



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad De Estudios Superiores Iztacala

**Análisis cualitativo de un procedimiento de
intervención en la Telesecundaria no. 80 y
caracterización sociodemográfica de los estudiantes**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN

Aguilar Franco Alexa Mireille

Gómez Rojo Rodrigo Alfredo

Dictaminadores:

Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos

Mtra. Martha Elba Alarcón Armendáriz

Mtra. Claudia Elisa Canto Maya



Los Reyes Iztacala, Edo. de México, Noviembre del 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS.

Los autores del presente trabajo agradecen profundamente a las maestras Martha Elba Alarcón Armendáriz y Claudia Elisa Canto Maya, asesoras de tesis, por aceptar colaborar en este proceso. Gracias por el tiempo brindado durante la tesis y, sobre todo, durante el tiempo de clases, como profesoras de las materias de Educación y Rehabilitación Teórica y Psicología aplicada, respectivamente. Finalmente, gracias a la directora del presente trabajo: Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos. Gracias por su paciencia, guía, dedicación y cariño manifestado a lo largo de este proceso. Gracias por los “golpes en la espalda”, y por las palabras expresadas en momentos donde nadie habló. A las tres, infinitas gracias.

Gracias a todos, presentes y ausentes. (R.A.G.R.)

A mi familia que me brindó todo su apoyo incluso antes de iniciar la carrera profesional en Psicología. Por darme toda la paciencia y amor del mundo que un padre y una madre pueden dar. Les doy las gracias por estar a mi lado. (A.M.A.F.)

Por la amistad que surgió. (R.A.G.R.) (A.M.A.F.)

ÍNDICE.

RESUMEN.	p. 4
INTRODUCCIÓN.	p. 5
1. LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO.	p. 8
1.1. La educación en nuestros días: la sociedad del conocimiento.	p. 9
1.2. Educación básica y desarrollo psicológico.	p. 13
1.3. Problemáticas en el sistema educativo mexicano.	p. 16
1.4. Conclusión del primer capítulo.	p. 21
2. ¿QUÉ ES LA TELESECUNDARIA?	p. 24
2.1. La educación tras la Revolución.	p. 25
2.2. Lineamientos según la SEP para el funcionamiento de la telesecundaria como Escuelas de Tiempo Completo.	p. 33
2.3. Telesecundarias: de la zona rural a la urbana y otras problemáticas.	p. 41
3. ALGUNAS ANOTACIONES SOBRE EL PAPEL DEL PSICÓLOGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	p. 44
3.1. Sobre el concepto de intervención.	p. 46
3.1.1. Intervención: aproximación cultural.	p. 48
3.2. Intervención psicológica en instituciones educativas.	p. 50
4. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.	p. 53
5. METODOLOGÍA.	p. 55
6. RESULTADOS.	p. 61
6.1. Caracterización sociodemográfica.	p. 61
6.1.1. Aspectos familiares.	p. 61
6.1.2. Aspectos académicos.	p. 69
6.1.3. Autovaloración.	p. 84

6.1.4. Aspecto conductual.	p. 89
6.2. Resultados de la intervención.	p. 94
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	p. 101
7.1. A manera de introducción.	p. 101
7.2. Análisis.	p. 102
8. CONCLUSIONES.	p. 117
REFERENCIAS.	p. 121
ANEXOS	p. 129

RESUMEN.

Se realizó una investigación de corte exploratorio, con la finalidad de dar respuesta a la pregunta *¿quién es el estudiante de telesecundaria?* Para esto, se analizó la información obtenida de dos fuentes: un instrumento sociodemográfico, y la intervención psicosocial realizada en los periodos 2018-1 y 2018-2, a los estudiantes de la telesecundaria no. 80. Los datos se analizaron en el cuadro de las políticas educativas nacionales, y comprendiendo el momento actual a partir del concepto sociedad del conocimiento. Los resultados indican la existencia de cuatro paradojas: 1) las habilidades lecto-escritoras y matemáticas decrecen conforme los estudiantes avanzan de grado; 2) a medida que el acceso a la educación incrementa, las desigualdades en el aprendizaje aumentan; 3) la existencia de inclusión educativa, en términos de acceso, no de estructura; 4) los alumnos no perciben violencia en el ambiente escolar, mientras los profesores demandan a ésta como la principal problemática de la institución. Se plantea la importancia de abrir líneas de investigación en torno a las paradojas anteriores.

Palabras clave: telesecundaria, intervención psicosocial, estudios de la educación, psicología cultural, caracterización del alumnado.

Tendremos que rechazar los procedimientos que modelaban al individuo sin tomar en cuenta a la sociedad, para el solo provecho efectivo de una casta, de un régimen o de un credo (...) Una enseñanza que no desenvuelve en los seres el sentido nacional y social, los entrega -por abdicación o por impericia- a todas las amenazas, ya que la superficie más accesible a la corrosión de las propagandas desquiciadoras se halla frecuentemente en la conciencia de la niñez.

Jaime Torres Bodet¹ (Discurso para la inauguración del congreso magisterial).

INTRODUCCIÓN.

La educación, al ser un fenómeno perteneciente a la vida cotidiana de los seres humanos, supone, *grosso modo*, dos cuestiones: 1) no ser un fenómeno particular de una ciencia, y 2) no ser un fenómeno aislado de otras instituciones y, por tal, prácticas sociales². La implicación más importante del primer punto, es que diversas disciplinas participan en la comprensión de la variedad de segmentos que conforman el fenómeno educativo. Se utiliza el término *ciencias de la educación*, acuñado por Durkheim (citado en Pontón, 2011), para designar la pertinencia de la psicología y la sociología en el estudio de la educación, donde el principal objetivo de estas disciplinas es encontrar las problemáticas que confluyen en el ámbito educativo. No obstante, cabe preguntarse sobre el significado que tiene la educación. Mialaret (1971, citado en Gilly, 2008), analizando el concepto “educación”, propone las siguientes tres utilizaciones del término: 1) se utiliza para hacer referencia a una realidad social particular (e. g., se habla del sistema educativo mexicano, de la educación norteamericana, etc.), 2) se utiliza para designar el resultado de un proceso (e. g., se dice que un infante, producto de la **educación** que recibe en la escuela, ahora sabe aritmética básica), y, por último, 3) se utiliza para referirse a un proceso en sí (e. g., siguiendo el ejemplo anterior, esta tercera utilización del término denotaría los métodos empleados para enseñar aritmética básica). Lo anterior puede sintetizarse diciendo que la educación refiere a 1) una institución, 2) un resultado y, 3) un proceso. Es evidente que las definiciones 2 y 3 dependen de la existencia de la definición número 1, es decir, sólo tienen sentido a partir de la existencia de una institución. Si bien las instituciones pueden comprenderse a

¹ Torres Bodet (2017). Memorias I. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 217.

² Podría utilizarse el concepto bourdieusiano de “campo”.

partir de su carácter formal o informal (North, 1991), ambas comparten la misma incidencia sobre las prácticas humanas: las estructuran, es decir, tienen sentido a partir de éstas³.

Si históricamente se ha propuesto a la psicología como pertinente para el estudio del campo educativo, cabe preguntarse cuál es la función que ésta puede ejercer. Desde la psicología cultural, se establece que el acercamiento de la psicología al campo educativo debe darse a partir de una comprensión de “las dimensiones sociales más generales de todo acto educativo” (Gilly, p 602). Empero, si se ha postulado una lógica interaccionista sobre las instituciones, donde éstas no figuran como entes aislados unos de otros, es imprescindible que el psicólogo, en general, y el psicólogo que labora dentro de las instituciones educativas, conozca las características histórico-materiales de dicho campo. Por ello, los primeros dos capítulos de este trabajo están destinados a una comprensión del fenómeno educativo, en tanto institución. En el primer capítulo, se contextualiza a ésta a partir del término *sociedad del conocimiento*. Se debate sobre la interferencia de instituciones extra-educativas en la regulación de políticas educativas, así como la relación que existe entre educación básica y desarrollo psicológico, por lo que se realizará una breve discusión en tanto a términos como “educación”, el carácter “básico” de la educación básica, el concepto de desarrollo y, por último, una dilucidación somera sobre el término “psicológico”. Por último, se esbozará un breve panorama que ilustre algunas de las problemáticas de mayor relevancia que padece el sistema educativo mexicano. Como podrá observarse, a pesar de que se ha logrado una cobertura que puede ser considerada como universal en la educación de nivel básico, nuevas problemáticas emergen, como la deficiente formación de profesores a partir del desmantelamiento de las escuelas normales.

Una vez realizado el proceso de contextualización del fenómeno educativo, se contará con las condiciones para poder hablar sobre las condiciones específicas del nivel e institución educativa de nuestro interés: la telesecundaria. En el segundo capítulo se realizará un breve recorrido histórico sobre el surgimiento de las telesecundarias, y su devenir a lo largo de los sexenios presidenciales que conformaron el siglo anterior. Posteriormente, ahondaremos sobre los lineamientos que regulan la actividad de la comunidad educativa de las telesecundarias, finalizando con las problemáticas

³ Se sugiere el término “materialismo dialéctico”, en el sentido marxista, para dar cuenta de la formación de las instituciones, pues éste supera el dilema sobre la dicotomía práctica humana -institución.

particulares de este tipo de escuelas, donde podrá observarse que una de las causas principales de éstas puede rastrearse en su paso de zonas rurales a zonas urbanas.

En el tercer capítulo, se reflexiona sobre la *praxis* del psicólogo dentro de instituciones educativas, realizándose dicha reflexión a partir de la psicología cultural. Se partirá desde la ontología que se desprende de la psicología cultural, la cual comprende al individuo, y lo que éste hace⁴, como algo situado en contextos socialmente interdependientes (Dreier, 1999; Mugny & Papastamou, 2008). Se realizará un análisis sobre las particularidades de la intervención desde la psicología cultural, y las implicaciones que ésta tiene en la práctica profesional del psicólogo. Una vez concluidos los tres principales apartados, se especificarán las problemáticas sociales que dieron producto a este trabajo, en el apartado de **Justificación y objetivos de investigación**. En dicho apartado, además, se podrán consultar los objetivos que persigue esta investigación.

⁴ Dreier (1999) observa que se han propuesto diversos términos para designar lo que el individuo hace, con el propósito de contar con un término que no caiga en la dicotomía cartesiana de los dos mundos -siguiendo la metáfora ryleana. Se han propuesto términos como actividad, diálogo, acción, etc. No obstante, y como se profundizará en el capítulo 3, se adopta el término participación en este trabajo para caracterizar el quehacer del psicólogo.

1. LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO.

La educación supone un tema de interés para ciencias de diversa índole: desde las ciencias sociales y del comportamiento, hasta las económicas. Lo anterior se debe a que el impacto de la educación en el todo de la vida humana es de suyo evidente. Por ejemplo, en las ciencias económicas se ha propuesto que la educación de calidad es un factor importante para el desarrollo económico de las naciones. Qué se entienda por calidad en la educación es un tema de gran importancia, pues ésta supone una idea reguladora de las políticas educativas que los gobiernos de las naciones impulsen. Como se verá en esta sección, que organismos extra-educativos regulen la idea de “calidad” en el campo educativo, tiene consecuencias negativas en el devenir de la educación. El objetivo de esta sección es dar un panorama general de la educación básica en nuestro tiempo. Para lograr lo anterior, este capítulo se desglosará en tres secciones:

1º. En la primera, se contextualizará el tema de la educación como un fenómeno en una sociedad particular, denominada sociedad del conocimiento. Se aclarará que tal sociedad no es algo concreto, sino una etapa en transición, a la cual las naciones aspiran llegar, producto de la influencia de organismos internacionales (de índole económico). Esto supone problemáticas importantes de antemano, pues el hecho de que organismos internacionales regulen la educación del país, tiene como consecuencia que se descontextualicen las normas que regularán la educación del país.

2º Una vez conocidas las características sociales del fenómeno educativo en nuestros días, el siguiente paso será conocer la relación entre la educación básica y el desarrollo psicológico. Para lograr esto, se discutirá sobre el concepto mismo de desarrollo psicológico, para, una vez tenida una definición del mismo, saber cuál es la relación que la educación guarda con éste.

3º Por último, el capítulo cerrará dando un panorama general sobre las problemáticas del sistema educativo nacional.

1.1. La educación en nuestros días : la sociedad del conocimiento.

La educación, al ser un fenómeno social, ha sufrido diversos cambios a lo largo de la historia de las sociedades, pues, conceptualmente, siempre se educa para *algo*. Ese *algo* está representado por las diversas prácticas sociales que en un momento histórico particular se llevan a cabo. Es por eso que la propuesta de Bourdieu (como analizan Weinger & Lareau, 2018) de ver en los sistemas de enseñanza medios de producción y reproducción de un orden social particular, lo cual puede entenderse como cultura (Ribes, 2008; Molina, 2016 y Weinger & Lareau, 2018) cobra sentido. Lo anterior explica la razón de ser del concepto bourdiano “violencia simbólica”, el cual tiene como uno de sus principales efectos “llevar a los dominados a percibir y describir las cosas como quienes ocupan las posiciones dominantes tienen interés en que ellos las vean y describan” (Bouveresse, 2010, p.79). No obstante, a pesar de que el anterior sea un efecto que pueda denominarse como “negativo”, es importante resaltar que la escuela también es una institución donde se preparará a los infantes a desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para la vida en sociedad. Así, ver en la escuela la institución que tiene como finalidad la reproducción de la cultura (entendida esta no sólo como la ideología dominante, sino como el conjunto de prácticas sociales que conforman una sociedad) no es sólo una definición puntual, sino también de ayuda para comprender, *grosso modo*, la relación entre educación y desarrollo psicológico. Empero, ese será el tema de la siguiente sección.

Las anotaciones anteriores son relevantes, pues permiten comprender la naturaleza de la educación como institución formal (Ribes, 2018a), cuya principal encarnación serán las instituciones educativas, lo cual tiene como consecuencia que las escuelas se normen por “los intereses y requerimientos de los segmentos dominantes en cada formación social” (ibid., p. 413). North (1991) define a las instituciones como “las reglas del juego”, en el sentido de que estructuran las relaciones humanas en su ámbito correspondiente. Tales instituciones, no obstante, no son de naturaleza metafísica o abstracta, sino que se manifiestan en las mismas prácticas humanas, algo que ya Marx había reconocido, entre otros escritos, en *The Poverty of Philosophy* (citado en Rubinstein, 2010), al observar al hombre como autor y actor de su propio drama, es decir, que las estructuras sociales y la actividad del hombre actúan de forma dialéctica.

Lo anterior sirve a Bourdieu para comprender el status de la actividad humana en sociedad, pues éste no niega que el hombre sea libre ni afirma categóricamente lo contrario, sino que la contextualiza, es decir, siempre se actúa bajo condiciones económicas y sociales particulares (Bourdieu & Wacquant, 1995). Es por eso que la educación no puede ser comprendida de forma *a priori*, pues las condiciones materiales cambian conforme el trabajo del hombre históricamente, y

éstas, a su vez, lo cambian a él. La educación de nuestro tiempo no es la misma que la de hace 50 años, y esto se explica porque las condiciones materiales son distintas. Por lo tanto, para contar con un entendimiento cabal el fenómeno educativo, es necesario comprender qué sucede en una época particular.

Debido a las limitaciones del presente trabajo y a sus respectivos propósitos, no es el objetivo de los autores desarrollar una historia general de los cambios del fenómeno educativo. Empero, se dará un breve repaso a los conceptos “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento”, pues éstos representan el faro desde el cual se entiende la educación en nuestros días a partir de los cambios histórico-materiales acaecidos en los últimos tiempos.

El término sociedad de la información cobra relevancia a partir de la década de los 90's, gracias al sociólogo Manuel Castells (2000, citado en Alfonso, 2016), quien utiliza el término para referirse a un cambio de paradigma en relación a las estructuras industriales y a las formas en que los seres humanos se relacionan; es decir, con el concepto “sociedad de la información”, se designa una forma nueva de organización económica y social (*ibid.*). Además, Ortiz (1995, *ibid.*) señala que un rasgo fundamental de esta sociedad, es la velocidad con que la información se genera, se transmite y se procesa.

Los avances tecnológicos acaecidos en el siglo pasado, tuvieron como consecuencia un cambio de paradigma sobre aquello que se consideraba valioso en una sociedad. Atendiendo a dichos cambios, no es extraño que se catalogue a la nueva sociedad, como sociedad de la información, pues dentro de los avances de mayor impacto se encuentran aquellos en materia computacional, lo cual tuvo como principal consecuencia, una apertura mundial en términos de canales de comunicación. Por tal, Moore (1997, *ibid.*), en el Informe Mundial sobre la Información 1997-1998, menciona que las características de esta nueva sociedad, entre otras, son las siguientes:

- Mayor utilización de la información.
- Utilización de la información como recurso económico.
- Desarrollo y difusión veloz de la información, con un incremento incluso mayor que el de la misma economía.

Tomemos en cuenta la primera de las tres características anteriores. La utilización masiva de la información, requiere no solamente de un aumento en el sector de la población alfabetizada, sino que también demanda medios tecnológicos para la difusión de dicha información. Es un proceso

dialéctico en el cual, a partir de la creación de nuevas tecnologías, se facilita la difusión y acceso mundial de la información, lo que tendrá como consecuencia una modificación social importante donde la habilidad de lectura será necesaria; empero, ésta es sólo una de tantas habilidades necesarias a partir de dichas modificaciones sociales, pues la nueva sociedad demanda a los ciudadanos el manejo de tecnologías que permiten el acceso y difusión a la información, las cuales son conocidas como TIC.

Las TIC se han desarrollado a gran velocidad durante las últimas décadas, teniendo efectos profundos en la cultura. Piénsese en un hecho simple: enviar un mensaje. Lo que antes era cuestión de horas, e incluso días, ahora es cuestión de segundos. Las TIC no sólo han facilitado el intercambio de mensajes a lo largo y ancho del mundo, sino que han revolucionado el todo de la cultura humana: han modificado la forma de hacer política, las formas de trabajo, la economía... en suma, la vida cotidiana (Olivé, 2013).

El concepto de sociedad del conocimiento, a diferencia del de sociedad de la información, es elusivo y controversial, principalmente debido a su utilización generalizada durante los últimos tiempos (*ibid.*; Márquez, 2017). Además, el concepto *per se* da lugar a malentendidos. Preguntas como: ¿no en toda sociedad, independientemente de su momento histórico, ha existido aquello que se denomina en el lenguaje ordinario como “conocimiento”? se plantean automáticamente. No obstante, es importante aclarar que la sociedad del conocimiento no es un momento histórico presente, sino que es una etapa a la cual se aspira, un desarrollo, por así decirlo, de la sociedad de la información (*op. cit.*; UNESCO, 2016).

Una de las características elementales para poder llegar a la sociedad del conocimiento, es la transformación de la información en conocimiento. Lo anterior necesita aclararse, pues lo que en el lenguaje cotidiano es denominado como “información” y “conocimiento”, comparten características elementales. Por ejemplo, tanto uno como el otro requieren de la comprensión de un lenguaje, la transmisión de datos, trabajo intelectual, etc. ¿Qué es lo que hace que denominemos como conocimiento la información (conjunto de datos) que, e. g., un etólogo recolecta sobre el comportamiento animal de cierta especie? *Grosso modo*, es la valoración de un conjunto de agentes epistémicos sobre dicha información, la que le da el status de conocimiento a ésta (Olivé, 2013).

Por lo tanto, las TIC son elementales en la transición hacia la sociedad del conocimiento, más no suficientes (*ibid.*; Ottone & Hopenhayn; Gashi, 2015). Afirmar lo anterior, sería aceptar como condición suficiente la propiedad y utilización de las TIC para denominar a una sociedad como “del conocimiento”. Si tal fuera el caso, no existiría una distinción entre sociedad de la información y del

conocimiento. Así, el desarrollo social de las habilidades necesarias para la transformación de información en conocimiento se vuelve un elemento central; es decir, la educación es parte de la columna vertebral de la sociedad del conocimiento (Gashi, 2015).

La educación, no obstante, no sólo será entendida en el proceso que se lleva a cabo dentro de las aulas escolares, sino que el aprendizaje informal y la especialización continua, serán elementos esenciales en esta transición. Empero, demandas específicas hacia la educación básica surgen en este periodo de transición; se mencionan las siguientes: habilidades de comunicación, matemáticas, científicas y resolución de problemas (*ibid.*).

Entre los retos más importantes que el periodo de transición demanda a la educación, se pueden nombrar los siguientes: alcanzar niveles de equidad educativa, es decir, ampliar la cobertura educativa; modificar los procesos de enseñanza dentro de las instituciones escolares, pues se debe responder a las demandas prácticas de la nueva sociedad (e. g., dominio de equipo de cómputo); adaptación de contenidos; mejora en la infraestructura de las instituciones educativas, etc. (Ottone & Hopenhayn, 2007; Gashi, 2015).

Para concluir esta sección, es pertinente realizar la siguiente observación. El modelo neoliberal, evolución del modelo capitalista, tiene como consecuencia la transformación del todo de la vida humana en mercancías. La educación, *ergo*, no escapa a lo anterior; se sostiene, pues la tesis que integra al neoliberalismo, la globalización⁵ y la educación en una totalidad socio-político - económica- cultural (Rivero, 2013). Es decir, se entiende la educación como una práctica social inmersa en otras prácticas sociales, y su cabal comprensión exige de una visión integral de dichas prácticas (finalidad de la presente sección). Por lo anterior, la planeación de la educación básica requiere que se responda a la siguiente pregunta: ¿cuál es la finalidad de nuestra educación? Estudios realizados por *Oxford Committee for Famine Relief* (OXFAM, 2014, citado en Márquez, 2016), reportan que altos índices de desigualdad económica se correlacionan con el control de la democracia por parte de las élites poderosas, es decir, las grandes desigualdades económicas se relacionan con falta de representación política por parte de sus gobiernos, pues éstos están al servicio de las élites que concentran mayor capital económico en sus respectivas naciones. El caso mexicano es paradigmático de la situación anterior (*ibid.*). La importancia que esto tiene en materia de educación, es sustancial. Por poner un ejemplo: la distribución inequitativa de recursos por parte de gobiernos

⁵ De acuerdo con Olivé (2013), el proceso de transición hacia una sociedad del conocimiento, sólo es inteligible a partir del proceso de globalización que las sociedades viven en la actualidad.

estatales tiene como consecuencia una deficiente distribución equitativa de las oportunidades educativas (*ibid.*).

En esta sección se revisaron, principalmente, los conceptos de sociedad del conocimiento y sociedad de la información. Se parte de la tesis de que, para entender el fenómeno educativo, es menester comprender el momento histórico en el que se vive, pues al ser la educación una institución social, está en interacción con otras instituciones; además, se realizaron algunas precisiones en torno a los conceptos de información y conocimiento. Se retomó la percepción de Olivé (2013) sobre la sociedad del conocimiento como una etapa histórica a la cual no se ha llegado aún, por lo que nos encontramos en un periodo de cambio, el cual demanda a las sociedades ciertos requerimientos para poder desarrollarse en esa transición. Por último, se realizaron algunas observaciones sobre la finalidad de la educación dentro de la globalización, puesto que ésta es un elemento fundamental al comprender la sociedad del conocimiento. En la siguiente sección, se abordará el tema de la relación entre educación básica y desarrollo psicológico.

1.2. Educación básica y desarrollo psicológico.

Si se realiza una distinción entre la ciencia sociológica y la ciencia de la psicología, una diferencia elemental entre ambas será que la primera atiende a una masa (conglomerado de individuos), mientras que la segunda centra su atención en el individuo. Independientemente del paradigma del que se parta, el cual dotará de sentido lo que se comprenda por “estudio de lo psicológico”, es una visión compartida -tal vez la única- entre el conjunto de disciplinas erradamente denominada como psicología (Ribes, 2004). En esta sección se retomará el tópico planteado en el primer párrafo de la sección anterior, *viz.*, la relación entre la educación básica y el desarrollo psicológico. Será importante, pues, para comenzar, realizar algunas aclaraciones sobre el concepto de “desarrollo psicológico”.

El concepto desarrollo se relaciona con otros como progreso, avance, mejora, etc. Por ejemplo, se habla del desarrollo económico de las naciones a partir de que éstas disminuyen su deuda con organismos bancarios internacionales, su PIB incrementa gradualmente, incremento en términos de capital físico (a la manera en que la entendieron los economistas clásicos), etc. Independientemente de la cantidad de factores que se involucren en lo que entendamos por desarrollo económico de una nación, debe quedar claro lo siguiente, lo cual será un paralelismo importante en nuestra dilucidación del concepto de desarrollo psicológico: los factores involucrados en el desarrollo económico son de carácter *institucional*.

Empero, antes de continuar, es importante mencionar algunas palabras sobre el adjetivo “psicológico”, para después tener las herramientas necesarias para poder dilucidar el concepto de desarrollo psicológico. Cuando, en las prácticas del lenguaje ordinario, decimos que algo es psicológico, queremos decir que es de carácter mental, es decir, algo que no es físico. Por ejemplo, cuando alguien dice que su dolor no es debido a una causa física (e. g., un golpe), sino que tiene causas psicológicas, se refiere a que es debido al estrés que tiene en el trabajo, a que está expuesto a situaciones ansiolíticas de forma constante, etc. Así, los términos psicológico y mental son equivalentes; no obstante, el hecho de que uno y otro sean intercambiables, no nos dice mucho de su estatus conceptual. Para eso, como dejó claro Wittgenstein (1999), hay que recurrir al uso contextualizado de los términos en cuestión, ya sean psicológicos -como es nuestro caso-, o de cualquier otra índole. Sin embargo, debido a que el objetivo en general de esta tesis, y en particular de este capítulo, no es una dilucidación de la gramática de los conceptos psicológicos, a continuación, no profundizaremos en el tópico, mas las anotaciones que se darán serán de suma utilidad para la finalidad de esta sección.

Hacker y Bennett (2003), en la misma línea analítica que Wittgenstein (1999), aclaran que los conceptos psicológicos no son teóricos, es decir, que la significatividad de conceptos como emoción, mente, creatividad, inteligencia, imaginación, etc., no dependen de teoría alguna. Para su uso correcto en el flujo de la vida cotidiana, los hablantes prescinden de un saber teórico para usarlos de forma significativa. Las funciones que estos cumplen son diversas, y querer hacer un listado especificando sus funciones sería absurdo, pues tales son tan diversas como su utilización dentro de la vida cotidiana. Pensemos en un caso paradigmático: el pensamiento. Wittgenstein (1970, citado en Rubinstein, 2010), menciona que una de las ideas más peligrosas para los filósofos, es aquella que dice que pensamos con la cabeza. La adscripción de pensamiento dentro de la práctica del lenguaje ordinario, no se hace a mentes, cabezas, o a algún órgano específico; se hace, más bien, a la persona, a partir del comportamiento contextualizado de la misma. Un rasgo fundamental del lenguaje psicológico es, pues, que es parte constitutiva de la forma de vida humana (Hacker & Bennett, 2003).

Así comprendido el lenguaje de lo psicológico, queda claro su conexión con lo que hace el ser humano en situaciones particulares, es decir, el comportamiento humano no entendido como el mero movimiento corporal, sino como su acción contextualizada. No es gratuito que Ribes (2018b) exponga que el objeto de estudio de la psicología es un segmento de las prácticas del lenguaje ordinario. Lo psicológico, pues, queda directamente conectado con las prácticas culturales que lo conforman. Las ideas vygotskianas sobre el desarrollo son pertinentes en este punto, por los rasgos en común que se pueden trazar. Como es bien sabido, en su crítica a las teorías del desarrollo

contemporáneas a su época, Vygotsky (citado en van der Veer, 1994) objetó que los infantes, y por ende el desarrollo humano, ocurre en un ambiente físico particular, el cual está repleto de significados.

La idea anterior tiene implicaciones sustanciales. Una de las más relevantes es, sin duda, la referente al postulado de etapas del desarrollo. La idea misma se vuelve absurda, *grosso modo*, por dos razones:

- 1) Las etapas postuladas para un contexto físico particular (cultura) pueden no ser aplicadas a otro distinto. Ribes (2018a) menciona que, en general, las etapas del desarrollo obedecen a las prácticas culturales occidentales, lo que supone un sesgo ideológico de gran magnitud para comprender el desarrollo psicológico (o devenir, en palabras del mismo autor).
- 2) Si el desarrollo psicológico se entiende como apropiación de la cultura, la idea de que ésta tenga un fin se vuelve insostenible, pues los fines siempre son ubicables dentro de una cultura particular.

Conclusión: si entendemos el concepto desarrollo como un progreso o avance, y el concepto “psicológico” como un segmento particular de las prácticas del lenguaje ordinario, podemos entender el desarrollo psicológico como 1) un proceso que no tiene fin, es decir, que es constante en la vida del individuo, 2) que consiste no en la adaptación del organismo al medio, 3) sino en una adecuación interactiva de éste al medio natural o cultural (Ribes, 2018a). Para cumplir con el objetivo de esta sección, queda una cuestión por aclarar: la relación entre educación básica y el desarrollo psicológico.

La educación básica comprende del nivel preescolar al nivel secundaria; ésta, junto con educación media superior, son, en México, de carácter obligatorio (CNDH, 2015). Se disponen de un conjunto de leyes que la regulan, entre ellas, la Ley General de Educación es una de las más importantes. En su artículo 2º establece que la educación debe ser el “medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura” (citado en Aboites, 2012:380). Esto concuerda con lo dicho en la sección anterior, que la función de la escuela como institución es la reproducción de la cultura. Empero, esa es su función cultural; ¿cómo entender su función en término del desarrollo psicológico de los individuos?

El concepto de cultura es sumamente general. La lectura y la escritura son fenómenos culturales, al igual que la astronomía y la química analítica. La pregunta es, cómo entender el adjetivo “básico” en la educación. Evidentemente -siguiendo el ejemplo anterior- la lectura y la escritura son

fenómenos básicos en comparación con la astronomía y la química analítica, pues éstas dependen de aquéllas para poder emerger y desarrollarse. Podría decirse que la educación básica tiene como función, en términos del desarrollo psicológico, instruir sobre “conocimientos universales necesarios para todos los individuos, así como las habilidades requeridas para su adquisición y ampliación posteriores” (Ribes, 2008:195). Es decir, la educación básica procurará que los individuos dominen técnicas culturales básicas no sólo para la vida en sociedad, sino para el desarrollo posterior en disciplinas especializadas.

El concepto de desarrollo está íntimamente ligado con el concepto de educación, ya que el ambiente en el cual los seres humanos se desenvuelven no está constituido, como muchas veces se dice al teorizar, de objetos que esperan ser conocidos por sujetos “extraños” (como se postula en los escritos epistemológicos clásicos). Lo que hay es un conjunto abierto de prácticas humanas, las cuales “estructuran” el ambiente en el cual los seres humanos se desenvuelven. La educación básica tiene el objetivo de que los estudiantes dominen un conjunto de técnicas básicas (el ejemplo más claro son las habilidades de lectura y escritura). No obstante, el ambiente educativo en México padece de problemáticas importantes, las cuales, evidentemente, afectarán el desempeño y desarrollo de los estudiantes. En la siguiente sección, trazaremos algunas de las problemáticas del sistema educativo mexicano, haciendo especial énfasis en el nivel secundaria.

1.3. Problemáticas en el sistema educativo mexicano.

A nivel continental, es innegable que existen avances importantes en materia educativa, sobre todo en los niveles básicos. E. g., del 15% de la tasa bruta de ingreso a la educación secundaria en los años 60's, se alcanzó un 50% en los años 90's (World Education Report, 1995, citado en Caillods & Maldonado, 1997). A nivel nacional, la situación no es distinta. Se reconoce que el nivel de cobertura para la educación primaria y secundaria, es casi universal; no obstante, hay un rezago importante en la cobertura para educación media superior, pues aunque ha existido un incremento de casi 7% entre los ciclos 2010-2011 y 2014-2015, la tasa de cobertura no alcanza ni siquiera el 60% (Solís, 2018). No obstante, siendo el tema de interés la educación básica en general, y en particular la educación secundaria, no se ahondará en las problemáticas del nivel medio superior. A continuación, se presentarán algunas de las problemáticas actuales en materia de educación.

Una primera problemática versa sobre la falta de cobertura a una población especial: la indígena, lo cual matiza lo dicho en el párrafo anterior. Se tiene registro de que dos de cada tres niños en edad de asistir a la educación básica (6-14 años) son indígenas. Además, el 28% de la población hablante de alguna lengua indígena mayor a 15 años, no ha concluido si quiera la educación primaria, comparado con el 6% de la población no hablante de alguna lengua indígena en el mismo rango de edad (Schmelkes, 2013). Evidentemente, esto representa un problema importante, no sólo a nivel educativo, sino a nivel constitucional, pues en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se reconoce la pluriculturalidad como un elemento fundamental de la nación. Si la cobertura educativa es deficiente en esta población, es claro que un artículo de gran relevancia en nuestra constitución no está siendo satisfecho.

