

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES

DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY**

TESIS PRESENTADA

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO

DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA: ADYS YADIRA VILLASEÑOR RAMÍREZ

ASESORA: MTRA. YOLANDA RAMÍREZ MAGALLANES

PUENTE DE IXTLA, MORELOS.

DICIEMBRE 2008

EL PROFESOR DE TELESECUNDARIA COMO ORIENTADOR EDUCATIVO.

Tesis presentada

Por

ADYS YADIRA VILLASEÑOR RAMÍREZ

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

**MAESTRA EN EDUCACIÓN CON ACENTUACIÓN EN
CONSEJERÍA Y DESARROLLO EDUCATIVOS**

Diciembre, 2008

Dedicatorias y Agradecimientos

A Dios por darme la vida y fuerza interna necesaria para cumplir mis metas personales y profesionales.

A mi mamá, mi papá y mis hermanos, a quienes quiero con todo mi corazón, gracias por su apoyo y amor que me han brindado toda la vida.

A la Mtra. Yolanda Ramírez Magallanes quien me asesoró, aconsejó y animó durante el tiempo que fui su alumna, no sólo durante la realización de este documento. Muchas gracias maestra.

A la Mtra. Nuria Zamudio y al Mtro. Martín Martínez quienes me dieron valiosas recomendaciones que mejoraron el presente trabajo.

A mi consejera académica Lic. Iliana Enid López Flores quien siempre me resolvió las dificultades que viví durante la maestría.

A todos mis maestros de quienes aprendí conocimientos valiosos para mejorar mi labor educativa.

A los cinco maestros que aceptaron participar en esta investigación.

A todos mis compañeros de equipo con quienes compartí experiencias de aprendizaje.

EL PROFESOR DE TELESECUNDARIA COMO ORIENTADOR EDUCATIVO.

Resumen

A partir del ciclo escolar 2006-2007 se implementó una Reforma Curricular, en la que se incluyó en el currículo formal la asignatura de orientación y tutoría, siendo nueva para los profesores de educación telesecundaria. Razón por la cual se consideró pertinente investigar cuál es el rol de los mentores como orientadores, para conocer de qué manera abordan dicha asignatura, y finalmente determinar qué tipo de estrategias pueden beneficiar su labor educativa.

Esta investigación se basó en el enfoque cualitativo y en la teoría fundamentada de Estenberg. Previamente se trabajó con una entrevista inicial, para seguir con un cuestionario abierto para preceptores, y otra parte considerando la escala Likert; esta misma escala también se empleó para recabar datos con los alumnos y padres de familia. Al analizar los datos, se encontró que era necesario investigar más sobre ciertos temas con los mentores y alumnos, así se evitaron especulaciones, para tal fin, se diseñó un cuestionario abierto y con escala Likert, con los cuales se trianguló la información.

Se encontró como punto primordial que la capacitación en orientación y tutoría fue escueta, ya que fue sólo de un día, y que los profesores tienen diferente formación profesional, especialidad y antigüedad. Sobre su praxis en esta asignatura incluyen observar y analizar videos, diapositivas y cuentos, realizan proyecto de vida y también abordan los valores universales. Los resultados obtenidos a partir de esta materia son buenos según los profesores, porque notan más participación y asistencia de la mayoría

de los alumnos. Por tanto, se diseñó una capacitación que les permitiera trabajar con el modelo de programas, tanto en la hora semanal de orientación y tutoría como en las demás clases del currículo, aspecto que forma parte del objetivo general planteado en este documento. La descripción de dicha capacitación y las lecturas se encuentran en los anexos.

Índice de contenidos

	Página
Dedicatorias y Agradecimiento.....	iii
Resumen.....	iv
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas.....	ix
Índice de figuras.....	x
Introducción.....	1
Capítulo 1 Planteamiento del Problema.....	7
1.1 Contexto.....	8
1.2 Definición del problema	12
1.3 Preguntas de Investigación.....	17
1.4 Objetivo General	17
1.5 Justificación	18
1.6 Beneficios esperados.....	20
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación	21
Capítulo 2 Fundamentación teórica.....	23
2.1 Antecedentes.....	23
2.2 Investigaciones realizadas en educación telesecundaria.....	26
2.3 Marco teórico.....	31
2.3.1 Herramientas no académicas de los mentores de educación telesecundaria.....	34
2.3.1.1 Problemática recurrente en el ámbito escolar y las competencias que deben desarrollar los docentes.....	35
2.3.1.2 Conocimiento del medio familiar de los alumnos.....	38
2.3.1.3 Motivación de los alumnos.....	40
2.3.2 Herramientas académicas de los profesores de educación telesecundaria.....	42
2.3.2.1 Aprendizaje basado en problemas	43
2.3.2.2 Aprendizaje basado en proyectos	47
2.3.2.3 Aprendizaje basado en casos	49

