanalmente: Ver televisión
- 60.-Dentro de su clase los alumnos hacen propuestas para el desarrollo de actividades
- 89.- El trabajo administrativo que realiza como docente
- 98.- Es necesario organizar actividades complementarias que permitan la formación personal de los alumnos
- 120.- Que las alumnas se maquillen para asistir la escuela

* ***Por diferencias por situación geográfica de zonas semi urbanas y rurales***

- 44.- ¿Actualmente labora en otra institución educativa además de esta secundaria?
- 57.-Utiliza como estrategias de aprendizajes el método de resolución de problemas?
- 103.- Los proyectos escolares podrían ser una forma de trabajo para la orientación y formación personal de los estudiantes

* ***Por diferencias por situación geográfica de zonas urbanas y semi urbanas.***

- 19.- La mayoría de los cursos que tomó fueron
- 21.- Su formación académica inicial le permitió enfrentar la problemática que se da al trabajar con adolescentes

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

- 40.- Los cursos que ha tomado contribuyen a su desarrollo personal como profesor
- 41.- Los cursos en los que ha participado solo se ocupan de la formación en la asignatura que imparte
- 90.- Las condiciones establecidas por la dirección escolar

- 130.- La secundaria debería ser la base para la formación ciudadana

* **Por diferencias por modalidad de escuelas en toda la muestra en ambos estados:**

- 13.- Utilización del tiempo libre semanalmente: Preparación de clases
- 20.- Su formación sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- 59.- Su trabajo docente se caracteriza por promover el trabajo de equipo dentro de su grupo
- 94.- Dentro de su escuela la actividad de orientación y formación de los estudiantes
- 106.- En **cuantos concursos** considera que debería participar la escuela
- 123.- Ir a la escuela con tatuajes o perforaciones en diferentes partes del cuerpo está:

* **Por diferencias por modalidad en el estado de Hidalgo**

- 32.- El nivel de preparación personal (autoestima, equilibrio, serenidad entre otros) para el trabajo con los alumnos es:
- 35.- Los cursos de formación y actualización que le ofrece la institución para atender a los alumnos de secundaria de manera integral
- 40.- Los cursos que ha tomado contribuyen a su desarrollo personal como profesor.
- 49.- Dentro de las actividades docentes se deben desarrollar actividades de investigación
- 56.- Fomenta en sus estudiantes el uso de métodos para el análisis?
- 72.- Su forma de evaluar apoya la construcción del conocimiento de sus estudiantes:

* **Por diferencias por modalidad en el estado de Tlaxcala**

7.- Las clases que imparte en secundaria son:

87.- ¿Qué elementos considera más importantes en la planeación de las actividades académicas de los cursos que imparte?

96.- Considera que el apoyo de orientación y formación personal de los estudiantes debería estar a cargo de:

105.- El **promedio de concursos** en los que participa esta escuela a lo largo del ciclo escolar es

110.- Los recursos económicos con los que cuentan sus estudiantes de secundaria son:

111.- El nivel socioeconómico de los estudiantes de esta secundaria es:

112.- El bagaje cultural de la familia de sus alumnos es

122. Contradecir a un maestro en la escuela está:

126.- La labor que desarrollan los jóvenes que participan en

CUADRO 4. 25 DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS MAESTROS POR MODALIDAD (SECUNDARIAS TÉCNICAS Y GENERALES) DE AMBOS ESTADOS.

		Prueba Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Dif. de Medias	Dif. Error Standard	95% Intervalo de Confianza de las Diferencias	
									Bajo	Alt
3.- Cantidad de grupos con los que trabaja	* C esc.	1.34	0.24	-2.38	335.00	0.01	-0.64	0.27	-1.17	-0.11
	**			2.38	334.17	0.01	-0.64	0.27	-1.17	-0.11
5.- ¿Cuál es la asignatura que ocupa el primer lugar de acuerdo a la cantidad de horas que imparte?	* C esc.	13.61	0.00	2.26	337.00	0.02	0.60	0.26	0.08	1.12
	**			2.26	331.05	0.02	0.60	0.26	0.08	1.12
6.- ¿Cuál es la asignatura que ocupa el segundo lugar de acuerdo a la cantidad de horas que imparte?	* C esc.	12.71	0.00	2.76	292.00	0.00	0.76	0.27	0.22	1.30
	**			2.75	280.73	0.00	0.76	0.27	0.21	1.30

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

12.- Tiempo asignado semanalmente a las Actividades culturales	* Int.	21.38	0.00	2.60	335.00	0.01	0.30	0.11	0.07	0.54
	**			2.59	290.43	0.01	0.30	0.11	0.07	0.54
13.- Tiempo que asigna a la preparación de clases	* Int.	4.65	0.03	2.32	336.00	0.02	0.36	0.15	0.05	0.67
	**			2.32	330.40	0.02	0.36	0.15	0.05	0.67
16.- Nivel Educativo de formación al iniciar su práctica docente	* C esc.	1.83	0.17	3.39	338.00	0.00	0.43	0.12	0.18	0.69
	**			3.39	335.33	0.00	0.43	0.12	0.18	0.69
20.- Como es su formación sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	* C esc.	0.54	0.46	-1.96	339.00	0.05	-0.20	0.10	-0.39	0.00
	**			-1.96	338.69	0.05	-0.20	0.10	-0.39	0.00
29.- su formación en aspectos metodológicos de la disciplina que imparte es:	* C esc.	11.71	0.00	2.01	335.00	0.04	0.13	0.06	0.00	0.27
	**			2.01	321.60	0.04	0.13	0.06	0.00	0.27
31.- La aplicación y uso de tecnología para la enseñanza y aprendizaje de su disciplina es:	* C esc.	0.11	0.73	2.47	338.00	0.01	0.21	0.08	0.04	0.37
	**			2.47	337.93	0.01	0.21	0.08	0.04	0.37
43.- Mencione la actividad más importante que ha realizado además de la docencia	* Int.	23.08	0.00	-5.06	339.00	0.00	-1.00	0.19	-1.39	-0.61
	**			-5.06	330.66	0.00	-1.00	0.19	-1.39	-0.61
55.- Durante sus sesiones de clase vincula los contenidos de su materia con las características de los adolescentes?	* Int.	2.03	0.15	1.970	338.00	0.05	-0.16	0.08	-0.33	0.00
	**			- 1.975	328.33	0.04	-0.16	0.08	-0.33	-0.00
59.-Su trabajo docente se caracteriza por promover el trabajo de equipo dentro de su grupo	* Int.	0.67	0.41	-2.06	340.00	0.03	-0.17	0.08	-0.34	-0.00
	**			-2.06	339.78	0.03	-0.17	0.08	-0.34	-0.00
76.-Incluye como parte de su práctica docente el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	* Int.	2.11	0.14	-2.17	338.00	0.03	-0.23	0.10	-0.44	-0.02
	**			-2.17	336.92	0.03	-0.23	0.10	-0.44	-0.02
81.- La mayoría de los profesores de educación secundaria no tienen sólida formación científica	* Int.	1.68	0.19	-2.32	341.00	0.02	-0.19	0.08	-0.36	-0.03
	**			-2.32	340.74	0.02	-0.19	0.08	-0.36	-0.03
94.- Dentro de su escuela la actividad de orientación y formación de los estudiantes la realiza:	* C esc.	0.81	0.36	-2.27	337.00	0.02	-0.42	0.18	-0.78	-0.05
	**			-2.27	336.93	0.02	-0.42	0.18	-0.78	-0.05
100.- en su escuela se ha trabajado por	* C esc.	20.52	0.00	-5.93	339.00	0.00	-0.72	0.12	-0.97	-0.48

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

proyectos escolares:	**			-5.93	313.53	0.00	-0.72	0.12	-0.97	-0.48
106.- En cuantos concursos considera que debería participar la escuela	* C esc.	4.89	0.02	2.59	336.00	0.01	0.52	0.20	0.12	0.92
	**			2.58	330.17	0.01	0.52	0.20	0.12	0.92
123.- Ir a la escuela con tatuajes o perforaciones en diferentes partes del cuerpo está:	* Tran.	20.22	0.00	-2.19	337.00	0.02	-0.10	0.04	-0.202	-0.01
	**			-2.19	183.16	0.03	-0.10	0.04	-0.20	-0.01
125.- Como es la formación académica con la que egresan los alumnos de secundaria para participar en programas alternativos (CONAFE, INHEA, Telesecundaria)	* Tran	1.61	0.20	-2.04	339.00	0.04	-0.18	0.09	-0.36	-0.00
	**			-2.04	328.60	0.04	-0.187	0.09	-0.36	-0.00

* Varianza uniforme asumida

** Varianza uniforme no asumida

CUADRO 4. 26. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS MAESTROS POR MODALIDAD (SECUNDARIAS TÉCNICAS Y GENERALES) HIDALGO

		Prueba Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Dif. de Medias	Dif. Error Standard	95% Intervalo de Confianza de las Diferencias	
									Bajo	Alto
3.- Cantidad de grupos con los que trabaja	*C esc	3.567	0.061	-2.923	157	0.004	-1.1102	0.3797	-	-0.3601
	**			-2.953	156.997	0.004	-1.1102	0.376	1.8603	-0.3675
4.- Total de alumnos con los que trabaja:	* C esc	1.314	0.253	-2.433	158	0.016	-0.8275	0.3401	-	-0.1557
									1.499	

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

									2	
	**			-2.447	157.119	0.016	-0.8275	0.3382	-	-0.1595
									1.4954	
5.- ¿Asignatura que ocupa el primer lugar de acuerdo a la cantidad de horas que imparte?	* C esc	2.156	0.144	2.674	158	0.008	1.0484	0.392	0.2741	1.8227
	**			2.687	156.846	0.008	1.0484	0.3901	0.2779	1.8189
12.- Horas a la semana para realizar actividades culturales	* Int.	18.464	0	2.055	156	0.042	0.3571	0.1738	1.39E-02	0.7004
	**			2.125	133.326	0.035	0.3571	0.1681	2.47E-02	0.6895
16.- Nivel Educativo de formación al iniciar su práctica docente	* C esc	9.579	0.002	2.836	159	0.005	0.5733	0.2022	0.1741	0.9726
	**			2.871	158.716	0.005	0.5733	0.1997	0.1789	0.9678
31.- La aplicación y uso de tecnología para la enseñanza y aprendizaje de su disciplina es:	* C esc	0.394	0.531	2.202	158	0.029	0.2918	0.1325	3.01E-02	0.5534
	**			2.197	153.809	0.03	0.2918	0.1328	2.94E-02	0.5541
32.- El nivel de preparación personal (autoestima, equilibrio, serenidad entre otros) para el trabajo con los alumnos es	* C esc	4.254	0.041	-2.198	154	0.029	-0.1984	9.03E-02	-	-2.01E-02
	**			-2.23	153.811	0.027	-0.1984	8.90E-02	0.3767	-2.27E-02
									0.3742	
35.- Los cursos de formación y actualización que le ofrece la institución para atender a los alumnos de secundaria de manera integral...	* C esc	0.562	0.455	-2.005	154	0.047	-0.5437	0.2711	-	-8.07E-03
									1.0792	

CUADRO 4. 27. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS MAESTROS POR MODALIDAD (SECUNDARIAS TÉCNICAS Y GENERALES) TLAXCALA

		Prueba Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Dif. de Medias	Dif. Error Standard	95% Intervalo de Confianza de las Diferencias	
									Bajo	Alto
2.- Número de asignaturas que imparte este ciclo escolar	* C esc	1.986	0.160	- 2.082	176.000	0.039	-0.358	0.172	-0.697	-0.019
	**			- 2.097	175.966	0.037	-0.358	0.171	-0.694	-0.021
6.- Asignatura que ocupa el segundo lugar de acuerdo a cantidad de hrs. Que imparte	* C esc	4.932	0.028	3.132	157.000	0.002	1.177	0.376	0.435	1.920
	**			3.095	143.541	0.002	1.177	0.380	0.425	1.930
7.- Las clases que imparte en secundaria son:	* C esc	0.668	0.415	- 1.999	176.000	0.047	-0.267	0.134	-0.531	-0.003
	**			- 1.990	168.934	0.048	-0.267	0.134	-0.532	-0.002
16.- Nivel Educativo de formación al iniciar su práctica docente	* C esc	0.410	0.523	2.036	177.000	0.043	0.334	0.164	0.010	0.658
	**			2.035	174.965	0.043	0.334	0.164	0.010	0.659
17.- Indique el nivel máximo de estudios alcanzado a la fecha	* C esc	0.318	0.573	2.019	178.000	0.045	0.533	0.264	0.012	1.053
	**			2.019	175.948	0.045	0.533	0.264	0.012	1.053
25.- La formación que usted tiene sobre aspectos del contexto social que influye para realizar su labor docente es	* C esc	2.500	0.116	2.022	179.000	0.045	0.206	0.102	0.005	0.407
	**			2.033	178.779	0.044	0.206	0.101	0.006	0.406
28.- ¿Cómo valora su actualización sobre	* C esc	6.397	0.012	2.422	178.000	0.016	0.255	0.105	0.047	0.462

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

temas teóricos de la disciplina que imparte?	**			2.434	177.368	0.016	0.255	0.105	0.048	0.461
29.- Su formación en aspectos metodológicos de la disciplina que imparte es	* C esc	10.306	0.002	2.843	178.000	0.005	0.289	0.102	0.088	0.489
	**			2.875	176.570	0.005	0.289	0.100	0.091	0.487
30.- El nivel de dominio de estrategias didácticas para la enseñanza de su disciplina es:	* C esc	6.780	0.010	2.728	176.000	0.007	0.256	0.094	0.071	0.441
	**			2.733	174.885	0.007	0.256	0.094	0.071	0.441
38.- Ha participado en cursos sobre técnicas y estrategias para la resolución de conflictos no violentos.	* C esc	0.156	0.693	- 2.067	178.000	0.040	-0.375	0.181	-0.733	-0.017
	**			- 2.062	173.181	0.041	-0.375	0.182	-0.734	-0.016
43.- Mencione la actividad más importante que ha realizado además de la docencia	*Int.	9.934	0.002	- 4.506	176.000	0.000	-1.171	0.260	-1.684	-0.658
	**			- 4.469	164.812	0.000	-1.171	0.262	-1.688	-0.654

CUADRO 4. 28. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS MAESTROS SITUACIÓN GEOGRÁFICA: SECUNDARIAS URBANAS (153) Y RURALES (73)

		Prueba Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- colas)	Dif. de Medias	Dif. Error Standar d	95% Intervalo de Confianza de las Diferencias	
									Bajo	Alto
2.-Número de asignaturas que imparte en este ciclo escolar	* C esc	17.748	0.000	- 3.011	218.000	0.003	-0.457	0.152	-0.755	-0.158
	**			-	102.584	0.010	-0.457	0.174	-0.801	-0.112

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

				2.631						
3.- Cantidad de grupos con los que trabaja	* C esc	0.131	0.717	2.015	221.000	0.045	0.723	0.359	0.016	1.431
	**			1.997	133.925	0.048	0.723	0.362	0.007	1.440
4.- Número total de alumnos con los que trabaja	* C esc	1.328	0.250	3.878	221.000	0.000	1.211	0.312	0.596	1.827
	**			3.941	148.955	0.000	1.211	0.307	0.604	1.818
8.- Ver televisión	*Int.	1.594	0.208	2.299	222.000	0.022	0.429	0.187	0.061	0.797
	**			2.372	147.641	0.019	0.429	0.181	0.072	0.787
18.- En los últimos dos años, cuantos cursos relacionados con su labor docente ha tomado:	* C esc	1.163	0.282	3.341	224.000	0.001	0.531	0.159	0.218	0.844
	**			3.442	149.672	0.001	0.531	0.154	0.226	0.836
31.- La aplicación y uso de tecnología para la enseñanza y aprendizaje de su disciplina es:	* C esc	0.007	0.935	- 2.711	222.000	0.007	-0.301	0.111	-0.519	-0.082
	**			- 2.838	160.567	0.005	-0.301	0.106	-0.510	-0.091
38.- Ha participado en cursos sobre técnicas y estrategias para la resolución de conflictos no violentos.	* C esc	5.546	0.019	- 1.989	221.000	0.048	-0.349	0.176	-0.696	-0.003
	**			- 2.122	169.260	0.035	-0.349	0.165	-0.674	-0.024
46.- ¿Cuántas horas frente a grupo trabaja a la semana?	* C esc	0.019	0.889	2.785	220.000	0.006	0.388	0.139	0.113	0.662
	**			2.725	127.252	0.007	0.388	0.142	0.106	0.669
60.-Dentro de su clase los alumnos hacen propuestas para el desarrollo de actividades	* Int.	0.115	0.735	2.243	223.000	0.026	0.271	0.121	0.033	0.509
	**			2.183	132.794	0.031	0.271	0.124	0.025	0.517
83.- En su escuela la excesiva cantidad de alumnos por grupo dificulta la enseñanza y la atención adecuada de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes	* Int.	14.78 7	0.000	- 3.375	219.000	0.001	-0.430	0.127	-0.681	-0.179
	**			-	114.061	0.002	-0.430	0.136	-0.699	-0.162

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

				3.172						
89.- El trabajo administrativo que realiza como docente es:	* C esc	10.83 2	0.001	1.985	224.000	0.048	0.345	0.174	0.003	0.687
	**			2.120	167.993	0.036	0.345	0.163	0.024	0.666
92.- El desarrollo de actividades especiales para la formación integral de los alumnos se trabaja:	* C esc	7.045	0.009	- 2.109	220.000	0.036	-0.784	0.372	-1.518	-0.051
	**			- 2.030	127.316	0.044	-0.784	0.387	-1.549	-0.020
98.- Es necesario organizar actividades complementarias que permitan la formación personal de los alumnos	*Int.	16.80 5	0.000	- 2.098	225.000	0.037	-0.105	0.050	-0.204	-0.006
	**			2.001	153.632	0.047	0.333	0.166	0.004	0.662
114.- La escolaridad de la mayoría de los padres de familia de estudiantes que asisten a esta secundaria es:	*Tran.	3.476	0.064	2.426	222.000	0.016	0.194	0.080	0.036	0.352
	**			2.387	136.669	0.018	0.194	0.081	0.033	0.355
120.- Que las alumnas se maquillen para asistir la escuela	*Tran.	31.58 2	0.000	- 2.762	221.000	0.006	-0.254	0.092	-0.435	-0.073
	**			- 2.217	87.984	0.029	-0.254	0.115	-0.481	-0.026

CUADRO 4. 29. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS MAESTROS SITUACIÓN GEOGRÁFICA: SECUNDARIAS SEMIRURALES (115) Y RURALES (73)

		Prueba Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- colas)	Dif. de Medias	Dif. Error Standard	95% Intervalo de Confianza de las Diferencias	
									Bajo	Alto
43.- Mencione la actividad más importante	* Int.	9.729	0.002	-2.527	187.000	0.012	-0.719	0.285	-1.280	-0.158

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

que ha realizado además de la docencia										
	**			-2.605	164.789	0.010	-0.719	0.276	-1.264	-0.174
44.- ¿Actualmente labora en otra institución educativa además de esta secundaria? (si es el caso indique en qué nivel educativo:	* Int	13.94								
		2	0.000	-2.405	184.000	0.017	-0.366	0.152	-0.666	-0.066
	**			-2.250	115.635	0.026	-0.366	0.163	-0.688	-0.044
45.- Tipo de institución en la que labora (con referencia a la pregunta anterior)	* Int	0.044	0.834	2.489	180.000	0.014	0.238	0.096	0.049	0.427
	**			2.423	129.338	0.017	0.238	0.098	0.044	0.433
55.- Durante sus sesiones de clase vincula los contenidos de su materia con las características de los adolescentes	* C esc	0.309	0.579	2.021	186.000	0.045	0.237	0.117	0.006	0.468
	**			2.095	170.782	0.038	0.237	0.113	0.014	0.460
57.-Utiliza como estrategias de aprendizajes el método de resolución de problemas	* C esc	1.927	0.167	-1.981	188.000	0.049	-0.248	0.125	-0.495	-0.001
	**			-2.130	168.573	0.035	-0.279	0.131	-0.537	-0.020
92.- El desarrollo de actividades especiales para la formación integral de los alumnos se trabaja:	* C esc	28.11								
		4	0.000	-3.508	185.000	0.001	-1.255	0.358	-1.960	-0.549
	**			-3.287	120.381	0.001	-1.255	0.382	-2.010	-0.499
93.- Cuando sus alumnos le hacen preguntas de cuestiones que desconoce, que hace regularmente:	* Int.	3.291	0.071	-2.639	186.000	0.009	-0.488	0.185	-0.853	-0.123
	**			-2.398	109.105	0.018	-0.488	0.204	-0.891	-0.085
103.- Los proyectos escolares podrían ser una forma de trabajo para la orientación y formación personal de los estudiantes	* C esc	13.30								
		3	0.000	1.772	185.000	0.078	0.176	0.099	-0.020	0.372
	**			2.034	178.460	0.043	0.176	0.087	0.005	0.347
107.- Su opinión sobre los concursos es que	* C esc	10.10								
		5	0.002	-2.796	185.000	0.006	-0.866	0.310	-1.477	-0.255
	**			-2.691	132.331	0.008	-0.866	0.322	-1.503	-0.230
11.- El bagaje cultural de la familia de sus alumnos es	* Int.	7.366	0.007	2.031	187.000	0.044	0.167	0.082	0.005	0.329

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

	**			1.959	135.342	0.052	0.167	0.085	-0.002	0.336
--	----	--	--	-------	---------	-------	-------	-------	--------	-------

CUADRO 4. 30. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS MAESTROS SITUACIÓN GEOGRÁFICA: SECUNDARIAS URBANAS (153) Y SEMIURBANAS (115)

		Prueba Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Dif. de Medias	Dif. Error Standard	95% Intervalo de Confianza de las Diferencias	
									Bajo	Alto
3.- Cantidad de grupos con los que trabaja	* C esc	0.259	0.612	2.680	265.000	0.008	0.816	0.305	0.216	1.415
	**			2.685	247.377	0.008	0.816	0.304	0.217	1.414
4.- Número total de alumnos con los que trabaja:	* C esc	10.155	0.002	4.295	265.000	0.000	1.097	0.255	0.594	1.600
	**			4.391	263.676	0.000	1.097	0.250	0.605	1.589
18.- En los últimos dos años, cuantos cursos relacionados	* C esc	0.726	0.395	3.629	270.000	0.000	0.499	0.138	0.228	0.770
	**			3.646	256.111	0.000	0.499	0.137	0.230	0.769
19.- La mayoría de los cursos que tomó fueron	* C esc	16.714	0.000	-2.236	263.000	0.026	-0.296	0.133	-0.557	-0.035
	**			-2.126	188.822	0.035	-0.296	0.139	-0.571	-0.021
20.- su formación sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es:	* C esc	0.463	0.497	3.310	269.000	0.001	0.354	0.107	0.144	0.565
	**			3.408	268.737	0.001	0.354	0.104	0.150	0.559
28.- ¿Cómo valora su actualización sobre temas teóricos de la disciplina que imparte?	*	14.730	0.000	2.427	266.000	0.016	0.206	0.085	0.039	0.374
	**			2.344	209.477	0.020	0.206	0.088	0.033	0.380
31.- La aplicación y uso de tecnología para la enseñanza y aprendizaje de su disciplina	* C esc	0.107	0.744	-3.616	266.000	0.000	-0.351	0.097	-0.542	-0.160

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

es:	**			-3.644	256.211	0.000	-0.351	0.096	-0.541	-0.161
38.- Ha participado en cursos sobre técnicas y estrategias para la resolución de conflictos no violentos.	* C esc	0.003	0.954	-2.043	265.000	0.042	-0.321	0.157	-0.629	-0.012
	**			-2.056	254.772	0.041	-0.321	0.156	-0.628	-0.014
40.- Los cursos que ha tomado contribuyen a su desarrollo personal como profesor.	* C esc	3.417	0.066	-2.630	266.000	0.009	-0.307	0.117	-0.538	-0.077
	**			-2.550	213.606	0.011	-0.307	0.121	-0.545	-0.070
41.- Los cursos en los que ha participado solo se ocupan de la formación en la asignatura que imparte	* Int	5.557	0.019	-2.063	268.000	0.040	-0.254	0.123	-0.496	-0.012
	**			-2.020	227.358	0.045	-0.254	0.126	-0.502	-0.006
45.- Tipo de institución en la que labora (con referencia a la pregunta anterior)	* Int	3.333	0.069	-1.983	263.000	0.048	-0.160	0.081	-0.319	-0.001
	**			-2.021	257.557	0.044	-0.160	0.079	-0.316	-0.004
46.- Cuántas horas frente a grupo trabaja a la semana	* C esc	0.052	0.820	4.454	268.000	0.000	0.509	0.114	0.284	0.734
	**			4.472	255.390	0.000	0.509	0.114	0.285	0.733
81.- La mayoría de los profesores de educación secundaria no tienen sólida formación científica	*Int	1.757	0.186	-2.518	269.000	0.012	-0.244	0.097	-0.436	-0.053
	**			-2.507	245.856	0.013	-0.244	0.098	-0.437	-0.052
83.- En su escuela la excesiva cantidad de alumnos por grupo dificulta la enseñanza y la atención adecuada de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes	*	33.94	1	0.000	-3.687	267.000	0.000	-0.409	0.111	-0.628
	**				-3.603	224.571	0.000	-0.409	0.114	-0.633
84.- La calidad de la escuela depende de los apoyos financieros que le otorgan las autoridades educativas	*	5.079	0.025	2.170	270.000	0.031	0.245	0.113	0.023	0.467
	**			2.153	244.086	0.032	0.245	0.114	0.021	0.469
90.- Las condiciones establecidas por la dirección escolar:	*	3.097	0.080	1.998	263.000	0.047	0.454	0.227	0.007	0.901
	**			2.011	250.962	0.045	0.454	0.226	0.009	0.898
93.- Cuando sus alumnos le hacen	*	2.054	0.153	2.194	267.000	0.029	0.319	0.145	0.033	0.605

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

preguntas de cuestiones que desconoce, que hace regularmente:	**			2.283	266.951	0.023	0.319	0.140	0.044	0.593
100.- en su escuela se ha trabajado por proyectos escolares:	*	3.279	0.071	2.569	267.000	0.011	0.376	0.146	0.088	0.664
	**			2.601	259.499	0.010	0.376	0.145	0.091	0.660
112.- El bagaje cultural de la familia de sus alumnos es	*	6.568	0.011	-2.516	266.000	0.012	-0.166	0.066	-0.296	-0.036
	**			-2.539	255.396	0.012	-0.166	0.066	-0.295	-0.037
114.- La escolaridad e la mayoría de los padres de familia de estudiantes que asisten a esta secundaria es:	*	4.083	0.044	3.381	266.000	0.001	0.233	0.069	0.097	0.368
	**			3.370	246.539	0.001	0.233	0.069	0.097	0.369
130.- La secundaria debería ser la base para la formación ciudadana	*	16.84	0.000	2.008	264.000	0.046	0.154	0.077	0.003	0.304
	**	5		2.099	263.757	0.037	0.154	0.073	0.009	0.298

* **ALUMNOS**

CUADRO 4. 31. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ALUMNOS MODALIDAD AMBOS ESTADOS, TÉCNICAS (1018) GENERALES (823)

		Prueba Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Dif. de Medias	Dif. Error Standard	95% Intervalo de Confianza de las Diferencias	
									Bajo	Alto
2.- El domicilio en el que habito se encuentra	*	22.28	0.000	1.958	1843.000	0.050	0.121	0.062	0.000	0.243
	**	1		1.982	1826.745	0.048	0.121	0.061	0.001	0.241
3.- Domicilio en el que vivo cuenta	*	6.236	0.013	-	1833.000	0.018	-0.135	0.057	-0.247	-0.023

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

con: servicio de agua, luz, drenaje, pavimentación, transporte público, teléfono, gas.	**			2.371						
				-	1683.622	0.019	-0.135	0.057	-0.248	-0.022
9.- Cantidad de hermanos	*	2.435	0.119	3.920	1828.000	0.000	-0.317	0.081	-0.476	-0.159
	**			3.902	1718.123	0.000	-0.317	0.081	-0.477	-0.158
12.- Escolaridad de mi padre:	*	0.145	0.703	4.635	1813.000	0.000	0.437	0.094	0.252	0.622
	**			4.634	1731.377	0.000	0.437	0.094	0.252	0.622
14.- La Escolaridad de mi madre es:	*	0.475	0.491	5.320	1834.000	0.000	0.506	0.095	0.320	0.693
	**			5.329	1762.817	0.000	0.506	0.095	0.320	0.692
17.- Los contenidos que estude en la primaria me ayudaron a comprender mis materias en la secundaria:	*	1.002	0.317	2.000	1834.000	0.046	0.056	0.028	0.001	0.111
	**			1.976	1661.577	0.048	0.056	0.028	0.000	0.112
18.- Lo que estudié en la primaria de matemáticas me ayudó a comprender mis materias en la secundaria:	*	16.71	0.000	3.871	1829.000	0.000	0.110	0.029	0.054	0.166
	**	9		3.840	1684.702	0.000	0.110	0.029	0.054	0.167
21.- En primero de secundaria aprendí matemáticas:	*	1.390	0.238	3.671	1818.000	0.000	0.100	0.027	0.047	0.154
	**			3.687	1763.268	0.000	0.100	0.027	0.047	0.153
27.- Dificultad en Formación Cívica y Ética en 1º. Secundaria.	*	11.98	0.001	2.098	1776.000	0.036	0.074	0.035	0.005	0.143
	**	1		2.067	1584.811	0.039	0.074	0.036	0.004	0.144
31.- Dificultad en 1º. Secundaria Expresión y Apreciación Artística	*	8.934	0.003	2.311	1779.000	0.021	0.080	0.035	0.012	0.148
	**			2.294	1647.543	0.022	0.080	0.035	0.012	0.148
32.- Dificultad en 1º. Secundaria en Educación Física	*	24.53	0.000	2.691	1769.000	0.007	0.095	0.035	0.026	0.165
	**	1		2.659	1601.769	0.008	0.095	0.036	0.025	0.166
44.- Dificultad en 2º. Secundaria en	*	27.50	0.000	2.280	1819.000	0.023	0.075	0.033	0.010	0.139
		4								