No obstante, existe un problema aún más importante que el anterior: la calidad en la educación nacional. La mayor importancia de éste sobre aquél, radica en que, en la situación hipotética de alcanzar realmente una universalidad de cobertura a las distintas poblaciones que componen la población mexicana, no tendría razón de ser considerado como un logro educativo si ésta no es de calidad. En la primera sección de este capítulo, se mencionó que, en la transición hacia una sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información cumplen un papel fundamental. Esto representa un reto para las instituciones educativas, pues los procesos de enseñanza-aprendizaje demandan ser distintos en una época como la nuestra (Gómez & Macedo, 2010). Es decir, tanto el proceso de enseñanza tiene que ser distinto, como los contenidos a enseñar también. Es de esperarse, pues, que la formación de los docentes incluya, entre otras cosas, el manejo de TICs para la enseñanza (Gobierno de la República Mexicana, 2013).

Sin embargo, si se presta atención a la formación de los docentes, se tendrán factores clave para comprender el problema de las TIC en la educación. A diferencia de épocas pasadas, las escuelas Normales, antaño encargadas de la formación de los futuros profesores, han sido desmanteladas⁶, y la entrada a la docencia depende, en primera instancia, de la aprobación de un examen por parte de profesionistas. Esto supone dos cosas:

1. Los profesionistas que aprueban el examen, a pesar de ser contratados como profesores de educación básica, no tienen formación docente.
2. De lo anterior se sigue que no son especialistas en el manejo de las TIC para la enseñanza. No sólo no son profesionales en docencia, sino que carecen de las

⁶ Díaz-Barriga (2018), en un ensayo titulado *La Reforma Educativa 2013-2017: Entre lo fallido y la búsqueda*, hace referencia a este estado de cosas argumentando que se ha aplicado a las Escuelas Normales la política de dejarlas morir por sí solas.

competencias denominadas como digitales, las cuales están enfocadas en el manejo de las tecnologías en el ámbito educativo (Morales, 2013, citado en Padilla, 2018).

Dentro de los beneficios que pudiera tener la apertura del otorgamiento de plazas a profesionistas que cumplieran con el criterio de estar “preparados”⁷ para la docencia, se podría esperar que se contara con un Magisterio amplio en el ámbito profesional, esto es, *intelectualmente* mejor preparado, lo que podría impactar en la interacción profesor-alumno si partimos de definir ese campo interactivo a partir de lo que se denomina escuela tradicional, donde se consideraba la cantidad de conocimiento del profesor como la variable fundamental de esta interacción, conformando así una relación asimétrica entre los docentes y sus alumnos (Nobile, 2011). Sin embargo, la heterogeneidad sólo ha sido producto de la fragmentación del sistema de educación (Sandoval, 2013) y no de un proyecto educativo enfocado en la mejora de los docentes. Es decir, la intensificación del trabajo de los docentes es producto de un trabajo nulo o errado de profesionalización (Rockwell, citado en Sandoval, 2013).

Lo anterior no debe ser tomado en cuenta como un hecho minúsculo, la institucionalización de la docencia como profesión, tiene su inicio en el tipo de formación que los docentes reciban. En la práctica, no encontramos límites claros entre lo que es un docente y lo que no es un docente. En conjunto, este estado de cosas, carente por completo de criterios (piénsese en criterios de formación, criterios de lo que es y no es la práctica docente, criterios de evaluación, etc.), tiene un gran impacto en la percepción de la docencia como una profesión y el reconocimiento de rasgos identitarios entre los profesores (Maciel, 2005).

Este representa un gran problema para la educación nacional, pues hay una gran divergencia entre los objetivos planteados a nivel nacional en torno a materia educativa, y los métodos desglosados para alcanzarlos, lo que tiene repercusiones importantes en la calidad de la educación, pues ésta, como puede verse en la Estrategia Digital Nacional (Gobierno de la República, 2013) y en las demandas de la sociedad contemporánea (véase la primera sección de este capítulo), está directamente ligada a la utilización de las TIC.

⁷ El entrecomillado se debe a que las autoridades gubernamentales encargadas de la educación del país, parten de la creencia de que ser profesionista, es decir, contar como mínimo con un título a nivel licenciatura, equivale a ser un buen candidato a profesor. Empero, es evidente de suyo que una cosa no se sigue de la otra.

No obstante, se cuentan con otros criterios para comprender la calidad de la educación, criterios que pueden ser considerados *ad hoc*. Antaño, tales criterios partían de los índices de reprobación y deserción; empero, actualmente se consideran de mayor relevancia el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional (Ibarrola, 2012).

Un ejemplo paradigmático de lo anterior se encuentra en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y en la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE). Los bajos puntajes a nivel nacional en ambas pruebas han sido explicados por Schmelkes (2015) como producto de un modelo educativo transmisionista, basado, *grosso modo*, en la memorización y no en la comprensión. Lo anterior, evidentemente, supone un problema para este momento de transición hacia la sociedad del conocimiento; empero, la solución que se le ha dado dista de ser consistente. Se han propuesto diversas medidas para contrarrestar lo anterior, entre las que destacan programas como el de “aprender a aprender” (Secretaría de Educación Pública, 2017). Una primera pregunta sería: ¿tiene sentido decir que se puede aprender a aprender? La duda es válida, pues supone una detección de una mala utilización de un concepto psicológico: aprender. Uno aprende actividades concretas: se aprende a contar, a comer con cuchara, a leer, a escribir, a manejar una motocicleta, etc. Todas ellas son actividades que pueden denotarse, pues son actividades específicas. No obstante, aprender no es una actividad específica. En la terminología de Ryle (2009), aprender es un concepto disposicional, por lo que no denota actividad concreta. Por lo tanto, una de las soluciones propuestas descansa en un malentendido sobre nuestro lenguaje psicológico.

La siguiente problemática también está conectada con las pruebas internacionales, y con las medidas que se toman para dar cara al problema de los bajos puntajes en tales pruebas. Los países que están bajo la influencia de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) -como el caso de México- impulsan modelos educativos basados en competencias. Cabe hacer la anotación, pues, de que el término “competencia” es impulsado por una institución económica (como lo es la OCDE) y no educativa (Díaz-Barriga, 2014; Fernández, Alcaraz & Sola, 2017). Dado lo anterior, cabe realizar la siguiente pregunta: ¿a qué tipo de necesidad responde el concepto “competencia”? ¿Corresponde a las necesidades educativas nacionales, o a intereses extra-educativos?

Un primer punto para dar respuesta a lo anterior, fue insinuado en el párrafo anterior. Organismos extra-educativos, de naturaleza económica, principalmente el Banco Mundial y la OCDE, son las instituciones que más estudios han realizado sobre la educación en el mundo, principalmente de la relación educación-desarrollo económico (Díaz-Barriga, 2014). Cabe recordar -como se mencionó en el párrafo anterior- que estas mismas instituciones, principalmente la segunda,

han sido las encargadas de esparcir el término de competencias aplicados a la educación. Se parte de la tesis -implícita- de que la finalidad de la educación debe contemplar, ante todo, una tasa de retorno (es decir, debe ser económicamente rentable) (*ibid.*). Empero, son competencias descontextualizadas a las necesidades sociales de cada nación; es decir, se parte del pensamiento erróneo de que cada nación, independientemente de sus condiciones de diversa índole (sociales, económicas, geográficas, geo-políticas, etc.), tienen las mismas necesidades. Esto ya ha sido apuntado con anterioridad como un pensamiento falaz (*ibid.*).

Lo que salta a la luz a partir de lo anterior, es que la educación está en manos de organismos ajenos a lo educativo. Esto ha tenido como consecuencia que las políticas educativas sean cuestionadas, precisamente, por su estatus de “educativas”⁸. La consecuencia última de lo anterior, es que uno de los pilares de la educación -*viz.*, la formación de docentes- ha sido totalmente descuidado, por no decir vilipendiado. Un caso particular, y que ya ha sido mencionado, lo proporciona la formación nula o deficiente en utilización de TIC’s en el ámbito educativo. Estudios reportan que, a pesar de que los educadores poseen acceso a estas tecnologías, la aplicación que se les da es meramente comunicativa, mas no educativa (Canto, Sosa & Domínguez, 2016). Si se toma en cuenta que una de las funciones de las reformas educativas debería ser, entre otras, generar cambios en los medios que se utilizan para el trabajo con los estudiantes en la era de las nuevas tecnologías (Díaz-Barriga, 2016), se sigue que un elemento necesario es la modificación de la formación del docente, algo que ya se señaló en esta sección como estrictamente inexistente por lo que se denominó apertura curricular.

Son diversos los problemas de la educación en el país. En esta sección sólo se mencionaron algunos: la problemática de la cobertura a poblaciones indígenas y el problema de la calidad de la educación educativa en nuestra nación. Se propuso como una de las consecuencias de lo último la deficiencia en la formación de los profesores. Además, se propuso como problemática relacionada la normatividad que ejercen organismos extra-educativos en las políticas educativas.

Este primer capítulo tuvo la finalidad de conocer las características sociales del fenómeno educativo en nuestros días. Para ello, se consideró importante cubrir tres rubros: la relación educación-sociedad del conocimiento, la relación educación básica-desarrollo psicológico y, por último, una vez conocidas las características sociales del fenómeno y su relación con el círculo de lo psicológico, conocer las problemáticas que éste enfrenta. En el capítulo siguiente se hará una

⁸ E. g., se ha dicho en diversos medios y de forma reiterada, que la reforma educativa impulsada durante este sexenio, es una reforma administrativa, disfrazada de términos educativos. Ver, e. g., López (10 de noviembre de 2015).

revisión de nuestro grado de interés de la educación básica: nivel secundaria, específicamente las escuelas telesecundarias. No obstante, a manera de conclusión, en la siguiente sección se ofrecerán algunos datos estadísticos relevantes para poder comprender algunas de las problemáticas que aquejan la educación secundaria en nuestro país.

1.4. A manera de conclusión.

En la primera sección del presente capítulo, se aclaró que el papel fundamental de la educación es la reproducción de la cultura. Más allá de que sea en las escuelas donde los seres humanos aprenderán diversos tópicos, es la reproducción de prácticas sociales elementales la función nuclear de la educación básica. Fenómenos como la escritura, la lectura, el habla, hasta fenómenos más complejos como la aritmética, son todos ellos prácticas sociales que son necesarios en la sociedad de nuestros tiempos. No obstante, la educación no es una institución aislada. Como se aclaró en la primera sección de este capítulo, instituciones ajenas al ámbito educativo tienen un impacto importante en ésta. Esto, aunado a otros factores, ha contribuido a que, como aclara Álvarez (2018), la educación no sea un fin en sí mismo, sino un medio, lo que tiene como consecuencia no sólo que se deje de ver en la educación un derecho fundamental, sino que intereses ajenos a la formación educativa de los ciudadanos se inmiscuyan en la normatividad de la educación. Es conocido, además, que organismos extra-educativos ejercieron una gran influencia en el diseño de la actual reforma educativa, *viz.*, la OCDE y el grupo empresarial conocido como Mexicanos Primero (Mendoza, 2017). Esto ha tenido como resultado una completa descontextualización del fenómeno educativo en nuestro país en general, y de las problemáticas de éste en particular. Así, es conocido que la OCDE responsabilizó directamente a los profesores de las fallas en la educación, entendiendo como “fallas” puntajes obtenidos por los alumnos en pruebas internacionales estandarizadas (Díaz-Barriga, 2011; OCDE, 2012, citado en Mendoza, 2017).

Lo anterior ha mermado el desarrollo de la educación de calidad en el país. Esto es importante, pues se ha reconocido que la educación supone un impulso para el desarrollo de las naciones. La UNESCO (2014) reconoce que la educación no sólo es un derecho fundamental, sino que es un factor importante para el desarrollo económico-social de las naciones. Haciendo a un lado el hecho de que términos como “desarrollo social” sean entendidos por estas instituciones como el estilo de vida occidental por excelencia (e. g., una vida democrática es, *a priori*, la mejor de entre todas las formas de vida posibles), es un hecho innegable que la educación suponga un impulso para

el desarrollo, incluso, de la vida económica de las familias. Como han apuntado diversos autores (Reimers, 2000; Stiglitz, 2012), el nivel educativo de los ciudadanos se relaciona proporcionalmente con la calidad de vida económica que alcancen éstos al terminar sus estudios. Lo anterior llevó a que los jefes de Estado de las naciones de América, en la Declaración de la Cumbre de las Américas (OAS, 1998, citado en Reimers, 2000), acordaran que la educación sería un eje primordial para la disminución de la pobreza en Latino América. En esta sección se indicó que la cobertura en el nivel básico de la educación es prácticamente universal; no obstante, no se corresponde de la misma forma con niveles superiores. Empero, la cobertura no es el único factor que determina la importancia de la educación en la vida de las personas y de las naciones; el problema de la calidad de la educación, o el problema de la desigualdad -entendida ésta en su más amplio sentido- ligado a la educación, son de igual importancia que la cobertura que ésta tenga.

Reimers (2000), apuntaba hace casi dos décadas que, a nivel nacional, quienes viven en zonas marginales, especialmente zonas predominantemente indígenas, sufren de niveles educativos bajos. A nivel zona Latino América, el mismo autor observaba que 25% de la población urbana con mayores ingresos poseía el doble de escolaridad que el 25% de la población urbana con menos ingresos. Siguiendo esta lógica, podemos notar que el Índice Gini (una de las medidas más utilizadas para medir la desigualdad) en los periodos 1970, 1980, 1990, 2000 y 2010, es inversamente proporcional a la media de escolaridad en México, y que los Estados con mayor pobreza en el país (*viz.*, Chiapas, Oaxaca y Guerrero) son, a su vez, los que presentan un mayor índice Gini (es decir, mayor desigualdad) (Martínez, 2012). Es decir, hay evidentes diferencias entre los perfiles educativos de la población que padece pobreza, respecto a la población que goza de riqueza. Por esto, Reimers (*ibid.*) llama a que se estudien los factores que limitan las posibilidades de aprendizaje de la población cuyas familias padecen bajos ingresos. Por lo que la desigualdad educativa no debe ser vista únicamente a partir de los índices de cobertura, sino, como recomienda Martínez (2012), a partir del acceso real a las escuelas, cantidad y calidad de insumos escolares, permanencia en la escuela, número de estudiantes que termina un grado escolar, etc.

Desigualdades como las anteriores suponen un reto importante, aunado al problema de la calidad educativa. En párrafos anteriores se mencionaba que los profesores han sido el blanco de instituciones internacionales al momento de ubicar la causa principal de un bajo rendimiento por parte de los estudiantes. A nivel nacional, éste supone ser uno de los argumentos que sustentan el eje principal de la actual reforma educativa: la evaluación a los docentes (Ordorika, Gil & Rodríguez, 2016). El argumento implícito en la nueva reforma parece ser el siguiente: organismos económicos internacionales han dicho que el profesorado es el principal culpable de la mala educación, por lo

tanto, si queremos garantizar el dictamen constitucional que versa sobre la educación de calidad como derecho fundamental, tenemos que evaluar a los profesores, pues sólo así se garantizará que éstos realicen de forma adecuada su trabajo. Que el argumento sea insostenible, es algo evidente. Querer evaluar a alguien a quien no se está formando⁹, es absurdo en sentido lógico -es decir, no en sentido despreciativo.

Evidentemente hay problemáticas reales. De acuerdo con la UNESCO (2000, citado en Ducoing, 2017), las preocupaciones más alarmantes en materia educativa, dentro de la región de América Latina, se encuentran las siguientes:

- Reducción de los índices de reprobación
- Reducción de los índices de deserción
- Acceso y permanencia del total de la población correspondiente a la educación básica
- Asegurar la educación de calidad
- Concepción del aula como un ambiente de aprendizaje
- Mejorar las estrategias de evaluación, etc.

Las problemáticas, pues, son tangibles. Sin embargo, las causas no se encuentran dentro de las aulas, sino a nivel estructural. La carencia de verdaderas reformas educativas, que vean en la educación un fenómeno que va más allá del aula, más allá del profesor, ha cobrado factura. Como se ha dejado claro en este capítulo, la educación es un fenómeno de primera importancia, que evoluciona como cualquier institución, y que, al hacerlo, es importante tomar en cuenta el panorama histórico en el que se encuentra para poder comprender el fenómeno a cabalidad -objetivo del presente capítulo. No obstante, el panorama que se ha brindado a lo largo de este primer capítulo, ha sido a nivel general. En el siguiente capítulo, se abordará a nivel particular; es decir, se hablará sobre las telesecundarias en el país, su surgimiento, y las problemáticas que aquejan, en particular, a esta institución.

⁹ Recordemos cualquier profesional puede ser competir por una plaza docente. Basta con aprobar un examen de conocimientos para lograrlo. Preguntémosnos, no obstante, si permitiríamos que un cirujano que haya aprobado un examen de conocimiento nos operara. Evidentemente no.

2. ¿QUÉ ES LA TELESECUNDARIA?

A nivel nacional, la educación básica comprende, básicamente, tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En el capítulo anterior, se esclareció cuáles son las relaciones entre la educación básica (previamente se conceptualizó lo “básico” de la educación básica) con el desarrollo psicológico de los estudiantes. A nivel estructural, además, se reconoce que el perfil de egreso de los estudiantes del nivel básico de educación, contiene, entre otros rasgos, los siguientes:

- Utilización del lenguaje nativo con fluidez, aunado a que conocimientos básicos del idioma inglés.
- Posee habilidades lingüísticas en torno a la argumentación y razonamiento de situaciones.
- Busca, analiza, y utiliza información de distintas fuentes.
- El egresado debe conocer los derechos humanos y los valores que posibilitan la vida en democracia.
- Conoce y aprovecha los recursos tecnológicos que posee como medios para el conocimiento, etc. (SEP, 2011, citado en Martínez, 2018).

La educación secundaria representa un sistema complejo, pues dentro de la modalidad escolarizada, se encuentran diversos tipos de educación secundaria: secundaria general, comunitaria, para trabajadores, técnica y telesecundaria. No obstante, a pesar de las distintas modalidades en que la secundaria puede ser cursada, se pretende, a nivel institucional, que, independientemente de la procedencia del egresado de educación básica (es decir, no importando que éste provenga de una escuela telesecundaria o comunitaria), éste “debería, en principio, contar con las mismas capacidades, habilidades y competencias que el de una escuela secundaria general o técnica” (Ducoing, 2018, p. 193). Evidentemente, esto, intrínsecamente, comporta una problemática importante, pues, como Ducoing (*ibid.*) cuestiona: “¿Las escuelas secundarias generales, técnicas, comunitarias y telesecundarias ofrecen las mismas y básicas condiciones institucionales para garantizar el logro de los aprendizajes clave?” (p. 194). Una vía para dar cuenta de las especificidades de cada una de las modalidades de la escuela secundaria, es tener en cuenta sus condiciones de surgimiento. En este capítulo, se dará un breve esbozo sobre la historia de la escuela telesecundaria. Antes, se brindarán ciertas características elementales de esta institución.

De acuerdo con Zorrilla (2004, citado en COLMEE, 2015), y a su vez con Rodríguez (2011), la telesecundaria ha sido descrita como otra modalidad educativa del sistema mexicano que surgió en el año de 1969 con el propósito de brindar y aumentar la cobertura del nivel medio básico a aquellas poblaciones marginadas en comunidades rurales alejadas que, por factores económicos, geográficos o familiares, no les era posible asistir a las otras secundarias generales o técnicas.

Este tipo de servicio educativo se distingue principalmente, siguiendo con el INEE (2014 citado en COLMEE, 2015) por hacer uso de medios electrónicos y de comunicación como la televisión, señal satelital y videos. Además, esta modalidad educativa posee características contextuales, estructurales y pedagógicas distintas al resto de las secundarias presenciales, que agrupan a las escuelas generales y técnicas, tanto públicas como privadas. Generalmente carecen de estructuras completas, puesto que sus directores suelen ser profesores de grupo asignados en comisión a la función directiva, mientras que la organización es similar a la de las escuelas primarias, ya que el profesor es quien atiende a los estudiantes en todas las asignaturas (Navarro, 2014, citado en COLMEE, 2015).

Empero, estos lineamientos anteriormente mencionados que poseen actualmente las telesecundarias, en sus inicios no se encontraban establecidos de esta manera, puesto que se debe recordar que el surgimiento de la idea de construir y brindar el nivel educativo de secundaria no fue exactamente en el año 1965 que Zorrilla (2004 en COLMEE, 2015) y Rodríguez (2011) mencionan, sino que antes de dicho periodo de tiempo, hubo una serie de factores que propiciaron la necesidad de apoyar a todos aquellos alumnos egresados de la primaria para continuar sus estudios. Factores que a continuación en el presente apartado se explicarán a profundidad.

2.1 La educación tras la Revolución.

Para comprender lo anterior, es importante situarse en el contexto mexicano posrevolucionario, cuando José Vasconcelos, a partir de 1920, fungió como el primer titular de la naciente Secretaría de Educación Pública, en el que buscó, de acuerdo con la Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica¹⁰ (DGME-SEB, 2010), hacer del México devastado y fragmentado una nación integrada en torno a una identidad nacional a la vez que instauraría las bases de lo que sería la política educativa actual, convirtiéndose las escuelas en casas del pueblo abiertas a toda la comunidad y no sólo a las zonas céntricas, en el que el papel del maestro, en ese entonces

¹⁰ De aquí en adelante, se utilizará la abreviación DGME-SEB, a excepción del apartado de referencias.

conocido como maestro rural, fungiría como promotor de los principios de igualdad, justicia y salud que encauzaría la formación no sólo de los alumnos sino de la comunidad en general, razón por la que era necesario que conociera de agricultura, economía y organización social. Así, para 1928, el problema del analfabetismo se vio mejorado cuando dichos profesores llegaban a los lugares más lejanos para enseñar a las poblaciones.

Sin embargo, en lo que respecta a la comunidad rural, aún se necesitaban soluciones para su total impulso, encontrando dentro de esto de suma importancia que la educación llegara a cada uno de ellos, ya que se pensaba que así los otros graves problemas que aquejaban a dicha población (situación de la vivienda, higiene y vicios -principalmente, el alcoholismo-) se solucionarían y por tanto, se daría con la integración nacional (*ibid.*). Posteriormente, cuando Lázaro Cárdenas toma la presidencia en el siguiente sexenio (1934-1940) y Narciso Bassols funge como secretario de Educación, se comienza a considerar la integración de la población, siendo el mejoramiento de los procesos productivos lo que ayudaría a aliviar la pobreza en el campo, por lo que se introduce un nuevo ideal educativo en el que se comprendería a la educación bajo una óptica socialista, es decir, la cultura del trabajo se enseñaría como un deber social, por lo que el guía sería el maestro para ambas poblaciones, tanto rural como urbana, buscando unificarlos para buscar la riqueza nacional, pero, manteniendo la distinción entre sus labores, esto con el fin de lograr su inserción social, educados no en aulas, sino en los contextos pertinentes.

Es así que una educación socialista queda plasmada por primera vez en el Artículo 3º de la Constitución en 1934 la cual, posteriormente bajo el mandato del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), sería modificada a democrática, continuando con la misión a favor de la alfabetización y la construcción de escuelas y bibliotecas, dando lugar con ello al mejoramiento de salarios y las condiciones de trabajo de los maestros, llegándose, gracias a lo anterior, a la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1949, bajo el gobierno de Miguel Alemán Valdés. No obstante, aunque todo lo anterior tenía como objetivo educar a la población mexicana bajo mejores condiciones en cuanto al nivel básico -principalmente la primaria-, no fue hasta que el Plan de Once Años, en 1958, iniciado por Adolfo López Mateos y continuado por Gustavo Díaz Ordaz, con la intención de extender dicho nivel educativo a todo el país, detonó la urgencia para expandir el servicio de educación secundaria, puesto que aunque se había logrado la educación básica, cuando la población se incrementó, el número de egresados de dicho nivel educativo también lo hizo. En el caso de las poblaciones rurales, muy pocas escuelas contaban con los seis grados de primaria, por lo que para resolver el problema de las pequeñas comunidades se inició la transmisión por radio de cursos para cuarto, quinto y sexto grados, que abarcaban los aspectos fundamentales de las seis

áreas de que constaba el plan de estudios, correspondiendo esto el inicio de la utilización de los medios tecnológicos. Fue así que, con el rápido aumento de egresados en ambas poblaciones, muchos más egresados de primaria buscaban continuar sus estudios y las posibilidades de las secundarias eran superadas. Además, es necesario recalcar que éstas últimas se hallaban por lo general en zonas céntricas y urbanas, por lo que era necesario centrar la atención en ampliar la cobertura de la educación secundaria a zonas rurales. Esta es la idea marginal para la creación de las telesecundarias (DGME-SEB, 2010).

Para hacer posible el proyecto de las telesecundarias, se llevó a cabo una investigación muy amplia acerca de los variados sistemas en que se había empleado la televisión, que en esa época comenzaba a tener presencia en México junto con el desarrollo de los medios de comunicación, con la finalidad de dar solución a diversos problemas educativos en otros países. Siendo el caso particular de Portugal, en el que la cobertura era mayor estando sus objetivos educativos mejor determinados: “la telescola”, la cual se convertiría en la base a partir de la que se diseñaría la telesecundaria mexicana, ambos sistemas teniendo la meta de brindar una alternativa de bajo costo a la demanda de educación secundaria en zonas donde no se contaba con escuelas formalmente establecidas, especialmente en las áreas rurales del país. Llevándose a cabo en 1965 el programa Alfabetización por Televisión, el cual fue encargado a la Dirección General de Educación Audiovisual. Su éxito alentaría a las autoridades del gobierno a continuar con el proyecto de implementar la telesecundaria (*ibid.*).

Así, para el 29 de febrero de 1965, el Presidente de la República convocó una nueva campaña a favor de la alfabetización en el que se emplearían recursos audiovisuales y se crearían programas de radio y televisión para lograr este propósito. La institución en ese entonces comisionada para elaborar dicha propuesta fue la Dirección General de Educación Audiovisual, dirigida por Álvaro Gálvez y Fuentes. Lamentablemente, con la llegada de la nueva administración del gobierno, el programa, aun arrojando buenos resultados, fue suspendido. Sin embargo, sus logros demostraban las enormes posibilidades de la televisión como medio pedagógico para dar solución a los aun existentes problemas de analfabetismo en nuestro país. Problemas que, aunados a la insuficiencia de servicios de educación secundaria en las zonas rurales, mostraba la situación de aislamiento y el bajo o nulo desarrollo social que había en gran parte del territorio no urbanizado, representando esto un obstáculo para cumplir las aspiraciones del gobierno de crecimiento económico y bienestar social, como lo deja claro el documento desarrollado por la Secretaría de Educación Básica (DGME-SEB, 2017).

Fue así que el gobierno al no poder brindar los recursos suficientes para establecer secundarias tradicionales en todos los sitios donde se necesitaban: inmuebles, pago del personal administrativo y la planta de profesores y la problemática de la gran escasez de maestros especializados en las poblaciones rurales, brindó, con base a la buena experiencia que dejó el curso de Alfabetización por Televisión, posibilidad de llevar la educación secundaria a comunidades rurales a través de la televisión. Pero antes de comenzar el proyecto, se decidió someter el programa a prueba, estando la Dirección General de Educación Audiovisual a cargo de nueva cuenta, desarrollando ésta un nuevo departamento para este fin: la Dirección de Telesecundaria. Así, similar al modelo italiano, se valdría de dos figuras de instrucción para cumplir su cometido: el telemaestro, quien se encargaba de adaptar los programas de aprendizaje a la televisión educativa y distribuir los contenidos previamente establecidos de acuerdo con el plan de estudios; y el maestro monitor, que se encargaba de llevar un registro de las actividades realizadas y los aprendizajes logrados, además de su evaluación. En esta etapa los maestros fueron capacitados en aspectos relacionados con la producción y dirección de programas, elaboración de guiones para la enseñanza por televisión, empleo de materiales audiovisuales frente a cámaras, así como el conocimiento de nociones básicas de actuación. Cabe resaltar que no se contaba con un material didáctico de apoyo a la enseñanza, mas debido a la necesidad de que los maestros monitores conocieran el contenido de las clases antes de su proyección, se distribuían “índices” en los que se exponían los contenidos de la lección; el primer material impreso conocido como complemento pedagógico (*ibid.*; Martínez, 2005).

Este programa de prueba volvió a mostrar buenos resultados y fue considerado un éxito, sentando así uno de los elementos críticos que más contribuyó a que las autoridades finalmente decidieran implementar este modelo de enseñanza de forma oficial: 76% de los alumnos del grupo piloto en la fase de prueba que se llevó a cabo de 1966 a 1967, aprobó el curso; así, el 2 de enero de 1968 el secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, suscribió un acuerdo por medio del cual la telesecundaria quedó inscrita en el sistema educativo nacional, iniciando formalmente su difusión a nivel nacional el 21 de enero de 1968, resultando en las primeras entidades federativas: el Distrito Federal, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo y Tlaxcala; en esta última se registró oficialmente la primera escuela telesecundaria (DGME-SEB, 2010).

Al finalizar el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, debido a sus buenos resultados, el proyecto de la telesecundaria sobrevivió hacia el próximo sexenio. Durante el mandato de Luis Echeverría Álvarez, en 1970 se modificó su marco legal, ocurriendo en 1972 una nueva evaluación del proyecto de la telesecundaria, resultando que el modelo educativo, el cual se siguió aplicando hasta 1974, se sustentaba en esquemas y hábitos profundamente tradicionalistas, siendo la relación entre profesor y

estudiante vertical, puesto que los roles de ambos se encontraban rígidamente marcados: el maestro daba la clase mientras que el alumno se limitaba a escuchar, fomentando la memorización¹¹ (Martínez, 2005; DGME-SEB, 2010). Fue así que, en diciembre de 1973, el artículo 3° volvía a ser modificado, siendo el presidente Echeverría el que postuló la nueva normatividad de la educación: el cumplir su misión orientadora y ofrecer una formación general de acceso al trabajo, estableciéndose el objetivo de la reforma de la secundaria lograr una formación humanística, científica, técnica y artística, así como una sólida formación moral, sentimiento de responsabilidad y consideración de los derechos de los demás.

Todo esto volvió a suscitar una serie de cambios en todos los aspectos educativos y en la administración de ello, presentándose en la década de los 70, como era de esperar con el rápido crecimiento del número de telesecundarias en el país, el creciente número de profesores, alumnos, y con ello su éxito en cuanto a expansión, movimientos que, en este caso, caracterizarían dicha década. Se puede mencionar que uno de estos movimientos para el mejoramiento fue la creación de la licenciatura para maestros en especialidad en telesecundaria, así como también la incorporación de nuevos cargos que cumplirían funciones específicas dentro de cada uno de los planteles: Director, quien sería el responsable de éste; el Inspector de Zona o supervisor y orientador del trabajo llevado a cabo; el Inspector Coordinador de Sector, quién mantendría informada a la DGEA y ésta con las oficinas administrativas estatales y se encargaría de coordinar y apoyar el trabajo de los inspectores de zona, directores y maestros coordinadores.

Así, durante la presidencia de José López Portillo (1976-1982), en 1979, todas estas modificaciones ocasionaron una de las mayores crisis, las cuales se tiene que tener en cuenta, pero sin olvidar que lo que se buscaba, era mejorar el servicio, los materiales, la administración, etc., de la misma telesecundaria debido a los cambios efectuados. En este caso, la crisis se refiere a la lucha que existió entre el SNTE (Sindicato Nacionales de Trabajadores del Estado), la DGEA (Dirección General de Educación Audiovisual) quienes costeaban la producción de las teleclases y las guías de estudio; contra la CNMC (Comisión Nacional de Maestros Coordinadores), siendo el principal problema, la demanda de ésta última comisión de formar una delegación aparte de las dos primeras, a lo que éstas se negaron, alegándoles no tener la suficiente formación para ello, a la vez que en realidad creían que la formación de la delegación atentaría contra la administración de su sindicato,

¹¹ No sólo se detectaron problemáticas de tipo pedagógico en el espacio de las telesecundarias, sino que surgieron problemáticas de tipo administrativo, principalmente porque los coordinadores de los grupos de las telesecundarias, no contaban con un contrato laboral de base. Se trataba, en su mayoría, de profesores provenientes de primarias o secundarias, que recibían una compensación económica por el servicio que brindaban en las telesecundarias (Martínez, 2005).

negando así la creación de más teleaulas y más plazas de maestro coordinador. Otro de los golpes importantes que éstos últimos dieron a la CNMC fue el cierre de la licenciatura para maestros de educación secundaria por televisión, la cual había sido apenas aceptada en 1975 (*ibid.*).