2.3.2.4 Aprendizaje cooperativo.....	50
2.3.3 Rol del docente como orientador y tutor	52
2.3.3.1 Capacitación y actualización para aplicar el rol orientador.....	54
2.3.3.1.1 Talleres Generales de Actualización.....	55
2.3.3.1.2 Curso de capacitación para docentes de nuevo ingreso.....	60
2.3.3.1.3 La orientación y tutoría en la literatura administrativa de la escuela telesecundaria.....	62
2.3.3.2 El modelo de programas.....	69
Capítulo 3 Metodología.....	72
3.1 Enfoque metodológico.....	73
3.1.1 Método cualitativo.....	75
3.1.2 Análisis cualitativo.....	77
3.2 Método de recolección de datos.....	83
3.3 Definir el universo (selección del corpus).....	89
Capítulo 4 Análisis de resultados.....	92
4.1 Características de los docentes.....	92
4.2 Capacitaciones recibidas desde el cambio de modelo pedagógico.....	93
4.3 Proceso de aprendizaje: las estrategias empleadas y sus resultados.....	97
4.3.1. La indisciplina en el grupo y la escuela.....	110
4.3.2 La comunicación en el aula y su vinculación con orientación y tutoría.....	114
4.3.3 Factores no pedagógicos que influyen en el aprendizaje de los alumnos y la implicación de la orientación y tutoría.....	117
4.4. Orientación y tutoría en las telesecundarias.....	125
Capítulo 5 Conclusiones y recomendaciones.....	144
5.1 Conclusiones finales.....	144
5.2 Recomendaciones.....	150
5.3 Investigaciones futuras.....	152
Referencias.....	154
Apéndice A Misión y visión de educación telesecundaria en Morelos.....	159
Apéndice B Entrevista inicial a docentes.....	160
Apéndice C Cuestionario de preguntas abiertas a maestros.....	161

Apéndice D Cuestionario Likert y preguntas abiertas a profesores.....	162
Apéndice E Cuestionario Likert a alumnos.....	166
Apéndice F Cuestionario Likert a padres de familia.....	168
Apéndice G Entrevista Likert y estructurada a profesores.....	170
Apéndice H Entrevista Likert y estructurada a alumnos.....	176
Apéndice I Curso- taller de orientación y tutoría para docentes participantes.....	180
Apéndice J Aprendizaje cooperativo.....	185
Apéndice K Cuadro comparativo.....	189
Apéndice L Creación y mantenimiento de un entorno positivo de aprendizaje....	190
Apéndice M El clima del aula e indisciplina.....	200
Apéndice N Autoadministración.....	205
Apéndice O Relación de padres de familia con sus hijos y su implicación en el centro escolar.....	212
Apéndice P Pubertad y adolescencia.....	218
Apéndice Q Adicciones.....	227
Apéndice R Factores que afectan a los adolescentes.....	229
Apéndice S Modelo de programas.....	234
Apéndice T Funciones del orientador.....	239
Curriculum Vitae.....	242

Índice de tablas

	Página
Tabla 4.1 Datos profesionales de los docentes.....	93
Tabla 4.2 Tipo de orientación que imparten los docentes.....	126

Índice de figuras

Gráfica 4.1 Percepción de los profesores sobre el aprendizaje obtenido por sus alumnos.....	97
Gráfica 4.2 Problemas derivados del aprendizaje cooperativo.....	101
Gráfica 4.3 La perspectiva de los profesores sobre el aprendizaje individual y en equipo.....	103
Gráfica 4.4 Frecuencia en la realización de tareas extraclase.....	106
Gráfica 4.5 Frecuencia en la realización de actividades en equipo del libro.....	108
Gráfica 4.6 Alumnos que para sus padres tienen mala conducta.....	111
Gráfica 4.7 Asistencia de padres de familia cuando se les convoca.....	112
Gráfica 4.8 Alumnos irrespetuosos con sus padres, según los profesores.....	113
Gráfica 4.9 ¿Platicas con tu maestro (a) cuando tienes problemas con tu calificación y/o conducta?.....	116
Gráfica 4.10 Atención de los alumnos durante la clase.....	117
Gráfica 4.11 Interés de los alumnos para seguir estudiando.....	121
Gráfica 4.12 Elaboración del proyecto de vida de los alumnos.....	122
Gráfica 4.13 Revisión de padres de familia de libros y cuadernos.....	123
Gráfica 4.14 Horas-clase dedicados a la orientación y tutoría.....	125
Gráfica 4.15 Frecuencia en la realización de actividades en orientación y tutoría que hace sentir bien a los alumnos.....	134

Gráfica 4.16 Promoción de los participantes en mejores relaciones interpersonales.....	138
Gráfica 4.17 Realización de la agenda docente considerando las actividades de todo el personal.....	140
Gráfica 4.18 Colaboración entre directivos y docentes en la realización de proyectos.	141

Introducción

En la actualidad se afirma que la situación en educación telesecundaria es compleja, así que es necesario analizar el contexto de estas escuelas y destacar los roles y competencias que debe tener el profesor de este nivel educativo. En cuanto a lo académico, muchas veces se ofrecen únicamente las cifras de las evaluaciones a las que se sometieron a los alumnos del subsistema, para posteriormente declarar que la educación telesecundaria es el peor subsistema educativo que se ofrece a los estudiantes mexicanos. Pero, otros análisis como el de Martínez (2005) indican que hay diversas situaciones cotidianas que pueden permitir u obstaculizar la labor educativa en dicho subsistema y que estas inciden en su impacto.

Los resultados de un sondeo inicial realizado a los docentes participantes en la investigación, muestran las diversas dificultades a las que se enfrentan: 1) indisciplina, permisividad e indiferencia de algunos padres de familia ante el ausentismo, bajo aprovechamiento y reprobación de sus hijos. 2) Existencia de problemas laborales entre compañeros docentes lo cual repercute en una falta de comunicación y en un clima laboral tenso en el que no confían uno del otro. 3) Derivado de lo anterior, no existe el trabajo de equipo con los docentes que conforman el personal de cada escuela, ya que cada quien trabaja por su lado y es difícil conjuntar sus criterios de trabajo y disciplina que debe prevalecer en las instituciones educativas de acuerdo a su misión y visión. 4) En opinión de los docentes la reforma educativa en secundaria repercute en su práctica ya que estos docentes no han sido capacitados para trabajar con las estrategias didácticas