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

Educación física	**			2.239	1588.209	0.025	0.075	0.033	0.009	0.141
46.- Mi promedio de 1º. De secundaria fue	*	12.01	0.001	-	1825.000	0.013	-0.106	0.043	-0.190	-0.023
	**	8		2.492						
	**			-	1651.621	0.014	-0.106	0.043	-0.191	-0.022
	**			2.463						
55.- Estrategias de enseñanza en las áreas de Desarrollo Humano (Educación Tecnológica, Educación Física y Expresión Artística) 2º. año	*	0.018	0.893	2.457	1825.000	0.014	0.199	0.081	0.040	0.358
	**			2.456	1731.544	0.014	0.199	0.081	0.040	0.358
56.- Estrategias de enseñanza Lengua extranjera 2º. año	*	10.47	0.001	2.636	1814.000	0.008	0.217	0.082	0.056	0.379
	**	2		2.618	1685.986	0.009	0.217	0.083	0.054	0.380
64.- Estrategias de evaluación en Ciencias naturales (Biología y Geografía de México) 2º. Año.	*	19.98	0.000	-	1825.000	0.008	-0.216	0.081	-0.374	-0.057
	**	3		2.659						
	**			-	1615.835	0.009	-0.216	0.082	-0.377	-0.054
	**			2.617						
66.- Estrategias de evaluación en matemáticas, 2º. año	*	15.80	0.000	-	1812.000	0.001	-0.234	0.071	-0.374	-0.094
	**	2		3.288						
	**			-	1620.406	0.001	-0.234	0.072	-0.376	-0.092
	**			3.242						
67- Estrategias de evaluación en las áreas de Desarrollo Humano (Educación Tecnológica, Educación Física y Expresión Artística) 2º año	*	12.08	0.001	-	1820.000	0.002	-0.255	0.084	-0.419	-0.091
	**	9		3.053						
	**			-	1683.912	0.002	-0.255	0.084	-0.420	-0.090
	**			3.028						
69.- Estudias con anticipación los temas que se van a revisar en clase	*	5.474	0.019	2.317	1822.000	0.021	0.078	0.034	0.012	0.144
	**			2.313	1733.912	0.021	0.078	0.034	0.012	0.144
70.- Resuelves las guías de estudio que te dan tus maestros	*	8.391	0.004	4.256	1800.000	0.000	0.167	0.039	0.090	0.244
	**			4.223	1667.936	0.000	0.167	0.040	0.089	0.244
79.- Las tareas que te dejan los profesores para hacer en casa te parece que:	*	0.435	0.510	-	1821.000	0.041	-0.160	0.078	-0.313	-0.007
	**			2.046						
	**			-	1742.558	0.041	-0.160	0.078	-0.313	-0.007
	**			2.046						
92.- Tiempo a la semana para salir	*	0.383	0.536	2.664	1825.000	0.008	0.194	0.073	0.051	0.337

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

de paseo.	**			2.674	1761.918	0.008	0.194	0.073	0.052	0.337
95.- La relación con tu familia es solidaria	*	9.248	0.002	- 1.997	1816.000	0.046	-0.071	0.036	-0.141	-0.001
	**			- 1.970	1618.741	0.049	-0.071	0.036	-0.142	0.000
114.- Transfieren a un alumno de escuela porque reprobó materias	*	1.459	0.227	- 2.106	1823.000	0.035	-0.074	0.035	-0.143	-0.005
	**			- 2.083	1657.057	0.037	-0.074	0.036	-0.144	-0.004
116.- Instituciones te inspira más confianza	*	4.160	0.042	2.377	1839.000	0.018	0.153	0.064	0.027	0.278
	**			2.367	1727.481	0.018	0.153	0.064	0.026	0.279
118.- En mi escuela tener novio o novia	*	0.049	0.824	- 2.510	1832.000	0.012	-0.179	0.071	-0.318	-0.039
	**			- 2.507	1740.707	0.012	-0.179	0.071	-0.318	-0.039
122.- En mi escuela contradecir a un maestro	*	11.38 6	0.001	2.799	1835.000	0.005	0.193	0.069	0.058	0.329
	**			2.813	1778.725	0.005	0.193	0.069	0.059	0.328
123.- Ir a la escuela con tatuajes o perforaciones en diferentes partes del cuerpo	*	28.85 3	0.000	- 2.835	1819.000	0.005	-0.130	0.046	-0.220	-0.040
	**			- 2.776	1561.559	0.006	-0.130	0.047	-0.222	-0.038

ALUMNOS

CUADRO 4. 32. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ALUMNOS SITUACIÓN GEOGRÁFICA URBANAS (1016) Y SUBURBANAS (490)

	Prueba Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- colas)	Dif. de Medias	Dif. Error Standard	95% Intervalo de Confianza de las Diferencias	
								Bajo	Alto

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

2.- El domicilio en el que habito se encuentra	*	1.551	0.213	2.315	1509.000	0.021	0.166	0.071	0.025	0.306
	**			2.334	1010.323	0.020	0.166	0.071	0.026	0.305
3.- Domicilio en el que vivo cuenta con: servicio se agua, luz, drenaje, pavimentación, transporte público, teléfono, gas.	*	42.48 6	0.000	-6.455	1502.000	0.000	-0.387	0.060	-0.505	-0.269
	**			-6.014	818.214	0.000	-0.387	0.064	-0.513	-0.261
5.- La casa donde vivo es	*	26.39 4	0.000	3.143	1495.000	0.002	0.156	0.050	0.059	0.254
	**			3.254	1065.733	0.001	0.156	0.048	0.062	0.250
9.- Cantidad de hermanos	*	9.875	0.002	-3.410	1493.000	0.001	-0.316	0.093	-0.497	-0.134
	**			-3.287	880.762	0.001	-0.316	0.096	-0.504	-0.127
12.- Escolaridad de mi padre	*	1.345	0.246	7.401	1481.000	0.000	0.808	0.109	0.594	1.022
	**			7.496	1004.008	0.000	0.808	0.108	0.596	1.019
14.- La Escolaridad de mi madre es:	*	3.532	0.060	5.430	1503.000	0.000	0.605	0.111	0.386	0.824
	**			5.515	1022.390	0.000	0.605	0.110	0.390	0.820
28.-Dificultad en Biología 1º. secundaria	*	6.936	0.009	2.697	1455.000	0.007	0.106	0.039	0.029	0.184
	**			2.757	978.572	0.006	0.106	0.039	0.031	0.182
29.- Dificultad en Introducción a la Física Química en 10. Secundaria.	*	4.770	0.029	3.504	1446.000	0.000	0.138	0.039	0.061	0.215
	**			3.521	940.239	0.000	0.138	0.039	0.061	0.215
34.-Dificultad en Español 2º. De secundaria.	*	0.148	0.700	-4.032	1447.000	0.000	-0.159	0.040	-0.237	-0.082
	**			-4.057	949.549	0.000	-0.159	0.039	-0.236	-0.082
40.- Dificultad en Física en 2º. Secundaria.	*	18.29 3	0.000	2.617	1454.000	0.009	0.108	0.041	0.027	0.190
	**			2.698	1026.839	0.007	0.108	0.040	0.030	0.187
41.- Dificultad en Química en 2º.	*	5.681	0.017	-2.019	1500.000	0.044	-0.078	0.039	-0.154	-0.002

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

Secundaria.	**			-2.010	971.552	0.045	-0.078	0.039	-0.154	-0.002
46.- Mi promedio de 1º. De secundaria fue	*	0.003	0.954	-2.639	1491.000	0.008	-0.134	0.051	-0.234	-0.034
	**			-2.638	972.306	0.008	-0.134	0.051	-0.234	-0.034
50.- Me gustan las matemáticas de 2º. De secundaria	*	0.131	0.718	2.227	1485.000	0.026	0.091	0.041	0.011	0.170
	**			2.284	1032.003	0.023	0.091	0.040	0.013	0.169
53.- En ciencias Exactas (Física y Química)	*	4.572	0.033	3.258	1491.000	0.001	0.313	0.096	0.124	0.501
	**			3.207	925.875	0.001	0.313	0.097	0.121	0.504
56.- Estrategias de enseñanza en Lengua Extranjera (Inglés o Francés), 2º. Secundaria.	*	4.778	0.029	-2.291	1483.000	0.022	-0.223	0.097	-0.414	-0.032
	**			-2.363	1049.344	0.018	-0.223	0.094	-0.408	-0.038
58.- Actividades más frecuentes de docentes 2º. Secundaria en Ciencias naturales (Biología y Geografía de México)	*	9.712	0.002	2.074	1493.000	0.038	0.123	0.059	0.007	0.239
	**			2.206	1136.529	0.028	0.123	0.056	0.014	0.232
66.- Estrategias de evaluación en matemáticas de 2º. año	*	5.692	0.017	2.623	1478.000	0.009	0.219	0.083	0.055	0.383
	**			2.743	1076.258	0.006	0.219	0.080	0.062	0.376
68.- Estrategias de evaluación en lengua extranjera en 2º. año	*	2.010	0.156	2.224	1487.000	0.026	0.195	0.088	0.023	0.367
	**			2.301	1081.109	0.022	0.195	0.085	0.029	0.362
69.- Estudias con anticipación los temas que se van a revisar en clase	*	10.174	0.001	2.681	1490.000	0.007	0.104	0.039	0.028	0.180
	**			2.735	1036.600	0.006	0.104	0.038	0.029	0.179
75.- Buscas información en Internet para hacer tus trabajos	*	22.007	0.000	-3.382	1476.000	0.001	-0.133	0.039	-0.211	-0.056
	**			-3.326	928.176	0.001	-0.133	0.040	-0.212	-0.055

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

83.- Tiempo libre semanal para platicar con mis amigos y amigas	*	7.219	0.007	4.079	1481.000	0.000	0.306	0.075	0.159	0.454
	**			4.231	1055.046	0.000	0.306	0.072	0.164	0.448
88.- Tiempo libre semanal para mirar Televisión	*	4.899	0.027	3.720	1483.000	0.000	0.287	0.077	0.136	0.438
	**			3.863	1061.340	0.000	0.287	0.074	0.141	0.432
90.- tiempo libre semanal para ir al cine	*	8.437	0.004	4.661	1472.000	0.000	0.268	0.057	0.155	0.381
	**			4.862	1060.463	0.000	0.268	0.055	0.160	0.376
92.- tiempo libre semanal para salir de paseo	*	4.722	0.030	4.198	1493.000	0.000	0.359	0.086	0.191	0.527
	**			4.391	1084.379	0.000	0.359	0.082	0.199	0.520
93.- Tiempo semanal para jugar con video juegos y/o maquinitas	*	8.719	0.003	3.090	1485.000	0.002	0.225	0.073	0.082	0.368
	**			3.357	1184.453	0.001	0.225	0.067	0.094	0.357
99.- el apoyo con mi familia es incondicional	*	0.000	0.998	-2.716	1468.000	0.007	-0.122	0.045	-0.211	-0.034
	**			-2.761	1025.186	0.006	-0.122	0.044	-0.209	-0.035
101.- Si la escuela realiza algún evento deportivo o informativo tus padres se involucran en la organización:	*	15.898	0.000	2.427	1486.000	0.015	0.100	0.041	0.019	0.180
	**			2.550	1092.836	0.011	0.100	0.039	0.023	0.176
109.- La atención que recibes en la escuela para resolver tus problemas personales es satisfactorio	*	0.034	0.854	2.629	1482.000	0.009	0.126	0.048	0.032	0.220
	**			2.698	1063.189	0.007	0.126	0.047	0.034	0.217
111.- Los problemas más frecuentes por los que repruebas mis compañeros son	*	5.227	0.022	-2.701	1479.000	0.007	-0.091	0.034	-0.157	-0.025
	**			-2.715	991.482	0.007	-0.091	0.033	-0.156	-0.025
112.- Los profesores, asesores se encargan de atender los problemas	*	13.276	0.000	4.064	1493.000	0.000	0.171	0.042	0.088	0.254

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

de reprobación de los alumnos	**			4.182	1062.790	0.000	0.171	0.041	0.091	0.251
114.- Transfieren a un alumno de escuela porque reprobó materias	*	31.56	0.000	-3.048	1489.000	0.002	-0.127	0.042	-0.208	-0.045
	**			-3.190	1110.319	0.001	-0.127	0.040	-0.205	-0.049
117.- La causa más frecuente por la que reprueban mis compañeros es	*	8.840	0.003	-2.699	1504.000	0.007	-0.256	0.095	-0.441	-0.070
	**			-2.774	1068.322	0.006	-0.256	0.092	-0.437	-0.075
122.- En mi escuela contradecir a un maestro	*	32.04	0.000	3.724	1502.000	0.000	0.301	0.081	0.142	0.459
	**			3.873	1096.072	0.000	0.301	0.078	0.148	0.453
125.- Que nos dejaran descansar de las clases de matemáticas me gustaría	*	4.516	0.034	-2.109	1499.000	0.035	-0.087	0.041	-0.168	-0.006
	**			-2.146	1028.511	0.032	-0.087	0.041	-0.167	-0.007
131 De qué platicas con tus amigos y/o amigas	*	0.553	0.457	2.031	1501.000	0.042	0.318	0.157	0.011	0.626
	**			2.039	1003.876	0.042	0.318	0.156	0.012	0.625
134. La relación con tus maestros es:	*	8.531	0.004	-2.239	1510.000	0.025	-0.167	0.074	-0.313	-0.021
	**			-2.291	1052.256	0.022	-0.167	0.073	-0.310	-0.024
136.- El apoyo que recibes de tus profesores cumple tus necesidades emocionales (de afecto, de aceptación, de reconocimiento).	*	0.344	0.557	2.170	1501.000	0.030	0.097	0.045	0.009	0.185
	**			2.204	1016.201	0.028	0.097	0.044	0.011	0.184
138.- La relación con tus maestros te gustaría que fuera	*	0.603	0.438	3.028	1496.000	0.003	0.216	0.071	0.076	0.355
	**			3.039	984.609	0.002	0.216	0.071	0.076	0.355
140.- La relación con tu familia te gustaría que fuera	*	0.043	0.837	2.695	1491.000	0.007	0.354	0.131	0.096	0.611
	**			2.684	981.288	0.007	0.354	0.132	0.095	0.612

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

145.- La indisciplina entre mis compañeros sucede	*	0.176	0.675	-2.034	1501.000	0.042	-0.080	0.040	-0.158	-0.003
	**			-2.040	992.831	0.042	-0.080	0.039	-0.158	-0.003
154.- ¿Cómo resuelves las agresiones que se presentan entre tus compañeros?	*	3.092	0.079	2.200	1490.000	0.028	0.130	0.059	0.014	0.247
	**			2.173	946.351	0.030	0.130	0.060	0.013	0.248
155.- ¿Qué nivel máximo de estudios esperas alcanzar	*	0.474	0.491	2.999	1504.000	0.003	0.216	0.072	0.075	0.357
	**			2.938	938.532	0.003	0.216	0.073	0.072	0.360
157.- Cuando en el salón de clases hay un problema entre compañeros, generalmente el maestro (a):	*	5.086	0.024	2.142	1495.000	0.032	0.220	0.103	0.019	0.422
	**			2.178	1028.326	0.030	0.220	0.101	0.022	0.419
161.- Me gusta trabajar en equipo	*	0.279	0.598	2.195	1514.000	0.028	0.089	0.041	0.010	0.169
	**			2.321	1166.686	0.020	0.089	0.038	0.014	0.165
163.- Cuando en la escuela realizan alguna actividad fuera de clase en la que solicitan tu colaboración es como:	*	8.822	0.003	2.359	1500.000	0.018	0.167	0.071	0.028	0.306
	**			2.438	1086.172	0.015	0.167	0.069	0.033	0.301
167.- Se te dificultó relacionarte con tantos maestros	*	11.847	0.001	2.711	1497.000	0.007	0.109	0.040	0.030	0.188
	**			2.819	1094.425	0.005	0.109	0.039	0.033	0.185
169.- Recibiste ayuda para entender el nuevo reglamento	*	2.785	0.095	3.258	1490.000	0.001	0.139	0.043	0.055	0.223
	**			3.276	990.438	0.001	0.139	0.043	0.056	0.223
179.- Mis maestros se preocupan de mi forma de pensar	*	8.730	0.003	3.795	1484.000	0.000	0.178	0.047	0.086	0.270

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

	**			4.024	1132.191	0.000	0.178	0.044	0.091	0.264
181.- Cuando salga de la secundaria voy a participar en un programa alternativo (como instructor comunitario, alfabetizados o promotor voluntario)	*									
		6.694	0.010	4.836	1494.000	0.000	0.210	0.043	0.125	0.295
	**			4.943	1033.645	0.000	0.210	0.042	0.126	0.293

CUADRO 4. 33. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ALUMNOS SITUACIÓN GEOGRÁFICA URBANAS (1016); RURALES (335)

		Prueba Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Dif. de Medias	Dif. Error Standard	95% Intervalo de Confianza de las Diferencias	
									Bajo	Alto
2.- El domicilio en el que habito se encuentra	*	0.201	0.654	-2.312	1345.000	0.021	-0.194	0.084	-0.359	-0.029
	**			-2.264	548.929	0.024	-0.194	0.086	-0.363	-0.026
3.- Domicilio en el que vivo cuenta con: servicio de agua, luz, drenaje, pavimentación, transporte público, teléfono, gas.	*	108.921	0.000	-8.144	1340.000	0.000	-0.603	0.074	-0.749	-0.458
	**			-6.592	423.864	0.000	-0.603	0.092	-0.783	-0.423
4.- El domicilio donde vivo incluyendo el baño y la cocina tiene	*	0.637	0.425	2.699	1348.000	0.007	0.248	0.092	0.068	0.427
	**			2.698	567.510	0.007	0.248	0.092	0.067	0.428
9.- Cantidad de hermanos	*	10.238	0.001	-5.167	1339.000	0.000	-0.549	0.106	-0.757	-0.340

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

	**			-4.805	510.373	0.000	-0.549	0.114	-0.773	-0.324
12.- Escolaridad de mi padre	*	0.897	0.344	5.517	1324.000	0.000	0.695	0.126	0.448	0.943
	**			5.579	579.064	0.000	0.695	0.125	0.451	0.940
14.- La Escolaridad de mi madre es:	*	3.491	0.062	5.655	1339.000	0.000	0.728	0.129	0.475	0.980
	**			5.824	591.586	0.000	0.728	0.125	0.482	0.973
23. Dificultad en Español 1º. secundaria	*	0.563	0.453	3.142	1334.000	0.002	0.142	0.045	0.053	0.230
	**			2.980	521.939	0.003	0.142	0.048	0.048	0.235
26.-Dificultad en Geografía General I 1º. secundaria	*	0.122	0.727	2.643	1323.000	0.008	0.124	0.047	0.032	0.215
	**			2.494	515.155	0.013	0.124	0.050	0.026	0.221
27.- Dificultad en Formación Cívica y Ética en 1º. Secundaria.	*	8.619	0.003	3.083	1309.000	0.002	0.144	0.047	0.052	0.235
	**			2.977	541.202	0.003	0.144	0.048	0.049	0.239
29.- Dificultad en Introducción a la Física y Química 1º. Secundaria	*	0.685	0.408	2.692	1304.000	0.007	0.124	0.046	0.034	0.215
	**			2.562	520.503	0.011	0.124	0.048	0.029	0.220
30.- Dificultad en Idioma Extranjero (inglés o francés) 1º. secundaria	*	0.004	0.950	1.987	1315.000	0.047	0.100	0.050	0.001	0.199
	**			1.861	504.329	0.063	0.100	0.054	-0.006	0.206
31.- Dificultad en Expresión y apreciación artística 1º. Secundaria	*	17.296	0.000	3.572	1306.000	0.000	0.164	0.046	0.074	0.254
	**			3.379	526.243	0.001	0.164	0.049	0.069	0.260
32.- Dificultad en Educación física 1º. secundaria	*	17.163	0.000	2.620	1298.000	0.009	0.123	0.047	0.031	0.216
	**			2.485	527.549	0.013	0.123	0.050	0.026	0.221
33.- Dificultad en Educación Tecnológica 1º. Secundaria.	*	5.455	0.020	2.874	1302.000	0.004	0.137	0.048	0.043	0.230
	**			2.916	590.804	0.004	0.137	0.047	0.045	0.229
34.- Dificultad en Español 2º. Secundaria	*	0.446	0.504	2.902	1306.000	0.004	0.132	0.046	0.043	0.222
	**			2.840	551.166	0.005	0.132	0.047	0.041	0.224
35.- Dificultad en Matemáticas 2º. Secundaria	*	4.907	0.027	-3.108	1320.000	0.002	-0.143	0.046	-0.233	-0.053
	**			-3.137	575.411	0.002	-0.143	0.046	-0.233	-0.053

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

36.- Dificultad en Historia Universal II 2º. Secundaria	*	4.848	0.028	2.815	1312.000	0.005	0.129	0.046	0.039	0.219
	**			2.803	563.931	0.005	0.129	0.046	0.039	0.220
37 Dificultad en Geografía General 2º. Secundaria	*	0.122	0.727	3.699	1291.000	0.000	0.174	0.047	0.082	0.266
	**			3.665	561.117	0.000	0.174	0.047	0.081	0.267
42.- Dificultad en inglés o francés 2º. Secundaria	*	8.142	0.004	2.833	1329.000	0.005	0.130	0.046	0.040	0.221
	**			2.874	584.085	0.004	0.130	0.045	0.041	0.219
43.- Dificultad en Expresión y apreciación Artística 2º secundaria	*	11.059	0.001	3.714	1333.000	0.000	0.167	0.045	0.079	0.256
	**			3.586	539.042	0.000	0.167	0.047	0.076	0.259
44.- Dificultad en Educación física 2º secundaria	*	17.015	0.000	3.452	1332.000	0.001	0.152	0.044	0.066	0.238
	**			3.338	538.147	0.001	0.152	0.045	0.062	0.241
48.- Mi promedio de 2º. De secundaria bajó por las matemáticas	*	0.004	0.950	-3.307	1339.000	0.001	-0.147	0.045	-0.235	-0.060
	**			-3.426	603.597	0.001	-0.147	0.043	-0.232	-0.063
49.- En 2º. De secundaria aprendí matemáticas	*	0.007	0.934	2.759	1335.000	0.006	0.116	0.042	0.033	0.198
	**			3.012	662.715	0.003	0.116	0.038	0.040	0.191
50.- Me gustan las matemáticas de 2º. De secundaria	*	0.444	0.505	4.102	1329.000	0.000	0.192	0.047	0.100	0.284
	**			4.274	610.052	0.000	0.192	0.045	0.104	0.280
53.- Estrategias de enseñanza en ciencias Exactas (Física y Química) 2º. secundaria	*	0.002	0.967	2.426	1335.000	0.015	0.262	0.108	0.050	0.473
	**			2.448	574.095	0.015	0.262	0.107	0.052	0.472
56.-Estrategias de enseñanza Lengua Extranjera Inglés 2º año	*	4.100	0.043	2.949	1326.000	0.003	0.331	0.112	0.111	0.552
	**			3.099	617.583	0.002	0.331	0.107	0.121	0.541
61.- Actividades que aplican más en	*	4.099	0.043	2.580	1324.000	0.010	0.186	0.072	0.045	0.328

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

las áreas de Desarrollo Humano (Educación Tecnológica, Educación Física y Expresión Artística) 2º año	**			2.715	623.119	0.007	0.186	0.069	0.052	0.321
64.- Estrategias de Evaluación en Ciencias naturales (Biología y Geografía de México)	*	11.707	0.001	2.336	1339.000	0.020	0.253	0.108	0.041	0.466
	**			2.241	530.442	0.025	0.253	0.113	0.031	0.475
66.- Estrategias de evaluación en matemáticas 2º. año	*	0.340	0.560	2.905	1328.000	0.004	0.285	0.098	0.093	0.478
	**			2.959	591.006	0.003	0.285	0.096	0.096	0.475
67.- Estrategias de evaluación en áreas de Desarrollo Humano (Ed. Tecnológica, Ed. Física y Expresión artística) 2º. año	*	2.263	0.133	2.726	1331.000	0.006	0.302	0.111	0.085	0.519
	**			2.685	554.661	0.007	0.302	0.112	0.081	0.522
75.- Tiempo semanal libre que buscas información en Internet para hacer tus trabajos	*	24.604	0.000	-3.774	1319.000	0.000	-0.171	0.045	-0.260	-0.082
	**			-3.642	533.935	0.000	-0.171	0.047	-0.264	-0.079
83.- Tiempo semanal libre que platicas con amigos y amigas	*	3.760	0.053	3.501	1328.000	0.000	0.305	0.087	0.134	0.475
	**			3.652	611.556	0.000	0.305	0.083	0.141	0.469
84.- Tiempo semanal libre que realizas actividades deportivas	*	0.000	0.999	1.981	1333.000	0.048	0.158	0.080	0.002	0.315
	**			1.969	562.623	0.049	0.158	0.080	0.000	0.316
88.-Tiempo semanal libre que miras Televisión	*	1.481	0.224	2.627	1325.000	0.009	0.238	0.091	0.060	0.416
	**			2.698	583.739	0.007	0.238	0.088	0.065	0.411
89.- tiempo semanal libre para realizar tareas escolares.	*	2.741	0.098	-2.413	1334.000	0.016	-0.188	0.078	-0.341	-0.035
	**			-2.286	518.947	0.023	-0.188	0.082	-0.350	-0.026
92.- Tiempo semanal libre para salir de paseo	*	0.199	0.655	3.073	1337.000	0.002	0.309	0.101	0.112	0.506

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

	**			3.174	598.242	0.002	0.309	0.097	0.118	0.500
93.- Tiempo semanal libre para jugar con videojuegos y/o maquinitas.	*	4.507	0.034	1.833	1334.000	0.067	0.158	0.086	-0.011	0.327
	**			1.967	647.331	0.050	0.158	0.080	0.000	0.316
95.- La relación con tu familia es solidaria	*	1.986	0.159	-2.979	1327.000	0.003	-0.144	0.048	-0.239	-0.049
	**			-2.745	501.002	0.006	-0.144	0.053	-0.247	-0.041
104.- Tus padres comentan contigo sobre tus calificaciones	*	2.281	0.131	-2.846	1319.000	0.005	-0.119	0.042	-0.201	-0.037
	**			-2.879	583.624	0.004	-0.119	0.041	-0.200	-0.038
109.- La atención que recibes en la escuela para resolver tus problemas personales es satisfactorio	*	1.045	0.307	2.135	1321.000	0.033	0.118	0.055	0.010	0.227
	**			2.215	616.303	0.027	0.118	0.053	0.013	0.223
113.- Los alumnos son transferidos a otras escuelas por problemas de conducta	*	5.032	0.025	-2.918	1317.000	0.004	-0.145	0.050	-0.242	-0.047
	**			-2.997	600.118	0.003	-0.145	0.048	-0.240	-0.050
114.- Transfieren a un alumno de escuela porque reprobó materias	*	26.003	0.000	-3.190	1329.000	0.001	-0.155	0.049	-0.250	-0.060
	**			-3.367	631.214	0.001	-0.155	0.046	-0.245	-0.064
116.- Cuál de las siguientes instituciones te inspira más confianza	*	20.813	0.000	2.653	1338.000	0.008	0.230	0.087	0.060	0.400
	**			2.467	510.430	0.014	0.230	0.093	0.047	0.413
117.- La causa más frecuente por la que reprueban mis compañeros es	*	1.885	0.170	-3.673	1340.000	0.000	-0.407	0.111	-0.624	-0.190
	**			-3.750	593.475	0.000	-0.407	0.109	-0.620	-0.194
120.- En mi escuela maquillarse	*	17.237	0.000	-2.840	1335.000	0.005	-0.194	0.068	-0.329	-0.060
	**			-2.708	532.657	0.007	-0.194	0.072	-0.335	-0.053