Todo esto provocó la indignación de la Comisión puesto que, alegaban, esto frenaría el principal objetivo de la telesecundaria de seguir con la expansión de la educación a las poblaciones marginadas en las zonas rurales. Empero, de acuerdo con la SNTE y la DGEA, no cambiarían de opinión puesto que las deficiencias que seguía mostrando la modalidad junto con la falta de control de las teleaulas ya existentes, eran razón suficiente para mantener su postura. No fue hasta que el profesor Leonardo Vargas Machado vino a poner fin al conflicto planteándole al entonces Secretario de Educación, que las demandas de los maestros coordinadores no eran de aspecto político, sino que se buscaba una mejora tanto de la paga por todo el trabajo que hasta entonces habían logrado y, además, la reparación de las aulas y televisores, todo con el fin de mejorar la calidad de educación que se tenía ya (*ibid.*).

Una vez resuelto esto, el profesor realizó varias reuniones en ciudades diferentes en donde se encontraban las telesecundarias para conocer las opiniones y necesidades de los maestros, exponiéndoles que la solución era que todos ellos abandonaran la comisión y se unieran con la SNTE. Estos aceptaron, y lo siguiente a realizar fue reestructurar la telesecundaria para mejorar, de nueva cuenta, todas aquellas deficiencias que se habían identificado en una evaluación anterior en cuenta a la administración, el rumbo educativo y sobre todo, la continuación de la expansión (*ibid.*).

Básicamente, en la década siguiente, los 80, bajo el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se vieron realizados los objetivos anteriores, siendo el Plan Nacional de Desarrollo con el que se buscó echar a andar la descentralización educativa con el que se buscaría que los contenidos educativos se relacionaran con el contexto en el que se encontraban cada una de las escuelas, puesto que en una evaluación que se realizó, se obtuvo que lo aprendido no tenía relación con las necesidades de la sociedad; dándose con esto de nueva cuenta modificaciones en el nivel educativo. Para el cambio de sexenio con Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) no sólo se buscaría el continuar con esta descentralización de la educación, sino que con el nuevo Programa Nacional de Modernización Educativa se trataría de llevarla a un nuevo nivel de acuerdo con los cambios que se estaban realizando en todo el mundo. En pocas palabras, en continuidad con la Secretaría de Educación Básica (DGME-SEB, 2017) se buscaba una modernización con la nueva reforma pedagógica.

En 1992 ocurriría la siguiente modificación del artículo 3º. de la Constitución, en el que se votaba por una educación mejorada con una mayor participación social: la educación “contribuirá a

la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción de interés general de la sociedad, tanto por el cuidado que ponga en sustentar las ideas de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos, de individuos”. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, versión con las modificaciones hechas al artículo 3o. en 1992, citado en, DGME-SEB), 2010).

Implementándose en el mismo año el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). En el contexto de las telesecundarias se vendrían algunos cambios como la introducción con cursos de capacitación para los nuevos docentes que tendrían en cuenta los nuevos planes de estudio de acuerdo con la nueva orientación de modernización. Ahora el profesor tendría como finalidad orientar a los alumnos para entender la información y aplicarlo en sus contextos dependiendo del estado, poniéndose en marcha el nuevo modelo con todas las actividades, reestructuración de los textos, programas televisivos, en 1992.

En 1994, mientras México intentaba abrir su mercado con otros países, bajo la presidencia de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) la idea de dar continuidad a la modernización se unió al proyecto de resolver las desigualdades que existían entre la comunidad, por lo que se buscaría no solo el brindar un mayor acceso a los estudiantes tanto de primaria y secundaria, sino brindar a los padres de familia capacitación y nuevos materiales para sus hijos. Aunado a la incorporación de nueva tecnología para seguir con la modernización, como lo fue la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat), la cual, en el contexto de las telesecundarias ofreció nuevos alcances nunca antes vistos como el extenderse fuera del ámbito nacional a Centroamérica; así como también a Estados Unidos en donde habitaban de igual manera estudiantes mexicanos (DGME-SEB, 2010).

Para 1999, el objetivo fundamental del nuevo modelo pedagógico de la telesecundaria era coadyuvar a la formación de individuos críticos y reflexivos, en el marco de una educación científica y humanística, considerando el contexto donde se llevaba a cabo el proceso educativo para que repercutiese en el desarrollo integral de las comunidades rurales. Sin embargo, al inicio del nuevo siglo, el año 2000, se implementó una estrategia para revisar el estado de la telesecundaria, resultando que, a pesar de las modificaciones, los alumnos de ésta eran los que obtenían las calificaciones más bajas en el examen de ingreso para la media superior (*ibid.*). A su vez:

Se detectaron problemas de infraestructura como la falta de antenas parabólicas, de bibliotecas y de laboratorios en algunos planteles. Igualmente, se pudo constatar que muchas de las telesecundarias tenían un solo maestro para más de un grado; en casi

todas las escuelas estudiadas, el director atendía a un grupo y eran muy poco visitadas por los supervisores. Además, se presentaba un intenso movimiento rotatorio de profesores, generando que los proyectos no tuviesen continuidad (DGME, 2010: 92).

Dicho diagnóstico daría la pauta para repensar el servicio, terminando con la renovación del modelo pedagógico. Siendo el nuevo objetivo de la telesecundaria procurar la consolidación de los colectivos escolares y el trabajo colegiado. Convirtiéndose cada escuela en responsable de generar sus propias estrategias didácticas y propuestas de solución de los problemas educativos que se les presentaran de manera particular. Así, durante la presidencia de Vicente Fox Quesada (2000-2006) las modificaciones más importantes a mencionar en el ámbito de la educación son: la obligatoriedad de la educación preescolar, su incorporación a la educación básica y la creación de nueva cuenta en el 2001 de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria como parte del programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. Esto con el fin de llevar a cabo el Programa Nacional de Educación (2001-2006), donde se le daba una gran importancia al principio de equidad en las poblaciones más vulnerables. Cabe destacar que dentro de éste, siguiendo a la DGME-SEB (2017), se destacaba el papel fundamental que la telesecundaria juega en lograr las metas mencionadas, reconociendo que con este servicio educativo la atención a las zonas rurales se había extendido.

Con esa visión, se presentó el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNae) que contemplaba acciones donde los elementos más importantes serían la equidad y la calidad, aspectos que aseguraban la pertinencia e igualdad formativa convirtiéndose en el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico y social de México. Sin embargo, los resultados en la SEP del ciclo escolar 2003-2004 mostraban que de las diferentes modalidades de secundarias: general, técnica y telesecundarias, éstas tenían el mayor índice de deserción a la vez que se mostraba que los alumnos no estaban adquiriendo los aprendizajes como se esperaba, lo cual se relacionaba con los materiales y recursos con que se contaba, así como con el insuficiente espacio que se tenía en los planteles. Por lo que se decidió de nueva cuenta iniciar una larga serie de cambios para atender las necesidades de este servicio educativo y dar con el modelo renovado en el que se trabajaría en el aula se abría con las nuevas posibilidades de mejorar el aprovechamiento, la reflexión y la discusión, además de motivar la búsqueda, organización, generación y socialización de la información, y el acercamiento a contextos socioculturales diversos (*ibid.*).

Cuando Felipe Calderón llega a la presidencia en 2006, la renovación pedagógica dio paso a la consolidación del fortalecimiento de la telesecundaria, dándosele con el Plan Sectorial de Educación 2007- 2012 la plataforma para darle solidez al modelo de telesecundaria, considerándose a su vez la participación permanente de amplios sectores académicos, administrativos y de especialistas para su mejora, conformándose por lo que la DGME-SEB (2010) menciona: “(...) un enfoque constructivista de la educación, de formación científica y humanística, y el uso de las TIC como medios esenciales para potenciar la educación y participar con éxito en la sociedad del conocimiento. El fortalecimiento pedagógico de la telesecundaria se basa en la convicción de que el alumno es capaz de construir su propio aprendizaje, sea individual o en colectivo, que integre saberes y habilidades para el manejo de conceptos, técnicas y procedimientos cada vez más complejos y eficaces que posibiliten (...) el desarrollo de competencias para la vida, en el marco pluricultural del país” (*ibid.*, p. 114).

Constituyendo así el fortalecimiento de la telesecundaria como la conocemos en la actualidad, sin olvidar que lo que se ha logrado hasta hoy es el resultado de las múltiples autoevaluaciones que se han hecho con el fin de identificar aquellas deficiencias y mejorarlas, ofreciendo así a los estudiantes estrategias e instrumentos que les permitan apropiarse de los contenidos curriculares, ser actores activos y participativos de la realidad nacional y local, e integrar en su formación referentes éticos que les permitan tomar decisiones responsables (*ibid.*). Para brindar una mejor comprensión de lo que se refiere lo anterior, en la siguiente sección se enlistan los lineamientos que tanto operativo docente, alumnos, padres de familia, etc., deben cumplir según la SEP (2017a) para lograr lo expuesto.

2.2 Lineamientos según la SEP para el funcionamiento de la telesecundaria como Escuelas de Tiempo Completo.

Así, esta visión de lo que el estudiante debe ser y de la forma en la que la telesecundaria debe de operar, como se mencionó, la SEP (2017a) lo confirma en sus lineamientos establecidos para el nivel educativo pertinente a la presente tesis.

Las escuelas secundarias de modalidad telesecundaria procuran reducir las desigualdades entre los grupos sociales e impulsar la equidad promoviendo el desarrollo de competencias para la vida; al tiempo de flexibilizar las estrategias

pedagógicas según necesidades específicas de aprendizaje, intereses de grupo y características socio culturales de los jóvenes en situación de desventaja que pretenden concluir su educación básica (ibid., p.7).

Mientras que el marco normativo que se sustenta en el Artículo 3° para las telesecundarias, la SEP (2017a) establece lo siguiente:

La Autoridad Educativa Local, supervisores, asesores técnico- pedagógicos, directores y subdirectores escolares son los responsables de acompañar, asesorar y verificar el cumplimiento paulatino de los presentes Lineamientos de manera permanente en coordinación con otras instancias que favorezcan las condiciones y servicios que el plantel ofrece, según lo establecido en las leyes, los reglamentos y las demás disposiciones aplicables a la organización y el funcionamiento de las escuelas telesecundarias que expida la SEP (ibid., p. 5).

Debido a que las interacciones educativas no se dan en un vacío social (Gilly, 2008), trabajar dentro de instituciones de carácter educativo demanda al practicante de psicólogo conocer la organización y el funcionamiento de tales (*ibid.*). Tomando en cuenta lo anterior, los principales lineamientos de las telesecundarias establecidos por la SEP (2017a)¹²:

a) En términos de las características de las escuelas, se encuentran los siguientes lineamientos.

1. Salvaguardar que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias en distintos campos, principalmente en pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, los cuales responden al campo formativo integral; y, respecto al campo personal, que desarrollen habilidades en torno al área de las artes, el cuidado de la salud -tanto física como emocional-
2. Un objetivo fundamental, teniendo en cuenta que una de las problemáticas principales de las telesecundarias es la deserción académica, es que los alumnos culminen en tiempo su educación básica.
3. Fomentar un ambiente de convivencia adecuado para el desarrollo de los aprendizajes esperados, aunado al desarrollo de ciudadanos responsables con su comunidad.
4. se estipula que la evaluación debe ser un procedimiento constante, con el propósito de mejorar la práctica de los docentes y garantizar un avance continuo de la institución.

¹² Nos centraremos exclusivamente en las funciones educativas de los diversos integrantes de la comunidad escolar. Para consultar las funciones que abarquen el ámbito económico-administrativo, consúltese SEP (2017a).

b) Los lineamientos que se estipulan con la finalidad de mejorar las instituciones, en términos de gestión escolar, son los siguientes:

1. Para la mejora de la calidad de la educación, se establece que directivos y docentes asuman este objetivo con responsabilidad, trabajando en conjunto para lograrlo.
2. Se considera a la institución como una comunidad con autonomía de gestión. En este sentido, y con el propósito de “fortalecer” dicha autonomía, los centros educativos podrán contratar los servicios necesarios para mejorar sus espacios (e. g., asistencia técnica, adquisición de materiales educativos pertinentes, mejora de las instituciones).

c) Con la finalidad de regular la práctica de los integrantes de la comunidad educativa, se establecen los siguientes puntos:

1. Al director, como figura central dentro de los centros educativos, se establece que:
 - a. Es su deber garantizar el cumplimiento del calendario escolar y que se respete el horario de trabajo establecido para la institución. Además de lo anterior, debe asegurar que los servicios educativos se presten en términos de equidad, inclusión, normalidad y calidad.
 - b. Forjar un ambiente dentro de la comunidad donde la confianza y la cooperación sean los valores principales.
 - c. Promover el progreso continuo de los servicios que ofrece la institución, por lo que tendrá que actualizarse de forma constante, incidir¹³ sobre las prácticas de los profesores y el desempeño de los estudiantes, y, por último, mantener comunicación con otras escuelas-y crear las redes necesarias para este fin-.
 - d. Es responsabilidad del director rendir cuentas ante la Autoridad Educativa Local, sobre la administración de los recursos económicos asignados a la institución, así como los logros educativos alcanzados.
2. Los puntos correspondientes al subdirector, se resalta que funge como figura “sustituta” del directivo, teniendo las mismas responsabilidades, a excepción de la correspondiente al inciso d. Además, se añaden las siguientes:
 - a. Auxiliar al director para crear vías necesarias con el objetivo de implementar el currículo vigente.

¹³ Debe aclararse, no obstante, que en el documento original no queda definida con claridad cómo es que el directivo tiene que influir en la práctica de los docentes ni en el aprendizaje de los estudiantes. Puede consultarse en SEP (2017a), p. 33.

- b. Trabajar en colaboración con el director en la gestión de la institución, además de verificar que las tareas y las actividades principales de la escuela se lleven a cabo.
 - c. Apoyar al director en la búsqueda del trabajo colaborativo con los docentes de la institución, con la finalidad de fortalecer y analizar los conocimientos pedagógicos de los contenidos del currículo.
3. A los docentes, tanto en lo individual como en lo colectivo profesional, les corresponde lo siguiente:
- a. Reconocer la importancia de los factores socio-emocionales como una variable importante para el desarrollo integral de los estudiantes.
 - b. Colaborar, junto con los directivos, a que impere, dentro de la institución, un ambiente que se caracterice por ser sano, tolerante, inclusivo y libre de violencia y adicciones.
 - c. Conocer a los estudiantes, en términos de las necesidades educativas que éstos requieran, con la finalidad de diseñar rutas de intervención para la mejora de la formación de los estudiantes.
 - d. Participar en la Ruta de Mejora Escolar, en la cual se determinan, entre otras cosas, los objetivos y metas de aprendizajes necesarios para que los estudiantes cumplan con el perfil de egreso, por lo que es necesario que los docentes, además, participen en el Consejo Técnico Escolar.
 - e. Formar un vínculo con los tutores de los estudiantes, con la finalidad de trabajar en conjunto con éstos como figuras de apoyo para el buen desempeño académico de los estudiantes, además de poder contar con ellos para informales sobre el avance de los alumnos.
4. En cuanto al alumnado, se establecen los siguientes lineamientos.
- a. Asumir la figura que tiene dentro de la institución escolar, por lo que debe mantener un comportamiento de respeto hacia sus compañeros y las demás figuras que integran la comunidad de la institución.
 - b. Ser partícipe en la mejora de su desempeño académico, utilizando las oportunidades que puedan consolidar los aprendizajes adquiridos en distintos campos (comunicación, razonamiento crítico, pensamiento matemático, etc.).
 - c. Utilización y aprovechamiento de las TIC, en términos de la mejora de su aprendizaje y su rendimiento académico.

- d. El estudiante, con la finalidad de orientar la construcción de su proyecto de vida, puede solicitar el apoyo a la institución educativa¹⁴.
 - e. El estudiante debe utilizar correctamente los equipos e instalaciones de su escuela, por lo que, además de darles un uso adecuado, debe cuidar de ellas.
 - f. Mantener comunicación con su familia sobre los asuntos relacionados con la escuela: su progreso académico, eventos escolares, su interacción con compañeros y demás figuras que integren a la comunidad de la institución, etc.
5. Para el caso de los padres, se establece lo siguiente:
- a. Ver por la puntualidad de sus hijos.
 - b. Al igual que a los estudiantes, se pide a los padres mantener una relación basada en el respeto con los demás integrantes del plantel (con los demás alumnos, con los docentes y con los directivos).
 - c. Ser partícipes de las actividades que el plantel educativo desarrolla, con la finalidad de 1) ser un apoyo para que sus hijos desarrollen las competencias necesarias para construir nuevos conocimientos, y 2) tener conocimiento sobre los aprendizajes de sus hijos y los servicios que la institución ofrece.
 - d. Participar con la Asociación de Padres de Familia y en el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), con la finalidad de ser un apoyo en las labores del plantel educativo, y en las posibles acciones que planteen su participación en la Ruta de Mejora Escolar.
 - e. Informar a los directivos y docentes sobre hechos importantes que puedan afectar la vida del estudiante dentro del plantel educativo.
6. Los lineamientos del Consejo Técnico Escolar son los siguientes:
- a. Respetar la figura de los docentes, y apoyarlos en sus procesos de enseñanza, aprendizaje y actualización, con la finalidad de mejorar su práctica como docente.
 - b. Plantear estrategias dirigidas a la mejora del desempeño académico de los estudiantes.
 - c. Impulsar la actualización constante de los docentes y la comunicación constante entre colegas, con la finalidad de tener retroalimentación.
 - d. Rendir cuentas a la comunidad educativa sobre los logros alcanzados.

¹⁴ A quién deba dirigirse el estudiante para solicitar el apoyo que considere necesario, es algo que queda al aire en el documento original. No se estipula a quién deba aproximarse, o si exista una figura exclusiva a la cual tenga que acudir.

- e. Fungir como asesores a los directivos en el diseño de estrategias dirigidas a estudiantes para la mejora de éstos en su rendimiento escolar.
- f. Ser partícipes en la construcción de ambientes de aprendizaje donde se promueva la equidad, el respeto y la inclusión, mermando las brechas que puedan interferir en el aprendizaje de los estudiantes.
- g. Cerciorarse de que el plantel cuente con los recursos materiales suficientes para que puedan desempeñarse las actividades de aprendizaje (*e. g.*, que se cuente con los libros de texto necesarios).

Se puede dar cuenta con todo lo anterior que el modelo que se tiene de la telesecundaria ha ido cambiando a lo largo de todos los periodos mencionados con la meta de brindarle a la población mexicana, en especial a los que se encuentran en zonas rurales, una educación pertinente que no solo le enseñe a memorizar como se pensaba debía ser, sino que con la información obtenida y generada, pueda ser un agente de cambio. Resumiendo, de acuerdo con Contreras (2014), el modelo que se tiene actualmente tiene sus bases teóricas en el aprendizaje constructivista, que según (Carretero, 1993 en Contreras, 2014) es la idea que mantiene que el individuo en sus aspectos cognitivo, sociales y afectivo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas sino una construcción como resultado de la interacción entre esos factores. Lo anteriormente dicho, se aprecia en los lineamientos que rigen según la SEP (2017a) los contenidos de los materiales y de las clases que se imparten, de tal manera que estos concuerden los aspectos citados arriba.

Con el fin de brindar una percepción más amplia de cómo es que actualmente, se trabaja y en general, cómo son las condiciones en que trabajan los profesores y el ambiente de aprendizaje en dicha escuela en el caso de México en comparación con las otras modalidades de secundaria de 34 países diferentes. A continuación, se expondrán los resultados de Talis (2013 citado en COLMEE, 2015) más sobresalientes y de interés para el presente trabajo, los cuales se dividen en cuatro apartados:

1. **Características de los profesores y de las escuelas telesecundarias:** Se tiene que menos de la mitad de docentes de telesecundaria son mujeres (48%), lo que contrasta con las secundarias presenciales donde menos de la mitad son hombres (46%). De estos, seis de cada diez profesores de telesecundaria tienen un empleo de tiempo completo y casi nueve de diez gozan de un empleo de tiempo parcial; cifras que son mayores a las de otras secundarias. Por otra parte, la experiencia laboral de los profesores de telesecundaria en general es menor que la de los maestros de escuelas presenciales, especialmente la relacionada con los años de experiencia, siendo en promedio el tiempo

de 6.5 frente a 11.3 años. En cuanto a su educación y formación, los docentes de telesecundaria tienen mayor formación que la de sus colegas de secundarias generales: cerca de 97% de los primeros tienen el nivel de licenciatura o maestría, mientras que el 89% del resto de los profesores de secundaria lo poseen. Empero, se tiene una menor proporción de los maestros de telesecundaria de los cuales su formación se enfoca en temas de la profesión docente como son enseñanza de contenidos, didáctica y práctica en el salón de clases.

En cuanto al trabajo desarrollado en el aula, por lo general, los docentes de las telesecundarias trabajan en condiciones más desafiantes que los de las secundarias presenciales, puesto que los estudiantes que atienden los primeros se encuentran en condiciones como desventajas socioeconómicas, necesidades especiales y cuya lengua materna es distinta a la de la instrucción. A su vez, los docentes de telesecundaria atienden un mayor número de alumnos (18.5 frente a 15.1) y tienen más materias. Además, existe un porcentaje mayor de docentes que trabajan en telesecundarias, sus directivos reportan escasez de recursos materiales como insuficiencia de acceso a Internet, de programas informáticos para la enseñanza, de equipo de cómputo, de materiales para la biblioteca y de materiales didácticos. Empero, tanto los docentes de telesecundaria como los de las escuelas presenciales, reportan un alto grado de satisfacción laboral.

Respecto al clima escolar que posee la telesecundaria, se reporta que en ellas existen menores problemas de comportamiento de los estudiantes, como es: llegar tarde, ausentarse, hacer trampa, intimidar o abusar verbalmente a estudiantes, lesionar físicamente a estudiantes y docentes, vandalizar y robar, así como utilizar o poseer drogas o alcohol.

2. Gestión escolar y liderazgo de los directores: En cuanto a las características de los directores, se observó que una tercera parte de los directores de las telesecundarias son mujeres, cifra menor a la reportada en las secundarias presenciales (41%). Sin embargo, las condiciones de empleo de los directores de telesecundarias son más adversa que la de los de secundarias presenciales, puesto que ocho de cada diez tienen un empleo de tiempo completo con la obligación de impartir clases, mientras que en esta situación se encuentra el 18% de quienes trabajan en secundarias presenciales. En relación a su formación, la mayoría de los directores de ambos tipos de secundarias tienen el nivel de licenciatura o maestría (94%). Sin embargo, la formación en temas de dirección escolar es menor en las telesecundarias que en las escuelas presenciales. Referente a los años de experiencia que tienen los directores de telesecundarias en esta función, es menor que la reportada por sus homólogos de escuelas presenciales, teniendo 16.6 frente a 23.8 años. El involucramiento en actividades de desarrollo profesional es menor en los directores de telesecundaria que en los de secundarias presenciales.

Dentro de la búsqueda realizada de información, se encontró que los directivos también reportan que hay dificultades con el presupuesto y los recursos insuficientes, reportada tanto por los de las telesecundarias como los de las secundarias presenciales (ocho de cada diez en promedio). Empero, en su satisfacción laboral, la mayoría de ambos dicen estar satisfechos, sin embargo, un porcentaje importante de los de la telesecundaria informan el desear cambiar de escuela (cuatro de cada diez) y otro tanto considera que la profesión docente no es valorada por la sociedad (cinco de cada diez).

3. Evaluación formal y retroalimentación docente: Los directores de las telesecundarias reportan que sus docentes nunca fueron evaluados en comparación con la mayoría de las secundarias presenciales. Asimismo, 69% docentes de telesecundaria y 85% de secundaria presencial, trabajan en escuelas en donde el director es quien realiza la evaluación de los docentes. En cuanto a la retroalimentación que reciben los docentes, en la mayoría de los casos se enfoca al desempeño académico de los estudiantes, mientras que el menor de ellos se centra en el tema de la enseñanza multicultural o multilingüe. Los métodos más utilizados para dicha retroalimentación son la observación en el aula y el análisis de las calificaciones de los estudiantes; el menos utilizado es la encuesta a los estudiantes. En cuanto al impacto que tuvo el informe, para la mayoría de los docentes de telesecundaria éste fue positivo en su vida laboral, como: la satisfacción en el trabajo, la confianza profesional y la motivación laboral.

4. Creencias y prácticas de los docentes: En este apartado se dan a conocer las creencias y concepciones que tienen los docentes mexicanos acerca de la enseñanza y el aprendizaje que se da en el aula, así como los tipos de prácticas pedagógicas que con mayor frecuencia utilizan. Las prácticas pedagógicas de una mayor proporción de docentes de telesecundaria, en comparación con los de secundaria presencial (75 frente a 57%) que hacen que sus alumnos trabajen en proyectos, en grupos pequeños y presenten un resumen del contenido aprendido. Algo a recalcar, es que seis de cada diez docentes de telesecundaria emplean las TIC para proyectos o trabajo colaborativo en clase. Además, hay un mayor porcentaje de profesores de telesecundaria que participan en actividades cooperativas; siendo el método más utilizado de evaluación en ambos casos la observación y la retroalimentación de estudiantes, mientras trabajan en una tarea específica.

En cuanto a la mención del uso de las TIC, materiales o recursos audiovisuales en este último apartado de los resultados de Talis (2013 en COLMEE, 2015), según lo indagado por Rodríguez (2011 en COLMEE, 2015)) se aprecia un dato similar a lo ya planteado, puesto que en efecto, el televisor, los programas televisivos de la Red EDUSAT y los DVD de la mediateca didáctica, son los

materiales básicos que se deben utilizar en una secundaria de esta modalidad, según lo reportado por los docentes.

Sin embargo, “entre el 70 y 80% de los docentes señaló no tener a su disposición los compendios de programas transmitidos (Red EDUSAT), ni las películas con fines didácticos, recursos que se plantean como materiales que ayudan a solventar pérdidas de la señal de la Red Edusat, así como materiales de apoyo en diferentes temas y asignaturas de la modalidad” (ibid, p.5).

Constituyendo los materiales impresos, sobre todo el libro para el alumno y para el maestro los más utilizados la mayoría del tiempo para planear y establecer las actividades de aprendizaje que se darán en las diferentes horas para cada una de las sesiones de diversas asignaturas.

Sin embargo, un aspecto que se debe recalcar es que la literatura existente sobre el trabajo de los psicólogos en las telesecundarias en lo que se refiere a la Ciudad de México es poca, por lo que se esperaría entonces que con todo lo recabado anteriormente, estos últimos en conjunto con otras disciplinas, hallen soluciones a las problemáticas que se susciten tanto en el contexto académico como fuera de éste que puedan influir en la formación constante de los estudiantes. Algunos de estos impedimentos relevantes que se hallan en las telesecundarias se enlistan a continuación en la siguiente sección.

2.3 Telesecundarias: de la zona rural a la urbana y otras problemáticas.

Lamentablemente, a pesar de las iniciativas y rumbos que se han tomado para mejorar y cumplir con el objetivo establecido de brindarles a los alumnos una preparación que los convierta en un agente de cambio para el país, existen dificultades tanto del sistema de organización de la escuela como por parte de los alumnos.

Sin embargo, en lo que se refiere a las telesecundarias en la Ciudad de México, se debe aclarar un punto antes de dar pie a las problemáticas que éstas presentan. A pesar de que las telesecundarias fueron instauradas con el propósito de brindarle a las comunidades marginadas en las zonas rurales la misma oportunidad de continuar y culminar sus estudios de secundaria, en la actualidad ya no sólo ocurre esto en lugares con dichas características, sino que se han transportado y establecido en la ciudad, sobre todo en edificios públicos como lo son las iglesias, comités distritales de partidos políticos y algunos centros de desarrollo de la familia (DIF).

En la zona urbana, fueron desarrollándose con múltiples carencias, desde los edificios viejos donde fueron ubicadas dentro de los centros sociales, con espacios limitados que muchas veces no cumplen con lo dictado por las leyes oficiales mexicanas para la aprobación de su funcionamiento como escuela oficial, comparándolas con las otras modalidades de secundaria, cuya dependencia que se encarga de darle una correcta iluminación, ventilación, estructuración, etc., es el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INNIFED), mientras que en el caso de las telesecundarias, al no tener un convenio oficial con los centros sociales donde se encuentran, se hallan completamente desvalidas en su mantenimiento.

Para el desarrollo de la presente tesis se cuenta con información proporcionada por directivos y docentes de la telesecundaria en la que se intervino, quienes comentaron que la construcción de éstas últimas en las zonas urbanas, se llevó a cabo con el fin de cumplir con dos propósitos: brindarles una oportunidad a jóvenes con problemas de aprendizaje y de educación especial y sobre todo, siguiendo con esto último y como segundo enfoque, ofrecerles un último recurso a aquellos chicos con problemas de conducta que al ser expulsados no tienen otra opción en cuanto a escuelas presenciales para concluir con el nivel educativo.

Algo de suma importancia que se debe resaltar entonces, continuando con lo arriba expuesto, es que a diferencia de las demás modalidades de secundaria que se enlistaron al inicio del capítulo y que concuerda con lo mencionado en el primer apartado de los resultados de Talis (2013), es que en todas las telesecundarias se encuentran situados gran cantidad de jóvenes con problemas como los anteriores, siendo estos remitidos tanto por las demás escuelas en donde se intenta inscribirlos o por el mismo gobierno. Estando en ellas solo una pequeña parte de alumnos que la escogieron como primera opción ya fuera por comentarios que escucharon acerca de que alguna telesecundaria valía la pena, o por la decisión de sus padres.

Otra de las problemáticas que se encuentra instaurada no solo en dicha Telesecundaria sino en las demás escuelas tanto generales, técnicas y telesecundarias, es no tener autorización para reprobar a los alumnos de ninguno de los grados correspondientes a la secundaria, siendo esto “un mandato establecido”¹⁵ que se debe cumplir, sabiendo que esto perjudica de manera importante la vida académica de sus estudiantes al permitirles continuar sin poseer realmente las competencias necesarias para desarrollarse después en la educación media superior.

¹⁵ Comunicación personal con el Directivo de la telesecundaria, objeto de análisis de la presente tesis.

Por tanto, se entiende que la modificación que se llevó a cabo de la instauración de las telesecundarias ya no únicamente en zonas rurales sino también en las urbanas, surjan distintas problemáticas de las que quizá no se tenga conocimiento pleno, tanto por el contexto en el que los alumnos se desarrollan en casa como por el ambiente en este tipo de escuela en la ciudad, presentándose no solo para el psicólogo numerosos cambios que debe tener en cuenta para una correcta evaluación e intervención, sino también para los docentes, puesto que con la instauración de las telesecundarias en dichas zonas y la remisión de múltiples niños con distintos problemas, estos deben redoblar el trabajo para atender a todos por igual.

Lo cual, como se comentó durante la estancia en la telesecundaria en la que se intervino, es complicado de lograr, ya que no sólo los profesores deben atender cada uno la enseñanza de las 9 materias para sus grupos, sino también adecuar las lecciones para los alumnos con alguna necesidad especial. Preparación con la cual no cuentan, incluyendo el material didáctico para ellos o la ayuda de otros profesionales.

Es así que en la presente tesis se reportarán los resultados que se obtuvieron de la investigación que se llevó a cabo en la Telesecundaria #80 ubicada dentro del Instituto del Petróleo Mexicano en la Ciudad de México, tras la evaluación de la población que permitieron identificar tres principales problemáticas en cuanto a los alumnos: deserción académica, bajo rendimiento y puntajes bajos en las pruebas implementadas, las cuales se trabajaron durante la intervención individual y grupal; éstas se expondrán de manera detallada posteriormente. Esto con el objetivo de definir cuál es la función del psicólogo dentro de esta modalidad de secundaria en las zonas urbanas como estrategia de intervención en comparación con las otras clases de colegios de este mismo nivel educativo.

Así, en lo que respecta a la presente tesis, la telesecundaria es tema de especial interés. No solo para los académicos formados en disciplinas como lo es pedagogía, sino también para los psicólogos, puesto que, si se regresa a la historia de cómo es que dio sus primeras señales de aparición en el contexto mexicano posrevolucionario y cómo fue evolucionando y estableciéndose con los lineamientos con los que hoy se rige, se da cuenta tanto de la manera en la que se formaron los estudiantes de esas épocas dentro de la modalidad en toda la república; aquellas modificaciones que en su momento se pusieron en marcha para contrarrestar indicios e incluso muestras de deficiencias en ella; y con ello, los logros a los que se llegaron y que se han mantenido para seguir fortaleciendo y estableciendo las telesecundarias.