que exige el nuevo modelo como: el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje por descubrimiento, estrategias constructivistas que se consideran en los planes y programas de estudio de 2006 de educación secundaria, y que en los libros para el alumno se retoman en forma de sesiones de trabajo. 5) Algunos docentes no realizan de manera continua todas las actividades plasmadas en la secuencia de aprendizaje, y en su lugar realizan algunas actividades para fortalecer la memorización de información básica de cada una de las asignaturas académicas. Los profesores, mencionan que se debe a que los alumnos no demuestran interés por adquirir conocimientos mínimos sobre las asignaturas, y que por tanto le dedican tiempo de la clase a repasar ciertos contenidos, por ejemplo: repetir nombres de estados y capitales en la clase de geografía o memorizar el nombre de los órganos del aparato digestivo en ciencias. Así mismo, porque consideran que las actividades plasmadas en una secuencia o incluso de un bloque de aprendizaje a otro posterior es repetitivo, y que por el contrario, si se ve a profundidad una sola vez, se podrían obtener mejores resultados. 6) El desinterés de algunos de los alumnos por atender las diferentes clases, situación que causa desaliento a los docentes, ya que pese a sus esfuerzos por planear y realizar las actividades académicas se encuentran con la indiferencia de los alumnos. Este es un asunto difícil de controlar por parte de los docentes, ya que nadie les ha dado directrices sobre qué realizar en estos casos. 7) Aunque las telesecundarias se ubican en zonas rurales, algunos alumnos son indisciplinados, ya sea que se faltan el respeto uno a otro, o que protesten y enuncien respuestas groseras a los profesores; situación que impide que

los docentes se dediquen de lleno a la instrucción y formación de los alumnos.

Generalmente este tipo de problemas se resuelven a través de pláticas en privado con los alumnos indisciplinados. Sin embargo la supuesta decisión de los estudiantes a no reincidir en faltas de conducta dura poco tiempo. Algunos mentores han detectado, a través de debates o ensayos escolares, que esta actitud de sus pupilos la aprendieron en su casa e incluso las madres de familia principalmente, son personas agresivas, o bien permisivas. 7) La sobrecarga de comisiones que deben cumplir cada uno de los docentes y que en ocasiones los distraen de sus horas-clase. 8) En cuanto a la orientación profesional que los docentes deben brindar, se puede afirmar que no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo, pues consideran que los únicos que pueden hacerlo son los orientadores educativos, además que no han recibido capacitación sobre estos temas. Para tratar los asuntos expuestos se eligieron a cinco docentes de cuatro escuelas diferentes.

En cuanto a la organización de este documento, se tienen cinco capítulos: El capítulo 1 presenta el planteamiento del problema, así como el contexto del mismo: profesores de Telesecundaria que laboran en un medio rural. Este capítulo también muestra la definición del problema, la justificación del tema, la descripción del contexto y los participantes, la pregunta de investigación, así como la delimitación y límites de la misma.

El capítulo 2 se destina para el marco teórico y presenta la fundamentación teórica, en la cual se consideran investigaciones anteriores realizadas a docentes de

telesecundarias de diferentes estados y con diferentes finalidades, las cuales muestran una porción del perfil del docente de este nivel educativo. Además se consideran tres temas principales a desarrollar: 1) *Herramientas no académicas de los mentores de educación telesecundaria*. El cual es importante porque delibera situaciones comunes en este tipo de escuelas y a las cuales el maestro tiene que enfrentar y resolver. En este tema se consideran subtemas como: a) problemas recurrentes en la escuela, b) problemática del medio familiar y c) motivación. 2) Herramientas académicas de los profesores de educación telesecundaria. En este apartado se consideran las siguientes estrategias que el nuevo modelo educativo demanda al docente: el aprendizaje Basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en casos y el aprendizaje cooperativo. 3) Rol del docente como orientador y tutor, en el que se incluyen las diferentes capacitaciones que recibe el profesorado para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo se explica cuál es la finalidad de la asignatura de orientación y tutoría, los temas y actividades que se pueden realizar en este módulo. También se explica qué es el modelo de programas, sus fases y la manera en que se puede llevar a cabo, porque se pretende ofrecer una alternativa a los docentes participantes para que mejoren aspectos que aún no han potenciado totalmente, lo cual les brindará una mayor comodidad en su centro de trabajo y les puede permitir obtener mejores resultados con sus alumnos, además de un clima escolar satisfactorio.

En el capítulo 3, se detalla la metodología empleada, del mismo modo se describen los instrumentos utilizados para la recolección de datos: cuestionarios con

escala Likert para profesores, alumnos y padres de familia. También se consideraron dos entrevistas Likert y estructurada, una de ella para profesores, y la otra para los alumnos. De ese modo se profundizó en la búsqueda de información con la finalidad de poseer más elementos para definir cuál es el rol actual de los profesores de telesecundaria y la capacitación que requieren para realizar las funciones de orientación educativa. Los formatos utilizados se encuentran anexados en la sección de apéndices B, C, D, E, F, G y H, los cuales se aplicaron para triangular la información sobre el perfil que poseen los docentes. Así mismo se detalla la manera en que se codificaron y analizaron los datos obtenidos. Además se consideró la utilización de una bitácora de análisis para tener un soporte a la hora de realizar el capítulo 4. En este capítulo se incluyeron los criterios de validez, confiabilidad, credibilidad, transferencia y confirmabilidad de la información recabada.

En el capítulo 4, se muestra el análisis de resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos propuestos, en el que se examinan diversos aspectos que conforman el perfil de los docentes participantes en este proceso indagatorio, considerando su preparación profesional, antigüedad, la aplicación del aprendizaje colaborativo, el conocimiento que tienen del aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos. También se consideran las actividades, estrategias y resultados obtenidos en la asignatura de orientación y tutoría. El apoyo de los padres de familia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en los problemas conductuales de los alumnos.