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

121.- En mi escuela llevar el cabello pintado	*	42.073	0.000	-3.957	1349.000	0.000	-0.222	0.056	-0.332	-0.112
	**			-3.590	491.781	0.000	-0.222	0.062	-0.344	-0.101
123.- Ir a la escuela con tatuajes o perforaciones en diferentes partes del cuerpo	*	13.816	0.000	-2.463	1329.000	0.014	-0.156	0.063	-0.280	-0.032
	**			-2.384	539.485	0.017	-0.156	0.065	-0.284	-0.027
125.- Que nos dejaran descansar de las clases de matemáticas me gustaría...	*	5.296	0.022	-3.218	1339.000	0.001	-0.156	0.048	-0.251	-0.061
	**			-3.185	562.652	0.002	-0.156	0.049	-0.252	-0.060
126.- Que tomaran en cuenta mi opinión para elaborar el reglamento escolar me gustaría	*	3.113	0.078	-2.474	1335.000	0.013	-0.116	0.047	-0.208	-0.024
	**			-2.429	555.950	0.015	-0.116	0.048	-0.210	-0.022
129.- La hora de recreo significa para ti	*	0.184	0.668	-3.610	1337.000	0.000	-0.347	0.096	-0.536	-0.159
	**			-3.579	556.816	0.000	-0.347	0.097	-0.538	-0.157
140.- La relación con tu familia te gustaría que fuera	*	0.212	0.645	2.342	1325.000	0.019	0.357	0.152	0.058	0.655
	**			2.304	549.802	0.022	0.357	0.155	0.053	0.661
145.- La indisciplina entre mis compañeros sucede	*	0.181	0.670	-2.612	1337.000	0.009	-0.122	0.047	-0.214	-0.030
	**			-2.492	524.052	0.013	-0.122	0.049	-0.219	-0.026
150.- Me preocupan mis calificaciones	*	2.821	0.093	-2.004	1332.000	0.045	-0.104	0.052	-0.205	-0.002
	**			-1.943	547.543	0.052	-0.104	0.053	-0.209	0.001
158.- en el salón de clase cuando alguien no está de acuerdo con el profesor.	*	0.879	0.349	2.211	1329.000	0.027	0.233	0.105	0.026	0.440
	**			2.233	584.679	0.026	0.233	0.104	0.028	0.438

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

163.- Cuando en la escuela realizan alguna actividad fuera de clase en la que solicitan tu colaboración es como:	*	1.142	0.285	2.312	1334.000	0.021	0.193	0.084	0.029	0.357
	**			2.348	584.058	0.019	0.193	0.082	0.032	0.355
164.- Cuando tengo exámenes generalmente	*	41.153	0.000	3.336	1329.000	0.001	0.368	0.110	0.152	0.584
	**			3.606	658.607	0.000	0.368	0.102	0.168	0.568
165.- Para mí el o la prefecta representa	*	2.052	0.152	2.049	1329.000	0.041	0.294	0.143	0.013	0.574
	**			2.111	597.510	0.035	0.294	0.139	0.020	0.566
176.- Me informo con mis amigos y amigas sobre mis cambios físicos de mi cuerpo	*	0.781	0.377	-2.602	1329.000	0.009	-0.146	0.056	-0.256	-0.036
	**			-2.534	542.505	0.012	-0.146	0.058	-0.260	-0.033

CUADRO 4. 34. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ALUMNOS SITUACIÓN GEOGRÁFICA SEMIRUBANAS (490); RURALES (335)

		Prueba Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Dif. de Medias	Dif. Error Standard	95% Intervalo de Confianza de las Diferencias	
									Bajo	Alto
2.- El domicilio en el que habito se encuentra	*	1.713	0.191	-3.849	830.00	0.000	-0.360	0.093	-0.543	-0.176
	**			-3.799	681.52	0.000	-0.360	0.095	-0.546	-0.174
3.- Domicilio en el que vivo cuenta con: servicio se agua, luz, drenaje, pavimentación, transporte público, teléfono, gas.	*	17.729	0.000	-2.207	822.00	0.028	-0.216	0.098	-0.409	-0.024

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

	**			-2.111	597.80	0.035	-0.216	0.103	-0.418	-0.015
4.- El domicilio donde vivo incluyendo el baño y la cocina tiene	*	2.636	0.105	2.278	833.00	0.023	0.239	0.105	0.033	0.444
	**			2.292	728.77	0.022	0.239	0.104	0.034	0.443
23. Dificultad 1º. Secundaria Español	*	0.698	0.404	3.368	819.00	0.001	0.172	0.051	0.072	0.272
	**			3.289	652.28	0.001	0.172	0.052	0.069	0.274
25.- Dificultad 1º. Secundaria Historia Universal I	*	0.393	0.531	2.408	814.00	0.016	0.125	0.052	0.023	0.226
	**			2.415	721.07	0.016	0.125	0.052	0.023	0.226
26.- Dificultad 1º. Secundaria Geografía General I	*	2.441	0.119	3.364	800.00	0.001	0.175	0.052	0.073	0.277
	**			3.256	622.97	0.001	0.175	0.054	0.069	0.280
31.- Dificultad 1º. Secundaria Expresión y Apreciación Artística	*	8.489	0.004	2.820	805.00	0.005	0.151	0.053	0.046	0.256
	**			2.777	676.12	0.006	0.151	0.054	0.044	0.257
34.- Dificultad 2º. Secundaria Español	*	0.782	0.377	5.693	803.00	0.000	0.292	0.051	0.191	0.392
	**			5.632	684.14	0.000	0.292	0.052	0.190	0.393
36.- Dificultad 2º. Secundaria Historia universal II	*	1.308	0.253	3.283	804.00	0.001	0.164	0.050	0.066	0.262
	**			3.239	675.44	0.001	0.164	0.051	0.064	0.263
37.- Dificultad 2º. Secundaria Historia Universal II.	*	0.914	0.339	3.809	794.00	0.000	0.195	0.051	0.094	0.295
	**			3.753	669.66	0.000	0.195	0.052	0.093	0.297
41.- Dificultad 2º. Secundaria Química	*	7.619	0.006	2.710	827.00	0.007	0.135	0.050	0.037	0.233
	**			2.722	725.56	0.007	0.135	0.050	0.038	0.232
42.- Dificultad 2º. Secundaria Inglés o francés.	*	2.403	0.121	2.492	822.00	0.013	0.125	0.050	0.026	0.223
	**			2.485	705.508	0.013	0.125	0.050	0.026	0.223
43.- Dificultad 2º. Secundaria Expresión y apreciación artística	*	22.474	0.000	4.561	818.000	0.000	0.225	0.049	0.128	0.322

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

	**			4.447	650.00 5	0.000	0.225	0.051	0.126	0.325
44.- Dificultad 2º. Secundaria Educación Física	*	8.712	0.003	2.593	818.00 0	0.010	0.131	0.051	0.032	0.230
	**			2.570	691.26 6	0.010	0.131	0.051	0.031	0.231
48.- Mi promedio de 2º. De secundaria bajó por las matemáticas	*	2.187	0.140	-2.967	823.00	0.003	-0.141	0.047	-0.234	-0.048
	**			-2.968	713.77	0.003	-0.141	0.047	-0.234	-0.048
50.- Me gustan las matemáticas de 2º. De secundaria	*	0.992	0.319	2.043	818.00	0.041	0.102	0.050	0.004	0.199
	**			2.047	715.36	0.041	0.102	0.050	0.004	0.199
56.- Estrategias de enseñanza 2º. Año en Lengua Extranjera (Inglés o Francés)	*	0.016	0.899	4.719	817.00	0.000	0.554	0.117	0.324	0.785
	**			4.727	712.55	0.000	0.554	0.117	0.324	0.784
58.- Actividades que aplican más los docentes en Ciencias naturales (Biología y Geografía de México)	*	0.316	0.574	-2.945	822.00	0.003	-0.198	0.067	-0.331	-0.066
	**			-2.936	710.82	0.003	-0.198	0.068	-0.331	-0.066
64.- Estrategias de evaluación 2º. Año en Ciencias naturales (Biología y Geografía de México)	*	3.455	0.063	2.097	817.00	0.036	0.265	0.127	0.017	0.514
	**			2.081	694.48	0.038	0.265	0.128	0.015	0.516
67.- Estrategias de evaluación en áreas de Desarrollo Humano (Educación Tecnológica, Educación Física y Expresión Artística)	*	0.858	0.355	2.736	820.00	0.006	0.354	0.129	0.100	0.607
	**			2.750	725.91	0.006	0.354	0.129	0.101	0.606
71.- Realizar resúmenes	*	3.028	0.082	-2.677	819.00	0.008	-0.117	0.044	-0.202	-0.031
	**			-2.638	674.19	0.009	-0.117	0.044	-0.203	-0.030
89.- Uso de tiempo libre semanal en: Realizar tareas escolares	*	5.413	0.020	-2.977	824.00	0.003	-0.253	0.085	-0.420	-0.086

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

	**			-2.870	617.71	0.004	-0.253	0.088	-0.427	-0.080
90.- Uso de tiempo libre semanal en Ir al cine	*	11.798	0.001	-2.247	812.00	0.025	-0.164	0.073	-0.307	-0.021
	**			-2.181	636.18	0.030	-0.164	0.075	-0.311	-0.016
103.- Tus padres van a la escuela a recoger tus calificaciones	*	13.812	0.000	-2.174	816.00	0.030	-0.090	0.041	-0.171	-0.009
	**			-2.120	645.92	0.034	-0.090	0.042	-0.173	-0.007
104.- Tus padres comentan contigo sobre tus calificaciones	*	3.217	0.073	-2.708	808.00	0.007	-0.127	0.047	-0.219	-0.035
	**			-2.720	725.77	0.007	-0.127	0.047	-0.219	-0.035
105.- Cuando realizas tus tareas escolares tus padres te ayudan	*	20.297	0.000	-2.685	816.00	0.007	-0.139	0.052	-0.241	-0.037
	**			-2.593	624.60	0.010	-0.139	0.054	-0.244	-0.034
112.- Los profesores, asesores se encargan de atender los problemas de reprobación de los alumnos	*	2.971	0.085	-4.569	825.00	0.000	-0.244	0.053	-0.349	-0.139
	**			-4.483	662.24	0.000	-0.244	0.054	-0.351	-0.137
120.- En mi escuela maquillarse	*	9.635	0.002	-2.130	823.00	0.033	-0.168	0.079	-0.322	-0.013
	**			-2.098	680.91	0.036	-0.168	0.080	-0.325	-0.011
121.- En mi escuela llevar el cabello pintado	*	30.877	0.000	-3.244	836.00	0.001	-0.210	0.065	-0.338	-0.083
	**			-3.121	619.70	0.002	-0.210	0.067	-0.343	-0.078
123.- Ir a la escuela con tatuajes o perforaciones en diferentes partes del cuerpo	*	19.519	0.000	-2.626	821.00	0.009	-0.180	0.068	-0.314	-0.045
	**			-2.553	640.22	0.011	-0.180	0.070	-0.318	-0.042
124.- Usar el uniforme como a mí me gusta	*	22.774	0.000	-2.911	822.00	0.004	-0.249	0.085	-0.417	-0.081
	**			-2.816	629.56	0.005	-0.249	0.088	-0.422	-0.075
126.- Que tomaran en cuenta mi opinión para elaborar el reglamento escolar me gustaría...	*	12.357	0.000	-2.262	832.00	0.024	-0.112	0.050	-0.209	-0.015

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

	**			-2.196	641.93	0.028	-0.112	0.051	-0.212	-0.012
127.- El turno en el que estás inscrito influye en tu desempeño escolar:	*									
		0.293	0.589	-2.180	823.00	0.030	-0.129	0.059	-0.245	-0.013
	**			-2.170	700.63	0.030	-0.129	0.060	-0.246	-0.012
129.- La hora de recreo significa para ti:	*									
		0.992	0.320	-2.136	831.00	0.033	-0.232	0.108	-0.445	-0.019
	**			-2.132	704.66	0.033	-0.232	0.109	-0.445	-0.018
132. La relación con tus compañeros(as)	*									
		10.761	0.001	2.712	827.00	0.007	0.324	0.119	0.089	0.558
	**			2.677	675.34	0.008	0.324	0.121	0.086	0.561
133. Te gustaría que la relación entre tus compañeros fuera	*									
		14.345	0.000	2.554	830.00	0.011	0.263	0.103	0.061	0.466
	**			2.494	657.74	0.013	0.263	0.106	0.056	0.471
134. La relación con tus maestros es:	*									
		13.064	0.000	2.760	832.00	0.006	0.264	0.096	0.076	0.451
	**			2.711	671.49	0.007	0.264	0.097	0.073	0.455
136.- El apoyo que recibes de tus profesores cumple tus necesidades emocionales (de afecto, de aceptación, de reconocimiento).	*									
		1.085	0.298	-3.125	823.00	0.002	-0.197	0.063	-0.320	-0.073
	**			-2.982	593.03	0.003	-0.197	0.066	-0.326	-0.067
153.- Me preocupan las agresiones físicas	*									
		0.101	0.750	-2.030	820.00	0.043	-0.116	0.057	-0.228	-0.004
	**			-2.010	684.57	0.045	-0.116	0.058	-0.230	-0.003
160.- La forma en que te relacionas con tus compañeros beneficia el desarrollo de las clases	*									
		0.037	0.848	-2.356	828.00	0.019	-0.140	0.059	-0.256	-0.023
	**			-2.302	653.65	0.022	-0.140	0.061	-0.259	-0.021
169.- Recibiste ayuda para entender el nuevo reglamento	*									
		1.264	0.261	-2.064	824.00	0.039	-0.114	0.055	-0.222	-0.006

PRIMERA PARTE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿Y LAS DIFERENCIAS?

	**			-2.052	701.3	0.041	-0.114	0.055	-0.223	-0.005
174.- en mi casa me han informado de los cambios físicos que me están ocurriendo	*	9.530	0.002	-3.239	821.00	0.001	-0.186	0.057	-0.298	-0.073
	**			-3.098	597.85	0.002	-0.186	0.060	-0.304	-0.068
176.- Me informo con mis amigos y amigas sobre mis cambios físicos de mi cuerpo	*	2.768	0.097	-3.030	823.00	0.003	-0.185	0.061	-0.305	-0.065
	**			-2.959	650.50	0.003	-0.185	0.063	-0.308	-0.062
181.- Cuando salga de la secundaria voy a participar en un programa alternativo (como instructor comunitario, alfabetizados o promotor voluntario)	*	0.871	0.351	-2.877	821.00	0.004	-0.164	0.057	-0.276	-0.052
	**			-2.798	637.86	0.005	-0.164	0.059	-0.279	-0.049

Conclusiones

Resulta necesario entender que en el paso de la primaria a la secundaria, se aprecia el juego entre individuos, su personalidad y las estructuras escolares (centro, currículo, estilos pedagógicos, organización escolar). Cada uno de estos aspectos requiere de atención especial para conocer y comprender que los ritos de paso afectan de manera diferenciada a los estudiantes de secundaria incluso por su origen, razones por las que eligieron determinada modalidad de secundaria, así como nivel de integración a la nueva organización académica que esta le ofrece.

Diagnósticos como este favorecen el acercamiento entre docentes y alumnos, y ofrecen indicadores generales que ayudan en la intervención personalizada con los estudiantes de primer ingreso, considerando que el manejo de normas y la organización escolar que prevalece en cada modalidad de secundaria y en cada escuela por la situación geográfica donde se ubica presenta problemas diferentes, donde trabajan maestros con características también distintas y acuden alumnos con historias de vida que los hace únicos y especiales. Por lo tanto el grupo de padres de familia que

apoya a cada institución va a contar con un código de valores que está en función de su situación socioeconómica y de los espacios donde trabaja y vive. En la información se observa que en cada ámbito los problemas que se presentan están más articulados con su comunidad que en una concepción única a nivel nacional de un programa y de una normatividad homogénea.

Prevalece en un porcentaje alto de la muestra la idea de continuar con estudios de bachillerato e incluso estudios universitarios y hay poca conciencia de las dificultades que actualmente se tienen a nivel nacional para encontrar un empleo en cualquier área del conocimiento. Solamente los mejor preparados serán beneficiados con este privilegio, mientras un grupo numeroso de la población, a pesar de sus esfuerzos sufrirá un desencanto si no asume la responsabilidad de su formación con más seriedad, situación difícil de entender para los jóvenes y docentes de secundaria.

En este sentido resulta prioritario señalar, que el tiempo dedicado por los estudiantes fuera del horario de clase es insuficiente. Los patrones culturales que hasta ahora han conocido y que se les dificulta cambiar tienen poca relación con las habilidades que necesitan desarrollar para aprender a aprender, aprender a ser, a hacer y a vivir juntos que propone Delors (1996), como valor fundamental para la formación a lo largo de la vida.

La etapa de transición por la que está pasando el alumno de primer ingreso por lo anteriormente mencionado requiere del acompañamiento no solo de un tutor, sino de todos los docentes con los que se involucra en su proceso formativo.

SEGUNDA PARTE

Propuesta

2.1 El papel de la tutoría en la educación secundaria

Don Quijote discurría con la voluntad, y al decir: “¡yo sé quién soy!”, no dijo sino: “¡yo sé quién quiero ser!”. Y es el quicio de la vida humana toda: saber el hombre lo que quiere ser. Te debe importar poco lo que eres; lo cardinal para ti es lo que quieras ser.

Miguel de Unamuno. Vida de Don Quijote y Sancho

La tutoría es un proceso que ha estado presente desde épocas muy remotas, los grandes pensadores se convertían en mentores o en tutores de sus discípulos, era un término que no se empleaba como tal pero se desarrollaba, como en el caso de Aristóteles con Platón y del mismo Platón con Sócrates, donde no sólo aprendían con ellos como sus maestros, su interacción se ampliaba al espacio vital compartido donde convivían con ellos en otros aspectos importantes de su vida lo cual impactaba en la manera como iban a conformarse como personas.

Los filósofos han documentado desde la antigüedad la búsqueda permanente del ser humano por “llegar a ser” esa indagación consigo mismo. En esta indagación de lo que el sujeto desea alcanzar apunta la función de la tutoría, ya que uno se construye en la convivencia con los otros, en una realidad social por medio de experiencias que le permiten socializar conocimientos que conforman ese ser.

A partir de la mitad de la década de los noventa del siglo pasado, la tutoría empieza a considerarse como una práctica fundamental y necesaria en la relación docente – alumno. En el discurso de Delors (1996), se habla sobre fortalecer la relación personalizada entre docente y alumno, lo que conlleva a pensar en una forma diferente de vislumbrar a la educación.

Es por ello, que la tutoría se convierte hoy en día en una tarea que el docente no ha asimilado como parte de su concepción de ser maestro, aunque en algún momento la haya realizado de manera permanente y oportuna en su salón de clase, en los pasillos o en pláticas en corto con sus alumnos.

A fin de aclarar porque se retoma como una herramienta prioritaria para favorecer las experiencias de aprendizaje, en este documento se habla del papel de la tutoría en este mundo globalizado, se establece un análisis acerca de la necesidad de plantear un cambio o incrementar el rol de tutores en los profesores de educación media básica. En un segundo momento se aborda a la tutoría desde los modelos de la orientación educativa, para apuntalar los fundamentos teóricos que dan vida a este término, ya que a través de la orientación educativa se le da el sustento como disciplina, que marca cuestiones de orientación al sujeto para tomar decisiones y para generar sus proyectos de vida personal y escolar, en su paso de la infancia a la adolescencia.

Por último se retoma un aspecto clave referido a la formación del docente, quien tendrá que desarrollar funciones inherentes a las de su práctica profesional; en la asignatura que imparta, en la atención al grupo y sobre todo la atención personalizada del alumno en un espacio específico para tutoría. Por lo anterior se parte de la premisa que la tutoría como tal debería ser una función implícita en la formación docente, esto con la finalidad de que se encuentre preparado para asumir sus funciones como formador de jóvenes

El papel de la tutoría en un mundo globalizado

Los sujetos que produjo la modernidad latinoamericana se deshicieron en pedazos. Cambiaron el afuera y el adentro constitutivos de la ciudad, se borraron los límites reales e imaginarios, las computadoras apoyan los espacios virtuales poblados por jóvenes del país del internet que residen en direcciones electrónicas. Las fronteras establecidas entre las culturas populares, la cultura de uso en las instituciones modernas y las culturas de élite entraron en crisis.

Adriana Puiggrós¹

La crisis de la modernidad se ve enmarcada en el texto con el que se inicia este apartado, el cual hace referencia a como es que el sujeto se ha transformado con los cambios que trae consigo la globalización con la ruptura de fronteras donde la cultura ha entrado en crisis, lo cual llevado a una transformación de los países, ya que cada país busca incorporarse a los mercados competitivos y mejorar su economía para ir al encuentro de su propio desarrollo.

El desarrollo de un país se ha calificado por la transformación en los modos de producción que logra introducir dentro de su contexto. Después de la época del renacimiento los países comenzaron a industrializarse como un paso a la modernización, según Wallerstein(1999), se comenzó con una época en la que la creencia en el progreso haría un mundo más civilizado². Pero esa supuesta civilización, ese darse cuenta del hombre de que no

¹ Adriana Puiggrós. Fronteras educativas en el fin de siglo. ¿País? ,Homo sapiens ediciones, 1999. Pag 14

² Immanuel Wallerstein, El tiempo del espacio y el espacio del tiempo: el futuro de la ciencia social, en Modernidad, sujeto y poder, coordinador Jorge E. Brenna, UAM-Xochimilco, México, 1996, p 157

todo era dictado por un ser supremo y de que él tiene la forma y la capacidad de modificar su entorno, ¿a dónde lo ha llevado?

Villoro(1996), plantea que la modernidad ha creado una creciente individualización del hombre en la que éste busca su propia comodidad sin importar que suceda con los demás, y esto ha repercutido cruelmente en la naturaleza, la cual durante mucho tiempo se ha visto solamente como un recurso que el hombre puede utilizar a su antojo sin importar las consecuencias, incluso no sólo en la explotación sino en el uso que le damos, lo cual indica que falta formar una conciencia ecológica, y esto lo podemos ver diariamente en los medios de información y de comunicación así como en todo el orbe se descuidan bosques, playas, mares y a la naturaleza en general. En México se tienen graves problemas de contaminación en las playas, sobre todo por el desecho de las industrias hacia los litorales acuáticos, en lugares que se conforman con una hermosura natural, dónde es triste ver cómo el hombre en su loco consumismo arroja sus desechos de manera indiscriminada en ríos y mares, y no respeta este tipo de santuarios que incluso genera recursos por la afluencia de turistas y les permite tener un mercado nacional e internacional que favorece la economía de la zona.

En esta época de consumismo en la que nos ha envuelto el capitalismo, en México se ha dado el “efecto de demostración”³. Este efecto busca caracterizar el impacto que tienen sobre los países y/o regiones menos desarrolladas los estilos de vida de las regiones más desarrolladas, es decir que cuando las regiones menos desarrolladas tienen conocimiento de la existencia de tal nivel, esto produce aspiraciones similares y hace que el consumo y el ahorro se vean afectados.

³ Este fenómeno se refiere al comportamiento del consumidor por su tendencia al consumo y al ahorro que está afectada por el nivel absoluto de su ingreso y por el consumo de otras personas con ingresos más elevados.

México como país subdesarrollado cae en modos de consumo, importados de otros países, que hacen que su sociedad se vea afectada en esta relación de ahorro y consumo. México se ha caracterizado por ser un país consumista, de modas, formas de comportamiento, organización social y esto hace que la transición hacia una sociedad moderna se haga más complicada ya que dificulta la toma de decisiones y afecta familiar que repercute en el patrimonio la economía nacional. Es importante que los sujetos hagamos un análisis de esta situación y pensemos que incluso nos estamos convirtiendo en consumistas de culturas, lo cual provoca un cambio de identidad nacional en los sujetos, se inicia la importación de otro tipo de costumbres e incluso se pierden tradiciones que han formado parte de nuestra cultura nacional.

Por lo tanto en este período de globalización debemos ser conscientes de los cambios que se están generando en la sociedad y con ello tener conciencia del futuro y de la necesidad de una cultura ecológica, que va más allá de no tirar basura y de cuidar el medio ambiente, es la idea de pensar en el futuro que deseamos heredar -vista no desde el punto de perspectiva mercantilista- sino desde un panorama comunitario, tratando de respondernos ¿qué se les va a quedar a nuestros hijos, nietos y demás descendientes cómo planeta?, ¿qué es lo que les estamos dejando?.

Para poder reflexionar sobre ello se necesita una formación más globalizante, que nos permita pensar en todos los sujetos que habitan este planeta y no solamente en el yo. Y como menciona Zimmelman (2004), la educación debería tener como una de sus preocupaciones centrales el entender que la sociedad humana no está completamente organizada ni determinada y que es esto precisamente lo que le da cabida al hombre dentro de esa sociedad, es decir que el hombre es algo inacabado y que su autonomía la ejerce debido a ese proceso de construcción, del cual, él es el único creador ya que debe tener conciencia de que es parte de esa indeterminación

de la sociedad porque el conjunto de condicionamientos de la persona —los fenómenos sociales, económicos, políticos, institucionales, tecnológicos, entre otros— no agotan las determinaciones sobre las personas, ya que los sujetos determinan porque están determinados y están determinados precisamente para determinar.⁴

Esto significa que el hombre tiene esa capacidad de reflexionar sobre su entorno y que ahora la educación debe formar a este tipo de sujetos que determinen pero en función de los demás, que reflexionen en el hecho de que son buscadores de encuentros y desencuentros con ellos mismos y con los demás, que se permitan incursionar en el orden de la sociedad de manera conjunta, que busquen una transformación del “yo” que pueda buscar la convivencia armónica con el resto de los sujetos. Citando a Zimmelman, “hoy el sujeto está en el centro porque la realidad es una realidad que se contruye”⁵ y transforma a la sociedad en todos los aspectos; políticos, organizativos, de orden social, educativos, entre otros.

La sociedad mexicana se esta transformando y con ella deben irse transformando las formas en las que las políticas se llevan a cabo, pero como lo maneja Flores Ólea, incluso los países desarrollados están sufriendo las consecuencias de la modernidad, ya que los problemas de desempleo, corrupción, violencia intrafamiliar y violencia en las calles no sólo se dan en México.

La solución, según Villoro se encuentra en que el hombre debe tener una figura nueva del mundo en la cual éste conciba el puesto que tiene en el orden natural y social. Dentro de ese orden natural los individuos deben tener respeto por la naturaleza, actuando ahora sin dañarla, sino por el contrario pensando que “*la naturaleza*

⁴ Hugo Zimmelman, Conferencia “Historia y Autonomía del Sujeto”, 25 de marzo 2004 en el I Encuentro Nacional y VII Regional de Investigación Educativa, Pachuca, Hidalgo.

⁵ ibid

*depredada por la técnica sólo puede ser salvada por la técnica*⁶, estableciendo una nueva relación con la naturaleza, ya que ésta necesita del hombre para serle grata, pero éste depende de la naturaleza para ser hombre.

En el orden social, el individualismo está en crisis y ahora lo único que puede resultar es el surgimiento de una nueva conciencia de valores comunitarios (solidaridad, sentido de pertenencia a un grupo o a una clase, igualdad social, entre otros), que permita una racionalidad fundamentada en las necesidades de los otros, que le daría sentido al hombre.

Estos valores comunitarios mencionados anteriormente, pueden irse construyendo solamente a través de las instituciones establecidas en la sociedad que son las que por medio de la internalización de las normas y reglas que se establecen en la sociedad por los sujetos, legitiman lo que es o no correcto, esto puede hacerse solamente por medio del reconocimiento del otro, pero no solo saber que está ahí sino para respetar su forma de pensar y de actuar, esto puede lograrse solamente a través de la tolerancia y de la creación de una educación en y para la interculturalidad y la multiculturalidad.

De ahí que la escuela como institución tiene un gran compromiso como medio de socialización que favorezca en el individuo la construcción y puesta en práctica de estos valores que deben fortalecer el desarrollo integral de los alumnos, para que repercuta en su forma de vida en particular y en la sociedad en general.

La educación permite a los individuos tener conocimientos que les confiere tomar decisiones en función de los mismos, que no solamente busca un beneficio propio, sino también el comunitario, que debe considerarse en ésta situación de globalización a la que se enfrenta el mundo entero.

⁶ Luis Villoro, *El pensamiento moderno*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, p 107

Los problemas —familiares y económicos—, se convierten en factores que influyen en el aprovechamiento escolar de los estudiantes en las instituciones educativas, y han ido empeorando en todas las sociedades del mundo, no sólo en México, esto a consecuencia de la globalización. Este fenómeno no se da solo en el aspecto económico también repercute en el aspecto cultural, ya que algunos autores hablan sobre las fronteras se están rompiendo, los límites geográficos ya no pueden servir para establecer que tipo de sociedad se encuentra en un lado o en el otro, las migraciones que se han dado debido a la gran movilización de masas ya sea por situaciones económicas (en el caso de los mexicanos, por ejemplo, buscando mejores condiciones de vida) o políticas (cuando algunos científicos o investigadores han tenido que emigrar al ser desterrados por considerarlos enemigos del gobierno, por ejemplo).

En las secundarias generales y técnicas de los Estados de Hidalgo y Tlaxcala , se encuentra una situación de multiculturalidad, ya que los estudiantes provienen de diversas regiones o municipios, lo que provoca también que tengan dificultades para adaptarse a las escuelas, en donde se habla solamente español y por lo tanto, sea este otro motivo de deserción, lo cual refuerza la necesidad del trabajo tutorial como un proceso de acompañamiento en los diferentes ámbitos de desarrollo de los jóvenes.

En la educación secundaria se tienen antecedentes de intervención tutorial como una herramienta formalmente reconocida desde la década de los sesenta, en la que aparece la orientación educativa como un servicio de apoyo a la comunidad educativa. Esta modalidad desaparece con la reforma educativa de 1992 – 93 cuando se convierte en una materia curricular y posteriormente se convierte en Formación cívica y ética. En los sesentas se desarrolló bajo dos modalidades: la tutoría grupal e individual.

La riqueza de la tutoría grupal en la actualidad se advierte cuando interactúan los individuos entre sí de tal forma que logran el reconocimiento del otro, este reconocimiento humaniza más al hombre, permite la identificación de los intereses y necesidades de los demás y permite la construcción y puesta en práctica de valores comunitarios que no hayan sido erigidos por el individuo.