3. ALGUNAS ANOTACIONES SOBRE EL PAPEL DEL PSICÓLOGO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

La inmersión de un profesionalista en instituciones extra-académicas, supone, de entrada, el contacto con problemáticas ajenas a las suyas. Es decir, el profesional interactúa con un marco conceptual ajeno al de su profesión. Piénsese, por ejemplo, en un matemático trabajando para una panificadora. La panificadora, *per se*, no sufre problemas matemáticos. La panificadora en cuestión no se pregunta si la aritmética es un sistema formal, o sobre la conjetura de Goldbach, etc. Lo que ocurre es que el matemático aplica un conocimiento especializado a problemáticas que, en principio, no son meramente matemáticas. Al igual que el ejemplo anterior, una institución de educación secundaria tampoco se pregunta sobre la variable distintiva entre animales infrahumanos y humanos que explique el desempeño de éstos en tareas de equivalencia de clases (problema del análisis experimental del comportamiento). Sin embargo, que se contrate a matemáticos en una empresa que se dedique a la producción de pan, o a psicólogos en instituciones educativas, supone que, a nivel institucional, se considera el conocimiento de éstos como valioso para la resolución de problemas propios de dichas instituciones. Así, es importante reconocer que las problemáticas a las cuales nos enfrentamos los profesionales al entrar a instituciones ajenas a nuestros campos de conocimiento, se presentan, en palabras de Schön (1992, citado en Ramírez & Saucedo, 2016), como indeterminados y desestructurados. Las problemáticas que se le demandan al profesional son, pues, generales y, en principio, no están segmentados para permitir ubicar qué parte de éstos pertenecen a un área de especialización concreta. Por ejemplo, un profesor puede demandar al departamento de psicología que uno de sus alumnos “no aprende” y que, por lo tanto, necesita acudir al psicólogo. Evidentemente, el psicólogo puede contribuir a que el chico en cuestión mejore su rendimiento académico; empero, el fenómeno social catalogado como “no aprende” bien puede incluir segmentos médicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc.¹⁶. No es un problema *per se* psicológico. En la figura 1 se representa lo anterior.

¹⁶ Si bien que un profesor, al decir que un chico “no aprende”, no está otorgando al profesional un segmento específico que le diga a éste a qué área del conocimiento pertenece el fenómeno en cuestión, sí nos da un indicio importante: a saber, que conceptos psicológicos (aprender, percibir, representar, imaginar, etc.) tienen su origen en las prácticas cotidianas del lenguaje. Por lo tanto, para comprender este tipo de conceptos, en principio es menester comprender su lógica dentro de estas prácticas. Como Hacker y Bennett (2003) aclararan, el lenguaje de lo psicológico no es teórico, por lo tanto, la clarificación de estos conceptos no está dada por teoría alguna. El hacer teóricos estos conceptos supondría, en primera instancia, realizar una tarea de clarificación conceptual. No obstante, esto es sólo una nota a pie de página que no tendrá repercusión en este trabajo debido a los objetivos del mismo.

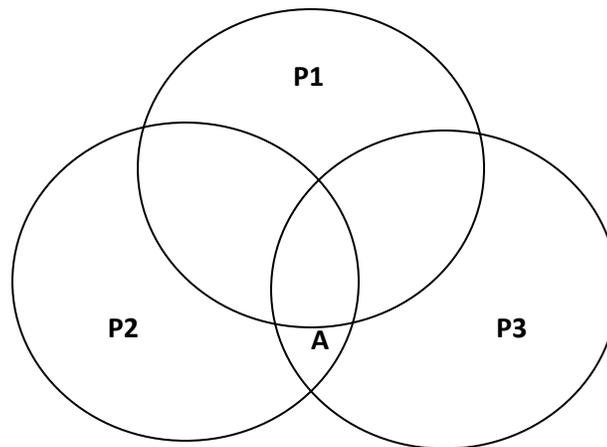


Figura 1. Representación gráfica de la convergencia de diversas profesiones ante una demanda social específica. En este caso, A designa la demanda social de “no aprende”, P1, P2 y P3 designan profesiones distintas (e. g., psicología, medicina y pedagogía)

La formación de cualquier profesionalista, supone un proceso en el que se desarrolla u identidad profesional, proceso que es siempre situado, contextualizado y mediado por procesos normativos, que decantarán, en última instancia, en la apropiación de un conjunto de saberes especializados (Rodríguez & Seda, 2012). A pesar de que el concepto “saber” es parte de nuestro repertorio lingüístico de lo psicológico/mental, esto no supone un estado mental particular que se tenga que caracterizar; por lo que la descripción de una práctica profesional, o de que alguien posea un saber especializado, nada tiene que ver con algo que ocurra “en” la persona, o “en” algo propio de la persona (e. g., su cerebro, su mente, etc.). **Al contrario, lo que sí supone, es una práctica especializada, acorde a dichos saberes.** Es decir, la identidad profesional decanta en un conjunto de prácticas congruentes con un conjunto de saberes enseñado a lo largo de la educación profesional. Puede verse a la práctica profesional, por tanto, como una práctica social inmersa en una cultura particular, interactuando con el conjunto de prácticas sociales que conforman nuestra cultura. Una de las prácticas profesionales del psicólogo, en el ámbito aplicado, es la intervención, en general, y la intervención en contextos educativos en particular. Por lo tanto, en las siguientes dos secciones trataremos sobre el concepto de intervención. En la siguiente sección, titulada “sobre el concepto de intervención”, esbozaremos algunas anotaciones conceptuales sobre la lógica que este concepto tiene

dentro de la psicología, contextualizándolo dentro de la teoría cultural. Posteriormente, trataremos sobre la intervención aplicada en instituciones educativas.

3.1. Sobre el concepto de intervención.

Cabe iniciar esta sección dando algunas aclaraciones sobre el concepto principal de ésta: intervención. Desde una visión etimológica del término, se sabe que la palabra está compuesta por tres componentes léxicos: un prefijo (*inter*), un verbo (*venire*) y un sufijo (*tion*). Los significados de estos tres componentes son claros. Sabiendo que tanto un sufijo como un prefijo tienen la función de modificar, en general, verbos, y que el prefijo *inter* bien puede hacer referencia tanto a “dentro de...” como “entre tal y cual”, podemos entender el significado etimológico de la palabra en cuestión como *la acción y el efecto de actuar dentro de una situación particular*. Se puede intervenir en diversos ámbitos, pero el que nos ocupa es el ámbito psicológico.

Si bien la psicología se ha erigido históricamente como la ciencia que estudia, *grosso modo*, lo que hace el individuo¹⁷, este estatuto distintivo suele entrar en conflicto al tener en cuenta distintas de las prácticas que los psicólogos suelen llevar a cabo. Nos centraremos en un ejemplo paradigmático: el concepto de norma y su interpretación. Antes que nada, es importante hacer mención que el concepto de norma no es un concepto de naturaleza psicológica/mental, sino que es un concepto estadístico utilizado en estudios de diversas ciencias; es decir, no es un concepto que sea utilizado exclusivamente en las diversas disciplinas que rotulamos con el nombre de psicología. Hecha esta aclaración, el concepto de norma puede ser entendido como el resultado promedio obtenido de una muestra significativa de un hecho *x*, lo cual puede ser representado gráficamente gracias a la curva de Gauss, la cual proporciona una representación de la distribución de datos de una variable. Es innegable la utilidad de esto en diversos campos. Piénsese, por ejemplo, en el campo de la medicina que se encarga de la realización de análisis clínicos. Pongamos como ejemplo el caso de la diabetes. Es sabido que una de las variables importantes para las personas que padecen diabetes, es la medición constante de sus niveles de glucosa. Gracias a este concepto estadístico, contamos con un rango “normal” de un nivel de glucosa, es decir, un intervalo numérico que nos permite ubicar si el nivel de glucosa de la persona está controlado o no.

¹⁷ Este hacer puede ser referenciado como conducta (haciendo referencia a la teoría conductista, en general), como actividad (haciendo referencia a teorías que se han desprendido desde la teoría cultural), etc. Es por eso que empleamos el término “lo que hace el individuo”, pues apuntar a alguno de los términos anteriores (entre otros que podemos encontrar) haría referencia a una teoría en particular.

La función del concepto es, pues, innegable. No obstante, ¿tiene **sentido** su aplicación para el estudio de **nuestros conceptos psicológicos**? Contextualicemos dotando de un ejemplo. Imagínese a un psicólogo realizando su servicio social como clínico en una institución laboral. *Grosso modo*, su trabajo consistirá en atender a los trabajadores de una empresa que se sientan “mal” psicológicamente (*viz.*, que se sientan extremadamente tristes, que estén pasando por la muerte de un ser querido, etc.). Al servicio llega un trabajador que dice sentirse “deprimido”. Por lo tanto, el psicólogo, como buen profesional que es, aplica una prueba referente a una norma, estandarizada en una población urbana y mexicana. Después de aplicársele la prueba, resulta que el paciente, de acuerdo a ésta, no está ni próximo a sentirse deprimido. No obstante, ¿es esto congruente con el concepto “deprimido”? El argumento de la respuesta lo dividiremos como sigue:

- a) Conceptos psicológicos, como “estar deprimido”, pueden ser utilizados tanto en primera como en tercera persona.
- b) En tercera persona (e. g., decir que fulanita está deprimido), su adscripción a un tercero es posible gracias a observar su conducta, ver su rostro, escuchar el tono de voz con el que habla, etc.
- c) En primera persona, sin embargo, la situación es distinta. Evidentemente no requerimos ver nuestra propia conducta para adscribirnos conceptos psicológicos. Si esto fuera el caso, necesitaríamos, e. g., portar un espejo en nuestro día a día para poder decir que estamos tristes, felices, enojados, deprimidos, etc. Es por eso que Hacker (2007) dice del uso en primera persona que es infundado (*groundless*).
- d) Nuestro lenguaje es graduado, mas no en sentido algebraico. Es decir, tiene sentido decir que uno está un poco triste, que uno está muy triste, hasta llegar al extremo de decir que uno está deprimido. Empero, no tiene sentido decir que uno está un 2 de triste, o un 5 de triste. Simplemente así no es como funciona nuestro lenguaje.

Aclarando lo anterior, estamos en condición de decir lo siguiente. Primero, si la persona reporta que se encuentra deprimida, es posible que nosotros sepamos si esto es así gracias a su reporte verbal, a lo que hace, a observar cómo han cambiado sus actividades, etc. Segundo, es posible que la persona en verdad se sienta muy triste, y que, no obstante, no tenga un puntaje suficiente para adscribirle tristeza de acuerdo al instrumento en cuestión. Sin embargo, nuestro lenguaje no funciona de esa forma. Por último, el uso en primera persona (estoy triste, estoy deprimido, etc.) es un indicador, entre los ya mencionados, para rotular el comportamiento de una persona (“fulanita cree que X”, “fulanita siente un dolor inmenso”, etc.) (Hacker & Bennett, 2003). En principio, parece ser que un problema psicológico, queda definido por la rotulación del individuo sobre una situación que él esté padeciendo.

3.1.1. intervención: aproximación cultural.

Resultado como el anterior no es novedoso dentro de la psicología. Puede ser encontrado en la herramienta analítica denominada como análisis contingencial aplicado al ámbito clínico (Rodríguez, 2006), donde se concibe al comportamiento problemático no desde una óptica médica, sino a partir de las valoraciones que los individuos hagan de su propio comportamiento o de su relación con terceros. Un resultado que conserva el mismo “espíritu”, lo encontramos en la psicología cultural, donde la comprensión del individuo no se da a partir de la comparación de este dentro o fuera de su grupo social, sino a partir de comprender las prácticas culturales en las cuales está inmerso (Saucedo, 2009), donde, al igual que en el análisis contingencial, las valoraciones del individuo sobre la situación que demanda como problemática, y la de sus próximos, son de primera importancia. La cuestión que a continuación trataremos, será el concepto de intervención desde la óptica de la psicología cultural.

El concepto de intervención es, sin duda alguna, uno de los conceptos centrales dentro de la psicología aplicada; no obstante, el análisis conceptual en torno a éste ha sido escaso (Dreier, 2011a). En primera instancia, esto puede deberse a la multitud de disciplinas que se rotulan bajo el nombre de “psicología”, mismas que no son traducibles unas a las otras. Por tanto, es importante establecer de qué psicología estamos hablando. En este caso, se darán algunas anotaciones de la intervención desde el paradigma cultural.

Como se apuntó en párrafos anteriores, el análisis del individuo desde la psicología cultural no parte de una lógica que podemos denominar “médica”. Es decir, el análisis de los problemas que aquejan al individuo, no son problemas estandarizados, a los cuales se cuenta con procedimientos de intervención a priori. La razón de lo anterior se justifica, desde la teoría cultural, debido a uno de los planteamientos ontológicos principales de ésta, a saber, que el individuo siempre participa en diversos contextos de práctica social (Dreier, 1999). Lo anterior, tiene para Dreier (*ibid.*) las siguientes dos implicaciones en la comprensión del individuo:

1. El sujeto siempre estará inmerso dentro de una práctica social. Cabe aclarar que la palabra “inmerso” puede no ser exacta, pues estar inmerso supone una dualidad de tipo “dentro/fuera”; en este caso, dentro o fuera de un contexto social. Empero, Dreier (*ibid.*) es consistente al mencionar que siempre se está implicado en una práctica social. Por lo tanto, es preferible utilizar la palabra que el mismo autor utiliza: implicado, pues ésta

2. Si el sujeto siempre está implicado en una práctica social, ésta solo tiene sentido en lo que Dreier (*ibid.*) denomina contextos locales de práctica social. Es decir, las prácticas sociales en las cuales se vea implicado el individuo siempre son contextualizadas, y, por ende, el individuo siempre estará *situado* (*ibid.*; Dreier, 2008). Caracterizar al individuo como situado, no equivale a decir que éste permanezca en el mismo lugar, ni apelar a la inmutabilidad de éste (Dreier, 2008), o que su participación quede al margen de la comprensión del contexto social particular. Si entendemos como contexto social el lugar donde se llevan a cabo prácticas sociales específicas (Dreier, 2011b), y donde éstas tienen sentido, el resultado es que contexto social y prácticas sociales tienen una relación de dependencia, de forma tal que no tiene sentido hablar de uno sin hablar de la otra.

Una postura como la anterior, tiene la ventaja de ubicarse más allá del problema planteado por el debate entre objetivistas (cuya versión radical está representada por el conductismo filosófico) y subjetivistas (la comprensión cartesiana de los conceptos mentales es, por antonomasia, el representante del subjetivismo), en torno a la comprensión de la actividad humana. Así, la angustia no se ubicaría ni en la conducta de un individuo, ni en un estado mental/cerebral particular de éste. La angustia que un individuo demande como problemática tendría que ser comprendida a partir de una comprensión de los contextos de práctica en los cuales esté implicado. Puede decirse que para comprender lo subjetivo -en este caso, las demandas que los usuarios del servicio de psicología hacen a los psicólogos- es necesario comprender lo objetivo, es decir, tener en cuenta las características del contexto social que no pueden ser reducidas a estados mentales o a características ubicables en el individuo (Rubinstein, 2010). Siguiendo esta línea argumental, se finalizará esta sección brindando las características principales -o lineamientos- de un proceso de intervención de naturaleza *cultural*.

- A) Las problemáticas de los usuarios siempre se dan en la interacción de contextos en donde este participa. Por lo tanto, no se sigue una lógica de carácter médico, en donde los procedimientos estén dados *a priori*. Se considera de primera importancia vincular los procesos de intervención a la vida cotidiana de los usuarios; además, considerando lo anterior, es fundamental que la intervención tenga como uno de sus objetivos la resolución de los problemas que demandan los usuarios a nivel de sus contextos de participación (Dreier, 2011a).
- B) La intervención, desde la teoría cultural, recupera el concepto de *vida cotidiana* desplegado por Dreier (*op. cit.*) a partir de la teorización de la persona que el mismo autor lleva a cabo como “*situado siempre en contextos locales de práctica social*” (Dreier, 1999, p. 31). Dichos

contextos no son espacios carentes de reglas, donde la persona pueda hacer lo que le venga en gana; sino que son contextos que involucran demandas y responsabilidades propias de dicho espacio, donde se desarrolla la vida cotidiana de las personas (Dreier, 2011b). Por lo tanto, es fundamental tomar en cuenta siempre los cambios que ocurran en ella, pues esta es una dimensión que interactuará con el trabajo realizado en los procesos de intervención (Dreier, 2011a).

Si las problemáticas serán entendidas siempre a nivel contextual -ver inciso A)-, y que es en estos contextos donde la persona se desempeña y que el terapeuta debe analizar los constantes cambios que ocurran en ésta -ver inciso B)-, se sigue que en cada escenario de práctica, los individuos no necesariamente presentarán las mismas características en otros contextos de práctica (Saucedo, 2009). Por lo tanto, es necesario entender el proceso de intervención a nivel contextual, pues sólo a partir de un contexto particular las problemáticas de los individuos tienen un sentido. A continuación, se revisarán algunas aplicaciones de la intervención cultural en espacios educativos, específicamente en espacios de educación secundaria.

3.2. Intervención psicológica en instituciones educativas.

Mantilla (2018), caracteriza a las instituciones de telesecundaria, en general, como precarias en términos de recursos disponibles, contrastando las necesidades no sólo financieras, sino también en términos de recursos humanos necesarios para el funcionamiento de éstas. Es importante tomar esto en consideración, pues dará pie a una mejor comprensión de los problemas que se gesten y perduren dentro de este tipo de espacios. El trabajo del psicólogo a nivel de intervención en instituciones educativas adquiere sentido por las problemáticas que se presenten a nivel psicológico (revisar la sección 3 y 3.1. para una comprensión de lo que entendemos como nivel psicológico) dentro de este contexto. Es por eso que la intervención es de carácter vasta, en términos de las situaciones que comprende (Saucedo, 2017).

Si seguimos la línea argumental que se ha tejido a lo largo de este capítulo, tiene sentido decir que la intervención a nivel educativa queda enmarcada por toda problemática que sea demandada por los participantes a nivel individual, adquiriendo sentido en la institución educativa. E. g., la escuela puede presentar dificultades económicas -como es el caso de las telesecundarias- mas este no es una problemática que se comprende como psicológica, sino como institucional. No obstante, la precariedad que mencionamos, puede tener impacto en el desempeño académico de algunos alumnos.

Por tal, es fundamental que el psicólogo tenga una comprensión del espacio en donde realizará la intervención de carácter educativo, desde las dimensiones más generales (ideologías, valores en juego, comportamientos esperados por las principales instituciones en juego -en este caso, la escuela y la familia-, el funcionamiento de la misma institución) (Gilly, 2008), hasta características más particulares (condiciones biológicas del individuo, discapacidades que el mismo presente, percepción sobre las problemáticas que demanda o las problemáticas en las cuales se ve inmerso, etc.). En este sentido, la comprensión de un caso de intervención demandará, en primera instancia, la comprensión de estos dos niveles fenómenos: el institucional y el individual.

Así, la intervención educativa llevada a cabo en durante el servicio social, se conceptualiza y comprende a partir de los siguientes tres agentes:

1. Los aprendices de psicología.
2. El o los docentes que dirigen la práctica.
3. Los agentes que demandan el servicio (Saucedo, 2017)

Los tres agentes involucrados juegan un papel de primera importancia, a pesar de que sean los aprendices de psicología los cuales llevan a cabo el trabajo de intervención en las instituciones. En párrafos anteriores, se mencionó que los problemas que se demandan al psicólogo en las instituciones, se presentan como indeterminados y desestructurados. Este es un claro ejemplo de cómo los tres agentes comprenden el proceso de intervención: al ser aprendices de una práctica especializada, los docentes adquieren un papel de guías, cuyo papel adquiere sentido en la ayuda de la co-construcción y significación de las problemáticas demandadas a nivel de indeterminación, a un nivel de determinación.

Por lo anterior el proceso de intervención educativa no puede estar normada por las mismas instituciones educativas. Al compartir marcos conceptuales y prácticas distintas, no puede reducirse la práctica del psicólogo a la mera reproducción de las demandas que los directivos demanden directamente a los psicólogos, pues éstos necesariamente necesitan realizar el proceso de significación de las problemáticas descrito en el párrafo anterior. Así, en este proceso de co-construcción -y tomando los conceptos de participación y contexto local de práctica, cuya función es descrita en la sección 3.1.1.)- se destaca la participación de los siguientes agentes: el personal de la escuela, principalmente directivos y docentes; los mismos alumnos; y, por último, el personal del servicio de psicología, el cual queda comprendido por los aprendices y sus docentes (*ibid.*).

Tomando en consideración que la intervención educativa llevada a cabo para los fines de este proyecto, fue parte del servicio social de los autores de este proyecto, tiene que quedar claro que ésta fungió como un proceso formativo en dos ejes: el primero, hacia los usuarios que recurrieron o fueron remitidos al servicio de psicología, y, por la otra, hacia los mismos psicólogos.

4. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.

Reimers (2000) llama a que se estudien los factores que limitan las posibilidades de aprendizaje de la población cuyas familias padecen bajos ingresos. Por lo que la desigualdad educativa no debe ser vista únicamente a partir de los índices de cobertura, sino, como recomienda Martínez (2012), a partir del acceso real a las escuelas, cantidad y calidad de insumos escolares, permanencia en la escuela, número de estudiantes que termina un grado escolar, etc. La SEP (2017b) reconoce las problemáticas de las escuelas telesecundarias; *e. g.*, éstas ocupan el penúltimo lugar en términos de brecha digital (sólo superadas por las escuelas comunitarias) (*ibid.*). Ésta, sin duda, representa una variable relevante que limita el desempeño de los alumnos en cualquier tipo de servicio de educación secundaria, más aún cuando se trata de un servicio cuya raíz histórica se encuentra en la utilización de la tecnología como medio pedagógico.

No obstante, por barreras que limiten el desempeño de los alumnos no debe pensarse exclusivamente en factores a nivel estructural. Variables de carácter socio-demográfico entran en juego. Esto queda claro si se observa en el primer apartado el carácter interactivo con que se caracterizó a las instituciones en general, y a la institución educativa en particular. Es importante aclarar que, durante la estancia de los autores de este trabajo en la telesecundaria donde realizaron su servicio social, de forma a-sistemática, se observaron las siguientes características de la población: se trataba, en gran parte de los casos de

- 1) Alumnos que, por un aprovechamiento bajo, no lograron acceder a otras instituciones de educación secundaria.
- 2) Alumnos rechazados de otras instituciones de secundaria.
- 3) Alumnos que provienen de orfanatos.
- 4) Estudiantes con necesidades educativas específicas

Si partimos de la tesis que demanda al psicólogo cultural el conocimiento de las variables sociales generales del campo en donde se desempeña, conocimiento que, por otra parte, posibilita la intervención de este a nivel institucional (Gilly, 2008), es importante sistematizar las características de la población en donde se labora. Además, dicho conocimiento no sólo es pertinente para la labor de intervención del psicólogo en instituciones educativas; es relevante para la formulación de políticas educativas. *Grosso modo*, el objetivo del presente trabajo trata de ayudar a dar respuesta la pregunta ¿quién es el estudiante de telesecundaria? Para dar respuesta a lo anterior, el trabajo cubrirá los siguientes dos objetivos de investigación: ***caracterizar socio-demográficamente a la población de telesecundaria, teniendo como muestra la población de la telesecundaria no. 80.*** El segundo

objetivo del trabajo es *realizar un análisis cualitativo de los datos obtenidos durante el proceso de intervención llevado a cabo en la telesecundaria no. 80, durante el periodo 2018-2.*

5. METODOLOGÍA.

Para dar cuenta de los objetivos de la presente tesis, ésta se fundamentará en el análisis y exposición de dos actividades que se llevaron a cabo en la Telesecundaria #80. Para ello, se analizarán los datos derivados tanto de la aplicación del cuestionario titulado: “Evaluación Psicopedagógica” con el que se caracterizará socio-demográficamente a la población, como interpretar *grosso modo* los resultados de la intervención psicosocial que se llevó a cabo de forma individual con los estudiantes de la telesecundaria. Las anteriores actividades se llevaron a cabo del 9 de octubre al 4 de diciembre del 2017 y del 7 de febrero al 28 de mayo del 2018. Cabe resaltar que esta investigación, debido a la cantidad de la población, es de corte exploratorio, por lo que, una de las finalidades del análisis de los resultados, es proponer vías de investigación dentro del contexto de las telesecundarias.

Ubicación

La investigación-intervención se realizó en la Telesecundaria #80 ubicada en el Eje Central Lázaro Cárdenas 152, San Bartolo Atepehuacan, 07730 en la Ciudad de México. El colegio se encuentra dentro de las instalaciones del Instituto Mexicano del Petróleo.

Población

Los 135 alumnos que participaron en la primera parte de la investigación se encontraban entre los 11 y 17. La distribución de la población por grado, se ilustra en la tabla 1; como puede observarse, hay una mayor presencia de población masculina, llegando incluso a rebasar el doble de la población femenina, como ocurre en ambos grupos de primer grado.

Tabla 1

Distribución de la población por grupos de Telesecundaria no. 80

Grupo	Alumnos del género masculino	Alumnos del género femenino
1° A	14	5
1° B	15	5
2° A	14	7
2° B	16	8

3° A	13	13
3° B	11	14

Nota. Se muestra el número de estudiantes que conforman cada uno de los seis salones de los tres grados dentro del plantel.

Organización del espacio

La secundaria cuenta con seis espacios los cuales conforman los salones: (dos para los tres grados); las medidas son:

Tabla 2

Dimensiones de las seis aulas del plantel.

Salón	Medidas (m)
1A	7.72 x 6.09
1B	6.35 x 6.09
2A	7.2 x 6.2
2B	7.7 x 6.6
3A	7.8 x 6.37
3B	7.7 x 6.48

Nota. Se muestran las medidas del largo y ancho de los salones de cada uno de los grupos.

En cada uno de ellos se encuentra una pantalla de marca *COBIA* de 49 pulgadas. Ésta es operada por los profesores correspondientes de los tres grados (uno por aula). Dentro de la secundaria también se encuentra una biblioteca en la que libros de ciencias, física, química, matemáticas, historia, geografía, inglés, español, formación cívica y ética, biología e informática la conforman. El lugar asignado de ésta tiene unas medidas de 8.07m x 4.34 m, en el que se encuentran 37 bancos y dos mesas de 2.4m x .5m.

Por otra parte, en el colegio se tiene un espacio conocido como “Red” o centro de cómputo en el que los alumnos aplican lo aprendido en clase de teoría en las computadoras de escritorio; éstas últimas de marca *HP L1710*, teniéndose un total de 20 y una pantalla led de marca *Hisense* de 65 pulgadas a la que el profesor que utilice el área tiene acceso.

Instrumentos

Para realizar la caracterización sociodemográfica de la población estudiantil de la telesecundaria, se aplicó un cuestionario con el nombre de Evaluación Psicopedagógica (Ver Anexo 1) el cual comprendía 42 preguntas que abarcaban los siguientes cuatro aspectos:

Tabla 3

Organización y contenido del cuestionario aplicado “Evaluación Psicopedagógica”.

Aspecto	Preguntas	Tiempo estimado de realización	Materiales utilizados
Familiar: Tipo de familia en la que vive. Posibles problemáticas en la misma. Algunos elementos relativos a la educación de los hijos por parte de los padres.	1-15	5 minutos	Pluma o lápiz
Autovaloración: Percepción de atribuciones			

<p>positivas y negativas de los alumnos. Posibles problemáticas en sus vidas actualmente y el porqué de ellas desde el punto de vista de los alumnos.</p>	<p>16-21</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Pluma o lápiz</p>
<p>Académicos: Ejercicios de habilidad lectora, de escritura y comprensión matemática. Rutina de estudio; figuras de apoyo en casa o en la escuela; número de materias reprobadas.</p>	<p>22-35</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Pluma o lápiz Hoja de cuaderno brindada por el terapeuta a cargo.</p>
<p>Conductuales: Percepción de los alumnos de su comportamiento en clase. Opinión de lo que se les ha dicho por parte de los maestros hacía</p>	<p>36-42</p>	<p>3 minutos</p>	<p>Pluma o lápiz</p>

su conducta. Número de reportes y cartas condicionales que se les han dado.			
---	--	--	--

Nota. Se muestra los tópicos que se evaluaron con el instrumento, así como los tiempos aproximados de aplicación y el material necesario para su solución.

Procedimiento

El cuestionario se aplicó a todos los alumnos de la telesecundaria en un horario en que los segmentos de tiempo fueran favorables para ellos, con el fin de no interferir con sus estudios, razón por la cual, la aplicación tomó un tiempo de 2 meses (Febrero y Marzo 2018). La forma en la que se presentó y aplicó el instrumento fue la siguiente:

1. Se le notificó al Director de la Telesecundaria que se aplicarían un Cuestionario para evaluar la situación de los alumnos en los respectivos aspectos mencionados arriba.
2. Una vez autorizado por el Director, los psicólogos informaron a cada uno de los grupos y a sus profesores que se vendrían a buscar a los alumnos para que los apoyaran con la resolución del dicho Cuestionario.
3. Seis de los siete psicólogos se dirigían a los salones de los seis grados correspondientes en la telesecundaria (1°A y B; 2°A y B; 3°A y B). En todas las aulas se le solicitaba al profesor a cargo del grupo que dos estudiantes con base en número de lista, los acompañaran en un límite de tiempo (30 minutos).
4. Se utilizó el área de la biblioteca y el de la Red (sala de cómputo) como sitios de aplicación del anterior.
5. Se les proporcionaba a cada uno de los estudiantes el Cuestionario y una hoja de cuaderno en el que los terapeutas les solicitaban escribir su nombre completo, grado y grupo.
6. Posteriormente los terapeutas leían a los alumnos las instrucciones redactadas en el Cuestionario. Se les avisó que cualquier duda que tuvieran podían realizarla al psicólogo correspondiente.

7. Una vez terminado el Cuestionario, si uno de los dos concluía antes, se le solicitaba aguardar un momento para que su otro compañero pudiera finalizar. Se procedía a retirar a los dos alumnos a su respectivo salón.
8. Se repitió el proceso sucesivamente con todos los grupos.

Intervención individual

En cuanto a la intervención individual que se les brindó a los alumnos durante la estancia, ésta fue dada en el área de la “Red” o el centro de cómputo la mayoría de las ocasiones, puesto que por problemas de espacio cuando un maestro no asistía, los grupos debían ser fusionados con otros en los salones de éstos, por lo que el aula que quedaba libre se nos cedía. Esto último también ocurría cuando un grupo tenía programada su clase en el centro de cómputo, por lo cual el salón desocupado se nos era proporcionado.

Para la distribución y organización de los horarios de los alumnos que habían solicitado el servicio, se realizó en primera instancia una lista seccionada por grado, grupo y sexo con los nombres de los estudiantes. Posteriormente, entre los seis psicólogos, se otorgaron de uno en uno los casos, hombres con hombres y viceversa. A cada uno de los psicólogos se les fueron asignados ocho alumnos en el periodo de octubre a diciembre. Sin embargo, puesto que la mayoría de los 135 estudiantes, (88 de estos) solicitaron el servicio, hubo que dejar en lista de espera a algunos, los cuales, en el periodo de febrero a mayo del 2018 se les brindó también la ayuda a los que aún instaron en recibirla. La descripción de las sesiones y de los resultados: avances o bajas de cada uno de los casos, se reportaron en línea en un archivo Word en Drive al cual tanto la profesora a cargo como los psicólogos podían acceder y hacer modificaciones.

Una vez establecidos los casos, los psicólogos con ayuda de los horarios de cada grupo brindado por los directivos, organizaban los horarios en los que se verían a los alumnos con el fin de no interrumpir con las clases de éstos. Cada una de las sesiones debía efectuarse en 1 hora o 40 minutos, en el que el psicólogo iba a su respectivo salón y pedía autorización al docente para poder dirigirlo al área de la Red o al salón en donde se llevarían a cabo las actividades.

6. RESULTADOS.

La presentación de los resultados tendrá la siguiente estructura: se dividirá en dos secciones. La primera, versará sobre la caracterización sociodemográfica de los alumnos de telesecundaria, obtenida a partir del instrumento descrito en el apartado de metodología. Se ordenarán los resultados a partir de los 4 aspectos que se abordaron en el instrumento. La segunda sección...

6.1. Caracterización sociodemográfica.

6.1.1. Aspectos familiares.

Como puede observarse en la Figura 2, el tipo de familia con mayor presencia en la telesecundaria, es la nuclear, teniendo los porcentajes más altos en los tres grados escolares (1º, 43.59%; 2º, 31.11%; 3º, 41.18%). A ésta, le siguen la familia extensa y la familia donde la madre funge como único familiar que vive con el alumno. El tipo de familia con menos presencia es la que constituyen los tutores, presentándose exclusivamente en el primer grado (2.56%). En la familia en donde uno de los dos progenitores es el único que conforma el hogar del alumno, la madre tiene una mayor presencia en comparación con el padre en todos los grados, a excepción del tercer grado, en donde la familia constituida exclusivamente por el padre tiene mayor presencia (padre: 3.92%; madre: 1.96%). Es de resaltar la presencia de porcentajes en el apartado de “Institución” -el cual refiere a orfanatos y casas hogar- en los grados de segundo y tercero, teniendo porcentajes de 6.67% y 7.84%, respectivamente.