Finalmente, en el capítulo 5 se ofrecen las conclusiones del estudio y una serie de recomendaciones derivadas de la información obtenida en los capítulos anteriores, estableciendo las respuestas de las preguntas de investigación del capítulo 1. También se agrega la descripción de una propuesta de un programa para conformar un perfil acorde a la realidad de estos mentores de telesecundaria, considerando además las sugerencias de temas y formas de trabajo sugeridas por los estudiantes, y agregando otros que son propios para orientación y tutoría. Asimismo se anexan las lecturas y la planeación sugerida en dicha capacitación. Se concluye este documento con recomendaciones de investigaciones futuras.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

El presente documento muestra los resultados obtenidos durante un proceso de investigación en el que participaron cinco profesores de cuatro escuelas diferentes, de una Zona Escolar ubicada en suroeste del Estado de Morelos. Su finalidad fue conocer cuál es el perfil actual que poseen los docentes que laboran en la modalidad de educación telesecundaria, incluyendo aspectos relacionados con: su formación profesional, cursos de capacitación y actualización que cada uno de ellos han recibido. También se consideró la manera en que dirigen el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada una de sus aulas. Añadiendo a lo anterior, se explicaron las situaciones extraescolares, sociales y de indisciplina que permiten o no el éxito en el proceso educativo. Considerando que, aunque las telesecundarias se encuentran en zonas rurales, la dinámica continua y vertiginosa de los últimos años, provocó efectos positivos y negativos, incluso en estos espacios geográficos, ya que no sólo en las ciudades los docentes se enfrentan a situaciones difíciles. Es por ello, que los profesores deberían de estar preparados para enfrentar y solucionar dichos problemas con base en la templanza y conocimiento teórico sobre ellas.

Para esta indagación se consideró el perfil que los docentes poseen en cuanto a su función orientadora, es decir, aquella forma de proceder ante los momentos en que se les presentan las situaciones mencionadas en el párrafo anterior. A partir de esa información se establecieron algunas directrices que se espera, los oriente en la selección para elegir

las alternativas de solución ideales u oportunas, con base en las aportaciones teóricas de diversos autores relacionados con esta función educativa. Así mismo se consideraron las fortalezas y debilidades en la aplicación de la función tutorial de los profesores, lo que permitió proponer algunas alternativas de adquisición de conocimientos y habilidades que los docentes no poseen, y que inclusive, su carencia puede influir en la toma de decisiones, que en lugar de aminorar o resolver los conflictos, ocasiona que se incrementen.

Finalmente, se diseñó una capacitación para los docentes, como una posible solución en la adquisición de las competencias necesarias para ejercer exitosamente su rol en la asignatura de orientación y tutoría, aunque no se contemplaron los resultados de la misma, ni tampoco su impacto en el aula. Se pretende que estas aportaciones contribuyan a que los docentes mejoren su práctica profesional, adecuando sus servicios educativos a las exigencias sociales actuales, y de contribuir a lograr la calidad educativa que se menciona reiteradamente en los programas de educación de cada sexenio.

1.1 Contexto

Las escuelas en las cuales trabajan los profesores quienes participaron en esta investigación, cuentan con grupos de entre 12 a 20 alumnos, ubicándose principalmente en comunidades rurales del Estado de Morelos. El Departamento de Educación Telesecundaria al que pertenecen, posee una misión y visión que se detalla en el Apéndice A. Las telesecundarias indagadas tienen los siguientes rasgos característicos: una sola escuela que cuenta con director sin grupo, en las demás un docente tiene la

comisión de la dirección y son quienes se encargan de la gestión escolar y el control administrativo, además de preparar las clases y enseñar las diferentes asignaturas a sus alumnos. Esto incrementa y dificulta la realización de las actividades escolares, académicas y administrativas; ya que en ocasiones reparten la documentación a sus compañeros porque los directores se saturan de trabajo. Además se siguen los usos y costumbres de los pueblos donde las telesecundarias se encuentran ubicadas, como los desfiles y la realización de múltiples eventos de índole cívico, social y cultural. Estas actividades y eventos disminuyen la hora-clase durante el ciclo escolar.

Añadiendo a lo anterior al no haber intendentes, los docentes toman tiempo de sus clases para que sus alumnos realicen el aseo de la escuela. De la misma manera las comisiones, que se reparten a los profesores son variadas y todas se tienen que cumplir, aunque se cuente con una plantilla escolar de tres o cuatro personas.

En cuanto a la estructura familiar del estudiantado, los docentes mencionaron la presencia de familias desintegradas, ya sea porque la madre o el padre migraron, o porque han perdido a algunos de sus progenitores. En otros casos los alumnos viven con alguna de sus abuelas a quienes ellos no respetan. Otros estudiantes viven en familias compuestas, ya sea con el papá y la madrastra, o con la mamá y el padrastro. Esos casos repercuten en la disciplina de los jóvenes porque tienden a ser respondones, rebeldes y a no obedecer a la madrastra principalmente; conducta que quieren repetir con sus profesores. Incluso a pesar de que los docentes los sancionen de acuerdo al reglamento, haciendo el aseo del aula o de otras maneras, esta clase de alumnos reincidió en la

misma conducta. Esto muestra la necesidad de una formación más profunda en cuanto a psicología de adolescentes y a la implementación de la orientación personal, conocimientos que probablemente no poseen los docentes participantes.