Con los cambios que se dan en el contexto social a nivel nacional e internacional, resulta prioritario formar individuos que sepan como desenvolverse en un mundo donde la información forma parte de ellos y se conviertan en estudiantes críticos y analíticos de las situaciones que se viven en la actualidad, de ahí la propuesta de McLaren (1994), en la que establece que para él la solución, se encuentra en el establecimiento de una pedagogía crítica, que permita al estudiante no quedarse a la orilla del río viendo como se enturbia cada vez más, sino que analice, reflexione, se cuestione y tome decisiones que conlleven a mejorar la situación. Esta propuesta, busca una redefinición del papel del docente, en el cual se busque que este oriente y promueva la reflexión crítica de los estudiantes. El docente del siglo XXI, tiene que asumir un nuevo rol que le permita enfrentar, entender y analizar con sus estudiantes estos nuevos cambios, situación que demanda ver al otro (el estudiante), como un igual, del que se puede aprender mucho y además, con quien es posible compartir situaciones emocionales que ambos vivan, para que se nutran y se desarrollen buscando sobrevivir en su paso por las instituciones educativas.

La tarea del tutor, de hecho es una función que forma parte del “Ser docente” y coincide con la propuesta de Edgar Morín, referente a la necesidad de enseñar sobre la formación humana, resulta incluso prioritario para el estudiante la educación que recibe de sus maestros como modelos a seguir en sus actitudes y valores, que en los contenidos programáticos que desarrollan. El ser humano, señala Morin debe considerarse desde su ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, ya que, desde cualquiera de estas perspectivas, se convierte en

hacedor de conocimiento y adquiere conciencia de su identidad compleja y de su identidad común a todos los seres humanos.

Es así como el docente en el ámbito educativo, se convierte en uno de los principales actores que toma especial presencia en el discurso de las políticas educativas a nivel mundial, que buscan un lugar prioritario en los sistemas educativos para alcanzar una educación justa y de calidad para la humanidad. De ahí que la UNESCO sugiera la disponibilidad del docente con los estudiantes para orientarlos y asesorarlos en sus estudios.

Es por ello que el profesor ahora dentro de su función educativa tiene dos dimensiones: una docente y otra orientadora, por lo que el docente debe ahora estar preparado para orientar y guiar al estudiante.

El tutor debe estar preparado para ofrecer orientación al estudiante acerca del ámbito social que le rodea para buscar diferentes opciones que se presentan, para resolver problemas a nivel académico y de desarrollo personal, considerando la etapa que transcurre en la vida del alumno que cursa la educación secundaria.

La tutoría entonces, se concibe en diferentes ámbitos como:

- Una modalidad de la actividad docente, que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante
- Es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye
- Implica diversos niveles y modelos de intervención

Ese proceso de formación se encuentra conceptualizado dentro del desarrollo humano, y sólo se puede lograr desde un paradigma humanista sobre el hombre, que considera la ser humano como la razón de ser de

todas las cosas, además, de que es una totalidad compleja que excede la suma de sus partes, viendo lo complejo desde Morin, en el sentido que es imposible dividir lo que se encuentra implicado.

A partir de lo anterior, resulta prioritario entender que el hombre por naturaleza busca su autorrealización, por que es consciente de sí mismo y de su existencia, por lo que tiene facultades para decidir de manera intencional sin olvidar que es un ser en el contexto humano. La educación secundaria es un nivel educativo en el que, por el desarrollo cognitivo que alcanza el joven, empieza a tomar consciencia de él mismo y de su entorno.

De ahí que las funciones de tutoría se sugieren como un seguimiento de tipo personal que considere todas estas características del hombre y por lo tanto lo lleven a un desarrollo personal óptimo. El tutor, en el ámbito educativo juega un papel importante y determinante para dar soporte al exitoso desarrollo de sus alumnos, a partir del establecimiento de acciones dirigidas a establecer una relación de ayuda con ellos, por lo que resulta conveniente desarrollar las siguientes tareas:

- a) Observar de cerca el desempeño académico de sus estudiantes tutorados
- b) Detectar problemas en etapa temprana que puedan reducir las probabilidades de éxito del estudiante
- c) Señalar al estudiante dichos problemas
- d) Buscar de manera conjunta con sus estudiantes alternativas de solución
- e) Mostrarse con autenticidad ante sus estudiantes y facilitar la interacción y el diálogo entre y con ellos.
- f) Reconocer cuando se requiere la intervención de otros profesionales para que los estudiantes reciban el consejo especializado que necesitan para resolver problemas que rebasan su área de atención.
- g) Respetar y amar a su estudiante
- h) Contar con conocimientos básicos sobre las diferentes asignaturas que se imparten en el grupo que atiende.

- i) Conocer la organización y normas de la institución
- j) Estar familiarizado con las dificultades académicas más comunes de la población escolar
- k) Conocer las actividades y recursos disponibles en la institución para apoyar la regularización académica de los estudiantes que favorezcan su desempeño escolar

A partir del conocimiento y manejo de las situaciones mencionadas será posible:

- Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en un ámbito de construcción de valores, actitudes y hábitos positivos.
- Promover el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, mediante la utilización de estrategias de atención personalizada adicionales.
- Revitalizar la práctica docente mediante una mayor interlocución entre profesores y estudiantes, que permita generar alternativas de atención y promover una formación integral (académica y humana).
- Contribuir al abatimiento de la deserción, facilitar la incorporación de los egresados a la educación media superior y evitar en ellos frustración y conflictos.
- Crear un clima de confianza sustentado en el conocimiento de los distintos aspectos que influyen directa o indirectamente en el desempeño escolar del estudiante.
- Contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los estudiantes, a través de la reflexión colegiada sobre la información generada en el proceso tutorial.

Cuando se favorece el conocimiento y la implementación de estas acciones entre alumnos y docentes la tutoría se convierte en un proceso que favorece la construcción de identidad de los alumnos y su fortalecimiento académico.

La institución como una parte importante en el desarrollo de los programas educativos, necesita entender la tutoría como un proceso que requiere en diferentes momentos del apoyo de todos los integrantes de la escuela.

Es importante que el docente este capacitado para todas estas tareas que le están encomendando, además de estar comprometido con esta labor para fortalecer sus habilidades de observación y percepción en sus alumnos, tolerancia y capacidad “para escucharlos”. Habilidades que se irán construyendo día con día, en el largo caminar de su experiencia, mediante los procesos de socialización que le permiten internalizar conceptos, ideas, valores, entre muchas cosas más que lo han ido conformado y que lo seguirán reconstruyendo a los largo de su ser como docente-tutor.

2.2 Modelos de orientación e intervención tutorial

Se entiende por modelo de orientación a una representación simplificada de la realidad que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención psicopedagógica.

Los modelos de orientación deben cumplir dos funciones principales:

1. Sugerir procesos y procedimientos concretos de actuación en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se valida empíricamente a través de la investigación científica.
2. Sugerir líneas de investigación en cuanto a validar la eficacia de las hipótesis y propuestas de modelos de intervención.

A partir de lo anterior se determinan los ejes vertebrados de la intervención que son:

- a) *Eje de intervención directa – indirecta*. La intervención directa centra su acción en el destinatario y la indirecta exige un mediador que recoge las sugerencias del orientador para ponerlas en práctica.
- b) *Eje de intervención individual – grupal*. Con el surgimiento del counseling en 1930, la orientación se convierte en un servicio individualizado. A finales de la década de los sesenta del siglo XX, se descubren las ventajas del trabajo grupal que se procura potenciar por encima de la intervención individual.
- c) *Eje de intervención externa – interna*. La intervención externa se realiza por especialistas que no forman parte del staff del centro educativo. La intervención interna se lleva a la práctica por parte del personal del mismo centro.

d) Eje de intervención reactiva – preactiva. La intervención reactiva se centra en las necesidades explícitas de carácter principalmente correctivo o remedial. La intervención preactiva en cambio se encuentra inserta en la prevención de acontecimientos que se realizan antes de que se presenten los problemas en cualquier ámbito.

Existen 6 modelos de orientación e intervención tutorial que se han aplicado en diferentes épocas y momentos históricos y han respondido a la solución de demandas específicas de las políticas educativas a nivel nacional e internacional y se consideran puntos de partida fundamentales para la propuesta del Modelo Tutorial que nos ocupa en este apartado del reporte de investigación.

Modelos	Ejes de intervención			
	Directo- Indirecta	Individual- grupal	Interna- externa	Reactiva- preactiva
Clínico	Directa	Individual	Preferentemente externa, pero puede ser externa	Reactiva
Servicios	Preferentemente directa, pero puede ser indirecta	Individual y grupal	Preferentemente externa, pero puede ser interna	Reactiva
Programas	Preferentemente directa pero puede ser indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna, pero puede ser externa	Preferentemente Proactiva (puede ser Reactiva)

Consulta	Indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna, pero puede ser externa	Preferentemente Proactiva (puede ser reactiva)
Tecnológico	remota	Indiferente	Externa	Proactiva
Psicopedagógico	Indirecta	Grupal	Interna	Proactiva

A partir de la revisión sólo se abordaran los modelos que den respuesta a la propuesta

Modelo Clínico (counseling).

Se centra en la entrevista como procedimiento para enfrentar la intervención directa e individualizada, implica una relación personal entre orientador orientado, tutor- alumno, orientador- padres, tutor- padres. La relación de ayuda tiene como objetivo satisfacer necesidades de carácter personal, educativo y social del individuo, en general esta relación es fundamentalmente terapéutica, pero puede tener una dimensión preventiva y de desarrollo personal.

Los referentes teóricos de este modelo están relacionados con la teoría de rasgos y factores y con la consejería no directiva. En este modelo se deposita la responsabilidad en el proceso de relación en el orientador y/o tutor y se requiere la preparación de los mismos para llevar sus funciones, por lo que su uso resulta restringido en el ámbito educativo.

Modelo de Servicios.

En este corresponde al alumno la iniciativa de solicitar ayuda, presenta algunas características comunes con el modelo clínico, en el sentido de que sus intervenciones pueden ser grupales a nivel de información general. El propósito de la intervención es primordialmente remedial y se centra más en el especialista dando poco espacio de intervención a otros agentes educativos y comunitarios. (Álvarez Gonzáles, 1991; Rodríguez Espinar y otros 1993).

Modelo de Programas.

Surge para mejorar el modelo de servicios, desde la década de los setenta (siglo XX). Las fases bajo las cuales se estructuran son:

1. Análisis del contexto para detectar necesidades
2. Formular objetivos
3. Planificar actividades
4. Realizar actividades
5. Evaluación de programas

Algunas ventajas de este modelo frente al modelo de servicio son:

- a) Se enfatiza en la prevención y el desarrollo
- b) Permite el cambio de rol del docente, considerándolo como parte del equipo escolar.
- c) Estimula el trabajo en equipo
- d) Operativiza recursos
- e) Promueve la participación activa de los sujetos
- f) Facilita la autoorientación y autoevaluación
- g) Abre el centro a la comunidad

- h) Establece relaciones con otras instituciones y modalidades educativas
- i) Se aproxima a la realidad a través de experiencia y simulaciones
- j) Permite una evaluación y seguimiento de lo realizado (Álvarez Gonzáles, 1995)

Modelo de Consulta.

Se define como la relación entre dos o más personas del mismo status que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar o asesorar a una tercera. El modelo sostiene que el orientador puede centrar su acción además del sujeto en realizar funciones de consultor, formador, estimulador de cambios del resto de agentes implicados en la acción orientadora. Los campos de consulta se identifican en tres áreas.

1. Salud mental
2. Campo de las organizaciones y
3. Campo educativo

La consulta se puede afrontar desde dos ópticas:

1. Terapéutica que tiene un carácter prescriptivo
2. Preventiva y de desarrollo que tiene un carácter preventivo y mediacional

Modelo Tecnológico.

En los últimos años, las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación han abierto un área de intervención en este modelo, ya que permite el asesoramiento y la orientación a través de programas interactivos que pueden ser utilizados en sistemas de red computacional.

Los centros de aprendizaje han promovido el desarrollo de cursos y talleres para adolescentes y maestros, a fin de incrementar su orientación en diferentes áreas temáticas. (Uribe, 2005)

Actualmente en la Unión Europea se está estimulando el desarrollo y utilización de medios tecnológicos en la educación a través de la potenciación de proyectos para fomentar la realización de programas y/o sistemas informativos.

Modelo Psicopedagógico.

Hace referencia a un modelo de intervención cuyas coordenadas en los ejes de referencia son la intervención indirecta, grupal, interna y proactiva. La consulta es un elemento esencial de este enfoque ya que pretende potenciar la intervención mediante programas de carácter comprensivo, los cuales pueden constituirse en sistemas de programas integrados

Hasta ahora los modelos mencionados sirven de guía para la acción. Las orientaciones prácticas que proporcionan los modelos deben adaptarse a los contextos concretos donde se apliquen. Cabe recordar el aforismo escolástico **quod recipitur, ad modum recipientes recipitur** (Lo que se recibe, se recibe a manera de recipiente), de ahí que en la práctica sea difícil encontrar modelos puros, lo que puede observarse son combinaciones adaptadas a una realidad concreta. Y de ahí surge el Modelo Psicopedagógico.

Ahora bien, la existencia de estos modelos de la orientación e intervención tutorial, han planteado ámbitos de actuación distintos en la forma de concebir a la tutoría, las áreas a tratar, sus modalidades, estilos, métodos y procedimientos relacionados con esta faceta de la vida académica, dependiendo del marco educativo que se

desarrolle en cada país. Por lo anterior se presenta a manera de bosquejo el trabajo de las tutorías en diferentes países.

CUADRO 5. 34. CUADRO COMPARATIVO: LAS TUTORÍAS EN DIFERENTES PAÍSES

PAÍSES	FUNCIÓN DEL TUTOR	ÁREAS A TRATAR	MODALIDADES DE ACCIÓN TUTORIAL	HORARIO
<p>México</p>	<p>Brindar a cada grupo de alumnos un acompañamiento que favorezca su inserción en la dinámica de la escuela secundaria en diversos momentos de su estancia en la misma; contribuir al reconocimiento de las necesidades e intereses de los adolescentes como estudiantes, y coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable y comprometido con la realización personal en el corto y mediano plazos, y con el mejoramiento de la convivencia en los ámbitos donde participan.</p>	<p>Desarrollo intelectual, emocional y social</p>	<p>El proceso de inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela.</p> <p>Seguimiento del proceso académico de los estudiantes.</p> <p>La convivencia en el aula y en la escuela.</p> <p>El proceso de orientación académica y para la vida.</p>	<p>Una hora semanal a lo largo de los tres grados.</p>

<p>España</p>	<p>Función de ayuda: para que consiga su adaptación en cualquier momento o etapa de su vida y en cualquier contexto.</p> <p>Función educativa y evolutiva: integra a profesores, padres, orientadores y administradores y tiene como principal misión la de proporcionar al alumno las técnicas necesarias para la resolución de problemas y la adquisición de confianza en sí mismo, siendo conscientes de sus fortalezas y debilidades.</p> <p>Función asesora y diagnosticadora: para la recogida de información desde diferentes perspectivas sobre la personalidad del orientado, sus conocimientos, actitudes y cómo desarrolla sus posibilidades.</p> <p>Función informativa: ésta permite conocer la situación personal del orientado y las posibilidades que la sociedad le brinda para su futuro.</p>	<p>Orientación personal.</p> <p>Orientación académica.</p> <p>y</p> <p>Orientación profesional.</p>	<p>Terapéutica: intervención en las dificultades interpersonales y sociales desde una perspectiva remedial o correctiva.</p> <p>Prevención: intervención con objeto de evitar problemas futuros.</p> <p>Desarrollo: intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos.</p>	<p>No lo dice</p>
<p>EE. UU</p>	<p>Actividad inherente a la función del</p>		<p>La tutoría individual.</p>	<p>No lo dice</p>

	<p>profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo-clase con el fin de facilitar la integración personal en los procesos de aprendizaje.</p>	<p>Desarrollo de habilidades intelectuales</p> <p>Futuro académico</p> <p>y</p> <p>futuro profesional</p>	<p>Teniendo en cuenta sus cualidades, éxitos y fra, su manera de ser y de actuar.</p> <p>La tutoría de grupo. Se refiere a la actuación del tutor en un grupo de alumnos, generalmente el grupo-clase entre 10-15 alumnos.</p> <p>Las tutorías de prácticas en empresas. Los tutores de prácticas son los responsables del control y seguimiento de las prácticas en las empresas con las que se ha establecido un convenio.</p>	
Argentina	<p>Incrementar el aprovechamiento escolar, disminuir la deserción escolar, centrarse en el número de alumnos con dificultades de aprendizaje.</p> <p>Formación y asesoría sistemáticamente realizadas para</p>	<p>Escolar</p> <p>Psicosocial</p> <p>Pedagógica</p> <p>Profesional</p> <p>Psicológica</p>	<p>Tutoría individual: Considera aspectos correspondientes a las áreas: Psicológica y Escolar o académica</p>	No lo dice

	atender y facilitarles a los alumnos su desarrollo personal y social.		Tutoría grupal: Considera aspectos con respecto a las áreas: Psicosocial Profesional y Pedagógica	
Colombia	<p>Integrar al alumno en el sistema del colegio.</p> <p><i>Apoyar el aprendizaje de los alumnos a través de técnicas pedagógicas.</i></p> <p>Propiciar el desarrollo del alumno como Ser Humano integral.</p> <p>Atender a los problemas vocacionales; propiciando la adquisición de hábitos de estudio y la atención a problemas de adaptación.</p>	<p>Psicológico,</p> <p>Pedagógico,</p> <p>vocacional</p> <p>y</p> <p>profesional</p>	<p>Individualmente:</p> <p>Conocer el historial académico del alumno, llevando al día el expediente personal.</p> <p>Conocer los rasgos de la personalidad, las aptitudes, actitudes, intereses y posibles</p> <p>Conocer la adaptación e integración social de los alumnos en los grupos: escolares y sociales.</p> <p>Orientar en la elección de su propio currículum.</p> <p>Grupal:</p> <p>Animar y fomentar actividades que promuevan la madurez</p>	<p>3 veces al mes y las veces que se requiera.</p>

			de los alumnos como personas. Eleva la calidad del egresado a través de los programas de prevención del fracaso.	
--	--	--	---	--

Con la información anterior, podemos decir que el acompañamiento tutorial constituye en la actualidad una necesaria alternativa para la educación y que en este sentido los modelos de orientación e intervención tutorial, posibilitan la adecuación de los mismos a las nuevas tendencias educativas y contribuyen con los procesos internos de las instituciones de tal manera que los programas de tutoría cuenten con información adecuada para proyectarse hacia el futuro y se acoplen de manera eficaz a las políticas institucionales de cada país, ofreciendo así una nueva conceptualización de la actividad académica en el contexto actual.

2.3 Reforma Educativa

I. RIES. Reforma Integral de Educación Secundaria.

La Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) implementa una serie de medidas para cambiar ámbitos del sistema educativo y de las escuelas. Entre estos ámbitos están el curricular, ya que el currículo se contempla como eje articulador alrededor del cual se funda la organización y el funcionamiento de las escuelas.

De este hecho parte la RIES para impulsar como eje temático y central la reforma al currículo:

En esta reforma, la reflexión sobre las características y el papel de los jóvenes en la escuela secundaria y en la sociedad ha ocupado un papel central. Se propone un currículo único y nacional, pero que toma en consideración las distintas realidades de los alumnos. (RIES, 2005)

La tutoría se entrelaza con la labor de la reforma curricular, en la medida que solo con la participación y colaboración de la planta docente en un proyecto de seguimiento se podrán establecer los estándares nacionales y homogéneos que estén involucrados dentro del proceso de aprendizaje de los jóvenes.

Para poder cumplir con todos estos objetivos, la RIES se dividió en etapas, siendo esta la primera etapa de implementación de la Reforma Integral. Esta Primera Etapa esta enfocada en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, el apoyo a profesores y directivos escolares en la integración, asignación y registro de los resultados del

aprendizaje y de las calificaciones de los alumnos para su presentación a los padres de familia y a las áreas responsables de los servicios escolares en las entidades federativas durante el ciclo escolar 2005-2006.

Los objetivos que se han propuesto en la Primera Etapa de Implementación de la RIES, se han trazado varias metas por cumplirse:

Para que la PEI alcance los objetivos propuestos, se impulsarán tres procesos paralelos distintos, pero interdependientes, que consisten en:

- *Capacitar y asesorar a los profesores de primer grado.*
- *Dar seguimiento y documentar la experiencia*
- *Hacer un balance periódico y colegiado de los avances y dificultades en el proceso de implementación.*

Dentro del ámbito del seguimiento que se la ha dado a las escuelas se contemplan los siguientes puntos:

- a) Datos generales sobre el tamaño, conformación, condiciones materiales y eficacia de las escuelas*
- b) Perspectivas iniciales de las escuelas respecto de su participación en la PEI*
- c) Los criterios que se han usado para ajustar las plantillas de personal y las dificultades que tales ajustes suponen para las escuelas*
- d) De qué y cómo se ha previsto trabajar en las seis horas destinadas a las asignaturas y talleres estatales*
- e) De qué y cómo se ha previsto trabajar en la hora de Orientación y Tutoría***
- f) Condiciones y mecanismos de trabajo colaborativo entre profesores.*

De los cuales el punto **(e)** es el que concierne a la labor de investigación que hemos realizado en este Proyecto.

El seguimiento de las escuelas secundarias y el impulso de un programa de tutorías se han hecho en función de cumplir con una de las metas de la Primera Etapa de la RIES.

La relación entre reforma educativa y tutoría, se fundamente en conocer a los alumnos, sus necesidades, intereses; así como coadyuvar en la construcción de su proyecto de vida.

Las funciones del tutor son en conjunto con los otros profesores, sin embargo cada entidad federativa establece los límites y pertinencia de esta acción en conjunto.

De acuerdo a los lineamientos oficiales de la SEP los tutores pueden ser:

Podrán fungir como tutores de cada grupo, los profesores de las asignaturas Español, Matemáticas, Ciencia y Tecnología, Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética. De acuerdo con las posibilidades de cada escuela, el trabajo que realice el tutor se compartirá con los demás profesores del grupo para definir, en sesiones colegiadas, estrategias que contribuyan a potenciar las capacidades de los alumnos, superar limitaciones o dificultades, y definir los que requieran de una atención individualizada. Se recomienda que cada tutor atienda sólo un grupo a la vez, porque esto le permitirá tener mayor cercanía y conocimiento de los estudiantes. (RIES, 2005)

II. Antecedentes de la Reforma Educativa.

En 1923, en la Ciudad de México, el Dr. Bernardo Gastelúm, inspirado en la experiencia de Veracruz, llevó ante el Consejo Universitario la propuesta de reorganizar los estudios preparatorianos, que entonces dependían directamente de la Universidad Nacional de México, antes Real y Pontificia Universidad de México. Se sugirió la necesidad de establecer una clara distinción de la escuela secundaria, concibiéndola como una ampliación de la educación primaria y cuyos propósitos se consideraron: realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo

general del estudiante; vigorizar la conciencia de solidaridad con los otros; formar hábitos de cohesión y colaboración social y ofrecer a todos diferentes actividades, ejercicios y enseñanzas para que cada participante pudiera descubrir una vocación y cultivarla. Al igual que en la propuesta de Veracruz, el período de estudios sería de tres años y se enseñarían materias establecidas en el plan reformado en 1918 (Zorrilla, 2004). En diciembre de 1923 el consejo universitario da luz verde al proyecto del Dr. Gastelum, el cuál fue promulgado por el Secretario de Educación José Vasconcelos, y posteriormente el Maestro Moisés Sáenz creó el departamento de escuelas secundarias, el cual tenía a su cargo cuatro planteles.

Jaime Torres Bodet, modificó el plan de estudios cuando fue Secretario de Educación Pública (1943 – 1946) con la tendencia que se conoce como escuela de la unidad, con el fin de eliminar las reformas socialistas del régimen cardenista (Martínez Rizo, 2001). Además, promovió la eliminación de métodos didácticos memorísticos, la sustitución de tareas a domicilio por el estudio en la escuela, la creación de grupos móviles para evitar que los alumnos con menor capacidad se retrasarán y que los mas inteligentes frenaran su desempeño y, finalmente, se buscó fortalecer la enseñanza del civismo y la historia (Santos, 2000). A partir de este momento, se empezó a desarrollar en México lo que se conoce como política de modernización educativa de fines del siglo. En el sexenio de Adolfo Ruiz Cortinez (1952- 1958) las escuelas comenzaron a enfrentar las primeras manifestaciones de la explosión demográfica; el Secretario de Educación Pública, J. Ángel Cisneros, planteó por primera vez la necesidad de planificar el desarrollo del sistema.

En el sexenio de Luís Echeverría (1970 – 1976) la presión y demanda educativa se transfiriere a los niveles siguientes por lo cual se realizó una reforma educativa, argumentando que el problema central era que la

educación no estaba respondiendo a las demandas sociales. El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) se responsabilizó de la consulta para la reforma y se acordó que la secundaria al igual que la primaria, se organizaran por áreas de conocimiento en lugar de asignaturas. Las áreas fueron: matemáticas, español, ciencias naturales (que agrupaba biología, física y química), ciencias sociales (historia, civismo y geografía), y además estaban las materias de tecnología, educación física y educación artística. La reforma, como se circunscribió al tema curricular y pedagógico, estuvo vigente hasta principios de los años noventa.

En 1977, siendo Secretario de Educación Pública Porfirio Muñoz Ledo, se propuso hacer obligatoria la secundaria, a raíz del aumento creciente de la matrícula. Sin embargo su propuesta no prospero en ese momento y se retomó de nuevo en el contexto de las reformas de principios de la década de los noventa, cuando se establece su obligatoriedad por mandatos constitucional en julio de 1993.

En 1981, se establece la Subsecretaría de Educación Media para administrar, controlar y evaluar los servicios escolarizados de educación secundaria; bajo su cargo se encuentran la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica Básica (DGESTB) y la recién creada Unidad de Telesecundaria (Santo, 2000).

En 1991, el CONCALTE propuso el establecimiento de un nuevo modelo de educación, argumentando que, para lograr aprendizajes significativos que le permitan al educando continuar aprendiendo a lo largo de su vida, sólo será posible si se otorgaba en el currículo una mayor importancia al desarrollo de actitudes, métodos y destrezas. Esta propuesta se piloteó en una muestra reducida de escuelas en todas las entidades del país, pero no

logró cristalizar debido a que, otro tipo de decisiones políticas orientaron la reforma educativa en una dirección diferente.

En pleno proceso de modernización del Estado mexicano, el 18 de mayo de 1992 la Federación, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales de política educativa: Reorganización del sistema educativo, Reformulación de contenidos y materiales y Revaloración social de la función magisterial. Una consecuencia del ANMEB fue el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en julio de 1993, incrementándose la escolaridad básica obligatoria a 9 años: seis de primaria y tres de secundaria. Esta decisión implicó una reforma importante del artículo tercero de la Constitución, el cual forma parte del capítulo de las Garantías Individuales.

La educación secundaria fue creciendo e instalándose en toda la República mexicana, actualmente persisten tres modalidades de atención: secundaria general, cuyo modelo se parece más al del bachillerato, la secundaria técnica que conserva la enseñanza de tecnologías específicas que permiten al alumno eventualmente incorporarse al mercado de trabajo y la telesecundaria. El aparato burocrático de la administración educativa también creció, tanto a nivel central de la SEP como en los estados. La reforma de 1993 ha permitido observar las insuficiencias así como las críticas que hablan de manera permanente, de una reforma postergada.

A partir de la reforma del artículo tercero Constitucional en 1993, en el que se establece que la secundaria es obligatoria, se espera que el impacto en este nivel educativo sea mayor al que ofrecen los datos del Cuadro 1.2.1, esto puede explicarse por el hecho de que, la educación primaria continúa teniendo problemas en la aprobación, retención y egreso oportuno de sus alumnos y además, el índice de absorción de los egresados de la primaria en la educación secundaria se ve afectado por aquellos que no se matriculan. Con esto se aprecia que el rezago educativo se sigue produciendo año con año y que, la escuela primaria contribuye a ello.

Podemos mencionar cuatro momentos importantes en la educación secundaria: antes de la reforma educativa y de la descentralización de la educación básica 1990 – 1991; 1995 – 1996 para apreciar el cambio del sistema educativo en un período intermedio; 2000 – 2001 que significa el paso del siglo XX al XXI y finalmente el ciclo 2002 – 2003.

Desde 1984, la educación normal fue elevada a nivel terciario y presentó cambios en sus planes y programas de estudio, hasta 1997 se inició la reforma de planes y programas de las normales que han producido modificaciones adicionales. Sylvia Schmelkes en 1998 comentaba que la formación de maestros se encontraba desvinculada de la práctica docente cotidiana con contenidos alejados de la heterogénea realidad de las escuelas. Pareciera ser que las normales forman en general, docentes para la escuela urbana de clase media. Desconocen la realidad de las escuelas unitarias y bidocentes, las necesidades de las comunidades indígenas o urbanas marginales.

El rol del docente solo puede modificarse en el marco de una profunda transformación del orden escolar. Esto, a su vez, requiere modificaciones del propio modelo de reforma educativa.

A principios de la década de los 90, según la OIT, la situación de los docentes había llegado a un punto “intolerablemente bajo”. A fines del siglo XX a inicios de siglo XXI la cuestión docente se ha tornado explosiva e insostenible para todos, pero sobre todo para los docentes. Es enorme la brecha entre la educación necesaria para enfrentar los retos del presente –ni hablar del futuro- y para satisfacer las demandas puestas sobre los docentes por las modernas reformas educativas, y las condiciones reales en que se desenvuelve hoy la tarea docente y la propia institución escolar. La brecha es particularmente pronunciada en los países pobres (el sur) y en los sistemas de enseñanza pública.