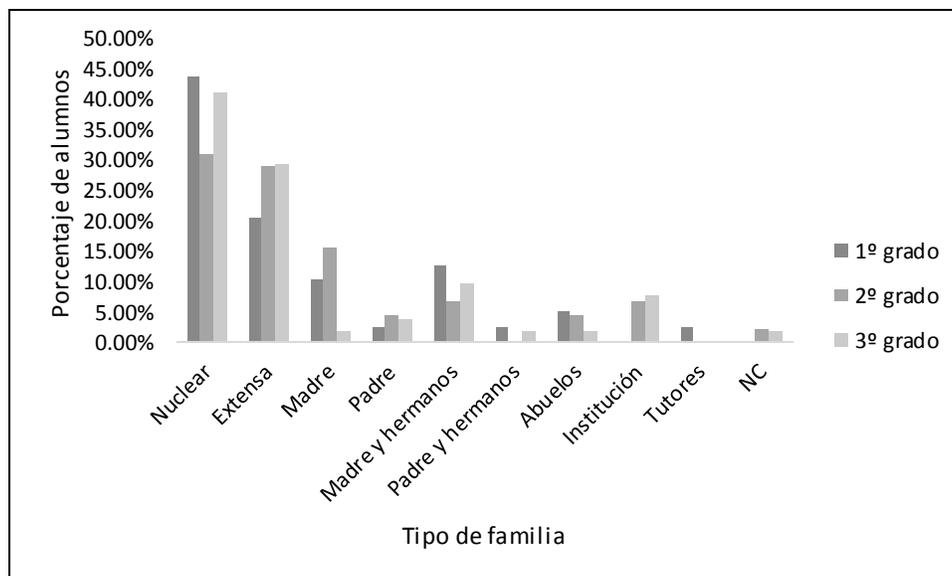


Figura 2. Se observa el porcentaje de alumnos por tipo de familia.

En la Tabla 5, se presentan los datos obtenidos sobre la escolaridad alcanzada de los padres de los estudiantes. Respecto a los estudiantes de primer grado, el mayor grado alcanzado por ambos padres, es la educación preparatoria, contando con un 24.54% por parte de los padres, y 25.54% de las madres; el menor grado alcanzado es la educación primaria, representado exclusivamente por las madres, con el 5.13% de la población estudiada, mientras que el menor nivel educativo de los padres fue la educación secundaria (15.38%). Un fenómeno similar se presenta en los siguientes dos grados, pues el menor porcentaje de estudios alcanzados, de ambos padres, se encuentra en la educación primaria, a excepción del segundo grado, donde puede observarse que un 2.22% de padres y un 2.22% de madres realizaron estudios de maestría. Además, puede observarse que los niveles de educación secundaria y preparatoria concentran el mayor porcentaje de la población estudiada en los tres grados. Cabe resaltar que se encontraron niveles muy bajos en la educación primaria, lo que representa un dato alentador, pues advierte que la mayor parte de la población rebasa el nivel primaria en su educación. No obstante, es de resaltar que se encontró un alto índice de desconocimiento de la escolaridad de los padres por parte de los estudiantes, habiendo porcentajes próximos al 50% o incluso mayores, como ocurre en el caso de segundo grado sobre la escolaridad de los padres (55.55%).

Tabla 5

Escolaridad alcanzada de los padres de los estudiantes por grado

Grado	Nivel educativo	Padres	Madres
1°	Primaria	0	5, 13%
	Secundaria	15.38%	15, 38%
	Preparatoria	24.54%	25, 54%
	Licenciatura	10.26%	7, 69%
	Maestría	0	0
	Doctorado	0	0
	Sin estudios	48.72%	46, 15%
	No Contesto (NC)		

2°		4.44%	4, 44%
	Primaria	17.78%	26, 67%
	Secundaria	13.33%	15, 55%
	Preparatoria	6.67%	6, 67 %
	Licenciatura	2.22 %	2, 22 %
	Maestría	0	0
	Doctorado	0	0
	Sin estudios No Contesto (NC)	55.55%	44, 44%
3°		5.88 %	3, 92%
	Primaria	9.81%	21, 57%
	Secundaria	21.57%	19, 61%
	Preparatoria	13.72%	11, 76%
	Licenciatura	0	0
	Maestría	0	0
	Doctorado	1.96%	1, 96%
	Sin estudios No Contesto (NC)	47.06%	41, 18%

Tabla 5. Se presenta el nivel educativo alcanzado por los padres de los estudiantes de la telesecundaria.

La Tabla 6 muestra las problemáticas recurrentes dentro de las familias de los estudiantes. Las problemáticas más recurrentes, para los tres grados, son los problemas económicos y el divorcio de padres. En primer grado, las problemáticas económicas concentran el mayor porcentaje (33.33%), mientras que, en segundo y tercer grado, las problemáticas más recurrentes son el divorcio de padres, concentrando un 24.44% y 21.57%, respectivamente. A pesar de que no representa la problemática con mayor ocurrencia, las adicciones como problemática familiar sí se presentan en todos los grados, siendo tercero el grado donde se muestra con mayor prevalencia (15.69%), respecto a los otros dos.

La ausencia de padres se presenta con mayor frecuencia en el segundo grado, dato que se corresponde con los datos de la Figura 2, donde se muestra que tanto en segundo como en tercer grado, hay alumnos viviendo en instituciones.

Tabla 6

Problemáticas recurrentes en las familias de los estudiantes por grado

Grado	Problemática	Porcentaje de estudiantes que lo viven diariamente
1°	Adicciones	7, 69 %
	Problemas económicos	33, 33 %
	Violencia intrafamiliar	7, 69 %
	Divorcio de padres	20, 51 %
	Ausencia de padres	10, 26 %
	Enfermedades	10, 26 %
	Otros	0
	No Contesto (NC)	35, 90 %
2°	Adicciones	8, 89%
	Problemas económicos	20%
	Violencia intrafamiliar	11, 11%
	Divorcio de padres	24, 44%
	Ausencia de padres	20%
	Enfermedades	13, 33%
	Otros	0
	No Contesto (NC)	22, 22%

3°	Adicciones	15, 69%
	Problemas económicos	21, 57%
	Violencia intrafamiliar	13, 72%
	Divorcio de padres	21, 57%
	Ausencia de padres	13, 72%
	Enfermedades	11, 76%
	Otros	3, 92%
	No Contesto (NC)	25, 49%

Dentro del aspecto familiar, también se tomaron en cuenta comportamientos socialmente valorados como negativos y positivos, que los alumnos perciben que los llevan a cabo dentro de su familia. En la Tabla 7 se representan los porcentajes de las conductas negativas que el estudiante lleva a cabo. En los tres grados, se observa que la Desobediencia es una conducta recurrente, presentando porcentajes altos: para primer grado, 25%; para segundo grado, 19,40%; y para tercer grado, 15, 85%. “Gritar y discutir con alguno de sus papás” es otra de las conductas recurrentes, presentándose en todos los grupos dentro de las conductas con mayor frecuencia: para primer grado, se presenta con un porcentaje de 13.33%; para segundo, con un porcentaje de 17,91%; mientras que, para tercer grado, se presenta con un 17.07%. El inciso “Otro”, presenta, para todos los grados, los menores porcentajes, con un intervalo del 0%-5,97%; las respuestas variaron entre discutir con alguno de los hermanos y hurtar dinero. Cabe resaltar que la conducta “muy mal humor” se presenta con un alto porcentaje exclusivamente en primer grado (20%).

Tabla 7*Conductas valoradas como negativas que el estudiante percibe que presenta en su familia.*

Grado	Conductas que el estudiante presenta en su familia	Porcentajes
1°	Desobediencia	25%
	Muy mal humor	20%
	Salir a la calle sin permiso	8, 33%
	No ayudar en casa	15%
	Responder feo	8, 33%
	Gritar y discutir con alguno de sus papás	13, 33%
	Otro	0%
	No contestó (NC)	10%
2°	Desobediencia	19, 40%
	Muy mal humor	13, 43%
	Salir a la calle sin permiso	8, 95%
	No ayudar en casa	13, 43%
	Responder feo	14, 92%
	Gritar y discutir con alguno de sus papás	17, 91%
	Otro	5, 97%
	No contestó (NC)	5, 97%
3°	Desobediencia	15, 85%
	Muy mal humor	14, 63%
	Salir a la calle sin permiso	6, 09%

No ayudar en casa	12, 19%
Responder feo	18, 29%
Gritar y discutir con alguno de sus papás	17, 07%
Otro	4, 88%
No contestó (NC)	10, 97%

En la *Figura 3*, se representan los porcentajes de castigos aplicados a los estudiantes divididos en género. Como se puede observar, los castigos que se aplican con mayor frecuencia a los estudiantes son “Sin permiso para salir” y “Regaños”. Para el primero, el porcentaje respecto a hombres y mujeres es de 29,31% y 23,98%, respectivamente; para “Regaños”, el porcentaje para hombres es de 29,31%, y para las mujeres es de 34, 61%. Es de resaltar que el castigo con menor porcentaje, para ambos géneros, son “Golpes”, con 3, 45% para hombres y 2, 56% para mujeres. Al observar las respuestas que los estudiantes que escribieron en el inciso “Otros”, se pudo observar que las respuestas que escribieron describían situaciones donde se les privaba del acceso a internet o al teléfono celular.

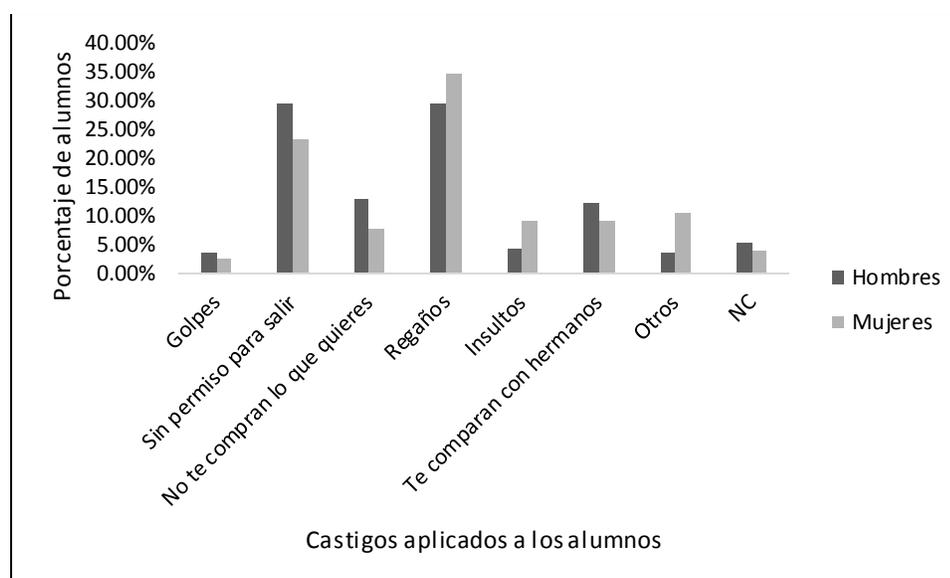


Figura 3. Se observa el porcentaje de castigos aplicados a los alumnos por género.

Por último, en la tabla 8 se presentan los datos obtenidos en el apartado de conductas valoradas como positivas que el estudiante presenta dentro de su familia. Las conductas que presentan mayores porcentajes en todos los grados, son: “Ayudas en quehacer” y “Limpias tu cuarto y tus pertenencias”. La última se presenta con mayor frecuencia en los grados de primero y segundo, con porcentajes de 43, 18% y 32, 77%, respectivamente; mientras que “Ayudas en quehacer” fue el comportamiento que presenta mayor frecuencia en el grado de tercero (41, 18%). Llama la atención que la conducta con menor presencia es “Trabajas y aportas dinero” en todos los grados, variando de 0%, en primer grado, al 16, 39%.

Tabla 8

Conductas valoradas como positivas que el estudiante percibe que presenta en su familia.

Grado	Conductas que el estudiante presenta en su familia	Porcentajes
1°	Ayudas en quehacer	40, 91%
	Contestas bien	9, 09%
	Limpias tu cuarto y tus pertenencias	43, 18%
	Trabajas y aportas dinero	0%
	Otro	0%
	NC	6, 82%
2°	Ayudas en quehacer	27, 87%
	Contestas bien	16, 39%
	Limpias tu cuarto y tus pertenencias	32, 77%
	Trabajas y aportas dinero	
	Otro	16, 39%

	NC	0%
		6, 56%
	Ayudas en quehacer	
3°	Contestas bien	41, 18%
	Limpias tu cuarto y tus pertenencias	16, 18%
	Trabajas y aportas dinero	27, 94%
	Otro	1, 47%
	NC	0%
		13, 23%

6.1.2 Aspectos académicos.

El apartado de aspectos académicos se centró, principalmente, en dos aspectos: uno objetivo, haciendo referencia a la historia académica del alumno; y otro subjetivo, refiriéndose a la percepción que el estudiante tiene sobre sus propias habilidades. En la tabla 9 se muestran el índice de reprobación de los estudiantes dentro de la telesecundaria, considerando sólo su historia académica a nivel secundaria, por lo que, evidentemente, en primer grado se tiene un 0%. Para los grados de segundo y tercero el porcentaje es similar, de 17, 78% y 17, 65%, respectivamente. Los índices de alumnos no reprobados son altos, rebasando en ambos casos el 70%. No obstante, esto no dice nada sobre el desempeño académico de los estudiantes, pues el marco legal actual restringe la reprobación de estudiantes. En el apartado de análisis se tocará con mayor profundidad este tema.

Tabla 9*Índice de no aprobación de años escolares en la Telesecundaria de los alumnos*

Grado	Ha reprobado algún grado escolar	No ha reprobado algún grado	NC
1°	0%	89.74%	10.26%
2°	17.78%	82.22%	0%
3°	17.65%	70.59%	11.76%

En la tabla 10, se muestra el índice de estudiantes expulsados de otros colegios de nivel secundaria, datos relevantes para comprender a la telesecundaria como una institución de “último recurso”. Para primer grado, los resultados no muestran que haya estudiantes provenientes de otros colegios; no obstante, hay un alto índice de no respuesta (35, 90%). Para segundo grado, el índice de estudiantes expulsados es del 20%, siendo el grado que concentra mayor número de población expulsada de otras secundarias. Por último, para tercer grado se cuenta un índice de 15, 69%.

Tabla 10*Índice de expulsión de otros colegios de los alumnos de la Telesecundaria #80*

Grado	% de estudiantes expulsados de otras secundarias	% de estudiantes que no han sido expulsados de otras secundarias	NC
1°	0%	64.10%	35.90%
2°	20%	62.22%	17.78%

3°	15.69%	62.74%	21.57%
----	--------	--------	--------

Otro dato que se evaluó en los aspectos académicos, dentro del estudio de su historial académico, fue el número de asignaturas reprobadas. En la tabla 11 se muestran los porcentajes respecto al número de asignaturas no aprobadas, y los porcentajes de las asignaturas reprobadas. Para primer grado, se obtuvo un alto índice de no respuesta (*viz.*, 43, 59%); seguido por cero materias reprobadas (30, 77%); mientras que el mayor porcentaje de materias reprobadas se encuentra en el número 2 (dos materias reprobadas), con un porcentaje de 12, 82%. Para primer grado, las materias que presentan mayor índice de reprobación son matemáticas (20, 51%) y biología (15, 38%). Para segundo grado, la mayoría de la población reportó no contar con ninguna materia reprobada (46, 67%). Para el caso de materias reprobadas, el número de materias reprobadas con mayor concentración de población fue 3 (tres materias reprobadas), con 13, 33%. Las asignaturas con mayor índice de reprobación son matemáticas, historia e inglés, con un índice de reprobación del 17, 78%, 13, 33% y 8, 89%, respectivamente. Para tercer grado, un 56, 86% reportó no tener ninguna materia reprobada; al igual que en segundo grado, el mayor índice de materias reprobadas se encuentra en 3 (tres materias reprobadas), con un 11, 77%. Las materias que presentan mayor índice de reprobación, al igual que en los anteriores grados, matemáticas (19, 61%) e historia (11, 76%). Cabe resaltar que se presentaron altos índices de no respuesta. E g., en el caso de primer grado, se encuentra un índice de no respuesta para el caso de número de materias reprobadas de un 43, 59%, al igual que el nombre de las materias con mayor índice de reprobación, con un índice similar de 43, 59%.

Tabla 11

Asignaturas no aprobadas por los alumnos de los tres grados

Grado	Número de asignaturas no aprobadas	Nombre de las asignaturas no aprobadas
	0 - 30.77 %	Matemáticas-20.51% Física-0%

<p>1° (39 alumnos)</p>	<p>1 - 7.69. % 2 - 12.82 % 3 - 5.13 % 4 - 0 % NC - 43.59%</p>	<p>Química-0% Biología-15.38% Historia-0% Geografía-0% Inglés-7.69% Español-2.56% Asignatura estatal-2.56% Educación Física-2.56% Ninguna-28.20% NC-43.59%</p>
<p>2° (45 alumnos)</p>	<p>0 - 46.67% 1 - 4.44% 2 - 6.67 % 3 - 13.33% 4 - 2.22 % NC - 26.67%</p>	<p>Matemáticas-17.78% Física-0% Química-0% Biología-6.67% Historia-13.33% Geografía-6.67% Inglés-8.89% Español-0% Asignatura estatal-0% Educación Física-0% Ninguna-46.67% NC-28.89%</p>
<p>3° (51 alumnos)</p>	<p>0 - 56.86% 1 - 7.84% 2 - 7.84% 3 - 11.77% 4 - 0 %</p>	<p>Matemáticas-19.61% Física-5.89% Química-3.92% Biología-5.89% Historia-11.76% Geografía-0% Inglés-5.88% Español-0% Asignatura estatal-0% Educación Física-0% Ninguna-56.86%</p>

	NC -15.67%	NC-17.65%
--	------------	-----------

En concordancia con los resultados anteriores, al evaluar el ámbito subjetivo del desempeño de los estudiantes, preguntándoles sobre las materias que mayor dificultad representaban para ellos, se encontró, como puede observarse en la tabla 12, que matemáticas representa la materia con mayor porcentaje de respuestas: para primer grado, 56, 41%; para segundo, 37, 78%; y para tercer 68, 63%. Para primer grado, inglés representa la segunda materia con mayor dificultad para los estudiantes, con un 17, 95%, seguido de biología, historia y geografía, con un porcentaje igual de 10, 26%. Para segundo grado, la segunda materia que representa mayor dificultad es historia, con 28, 89% de respuestas, seguido de física (22, 22%). Por último, para tercer grado, química representa la segunda materia con mayor dificultad, contando un porcentaje de 23, 53%; seguido de historia, con un 21, 57%. Cabe resaltar que estos resultados coinciden con los de la tabla anterior, donde matemáticas e historia concentraban el mayor índice de porcentaje de materias reprobadas.

Tabla 12

Asignaturas complicadas desde la perspectiva de los alumnos de los tres grados

Grado	Asignaturas complicadas desde la perspectiva de los alumnos
1°	Matemáticas-56.41% Física-0% Química-0% Biología-10.26% Historia-10.26% Geografía-10.26% Inglés-17.95% Español- 0% Asignatura estatal-2.56% Educación Física- 0%

	<p>Todas-0% Ninguna-7.69% NC-17.95%</p> <p>Matemáticas-37.78% Física-22.22%</p> <p>Química-8.89%</p> <p>Biología-13.33% Historia-28.89%</p> <p>Geografía-17.78%</p> <p>Inglés-15.55% Español- 6.67% Asignatura estatal-2.22% Educación Física- 0% Todas-0% Ninguna-8.89% NC-15.55%</p> <p>Matemáticas-68.63% Física-3.92%</p> <p>Química-23.53%</p> <p>Biología-5.88% Historia-21.57%</p> <p>Geografía-3.92%</p> <p>Inglés-19.61% Español-17.65% Asignatura estatal-0% Educación Física-0%</p>
2°	
3°	<p>Todas-1.96% Ninguna-0% NC-13.72%</p>

En la figura 4 muestran las frecuencias de actividades académicas de los estudiantes, que llevan a cabo tanto en casa como en el colegio, de los tres grados. Se presentan los resultados a partir de una escala Likert de 3 reactivos: nunca, pocas veces y siempre. Para primer grado, la actividad que

se realiza con mayor frecuencia es la de “participar en clase”, con una frecuencia de 30, 77%, seguida de “realizar trabajos” (dentro del salón de clase) con un 23, 07%. De las actividades que nunca se realizan con mayor porcentaje, son “repasar apuntes” y “estudiar para los exámenes”, ambas con un 5%. Lo anterior se complementa si se toma en cuenta que se obtuvieron porcentajes altos bajo el reactivo “pocas veces” para la actividad de “estudiar para exámenes” (25, 64%). Para segundo grado, la actividad que llevan a cabo “siempre” es “tomar notas en clase”, con un valor de 46, 67%, seguido de “organizar la mochila”, con un porcentaje de 33, 33%. Se reportaron índices nulos para las frecuencias de “nunca”, a excepción de la actividad de “organizar la mochila”, con un porcentaje de 2%. Dentro de las actividades que llevan a cabo con poca frecuencia (“pocas veces”) que presentan mayores porcentajes, es “realizar trabajos”, con un valor de 31, 11%, seguido de realizar tareas (22, 22%). Para tercer grado, la actividad con mayor porcentaje bajo la frecuencia de “siempre”, son “realizar trabajos” y “tomar notas en clase”, ambas con un valor de 43, 14%. Bajo la frecuencia de “nunca”, se presentaron los mayores porcentajes en “organizar la mochila” (4%). Las actividades llevadas a cabo bajo una frecuencia de “pocas veces” con mayor porcentaje son: “realizar tareas”, “anotar tareas” y “estudiar para exámenes”, con valores respectivos de 33, 33%, 27, 45% y 25, 49%.

Las figuras que supervisan a los alumnos en sus hogares, al momento de realizar las actividades académicas dentro del hogar, pueden mostrarse en la tabla 14. Para primer grado, la principal figura que supervisa al estudiante es la madre, con un 35, 90%. No obstante, hay un porcentaje alto de nula figura que los supervisa, con un valor de 23, 08%. Cabe resaltar que la madre es, en todos los grados, la figura que supervisa con mayor porcentaje: para segundo se presenta en un 28, 89% de los casos, y para tercero en un 15, 69%. No obstante, al igual que en primer grado, se reportan altos índices de ausencia de supervisión para segundo y tercer grado, con un 13, 33% y 33, 33%, respectivamente. Es de resaltar que los resultados de la tabla 14, concuerdan con la figura 2, pues la figura del tutor representa una figura de supervisión para los alumnos de segundo (11, 11%) y tercer grado (9, 80%), tomando en cuenta que éstos reportaron porcentajes relativamente altos de vivir en instituciones (en su mayoría, orfanatos y casas hogar).

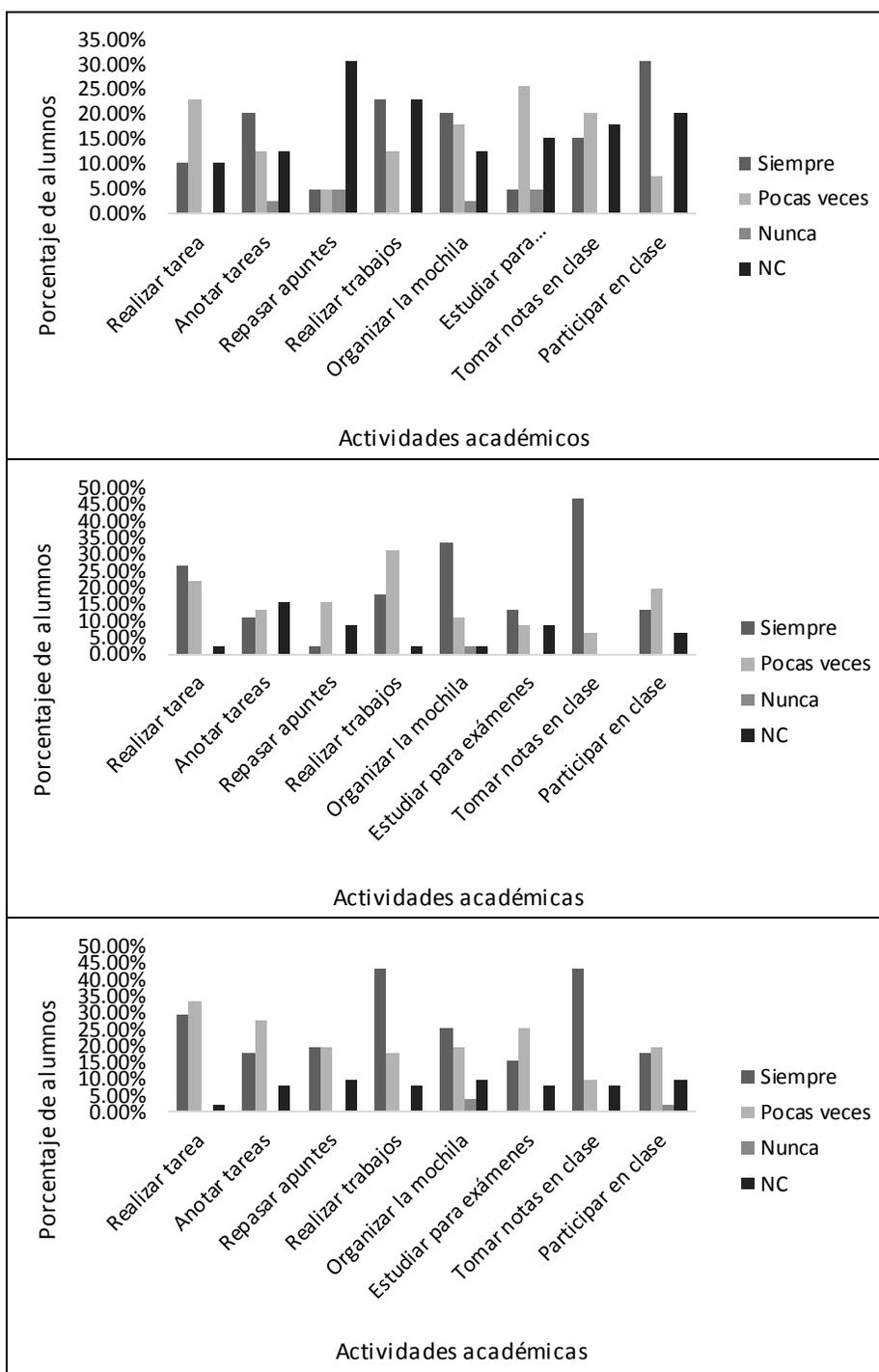


Figura 4. Frecuencia de las actividades académicas llevadas a cabo por los estudiantes de primer (primera gráfica), segundo (segunda gráfica) y tercer grado (tercera gráfica).

Tabla 14*Figuras que supervisan a los alumnos en el hogar*

Grado	Figuras que supervisan
1°	Padres - 7.69% Mamá - 35.90% Papá - 0% Hermanos - 5.13% Abuelos - 5.13% Tutores - 0.00% Tíos - 2.56% Nadie - 23.08% NC - 20.51%
2°	Padres - 11.11% Mamá - 28.89% Papá - 2.22% Hermanos - 4.44% Abuelos - 6.67% Tutores - 11.11% Tíos - 0% Nadie - 13.33% NC - 22.22%
3°	Padres - 13.72% Mamá - 15.69% Papá - 7.84% Hermanos - 3.92% Abuelos - 9.80% Tutores - 9.80% Tíos - 0% Nadie - 33.33% NC - 5.88%

La tabla anterior mostró las principales figuras que supervisan a los alumnos en el hogar. A continuación, se presentan los resultados obtenidos al evaluar el apoyo que los alumnos perciben de parte de sus compañeros dentro de la institución educativa. Como puede observarse en la tabla 15, en los tres grados se observan porcentajes que rebasan el 50% al momento de reportar apoyo de otros compañeros, variando de 53, 33% a 62, 74%.

Tabla 15

Apoyo brindado a los alumnos en el colegio por compañeros

Grado	Apoyo recibido por compañeros de la misma aula		
	Sí	No	NC
1°	58.97%	28.20%	12.82%
2°	53.33%	24.44%	22.22%
3°	62.74%	29.41%	7.84%

Respecto a las habilidades matemáticas, y de lectoescritura que se evaluaron en los alumnos mediante ejercicios, las siguientes Tablas 16, 17 y 18 muestran los resultados de dichas actividades de los tres grados. En la primera mencionada (Tabla 16) se enlistan las cuatro operaciones matemáticas básicas que comprendieron dicha evaluación: “suma, resta, multiplicación y división”.

En primer grado se puede observar que para las operaciones aritméticas de “suma” y “resta”, la mayor parte de la población pudo lograr ejecutarlas correctamente, con un porcentaje para la primera de 48,72% y para la segunda, de 38,46%. Sin embargo, para la operaciones de “multiplicación” y “división”, se obtuvo un menor porcentaje de alumnos que contestaron correctamente a los ejercicios, teniéndose un 2,56% y 15,38% respectivamente. En segundo grado, de manera similar que en tercero, se tienen porcentajes altos que superan el 64% de los alumnos que lograron ejecutar de manera eficiente la operación de “suma”. Empero, para la “resta”, en segundo grado se observa un mejor desempeño por parte de los alumnos, con un valor de 37,78%, mientras que en tercer grado se obtuvo un 33,33%, obteniéndose de este último, un porcentaje mayor de quienes no lograron realizar correctamente la operación: 41,18%. Asimismo, para la operación de: “multiplicación”, se tienen porcentajes que rebasan el 40% de aquellos alumnos en segundo y tercero que no lograron contestarla correctamente. Aunado a que, de manera similar, para la “división”, para los tres grados se obtuvieron valores altos para aquellos que no lograron terminar de realizarla, teniéndose, respectivamente: para primero: 48,72; segundo: 44, 44% y para tercero: 50,98%.

Tabla 16

Habilidad matemática de los alumnos de los tres grados

Grado	Resultado de las operaciones realizadas				
	Sí	No	NC (No contesto)	NC (No contesto los ejercicios)	
1°	Suma	48.72%	30.77%	0%	
	Resta	38.46%	33.33%	7.69%	
	Multiplicación	2.56%	43.59%	33.33%	20.51%
	Division	15.38%	15.38%	48.72%	
2°	Suma	66.67%	13.33%	4.44%	

3°	Resta	37.78%	33.33%	13.33%	
	Multiplicación	6.67%	46.67%	31.11%	15.55%
	Division	8.89%	31.11%	44.44%	
	Suma	64.70%	13.72%	1.96%	
	Resta	33.33%	41.18%	5.88%	
	Multiplicación	9.80%	41.18%	29.41%	19.61%
	Division	15.68%	13.72%	50.98%	

Prosiguiendo, como se menciona en el apartado anterior, en la Tabla 17 se presentan los resultados del ejercicio para evaluar la lectura de los alumnos. En dicha actividad se incluyeron elementos como son “fluidez”, “entonación”, “respeto de signos de puntuación” y “claridad del tono de voz” para evaluar el desempeño de los alumnos. En lo que se refiere a la primera, se tomó el poseer una correcta “fluidez” si el estudiante es capaz de leer el texto a una velocidad óptima (90 palabras por minuto). En cuanto al segundo, la “entonación”, se calificó como correcto si el alumno le dio el tono correcto a cada una de las sílabas que conforman las palabras del texto al momento de leer. Para el tercer elemento, se tomó como respuesta adecuada si el alumno al leer el párrafo dado realizó las pausas correctas y las exclamaciones pertinentes al toparse con comas, puntos, comillas, etc; y por último, para calificar la “claridad del tono de voz”, el alumno debía hacer audible todas las palabras del texto al leerlo.

Así, como la Tabla 17 ilustra, se tiene que, en primer grado, para todos los elementos mencionados arriba a tomar en cuenta, se obtuvieron porcentajes altos en respuestas incorrectas con porcentajes similares para “fluidez”, “entonación” y “respeto de puntuación” de: 48,72%; en el caso de “claridad del tono de voz” se tiene un porcentaje de 46,15%. En segundo grado, para la “fluidez”, se obtuvo un porcentaje alto similar tanto para los que se desempeñaron correcta e incorrectamente (46.67%); de igual manera, se observa un porcentaje mayor para el elemento “claridad del tono de voz” de quienes respondieron correctamente: 53,33%. Empero, para los elementos “entonación” y “respeto de puntuación” se obtuvieron valores altos para la población que no ejecutó correctamente

los anteriores, así, respectivamente se tiene para el primero mencionado: 60%, y el segundo: 51,11%. Sorprendentemente, en el caso de tercer grado, estos fueron los que obtuvieron porcentajes mayores en la ejecución errónea de todos los elementos, teniéndose valores que van desde el 50,98% a 60.78%.