Además, el alcoholismo se presenta en todas las comunidades. Muchos alumnos han mencionado que desde su niñez han probado la cerveza y que sus padres les ofrecieron su primera botella a tan corta edad. Aunado a lo anterior, la gente pretende dejar su lugar de origen para emigrar a los Estados Unidos, por ello muchos adolescentes asisten a la escuela desmotivados, ya que su meta es conseguir algún empleo en dicho país, pretendiendo que algún día lograrán conseguir el sueño americano. Esta es la principal causa de desinterés y desmotivación por la cual, aunque los docentes asistan con deseos de cumplir con su función educadora, sus planeaciones didácticas se ven frustradas ante la renuencia de algunos alumnos para realizar las actividades de aprendizaje. En este sentido, los maestros no pueden prometerles que a través de estudios superiores tendrán asegurado un empleo laboral donde recibirán el sueldo necesario para cubrir sus gastos personales y familiares.

Sin embargo, los docentes sí podrían implementar la orientación profesional y vocacional para que los alumnos se vayan formando una idea sobre su futuro y elijan la profesión adecuada a sus intereses, necesidades y habilidades, para que tengan cierta seguridad de que se emplearán cuando egresen de la universidad. En definitiva, todo ello contribuirá a mejorar sus niveles de vida.

Otra cuestión que señalaron los docentes en una etapa preliminar a la indagación, se refiere a la renuencia de los alumnos para adquirir material de papelería necesario para el desarrollo de las clases de las diversas asignaturas. Generalmente, muchos de ellos no lo compran, aún cuando la mayoría del estudiantado está beneficiado con el programa de *Oportunidades* del que reciben dinero para uniformes, compra de material didáctico, alimentación y servicio médico. Uno de los objetivos elementales de este programa creado por el ex presidente Ernesto Zedillo (anteriormente se le conocía como *Progresá*) en el año de 1997, pretende en la actualidad ofrecer incentivos para la educación, salud y nutrición, y así promover el desarrollo de las familias en extrema pobreza, (SEDESOL, 2008). En este programa es importante que los alumnos asistan a clases, por lo cual mandan un listado de los becados para que se reporten las ausencias que tienen durante cada mes. Si tienen tres, les descuentan cierta cantidad de dinero, la cual aumenta con el número de ausencias. Sin embargo, las evidencias demostraron que los padres de familia no emplean este dinero para comprarles a sus hijos lo necesario para el trabajo en el aula.

Por otro lado, en cuanto a las diferencias entre las telesecundarias investigadas, se tiene que mientras en una escuela asisten alumnos con \$100 o \$150 diarios debido a que viven en una localidad turística donde incluso ellos trabajan; otros niños no llevan dinero ni para comer. En una escuela los alumnos llevan dinero sólo para pagar su almuerzo, la profesora que compartió este dato, señala que cuando fue directora comisionada con grupo, realizó los trámites necesarios para que les autorizaran la

conformación de la cocina escolar. Proyecto que se autorizó y que permitió a los alumnos desayunar con un precio accesible, puesto que viven en condiciones económicas muy difíciles.

Finalmente, se encontró que una telesecundaria se localiza en una comunidad en la que abundan los bares y algunas madres de familia trabajan ahí como prostitutas. Esto repercute en la manera en que los alumnos y alumnas se comportan con sus compañeros y con los profesores, ya que según los datos recabados inicialmente, los escolares han llegado a utilizar un lenguaje inapropiado sin distinción de sexo, e incluso se han amenazado con golpearse con cualquier objeto.

Este es el panorama de las escuelas donde laboran los docentes participantes en esta investigación y que se tomó en cuenta a todo momento.

1.2 Definición del problema

La historia sobre la educación secundaria de acuerdo con la Coordinación General de Educación Telesecundaria (2000) inició a partir del 21 de enero de 1968 inicia sus actividades con 304 maestros y 6569 alumnos en los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, Oaxaca, Distrito Federal y Veracruz, surgió con la finalidad de ofrecer educación secundaria a estudiantes que viven en espacios rurales y urbanos periféricos; ya que en esos lugares no es costeable construir secundarias generales o técnicas. La educación telesecundaria ha trabajado bajo el enfoque de varios modelos educativos, en 1967 se aplicó el llamado modelo experimental que contó con los siguientes elementos: circuito cerrado, teleaulas, clases en vivo por televisión,

telemaestros, alumnos, un maestro monitor y tenía un sentido informativo. En 1968 se trabaja con el primer modelo que consistió en la lección televisada, guía impresa, maestro coordinador, alumnos y se continuaba con el sentido informativo. En 1979 se realizó una adecuación al modelo que incluía un programa de televisión, guía de trabajo, maestro coordinador, se seguía fomentando el sentido informativo y se iniciaba la Licenciatura en Telesecundaria. En 1982 se implementó el modelo antecedente el que comprendió el programa de televisión en el que participaban conductores, guías de estudio, maestro coordinador, sentido informativo-formativo y se buscó la vinculación con la comunidad. En 1989 se implementó el nuevo modelo de telesecundaria, con el que se sigue la característica principal de este subsistema educativo, en el que un solo profesor sea el responsable de impartir todas las asignaturas que comprende un grado escolar. Además se utilizaban materiales impresos para los alumnos y el profesor, además del programa de televisión y la vinculación con la comunidad. Los estudiantes utilizaban la *Guía de aprendizaje* que contenía ejercicios, cuestionarios, cuadros sinópticos, organizadores, tablas comparativas, en los cuales los alumnos tenían que plasmar la información ya procesada y analizada después de leer su libro de *Conceptos Básicos*, textos en los que se encontraban desarrollados los temas de cada una de las asignaturas académicas. El docente, por su parte, contaba con la *Guía didáctica*, libro que le ofrecía orientaciones pedagógicas, así como sugerencias para abordar ciertos temas de todas las asignaturas y que podrían ser difíciles para el estudiantado. Así el

maestro se sentía seguro porque contaba con orientaciones pedagógicas e incluso tenía este material impreso en su escritorio para cualquier consulta.