La relación entre la definición de la educación obligatoria, la población que debería alcanzarla y la formación de los docentes necesarios para darle atención, se presenta desfasada a lo largo del siglo.

III. Formación De Los Docentes.

Es menor el número de maestros que se preparan que los que se necesitan, razón por la que se contrataba personal que no contaba con la preparación suficiente para enfrentarse a un grupo, para conocer sus necesidades como púberes, sus inquietudes, sus intereses. Para entender la relación que se requiere establecer para crear un clima de aprendizaje que consolide la formación integral de los alumnos.

En el nivel de secundaria, el porcentaje de docentes con preparación de normal secundaria a nivel nacional únicamente alcanza un 38.3%, los docentes en servicio con estudios de licenciatura en cambio licenciatura alcanzan el 41.2%. Esta situación hace pensar que este grupo de docentes que laboran en secundaria sin una formación adecuada, desempeñan su labor bajo una tradición académica de docente enseñante, donde lo esencial en su formación y acción es que conozcan en el mejor de los sólidamente la asignatura que enseñan, pero su formación pedagógica es débil y superficial. (Canales, 2004)

CUADRO 5. 35. Distribución Porcentual De Docentes, Según Nivel De Estudios

Entidad Federativa	Docentes Total	Básica	Media Superior	Normal Preescolar	Normal Primaria	Normal Secundaria	Lic	Pos grado	Otro nivel de Estudios
Nacional	331563	1.0	8.7	0.3	1.8	38.3	41.2	6.4	2.3
Hidalgo	8306	0.8	7.1	0.2	0.9	59.5	20.6	5.8	5.1
Tlaxcala	3724	0.7	11.9	0.1	0.5	21.1	60.1	3.2	2.5

En el Cuadro 5.35 se puede observar del total de docentes a nivel nacional y en los estados donde se realizó el estudio y el comportamiento porcentual de docentes de acuerdo a su formación. Esto explica la razón por la cual el tipo de maestro que prevalece, con frecuencia no coincide con los grupos de población o tipos de enseñanza considerado. En este rubro cabe mencionar que los maestros que se desempeñan en zonas rurales, cuentan con una preparación mas precaria que los de zonas urbanas, lo cuál deteriora aún mas la situación de zonas donde se concentran poblaciones indígenas y marginadas que cuentan con pocas oportunidades de formación.

Es indudable que para lograr los propósitos establecidos para la educación secundaria se requiere de reformas pedagógicas, de cambios en los estilos de gestión, así como de la modificación sustancial del perfil y del papel de los profesores. Uno de los elementos del currículo que urge reformar es la evaluación, pues hay ciertos indicios de que el sistema de evaluación empleado por el profesorado es un factor que incide fuertemente en los altos índices de reprobación y deserción escolar.

La Red Normalista es una página electrónica disponible en Internet. El propósito esencial del proyecto es ampliar las opciones de acceso a la información para reforzar los procesos formativos y de actualización de los profesores y los estudiantes con base en las nuevas orientaciones académicas de la reforma a la educación normal. Consiste en una red de servicios informáticos aplicados a la tarea educativa que permitirá la interacción y colaboración entre escuelas normales, escuelas de educación básica, centros de maestros y otras instituciones educativas, a la que puede acceder cualquier usuario de Internet interesado en temas de educación.

Reformar estos años de transición en el sistema escolar podría garantizar una doble reparación: evitar daños irreversibles que afecten el futuro de nuestra juventud, y prevenir del mismo peligro al mundo que heredarán.

IV. Reformas Educativas

La década de los noventa en América Latina, es un período creativo en términos de producción de reformas e innovaciones educativas. La reforma y las innovaciones se han instalado paulatinamente como una

necesidad, un discurso y una práctica en todos y cada uno de los niveles y modalidades de los sistemas educativos, a diferente ritmo y por distintas iniciativas.

A principios de los noventa, los educadores no podían dudar que al finalizar la última década del siglo XX, el desarrollo tecnológico avanzaba a pasos agigantados y empezaba a tener múltiples repercusiones en el terreno de lo social, lo político y lo económico. Se empezó a vislumbrar el significado de lo humano en el porvenir, y sobre todo, si valía la pena el sufrimiento, la injusticia, la estupidez y la vanilocuencia acumulada el momento.

Grandes estratos de la población, incluyendo a la población docente parecían no percibir los cambios que progresivamente empezaron amenguar sus derechos, su dignidad y su calidad de vida (Fernández E, et al, 2005).

Este movimiento comenzó a abarcar a la educación secundaria. A los tramos de los sistemas educativos concebidos hacia fines del siglo XIX como no obligatorios y como preparatorios para realizar estudios universitarios, o bien para ingresar al mundo del trabajo. La diversidad de estructuras considerada con anterioridad como una herejía contra la equidad, empieza a ser vista como una alternativa para lograr mayor pertinencia organizativa para atender a poblaciones diversas, esto es, como una herramienta de diferenciación positiva para construir mayor equidad.

Para avanzar en la expansión y en la transformación de la educación secundaria, la renovación curricular ha ocupado un lugar preponderante que se resuelve además con cada vez mayor intervención e interacción de los distintos niveles institucionales de gobierno: al nacional, el provincial e incluso el municipal (Braslavsky, C, 2002).

Inicialmente se asumió que la responsabilidad por la definición de los principales contenidos de enseñanza estaba depositada en el Estado Nacional, debía ser el centro del proyecto educativo nacional.

En México se inicia este proceso de transformación de la enseñanza secundaria con la reforma al artículo tercero de la Constitución, el cual forma parte del capítulo de las Garantías Individuales y establece el derecho a la educación a todos los mexicanos. Se amplía en términos de los años de escolarización la educación básica, haciéndose extensiva a los tres años de la secundaria y estableciendo que es responsabilidad del Estado garantizarla. Como se ha podido apreciar en los apartados anteriores, asegurar en este tramo educativo la obligatoriedad, ha requerido el identificar con especificidad los problemas que a nivel nacional se enfrentan con la cobertura, considerando la diversidad territorial y cultural que existe en nuestro país. Se relaciona con la oferta del servicio educativo, que ha tratado de contrarrestarse desde la década de los noventas con un incremento de escuelas secundarias en el período comprendido entre 1989-1990 a 2003 - 2004, del 38.4% de planteles, con la descentralización y la mayor autonomía de las instituciones escolares, con la implementación de programas estratégicos para docentes y alumnos, con la atención a grupos marginados.

La reforma de la década de los noventas en la escuela secundaria, produjo algunos cambios académicos importantes, dio mayor definición a los proyectos institucionales, diversidad a planes escolares, sin embargo, no fue suficiente ni para el cambio pedagógico, ni para formar al tipo de estudiante que demanda el actual modelo económico que se caracteriza por:

- La disminución del volumen de trabajo disponible e incluso necesario para satisfacer las necesidades básicas de la sociedad, existe un alto nivel de desocupación y subocupación.

- Un crecimiento de los trabajos disponibles en el sector de servicios respecto al sector agropecuario e industrial.
- Crecimiento del trabajo informal respecto al formal.
- Cambios cada vez más rápidos de los perfiles de las ocupaciones, particularmente en las habilidades requeridas.
- Modificación de las escalas en las que se realiza y resuelve el destino laboral de las personas (transnacionalización del mercado de trabajo) (Braslavsky, C, 2002).

Estos procesos económicos plantean distintos desafíos para la educación secundaria, por un lado, la disminución de fuentes de trabajo disponibles y por otro la postergación del ingreso al mercado de trabajo. Es preciso resaltar, que los cambios permanentes que de manera rápida fueron evidentes en la década de los noventa, impactaron la velocidad de los cambios de los perfiles ocupacionales, con ello surge la necesidad de modificar viejos paradigmas por concepciones como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, establecer una orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido: aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser, así como el diseño de nuevas modalidades educativas, en las cuáles el alumno sea el actor central en el proceso formativo.

A pesar de la obligatoriedad de la secundaria, el propósito de dotar a los ciudadanos de una formación que les permitiera desarrollar competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo en constante cambio e incorporarse a la vida social para contribuir a la construcción de una sociedad democrática, no se ha alcanzado.

Los datos estadísticos presentan avances importantes en los indicadores de eficiencia terminal, cobertura, permanencia, pero se siguen arrastrando problemas que hacen necesario reformar la escuela:

1. A los problemas de desigualdad se suman nuevas formas de fragmentación social, que forman escenarios cada vez más diferenciados.
2. Identificar cuáles son las condiciones sociales mínimas que permitan a los niños y adolescentes contar con los recursos, predisposiciones y representaciones que el proceso educativo requiere de ellos.
3. El sistema educativo actual, no ha podido dar una respuesta adecuada a las exigencias que impone el nuevo escenario nacional e internacional en el que vivimos.
4. Las políticas educativas aún y cuando sean innovadoras y atractivas, quedan atrapadas en la cultura escolar debido a sus prácticas tradicionales que se encuentran profundamente arraigadas en la cotidianeidad de la escuela.
5. El universo de los docentes es muy heterogéneo, con trayectorias sociales diversificadas y con representaciones distintas de lo que es su rol como educadores.
6. El sistema educativo actual no ha logrado una auténtica equidad.

La distancia entre la aspiración de cobertura universal y la realidad de acceso desigual expresan la existencia del problema de equidad. Sería necesario explorar el papel que la secundaria juega en relación con la equidad de la educación básica para identificar los elementos que configuran su causa.

Además, se hace necesario en principio, definir el sentido de la educación secundaria, considerando la pertinencia para los adolescentes de los contenidos y la enseñanza en términos de dar prioridad al desarrollo de aquellas capacidades genéricas que son importantes para la vida fuera de la escuela.

Resulta imprescindible identificar al maestro de secundaria como un educador de adolescentes que enseña contenidos disciplinarios y no como un maestro de asignatura, ya que con ello, probablemente cambiarían algunas de las apreciaciones negativas que los maestros tienen sobre los adolescentes y tal vez, se ocuparían más que por las cargas informativas que hoy prevalecen, por el desarrollo de competencias genéricas (Quiroz, R. 2001).

La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) –como se ha denominado- representa una oportunidad para repensar el sentido del último tramo de la escolaridad básica en un mundo y una sociedad, donde las desigualdades sociales se agudizan y la diversidad exige ser reconocida como un recurso valioso. Repensar el sentido de la educación secundaria, significa preguntarse por la contribución que pueden hacer las escuelas para detener o incluso revertir el proceso de desigualdad social, así como por el papel que han de tener en la formación de las personas, en este caso de los adolescente (Zorrilla, M 2004).

V. La RIES en su PIE en el estado de Hidalgo. El Sistema de tutorías.

En el estado de Hidalgo, como producto de la RIES, se han realizado foros de consulta en las secundarias de todas las modalidades educativas, se está realizando un pilotaje sobre la propuesta del nuevo plan de estudios

y los programas en una secundaria de San Agustín Tlaxiaca, en dos secundarias técnicas, una de Actopan y en otra de San Felipe Orizatlán.

Para la propuesta del proyecto de investigación que nos ocupa, el aspecto más importante de la reforma se refiere a la atención que recibirán los jóvenes que estudian en el último tramo de su formación obligatoria, la secundaria. Especialmente nos preocupa que el espacio de atención que se abre, se convierta en un espacio más considerado como curricular donde se requiera asentar una calificación al alumno.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, la situación de la Orientación Educativa se modifica a partir de una vieja discusión acerca de había que considerarse como una actividad curricular o como un servicio cocurricular. Cada una de estas modalidades, representaba ventajas y desventajas que obedecieron más a políticas educativas que a criterios técnicos pedagógicos.

Ante esta nueva situación, el orientador educativo tuvo que cambiar su identidad ante la comunidad educativa, anteriormente las actividades que realizaba dependía de operaciones encaminadas a la toma de decisiones de una organización académica más que de saberes conceptuales. Realizaba un trabajo más individualizado con los alumnos que presentaban problemas de aprendizaje, de índole personal y familiar y tenía una interacción directa con padres de familia y maestros con los que realizaba trabajos conjuntos para dar soporte al alumno que presentaba cualquier tipo de desventaja académica.

Cómo maestro orientador, la asignatura se desarrolla con carácter obligatorio, su temporalidad aparece condicionada a la necesidad de dosificación marcada por los años de estudio que este nivel educativo exige. El ambiente áulico a que da lugar la Orientación Educativa está en relación directa con las funciones de coacción y consenso que le han sido históricamente signadas como encargos, encargos que casi nunca forman parte de la conciencia de los sujetos.

Por norma general, los programas escolares se construyen bajo una lógica general que va de lo sencillo a lo complejo. En el caso de la Orientación Educativa se incorporaron temas como adolescencia, sexualidad, elección de carrera, plan de vida y carrera que lejos de ser objeto de una calificación numérica, forman parte del proceso de crecer y madurar del joven. Temas que dan lugar a una serie de acciones en las que se transmite una moral puritana que puede coincidir en forma armónica con las pautas del instrumentalismo productivista (Meneses, G, 2002).

A partir del ciclo 1999 – 2000 desaparece la asignatura de Orientación Educativa y se cambia por “Formación Cívica y Ética”, considerando de acuerdo al Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 que “en la educación han de adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales; el valor de la buena ecuación básica habrá de reflejarse en la calidad de vida personal y comunitaria, en la capacidad de adquirir destrezas para la actividad productiva y en el aprovechamiento pleno de oportunidades de estudios superiores”.

Latapi, encabezó la construcción del programa y manifestó que:

La crisis del país, es en última instancia, una crisis de valores. Los acontecimientos han ido exhibiendo la falsedad de muchos valores que estaba fincada la convivencia mexicana y nos van obligando a someterlos a reflexión (Latapí, P, 1996).

La perspectiva de los valores se juega en los extremos del debate entre quienes abogan por superar la modernidad y por los que sólo buscan remediar los límites de la misma. A pesar de ser fundamental, este debate no ha sido sostenido por la Orientación Educativa ni por sus profesionales en forma suficiente, aún y cuando la orientación está muy ligada con el problema ético de la definición de la existencia.

El programa contempla para los alumnos de primer año temas como la naturaleza humana, adolescencia y juventud y vivir en sociedad, para los alumnos de segundo se desarrollan tres temas: la sociedad, los valores de la convivencia y la participación en la sociedad: pertenencia a grupos. En tercer año el programa está enfocado a temas vinculados con derechos, leyes, participación ciudadana y vías para la convivencia y desarrollo político, económico y social de nuestro país.

A partir de la implementación de este programa, la asignatura se imparte por orientadores y maestros de civismo, con lo que se pierde aun más la identidad del orientador y la orientación al interior de las secundarias. Algunas conservan pocas horas de servicio para los alumnos, las que cuentan con trabajador social le dan un atribución nueva a este profesional, haciéndolo responsable de los problemas que van surgiendo dentro de la escuela y la atención de los alumnos se reduce a las recomendaciones de su maestro asesor.

Los alumnos que presentan problemas severos dentro de la escuela tienen dos posibilidades, someterse a la reglamentación interna de la escuela o bien emigrar a otra secundaria donde reciban alumnos trasladados para

no perder el año escolar. La última decisión la toma el director. En caso que este sea una persona sensible y conozca sobre desarrollo psicosocial de los adolescentes, sobre problemas familiares y condiciones de desarrollo, seguramente su intervención será más atinada. El problema es que las secundarias son espacios donde los maestros van con su asignatura, con el cuidado de su salón como espacio al que llegan a lo largo del día distintos alumnos que tienen que someterse a sus normas de autoridad. Cada maestro establece reglas distintas y el alumno deambula hora tras hora, metiendo y sacando libros de su mochila para llegar a tiempo a la próxima parada.

VI. La propuesta para el espacio de Tutoría para la RIES

Cuando se visitan diferentes escuelas secundarias: urbanas, semiurbanas y/o rurales, el panorama parece el mismo. Entre cuarenta y veinte estudiantes sentados en sus bancas de madera, en un salón donde se les demanda estar relativamente ordenados, en silencio, atentos. Aún y cuando cada uno se pierda en su mundo de ocupaciones personales y preocupaciones propias, esperando el momento para compartir sus inquietudes y problemas, planificar su vida cotidiana, aprender de sus pares cosas tabúes que ni sus padres ni sus maestros mencionan. La secundaria es un lugar y espacio donde aprenden sobre sus sentimientos y su sexualidad, sobre los efectos del alcohol y las drogas. Conocen sus restricciones económicas, posiblemente comenten los conflictos con sus padres, los programas de tele que vieron el día anterior.

En el salón de clase todo es ajeno a la vida real, la mayor parte del tiempo hay una rutina establecida impuesta por sus profesores que manifiestan la desmotivación de los jóvenes por aprender, manifiestan que solamente les interesa pasar pero no aprender.

Los maestros por su lado están preocupados por sus propios problemas, atender a una cantidad numerosa de alumnos que fluctúa entre 100 y hasta 400 en las zonas urbanas y disminuye en las zonas rurales. Correr de una escuela a otra, llegar a tiempo, revisar trabajos, organizar cada clase. Es difícil en estas condiciones conformar una verdadera comunidad de aprendizaje, modificar las rutinas individuales por los tiempos compartidos, que se dan en algunas escuelas donde existe una cultura de trabajo compartido.

El problema más importante que enfrenta la tutoría hoy en día es que la tutoría a primer nivel, la que se debería de realizar dentro del salón de clase, se ha perdido, el sentido de ser docente y ocuparse de los alumnos difícilmente puede darse cuando el número rebasa la capacidad real de involucrarse con la tarea de ser docente.

Los rasgos que propone el documento para que el alumno aprenda señalan los principios de un aprendizaje significativo y parten de “la capacidad de los docentes para responder a situaciones internas y externas que afectan la actividad escolar de los alumnos, de la existencia de acuerdo claros para todos los integrantes de la escuela, establecer metas comunes” (RIES, 2004)

Estas intenciones existen en la normatividad de la secundaria, el problema es bajarlas a la práctica, sobre todo en las escuelas donde la cultura escolar parte de trabajo más individualizado que colectivo, donde se vuelve compleja la situación por problemas y carencias de índole diversa.

Preocupa que el espacio de tutoría se convierta en un lugar donde no quede claro ni a maestros ni alumnos el sentido de estar reunidos, mas de orden y disciplina que de comunicación y relación humana. Parte del supuesto de contar con el apoyo del orientador. En el comentario anterior se explica que, la figura del orientador educativo desapareció como tal en la secundaria desde 1993, lo que queda es un docente híbrido, que quedó atrapado entre su nueva identidad de docente y el manejo de contenidos de áreas que eran parte de su debate profesional.

Muchas secundarias cuentan con personal sensible entre maestros, prefectos y directivos, pero desgraciadamente esta no es la norma en todas. Cada escuela vive en una realidad distinta para sobrevivir, para cubrir por un lado los problemas de mantenimiento del plantel, para conseguir recursos que le permitan contar con servicios de limpieza suficientes para sus alumnos, con recursos tecnológicos para ingresar al mundo de la modernidad, para cubrir las plazas de los maestros comisionados.

Como menciona Miguel Ángel Santos Guerra en su libro Piedras en el camino, “La tarea de orientar es difícil de llevar a cabo respecto a quienes, quizá, no desean ser orientados o piensan que no lo necesitan. El ser profesor parece indicar que se es un profesional de la enseñanza pero no del aprendizaje. El que esa orientación provenga de un colega que, además no tiene encargada docencia como las de los demás, es todavía más complejo. Aún disponiendo de habilidades y estrategias para ejercitar hay que depurar la calidad de la demanda: los profesores solicitan a veces, ayudas que no sería razonable atender. Si demandan recetarlos para la evaluación, si piden que el orientador les supla las horas de tutoría, si desean que piense por ellos, que asuma sus responsabilidades, no debería ser atendida esa solicitud. El problema es mas importante cuando existe apatía, indiferencia o desmotivación. ¿Cómo ayudar a quién no desea recibir ayuda?”

Para terminar se puede asegurar que muchas de las recomendaciones que hace la propuesta, son actividades que se realizan permanentemente por normatividad en la mayoría de las secundarias, la calidad de sus resultados depende del grado de interés y compromiso de cada escuela. Esto está directamente relacionado con la cultura escolar que sobrevive en cada plantel, con la aceptación del reto de ir cambiando y formarse permanentemente de acuerdo a las necesidades de sus escuelas y de sus alumnos, de repensar la situación de la

difícil situación del docente en la secundaria y replantear nuevas estrategias para hacer llegar los programas con la intencionalidad que se necesita en las escuelas.

Los maestros se quejan permanentemente de que no entienden lo que se espera de ellos, que las consultas sobre la reforma hayan sido incipientes y que sus voces no hayan sido escuchadas. Se ha comprobado que el perfeccionamiento que han recibido los profesores incide en los métodos y recursos usados. Así aquellos con mayor perfeccionamiento, demandan de sus estudiantes más trabajo y diversifican sus estrategias de enseñanza

La orientación es necesaria en todas las escuelas, pero una orientación que comprenda que no puede ser la misma en los sectores con diferencias socioeconómicas. Los jóvenes de sectores populares tendrían que recibir un apoyo en la escuela que les ayude a superar sus limitaciones en el contexto de la cultura dominante en la cual les ha tocado hincar su vida. Además, debieran percibir una orientación que les ayude a comprender su situación de desventaja como un problema social ante el Estado y a la sociedad y no como una situación individual.

Es necesario el acompañamiento para los estudiantes, pero este se circunscribe a ciertos instantes en los cuales los estudiantes deben tomar decisiones, pero no es un proceso constante que los acompañe permanentemente y los apoye para optimizar potencialidades, descubrir y desarrollar sus aptitudes y para satisfacer sus aspiraciones. Esto tiene relación con el aprendizaje centrado en conocimientos que pierden rápidamente su vigencia en lugar de promover entre los alumnos aprender a aprender ⁷

⁷ La enseñanza secundaria en el Siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe (1988), Chile, UNESCO.

Para implementar transformaciones, se requiere de un compromiso de los actores con el cambio, lo que a su vez se relaciona con su identidad. En el caso de los profesores, la identidad personal se encuentra determinada por el status social de su profesión, cuyo indicador generalizado son sus ingresos. En la medida en la que se mejoren las condiciones de trabajo de los docentes se van a mejorar las posibilidades de intervención oportuna, sensible y atinada con los estudiantes, lo cual repercutirá en una formación más sólida, que apunte a formar al tipo de estudiante que demanda la compleja sociedad del mañana.

2.4 Propuesta del Modelo Tutorial a Partir del Programa de Orientación y Tutoría de la RIES.

En las condiciones en las que en la actualidad se encuentran las secundarias de los estados de Hidalgo y Tlaxcala resulta difícil que los planteles conformen comunidades de aprendizaje, aun y cuando existe una estructura organizacional que favorece el trabajo colegiado de los maestros para planear y retroalimentar programas y actividades.

Escuelas donde hay un líder lo desarrollan mejor que aquellas donde directivos y coordinadores no cubren su función.

- La información que manejan los docentes sobre “manejo” del adolescente es insuficiente por la formación con la que cuentan
- Tiempo para ofrecer atención a los alumnos por exceso de grupos
- Espacio en las escuelas para incrementar el número de grupos suponiendo que ahora sean más grupos de menor número de alumnos.
- A nivel de cultura escolar existe mayor preocupación de alumnos, docentes y padres de familia por que “pasen el año” que porque aprendan.
- Falta tiempo para que todos los docentes participen en el trabajo colegiado que se requiere en cada escuela.

Estamos de acuerdo que, en el último nivel de la educación básica la capacidad de organización interna de cada escuela y de los actores que la sostienen - directivos y docentes- debería ofrecer una contribución significativa al

desarrollo de sus alumnos como personas y miembros a partir de reconocer los desafíos que la vida diaria plantea en nuestros días a los adolescentes.

Hoy en día la sociedad plantea a los jóvenes un escenario difuso sobre el sentido que tiene la escuela en su vida personal.

Si bien el comportamiento diario de los alumnos es en las escuelas exploradas el objeto de atención de los docentes y se centra en sus conductas disruptivas para el orden establecido en ellas, en cada una se resuelve de acuerdo a la cultura escolar que la define por su localización geográfica, tipo de alumnos y profesores que la conforman y autoridades que la dirigen.

- El clima de trabajo en cada aula es propiciado por las creencias que prevalecen en principio por los docentes avaladas por las autoridades de cada plantel.
- Con más frecuencia de la que se reporta, los problemas de aprendizaje se originan por la dinámica escolar.
- En algunas escuelas han implementado estrategias para enfrentar y resolver los problemas compartidos de los estudiantes.

Propuesta de Organización en el espacio de Orientación y Tutoría

- una hora a la semana coordinada por el maestro asesor:
- ¿Conoce el docente asesor las estrategias para incrementar el desarrollo de habilidades de sus alumnos?
- ¿Conoce las herramientas para identificar áreas de debilidad y fortaleza de habilidades en las distintas asignaturas?
- ¿Cuenta con suficiente tiempo para prepararse sobre necesidades académicas y personales de los adolescentes?

- ¿Existe en todas las secundarias un departamento de orientación educativa y en ellos personal calificado para brindar atención a los adolescentes?
- De hecho el maestro asesor, actualmente da seguimiento del proceso académico de los alumnos y realiza diversas funciones que se proponen para proponer acciones en su nuevo espacio de orientación y tutoría.

Ámbitos en torno a los cuáles se propone el desarrollo de actividades de discusión en grupo:

1.- El proceso de inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela (que es la secundaria, el proceso de transición de la educación primaria a la secundaria, los cambios académicos en cuanto a la organización y contenidos, vida escolar, normas, pérdidas: amistades, salón de clase...el proceso de inducción se piensa que se hace en la secundaria porque se ofrece información general a los padres y alumnos al iniciar el ciclo escolar).

2.- Seguimiento del proceso académico de los estudiantes (planear estrategias de carácter preventivo donde se identifiquen posibles áreas de debilidad académica y personal: trabajo permanente entre todos los docentes para generar trabajo colectivo por parte de alumnos, docentes y padres de familia; detección oportuna de problemas de aprendizaje que enfrentan los alumnos).

3.- La convivencia en el aula y en la escuela (favorecer la interacción entre pares, docentes y autoridades a partir del trabajo compartido, respeto al otro, manejo de los valores a partir del hacer y compartir).

4.- El proceso de orientación académica y para la vida (plan de vida al finalizar cada año escolar: metas a corto, mediano y largo plazo).

Implica:

- Ampliar el rol del maestro asesor, ofreciendo un espacio de mayor interacción con su grupo para abordar los problemas que se van presentando como grupo y como personas que forman parte de un grupo.

- Fortalecer la comunicación entre los “tutores – Asesores – Maestros” con el orientador Educativo, Padres de Familia, Otros docentes, Directivos y alumnos.
- Propiciar un conocimiento compartido de los docentes sobre los alumnos con los que trabajan (en algunas escuelas se hace de manera exitosa)
- Se carga el trabajo administrativo al maestro asesor tutor al solicitar que lleve expedientes y que “cuente con tiempo” para ofrecer atención en corto a los alumnos y padres de familia.
- Se demanda del maestro-asesor-tutor iniciar una dinámica de trabajo y dominio de situaciones y contenidos bajo formas que no aprendieron en la Normal (los que se formaron en ella) Y DESCONOCIDA para un grupo importante que ni accedieron a ellas ni se formaron para ser docentes.
- En el tiempo de descarga académica se han asignadas funciones y actividades específicas a los docentes a fin de que no las tomen como “horas libres” para realizar actividades ajenas a la escuela.
- Que los docentes reconozcan que los problemas de aprendizaje de los alumnos pueden tener su origen en sus propias estrategias de enseñanza y que es necesario reconocer que los alumnos tienen diferentes estilos de aprender y que, por lo tanto se tiene que diversificar la forma de enseñar.
- Los contenidos académicos con mucha frecuencia se presentan de manera desarticulada y se asegura que con estudiar “memorizar” las “guías de estudio” que los maestros proporcionan a los alumnos es suficiente para aprobar los cursos.
- Implica cambiar la percepción de alumnos, padres y maestros: lo importante ahora es aprender, mientras ha prevalecido la idea de que, lo importante es “pasar, aprobar”.
- Los recursos con los que cuenta la escuela y la comunidad son diferentes por su ubicación geográfica y su modalidad.

- Promover mecanismos de diálogo es difícil en una cultura escolar donde prevalecen las “instrucciones y órdenes” hacia los docentes, alumnos y padres de familia porque así lo establece la “norma”, aunque hay sus excepciones donde este se da de manera natural.
- Se está considerando al maestro- asesor- ahora tutor, como un líder que articule esfuerzos compartidos de docentes, alumnos y padres de familia. ¿???
- Con frecuencia no se cuenta con el apoyo de los padres de familia, es una queja reiterativa en la mayoría de las escuelas, están ocupadísimos trabajando o tienen problemas severos de desintegración familiar.
- Los alumnos no cuentan con un salón de clase, ingresan a lo largo del día a los “diferentes territorios” de cada maestro que imparte cada asignatura y que “decide” que si se vale y que no en sus espacios. El sentido de pertenencia a un lugar desaparece cuando el territorio que se pisa nunca se considera como propio. Hay “armonía” siempre y cuando exista sometimiento a lo establecido en cada espacio sin un consenso. Por otro lado es difícil que los docentes “adecuen” su territorio a las necesidades de cada grupo.
- Se parte del hecho que todas las escuelas cuentan con orientadores y en caso de que existan que estos cuenten con el perfil de orientadores preparados para ofrecer el tipo de atención que demandan los estudiantes.
- El espacio de libertad que hasta ahora han tenido los estudiantes para “opinar y ser escuchados” es muy pobre. ¿es posible revertir esta forma de relación establecida en secundaria por decreto?
- Se ha considerado en la mayoría de las escuelas que temas como: prevención de adicciones, sexualidad y perspectiva de género, conservación del ambiente y valores – son tópicos exclusivos que forman parte de los contenidos de determinadas asignaturas. En algunas escuelas se ofrecen conferencias a padres de familia y alumnos al respecto.