Tabla 17

Habilidades de lectura de los alumnos de los tres grados

Grado	Habilidades comprendidas en el ejercicio			
	Sí	No	NC (No contesto el ejercicio)	
1° (39 alumnos)	Fluidez	33.33%	48.72%	
	Entonación	33.33%	48.72%	
	Respeto de puntuación	33.33%	48.72%	17.95%
	Claridad del tono de voz	35.90%	46.15%	
2° (45 alumnos)	Fluidez	46.67%	46.67%	
	Entonación	33.33%	60%	
	Respeto de puntuación	42.22%	51.11%	6.67%
	Claridad de tono de voz	53.33%	40%	
3° (51 alumnos)	Fluidez	43.14%	54.90%	
	Entonación	45.10%	52.94%	
	Respeto de puntuación	37.25%	60.78%	1.96%
	Claridad de tono de voz	47.06%	50.98%	

Para terminar los resultados del *Aspecto Académico*, a continuación, se presenta la Tabla 18 en la que se exponen los datos obtenidos del ejercicio de escritura aplicado a los estudiantes en el que los psicólogos dictaron un párrafo a éstos. Se incluyeron elementos que permitieron evaluar el desempeño de los alumnos: separación de palabras, ortografía, acentos, mayúsculas, signos de puntuación, organización del espacio temporal y limpieza, por lo que se tomó como respuesta correcta si el escrito incluía todos los puntos anteriores. De acuerdo con lo obtenido, en primer grado se tienen porcentajes altos en cuanto a un correcto desempeño en “separación de palabras”, “ortografía”, “mayúsculas”, “organización del espacio temporal” y “limpieza”, con valores de 51,28% a 69,23%. Para los dos últimos elementos restantes: “acentos” y “signos de puntuación”, se observan porcentajes de igual manera altos, en este caso, de un desempeño incorrecto en la utilización de estos, teniendo un valor de 64,10% para los dos elementos.

En segundo grado, se tienen porcentajes altos en el correcto desempeño y utilización de “separación de palabras”, “mayúsculas”, “organización del espacio temporal”, y “limpieza”, con valores que van de 68,89% a 91,11%; sin embargo, a su vez se obtuvieron porcentajes altos en la utilización y desempeño incorrecto de la “ortografía”, “signos de puntuación” y “acentos”, teniendo valores de 62,22%, 55,55% y 75, 55%. Cabe destacar que en tercer grado se observó un mejor desempeño de los alumnos en comparación con los otros grados, puesto que los mayores porcentajes se dieron en la mayoría de los elementos a evaluar, con excepción de la utilización de “acentos” con un porcentaje de 74,51% de un empleo incorrecto.

Tabla 18

Habilidades de escritura de los alumnos de los tres grados

Grado	Habilidades comprendidas en el ejercicio		
	Sí	No	NC (No contesto el ejercicio)
1°	Separación de palabras	64.10%	30.77%
	Ortografía	53.85%	41.02%
	Acentos	30.77%	64.10%

	Mayúsculas	56.41%	38.46%	5.13%
	Signos de puntuación	30.77%	64.10%	
	Org. Del espacio temporal	69.23%	25.64%	
	Limpieza	51.28%	43.59%	
2°	Separación de palabras	75.55%	24.44%	
	Ortografía	37.78%	62.22%	
	Acentos	24.44%	75.55%	
	Mayúsculas	73.33%	26.67%	0%
	Signos de puntuación	44.44%	55.55%	
	Org. Del espacio temporal	91.11%	8.89%	
	Limpieza	68.89%	31.11%	
3°	Separación de palabras	72.55%	23.53%	
	Ortografía	56.86%	39.21%	
	Acentos	21.57%	74.51%	
	Mayúsculas	80.39%	15.69%	3.92%
	Signos de puntuación	49.02%	47.06%	
	Org. Del espacio temporal	86.27%	9.80%	
	Limpieza	70.59%	25.50%	

6.1.3. Autovaloración.

Continuando con los datos obtenidos, para el tercer aspecto, *Autovaloración* se reporta la manera en la que los estudiantes se perciben tanto en el colegio como en su vida diaria, refiriendo con esto sus atributos positivos y negativos. De acuerdo con la Tabla 19, en primer grado el atributo “buen amigo” obtuvo el porcentaje más alto con un 66,67%, seguido del atributo “responsable” con un porcentaje de 51,28%. En segundo grado, tanto el atributo “inteligente” como “sociable” consiguieron, ambos, el porcentaje más alto de 48,89%, seguido de “responsable” con 42,22%. En el caso de tercero, los atributos que obtuvieron el mismo porcentaje más alto fueron “inteligente” y “esforzado” con un 47,06% de la población, siendo el atributo “creativo” el segundo mayor con un valor de 41,18%. En cuanto a los atributos con los que los alumnos menos se perciben, se deben destacar “constante” y “buen cuerpo”, los cuales se encuentran entre los que obtuvieron los puntajes más bajos en los tres grados, con valores para el primero de 2,56% a 13,72%, mientras que para el segundo valores de 7,69% a 13,72%.

Tabla 19

Percepción de atributos positivos de los alumnos

Grado	Atributos positivos	% de estudiantes que se lo atribuyen
1°	Buen amigo	66.67%
	Responsable	51.28%
	Limpio	38.46%
	Sociable	35.90%
	Inteligente	33.33%
	Simpático	28.20%
	Creativo	25.64%
	Solidario	17.95%

	Esforzado	12.82%
	Guapo	10.26%
	Buen cuerpo	7.69%
	NC	7.69%
	Capaz	5.13%
	Constante	2.56%
	Otro	0%
2°	Inteligente	48.89%
	Sociable	48.89%
	Responsable	42.22%
	Creativo	40%
	Buen amigo	40%
	Limpio	37.78%
	Esforzado	35.55%
	Capaz	31.11%
	Simpático	31.11%
	Solidario	27.67%
	Guapo	20%
	NC	15.55%
	Buen cuerpo	13.33%
	Constante	11.11%
	Otro	0%
3°	Inteligente	47.06%

Buen amigo	47.06%
Creativo	41.18%
Solidario	35.29%
Sociable	35.29%
Responsable	29.41%
Guapo	29.41%
Capaz	27.45%
Esforzado	27.45%
Simpático	27.45%
Limpio	23.53%
NC	17.65%
Buen cuerpo	13.72%
Constante	13.72%
Otro	0%

Seguendo con los valores obtenidos y para culminar con el aspecto de *Autovaloración*, como se aprecia en la Tabla 20, en la percepción de atributos negativos de los estudiantes, “miedo al rechazo” y “enojón” son aquellos que se reportan con un porcentaje alto en los tres grados: 48,72% en primero, 51,11% en segundo y 49,02% en tercero para el primer atributo mencionado, mientras que para el segundo, se obtuvo en primer grado un porcentaje de 35,90%, en segundo un 62,22% y en tercero 37,25%. En el caso del atributo “flojo”, tanto en primero como en tercer grado éste obtuvo de igual manera un valor alto de 30,77% y 41,18% respectivamente; asimismo, es de destacar que en segundo grado, “inseguro” y “feo” obtuvieron el mismo porcentaje alto de 31,11%. En cuanto a los atributos con los que menos se perciben los alumnos, “sucio” obtuvo en los tres grados porcentajes bajos de 0% a 4,44%.

Tabla 20*Percepción de atributos negativos de los alumnos*

Grado	Atributos positivos	Porcentaje de estudiantes que se lo atribuyen
1°	Flojo	30,77%
	Poco inteligente	28,20%
	Irresponsable	12,82%
	Desmotivado por la escuela	23,08%
	Descuidado	12,82%
	Miedo al rechazo	48,72%
	Agresivo	23,08%
	Peleonero	20,51%
	Respondón	23,08%
	Chismoso	15,38%
	Enojón	35,90%
	Inseguro	25,64%
	Feo	17,95%
	Sucio	0%
	Otro	0%
No Contesto (NC)	7.69%	
2°	Flojo	28,89%
	Poco inteligente	24,44%
	Irresponsable	24,44%

	Desmotivado por la escuela	24,44%
	Descuidado	24,44%
	Miedo al rechazo	51,11%
	Agresivo	26,67%
	Peleonero	26,67%
	Respondón	24,44%
	Chismoso	26,67%
	Enojón	62,22%
	Inseguro	31,11%
	Feo	31,11%
	Sucio	4,44%
	Otro	0%
	No Contesto (NC)	17,78%
	Flojo	41,18%
	Poco inteligente	13,72%
	Irresponsable	19,61%
3°	Desmotivado por la escuela	11,76%
	Descuidado	11,76%
	Miedo al rechazo	49,02%
	Agresivo	27,45%
	Peleonero	25,49%
	Respondón	27,45%
	Chismoso	19,61%
	Enojón	37,25%

	Inseguro	17,65%
	Feo	11,76%
	Sucio	3,92%
	Otro	0%
	No Contesto (NC)	17,65%

6.1.4. Aspecto conductual.

En el presente apartado de los resultados, se exponen tanto la frecuencia con la que los alumnos reciben reportes por realizar conductas no apropiadas dentro del aula de clases como también si debido a esto les han asignado cartas condicionales en las que estos se comprometen a no cometerlas de nuevo para evitar suspensiones o su expulsión definitiva del colegio. Asimismo, se enlistan dichas conductas no apropiadas que más presencia tienen en los salones. En la Tabla 21 se aprecia que en todos los grados, la mayoría de los estudiantes “no han recibido reportes”, con porcentajes de 49,02% a 60%. Seguido de estos, el segundo porcentaje más alto en los tres grados reportan recibir reportes “una vez al mes”, con valores de 25,64% en primero, 28,89% en segundo y 27,45% en tercero, mientras que quienes reciben reportes “dos veces a la semana” representan un porcentaje de 5,13% en primero y un 1,96% en tercero. Sin embargo, es de resaltar que en los tres grados un 0% recibe reportes de conducta “diario”.

Tabla 21

Frecuencia con la que reciben reportes los alumnos

Grado	Atributos positivos	Porcentaje de estudiantes que se lo atribuyen
1°	Diario	0%
	Una vez a la semana	0%
	Dos veces a la semana	5,13%

	Una vez al mes	25,64%
	No he recibido reportes	51,28%
	No Contesto (NC)	12,82%
2°	Diario	0%
	Una vez a la semana	2,22%
	Dos veces a la semana	0%
	Una vez al mes	28,89%
	No he recibido reportes	60%
	No Contesto (NC)	8,89%
3°	Diario	0%
	Una vez a la semana	15,69%
	Dos veces a la semana	1,96%
	Una vez al mes	27,45%
	No he recibido reportes	49,02%
	No Contesto (NC)	5,88%

Siguiendo con los resultados expuestos en la Figura 5, se aprecia que en los tres grados los alumnos que no cuentan con una carta condicional asignada obtuvieron porcentajes altos que van de 70,59% a 79,49%. Mientras que el mayor porcentaje que sí cuenta con una se encuentra en tercer grado, con un valor de 29,41%, seguido de segundo grado con un porcentaje de 17,78% y finalmente, en primer grado con un 7,69%.

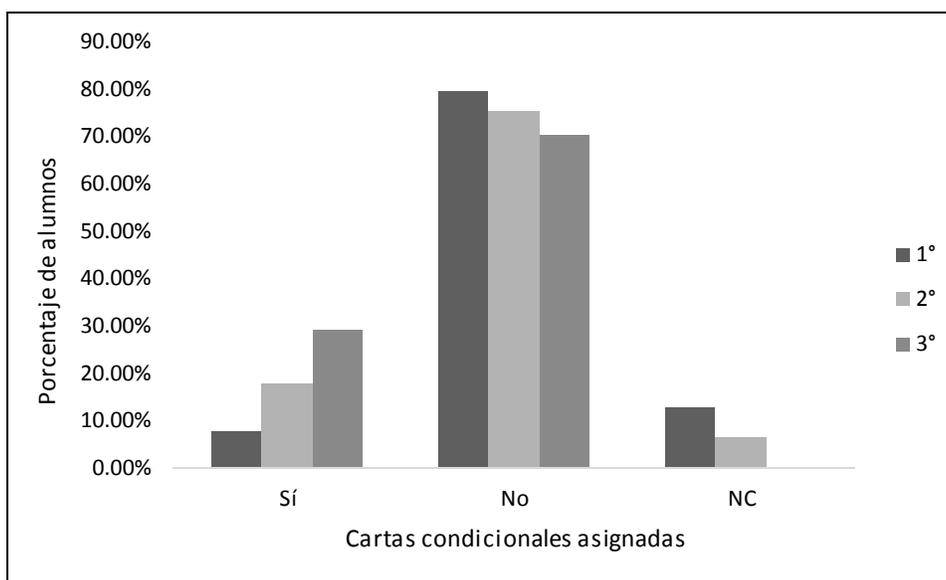


Figura 5. Cartas condicionales asignadas a los alumnos en los tres grados

Concluyendo con los resultados del aspecto *Conductual*, en la Tabla 22 se muestran las conductas que más ocurrencia tienen dentro del aula de clases, siendo “no poner atención” la que tiene un mayor porcentaje en los tres grados al igual que “poner apodos”, con la excepción de ésta en tercer grado; observándose valores similares para ambas conductas con un 25,64% en primer grado y un 35,55% en segundo. Mientras que en tercero, para “no poner atención” se muestra un porcentaje de 39,21%, valor similar que se obtuvo en este mismo grado para la conducta de “distraer a los compañeros”. En el caso de primer grado, la segunda conducta con mayor ocurrencia es “jugar durante clases” obteniendo un porcentaje de 20,64%. En cambio, para segundo y tercer grado, “no obedecer” se reporta con valores de 33,33% y 37,25%. En el caso de las conductas que menos realizan los alumnos, “discutir con el maestro” y “patear pertenencias ajenas” se muestran en los tres grados.

Tabla 22*Conductas cometidas por los alumnos dentro del salón de clases*

Grado	Conductas dentro del salón	Porcentaje de estudiantes que las cometen
1°	No obedecer	12,82%
	Mirar feo al maestro	7,69%
	Contestar mal	15,38%
	Discutir con el maestro	5,13%
	No poner atención	25,64%
	Distraer a los compañeros	17,95%
	Jugar durante clases	20,64%
	Burlarse de los compañeros	10,26%
	Poner apodos	25,64%
	Jugar luchitas	10,26%
	Patear pertenencias ajenas	2,56%
	Introducir bebidas u objetos prohibidos	7,69%
	Otro	17,95%
	Ninguna de las anteriores	2,56%
	No Contesto (NC)	12,82%
2°	No obedecer	33,33%
	Mirar feo al maestro	11,11%
	Contestar mal	33,33%
	Discutir con el maestro	6,67%

	No poner atención	35,55%
	Distraer a los compañeros	13,33%
	Jugar durante clases	17,78%
	Burlarse de los compañeros	22,22%
	Poner apodos	35,55%
	Jugar luchitas	6,67%
	Patear pertenencias ajenas	4,44%
	Introducir bebidas u objetos prohibidos	17,78%
	Otro	8,89%
	Ninguna de las anteriores	11,11%
	No Contesto (NC)	6,67%
3°		37,25%
	No obedecer	25,49%
	Mirar feo al maestro	11,76%
	Contestar mal	17,65%
	Discutir con el maestro	39,21%
	No poner atención	39,21%
	Distraer a los compañeros	29,41%
	Jugar durante clases	23,53%
	Burlarse de los compañeros	25,49%
	Poner apodos	21,57%
	Jugar luchitas	9,80%
	Patear pertenencias ajenas	29,41%

	Introducir bebidas u objetos prohibidos	3,92%
	Otro	0%
	Ninguna de las anteriores	15,69%
	No Contesto (NC)	

6.2. Resultados de la intervención.

En la figura 6 se presentan los porcentajes de la población atendida durante el proceso de intervención llevado a cabo en la telesecundaria no. 80, durante los periodos semestrales 2018-1 y 2018-2. Puede observarse que en todos los grados -a excepción de primer grado- existió, por mínimas diferencias, una mayor presencia del género masculino que del femenino: para segundo grado, el porcentaje de población masculina fue de 57,14%, mientras que para el femenino fue de 42,85%; para el tercer grado, el porcentaje de población masculina atendida fue del 51,85%, mientras que la población femenina atendida fue de 48,14%. No obstante, para primer grado la presencia del género femenino fue notablemente mayor a la del masculino: el porcentaje de población masculina atendida fue de 37,50%, mientras que el porcentaje de población femenina atendida fue de 62,50%.

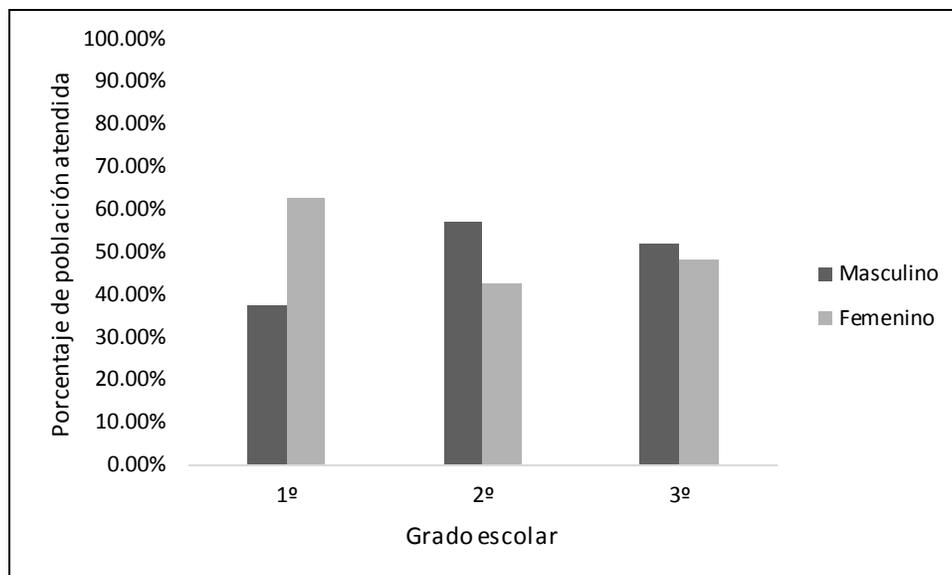


Figura 6. Porcentaje de la población atendida durante el proceso de intervención psicológica.

La dinámica de atención psicológica en la telesecundaria planteó dos modalidades para recibir el servicio: la canalización por parte de los profesores o autoridades educativas del plantel, o el hecho de que el alumno pidiera el servicio por cuenta propia. En la tabla 23 se observan los porcentajes de los alumnos canalizados por profesores, y las razones de estos para canalizar a sus alumnos. Como puede observarse, el porcentaje de alumnos canalizados aumenta conforme el grado cursado. Así, para el primer grado no se cuenta con ningún alumno canalizado, mientras que para segundo y tercero 13,33% y 30% de la población atendida, respectivamente, fueron canalizados por parte de sus profesores. La razón principal por la cual fueron canalizados los alumnos, atañe a problemáticas de conducta dentro del salón de clase y problemas de aprovechamiento escolar.

Tabla 23

Porcentaje de alumnos canalizados por grado escolar y problema demandado por parte de los profesores.

Grado	Canalizados	Problema demandado
1º	0%	—

2°	13.33%	Problemas de conducta o de aprovechamiento escolar.
3°	30%	

Se realizó un procedimiento de codificación, con el objetivo de sistematizar las situaciones demandadas como problemáticas por los usuarios del servicio de psicología que ingresaron al servicio por cuenta propia. En la tabla 24 pueden observarse las categorías utilizadas para designar un conglomerado de problemáticas. Se utilizaron 5 categorías: Problemas académicos (e. g., bajas calificaciones), Problemas emocionales (e. g., que el alumno diga que tiene baja autoestima), Problemas familiares (e. g., discusiones constantes con los padres de familia), Acoso escolar (ser agredido físicamente por parte de sus compañeros) y Conductas disruptivas (e. g., cortarse a sí mismo).

Tabla 24

Codificación de las problemáticas demandadas al servicio de psicología.

Codificación	Ejemplos de problemas demandados
Problemas académicos	Bajas calificaciones Dificultades para poner atención en clase Conducta problemática en el salón de clases Riñas con compañeros, etc.
Problemas emocionales	Sentirse deprimido Tener baja autoestima Sentirse con ansiedad

<p>Problemas familiares</p> <p>Acoso escolar</p> <p>Conductas disruptivas</p>	<p>Problemas en torno a situaciones interpersonales, etc.</p> <p>Riñas con alguno de los padres</p> <p>Discusiones constantes de los padres de familia</p> <p>Presencia de algún tipo de violencia dentro del círculo familiar</p> <p>Divorcio por parte de sus padres, etc.</p> <p>Ser agredido física o verbalmente por parte de sus compañeros</p> <p>Pelearse con compañeros dentro o fuera del salón de clase, <i>cutting</i>, Ideación suicida, etc.</p>
---	--

La presencia de las problemáticas demandadas tuvo diversa frecuencia dependiendo del grado académico de los usuarios. En la tabla 25 pueden observarse dichas frecuencias. Para primer grado, la problemática con mayor frecuencia son las concernientes a los problemas familiares, presentándose con una frecuencia de 62.5%, mientras que la problemática con menor frecuencia son los problemas académicos. Cabe resaltar que no fueron demandados casos de acoso escolar. No obstante, de los tres grados, exclusivamente en primero se presentaron demandas referidas a conductas disruptivas, con una frecuencia del 12.5%. Para segundo y tercer grado, las problemáticas con mayor demanda fueron las referidas a problemas académicos, con una frecuencia de 60% y

41.66%, respectivamente. Para segundo grado, la segunda problemática con mayor frecuencia, fue problemas emocionales, con un 20%; mientras que, para tercer grado, fueron los problemas familiares las que ocuparon un segundo puesto, con 33.33% de frecuencia. Cabe resaltar que sólo estudiantes de segundo grado demandaron al servicio problemas concernientes al acoso escolar, teniendo una frecuencia del 13.33%.

Tabla 25

Porcentajes de las problemáticas demandadas por grado escolar

Grado	Problemáticas demandadas	Porcentaje
1°	Problemas académicos	6.25%
	Problemas emocionales	18.75%
	Problemas familiares	62.5%
	Acoso escolar	0%
	Conductas disruptivas	12.5%
2°	Problemas académicos	60%
	Problemas emocionales	20%
	Problemas familiares	6.66%
	Acoso escolar	13.33%
	Conductas disruptivas	0%
3°	Problemas académicos	41.66%
	Problemas emocionales	25%
	Problemas familiares	33.33%

	Acoso escolar	0%
	Conductas disruptivas	0%

Como se ha dicho en párrafos anteriores, los estudiantes podían acceder al servicio debido a dos situaciones: a) por ser canalizados por alguno de sus profesores o por alguna autoridad educativa, o b) por haber considerado ellos mismos la necesidad de acceder al servicio de psicología. En la figura 6 se muestran la situación de los estudiantes al finalizar el servicio de psicología que accedieron a éste por cuenta propia, las cuales se dividen en tres categorías:

1. Alta. Cuando se cumplieron los objetivos planteados al inicio del servicio.
2. Baja. Cuando el alumno acumulaba cierto número de faltas, o no cumplía con los ejercicios demandados durante el servicio.
3. Continuidad. Cuando se consideraba que el alumno aún no cumplía los objetivos del servicio, no obstante, su desempeño era bueno dentro del servicio (asistía a éste los días que se acordaban, realizaba las actividades y se involucraba en el proceso, cumplía con las tareas si las había, etc.)

Como puede observarse, se presentan altos índices de altas, en comparación con los casos de bajas, donde cabe resaltar la nula presencia de bajas para el grado de tercero. En la situación de altas, el mayor porcentaje se encuentra concentrado en el segundo grado, donde 75% de los casos atendidos fueron dados de alta; para primer y tercer grado el porcentaje de altas fue de 50% y 71%, respectivamente. No obstante, primer grado fue quien presentó mayores índices de continuidad (43%), seguido de tercer grado (29%), siendo segundo grado el que menor índice presentó (17%).

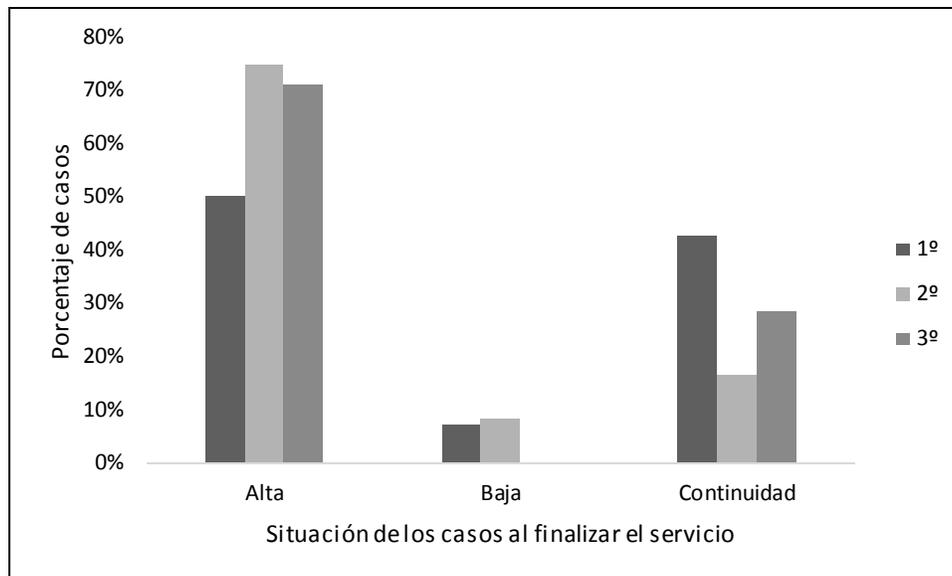


Figura 6. Se muestran los porcentajes de altas, bajas y continuidad de los estudiantes que accedieron por cuenta propia al servicio.

En contraste con lo anterior, es de resaltar que para los estudiantes canalizados no se obtuvo ningún porcentaje de altas. Para los usuarios provenientes del segundo grado, la totalidad de los casos fueron dados a continuidad con el servicio de psicología para el semestre posterior; mientras que el 100% de casos de tercer grado, canalizados por sus profesores, fueron dados de baja, debido a que no cumplieron con los ejercicios dejados durante el servicio, principalmente.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

Pero creo que lo que pasa es que el sistema escolar es una confabulación diabólica, de la que los alumnos son las principales víctimas, y los contribuyentes las segundas.

Ibargüengoitia (Instrucciones para vivir en México).

7.1. A manera de introducción del presente apartado.

Previo al desarrollo del análisis de los datos obtenidos, los autores del presente escrito creen conveniente realizar la siguiente observación, con el objetivo de evitar futuras confusiones. Se cree conveniente advertir al lector que, si bien este trabajo de tesis responde -además de los intereses personales de los autores por el tema abordado- a finalizar formalmente la carrera de psicología, es comprensible que el lector espere que el trabajo sea abordado desde la ciencia psicológica. No obstante, lo anterior no es el caso. Como se advierte a lo largo del capítulo 3, un problema no es *a priori* propiedad de ninguna ciencia o disciplina. No hay problemas, *a priori*, psicológicos. Lo que sí hay, es la existencia de marcos conceptuales que conforman una ciencia, desde los cuales hechos específicos cobran relevancia como problemáticos. Una vez aclarado lo anterior, es obligación de los autores dar respuesta a la pregunta: ¿desde dónde, pues, se abordan las problemáticas planteadas? La respuesta se encuentra en lo que se considera estudios de la educación. En México, una revista que ejemplifica la rama de investigación anterior, es la revista, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, *Perfiles Educativos*. Como el lector podrá percatarse al dar revisión de la bibliografía utilizada, buena parte de ésta proviene de las publicaciones de esta revista, o de investigadores que laboran en la institución que se encarga de ésta (e. g., Ángel Díaz-Barriga, Sebastián Plá, Patricia Ducoing, etc.): el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). El lector perspicaz, muy bien podría plantear la siguiente cuestión a los autores: ¿a la pregunta de “desde qué ciencia o disciplina se abordan las problemáticas planteadas” dan respuesta con una rama de investigación? Dicha pregunta es de capital importancia, por lo que conviene matizar la respuesta que se ha dado. Los estudios sobre la educación, como rama de investigación, emergen desde problemáticas sociales específicas. Es decir, a diferencia de los problemas que, por ejemplo, el análisis experimental de la conducta atiende (piénsese en las problemáticas planteadas a partir de las investigaciones realizadas por Sidman), las cuales emergen desde redes conceptuales particulares, las problemáticas sociales emergen de hechos dentro del

lenguaje y las prácticas cotidianas. El objetivo principal del trabajo es lograr una caracterización de un espacio de prácticas particular: la telesecundaria. Para dar cuenta de lo anterior, el análisis que se realizará integrará investigaciones que se han encargado de estudiar el campo educativo, especialmente aquellas que han realizado dicha labor a nivel nacional. Además, también se toman en cuenta conceptos propuestos desde la psicología cultural. Por último, es importante que el lector tome en cuenta que esta investigación es relevante para la psicología, pues es menester que los profesionales que laboren dentro de las instituciones de telesecundaria (entre ellos, evidentemente, están los psicólogos en distintos rubros profesionales: desde profesores dirigidos a estudiantes con necesidades educativas especiales, a terapeutas dentro de la institución, etc.) conozcan a profundidad la institución donde trabajarán, sus problemáticas y virtudes, las oportunidades que ésta ofrece, los obstáculos con los que tendrá que atravesar, las particularidades históricas de emergencia de la institución, la población que atiende, etc.

7.2. Análisis.

Tomando en cuenta el llamado de Reimers (2000) a estudiar los factores que se presentan dentro del núcleo familiar que puedan mermar el desarrollo de los estudiantes, aunado al reconocimiento de diversas investigaciones en torno al desconocimiento de la población escolar -especialmente

investigaciones dirigidas al desconocimiento sobre la figura del docente en educación básica- (Ibarrola, 2018). El fenómeno del desconocimiento de los docentes no es nuevo. De hecho, puede encontrarse de forma detallada en el primer tomo de las memorias de Jaime Torres Bodet (2017), y las implicaciones negativas que ésta tenía en la educación del siglo pasado. Un fenómeno similar se presenta en la actualidad, abarcando, empero, no solamente a la figura del docente, sino que se desconoce la figura del estudiante. A la pregunta -especificada para este trabajo- *¿quién es el estudiante de telesecundaria?*, le sigue una gran incógnita. La importancia de esta cuestión la encontramos no sólo en Reimers (ibid.), sino que la misma OCDE (2018) -a pesar de los grandes bemoles que se le puedan adscribir en su intervención en las políticas educativas de los países que la integran (ver, e. g., el trabajo de Plá (2018)) ha reconocido la repercusión de factores socioeconómicos en el desempeño de los estudiantes dentro de las pruebas PISA.

Lo anterior conduce a que se piense la relación Educación-Sociedad de forma dialéctica, es decir, que ambas se modifican a sí mismas; que una no impera sobre la otra, etc. Así, un buen nivel

educativo tendrá impactos positivos en la sociedad; cambios sociales relevantes, como mejoras en materia de seguridad, tendrán efectos en lo educativo, etc. No obstante, es de vital importancia que se reconozca el grado de impacto que una puede tener sobre la otra. Si bien es cierto que la mejora de la educación no será la panacea para los graves problemas nacionales, sin la primera, como aclara Casanova (2018), es imposible pensar en la trascendencia individual y social.

Una de las críticas más importantes que se le han hecho a la actual reforma en materia educativa, es que ésta no reconoce el carácter heterogéneo de la población estudiantil. Si atendemos a lo dicho anteriormente, ello supondría una grave falta, pues supone la omisión de variables relevantes para el buen o mal desempeño académico. Por lo tanto, los datos que a continuación se presentan, deben ser tomados como un ejercicio cuya finalidad es impulsar el estudio sobre *¿quiénes son los estudiantes de educación telesecundaria?*

Un primer dato a atender es: de dónde vienen los estudiantes de telesecundaria. En este caso, nos referimos no al espacio geográfico de procedencia, sino al espacio familiar de donde llegan los estudiantes a la institución de telesecundaria. Si se revisa la figura 2, en el apartado de resultados, un primer vistazo sugiere que la mayoría de los alumnos provienen de espacios familiares donde se cuenta con la presencia de ambos padres de familia (se toman en cuenta la familia nuclear y la familia extensa, pues ambas tienen en común la presencia tanto del padre como de la madre). No obstante, si se realiza una sumatoria que integre los porcentajes de familias donde no se cuente con la presencia de ambos padres (*viz.*, “madre”, “padre”, “madre y hermanos”, “padre y hermanos”, “abuelos”, “institución” y “tutores”), los porcentajes son, o próximos a los de familia nuclear o extensa, o, incluso, mayores. Para los estudiantes de primer grado, la sumatoria realizada alcanza el 35.89%, un porcentaje próximo al del mismo grado alcanzado para familia nuclear (43.59%), y mayor al alcanzado en familia extensa (20.51%). Para el caso de segundo grado, la sumatoria de porcentajes es mayor (37.78%) a la alcanzada por la misma población tanto para familia nuclear (31.11%) como extensa (28.89%). Por último, si bien es cierto que la sumatoria realizada (27.44%) para el grado de tercero dista de alcanzar el porcentaje de su similar en la familia nuclear (41.18%), es próximo al alcanzado en la familia extensa (29.41%).