Sin embargo, este modelo educativo basado en la perspectiva cognoscitiva del aprendizaje, según los autores de los planes y programas de secundaria 2006, ha sido rebasado por los múltiples cambios que se están presentando en la sociedad, en sus diferentes ámbitos: económicos, sociales, políticos y culturales. Todo ello repercute en el proceso educativo, debido a que las escuelas tienen que responder a dichas demandas, por lo tanto en la SEP se decidió realizar una reforma educativa en este nivel educativo. Sobre ello, la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006d) menciona que este cambio educativo debe avanzar al mismo ritmo con el que cambia la sociedad y a la necesidad que su población tiene para adaptarse a los cambios vertiginosos que en ella ocurren. Así, se pretende que los estudiantes continúen sus estudios en la educación formal o ingresen al mundo laboral; considerando que para lograr éxito en cualquiera de estas dos opciones, adquirirán las herramientas y estrategias para aprender a lo largo de su vida.

El perfil de egreso para los alumnos de educación telesecundaria contiene los siguientes rasgos deseables, según la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006d):

- 1) Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad y fluidez, y aprecia la diversidad lingüística de su país.

- 2) Emplea la argumentación y razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, emitir juicios y proponer alternativas de solución.
- 3) Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes para ampliar sus aprendizajes de forma permanente.
- 4) Emplea los conocimientos adquiridos, toma decisiones individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental.
- 5) Conoce los derechos humanos y los valores, poniéndolos en práctica.
- 6) Valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa.
- 7) Participa en diversas manifestaciones artísticas.
- 8) Favorece un estilo de vida activo y saludable, interactuando en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Para lograr dicho perfil de egreso, los pupilos tendrán que adquirir diversas competencias, las cuales según la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006d), se definen como los conocimientos, actitudes, habilidades y valores para conseguir los propósitos esperados en algún contexto dado. Las competencias que los egresados de secundaria deben poseer al finalizar su tercer grado, según dicha dependencia son las siguientes:

- a) Competencias para el aprendizaje permanente, siendo esencial que cada estudiante sea capaz de dirigir su aprendizaje a lo largo de su vida.

- b) Competencias para el manejo de la información. Los alumnos lograrán ser hábiles para buscar información, reflexionar, argumentar, analizar, sintetizar y expresar juicios críticos para construir sus conocimientos en cualquier disciplina educativa.
- c) Competencias para el manejo de situaciones. Los estudiantes tendrán que organizar y diseñar sus proyectos de vida, administrar su tiempo, tomar decisiones, asumir las consecuencias de ellas mismas, enfrentar el riesgo, resolver problemas y manejar el fracaso y la desilusión.
- d) Competencias para la convivencia. Los pupilos deben aprender a comunicarse con otras personas, trabajar en equipo, tomar acuerdos, negociar con otros, manejar adecuadamente las relaciones personales y emocionales, desarrollar su identidad y valorar la diversidad de su país.
- e) Competencias para la vida en sociedad. Se refiere a actuar con juicio crítico y apegado a los valores y normas sociales y culturales, considerando la democracia, paz, respeto y la legalidad.

Si se observan las definiciones de las competencias enunciadas en los párrafos anteriores, se tiene que los docentes deben aplicar los diferentes tipos de orientación con sus alumnos. Para ello, tienen que tener amplio conocimiento sobre la orientación personal, profesional, vocacional y escolar. Sin embargo, surgen las siguientes preguntas: ¿Los docentes saben en qué consisten cada una de ellas?, ¿las aplican en sus clases?, ¿qué competencias deben poseer para concretar los rasgos deseables en el

alumno de secundaria? y ¿si no poseen algunas de las competencias, de qué manera pueden adquirirlas?

En el caso específico del Estado de Morelos se ofrecieron tres capacitaciones a los docentes de primer grado durante el ciclo escolar 2006-2007, en cuanto a orientación y tutoría e inglés; éstas se desarrollaron en un solo día. Finalmente, se participó en el Foro Estatal de Apoyo a la Reforma Educativa en Secundaria, en donde el docente de telesecundaria asistió a una de las capacitaciones que correspondía a alguna de las materias del currículo. Así, surge la pregunta general de investigación: ¿de qué manera los docentes pueden incrementar su rol como orientadores de las nuevas generaciones, considerando aspectos académicos y aquellas situaciones socioculturales que repercuten en la dinámica escolar?

1.3 Preguntas de Investigación

¿De qué manera el docente de telesecundaria aborda el proceso de orientación educativa de sus alumnos?

¿Qué tipo de estrategias y habilidades relacionadas con la orientación educativa pueden mejorar la labor del docente de telesecundaria?

1.4 Objetivo General

Determinar cuál es el perfil actual del docente de telesecundaria y con base en la indagación realizada en este documento se delinearé el perfil ideal del docente en el que se incremente su rol como orientador educativo. Para tal fin, se elaborará una propuesta

de capacitación que los habilitará para enfrentar cualquier situación educativa que se les presente en su centro escolar.

1.4.1 Objetivos específicos

- Reconocer las actitudes, conocimientos y actividades que emplean algunos docentes de educación telesecundaria sobre orientación educativa, a través de la investigación cualitativa.
- Proponer una capacitación que permita a los profesores participantes adquirir los conocimientos, habilidades y estrategias sobre orientación educativa que sean necesarias para enfrentar su praxis educativa.