- ¿Quiénes van a cubrir las actividades de orientación en las escuelas donde no existe el servicio?
- Como parte de la reforma se ha considerado enriquecer la labor de gabinete que los orientadores educativos han desarrollado. MUY BIEN., esperamos que así sea.
- El conocimiento paulatino y sistemático de alumnos y alumnas como personas singulares contribuirá a potenciar sus capacidades y a emprender acciones individuales oportunas. DE ACUERDO.
- Promover la comunicación sistemática y permanente con los padres de familia, buscando concertar formas de mutua colaboración que redunden en el desempeño académico de los alumnos.
- Conocer a través de los padres y de los propios alumnos su trayectoria académica y personal.
- En el mejor de los las escuelas cuentan con un Trabajador Social que ofrece atención a todos los alumnos de la escuela que varían en número de acuerdo a la dimensión de cada escuela.
- El trabajo compartido entre docente – asesor – tutor, orientador y padre de familia para conocer:
 - o Apoyos con los que cuenta el alumno fuera de la escuela
 - o Tiempo de traslado de casa a escuela y viceversa.
 - o Actividades laborales que desempeñan los alumnos
 - o Enfermedades que requieren atención especial.

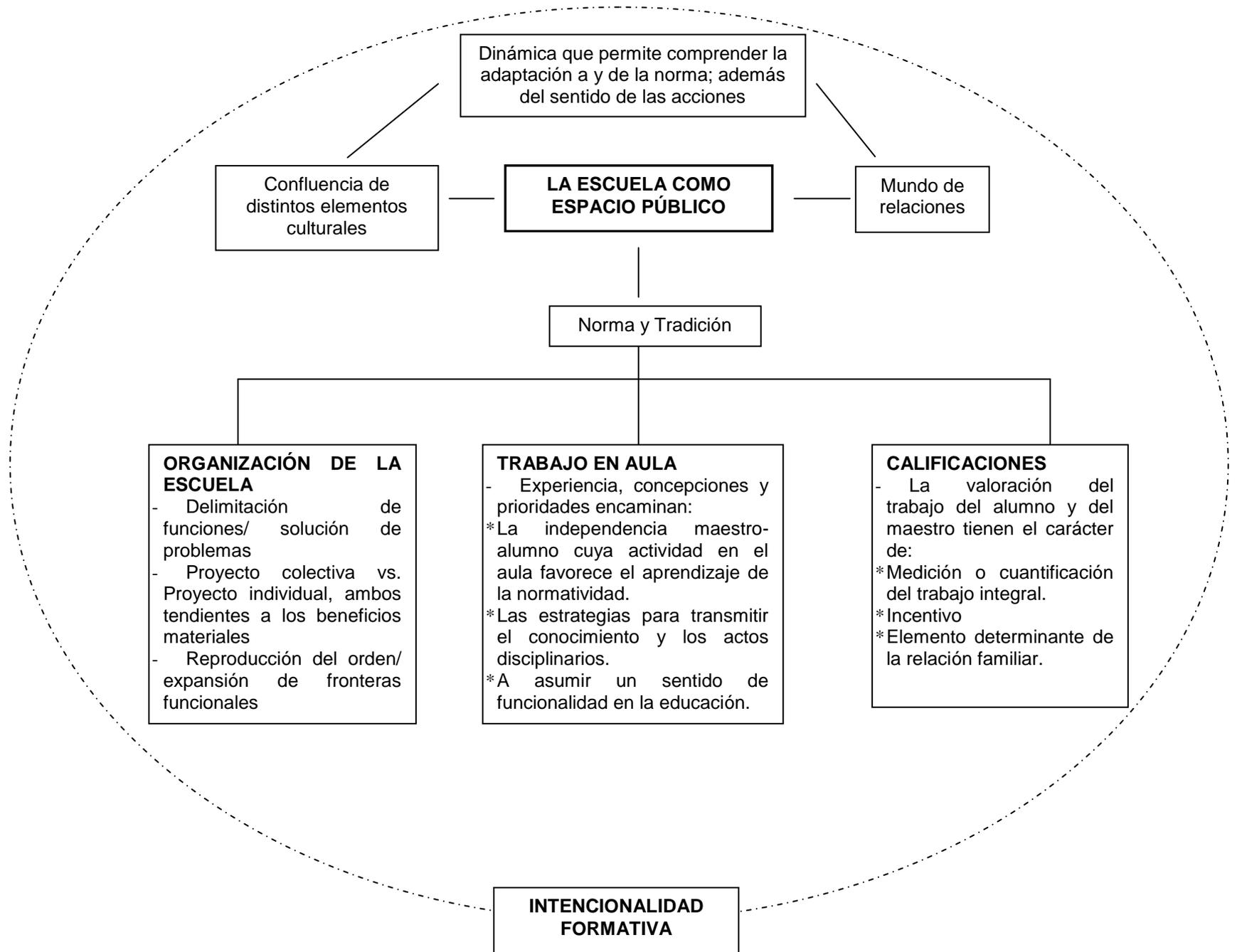
La escuela secundaria debería ser un espacio en el que prevalecieran condiciones que garanticen el bienestar de todos sus integrantes, pero encontramos que es un nivel con un grado de complejidad muy alto debido a la preparación heterogénea de sus docentes, el tipo de plazas que tienen, los salarios tan raquíticos que perciben, las cargas de trabajo tan grandes al tener que ofrecer atención a más de 200 alumnos por semana por docente. Al desplazamiento en diferentes centros de trabajos, la diversificación de interpretaciones que se dan a la normatividad y a la “cultura escolar”

que prevalece en cada escuela por su ubicación, su origen, la población que la conforma y la comunidad a la que pertenece.

“La RIES contempla clases prolongadas de una a dos horas; reduce de 11 a 7 las asignaturas en primer año, de 12 a 8 en segundo y de 11 aq 8 en tercero; contempla una clase semanal de orientación y tutoría.

Básicamente pretende que los maestros tengan menor número de alumnos, menos grupos y trabajen bajo la figura del maestro-tutor y que las clases sean menos fragmentadas... para los docentes significará una redistribución de sus obligaciones de trabajo, con pleno respeto a sus derechos laborales, y un cambio en la organización escolar (El Universal, 06.07.2004)” OCE debate 012, julio 13, 2005.

Para complementar y argumentar un modelo de intervención tutorial acorde con las necesidades que a la fecha se muestra en este estudio realizado en 42 secundarias técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala se presenta la siguiente propuesta de un Modelo Preventivo de Orientación y Tutoría que aspire no solo a “buenas notas” sino a “buenos aprendizajes” que garanticen la posibilidad de ser aplicados en otras experiencias de vida fuera de la escuela, esto es, que sean aprendizajes significativos para la vida y no solamente para asegurar la aprobación de sus asignaturas.



Los docentes en la Orientación Educativa.

Se puede decir que la función principal del profesor, es lograr que sus alumnos aprendan, aunque se ha podido comprobar a través de la evaluación diagnóstica que la preocupación fundamental de alumnos, maestros y padres de familia es que el alumno apruebe y no que aprenda, esto se puede leer en las evaluaciones realizadas a nivel nacional con esta población. Enseñar es promover el aprendizaje y lo que ocurre en la mayoría de las escuelas es que no promueven un verdadero aprendizaje.

Es importante que el maestro traduzca su enseñanza en aprendizajes significativos, realizando un encuadre desde el principio del curso escolar donde logre un ambiente de confianza, comunicación y cordialidad entre todos los compañeros y de estos con el profesor. Este tipo de relación incrementa la motivación del grupo. (Zarzar Charur, 1997).

Bohoslawsky (1986), identifica tres tipos de vínculos que definen las relaciones entre la gente y que seguramente fueron aprendidos en el seno de la familia: a) vínculo de dependencia, b) vínculo de cooperación o mutualidad y c) un vínculo de competencia. En la enseñanza, sea cual sea la concepción del liderazgo, el vínculo que se supone “natural” es el de dependencia. Está siempre presente en el acto de enseñanza y se expresa en supuestos tales como: 1) que el profesor sabe más que el alumno; 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; 3) que el profesor debe y puede juzgar al alumno; 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno; 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno.

Definir la comunicación con el alumno implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes: el profesor es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles de esa relación.

Idealmente expresa Farber (en Bohoslawsky, 1986), “un maestro debería minimizar la distancia entre él y sus alumnos. Debería alentarlos a no necesitar de él con el tiempo, o aún inmediatamente. Pero esto es muy raro. Los maestros se transforman en sumos sacerdotes de misterios arcanos, en jefes de mumbo-jumbo, y hasta un maestro más o menos consciente puede verse tironeando entre la necesidad de dar y la necesidad de retener, el deseo de liberar a sus estudiantes y el deseo de esclavizarlos para sí...”

Los docentes representan un modelo a seguir en la mayoría de los alumnos, finalmente tienen una connotación "orientadora" muy importante, y de ahí el acuerdo con sobre el planteamiento de reforzar la colaboración cercana con el orientador educativo, cuando su figura existe en las escuelas, ya que, el 52% de los alumnos reportan que sus escuelas no ofrecen ningún servicio para dar atención a los problemas de los alumnos.

Comprender el trabajo del maestro implica acercarse al lugar donde se desarrolla considerando sus condiciones y el contexto social al que pertenece. La relación entre diversas condicionantes del trabajo y la autonomía del maestro, muestra la diversidad de situaciones posibles. Estas situaciones se modifican históricamente; cambian incluso dentro de la trayectoria de cada escuela. El análisis de esta relación, en cada contexto concreto, debe fundamentar cualquier propuesta democrática de acción en escuelas y en sistemas educativos. (Rockwell, 1985).

El estudio de las llamadas profecías de autocumplimiento o “efecto Pigmalión” (v. investigaciones de Rosenthal y Jacobson, 1978), han puesto de manifiesto que las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos pueden afectar de manera significativa (positiva o negativamente) el rendimiento académico de éstos.

Aunque este efecto no es lineal, e intervienen mecanismos complejos y múltiples variables mediadoras, mientras más motivados, inteligentes, atentos y autónomos, perciben los profesores a los alumnos, más esperan de su

rendimiento, y en consecuencia, su actuación como docentes se orientará a conseguir resultados académicamente más positivos, y la situación inversa también es factible. En estos trabajos se puso en claro que en la representación que se forma el docente, y en estrecha relación con la misma, las expectativas de logro académico depositadas en el estudiante, entraban en juego percepciones de extracción social, inteligencia, apariencia física y género.

Un reto importante que enfrenta actualmente el docente – asesor, es cómo tomar conciencia de dichos aspectos, para que pueda tanto cuestionarlos como manejarlos positivamente y generar alternativas en su interacción con los alumnos. En las escuelas donde existe personal que conozca y maneje estas situaciones, se puede generar este proceso de reconocimiento de los jóvenes.

A partir de estos planteamientos se advierte que en la organización escolar intervienen una enorme cantidad de factores que lo caracterizan y que van conformando la cultura escolar en cada institución y determina desde los paradigmas que se eligen para desarrollar los programas establecidos a nivel nacional, hasta los rituales propios de cada escuela que matizan las relaciones humanas, la interacción entre los alumnos y los maestros, la vestimenta de los grupos, los reglamentos internos, las formas de enseñar y de aprender.

Indudablemente aún y cuando existe una normatividad respecto a lo que se "debería enseñar", pareciera que no existe un patrón fijo que establezca el cómo se van a alcanzar estos objetivos cómo se va a verificar si se da el aprendizaje. Aquí es donde se encuentran una variedad de posibilidad para enfrentar el reto de educar, de formar, de facilitar, de conducir, de explorar, de entusiasmarse, de crear o de repetir y copiar. Los objetivos de cada institución, su misión y su visión hacia el futuro van a ser determinantes para los ajustes y los cambios que se van dando en diferentes momentos. Para que el producto final de cada institución practique, desarrolle, se beneficie o se perjudique con esa forma particular que tiene cada institución para afrontar el reto. De ahí que el rendimiento escolar y la deserción estudiantil

responda a múltiples las razones y a pesar de los estudios que se han realizado en ésta área, aún queda mucho por averiguar al respecto.

En este ámbito tan complejo y contradictorio históricamente el orientador educativo ha buscado un espacio y un lugar desde donde pueda vincular las acciones que implementa a partir de sus programas como parte de una estrategia bien planeada que siga un proyecto común, ya que de otra manera la Orientación Educativa queda como una práctica emergente que trata de enfrentar lo irresoluble, de pegar parches, de improvisar y de intervenir cuando los problemas académicos del alumno solo encuentran el camino del abandono escolar, el fracaso, la desaprobación y la descalificación.

Influencia del medio ambiente en la Orientación Educativa

Influencia social

Uno de los problemas que enfrenta la Orientación Educativa de manera reiterativa es el tratar de entender cómo el pensamiento, los sentimientos y la conducta de los individuos son influidos por la presencia real o imaginaria de otros. En cierto sentido, todo comportamiento humano es social, Adler sostiene que nos desarrollamos en un ambiente social y nuestras personalidades se forman socialmente. El interés social es más que una preocupación por la comunidad social inmediata, incluye sentimientos de parentesco con toda la humanidad y de relación con la totalidad de la vida. El interés social, en su sentido más amplio, tiene relación con el interés por "la comunidad ideal de todo el género humano, el cumplimiento último de la evolución" (Adler, 1964, p. 35).

Todo el tiempo los seres humanos son objeto de múltiples elecciones que tienen su origen en diferentes razones, que van desde las creencias que se tienen sobre algo que se dice, las interpretaciones sobre lo que está aconteciendo,

las expectativas que otros tienen de los sujetos, los roles que se han asignado a nivel social, hasta la búsqueda de afecto, de respeto, reconocimiento y aceptación

Los medios masivos de comunicación a través de los patrones de vida que ofrecen y a los que aspiran los alumnos con frecuencia "ofrecen y/o venden" estilos de vida que forman parte de una realidad distorsionada que nada tiene que ver con la propia considerando el lugar donde cada quien pertenece.

Además existe la presión social del valor numérico asignado al "aprendizaje" de alguna materia, la presión familiar para emprender determinadas formas de vida que incluyen la continuación de los estudios o la inserción al mundo del trabajo. Los jóvenes reciben aceptación y apoyo cuando cubren las expectativas de sus padres y en cambio son tratados con desaprobación cuando realizan elecciones que van contra lo establecido familiar y socialmente. Por un lado los padres verbalizan que desean que sus hijos estudien lo que quieran, pero por otro inducen, empujan y manipulan para dirigirlos hacia donde están sus propios intereses; todos estos aspectos se estudian a través de la psicología social y están involucrados directamente con la influencia social.

El poder y la influencia con frecuencia se utilizan como sinónimos. Tener poder y tener influencia sobre todo implica el mismo fenómeno. Sin embargo, influencia se refiere al estado final y poder a la designación de los medios para el fin. El término influencia se refiere al resultado de una interacción en la cuál una persona cambia algún aspecto de su conducta en la dirección intentada por otra. El poder en cambio se refiere a la fuerza que motiva el cambio en Perlman y Cozby (1985).

El poder puede deberse a dos fuentes: de los recursos relevantes que posee el propiciador hacia el sujeto, o de las normas que el sujeto ha interiorizado tocante al derecho del propiciador para manejar su conducta.

French y Raven, 1959; Raven, 1965; Raven y Kruglansky, 1970, distinguieron seis tipos potenciales de poder social del que dispone un propiciador: poder de recompensa y de coerción, experiencia, poder de referencia, poder

legítimo y poder informativo. Cada recurso tiene sus ventajas y desventajas, las cuales debe evaluar el propiciador para decidir cuál es la más conveniente para utilizar (en Perlman y Cozby,1985).

Poder recompensa, se deriva de la capacidad del propiciador para proporcionar al sujeto algo que quiera intercambiar por obedecer el requerimiento del propiciador. Puede ser algo concreto como dinero, bienes o servicios, o puede ser algo tangible como el afecto, la membresía en un grupo deseado, etc. Cambia factores externos.

Poder coercitivo, se deriva de la capacidad del propiciador para castigar al sujeto por fracasar en obedecer sus requerimientos. El castigo puede implicar el retiro de algo valioso (afecto, premios, etc), o infligirle dolor o sufrimiento. Como el poder de recompensa, el poder coercitivo requiere que el propiciador mantenga supervisión sobre la conducta del sujeto. A diferencia del poder de recompensa, es probable que el sujeto oculte el acto de no obedecer.. Además de la necesidad de supervisión, tiene la desventaja de que tiende a producir hostilidad en el sujeto y hace más difícil influir en el futuro.

Experiencia, se deriva de la creencia del sujeto de que el propiciador tiene conocimiento o capacidad superior en el terreno en el cual se intenta la influencia. Aunque no hay problema de supervisión con este tipo de influencia, el poder de la experiencia tal vez sea menos eficaz en cualquier situación en la cual el sujeto cree que el propiciador tiene algo que ganar con la obediencia del sujeto.

Poder de referencia, se deriva del deseo del sujeto a ser similar al propiciador. Si este deseo existe, todo lo que el propiciador tiene que hacer es demostrar que encaja en la conducta deseada. El poder de referencia con frecuencia lo utilizan los padres, los hermanos mayores y otros agentes socializantes. Este poder es afectivo y está relacionado con la identificación y la empatía.

Poder legítimo, se deriva de que el sujeto acepte la noción de que un individuo en particular, en virtud de su papel o de su posición, tiene el derecho de decirle qué hacer. Estas creencias por lo regular se derivan de normas culturales o de organización.

La eficacia del poder social depende de alguna manera del propiciador. Respecto del poder de recompensa y el coercitivo, la eficacia depende de que el propiciador sepa si ha tenido lugar o no el acatamiento, de modo que puedan distribuirse las recompensas o aplicarse los castigos. Los poderes de referencia, de experiencia y legítimo dependen de las características del propiciador, o de la naturaleza de sus relaciones con el sujeto. Si las características o la relación cambian, no hay motivación para que el sujeto obedezca. La última base del poder social difiere de las demás debido a que es socialmente independiente, esto no es para las características del propiciador, sino más bien para el contenido del mensaje.

Poder informativo, se deriva de la capacidad del propiciador para proporcionar al sujeto información que le convenza de que el cambio requerido es bueno. Si puede proporcionarse tal información, entonces el ímpetu para el cambio se vuelve independiente del propiciador. Los cambios que produce son internos.

A fin de que el poder informativo sea eficaz, el mensaje debe presentarse de manera convincente. Existen investigaciones en psicología social dedicadas a determinar los factores que incrementan la efectividad de los mensajes persuasivos. También deberán ser relevantes a los pensamientos y valores que apoyan la conducta existente.

Indudablemente los grupos tienen considerable poder para influir sobre sus miembros. La sola existencia de uniformidad en la conducta o actitudes de un grupo puede enriquecer potencialmente al grupo con las seis bases de poder que se han descrito.

Un antídoto eficaz contra la presión del grupo es la presencia de al menos otro individuo que fortalece la opinión de la mayoría. La investigación sobre el apoyo social para la disconformidad sugiere que la existencia de otro disidente

reduce la conformidad debido a que tiene el efecto de “compañero” sobre la percepción del sujeto de la situación. Según el grado que el sujeto no sea el único disidente, hay tendencia a creer: 1) que hay menos peligro de rechazo, 2) que es más probable que la mayoría atribuya la disconformidad a algo debido a la situación, 3) que hay menos razones para dudar la competencia propia. También parece que testificar la resistencia de otra persona recuerda al sujeto la norma de independencia y mantiene la intención de apegarse a sus propias armas.

Aunque los investigadores hayan buscado pruebas “de la personalidad que se conforma”, la conclusión general es que la relación entre la tendencia a conformarse y cualquier característica particular de la personalidad es débil e insegura. Aunque muchos escritores sugieren que las mujeres son más influenciables que los hombres, la investigación ha demostrado que no hay diferencias entre los sexos. Sin embargo, una gran minoría de estudios de los grupos en tensión ha mostrado a las mujeres como más inconformes. Se ha sugerido que este descubrimiento es una consecuencia de la fuerte orientación interpersonal de las mujeres, las cuales tratan de evitar el conflicto que resultaría de resistir la voluntad de la mayoría (Perlman y Cozby, 1985).

- Actitudes.

Además de las capacidades que cimientan diversos tipos de actividades humanas, el aprendizaje también da por resultado el establecimiento de estados internos que influyen sobre las elecciones de acción personal del individuo. Estos resultados del aprendizaje reciben el nombre de actitudes. Su relación con el comportamiento del individuo es menos directa que la de las capacidades como las habilidades intelectuales o motoras. Las actitudes no determinan acciones particulares; más bien, hacen más o menos probables ciertas clases de acciones individuales. Por esta razón, las actitudes suelen describirse como “tendencias de respuesta”.

Una definición sencilla surgió de Bem en 1979: “las actitudes son lo que nos gusta y lo que nos disgusta. Son nuestras afinidades y aversiones hacia objetos, situaciones, personas, grupos y cualquier otro aspecto identificable de nuestro ambiente, incluso ideas abstractas y políticas sociales”. Las actitudes son nuestros sentimientos evaluadores (bueno/malo) hacia determinados blancos; son afectivas o emocionales. Esta cualidad afectiva o evaluativa es probablemente la característica más importante del concepto de actitudes. Las actitudes se refieren primordialmente a lo favorable de nuestros sentimientos hacia un blanco en particular.

Una opinión común de las actitudes en el pasado era que tenían tres componentes: uno cognoscitivo consistente en las creencias de la persona hacia un objeto; otro afectivo, consistente en los sentimientos de la persona hacia el objeto; y el conductual, consistente en las tendencias de la persona (o intenciones) para actuar en formas particulares hacia el objeto. Perlman y Cozby (1985) consideran que este punto de vista ahora es menos aceptado debido a que confunde algunas distinciones importantes entre conceptos por lo que conviene en que las actitudes son los sentimientos de una persona hacia un objeto: las creencias, las intenciones conductuales y la conducta son conceptos aparte aunque relacionados entre sí.

La importancia de las actitudes radica en que, en general se supone que son relativamente permanentes; esto es, que los sentimientos de las personas hacia objetos o personas son muy estables siempre. Aunque las actitudes pueden cambiar, esto no ocurre al azar: algo sucede que ocasiona el cambio. Si las actitudes fluctuaran sustancialmente en un corto período, entonces tendrían poco valor como factores de predicción de la conducta futura.

Debido a que son relativamente permanentes, pueden ser estudiadas, medidas y empleadas para predecir acciones.

Las actitudes son aprendidas. No se nace con aprobación o desaprobación hacia ciertas circunstancias, personas y objetos, se aprende a aceptarlas o rechazarlas. Consecuentemente el proceso de formación y cambio de las actitudes puede ser estudiado y es posible desarrollar programas que animen la deseabilidad social de las actitudes.

Lo más importante es que las actitudes influyen en la conducta; es decir las acciones de la gente son creencias que reflejan sus sentimientos hacia objetos y problemas relevantes. En verdad, el interés en el concepto de actitud no ha sido fundamentado en la aceptación de que las actitudes influyen en la conducta. En 1935 Allport definió la actitud como una predisposición a responder de manera consistente hacia todos los objetos y situaciones a las cuáles la actitud es relativa". Así, si se entiende, se predice e influencia la conducta humana, entonces se deberán estudiar y entender las actitudes.

Complejidad social, incertidumbre y aceleración del cambio tecnológico

La complejidad de la realidad social, de las instituciones, sistemas y programas de intervención, así como la aceleración de los importantes cambios tecnológicos que se están produciendo de forma constante y que significan sustantivas modificaciones en los instrumentos y medios con los que se desarrolla la intervención humana, así como en el mismo escenario o marco de actuación, provocan una generalizada sensación de vértigo, incertidumbre e impotencia en la vida cotidiana en general y en el quehacer educativo en particular. Las tecnologías cada vez más complejas, la diversidad cultural, la flexibilización de las organizaciones, la fluidez de la política internacional, y la dependencia de la incertidumbre en la vida personal y la reclamación de mayores responsabilidades a los docentes y a las escuelas para que respondan con mayor agilidad a la movilidad y complejidad contemporánea (Toffler, 1992).

El incremento de la cantidad de información que circula por la opinión pública desborda las posibilidades de procesamiento consciente y reflexivo por parte de los individuos, y puesto que tal información está influyendo los

comportamientos, las estructuras o mecanismos sociales, los medios e instrumentos de intervención, o el funcionamiento complejo de las instituciones, para el individuo concreto el incremento de información imposible de procesar provoca paralelamente el incremento de incertidumbre, la aleatoriedad, la ausencia de control y la angustia concomitante.

La escuela, que en la actualidad atiende desde edades muy tempranas a las nuevas generaciones, ha de asumir funciones y desempeñar roles que anteriormente estaban reservados a la vida familiar, por tanto también sus formas de organización y sus modos de interacción deben amparar y estimular las atenciones afectivas tradicionalmente denostadas en la institución escolar. La transmisión de los contenidos de la cultura crítica así como su concreción en costumbres, hábitos o formas de interacción y actualización también comienzan a acompañarse en la escuela de una importante carga afectiva que condiciona su adquisición y su utilización posterior.

Por otra parte, la exposición de los individuos desde edades tempranas a los mensajes e informaciones que indiscriminadamente ofrece la televisión en el domicilio familiar ponen a los niños y niñas prematuramente en contacto con los problemas, informaciones, ilusiones e intereses de la vida adulta. De este modo, en la familia, y a través de la ventana permanentemente abierta a la vida natural y social que ofrecen los medios de comunicación, los individuos amplían los horizontes de su socialización primaria incluyendo informaciones, ideas, sentimientos y estrategias de acción que no se corresponden con su mundo de interacción inmediata y que suponen el desarrollo de sus capacidades simbólicas.

En muchos aspectos, la interacción de los individuos con los medios de comunicación desencadena una acumulación de conocimientos, un desarrollo de capacidades, y una estimulación de intereses y expectativas correspondientes a los aspectos más dinámicos de la cultura contemporánea, de tal grado e intensidad que puede superar las adquisiciones del docente en ese campo de la cultura, complicando la forma tradicional de entender su influjo socializador, así como las interacciones cotidianas (Pérez Gómez A. I., 1998).

Cultura y desarrollo cognitivo.

Una de las principales rupturas en la evolución del hombre han sido sus capacidades verbal y simbólica, a las que sólo puede accederse gradualmente por medio del aprendizaje. Sapir (1921) tenía toda la razón al señalar que no hay modo de demostrar que una lengua humana es más sofisticada que cualquier otra, y que, por tanto, el habla que emplea un miembro de la Academia no es más compleja que la de un hotentote. Sin embargo, fue el propio Sapir quien agregó que en lo que las personas difieren entre sí es en la forma de extraer del uso del lenguaje las herramientas necesarias para organizar el pensamiento. La formación intelectual que hace posible a la postre emplear el lenguaje como instrumento del pensamiento requiere mucho tiempo y un complejo adiestramiento (en Bruner, 1995).

Aquí es donde se manifiestan las diferencias. Si no se lleva a cabo un adecuado adiestramiento intelectual, si el lenguaje no se emplea libremente en su función pragmática de guiar el pensamiento y la acción, aparecen formas de funcionamiento intelectual que resultan adecuadas para ejecutar tareas concretas, pero no para resolver cuestiones relacionadas con operaciones abstractas (Bruner, J.S, 1995).

Algunos entornos estimulan el desarrollo cognitivo de forma más eficaz, más temprana y más duradera que otros. Lo que en cambio, no parece probable es que diferentes culturas produzcan modos de pensamiento enteramente divergentes y desconectados. El motivo de ello reside en las constricciones que impone nuestra herencia biológica. Esta herencia permite al hombre alcanzar una forma de madurez intelectual adecuada para formar una sociedad muy tecnificada. Las sociedades menos exigentes (en el plano intelectual) no proporcionan instrumentos simbólicos de análisis y comprensión de la realidad como primera forma de aproximación a la misma. Si se opta o no por explicar estas diferencias en el contexto de una escala humana universal que favorece a los individuos más aptos intelectualmente es

cuestión de la escala de valores de cada cual. Pero sea cual fuere la explicación elegida, es claro que la decisión de no fomentar la maduración intelectual de quienes viven en sociedades menos desarrolladas técnicamente no puede justificarse mediante el erróneo supuesto de la inutilidad de tal esfuerzo. Indudablemente la vida intelectual de cualquier niño resultará enormemente enriquecida por el simple hecho de que asista a la escuela.

Familia

El rendimiento escolar no se reduce exclusivamente a la relación pedagógica profesor-alumno. Esta relación puede verse como el punto de ensamble entre dos estructuras institucionales: la escuela y la familia. El medio familiar del que procede el alumno impone a éste, un marco para la orientación de sus acciones y expectativas, derivado del status familiar (que se define esencialmente por el status ocupacional y educacional del padre) y de las funciones que le asigna la familia, según el carácter de las interacciones dadas entre los miembros de la misma. El medio familiar está compuesto por dos tipos de interacciones (grado de estabilidad de la conducta de los padres, grado de tolerancia al ruido y al desorden), que, sin depender de la clase social (Gilly, 1978 en Vazquez Ch. 1988), condicionan al rendimiento escolar; a eso se añade un grupo de elementos de índole individual que, si bien también son moldeados por el carácter del medio familiar, tienen un fuerte anclaje fisiológico que hace más estrechos y rígidos los límites para su modulación.