Los datos anteriores deben ser leídos a partir de una comprensión institucional de la familia. Es decir, la existencia de diversos tipos de familia no es producto de la voluntad de los individuos que la integran, sino que afectan para su surgimiento condiciones económico-sociales. E. g., la incorporación masiva de las mujeres al campo laboral a mediados del pasado siglo, evidentemente tuvo impacto en la reestructuración de las familias. Otro ejemplo, además de ilustrar cómo las condiciones materiales afectan la estructuración de las familias, nos permite entender cómo ciertas

circunstancias sociales locales han afectado que una estructura en particular se muestre hegemónica sobre otras: gracias a las constantes crisis económicas que el país sufrió durante el siglo pasado, propiciaron un aumento en la cantidad de familias extensas, a diferencia de la tendencia en otras regiones del orbe al aumento de las familias nucleares (Giorguli, 2002). Se cuenta con una basta documentación sobre las características fluctuantes de la economía mexicana, lo que ha comprendido una disminución continua en torno a los salarios de los trabajadores, condiciones laborales que no les son favorables, etc., factores que han tenido impacto en la estructuración del campo familiar. Comprender cómo afectan dichas estructuras en la trayectoria académica de los estudiantes, es de suma importancia, pues permitiría comprender no sólo cómo la proveniencia desde un tipo específico de estructura familiar interviene en el campo educativo, sino también cómo la educación interviene en la vida de las mismas familias.

El nivel de escolaridad alcanzado por las principales figuras del hogar, es también un dato importante, pues es innegable la directa proporcionalidad existente entre factores socioeconómicos y culturales de las familias con diversos elementos de la trayectoria académica de los estudiantes (e. g., elección de instituciones de educación media superior que ofrezcan facilidades de acceso a instituciones de nivel superior) (Rodríguez, 2018). Si bien es cierto que el nivel preparatoria concentra altos porcentajes (ver tabla 5), la sumatoria de los niveles primaria y secundaria tiene como resultado porcentajes próximos -en el caso de primer grado, tanto para la escolaridad de padres como madres- o superiores -en el caso de los grados de segundo y tercer grado-. Esto puede deberse, en gran medida, que hasta hace unos años la educación obligatoria en México concluía hasta nivel secundaria. Si se toma en cuenta, como a principio del presente párrafo, las variables económicas y culturales como relevantes para la educación de los estudiantes, se plantea una pregunta, por demás, interesante: ¿puede hablarse de equidad educativa si no se han favorecido las condiciones económico (e. g., incremento en el salario mínimo de los trabajadores) culturales (e. g., la educación de los padres de familia) dentro de las familias de los estudiantes? Es innegable que existen progresos en materia educativa a nivel no sólo nacional, sino a nivel Latinoamérica, sobre todo en términos de acceso a las instituciones educativas. Basta con traer a cuenta que, en 1940, aproximadamente 90% de la población mexicana no había concluido la educación primaria, tasa que disminuyó hasta un 36.2% en la década de los 90's. Empero, es importante aclarar que el acceso a las instituciones educativas no es sinónimo de muchas otras problemáticas que pueden plantearse alrededor de la educación nacional: por ejemplo, equidad de oportunidades, calidad educativa, etc. Lo anterior ha llevado a plantear una paradoja interesante: a medida de que el acceso a la educación aumenta, las desigualdades en el aprendizaje aumentan (Casanova, 2018). Esto ayuda a sustentar la idea principal que hemos estado siguiendo: la influencia de variables fuera de las instituciones educativas en las

trayectorias educativas de los estudiantes. Si bien es cierto que el nivel académico alcanzado por los padres no determina la trayectoria de sus hijos, es importante tomar en cuenta que de la primera se despliegan consecuencias importantes que pueden afectar a la segunda: por ejemplo, bajos índices de escolaridad tienen relación directa con el salario que se obtenga, lo que afecta a los alumnos, entre otros factores, porque estos tendrán que trabajar para que la familia pueda subsistir. No es raro, pues, que México sea el único país de la OCDE donde se espera que la población joven de 15-29 años de edad pasen más tiempo laborando que estudiando (OCDE, 2014). Si atendemos los datos de la tabla 6, observaremos que el grupo estudiado no es la excepción de lo anterior. Por un lado, los datos previamente expuestos sugieren un estado de, digámoslo así, precariedad cultural por parte de la familia, en término de grado académico alcanzado, no obstante, ¿qué puede decirse de las condiciones económicas? En la tabla 6 se observa que una de las problemáticas percibidas por los estudiantes dentro de su grupo familiar con mayor porcentaje, son los problemas económicos y el divorcio de padres.

Si la educación se comprende dentro de un tiempo histórico particular, el cual se ha caracterizado como un periodo de transición a la denominada sociedad del conocimiento, se plantean diversos retos: ampliar la cobertura educativa; modificar los procesos de enseñanza dentro de las instituciones escolares, pues se debe responder a las demandas prácticas de la nueva sociedad, en este caso, el dominio de los equipos de cómputo, la adaptación de contenidos a estos; y una mejora en la infraestructura de las instituciones educativas, etc. (Ottone & Hopenhayn, 2007; Gashi, 2015). En el nivel educativo de secundaria, específicamente la modalidad de Telesecundaria, en la presente tesis la no. 80, como se aprecia en el Análisis de Resultados, se hallaron problemáticas que entran en lo anterior mencionado y que repercute en el proceso continuo de la educación que a su vez influye en esta búsqueda de una sociedad del conocimiento que denomina Olivé (2013) en México para su mejora como país.

Tomando en cuenta que una de las características de nuestro momento histórico es la transformación del todo de la vida humana en mercancías, algo que ya había sido detectado por los escritos socio-económicos desarrollados por Karl Marx. No es, pues, de extrañar la incursión de instituciones ajenas al fenómeno educativo -principalmente económicas-, incursión que, dicho sea de paso, no ha sido superficial. Un claro ejemplo lo encontramos en el concepto de “calidad educativa”. En principio, es evidente que la sociedad demanda no sólo tener acceso a la educación, sino que ésta deba tener un impacto en la vida de los estudiantes. No obstante, y entendiendo que las políticas en torno a la calidad -tan en boga hoy en día- han sido planteadas desde “afuera” (piénsese en la influencia de bancos en las políticas educativas), se entiende que la calidad es una especie de paliativo

de problemáticas sociales, algo que, dicho sea de paso, no es errado, siempre y cuando se le dé la magnitud correcta-; sin embargo, se achaca directamente a las instituciones educativas la responsabilidad -por no decir “la culpa”- de la “baja calidad” de la educación” (Plá, 2018). Empero, es un hecho innegable que la educación en el país se estructura a partir del discurso de la calidad:

En los últimos años se ha avanzado de manera importante en la ampliación de la cobertura educativa. Los nuevos retos consisten en culminar esta expansión, pero sobre todo en elevar la calidad de la educación de los mexicanos para prepararlos mejor como ciudadanos y como personas productivas (Pacto por México, 2012, p. 3).

Si se revisa el documento anterior, podrá vislumbrarse que el discurso educativo se estructura a partir del binomio calidad-equidad. Los datos anteriores, por tal, cobran relevancia, pues permiten, primero, entender que los alumnos provienen de contextos familiares diversos, y, segundo, que el término “equidad” debe comprenderse más allá del acceso a las instituciones educativas, debe permear el todo del fenómeno educativo.

Una segunda paradoja que puede plantearse, de acuerdo a lo que encontramos en nuestra muestra, es que el desempeño escolar alcanzado en la primaria, decrece de forma constante conforme se avanza de grado en la telesecundaria. Una vez que los alumnos continúan con sus estudios en la Telesecundaria, los datos indican que las habilidades lecto-escritoras y matemáticas que el alumnado poseía y que empleaba se van perdiendo conforme se avanza de año escolar; incluso en el caso de la lectura. Y es que de acuerdo a la Tabla 16 y 17 en la que se muestran los porcentajes obtenidos por los alumnos en las pruebas matemática y lectoras, pueden observarse disminuciones en los porcentajes conforme el grado aumenta. En el caso de la evaluación de habilidad matemática, los alumnos de los tres grados obtuvieron porcentajes altos que reflejan un buen desempeño en la operación de “suma”, con valores de 48,72% a 64%. Sin embargo, para las operaciones restantes: “resta”, “multiplicación” y “división”, los alumnos de segundo y tercero obtuvieron porcentajes menores que los de primero; en el caso de la “resta”, los de primer grado tuvieron un 38.46%, disminuyendo en segundo a 37,78% y bajando el valor aún más en tercero a 33.33%. En la “multiplicación” y “división” se debe mencionar que la mayoría de los alumnos de los tres grados tienen dificultades para realizarlas sin una calculadora, puesto que durante la prueba se les sorprendía a los de segundo y tercer grado haciendo uso de ella en sus celulares. En primero, 43.59%, en segundo aumenta el porcentaje de alumnos a 46.67% y en tercero un 41.18%, siendo el porcentaje mayor de estudiantes para dicho grado. En la división, el porcentaje de alumnos que no pudieron realizarlo en primero fue de 15.8%, aumentando considerablemente a 31.11% en segundo, mientras que, en tercero, el 50.98% prefirió no contestar o intentar resolverla.

En cuanto a la prueba de lectura, como se menciona arriba, se tienen resultados desfavorables que demuestran que los alumnos recién egresados de primaria no poseen un total control de los elementos de “fluidez”, “entonación”, “respeto de puntuación” y “claridad del tono de voz”, teniéndose porcentajes de 48.72% para los primeros tres y un 46,15% para el último, representando quiénes no lograron realizarlo de manera eficaz. En el caso de segundo grado, los elementos que parecen mejorar son “fluidez” con un 46,67% de errores y en “claridad de tono de voz” con solo un 40%. Sin embargo, en cuanto a “entonación” y “respeto de puntuación” los alumnos parecen empeorar obteniendo valores de 60% y 51,11%, los cuales, junto con los otros dos que parecían mejorar, vuelven a tener porcentajes mayores en tercer grado de quienes no lograron llevarlos a cabo correctamente, con valores de 50,98% hasta 60,78%.

Sin embargo, en el caso de la escritura esta pérdida de las habilidades no se da en todos los elementos de la prueba, ya que, si se observa la Tabla 18, los alumnos de primero en cuanto a “Separación de palabras” obtienen un 64.10% que para segundo aumenta a 75.55% representando una mejora en dicho elemento, sin embargo, para tercero, éste vuelve a disminuir a 72.55%. Lo mismo ocurre para la “organización del espacio temporal”, puesto que en primero 69.23% aumenta en segundo grado a 91.11%, y en tercero, vuelve a disminuir a 86.27%. Para “mayúsculas”, “signos de puntuación”, y “limpieza” se nota una gran mejora en el transcurso de los años, puesto que, para el primer elemento, de 56.41% se alcanzó en tercero un 80.39%, para el segundo de 30.77% aumento a 49.02% y para el último se pasó de 51.28% a 70.59%. Sin embargo, para el elemento “acentos” se puede percibirse que en los tres grados existe complejidad para su utilización, ya que de 30.77% en segundo disminuye a 24.44% y en tercero pasa a 21.57% el porcentaje de alumnos que logran utilizarlos correctamente.

Así, el decaimiento de las habilidades que se aprecian en los alumnos conforme pasan de año, haría pensar al lector en una falla en el sistema de la Telesecundaria que permite que su alumnado a pesar de no poseer lo necesario para cursar el siguiente nivel, se les aprueba para continuar. Esto debido a lo que se reportó en la comunicación personal con el Directivo de la telesecundaria: en el caso del ciclo escolar 2017-2018, a los directivos y a los docentes se les tiene prohibido reprobar a los alumnos de año y deben mantenerlos en rumbo a terminar el nivel secundaria, por lo que a pesar de las deficiencias que existen en la formación de los alumnos, estos terminaran y obtendrán su diploma que les permitirá seguir con la educación media superior, en el mejor de los casos. Lo anterior pondría en duda si dicho método se llevó a cabo para combatir la problemática que, de acuerdo con la UNESCO (2000, citado en Ducoing, 2017), representa una de las preocupaciones más alarmantes en materia educativa dentro de la región de América Latina: la reducción de los índices de

reprobación; aun cuando éste signifique que la calidad de educación no sea la deseada ni la esperada para los futuros ciudadanos agentes de cambio que se busca que sean. Evidentemente, esto representa una profunda contradicción para un país cuyas políticas educativas desfilan bajo el binomio calidad-equidad.

Por otra parte, se debe recalcar que las telesecundarias fueron instauradas en las ciudades como último recurso para aquellos chicos que han sido expulsados de otras secundarias y que requieren terminar el nivel educativo, siendo los padres quienes recurren a la telesecundaria para inscribirlos; en el caso de la Telesecundaria no. 80, es en segundo grado en el que se reportan un mayor número de alumnos que han sido expulsados de otros colegios de nivel secundaria (20%), mientras que en tercero, se tiene un 15,69% de estos alumnos. Además de estos se tienen, de acuerdo con lo reportado por los directivos, que en las Telesecundarias se incluyen a alumnos de educación especial que, continuando con lo comentado con los directivos, deben aceptar aun cuando la escuela no esté equipada ni modificada para un correcto desplazamiento y enseñanza de las materias para dichos alumnos. Lo cual concuerda con lo redactado anteriormente sobre el informe de los directivos: al no tener un convenio oficial con los centros sociales donde se encuentran como las otras modalidades de secundaria, se hallan completamente desvalidas en su mantenimiento. Teniendo que convivir tanto profesores como alumnos con ellos en circunstancias adversas puesto que, para los primeros, al no tener una formación profesional para chicos de inclusión educativa, no sabrían cómo interactuar o manejar situaciones que puedan surgir con ellos en el aula, así como que el no poseer el material necesario o la ayuda de otros profesionales, se complica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el hecho de que los profesores no informen a los alumnos acerca de las condiciones y la información necesaria del padecimiento en las que se encuentran dichos alumnos de educación especial, provoca que el alumnado que no tiene necesidades especiales, como se vio durante la práctica-investigación, cometa actos de violencia, e intolerancia contra ellos, viéndose un aumento de esto en segundo y tercer grado.

Esto plantea una tercera paradoja, que también involucra al binomio calidad-equidad, y malformaciones conceptuales sumamente relevantes. Por una parte, es cierto que la equidad lleva consigo igualdad de oportunidades para toda la población. No obstante, una apertura al todo de la población, demanda atender sus diversas necesidades. Conceptualmente, no podemos hablar de equidad simplemente por admitir a un joven con alguna discapacidad en el sistema educativo. “Equidad”, dentro del lenguaje ordinario, es, digamos, un concepto positivo. Sugiere ideas como trato equitativo, y éste es el principal bemol que podemos ubicar: trato equitativo es posible únicamente a partir de una infraestructura que posibilite equidad de oportunidades. ¿Qué caso tiene incluir a un

chico con discapacidad mental en una clase “normal”, si no se cuenta con la infraestructura que nivele las capacidades del joven con la de sus compañeros? El problema presenta semejanzas importantes con la manera en que el gobierno atendió los problemas de equidad en la educación a través de programas compensatorios, impulsados, principalmente, gracias al Banco Mundial; empero, el gobierno federal comprendió el otorgamiento de programas compensatorios como la solución a las problemáticas de equidad, es decir, se lavó las manos (Schmelkes, 2012). En este caso, la panacea, al parecer, no han sido programas de becas, sino la apertura de -principalmente- las instituciones telesecundarias para darles acceso al servicio educativo a personas con alguna discapacidad.

Lo anterior, además, sugiere que los resultados reportados por Talis (2013, citado en COLMEE, 2015) en cuanto a que los docentes en el trabajo que llevan a cabo en el aula representa condiciones más desafiantes que las otras modalidades de secundaria, al atender alumnos de diversa procedencia que se encuentran en condiciones como desventajas socioeconómicas, necesidades especiales y cuya lengua materna es distinta a la de la instrucción. A su vez, los docentes de telesecundaria atienden un mayor número de alumnos (18.5 frente a 15.1) y tienen más materias que enseñar por sí solos.

Respecto al clima escolar que posee la telesecundaria, los investigadores reportan que en ellas existen menores problemas de comportamiento de los estudiantes, como es: llegar tarde, ausentarse, hacer trampa, intimidar o abusar verbalmente a estudiantes, lesionar físicamente a estudiantes y docentes, vandalizar y robar, así como utilizar o poseer drogas o alcohol, empero, continuando con lo reportado y lo dicho arriba, todo lo anterior sí sucede en la Telesecundaria No. 80, teniéndose un ambiente violento por parte de los alumnos hacía sus pares, profesores y directivos. Existiendo poco control por parte de estos del comportamiento de los estudiantes. Este, pues, es un dato relevante si se pretende conocer a la población estudiantil de las telesecundarias. En este caso, se debería de reportar a los padres para su colaboración para enfrentar dicha problemática, pues como se mencionó, la educación es un trabajo en conjunto que depende de varias partes, una de ellas son los padres o tutores. Lo cual queda instaurado por la SEP (2017) en los lineamientos de funcionamiento de la Telesecundaria como ETC (escuela de tiempo completo), específicamente en aquellos que buscan regular la práctica de los integrantes de la comunidad educativa, siendo deber de los maestros: e) Formar un vínculo con los tutores de los estudiantes, con la finalidad de trabajar en conjunto con éstos como figuras de apoyo para el buen desempeño académico de los estudiantes, además de poder contar con ellos para informales sobre el avance de los alumnos. Aunado a este, es pertinente añadir el siguiente que trata los lineamientos de los padres: c) Ser partícipes de las actividades que el plantel educativo desarrolla, con la finalidad de 1) ser un apoyo para que sus hijos desarrollen las

competencias necesarias para construir nuevos conocimientos, y 2) tener conocimiento sobre los aprendizajes de sus hijos y los servicios que la institución ofrece.

Empero, como se observó durante la estadía en la Telesecundaria, la mayoría de los padres de los tres grados no asistían a las juntas que los directivos realizaban para informar del comportamiento y de las problemáticas que estaban teniendo los alumnos, y del gran papel que estos representaban para llevar a cabo un trabajo en conjunto que apoyará a los alumnos a superar dichos obstáculos y mejorar en su desempeño. Sin embargo, no sólo se apreció la ausencia de padres en dichas reuniones, sino que los datos que se muestran en la Tabla 14, lo que reportan los alumnos de los tres grados, en cuanto a las figuras de autoridad en casa es que “nadie” está presente para ellos, representando un 23,08%, 13,33% y 33,33% respectivamente. Seguido de “madre” quien se encuentra como la principal figura que supervisa al estudiante en los tres grados, con valores de 35,90%, 28,89% y 15,69%, sin embargo, en la Tabla 15 se aprecia que el apoyo que consideran tener en mayores ocasiones los alumnos, es por parte de otros compañeros en el aula, teniendo en los tres grados, porcentajes que rebasan el 50%, variando de 53,33% a 62,74%. Esto, más que un reclamo a los padres de familia, debe sugerir un hecho importante sobre las condiciones en las cuales viven los estudiantes. Por un lado, a nivel político, se demanda de los padres la cooperación con las escuelas para el desarrollo educativo de los jóvenes. No obstante, ¿cuáles son las posibilidades de los padres de llevar a cabo una tarea así? En párrafos anteriores se mencionó que las familias extensas son un fenómeno paradigmático de la región latinoamericana. La causa de esto la representa las bajas condiciones salariales -principalmente- en las cuales viven. Así, cabe preguntarnos: una reforma educativa que ignore este dato, ¿está en condiciones de realizar tales demandas? La respuesta es más que evidente.

Esto pone en duda si el lineamiento regulador de la actividad de los alumnos en este caso de la SEP (2017) se lleva a cabo: e) Mantener comunicación con su familia sobre los asuntos relacionados con la escuela: su progreso académico, eventos escolares, su interacción con compañeros y demás figuras que integren a la comunidad de la institución, etc. Asimismo, siguiendo con la revisión del cumplimiento de estos lineamientos, se puede decir que del a): Asumir la figura que tiene dentro de la institución escolar, por lo que debe mantener un comportamiento de respeto hacia sus compañeros y las demás figuras que integran la comunidad de la institución, se cumple en parte uno de los dos puntos, siendo el primero, ya que de acuerdo con la Figura 6, en los tres grados los alumnos cumplen con el trabajo en clase, siendo actividades académicas variadas las que tienen una frecuencia continua de realización para los tres grados: para primero “participar en clase” (30,77) y realizar trabajos (23,07%); para segundo “tomar notas en clase” (46,67%) seguido de “organizar la

mochila” (33, 33%) y para tercer grado, “realizar trabajos” y “tomar notas en clase” (ambas con 43, 14%). Actividades que en comparación con las que realizan en casa tienen valores altos (Ver Figura 6) lo cual concordaría con la nula supervisión o poco apoyo que reciben por parte de las figuras de autoridad en casa.

En cuanto al segundo punto de éste lineamiento a): “(...) mantener un comportamiento de respeto hacia sus compañeros y las demás figuras que integran la comunidad de la institución”, tal como se explicó arriba, no se está llevando a cabo por los múltiples factores que afectan la estadia de los estudiantes en el colegio: la nula información que reciben por parte de padres, tutores y maestros acerca de sus compañeros de inclusión educativa y, sobre todo, el no tener alguna figura en el colegio al cual acercarse para expresar su incomodo, preocupaciones, etc., ya que cuando se llegó a la Telesecundaria, no se tenía la presencia de un profesional que apoyara al alumnado, en este caso un psicólogo. Asimismo, en cuanto al papel que juega el alumno es de mencionar que el lineamiento e) de este mismo apartado de la SEP (2017): El estudiante debe utilizar correctamente los equipos e instalaciones de su escuela, por lo que, además de darles un uso adecuado, debe cuidar de ellas, está claro que tampoco se lleva a cabo, debido a que se pudo presenciar cómo el alumnado en los salones azotaba sillas, mesas, tiraba basura tanto en las aulas como en el patio, y en la sala de cómputo, tiraban de los cables de los *mouse* de las computadoras, así como también rallaba los monitores, bancas y sillas.

Tomando en cuenta todo lo que acabamos de mencionar para el *Aspecto Académico* de los estudiantes, se puede concordar con lo que Reimers (2000) enuncia acerca de estudiar los factores que limitan las posibilidades de aprendizaje de la población cuyas familias padecen bajos ingresos. Por lo que la desigualdad educativa no debe ser vista únicamente a partir de los índices de cobertura, sino, como recomienda Martínez (2012), a partir del acceso real a las escuelas, cantidad y calidad de insumos escolares, permanencia en la escuela, número de estudiantes que termina un grado escolar, etc., esto extrapolado al caso de las Telesecundarias que aunque no se encuentran en zonas rurales como antes, en la ciudad se han venido topando con limitaciones como son las anteriores dichas que perjudican la calidad y el proceso de educación.

Una vez revisado el desempeño académico de los estudiantes, y analizándolo dentro de las políticas educativas de no reprobación, hacemos la siguiente sugerencia, digna de estudios posteriores: ¿qué carácter tienen las instituciones de telesecundarias? Tienen un carácter de “filtro”, es decir, que su función es la de meramente certificar a los estudiantes. Una vez más, esto entra en conflicto con la idea de calidad, en general -es decir, la que se utiliza en el lenguaje ordinario-, y, en particular, con la concepción que de calidad la dan aquellos que edifican la educación en el país (ver,

e. g., Pacto por México, 2012). Además, entra en conflicto con las demandas que esta época que se ha denominado en este trabajo como de transición (*viz.*, la sociedad del conocimiento): la igualdad de oportunidades en educación, impulsadas por sistemas educativos que permitan a los ciudadanos desarrollar las capacidades que la forma de vida contemporánea -cambiante constantemente en su naturaleza- demanda (Ottone & Hopenhayn, 2007; Olivé, 2013). Es innegable que han existido intentos por lograr este fin. Uno de ellos lo representan los programas que consistieron en el otorgamiento de tabletas electrónicas a los estudiantes, llevado a cabo por el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD, 2014). No obstante, lo anterior descansa sobre una falsa creencia: que el paso a una sociedad del conocimiento consiste en la facilidad con la que los ciudadanos (estudiantes, en nuestro caso) pueden acceder a las nuevas tecnologías, y no en el establecimiento de condiciones adecuadas de educación con la finalidad de que éstos generen nuevos conocimientos que desarrollen capacidades dirigidas, principalmente, a la resolución de problemas (Olivé, 2013).

Tomando en cuenta que la denominada sociedad del conocimiento forma parte de las nuevas reformas educativas, esto es, que se acepta como modelo social, es importante resaltar que esta, entre otras características, se caracteriza por la sustitución de la organización industrial como fuente primera de producción, por el conocimiento. Lo anterior ha dado pie a que se establezcan las siguientes características: la sociedad del conocimiento es aquella que se basa en la creación, utilización y análisis de la información (Gashi, 2015). La pregunta que debe plantearse es si los espacios educativos, en general, y la telesecundaria en particular, son propicios para el desarrollo de dichas habilidades. Evidentemente, para la construcción de dichos ambientes es sumamente importante el comportamiento mismo de los estudiantes. Cabe resaltar que altos porcentajes de los estudiantes se perciben como “buenos amigos” (ver tabla 19). No obstante, llama la atención que se presenten altos porcentajes de “miedo al rechazo” dentro de la escuela (ver tabla 20). Se propone leer este dato a partir de los siguientes hechos: 1) en entrevista con los directivos de la institución, fueron insistentes en que uno de los principales problemas que actualmente enfrenta la telesecundaria, es la violencia física entre los alumnos; 2) como puede observarse en la tabla 23, los alumnos que fueron remitidos al servicio de psicología por parte de sus profesores, todos ellos llegaron ahí por problemas de conducta y de aprovechamiento escolar. En entrevista con los profesores, decidían enviar a los alumnos al servicio de psicología, debido, principalmente, a problemas de violencia verbal y física en contra de los estudiantes; 3) si prestamos atención a las demandas de los estudiantes para asistir al servicio de psicología (ver tabla 25), se presentan índices muy bajos para “acoso escolar”. Teniendo en cuenta las tres situaciones previamente expuestas, pueden darse varias interpretaciones. Las que nosotros expondremos serán dos: 1) dirigida a las causas que los profesores atribuyen a la violencia y la repercusión de dicha interpretación y 2) el status que la violencia ocupa en la telesecundaria.

- 1) Al escuchar a los profesores hablar sobre las causas que llevaban a los jóvenes estudiantes a comportarse de forma agresiva hacia sus compañeros -e, incluso, en algunos casos también hacia sus profesores, salvo que en este tipo de casos la violencia es exclusivamente verbal-, *grosso modo*, refieren a situaciones procedentes del hogar. Es decir, las causas de que los estudiantes sean violentos, desde la interpretación de los profesores, se encuentran necesariamente en el hogar. Datos como éste no son novedosos, como lo reporta el estudio de Valdés, Estévez y Manig (2014), donde encontraron que se otorga a la familia un papel primario en torno a la existencia del bullying, mientras que las practicas de los profesores y, en general, la institución escolar, las ubican en un segundo plano.
- 2) Por otra parte, existe el siguiente fenómeno: los alumnos, en general, se consideran buenos compañeros entre sí. Si bien es cierto que, realizando una lectura sobre los casos atendidos en el procedimiento de intervención, se encuentran casos que demandan acoso escolar (ver tabla 25), son mínimos, presentándose exclusivamente en segundo grado. Empero, tomando en cuenta que los casos de remisiones por parte de profesores se dieron exclusivamente por problemas conductuales y académicos, y que éstos se presentaron solamente en segundo y tercer grado, surge una discordancia evidente: por un lado, los profesores y el mismo directivo demandan como problemática principal la violencia física y verbal entre compañeros; por otro, los alumnos no demandan este hecho como problemático. Lo anterior puede sugerir diversas interpretaciones. Presentaremos solamente una, por cuestiones de espacio y de objetivos del presente trabajo: se trata de considerar a la violencia como una forma de interacción natural. Un estudio que reporta un fenómeno similar en instituciones educativas, lo encontramos en Ghiso y Ospina (2010). Se decide sugerir la interpretación de la naturalización de la violencia, pues ésta permite vislumbrar causas de tipo multifactorial, permitiendo a los investigadores ahondar sobre los factores tanto escolares como familiares (además de factores ecológicos más generales) que están involucrados en que se dé dicho fenómeno.

Lo anterior da pie a que se plantee la siguiente y última paradoja de la presente tesis: por un lado, los estudiantes se perciben como buenos compañeros; sin embargo, los profesores perciben altos índices de violencia física de alumnos contra alumnos. Un estudio de lo anterior debe ser llevado a cabo de forma dialéctica entre las visiones del profesorado y los estudiantes; no con la finalidad de relativizar y contrarrestar ambos puntos de vista, sino como resalta Bourdieu (2013), con la finalidad de mostrar ambas visiones como fundamentadas socialmente.

Es importante considerar que los estudiantes que accedieron al servicio de psicología en calidad de remitidos, presentaron un alto índice de baja de la escuela. Si se toma en cuenta que las razones de que éstos fueran remitidos son, precisamente, por violencia -y bajo rendimiento académico-, da pie a la tesis sobre la naturalización del problema, pues, en primer término, ellos no son los que ven su comportamiento como problemático, sino un tercero -en este caso, los profesores-. En segundo término, muestran baja motivación, dando sustento a lo que se acaba de decir.

Un último fenómeno sobre el cual hacer hincapié, es el hecho de la presencia de una problemática particular para los alumnos de tercer grado. Los problemas emocionales que éstos demandan están dirigidos, en diversos casos, a la incertidumbre de no saber si continuar con sus estudios. Es importante ahondar sobre esta cuestión, pues las causas pueden ser de diverso orden. Puede aceptarse, con fines ilustrativos, la tesis de que lo anterior es debido a una baja motivación. Sin embargo, lo anterior sería solamente apuntar a un fenómeno sumamente general, pues quedaría pendiente estudiar los factores que promueven que esto sea el caso: desde las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores, hasta la situación económico-familiar en la cual está inmerso el estudiante.

Lo anterior permite delinear un marco de relaciones sobre el cual la práctica del psicólogo se verá delimitada. Un punto importante de la teoría cultural, sobre todo a partir del planteamiento de la dupla conceptual participación-contexto de práctica planteado por Dreier (1999), es el principio existencialista que dicta que toda actividad humana es situada. El concepto de libertad, y lo que podría denominarse libertad de una práctica “x”, por consecuencia, siempre será también situado y, por tal, delimitado en un contexto de práctica particular. Este punto ya había sido tratado desde la literatura antes de la emergencia de la filosofía existencialista. Un claro ejemplo lo encontramos en un artículo publicado en 1913 por el escritor austriaco Robert Musil, llamado “Declaración política de un joven” (Musil, 1992). El citado artículo, concluye, de forma rotunda, de la siguiente manera:

*¿No es el hombre en realidad un animal encerrado en el mundo? Encerrado sin rejas.
De un lado a otro. De un lado a otro (sic). ¿Uno que no entiende porqué no puede salir?
Sin sentimentalismos y con plena frialdad: eso es lo que es. (Musil, 1992, p. 52)*

Haciendo a un lado el lenguaje poético utilizado por Musil en la cita anterior, se puede rescatar - haciendo uso de ésta y de la totalidad del discurso- que el concepto de “libertad”, el cual está en conexión con el concepto de actividad, práctica, comportamiento, etc., tiene sentido dentro de marcos contextuales particulares, es decir, que se ve limitado por normas, reglas y demás. Esto, evidentemente, contrasta con posturas metafísicas, las cuales predominan en la historia del

pensamiento occidental al momento de dar tratamiento al concepto de libertad y al dilema de la coexistencia entre libertad y determinismo naturalista. Independientemente de lo interesante que puedan resultar las anteriores cavilaciones de carácter filosófico, al presente trabajo son útiles para comprender la relación que existe entre el trabajo de investigación en torno a instituciones educativas y la práctica del psicólogo dentro de éstas. Lo que éste pueda o no pueda hacer puede enmarcarse, hasta donde los autores de este trabajo perciben, en dos marcos:

- 1) La teoría en la cual se articula su práctica profesional.
- 2) La estructura en donde éstos se desempeñan.

De la primera no se hablará en este apartado, pues ya se trató con anterioridad (ver capítulo 3). Del segundo punto, el análisis hasta aquí realizado tiene como finalidad comprender la naturaleza -o, cabría decir, las particularidades- micro y macro contextuales del espacio de las telesecundarias. La práctica del psicólogo, entendida siempre como un quehacer articulado a un discurso teórico particular -de otra manera, carecería de sentido el concepto de práctica profesional, pues una de las funciones de la teoría es, entre otras, profesionalizar- se encontrará con elementos que dificulten la función de éste dentro de la institución. No obstante, también es importante que el psicólogo, con la finalidad de dar cara a tales obstáculos, analice contextualmente el espacio en donde se encuentra, para encontrar elementos que faciliten la práctica misma. Esto último se realiza en el apartado de conclusiones, donde se encontrarán algunos puntos que pueden ser tomados en cuenta al momento de desempeñarse como psicólogo dentro de las instituciones de telesecundaria.