1.5 Justificación

Dadas las problemáticas que se les presentaban a los profesores quienes participaron en la investigación, se pudo definir cuáles son las características de su perfil docente actual, considerando a la tutoría en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el asesoramiento en aspectos personales y académicos. Aunque el docente posee el *libro para el maestro* con algunas sugerencias para guiar las actividades académicas y resolver posibles dificultades en los alumnos, estos no presentan todas las que pudieran surgir en el grupo, ya que cada uno de ellos es único dependiendo del contexto sociocultural y educativo que rodea al estudiantado. Es en este momento cuando surge la necesidad de que los profesores tengan conocimientos sólidos de los contenidos

curriculares que enseñan a los alumnos, además de modelos educativos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para ofrecer ayuda pedagógica a sus pupilos. Así como conocimientos relacionados con orientación educativa para enfrentar problemas conductuales e indisciplina escolar, que no permite la consecución de los propósitos educativos.

Se considera conveniente señalar que después de la implementación de la Reforma a Secundaria de 2006, los docentes, además de los libros para el maestro de cuatro asignaturas: español, matemáticas, ciencias y geografía de México y del mundo, sólo recibieron los programas de cada una de las asignaturas de primer grado y el plan y programa de estudio. En cuanto a orientación y tutoría sólo recibieron la capacitación de un día, en donde les indicaron algunos contenidos que pueden trabajar en el módulo semanal de esta asignatura, así mismo les recalcaron que no deben cubrir ese espacio con contenidos de alguna de las asignaturas de primer grado.

Derivado de lo anterior, se tiene que es conveniente que estos docentes asistan a una capacitación, en la que será importante que se sientan involucrados e interesados, para que se logren los propósitos de la misma. En este sentido Boza, Salas, Ipland, Aguaded, Fondón, Monescillo y Méndez (2005) mencionan la necesidad de formar a los tutores, adecuar la estructura y el horario de los centros, tener un departamento de orientación y apoyo de los equipos de orientación sectoriales. Sin embargo, los docentes participantes en la investigación no cuentan con dichos recursos humanos y materiales en sus instituciones educativas, y tampoco tienen una formación adecuada para fungir

como orientadores educativos. Dado que además el diagnóstico permitió inferir que los docentes no conocen realmente en qué consiste su labor tutorial, y tampoco cuáles son las condiciones requeridas para que se aplique en los centros educativos, considerando que ellos deben asumir el rol de orientador educativo, es conveniente que la capacitación que se les ofrecerá considere las competencias básicas que les permitirá fungir y realizar sus funciones en ese ámbito no sólo a través de la asignatura de orientación y tutoría, sino al largo del currículo.

De acuerdo a lo anterior, se espera que los compañeros de trabajo de estos profesores y sus alumnos noten un cambio beneficioso en la labor educativa que desempeñan; existiendo la posibilidad de motivar a otros docentes a participar en la transformación positiva de su praxis dentro de la institución educativa en donde ofrezcan sus servicios educativos.

1.6 Beneficios esperados

Con este estudio de indagación se logró establecer el perfil que poseen algunos docentes que ejercen su profesión en educación telesecundaria. Después se reconoció la necesidad de complementarlo con conocimientos, habilidades y actitudes de orientación y asesoría. De tal manera que los profesores tengan la posibilidad de actuar eficazmente ante situaciones amenazantes que se les ha presentado en su escuela al relacionarse con los alumnos principalmente y que pueden ocurrir nuevamente. Así como también se consideraron entre estas situaciones, los momentos en que los maestros tuvieron que

tratar asuntos relacionados con la problemática de índole académica o conductuales de sus pupilos con los padres de familia; ya que generalmente se resuelven con base en sus sistemas de creencias, obteniendo resultados positivos en algunos casos y en otras ocasiones no tan buenos.

Por ese motivo, se tuvo que conjuntar una base teórica sólida para elegir algunas estrategias para enfrentar dichas situaciones con una mayor seguridad y confianza; también se consideró su opinión sobre la satisfacción que sienten sobre su desempeño en el aula y centro educativo, ya que dicho bienestar personal y profesional determina las estrategias que los docentes aplican. Así que se espera que los docentes fortalezcan su autoestima a través de una preparación sobre orientación y tutoría para que en los próximos ciclos escolares, atiendan a sus grupos considerando la orientación escolar y personal, principalmente, así como la vocacional en el momento que la dinámica de la clase o la problemática de la misma lo requiera.

1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación

Con este estudio indagatorio se pretendió reconocer y definir cuál es el perfil actual de docentes de telesecundaria, para lo cual se consideraron diferentes fuentes de información tales como los profesores, padres de familia y alumnos. Posteriormente se determinó cuál es el perfil ideal que deben poseer los mentores que trabajen en este subsistema educativo para enfrentar y resolver la problemática común en sus escuelas; para lo cual se diseñó una propuesta de capacitación para lograr este objetivo. Finalmente se ofrecen algunas conclusiones derivadas de los resultados obtenidos, así

como los aspectos que pudieran investigarse en estudios indagatorios a futuro, los cuales no pudieron desarrollarse en este documento debido a la falta de tiempo, pero que ofrecerán mayor luz para una mejor comprensión de este tema.

Entre algunas limitaciones de esta indagación se encuentra que los profesores participantes laboran en escuelas de mediana marginación y posiblemente no tengan problemas semejantes a los profesores que trabajan en escuelas marginadas o situadas en la periferia de las ciudades.

Sobre la capacitación que recibirán, es conveniente aclarar que los maestros participantes no tendrán una formación psicológica para atender asuntos relacionados con la consejería, por tanto la problemática personal de cada alumno deberá ser tratada por un especialista en la materia. Sin embargo se pretende preparar a los docentes para buscar información y a los especialistas pertinentes para resolver algunos casos como alumnos con Síndrome de Down, lento aprendizaje, problema motriz, alumnos superdotados, hiperactivos, con déficit de atención, entre otros. Estos son casos que no se tratarán en el presente trabajo, porque ningún docente los señaló como casos recurrentes en la investigación exploratoria.