En numerosas investigaciones se afirma que variables del ambiente familiar predicen y se correlacionan positivamente con el rendimiento y la adaptación de los niños. Entre las variables estudiadas se encuentran:

- *Medidas demográficas* tales como el nivel socioeconómico de los padres, edad y sexo, el tamaño familiar, el espacio y el orden de nacimiento, etc. (Walberg y Marjoribanks, 1977); el grado de urbanización, la salud, el nivel educativo, etc. (Gotts, Spriggs y Snow, 1980)

- *Variables del ambiente familiar* como un ambiente familiar estimulante (Walberg y Marjoribanks, 1976); la participación de los estudiantes en la toma de decisiones familiares (Epstein y MacPartland, 1977); las aspiraciones educativo-ocupacionales y expectativas de los padres con respecto a sus hijos, la motivación para el logro y la estimulación del desarrollo del lenguaje, el aprendizaje y el intelectualismo. (Shaefer, 1991).
- *Ideas y procesos cognitivos* de los padres explorando por una parte, los contenidos de los procesos cognitivos de los padres referidos al desarrollo y a la educación de los niños y, por otra, la relación entre dichos procesos y las conductas educativas de los padres en relación con sus hijos. (McGilicudy, DeLisi, 1982); (Siegel, 1985, Newberger, 1985, Palacios, 1987).
- *Creencias y valores de los padres* en relación a su conducta y competencia como educadores de sus hijos. (Alwin, 1984, Schaefer y Edgerton, 1985, Luster, Rhoades y Haas, 1989).
- *Conocimiento de los padres de los procesos* de desarrollo y aprendizaje de los niños (Stevens, 1984, Parks y Smeriglio, 1986).

Los estudios realizados muestran que los padres creen que la educación es importante y quieren estar cada vez más informados e implicados en los progresos de sus hijos y que sus actitudes son más abiertas, participativas y positivas hacia la escuela. (Ingran, 1978, Etheridge, Collins y Coats, 1979, Gallup, 1980, Epstein, 1983: citados en Maganto y Bartau, 1992).

Las características de un sistema familiar normal desde el punto de vista de su estructuración social difieren según la cultura. En la civilización occidental, el grupo familiar normal fundado sobre el principio de las relaciones entre los cónyuges y la descendencia bilateral se compone principalmente de padres e hijos y a veces, de algunos parientes próximos. Actualmente en la mayoría de los países industriales, la familia es considerada como una pequeña unidad formada por los padres y uno o dos hijos. A esta unidad se le ha denominado *familia nuclear* (Ackerman, 1971).

Desde el punto de vista psico-social un grupo familiar normal sería aquel que llenara las siguientes funciones:

- a) Provisión de alimento, abrigo y otras necesidades materiales que mantienen la vida y proveen protección ante los peligros externos, función que se realiza mejor bajo condiciones de unidad y cooperación social.
- b) Provisión de unión social, que es la matriz de los lazos afectivos de las relaciones familiares.
- c) Oportunidad para desplegar la identidad personal, ligada a la identidad familiar: este vínculo de identidad proporciona la fuerza psíquica para enfrentar experiencias nuevas.
- d) El moldeamiento de roles sexuales, lo que prepara el camino para la maduración y realización sexual.
- e) La ejercitación para integrarse en roles sociales y aceptar responsabilidad social
- f) La educación mediante el fomento del aprendizaje y el apoyo de la creatividad e iniciativa individual (Ackerman, 1971).

Con frecuencia, la privación de un medio familiar normal se debe a la perturbación de las relaciones entre los padres. Esta perturbación puede ser provocada por factores psicológicos, económicos y sociales que suscitan problemas que los padres son incapaces de resolver en forma adecuada.

Sucede así, que la ineficiencia o la ignorancia pueden provocar el abandono no solo material, sino también psicológico del niño, privándolo de lo indispensable para el desarrollo de su personalidad.

Otro aspecto importante que se conforma al interior de la familia es la identidad. En el contexto de una relación familiar o de grupo, la identidad psicológica se refiere a elementos unidos de identidad psíquica: los impulsos, valores, expectativas, acciones temores y problemas de adaptación mutuamente compartidos y complementados por las conductas que los miembros del grupo familiar efectúan en sus roles. En esencia, esto es un segmento de identidad compartida reflejada en fundamentos de experiencia unida y actuando en las conductas de rol familiar recíprocas o complementarias a estas personas.

En este aspecto de la vida familiar lo que da forma a las normas ideales de la familia es la línea de acción en autoridad, diferenciación sexual, división del trabajo y actitudes de crianza de los hijos. La identidad psicológica de una pareja familiar determina la forma en que se tienen en cierto equilibrio los elementos de igualdad o diferencia entre las personalidades de los miembros de la familia. En algunas familias, el interjuego de los miembros en sus roles familiares es variado, se enfatizan las tendencias hacia la igualdad por encima de las tendencias hacia la diferenciación, en otras en cambio pueden prevalecer pautas opuestas.

En grupos familiares perturbados, las diferencias pueden estar intensificadas como para crear una barrera formidable que perjudica gravemente la identidad.

Cuando los padres tienen conflictos, la seguridad del chico se siente amenazada, sus valores personales de fortaleza le faltan y puede desarrollar muchas reacciones negativas, una de las cuáles puede reflejarse en el rendimiento escolar insuficiente. (Bricklyn P. 1971).

Para el niño y más para el adolescente, ciertos acontecimientos de la vida familiar se presentan singularmente traumatizantes: a las dificultades materiales que en algunos existen, a la falta de sostén moral, se agrega el sentimiento de un “mundo roto” capaz de destruir hasta la posibilidad de un modelo moral. Ciertos adolescentes, unos para olvidar, otros para liberarse más pronto, se hunden en el estudio, pero muchos más los que solo trabajan esporádicamente, a veces se vuelven difíciles en sus relaciones y carecen de esa situación intelectual sin la cuál no hay estudios secundarios fecundos (citado en Aguilar Ch, 1977).

El adolescente, sujeto de la Tutoría Académica.

Adolescencia

Algunos estudios han demostrado que al llegar a la adolescencia los niveles de rendimiento escolar se alteran con frecuencia en un gran número de (Horrocks 1984, Hurlock, 1989); esta alteración suele ser más visible en los años en los que se inicia la pubertad y en general es de efectos desfavorables, es decir disminuye la calificación media del sujeto.

La adolescencia es la edad del cambio independientemente del proceso biológico; las transformaciones psíquicas están influidas por los ambientes familiar, social y cultural, que matizan y diferencian esta etapa de la vida según el medio, la clase social y la cultura.

La familia es un factor preponderante, ya que de ella dependen apoyos importantes para el alumno. Aunque el soporte económico es básico para que el joven estudie, el apoyo moral reviste una gran relevancia ya que sin éste, los jóvenes se ven mermados en su propia situación causándoles ansiedad, angustia e inseguridad.

La adolescencia es, de manera característica, el período turbulento en la vida emocional de un individuo. En una sociedad como la nuestra, en bastante grado y tal vez por completo, el joven depende de sus padres económicamente; pero ellos ya no son una fuente importante de seguridad emocional, excepto en los de sobreprotección (Carroll, 1993). Frecuentemente su relación personal con ellos es francamente negativa. La relación con sus maestros también ha cambiado de modo considerable de lo que era años atrás. En ocasiones el joven desarrolla un fuerte vínculo con uno o dos de ellos y encuentra esta relación gratificante, en especial si se le trata como a un igual. Sin embargo, tiende a desarrollar una fuerte antipatía por la mayoría de sus maestros a quienes percibe como fuentes de frustración. ¿A donde acude entonces en busca de relaciones personales que le harán sentirse seguro? Evidentemente se dirige a sus compañeros y hará casi cualquier cosa para merecer su aprobación y confianza.

Para la mayoría de los adolescentes es esencial la conformidad de subgrupo, existe la disposición para estar de acuerdo en todo con su grupo de amigos. Esto incluye ropa, modales, vocabulario, convicciones, ingestión de bebidas

alcohólicas y hasta drogas. La principal razón es la presión del grupo ya que durante este período los amigos son a menudo la única fuente de seguridad emocional en el establecimiento de las relaciones personales.

El adolescente busca en los amigos modelos de relevo para su toma de autonomía de adolescente confirmado, que se hará según F. Dolto (1990)

“ merced a las heridas en el amor propio y en las alegrías, a las dificultades y a los éxitos que serán los acontecimientos de su vida entre los once y los catorce años.”

Si la sociedad permitiera que los jóvenes trabajaran desde los 14 años fuera de casa, posiblemente el período de la adolescencia no afectaría tanto al joven ya que el paso a la edad adulta se traduce muy concretamente en términos de independencia económica, de potencialidad creadora y de aprendizaje que permitan adaptarse, insertarse en un grupo social. Dejar de recibir o de admitir dinero de los padres no resuelve el problema, si se continúa recibiendo de otro adulto.

Algunos estudios han demostrado que al llegar a la adolescencia los niveles de rendimiento escolar se alteran frecuentemente en gran número de (Horrocks 1984), esta alteración suele ser más visible en los años en los que se inicia la pubertad y en general es de efectos desfavorables, es decir, disminuye la calificación media del sujeto. Por lo que es importante señalar que el aprendizaje escolar no es más que una parte de los aprendizajes que el adolescente necesita realizar.

A partir de los nuevos aprendizajes a los que se enfrenta el adolescente puede ocurrir que, el no aprendizaje escolar sea una muestra de oposicionismo voluntario o inconsciente a ciertas exigencias o situaciones extraescolares y particularmente familiares. Los fines de vida inmediatos del adolescente que corresponden a sus auténticos intereses pueden correr ajenos a la utilidad prevista en su esfuerzo escolar y entonces no hay duda de que este irá disminuyendo hasta llegar a ser nulo.

Cualquier emoción intensa distrae la atención del individuo de la tarea que está realizando hacia la situación que provoca la emoción, el resultado es que el individuo se abstrae y encuentra difícil e incluso imposible concentrarse en lo que estaba realizando. Así mismo, la emotividad afecta la capacidad de razonar para resolver un problema desde distintos puntos de vista. Mientras más intensa es la emoción, tanto más ilógico se volverá el individuo. (Mira y López, 1955).

Muchos docentes de secundaria asumen que el típico adolescente no tiene interés serio en la educación excepto como medio para llegar a un fin. Aún antes de entrar a la adolescencia, el niño sabe que la educación y lo que simboliza gozan del alto aprecio del padre, compañeros y docentes. Es así que el 40% de los estudiantes encuestados tienen como meta concluir una carrera profesional y solamente el 10% manifiesta que esperan terminar la secundaria. Como consecuencia, también desarrolla un “respeto a regañadientes” por el sistema escolar, acepta sus valores y forma sus propios intereses y aspiraciones en torno a ellos. Si bien le gustaría alcanzar el éxito en todos los terrenos prestigiosos, es lo bastante realista como para saber que debe seleccionar aquellos en los que sus probabilidades de triunfo son mayores y luego pasa a concentrar en ellos su interés y sus esfuerzos (Hurlock, 1989).

A los adolescentes no les interesan las calificaciones escolares como representativas del conocimiento logrado sino como medios para un fin: obtener su certificado, ingresar al bachillerato y continuar sus estudios en una universidad (con preferencia una institución de “renombre”). Son pocos los estudiantes a quienes no preocupa su rendimiento escolar o que son indiferentes a las calificaciones que obtienen ya que ellas indican éxito o fracaso; determinan promoción, señalan la probabilidad de éxito futuro; influyen en las actitudes paternas hacia el estudiante. Las calificaciones ayudan a establecer si un alumno se considera un triunfador, un individuo inteligente, o un fracasado, un paria, un estúpido o un mentecato (Symonds, 1959 en Hurlock, 1989).

El adolescente que aspira a obtener calificaciones excelentes apela a diversos métodos para alcanzar su objetivo. Puede estar dispuesto a sacrificar otros intereses, en especial los deportes y las actividades sociales. Es posible que busque caminos fáciles, que en realidad no le interesan o quizás, utilice un método más común, cometer fraude. (Symonds 1959, en Vazquez Ch. 1988).

La actitud conciliadora, la comunicación y el afecto que los padres transmitan al adolescente en esta etapa de su vida es crucial para su autoestima, su proceso de individuación y desde luego, para su desarrollo integral (IEGE, 1997).

Otros factores personales que favorecen el rendimiento escolar del adolescente

- a) la obtención de conocimientos
- b) la capacidad para aprender a través de una capacitación y ambiente propicios
- c) trabajar sobre un proyecto de vida.

a) La obtención de conocimientos

Una opción para la obtención de conocimientos es el aprendizaje autodirigido; uno de sus pioneros fue Henri Holec, quien actualmente es el director de CRAPEL (Centre De Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues de la Universidad de Nancy II, fundado a principios de la década de los 70).

El aprendizaje autodirigido es el sistema donde el estudiante se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje. Eso significa que él mismo va a tomar todas las decisiones acerca de los diferentes aspectos involucrados: va a determinar sus necesidades y objetivos. En las metodologías más recientes se hace hincapié en que el rol del estudiante es sumamente importante dentro del proceso de aprendizaje, que mientras más se le dan herramientas para responsabilizarse de su propio estudio mejor será su aprovechamiento; lo cual nos lleva a pensar efectivamente en que el aprendizaje autodirigido puede llegar a tener su lugar en el salón de clase en menor o mayor medida.

Dickinson y Craver (1982) entre otros, hacen algunas sugerencias prácticas que podrían ser llevadas al salón de clase. La primera es fomentar la autoobservación; para esto, el maestro debe explicar de manera clara al principio del curso cuáles son los objetivos del mismo, las modalidades de impartición y de evaluación. De esta manera, el alumno podrá ir verificando si está adquiriendo los conocimientos previstos. Se le puede aconsejar que lleve un diario donde apunte lo que está haciendo, sus problemas, sus logros. Esto le ayudará a autoevaluarse. Se pueden señalar errores al alumno para que trate de encontrar la razón de ellos y su corrección. Esto fomentará la reflexión, la búsqueda de reglas y de vocabulario entre otras cosas y le ayudará a darse cuenta de que puede aprender a aprender por sí solo.

Es útil llevar sesiones de discusiones con todo el grupo para que cada quien pueda expresar cuáles son sus dificultades, lo que no le ha parecido claro o adecuado dentro de la clase. Requiere de un docente disponible a escuchar críticas, explicar razones para hacer las cosas de una manera y la disponibilidad de rectificar, cambiar planes y hacer ajustes todo el tiempo.

A través del trabajo en equipo, siempre y cuando esté bien organizado se puede generar de manera espontánea un apoyo de los que saben más hacia los que saben menos, a la vez que se favorece la cohesión interna del grupo.

De igual manera si se trabaja sobre proyectos que interesen a los alumnos, con un objetivo final, otros intermedios, una metodología clara, los apoyos didácticos adecuados, se lograrán mejores resultados.(Groult Bois, 1998)

b) La capacidad para aprender a través de una capacitación y ambiente propicios.

Ciertamente, la mayoría de los contenidos que hemos aprendido en secundaria y bachillerato, y aún en profesional, se nos han olvidado. Las cosas que permanecen las podríamos catalogar como aprendizajes significativos; es decir, aquellos que incorporamos a nuestra propia personalidad, a nuestra forma de ser, a nuestra manera de trabajar y relacionarnos con los demás.

Si se analiza la causa por la que se han tenido estos aprendizajes significativos tal vez se puedan establecer parámetros para aprender mejor.

El aprendizaje significativo se da en la medida en que se presentan las siguientes condiciones:

- es algo que me interesa, tengo ganas de aprenderlo (motivación).
- lo voy entendiendo, las dudas que se presentan las aclaro (comprensión).
- trabajo activamente sobre esa información, la estudio, la analizo, la elaboro (participación).
- la información me sirve, me es útil, la puedo poner en práctica (aplicación).

Estas son las cuatro condiciones para que se de el aprendizaje y en la medida en que el profesor logre que estén presentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, estará propiciando el aprendizaje significativo en sus alumnos.

De esta manera, se puede decir que la función principal del profesor es la de lograr que sus alumnos aprendan de manera significativa, lo cuál se traduce como: lograr que se den las cuatro condiciones del aprendizaje en todo momento, a lo largo de su curso (Zarzar Charur, A. 1997).

Para que el aprendizaje significativo se lleve a cabo es necesario que en el alumno se habilite su capacidad para pensar, y en este aspecto la participación del docente es básica.

Con seguridad la capacidad de pensar eficazmente ha tenido siempre muchísima importancia. Las personas que la han tenido fueron sin duda más capaces de adaptarse y de prosperar que las que carecieron de ella. Pero hay motivos para alegar que las habilidades del pensamiento son hoy más decisivas que en ninguna época anterior. El mundo se ha hecho más complejo, y con él los desafíos que presenta. Hacer frente a esos retos requerirá no sólo unos conocimientos considerables, sino la habilidad de aplicarlos con eficacia. Los cambios son hoy más rápidos y la necesidad de acomodarse a ellos más apremiante que en el pasado. Ya no es posible como antes, aprender en doce o incluso ni

siquiera en dieciséis años de enseñanza estandarizada lo suficiente para estar uno preparado para el desempeño de una vocación vitalicia.

Muchos de los cambios más significativos del futuro van a sorprendernos a pesar de nuestros mejores esfuerzos por proveerlos. La supervivencia en medio de esos cambios acelerados va a exigir mucha capacidad de adaptación, de aprender las técnicas nuevas en seguida, y de aplicar los conocimientos antiguos de maneras nuevas.

Entre los efectos más obvios que la tecnología ha ejercido sobre nosotros como individuos está el de incrementar de muchas maneras nuestro grado de libertad personal. Aún y cuando no vivimos en un país del primer mundo, tenemos un abanico de opciones mucho mayor que el de nuestros abuelos, ya sea en la elección de lo que vamos a comer, en la de nuestras diversiones, en la de dónde ir a pasar las vacaciones, o en el modo de vivir la vida.

Pero esas opciones implican el peso de tomar decisiones y convivir con ellas; y la capacidad de elegir adecuadamente supone la capacidad de valorar las alternativas existentes de una manera concienzuda (Nickerson, R. 1987)

Para Kolb, (1984) la teoría del aprendizaje en la experiencia ofrece los fundamentos para una aproximación a la educación y al aprendizaje como un proceso de toda la vida que está sólidamente basado en las tradiciones de la psicología social, la filosofía, y la psicología cognoscitiva. El modelo de aprendizaje en la experiencia busca un marco de referencia para examinar y fortalecer los eslabones críticos entre educación, trabajo y desarrollo personal.

Ofrece un sistema de habilidades para describir las demandas del trabajo y los objetivos educacionales correspondientes y enfatiza las uniones críticas que se pueden desarrollar entre el salón de clase y el “mundo real” con los métodos del aprendizaje en la experiencia. El autor representa el trabajo como un ambiente de aprendizaje que

puede, tanto enfatizar y proveer educación formal como, promover desarrollo personal por medio de trabajo significativo y las oportunidades de desarrollo de carrera.

Por otro lado, subraya el papel de la educación formal en el aprendizaje de toda la vida y el desarrollo del potencial de los individuos como ciudadanos, miembros de familia y seres humanos.

Cuando hay comprensión por parte del alumno de lo que aprende, cuando tiene una idea clara sobre la aplicación y utilidad de los conceptos y contenidos en su realidad actual o futura, es posible facilitar su participación en la toma de decisiones. Este es un elemento importante para lograr el compromiso de los alumnos en dos sentidos: uno hacia las actividades propias del curso escolar, otro hacia la planeación y elección de su propia vida. El compromiso, una forma diferente de ver la motivación, mantiene al alumno atento, alerta, aclara interrogantes y propicia la exploración hacia el mundo interno del adolescente así como la posibilidad de confrontarlo con el mundo que lo rodea.

c) trabajar sobre un proyecto de vida.

Durante la adolescencia, las facultades críticas de la persona joven maduran, de tal manera que analiza preceptos porque ejercen sobre su estilo de vida una influencia profunda. El joven pone en entredicho su religión, su escuela, su sistema político e inclusive a sus padres. Todo este indagar proviene del descontento producido por un mundo altamente imperfecto. La persona joven quiere vivir una vida perfecta para él y para todo el mundo en su alrededor. De hecho, tiene mucho de que quejarse.

La educación es formación de sentido y, sobre todo, formación de un sentido personal, anticipación y acción medida y responsable sobre el lugar y tareas del individuo en la sociedad y su autorrealización personal. Es por eso que no puede separarse la elaboración de este sentido vital de la dirección que toma la propia vida. La sustentación en valores del proyecto de vida personal se complementa con el planteamiento de metas importantes en los diferentes

ámbitos de la vida cotidiana y de lo social, que es expresión de aspiraciones y expectativas en relación con los valores asumidos y su posibilidad de realización en la situación real.

Este proyecto de vida se realiza eficientemente cuando el individuo es capaz de orientarse adecuadamente acerca de lo que siente, piensa, como se valora y cuáles son sus potencialidades reales.

La capacidad de autoconocerse y explorar el ambiente con sus posibilidades, factibilidades y oportunidades es una importantísima función de la persona en la dirección de sus proyectos de vida (A'Angelo H, 1997).

De esta forma, un proyecto de vida eficiente no es concebible sin un desarrollo suficiente del pensamiento crítico (autocrítico – reflexivo) que se conecte con las líneas fundamentales de la persona y de su acción. Pensar - sentir – actuar – reflexiva – creativa y éticamente son dimensiones de coherencia valorativa – práctica que forman las bases de los proyectos de vida eficientes.

Además, la construcción y ajustes sucesivos de los proyectos de vida suponen la potencialidad de la superación positiva de conflictos cotidianos, de situaciones de crisis personal y social inherentes al movimiento mismo de la vida y su dinámica. Se requiere una evaluación constante de los sucesos vitales y la toma de decisiones efectivas. Este aspecto problemático del quehacer cotidiano de la persona fundamenta la necesidad del alto nivel de funcionamiento reflexivo y creador.

En esa dirección que se puede interpretar en sentido amplio, las ideas martianas “educar es preparar al hombre para la vida”, y “ser cultos para ser libres”. Preparar al hombre para la vida es hacerlo capaz de elaborar de manera argumentada y culta sus proyectos de vida y de realizarlos teniendo en cuenta las raíces propias, el contexto de su cultura y del movimiento social que dan sentido a su propia actividad. (D' Angelo H.1997)

La construcción de un proyecto de vida es algo totalmente personal, e involucra a factores diversos que dependen de cada individuo en particular. Es importante trabajar en la compaginación de una razonable comprensión del mundo en

que se va a vivir, con el conocimiento de uno mismo para lograr visualizarlo. Para ello se requiere del conocimiento y la identificación sobre la relación que existe entre lo que se quiere y lo que se puede hacer, ya que las habilidades que más se desarrollan son las que se llevan a la práctica. En este punto es donde se inicia la disertación entre las aptitudes y los intereses, ya que puede haber una discordancia entre lo que se desea hacer y lo que se puede hacer, sobre todo cuando no se ha tenido la oportunidad de tener un conocimiento práctico sobre esa actividad.

Hasta aquí se ha realizado una revisión general referida al ámbito en el que se mueve la orientación educativa: escuela, familia y sociedad. Tres instancias que construyen, afectan y modelan la personalidad del adolescente. Lugares importantes que le ofrecen puntos de referencia sólidos o endebles del mundo que le espera. Instancias que apoyan o destruyen según los conceptos que manejen sobre hombre, sociedad y educación. En estos espacios es en donde ha encontrado cabida la Orientación Educativa y ahí surgen las inquietudes compartidas con la educación a lo largo de la historia ¿qué se puede ofrecer al orientando? ¿cómo y cuando?. En el siguiente apartado se trata de encontrar algunas respuestas a estas preguntas que surgen como incógnitas por parte del que forma y educa.

Modelo Tutorial de intervención Preventivo e Integral

La importancia de la tutoría Académica en todos los niveles educativos es algo que se ha manifestado de manera reiterativa en los últimos años y se ha realizado a lo largo de la historia a través de la relación e interacción que se ha dado entre alumnos y docentes.

Sin un análisis previo de necesidades del alumno, la actividad tutorial y de orientación por parte del docente corre el peligro de asentarse en el vacío.

Cuando se analizan por separado las funciones de la Orientación Educativa y del docente como tutor y orientador, se advierte desde dos enfoques. La orientación contemplada como un servicio en contraposición del de programas,

ambos contienen dos elementos esenciales. Uno consistente en una lista de funciones y actividades tradicionales, tales como aplicación de pruebas, orientación personal y profesional, diagnóstico de , etc. y otro es el medio por el cual son activadas las funciones desde la propia orientación. De alguna manera, este elemento se traslada a las habilidades específicas y competencias del orientador y a su vez estas competencias se hacen extensivas desde la orientación individual al diagnóstico, orientación grupal, etc. En cualquier caso, estas competencias complementan las funciones de la orientación por ser el agente activador que proporciona “servicios” a los estudiantes, de tal manera que la tentación real consiste en considerar las funciones antes de definir los objetivos que se pretenden conseguir, lo que equivale a decidir qué medios de transporte se van a utilizar antes de que se haya acordado el lugar de destino.

El enfoque de programas en orientación difiere del de servicios de diferentes formas, una de las más importantes es el uso planificado del tiempo. Un enfoque basado en programas, por tanto, no ve las funciones de la orientación o las competencias del orientador como algo que “flota en el aire”. Un programa es un plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta. “Los programas de orientación son esfuerzos cuidadosamente planificados, comprensivos y sistemáticos para lograr objetivos claramente articulados” (Aubrey, 1982). De ahí la importancia de planear con los alumnos y orientación las actividades que se van a desarrollar en el espacio de orientación y tutoría.

A diferencia del enfoque de servicios, los programas existen simplemente para satisfacer las necesidades de los estudiantes sobre una hipotética demanda o para reforzar insuficiencias institucionales. Un programa de orientación contiene fines y objetivos para los estudiantes y ha sido planificado teniendo en cuenta las características del centro educativo y su contexto al igual que ocurre con el resto de las materias curriculares y a los que se dedica tiempo y recursos (Sanz, R. 1998).

El reto que ha tenido que asumir el orientador es cómo hacer la transición desde una concepción de la orientación basada en servicios a un programa de orientación comprensivo, basado en la psicología del desarrollo. Un programa que ofrece los mismos planteamientos y preocupaciones que otros programas en educación. En este sentido, para el docente- asesor, ahora tutor, será menos difícil transitar hacia este enfoque. Las premisas sobre las cuáles estaría fundamentado este enfoque según Sanz, R., 1998 serían:

1º La Orientación Educativa se concibe como un programa y como tal tiene características semejantes a otros programas en educación, incluyendo: resultado de competencias en los estudiante en áreas tales como autoconocimiento, relaciones interpersonales, toma de decisión y planificación y conocimiento de roles de vida, incluyendo roles de trabajador y estudiante en forma de curriculum de orientación; el programa incluye actividades y procedimientos para ayudar a lograr esos resultados; el programa estará a cargo en este caso de los docentes asesores de cada grupo en las diferentes escuelas y resulta necesario dotarlo de los materiales necesarios para su diseño, organización y desarrollo.

2º Los programas de orientación proporcionarán un amplio abanico de actividades incluyendo medición, información, orientación personal, seguimiento transversal y longitudinal. Se desarrollarán una hora a la semana de forma regular y planificada para ayudar a los alumnos a lograr experiencias de vida.

3º Estarán centrados en la identificación y el desarrollo de las competencias de los sujetos y no precisamente en remediar sus déficits (Gerler, 1976; Wilson, 1986).

4º Serán construidos a partir de una propuesta hecha en equipo.

5º Demandan una articulación, una conexión y continuidad con todos los actores educativos dentro y fuera de las escuelas: otros docentes, directivos, administradores, supervisores.

6º Los programas de orientación puedan ser evaluados en la medida en que exista una estructura, procesos, actividades, contenidos y recursos que sean identificables y cuantificables.

Bajo esta concepción de programas de orientación es posible satisfacer las complejas necesidades del estudiante de hoy y al mismo tiempo resolver algunos problemas experimentados en el pasado. Un programa de orientación, estaría caracterizado por ofrecer una ayuda permanente a todos los estudiantes, en orden a alcanzar su desarrollo máximo **a través de una orientación proactiva y preventiva** (Baharoglu, 1989; Brown, 1989; Carr y Hayslip, 1989; Dudley, 1990; Moles, 1991) en su diseño, se asentarían las siguientes premisas (Saenz R, 1998):

1º. El programa de orientación ayudara a desarrollar y proteger la individualidad de cada alumno a fin de que pueda alcanzar sus metas académicas, sociales y personales.

2º Se diseñara para todos los estudiantes de cada escuela (1º. 2º. Y 3º de secundaria).

3º Tendría un carácter procesual y se diseña para todo el período de la escolaridad del alumno.

4º Tendría un componente curricular planificado y organizado.

5º Estaría integrado e identificado con el proyecto educativo de la institución.

6º Sería proactivo en el sentido que ofrecería unos servicios donde se minimice el rol del docente- asesor- tutor como consejero y se maximice su papel como educador.

7º Se evaluaría periódicamente tanto en lo que hace referencia a los procesos como a los productos.