Si bien es cierto que se ha insistido en la ausencia de reflexión, por parte de las autoridades encargadas de estructurar la educación en el país -se deja a un lado si éstas son las idóneas para realizar una tarea de tales magnitudes-, sobre la naturaleza heterogénea de la población escolar, en general (e. g., piénsese en el carácter heterogéneo en torno a la formación de los profesores, producto de lo que en el capítulo 1 se denomina desmantelamiento de las escuelas normales), y de los estudiantes en particular, también es importante aclarar que la misma población tiene un carácter homogéneo. Si la anterior reflexión no se realiza, se caerá en un relativismo de la población estudiantil nacional. Es decir, es verdad que los alumnos provienen de estructuras familiares diversas, con padres o tutores con una escolaridad diversa, con problemáticas familiares y personales diversas, de zonas geográficas con particularidades diversas, etc. a grandes rasgos, que los estudiantes presentan diferencias que intervienen en su proceso educativo, es decir, se dice que son heterogéneos. No obstante, si se entiende lo escolar de forma correcta, es decir, más allá de la institución educativa que socialmente se denomina como escuela (a grandes rasgos, un conjunto de muros que abre sus puertas alrededor de las 7 de la mañana de lunes a viernes), interpretación que debe versar sobre su carácter

micro (el conjunto de muros) y macro (e. g. políticas educativas) espaciales. Como Plá (2014) sugiere, una comprensión de lo escolar que supere “los cuatro muros”, debe tomar en consideración

(...) los diferentes diseños curriculares, los diferentes saberes disciplinares que se imbrican en los diseños educativos y a los diferentes actores, desde el maestro y los alumnos en el salón de clases, hasta los organismos internacionales dedicados a las políticas educativas a escalas regionales y globales. (Plá, 2014, p. 15)

Si se realiza una conceptualización de lo anterior, se evita lo que Ibargüengoitia denominó, con su ya sabido estilo cargado de ironía, la comprensión monumentalista de lo escolar (Ibargüengoitia, 2015), con lo cual, a su vez, se evitaría relativizar a la población estudiantil. Es decir, mientras que la población estudiantil es, ciertamente, heterogénea, éstos, al estar dentro de un marco particular de interacción, están dentro de un contexto que puede denominarse como homogéneo. Muestra de lo anterior lo encontramos en la caracterización realizada del sistema de telesecundarias, realizada en el capítulo 2. Lo anterior lo podemos resumir de la siguiente manera: el carácter heterogéneo de la población estudiantil se debe a los diversos contextos de práctica que conforman su biografía de vida. No obstante, éstos interactúan bajo un mismo contexto escolar, el cual se rige por normas específicas, del cual todos ellos son partícipes de las mismas prácticas.

Si se retoma el concepto de contexto de práctica, planteado por Dreier (1999), es a partir de la participación en conceptos específicos que se particulariza el individuo. Es decir, el proceso de personalización social tiene sentido a partir de, primero, comprender que lo social antecede a lo individual, y que éste emerge a partir de la participación en contextos de práctica diversos. Conceptualizar los espacios en los cuales los individuos interactúan como contextos locales de práctica (Dreier, 2011a) presenta las siguientes ventajas a nivel analítico: 1) se toma en cuenta la particularidad -heterogeneidad- de los individuos; 2) no obstante, tal particularidad se plantea como una interacción entre individuo/heterogéneo-institución/homogénea; 3) el carácter heterogéneo de éstas se da debido a que presentan, como Dreier (*ibid.*) plantea, demandas y responsabilidades propias de dicho espacio. Es importante que posteriores investigaciones partan de la anterior comprensión, pues aunque sea evidente que la población estudiantil sea heterogénea, y que dicho carácter de pluralidad debe ser entendido por las autoridades correspondientes al momento de estructurar la educación del país, es importante que se tome en cuenta que las problemáticas educativas surgen en contextos de práctica particulares, los cuales, de entrada, suponen espacios heterogéneos, donde los individuos interactúan, donde lo educativo tiene sentido.

CONCLUSIONES.

La presente investigación, de corte exploratorio, tuvo como objetivo principal dar respuesta a las siguientes dos incógnitas: *¿quién es el estudiante de telesecundaria?* y *¿qué conlleva el trabajo del psicólogo dentro de ella?*, debido, principalmente, a dos razones: 1) la falta de investigación realizada en torno al sistema de telesecundarias en general, y en particular en torno al alumnado; y 2) producto de dicho desconocimiento, se pueden trazar paralelismos importantes en torno a un fenómeno de actualidad importante, que ya se había presentado durante el siglo pasado: el desconocimiento en torno a la figura del docente y del psicólogo. Dicho desconocimiento puede intuirse, incluso, si se leen los diversos textos donde se muestra la *estructura y planeación* de la educación en nuestro país (e. g., SEP, 2017). Es notable que se trata a la comunidad estudiantil, en general, y en particular a los estudiantes, de forma homogénea, sin prestar atención a que se trata, de hecho, de una población heterogénea, lo que demandaría, en primera instancia, una estructura educativa que dé cara a los obstáculos que dichas diferencias suponen para el desarrollo educativo de los estudiantes. El desconocimiento de la población estudiantil ha tenido, históricamente, consecuencias garrafales. Piénsese, por ejemplo, en el desconocimiento existente hasta antes de la primera llegada de Jaime Torres Bodet como secretario de educación, donde convivían profesores que ni siquiera habían alcanzado el grado de primaria, hasta profesores con grados superiores, ambos, además, gozando del mismo tipo de garantías (Torres Bodet, 2017). Una situación similar se vive, en la actualidad, pero hacia los estudiantes; o, al menos, es lo que los documentos y el tratamiento en torno a la educación nacional dejan ver.

Para lograr lo anterior, se partió de analizar los datos obtenidos de un instrumento de caracterización sociodemográfica y de la intervención psicosocial realizada en la telesecundaria durante los periodos 2018-1 y 2018-2. En el análisis de los resultados obtenidos se sugieren las siguientes cuatro paradojas, las cuales sirven de punto de partida para estudios posteriores:

1. Existe una correlación que indica que a medida que el acceso a la educación aumenta, las desigualdades en el aprendizaje aumentan.
2. Las habilidades matemáticas y lecto-escritoras alcanzadas durante la educación, decrecen de forma constante conforme se avanza de grado en la telesecundaria.
3. Existe inclusión educativa en términos de acceso a la institución a población con necesidades educativas especiales. No obstante, las instituciones no cuentan con las condiciones estructurales ni con el personal necesario, para atender a esta población.

4. Coexisten dos visiones entre estudiantes y profesores -y directivos- en torno a la calidad del ambiente social que se vive en la escuela. Por un lado, los alumnos lo perciben como bueno, mientras que los profesores resaltan que la principal problemática de la telesecundaria, es la violencia entre alumnos.

Cabe resaltar que lo anterior es el resultado de problemáticas diversas, cuya interacción ha dado como resultado que las anteriores paradojas se gesten y subsistan. Dichas problemáticas pertenecen a órdenes distintos, desde la participación de instituciones-organismos ajenas a nuestro contexto cultural particular -piénsese en la OCDE¹⁸-, hasta situaciones más cercanas, como una de las problemáticas reportadas en este estudio: la falta de una estructura para la inclusión educativa que se demanda a las telesecundarias. En última instancia, el sistema de Telesecundarias atraviesa una época difícil, donde se le demanda más de lo que puede ofrecer. La experiencia durante el servicio social, nos dotó de datos importantes para poder comprender un poco más a fondo la situación de esta modalidad de educación secundaria: a diferencia del discurso oficial -donde el INEE ocupa un lugar fundamental en su difusión-, el cual dicta que los profesores son la principal causa del bajo rendimiento escolar, se encontró que los profesores realizan su trabajo con los recursos con los que cuentan, que, a final de cuentas, la situación los rebasa. La situación a la que se ha empujado a las telesecundarias ha hecho de éstas una organización que ofrece certificación escolar al alumnado a pesar de su desempeño en ella, puesto que las instancias educativas superiores demandan que no haya reprobación, lo cual explicaría la falta de interés de los alumnos por aprender, ya que conocen que sin importar su desempeño conseguirán su diploma para proseguir en su educación media superior, lo que a su vez representa una variable importantísima para el trabajo del psicólogo, puesto que, como se vio durante la estancia y de acuerdo con los datos obtenidos, hablando del papel de psicólogo, aunque los alumnos mostraban interés en atender problemas como: hacer amigos, estar presentable, no ser rechazados y ser estimados por la etapa de desarrollo psicosocial en la que se encuentran, para los aspectos que tuvieran que ver con el académico, no se mostraban como temas de interés de los alumnos. Así, para resaltar entre sus pares y lograr la aceptación que buscan el alumnado realiza actividades de riesgo como: actos de violencia, acoso hacia los demás y ejercer su sexualidad antes de los 18 años, conductas de riesgo que estos no visualizan como peligrosas para su persona y para los demás. El trabajo del psicólogo se verá limitado por las particularidades contextuales de la telesecundaria, donde el trabajo en conjunto entre psicólogos-profesores-padres de familia-directivos-

¹⁸ Por poner un ejemplo, una de las últimas “jugarretas” de dicho organismo fue la “recomendación” de que no dejara de existir el INEE en la nueva administración del país, a pesar de los funestos resultados que ha dado el INEE. Ver Forbes (2019).

alumnos, será necesario para poder hacer frente a las situaciones problema que dicha institución enfrenta.

La telesecundaria, vista como una institución cuya principal función es la certificación de los estudiantes, funge como una limitante del trabajo del psicólogo, al momento de que las demandas hacia este son la mejora en el rendimiento escolar y la mejora en el comportamiento de los alumnos. El contexto de práctica en el cual participan los estudiantes, está configurado, a nivel macro, para que éstos obtengan un certificado independientemente de los aprendizajes demostrados a lo largo del ciclo escolar. Esta particularidad de la institución, demanda, como se mencionó en el párrafo anterior, el trabajo en conjunto. No obstante, dicho trabajo en conjunto debe ser contextualizado a las particularidades de los alumnos. Un dato importante a tomar en cuenta, será el nivel de participación de los padres, pues, como se reportó en este estudio, éstos presentan niveles importantes de ausentismo (principalmente porque tienen que laborar para mantener los gastos de sus familias). **Es decir, el psicólogo y los demás profesionales involucrados siempre tendrán que trabajar sobre las particularidades de los alumnos al momento de intervenir.**

Se puede demostrar entonces que en la modalidad de Telesecundaria no existe del todo una buena organización de la disciplina y el rendimiento académico que limita su funcionamiento para brindar una educación de calidad. Sin embargo, con esto los autores no buscan hacer creer al lector que todo en la Telesecundaria es negativo y que ésta es en la que surgen todas las anteriores dificultades, ya que se debe recordar que existen aspectos contextuales y de época que conllevan a las circunstancias actuales: las Telesecundarias instaladas en las ciudades fungen como última opción de cursar y concluir el nivel secundaria para aquellos chicos con problemas de conducta que han sido expulsados de otros colegios y cuyos padres buscan que terminen el nivel, así como también alumnos con capacidades diferentes. Como lugar de absorción, se dan dificultades de organización y estructura que impiden que se lleve a cabo una planeación por parte de directivos y docentes. Además, como se debe recordar, en la época actual las escuelas de nivel básico, se encuentran condicionados y restringidos que los obligan a no reprobado a ningún estudiante, por lo que no se tomarían en cuenta si estos han adquirido las herramientas necesarias en los próximos niveles para su formación, teniendo las Telesecundarias el deber y la necesidad de incluir a todos estos alumnos que buscan y cumplen las características para su inscripción. Por lo que se debe tomar siempre en cuenta tanto el contexto de época como las escasas posibilidades de actuación que se tienen en las Telesecundarias. A final de cuentas, nos encontramos con una situación que, además de fatídica, es interesante: por un lado, a nivel, digamos, popular, se piensa que la escuela tiene la función de enseñar; no obstante, a nivel

formal, las escuelas de nivel básico “muestran” que su principal función es la de certificar a la población. piénsese en el rezago acumulativo que los estudiantes demostrarán año con año...

No obstante, es importante resaltar los aspectos positivos de dicha institución, que por la manera en la que se estructura la Telesecundaria y la variedad de alumnos que contiene, el tipo de disciplina que se impone, de alguna manera logra una contención, por ejemplo: se logra una correcta contención para que el alumnado no rebasé el nivel de acoso que se aprecia hacia compañeros y hacia sus profesores; existe contención por parte de los directivos y docentes que logra que los estudiantes se mantengan realizando sus labores dentro del aula como se reporta en los resultados, y también permanezcan atentos cuando se da el homenaje de Honores a la Bandera, así como también que los estudiantes siempre porten el uniforme correctamente.

Un aspecto importante a resaltar de la Telesecundaria continuando con lo que se viene explicando arriba, es que es un colegio en el que se reconoce que el psicólogo es importante para un correcto desempeño de los estudiantes, puesto que al acceder que se imparta una intervención (talleres, sesiones con los alumnos de manera individual y en colectivo) aceptan la incursión del psicólogo como una manera de mejorar lo que se hace dentro de la escuela: la atención psicosocial del adolescente. Asimismo, el hecho que los directivos y docentes informen a los padres y tutores de los alumnos de las posibles dificultades que puedan estar teniendo en su desempeño académico, aun cuando estos no asistan o no estén de acuerdo por razones externas, da a entender que se busca la articulación necesaria con las familias como expone la SEP (2017) en sus lineamientos para el buen funcionamiento como colegio de tiempo completo. Igualmente, para el alumnado que cuenta con capacidades distintas y que por tanto pertenecen a la población de inclusión educativa, los directivos a pesar de no contar con zonas designadas o propicias para el desenvolvimiento de estos, sí tiene un departamento de Educación Especial en el que el profesor se encarga específicamente de trabajar con dichos alumnos, así como también se cuenta con un profesional contratado para fungir como “sombra” o “cuidador” que auxilian.

Se debe rescatar lo anterior para dar a conocer al lector que a pesar de las carencias que se tienen en las Telesecundarias por las condiciones contextuales que actualmente se tienen, ésta busca que el alumno con o sin capacidades distintas, se desarrolle correctamente. Las anteriores paradojas surgen con la finalidad de trazar vías de análisis para posteriores trabajos, con la finalidad de conocer, a profundidad, a la población que integra el sistema de telesecundarias y con ello, idear nuevas formas en las que el psicólogo pueda inferir, trabajando en conjunto con las demás áreas necesarias que busquen formar a estos agentes de cambio que se necesitan para modificar la situación de nuestro país.

REFERENCIAS.

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361-389.
- Alfonso, I. (2016). La sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje. Referentes en torno a su formación. En *Reflexiones*, 12(12), 235-243.
- Álvarez, L. (2018). Los fines de la educación en el siglo XXI en el modelo de la Reforma Educativa, 2012-2018. ¿De Odiseo a Robinson? En P. Ducoing, Educación básica y reforma educativa. México: UNAM-IISUE.
- Caillods, F. y Maldonado, M. (1997). Temas asociados a la educación secundaria en América Latina. En *Boletín 42: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO-OREALC.
- Bouveresse, J. (2010). Bourdieu, sabio y político. Hondarribia: Hiru.
- Bourdieu, P. (2013). La miseria del mundo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). Respuestas para una antropología reflexiva. México: Grijalbo.
- Casanova, H. (2018). Pensar la educación hoy. En H. Casanova (coord.), *La Educación y los Retos de 2018*. México: IISUE-UNAM.
- Canto, P., Sosa, P. y Domínguez, J. (2016). Las competencias en el uso de tecnologías de la información y comunicación de profesores formadores de docentes. En A. Díaz-Barriga (coord.), *La Reforma Integral de la Educación Básica*. México: IISUE.
- CNDH (2015). Bases Técnico-Methodológicas para el Informe de México al Protocolo de San Salvador. Derecho a la Educación. México: CNDH-UNAM.
- COLMEE México, Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional. (2015). *Las telesecundarias en México: Resultados de Talis 2013*, pp. 1-9.
- Contreras, M. (2014). Comunidades de aprendizaje en Telesecundaria. *Glosa Revista de Divulgación*, 1(2). Universidad del Centro de México, Coordinación de Investigación, pp. 1-4.

- Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Introducción. En A. Díaz-Barriga, La prueba PISA 2006. México: UNAM-IISUE.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. En *Propuesta Educativa*, 42(23), 9-27.
- Díaz-Barriga, A. (2016). Reforma Educativa. En A. Díaz-Barriga (coord.), La Reforma Integral de la Educación Básica. México: IISUE.
- Díaz-Barriga, A. (2018). La Reforma Educativa 2013-2017: Entre lo fallido y la búsqueda. En H. Casanova (coord.), *La Educación y los Retos de 2018*. México: IISUE-UNAM.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. En *Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 30-51.
- Dreier, O. (2008). Learning in Structures of Social Practice. En S. Brinkmann, C. Elmholt, G. Kraft, P. Musaeus, K. Nielsen y L. Tangaard (eds.), *A Qualitative Stance: Essays in honor of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Recuperado de https://psychology.ku.dk/Academic_staff/emeriti/ole_dreier/downloads/OD_Kvale_Festschrift.pdf
- Dreier, O. (2011a). Intervention, evidence-based research and everyday life. En P. Stenner, J. Cromby, J. Motzkau, J. Yen, y Y. Haosheng (eds.), *Theoretical Psychology. Global Transformations and Challenges*. Ontario: Captus Press Inc. Recuperado de https://psychology.ku.dk/Academic_staff/emeriti/ole_dreier/downloads/Dreierinterventionp_roofs.pdf
- Dreier, O. (2011b). Personality and the conduct of every day life. En *Nordic Psychology*, 63(2), 1-20. DOI: 10.1027/1901-2276/a000024
- Ducoing, P. (2017). La escuela secundaria hoy. Problemas y retos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 9-20.

- Ducoing, P. (2018). Inequidad en la educación secundaria. En P. Ducoing (coord.), Educación básica y reforma educativa. México: UNAM-IISUE.
- Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efecto de estas Pruebas en el Campo Educativo. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67.
- Forbes (2019). OCDE acepta invitación de la SEP para acompañar nueva reforma educativa, Forbes México, 14 de enero de 2019. Recuperado de https://www.forbes.com.mx/ocde-acepta-invitation-de-la-sep-para-acompanar-nueva-reforma-educativa/?fbclid=IwAR2sDgF0c121E0QyWy_Fn-YGDFcPjVqQ_N-juy6QRMmxxOhHYch8XUIwuII
- Gashi, F. (2015). Knowledge society in the context of the economic development with a focus in Kosovo. En *Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Sciences*, 1(2), 308-313.
- Gilly, M. (2008). Psicología social de la educación. En S. Moscovici (coord.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Ghiso, A. y Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556.
- Gobierno de la República (2013). Estrategia Digital Nacional. México: Gobierno de la República.
- Gómez, L. y Macedo, J. (2010). Importancia de las TIC en la educación básica regular. En *Investigación Educativa*, 14(25), 209-226.
- Giorguli, C. (2002). Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas en México. En *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17(3), 523-546.
- Hacker, P. M. S. y Bennett, M. R. (2003). *Philosophical Foundations of Neuroscience*. Oxford: Blackwell.
- Hacker, P. M. S. (2007). The relevance of Wittgenstein's philosophy of psychology to the psychological sciences. *Proceedings of the Leipzig Conference on Wittgenstein and Science*. Recuperado de:

<http://info.sjc.ox.ac.uk/scr/hacker/docs/Relevance%20of%20W%27s%20phil.%20of%20psychol.%20to%20science.pdf>

- Ibargüengoitia, J. (2015). *Instrucciones para vivir en México*. México: Editorial Planeta Mexicana.
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del Sistema educativo mexicano. En *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 16-28.
- Ibarrola, M. (2018). Los retos que plantean 25 años de reformas educativas en México: 1992-2017. En H. Casanova (coord.), *La Educación y los Retos de 2018*. México: IISUE-UNAM.
- López, M. (10 de noviembre de 2015). Reforma laboral y administrativa disfrazada de “educativa”. La Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.com.mx/2015/11/07/opinion/022a2pol>
- Mantilla, D. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilín en la Sierra Norte de Puebla. En *Nueva Época*, 12(44), 164-180.
- Maciel, C. (2005). La formación docente. Mitos, problemas y realidades. En *PRELAC*, 1, pp. 78-89.
- Márquez, A. (2016). La desigualdad social y las reformas educativas. En *Perfiles Educativos*, 38(154), 3-18.
- Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. En *IISUE*, 39(158), 3-17.
- Martínez, F. (2005). La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual. En *Colección de Cuadernos de Investigación*, 16, 3-28.
- Martínez, F. (2012). La desigualdad en la educación básica. En *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 29-46.
- Martínez, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana. En *Perfiles Educativos*, 40(159), 162-176.
- Mendoza, M. (2017). *La reforma educativa del 2013. Discursos, actores y resistencias magisteriales en Xalapa, Veracruz (tesis de maestría)*. Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones Histórico Sociales, Xalapa.

- Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. En *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964.
- Mugny, G. y Papastamou, S. (2008). Los estilos de comportamiento y su representación social. En S. Moscovici (coord.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Musil, R. (1992). Ensayos y conferencias. Madrid: Visor.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (coord.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- North, D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Nueva York: Cambridge University Press.
- North, D. (1991). Institutions. En *Journal of Economic Perspectives*, 5(1), 97-112.
- Olivé, L. (2013). La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ordorika, I., Gil, M. y Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. En *Perfiles Educativos*, 38(151), 190-206.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). Panorama de la educación 2014. México. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). Equidad en la educación: superar las barreras a la movilidad social. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/equidad-en-la-educacion-superar-las-barreras-a-la-movilidad-social.pdf?fbclid=IwAR3wU5qk-szsWfS2z1U4KqSAHhRBsV9dMTNk0Mcc15crZpUomR_Rzw_vDrY
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. En *Pensamiento Educativo*, 40(1), 13-29.
- Pacto por México (2012). Recuperado de https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf

- Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. En *Apertura. Revista de innovación educativa*, 10(1), 132-138.
- Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (2014). México. Recuperado de <https://www.gob.mx/mexicodigital/articulos/programa-de-inclusion-y-alfabetizacion-digital-piad>
- Plá, S. (2014). Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay. México: Universidad Iberoamericana.
- Plá, S. (2018). Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad. México: IISUE-UNAM.
- Pontón, C. (2011). Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México. México: UNAM-IISUE.
- Ramírez, L. y Saucedo, C. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. En *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 41-53.
- Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), 11-69.
- Ribes, E. (2004). Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología. En *Suma Psicológica*, 11(1), 9-28.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. En *Revista Mexicana de psicología*, 25(2), 193-207.
- Ribes, E. (2018a). El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología. México: Manual Moderno.
- Ribes, E. (2018b). Presentación del libro “Estudio científico de la conducta individual” de Emilio Ribes Iñesta. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Veracruzana.
- Rivero, R. (2013). Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. En *Perfiles Educativos*, 35(142), 149-165.
- Rodríguez, Ma. (2006). Análisis contingencial. Un sistema psicológico interconductual para el campo aplicado. México-UNAM: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Rodríguez, L. (2011). *Materiales impresos, Audiovisuales e informáticos en Telesecundaria: Disponibilidad, Uso y Opiniones de los Maestros en la Asignatura de Español*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Prácticas Educativas en Espacios Escolares, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 1-6.
- Rodríguez, F. y Seda, I. (2012). El papel de la participación de estudiantes de psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. En *Perfiles Educativos*, 35(140), 82-99.
- Rodríguez, S. (2018). La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. En *Perfiles Educativos*, 40(161), 8-31.
- Rubinstein, D. (2010). *Marx and Wittgenstein: social praxis and social explanation*. Nueva York: Routledge.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Nueva York: Routledge. Recuperado de http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Gilbert_Ryle_The_Concept_of_Mind.pdf
- Sandoval, E. (2013). El trabajo docente. Entre cambios y continuidades. En C., Saucedo, C., Guzmán, E., Sandoval y F., Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (pp. 289-318). México: ANUIES.
- Saucedo, C. (2009). Entre la teoría y la práctica: el psicólogo social ante los problemas de bajo rendimiento escolar. En *Enseñanza e investigación en Psicología*, 14(2), 379-402.
- Saucedo, C. (2017). Intervención educativa desde un enfoque sociocultural. En G. Mares y C. Carrascoza (coords.), *La psicología y sus ámbitos de intervención: educación y docencia, educación especial*. México: FES Iztacala-UNAM.
- Schmelkes, S. (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad. En *Perfiles Educativos*, 34(número especial), 181-188.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. En *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1), 5-13.
- Schmelkes, S. (2015). Los grandes problemas de la educación básica en México. INIDE. Recuperado de <http://inide.iberomex.mx/los-grandes-problemas-de-la-educacion-basica-en-mexico/>

- Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las escuelas de tiempo completo Telesecundaria*. Programa Escuelas de Tiempo Completo. México, Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública (2017b). Modelo Educativo. Equidad e inclusión. México: Secretaría de Educación Pública.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la Educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. En *Perfiles Educativos*, 40(159), 66-89.
- Stiglitz, J. (2012). El precio de la desigualdad. El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita. Madrid: Taurus.
- Torres Bodet, J. (2017). Memorias I. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2014). El desarrollo sostenible comienza por la Educación. UNESCO.
- UNESCO (2016). Knowledge Societies Policy Library. UNESCO.
- Valdés, A., Estévez, E. y Manig, A. (2014). Creencias de docentes acerca del *bullying*. En *Perfiles Educativos*, 36(145), 51-64.
- van der Veer, R. (1994). The Concept of Development and the Development of Concepts. Educational and Development in Vygotsky's Thinking. En *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), 292-300.
- Weininger, E. y Lareau, A. (2018). Pierre Bourdieu's Sociology of Education: Institutional Form and Social Inequality. En T. Madvetz y J. Sallaz (eds.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1999). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

ANEXOS

El presente cuestionario es para obtener información que nos ayude a pensar cómo podemos apoyarte para mejorar tu desempeño escolar y tu conducta aquí en la escuela. La información que nos proporcionas es confidencial, no la conocerán tus maestros ni tus padres, tampoco afectará tus calificaciones. Te repetimos, es con la idea de conocerte un poco más y saber cómo se te puede apoyar. Gracias.

Nombre _____

Edad _____

Grupo _____

Aspectos familiares

1.- Domicilio: _____ Teléfono: _____

2.- ¿Con quién vives? _____

3.- Nombre madre _____ Padre _____

4.- Escolaridad Madre: _____ Padre: _____

5.- Empleo Madre: _____ Padre: _____

Otros familiares en tu hogar: _____

6.- ¿Alguno de los siguientes problemas se presentan en tu familia?

(a) adicciones (b) problemas económicos (c) violencia intrafamiliar

(d) divorcio de padres (e) ausencia de padres (f) enfermedades

(g) otro _____

7.- Explica cómo se presenta el problema:

8.- Explica cómo dicho problema te afecta:

9.- ¿Cuál de las siguientes conductas presentas tú en tu familia?

- (a) desobediencia (b) muy mal humor (c) salirse a la calle sin permiso
(d) no ayudar en casa (e) responder feo (f) gritar y discutir con alguno de tus papás
o tutores

(g) otro

10.- Dame algunos ejemplos de estos comportamientos que tienes:

11.- ¿Cómo te castigan tus papás o tutores cuando te portas mal?

- (a) golpes (b) sin permiso para salir (c) no te compran lo que quieres
(d) regaños (e) insultos (f) te comparan con hermanos

(g) Otro.

11.1 ¿Qué tan frecuentemente te

castigan? _____

12.- Explica cómo estos castigos te afectan:

13.- Qué conductas buenas tienes en tu familia:

(a) ayudas en quehacer (b) contestas bien (c) limpias tu cuarto y tus pertenencias

(d) trabajas y aportas dinero (e) otro:

14.- Dame ejemplos de cuando tus papás o tutores te tratan bien:

15.- ¿Consideras que tienes apoyo en tu familia para continuar estudiando?

(Sí). Explica por qué _____

(No). Explica por qué _____

Autovaloración

16.- ¿Cuál de los siguientes atributos positivos tienes? (Subraya) Figura 4

a) Inteligente b) capaz c) constante d) creativo e) responsable f) esforzado

g) Buen amigo h) solidario i) sociable j) simpático

k) Guapo l) limpio m) buen cuerpo n) Otro: _____

17.- ¿Cuál de los siguientes atributos negativos tienes? (Subraya) Figura 5

a) Flojo b) poco inteligente c) irresponsable d) desmotivado por la escuela e) descuidado

f) Miedo al rechazo g) agresivo h) peleonero i) respondón j) chismoso

k) Enojón l) inseguro m) feo n) sucio ñ) otro: _____

18.- Menciona qué problemas personales consideras tener en la actualidad

19.- ¿A qué crees que se deban estos problemas? _____

20.- ¿Qué has escuchado que los demás dicen de ti? _____

21.- ¿Qué opinas de lo que dicen de ti? _____

Aspectos académicos

22.- ¿Reprobaste algún año? _____

22. 1 ¿Te expulsaron de otra escuela? Explica qué pasó: -

23.- ¿Llevas materias reprobadas? _____ 23.1 ¿Cuántas y cuáles? _____

24.- ¿A qué se debe que reprobaste? _____

25.- ¿Cómo es tu rutina diaria cuando sales de la escuela? (identificar aquí cuánto tiempo le dedica a las tareas):

26.- ¿Qué materia(s) te cuestan más trabajo? _____

27.- ¿A qué se debe? _____

28.- Cuál de las siguientes actividades realizas y con qué frecuencia:

1, 2, 3, 4, 5. 1: un día, 2: dos días, 5: cinco días.

() tarea () anotar tareas en agenda () repasar apuntes () realizar trabajos () organizar la mochila () estudiar para exámenes () tomar notas en clases () participar levantando la mano en clases

29.- ¿Qué haces para organizar tus tareas? _____

30.- ¿Cómo estudias cuando vas a presentar examen? _____

31.- ¿Quién en tu casa te vigila “supervisa” o ayuda para que hagas tu tarea? _____

32.- ¿Te apoyas en algún amigo para resolver tus tareas y trabajos? ¿Con quién? ¿Qué hacen? _____

33.- Resuelve las siguientes operaciones:

$$789+459+283=$$

$$17953-5896=$$

$$4978 \times 689=$$

$$8461 \text{ dividido entre } 45$$

34.- Lee el siguiente párrafo:

Érase una vez un molinero que tenía una hija muy linda, y cuando ya fue crecida, deseaba verla bien casada y colocada. Pensaba: «Si se presenta un pretendiente como Dios manda y la pide, se la daré». Poco tiempo después, llegó uno que parecía muy rico, y como el molinero no sabía nada malo de él, le prometió a su hija. La muchacha, sin embargo, no sentía por él la inclinación que es natural que una prometida sienta por su novio, ni le inspiraba confianza el mozo. Cada vez que lo veía o pensaba en él, una extraña angustia le oprimía el corazón.

(Revisar cómo lee: fluidez, entonación, respeto de puntuación, claridad en el tono de voz, etc.)

35.- Escribe lo que te voy a dictar en esta hoja (se le proporciona una hoja)

Llegó el domingo, y la muchacha se puso en camino; sin saber por qué, sentía un extraño temor, y para asegurarse de que a la vuelta no se extraviaría, se llenó los bolsillos de guisantes y lentejas. A la entrada del bosque vio el rastro de ceniza y lo siguió; pero a cada paso tiraba al suelo, a derecha e izquierda, unos guisantes.

(Revisar: separación de palabras, ortografía, organización espacio temporal de la escritura, limpieza, etc.)

Aspectos conductuales

36.- ¿Cómo es tu conducta aquí en la escuela?

buena mala regular muy mala

37.- ¿Con qué frecuencia recibes reportes?

a diario b una vez a la semana c dos veces a la semana d una vez al mes e no he recibido reportes

38.- ¿Tienes carta
condicional? _____

39.- ¿Cuál de los siguientes comportamientos presentas aquí en la escuela?

A(No obedecer) B(Mirar feo al maestro) C(Contestar mal) D(Discutir con el maestro)

E(No poner atención a la clase) F(Distraer a los compañeros) G(Jugar dentro del salón)

H(Burlarse de los compañeros) I(Poner apodos) J(Jugar luchitas)

K(Patear pertenencias de compañeros) L(Introducir bebidas u objetos prohibidos)

M(Otro): _____ N

N(Ninguno) _____

40.- ¿Qué has escuchado que opinan los maestros de ti? _____

41.- ¿Qué opinas de lo que dicen de ti? _____

42.- ¿Tienes algún comentario sobre este cuestionario que te aplicamos? _____

Muchas gracias por tu cooperación.