Por lo tanto, en vez de un conjunto de servicios aleatoriamente relacionados, el nuevo programa:

- Consistiría en servicios interrelacionados e independientes organizados alrededor de un modelo conceptual
- Sería parte integral del sistema educativo
- Se dirigiría a las necesidades del desarrollo de estrategias para apoyar el aprovechamiento académico de todos los estudiantes a lo largo de los estudios de secundaria.
- Estaría más orientado hacia los resultados del estudiante que hacia la actividad del docente- asesor-tutor.
- Contendría un sistema de autosupervisión o autocontrol para proporcionar un mejoramiento del programa.

-PROGRAMAS INTEGRALES DE ORIENTACIÓN PREVENTIVA

La controversia sobre las estrategias de orientación preventiva fluctúa entre si deberían constituirse en servicios directos o en indirectos. Los primeros, interviniendo directamente en el grupo (los alumnos mismos de las escuelas); los segundos, modificando los aspectos del medio que, a su vez, son influyentes (profesores, tutores, administradores, padres de familia). Hasta ahora se ha hecho más hincapié en los servicios humanos terapéuticos o curativos que en los preventivos, porque las personas con problemas llaman más nuestra atención y porque los profesionales de la ayuda están más motivados a tratar con personas problemáticas.

Sin embargo ***previniendo los problemas escolares***, personales y profesionales que puedan tener lugar, el orientador dispondrá de armas eficaces a medio plazo por la reducción de los obstáculos, aunque ciertamente los programas preventivos ocupan un tiempo ahora destinado a otras actividades. Por otra parte, el orientador puede

desempeñar, un papel de consultor y asesor de los programas preventivos, enfocando a la orientación preventiva como una estrategia comprensiva de intervención diseñada para la población escolar en su totalidad. Este enfoque asumiría la reducción de los problemas propios del desarrollo evolutivo inspirado en los principios de la psicología Adleriana (Muro-Dinkmeyer, 1977, en Rodríguez 1995 pág. 75), que solo sería efectiva si los adultos del entorno del alumno cooperaran y se comprometiesen. Estos principios en síntesis son:

- 1) La personalidad del hombre se comprende mejor si se la ubica en una unidad.
- 2) La conducta se dirige hacia un objetivo y es intencional
- 3) La motivación se basa en la significación
- 4) Toda conducta tiene un sentido social
- 5) Toda persona puede hacer interpretaciones sesgadas
- 6) El sentido de pertenencia es una fuerza básica
- 7) Los adlerianos hacen hincapié más en las leyes ideográficas que en las nomotéticas
- 8) La psicología del uso es más importante que la de la posesión
- 9) Siempre lo holístico sale más favorecido que lo reduccionista
- 10) Comprender a la persona exige comprender su estilo de vida
- 11) El valor más significativo para los adlerianos es el interés social
- 12) La vida presenta retos en forma de tres tareas vitales originales: las sociales, las laborales y las sexuales

El orientador preventivo se centra en principio en el alumno pero, progresivamente, debe ampliar sus servicios trabajando con los adultos – sobre todo con los profesores, padres de familia e inclusive con la comunidad –

sugiriéndoles procedimientos metodológicos a usar con los alumnos problemáticos. Su tarea asesora vendrá dada sobre la formación del profesorado, la consulta con los padres, con los administradores de la educación y sobre el sistema.

Los programas más relevantes se han desarrollado fundamentalmente en países anglosajones. Así, el programa dirigido por Carol Morgan en el Salem School District de Oregon y publicado en 1984 que se puso en marcha en coordinación con el Marion Country Community Mental Health Program y parte de las siguientes premisas:

- a) la orientación ha de ser un proceso secuencial integrado en el curriculum
- b) con metas, objetivos, metodología y recursos específicos
- c) dirigido a la orientación afectiva del conjunto del alumnado para que estos sean capaces de conocerse a sí mismos, sus relaciones con los demás, adquirir habilidades para tomar decisiones, y poder vivir una vida productiva y enriquecedora.

El equipo de Morgan ha creado unas guías muy detalladas de objetivos progresivos o unidades didácticas que cubren los siguientes tópicos:

- 1) ser consciente de los propios sentimientos.
- 2) analizar los propios valores
- 3) saber tomar decisiones
- 4) analizar la conducta
- 5) saber escuchar
- 6) cooperar con los otros y saber resolver los conflictos

7) tomar decisiones ocupacionales y académicas

8) organizarse en el aula

Las asesorías sistemáticas a profesores son un punto clave en este tipo de programas. Es importante **acercar al profesorado a la didáctica para ofrecerles la posibilidad de entrenarse hacia una metodología más eficaz** y formarse en las técnicas de la comunicación interpersonal, coloquios con las familias, relación profesor – alumnos, identificación de las principales dificultades del aprendizaje, uso de las estrategias para la dirección y modificación de la conducta entre otras.

La razón por la que se propone un programa preventivo, por un lado es porque da respuesta a las necesidades detectadas en la evaluación diagnóstica, por otro, retoma algunos de los lineamientos aplicados en el sector salud, sobre todo en programas relacionados con sexualidad y consumismo que son tópicos a considerar en el espacio de “orientación y tutoría”.

Las concepciones teóricas que apoyan este modelo parten de las teorías cognoscitivas, el aprendizaje significativo y la psicología humanista. Su precepto ideológico se centra en:

- * el cambio de actitudes,
- * la toma de decisiones y
- * la solución de problemas

La función del docente – tutor es la de facilitador y asesor del proceso a lo largo del ciclo escolar con los padres y profesores de sus alumnos.

Para que este tipo de programas se realice, es necesario que el profesor, además de tener interés real por la docencia se preocupe por sus alumnos y por lo que él proyecta ante ellos. Si el profesor se dedica al alumno y confía en

él, se preocupará por ponerlo en contacto con problemas relacionados directamente con su vida diaria. El maestro debe creer que sus alumnos desean aprender, crecer, descubrir y crear conocimiento. De no ser así, las técnicas y los métodos modernos no tendrán repercusión alguna. El docente debe ser auténtico ante sus alumnos, permitirles que tengan acceso a él como persona, sugerirles experiencias que amplíen sus opciones, respetar su libertad y autonomía, así como proporcionarles retroalimentación honesta y directa. Solo así se convertirá en promotor del desarrollo humano.

En el marco de la propuesta de Carl Rogers, la facilitación del aprendizaje como señala Gómez del Campo (1985, pp. 281-282), es un estilo de vida, con diversas actitudes del sujeto ante sí, con los demás y frente al proceso de crecimiento.

La concepción de una teoría de conducción de grupos centrada en la persona, enfatiza el hecho de que tanto el grupo como el facilitador obtienen un máximo crecimiento cuando éste último en vez de participar como experto, lo hace en su calidad de persona. La relación maestro alumno debe ser de igual a igual, en un ambiente de confianza y libertad.

Las aportaciones de Ausubel son muy importantes en la práctica didáctica. Se refieren a un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo (Ausubel, 1976). Centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías. Es la clave de arco del desarrollo cognitivo del hombre y el objeto prioritario de la práctica didáctica.

El aprendizaje significativo, ya sea por recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados. Ahora bien, esta operación requiere unas condiciones precisas que Ausubel se detiene y se preocupa en identificar:

"La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él" (Ausubel, 1976: pag. 57)

Así pues la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo (Ausubel, 1976).

La prevención es un elemento importante para esta propuesta, se refiere al proceso que ocurre cuando se llevan a cabo acciones “constantes y consistentes” durante un tiempo determinado con un grupo de personas. Estas acciones son preventivas porque tienden a disminuir la probabilidad de que ciertas condiciones negativas ocultas se desarrollen. (Secretaría de Salud, 1994)

La educación preventiva se preocupa primordialmente por ciertos problemas o condiciones *antes de que se desarrollen*.

En el *Modelo Preventivo* que aquí se propone, contempla la apropiación de un nuevo paradigma, donde el problema del alumno se enfrente y se resuelva con la colaboración y participación de la comunidad educativa de siguiente manera:

- Identificar en el mismo grupo y/o en otros grupos, alumnos con deseos de apoyar a sus compañeros a través de una relación de tutoría “estudiante - estudiante” a través de círculos de estudio para aclarar dudas sobre contenidos de aprendizaje en distintas asignaturas; apoyados estos, a su vez por maestros y coordinadores de áreas de estudio, asesorando a los que requieren mayor atención y colaborando con el Departamento de Orientación Educativa en caso de que exista en el plantel en la búsqueda de alternativas para resolver problemas particulares y generales.

- La colaboración de la Dirección y subdirección, se hace necesaria en el trabajo con padres de familia, maestros y alumnos poniendo a consideración de un “consejo interno” en el que participen coordinadores de programa, asesores por grado y 1 alumno por grado los problemas que van surgiendo en la comunidad y requieren de una solución compartida.

Con el nuevo modelo, la responsabilidad de identificar, enfrentar y buscar soluciones se comparte con padres, maestros, alumnos y autoridades. Esta modalidad favorece un mayor compromiso con la institución, la planeación de actividades de apoyo complementarias para los alumnos, la capitalización de prácticas escolares, la vinculación con la comunidad y la realización de actividades complementarias y clases interdisciplinarias.

Esta propuesta legitima el trabajo de docente en su rol orientador y como tutor, porque considera la participación de manera conjunta de los diferentes actores educativos que forman parte de la institución e implica mayor significado de las experiencias y los contenidos de aprendizaje.

La intervención con un modelo preventivo integral implica un proceso de permanente construcción en cada escuela, que se va tomando diferentes formas en las distintas escuelas. Sus niveles de planeación e intervención son los mismos que se plantean en el sector salud, buscando siempre mecanismos para que el alumno cuente con mayor número de posibilidades para enfrentar las grandes y pequeñas dificultades que tiene que enfrentar desde su ingreso a la secundaria.

En el Modelo preventivo, se denomina *prevención primaria*, al conjunto de actividades encaminadas a disminuir en los alumnos problemas de reprobación o rezago académico, deserción o abandono, a partir del trabajo de la comunidad educativa en actividades dirigidas a toda la comunidad como lo plantea la propuesta de “orientación y tutoría” al sugerir programas de inducción para los alumnos de primer ingreso. Bienvenida por parte de los alumnos de tercero. Soporte académico de sus pares (compañeros de sus grupos o de otros) cuando surgen dudas, ya con frecuencia resulta más fácil aclararlas con ellos que con sus maestros.

Este tipo de prevención se contempla cuando existen evidencias de que una problemática se ha desarrollado con anterioridad, pero se desea impedir que se repita, avance o se complique. En un primer momento se orienta a la aplicación de medidas que atiendan a la colectividad sin importar que se encuentre o no expuesta esta a factores de

riesgo. Las actividades que se realizan son muy amplias y están relacionadas con aspectos afectivos, sensoriales, intelectuales, interpersonales, creativos, artísticos, vivenciales, filosóficos, socio-políticos y de cultura física.

En un **segundo momento, se atienden grupos expuestos**, o que tienen un riesgo elevado de caer en la conducta no deseada. Las medidas se orientan, además de ofrecer amplia información, a la difusión de contenidos educativos a través de diferentes medios: periódicos murales, conferencias, atención en pequeños grupos.

La **prevención Secundaria** en el nivel de secundaria, se orienta al diagnóstico oportuno de un problemas de aprendizaje a través de pruebas diagnosticas en las distintas asignaturas, con el fin de proporcionar la intervención oportuna y evitar así la aparición de complicaciones académicas y personales. Aquí cabe señalar que las dificultades académicas con frecuencia tienen repercusión en la disminución de autoestima y en el reconocimiento y aprobación de los otros.

La **prevención Terciaria** se realiza con aquellos alumnos que ya están presentando problemas de reprobación a través de tutorías personalizadas ofreciéndoles diferentes opciones de regularización para mejorar su situación académica. En este nivel el apoyo de la familia del alumno resulta necesario, a partir de la planeación de estrategias compartidas por parte de la escuela y la casa.

La modalidad de abrir un espacio “académico” para ofrecer soporte a través de asesorías y/o tutorías que se desarrollan de manera planeada por directivos, maestros asesores y el resto de la comunidad, permiten el diseño de programas preventivos que puedan intervenir en alguno de los niveles mencionados anteriormente realizando un diagnóstico de la población atendida, identificando el tipo de intervención que se requiere y estableciendo parámetros de evaluación para conocer el grado de avance de la conducta no deseada en los alumnos involucrados en el programa. Esto es posible realizarlo a través del trabajo sistemático a los largo del ciclo escolar frente a grupo, además del trabajo fuera del aula para cubrir a la población que se encuentra en el nivel de prevención secundaria y/o terciaria.

La prevención de hecho es un proceso, y como tal, debe ser flexible, ya que muchos aspectos pueden cambiar en el curso del desarrollo o implementación del programa. Ninguno puede asegurar el 100% de éxito, sin embargo existen puntos básicos que deben cumplirse con rigor para asegurar su adecuado desarrollo:

- a) Que toda acción preventiva sea parte de una política definida en cada escuela.
- b) Que toda acción preventiva se interrelacione con otra serie de medidas preventivas dirigidas a la población meta (por ejemplo: cuando se desarrollan algunos temas académicos en las diferentes asignaturas, reforzar en reuniones de padres de familia, con conferencias, periódicos murales ets.)
- c) Que el programa incluya esfuerzos sostenidos a largo plazo, es decir que sea “constante” y “consistente”.
- d) Que el programa aspire a la excelencia, es decir que sea factible de ser evaluado a través de acciones concretas considerados desde su planeación.

De hecho es importante considerar que un Programa de Prevención que pretende un cambio de actitud y de conducta en la comunidad escolar es un proceso de “desaprender los viejos paradigmas para reaprender los nuevos”. Contiene acciones encaminadas a que los grupos humanos reaprendan con nuevos elementos, maneras y estrategias para conducir un estilo de vida, sus emociones, sus valores y sus metas.

Recomendaciones

Se presentaron diversos problemas que aqueja a la Educación Secundaria en los estados de Hidalgo y Tlaxcala que demandan soluciones y atención oportuna para que los problemas no crezca y se resulte más difícil resolverlos, a

continuación se presentan algunas recomendaciones para mejorar la atención a fin de articular ideas para el espacio de “Orientación y tutoría” que propone la RIES:

- La mejora de la calidad educativa en Escuelas Secundarias debe priorizar la atención personalizada a los alumnos a partir de contar con recursos humanos que la proporcionen de manera sistemática y oportuna.
-
- Crear conciencia de que todos los actores educativos son importantes para mejorar la educación, adoptando cada quien el papel que le corresponde y no delegar las responsabilidades que les fueron encomendadas.
- Crear un plan de Acción Tutorial en los espacios programados para la misma, a fin de que no se reproduzca en ello un modelo academicista donde solamente se repliquen las formas de autoritarismo y control que se dan en las demás asignaturas.
- Fomentar la relación existente entre maestros - maestros, alumnos – alumnos, maestros –padres de familia, alumnos – padres de familia y padres de familia – directivos.
- Los directivos son los encargados de la buena comunicación entre los miembros de la escuela, tienen que asumir su papel de verdaderos líderes y prepararse para manejar la enorme gama de situaciones de toda índole que se presenten al interior de las escuelas.
- Involucrar a los padres de familia en las actividades que realice la escuela, articulando estrategias entre los padres de familia, alumnos, maestros y directivos para mejorar las condiciones de los alumnos.
- Tener una persona especializada que atienda los problemas de conducta y aprendizaje presentan los alumnos al interior de sus grupos y mejorar el aprovechamiento de los mismos.

- Favorecer la participación de los alumnos en actividades de apoyo a la comunidad relacionando los contenidos vistos en clase con las necesidades de la misma, y de esta manera fortalecer sus conocimientos teóricos con la práctica educativa.
-
- Asignar comisiones a diferentes grupos de trabajo conformados por maestros, coordinadores de área y servicios educativos complementarios, para tomar acuerdos y planear estrategias que favorezcan a la comunidad educativa.
-
- Sensibilizar a los maestros para que vean a la escuela como una oportunidad de crecimiento y ayuda, mediante cursos, talleres y actividades programadas donde participe toda la comunidad educativa favoreciendo la consolidación de comunidades de aprendizaje.
- Se adjuntan en los anexos las tablas comparativas de maestros en Hidalgo por modalidad, cultura escolar y situación geográfica recuperadas en las entrevistas con los directivos.
- Alcanzar todas las recomendaciones ocasionará que exista menos deserción escolar y que cada uno de los actores educativos realice su labor con entusiasmo y no lo vea como una obligación que tiene que cumplir.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLPORT , G W.** (1935), en: Lindzey & Aronson E. (1968) The historical background of modern social psychology. Massachuset. Eds., Handbook of social psychology (Vol. 1, 2d ed.) Reading Mass: Addison_Wesley.
- ALLPORT, G.W.** (1954) The nature of prejudice. New York. Anchor.
- ÁLVAREZ, M. Y COL.** (2004) Manual de tutoría universitaria, ediciones Octaedro, Barcelona, España
- ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R.** (1996) Modelos de intervención en Orientación en: Manual de orientación y tutoría, Barcelona, CISS PRAXIS
- AUSUBEL, D. P.** (1976) Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas.
- BRASLAVSKY, C.** (2000) La Educación Secundaria en América Latina Prioridad de la Agenda 2000.
_____ (2002) Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria el cono sur en la década de los 90.
<http://www.ibe.unesco.org/Internacional/IBEDirector/dilasnus.htm#4>
- BOHOSLAVSKY, R.** (1986), "Psicopatología del vínculo profesor - alumno" en: Raquel Glazman. La Docencia; Entre el autoritarismo y la igualdad. México. SEP - El Caballito.
- CANALES, L y BLANCO, B.** (1993), "Educational counselling in Mexico: Developments and perspectives" en: International Journal of the Advancement
- CANALES, L.** (1997), "Un modelo preventivo en orientación Educativa" en: Memoria del 2º. Congreso Nacional de Orientación Educativa, México: AMPO A.C.
- CANALES, L.** (2004) "La formación de tutores académicos en educación superior" en: Currículum y actores, Diversas Miradas, México, CESU – UNAM.

- CASTELLS, M.** (2001), *La era de la información. El poder de la identidad*, Vol. II Siglo XXI, México.
- CHIHU, A. (Coord.)** (2002), *Sociología de la identidad*, Miguel Ángel Porrúa-Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- COLEMAN, J.S.** (1979), *La inteligencia humana*, Madrid. Maroca.
- COLL, C.** (1999) Algunos desafíos de la educación básica en el umbral de nuevo milenio. III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los Países Iberoamericanos, La Habana Cuba, junio 1999.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ CEPAL (1996)** *Juventud Rural modernidad y democracia en América Latina*. Naciones Unidas, UNICEF y Organización Iberoamericana de la Juventud. Santiago de Chile.
- D'ANGELO, O.** (1997), "Formación y Orientación para el desarrollo integral de los proyectos de vida" en: Memoria del 2º. Congreso Nacional de Orientación Educativa, México. AMPO A.C.
- DARLING HAMMOND** (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.
- DELORS, J. et al** (1996), *La educación encierra un tesoro*, Santillana-UNESCO, España.
- DÍAZ BARRIGA, F.** (1997), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México. Mc Graw Hill.
- EISNER, E.W..** (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Escuelas de Calidad.** SEP. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/ieepo_pec
- Estadísticas Educativas** (2003 – 2004) Dirección General de planeación, programación y presupuesto, SEP (2004) "Sistema Educativo de los estados unidos mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2003- 2004. México
- FRIGERIO, G.** (2000). "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" (Documento de trabajo), en *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el*

Caribe. Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto. UNESCO. Consultado el 21 de agosto de 2005 en el World Wide Web:

<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>

FULLAN, M Y HARGREAVES A. (1999) *La escuela que queremos.* Buenos Aires. Amorrortu editores.

GARDNER, H. (1998) *Teoría de las inteligencias múltiples.* México. Fondo de Cultura Económica.

GIMENEZ, G. (2002), "Paradigmas de identidad", en: Chihu, Aquiles (Coord.) (2002), *Sociología de la identidad*, Miguel Ángel Porrúa-Universidad Autónoma Metropolitana, México.

HARGREAVES A, EARL, L y RYAN J. (2002) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* España. Octaedro. 3ª. Edición.

HORROCKS, J. E (1984), *Psicología de la adolescencia,* México. Editorial Paidós Psicología Evolutiva.

HURLOCK, E. (1989), *Psicología de la adolescencia.* México. Paidós Psicología Evolutiva.

IBARROLA, M. (1998) "La formación de los profesores de Educación Básica" en: *Un siglo de Educación en México*, Pablo Latapí Sarre, Fondo de Cultura Económica p.p. 230 – 271.

Informe del Diagnóstico para la Reforma Integral de la Educación Secundaria del Estado de Hidalgo (2003) Diagnóstico <http://ries.dgme.sep.gob.mx/doc/hidalgo.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003) *La Calidad de la Educación Básica en México.* Primer Informe Anual 2003. México: INEE.

KERLINGER, F. (1988), *Investigación del comportamiento.* México. Mc. Graw Hill.

KOLB, D. (1984) *Experiential Learning,* New Jersey, Ed. Prentice Hall.

LATAPÍ, P. (2002) ¿Cómo aprenden los Maestros?, Foro de formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación, Conferencia Inaugural. Puebla. Observatorio Ciudadano de la Educación y Contracorriente A.C

LATAPÍ, P. (1996) Tiempo educativo mexicano III, México. UNAM –UAA. P. 20.

López Néstor y Tedesco, Juan (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación. UNESCO. Documento para discusión – versión preliminar.

www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/educabilidad.PDF

LÓPEZ CALVA, M .. (2001). Mi rival es mi propio corazón. Repensando el problema de la formación docente, Universidad Iberoamericana Golfo-Centro, Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 73-204

Mc LAREN, P. (1994) Pedagogía crítica y cultura depredadora, Paidós Educador, Buenos Aires

MARTÍNEZ, F. (2001) Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001 en: Revista Americana de Educación. OEI Número 27. <http://www.campus-oei.org/revista/rie27a02.htm>

MEDINA, G. compilador (2000), *Aproximación a la diversidad juvenil*, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México.

MEDINA, M. (1995) Modelo preventivo de riesgo psicosocial en la adolescencia. México. CONAPO.

MENESES, E. (dir) (1986) Tendencias educativa oficiales en México 1911-1934. México. Centro de Estudios Educativos- Universidad Iberoamericana.

_____ (dir) (1991) Tendencias educativa oficiales en México 1964-1976. México. Centro de Estudios Educativos- Universidad Iberoamericana.

- _____ (dir) (1998) Tendencias educativa oficiales en México 1976-1988. México. Centro de Estudios Educativos- Universidad Iberoamericana.
- _____ (dir) (1988) Tendencias educativas oficiales en México 1934 – 1964. Educación y Aptitudes. México: Aula XXI Santillana.
- MENESES, G.** (2002) Nuevas aportaciones al discurso y sentido de la Orientación Educativa. México. Lucerna Diógenes.
- MÉXICO.** (1994) Secretaría de Salubridad y Asistencia, Consejo Nacional Contra las Adicciones. Guía para el Desarrollo de Programas Preventivos en materia de Adicciones. México. SSA. 140 pp.
- MONTESISNO, R.** (2002), “La construcción de la identidad masculina en la juventud”, en: Chihu, Aquiles (Coord.) (2002), *Sociología de la identidad*, Miguel Ángel Porrúa-Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- MORDUCHOWWICZ, R.** (2004) El capital cultural de los jóvenes. México Fondo de Cultura Económica.
- MORIN, E.** (2000) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO
- NATERAS, A.** (2002), “Las identificaciones en los agrupamientos juveniles urbanos: <Graffiteros y góticos>” en: Chihu, Aquiles (Coord.) (2002), *Sociología de la identidad*, Miguel Ángel Porrúa-Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- OCDE,** (2002) Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000. Educación y Aptitudes. México: Aula XXI – Santillana.
- PÉREZ, J.A.** (coord. 2000a) *Jóvenes e Instituciones en México, 1994-2000: actores, políticas y programas*, Instituto Mexicano de la Juventud, México.
- _____ (2000b) “*Visiones y Versiones. Los jóvenes y las políticas de Juventud*” en: Medina, Gabriel, compilador (2000), *Aproximación a la diversidad juvenil*, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México.
- PERLMAN y COZBY.** (1985) Psicología Social. México. Interamericana.

Programas de estudio comentados (1999) Formación Cívica y Ética, México, SEP.

QUIROZ, R. (1999) “Reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza” en: Cero en Conducta, México.

QUIROZ, R. (2001) “La educación secundaria en México al inicio del siglo XXI” en: Educación 2001 año VI Número 70 pp21-31.

QUIROZ, R. (2003). “La educación secundaria en México: ¿reforma Integral?”, en Educar. Revista de educación. Jalisco, México, Secretaría de Educación/Gobierno del Estado de Jalisco, núm. 27. Docentes para secundaria, octubre-diciembre, pp. 9-18. Consultado el 18 de agosto de 2005 en el World Wide Web:

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/27/educar%20no%2027.pdf>

Reforma de Secundaria <http://ries.dgme.sep.gob> 16 de agosto 2005 actualización.

Revista Educación 2001 (2005) dossier educativo 45, junio 2005.

RIES (2004) Orientaciones para la formación y atención de los adolescentes en las escuelas secundarias. Primera Etapa de Implementación. México SEP.

RODRÍGUEZ, M. (1995) Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. Ceac.

ROGERS, C. (1980), A way of being, Boston, Houghton Mifflin Co.

ROGERS, C y ROSENBAUM. (1977) La persona como centro, Barcelona, Herder.

ROGERS, C. (1986) Libertad y creatividad en la Educación en la década de los ochenta. Barcelona, Paidós, Educador.

ROSENTHAL, R. (1978), Las expectativas del maestro y su influencia sobre el aprendizaje en: Ilg, F.L. Ames, L. B. y col. Diferencias individuales y rendimiento escolar, Buenos Aires.

RUIZ, E. (2002) “Albores del siglo XXI y transición adolescente. Los adolescentes ante la crisis mundial”, en: Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, Vol. VIII, No.24 mayo agosto de 2002.

- RYAN, J.** (1992) "Formal schooling and deculturation: nursing practice and the erosion of native communications styles, The Alberta Journal of Educational Research, 38, 2, pp. 91 – 103.
- SACRISTAN, G.** (1998) "Paradigmas crítico reflexivos en la formación de profesores" en: Moreno Prudencio, Simposio internacional: Formación Docente, Modernización educativa y globalización, UPN, México.
- SANDOVAL, E.** (2002) "Institución", en La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. México, UPN, pp.51-75.
- SAENZ ORO, R.** (1998), Evaluación de programas en orientación educativa. España. Pirámide.
- SANTOS GUERRA M.A..** (1994) "Piedras en el camino. Dificultades de los Departamentos de orientación en los centros escolares". En SANTOS GUERRA, M. A. , Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar. Aljibe, Málaga.
- SHMELKES, S.** (1998) "La educación básica" en: Un siglo de Educación en México, Pablo Latapí Sarre, Fondo de Cultura Económica p.p. 173 – 194.
- Sistema para el análisis de la Estadística** (2004) Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la SEP. (DGDPP)
- TEDESCO J.C.** (2000) Educar en la sociedad del conocimiento, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- TENTI, E.** (2001) *La escuela desde afuera Sujetos, escuela y sociedad*, Lucerna DIOGENIS, Buenos Aires.
- TORRES, R.** (2001) "La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza", Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. pp 2-29
- TORRES** (2001) "La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza", Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. pp 2-29

- UNESCO** (1988) La enseñanza secundaria en el Siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe. Chile. UNESCO – ORELAC.
- URTEAGA – POZO, M.** (1996), “Organización juvenil, en: Pérez Islas, José Antonio y Elsa Patricia Maldonado (coords.), Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1996. Causa Joven, México.
- URUZÚA, D.** (2000), “Políticas públicas para el desarrollo de los jóvenes” en: Ventana Central: Jóvenes a fin de siglo en AL, *Jóvenes* Revista de estudios sobre la juventud, Ediciones Nueva época, año 4, no.10 México, enero-marzo 2000, pp. 6-43.
- VIDAL, R. Y DÍAZ, A.** (2004) Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años. Resumen Ejecutivo. México. Instituto Nacional para la Evaluación.
- WEXLER, P.** (1992) *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*, London, Falmer.
- ZARZAR ,CH.** (1997), “Las condiciones del aprendizaje significativo” en: Padhia Desarrollo, *Pedagogía Aplicada al Desarrollo Humano Integral*, Abril, Vol. 2 año 3 número 35: México.
- ZEMMELMAN, H.** (2004), Conferencia: Historia y Autonomía del Sujeto, en el I Encuentro Nacional y VII Regional de Investigación educativa, Pachuca, Hidalgo, México
- ZORILLA, M.A.** (2004). “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. España, Vol. 2, núm. 1. Consultado el 21 de agosto de 2005 en el World Wide Web:

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

ANEXOS

DOCENTES:

- Cuestionario con todas las preguntas y respuestas
- Respuestas por modalidad, estado y situación geográfica en los 10 factores (Análisis factorial Varimax)
- Validación por opción múltiple
- Validación escala tipo Likert

ALUMNOS:

- Cuestionario con todas las preguntas y respuestas
- Respuestas por modalidad, estado y situación geográfica en los 10 factores (Análisis factorial Varimax)
- Validación por opción múltiple
- Validación escala tipo Likert

DIRECTIVOS INFORMACIÓN DE ENTREVISTAS POR CULTURA ESCOLAR HIDALGO:

- Secundarias generales y técnicas Rurales
- Secundarias generales y técnicas Semi Urbanas
- Secundarias generales y técnicas Urbanas