Capítulo 2

Fundamentación teórica

2.1 Antecedentes

Los mentores que laboran en educación telesecundaria tienen diferentes especialidades académicas, por lo que cada año se capacitan con los cursos de *Talleres Generales de Actualización (TGA)* actualmente llamados Cursos Básicos de Formación Continua, en diversos temas, con los cuales se pretende que el magisterio mejore su práctica educativa. Además, los cursos de carrera magisterial les brindan una oportunidad adicional para actualizarse con temas concernientes a la Reforma a Educación Secundaria de 2006. De ese modo, se espera que los docentes posean un perfil adecuado para mejorar su desempeño docente, ya que reciben continuamente cursos que les permiten conformar una base sólida en cuanto a aspectos psicopedagógicos que les permitirán implementar de manera efectiva el nuevo plan y programa de estudios. Aún cuando dichos cursos de actualización y capacitación se han ofrecido posteriormente a la implementación del nuevo currículo.

Sin embargo, existen diversos factores que limitan que los mencionados cursos y talleres sean tomados por todos los docentes, ya que continuamente se realizan contrataciones de personal, y al curso de carrera magisterial acuden sólo los docentes interesados en ingresar a dicho programa.

Siguiendo con los docentes recién afiliados al sistema, muchas veces los contratan ya iniciado el ciclo escolar, y se les ofrecía una capacitación obligatoria por

ingresar a este subsistema, pero esto se realizaba varios meses después de haber ingresado. Algunos mentores la recibían después de tres o cuatro años de ser contratados, dependiendo de las fechas preestablecidas por el Departamento de Telesecundaria para esta actividad. Desafortunadamente ya no existen dichas capacitaciones, tema del que se hablará en un apartado posterior debido a su importancia.

Por otro lado, resulta interesante conocer que desde los últimos diez años se ha notado el interés de los profesores egresados de la Normal Superior, e incluso de otros que laboran en educación primaria, o secundarias generales y técnicas por ingresar a educación telesecundaria en el Estado de Morelos. Algunos logran su objetivo a través de exámenes de conocimientos generales y psicométrico, para que sean contratados, aún cuando, los envíen inicialmente a una escuela lejana. Sin embargo son contratados con 30 horas, lo cual repercute en el sueldo; éste es mejor que el de las horas-clase que pudieran obtener en los otros dos subsistemas ya mencionados. Algunos profesores más son contratados por la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), los cuales no son sometidos a ningún proceso de selección.

Continuando con el nivel de preparación profesional y formas de contratación, se retoma una investigación realizada por Santos del Real y Carvajal (2001) quienes la realizaron en 69 escuelas de los estados de Guerrero, Morelos, Oaxaca, Sonora, Veracruz y Zacatecas; incluyendo en su estudio escuelas de mediana, alta y muy alta marginalidad. En dicho documento se incluye el perfil de los docentes de telesecundaria,

en ella encontraron que el 86 por ciento de profesores y directores han concluido sus estudios de licenciatura en la Normal Superior, muy pocos estudiaron la Lic. en Educación Telesecundaria, y sólo el 6 por ciento poseen estudios de postgrado. En cuanto a las motivaciones que los impulsaron a ejercer la labor docente mencionaron el agrado de enseñar o trabajar con adolescentes. Más de la tercera parte eligió esta modalidad porque la considera una buena alternativa educativa y de desarrollo profesional, aunada al sueldo que se percibe. Así mismo, en este estudio se observa la metodología seguida para la contratación de personal, la cual depende de cada entidad federativa, pudiendo ser exámenes de conocimientos, exámenes psicométricos o prácticas en alguna escuela, concluyendo esta última con la selección y contratación de los preceptores.

Al contratar a los docentes, se esperaba que asistieran durante el primer año de servicio a la *Capacitación para profesores de nuevo ingreso a educación telesecundaria*. Santos del Real y Carvajal (2001) encontraron que el 46 por ciento de profesores no lo había tomado y el 44.3 por ciento manifestó no haber recibido ningún tipo de ayuda técnico-pedagógica en ese tiempo. Actualmente no se ha ofrecido dicha capacitación, seguramente porque hubo cambio de modelo educativo en este subsistema. Siguiendo con la asesoría, se encontró que los docentes reciben más apoyo al ingresar, y que ésta disminuye con la antigüedad de los educadores. De este modo se tiene que el 88 por ciento de los mentores con menos de dos años de servicio recibieron asesoría para trabajar con el modelo educativo, mientras 57 por ciento con más de once años de

servicio, no han recibido formación al respecto. La mayoría de los maestros afirman que dicha capacitación les permitió trabajar con la metodología de Telesecundaria y mejorar su práctica docente, mientras que la tercera parte opina que dicha actividad no fue la adecuada.

En cuanto a la formación continua, se detectó que los maestros asisten a los *TGA*, cursos estatales de *Carrera Magisterial* y cursos de *Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP)*. En Morelos, se cumple con la primera capacitación, debido a que es obligatoria para todos los docentes a nivel nacional. Las dos últimas dependen del interés de ingresar o promoverse en el programa de *Carrera Magisterial*.

2.2 Investigaciones realizadas en educación telesecundaria

Existen diversas indagaciones realizadas en esta modalidad educativa, una de ellas es la realizada por Santos del Real y Carvajal (2001) encontraron la correlación entre la antigüedad y la cantidad de cursos de actualización y capacitación tomados por los docentes; ya que a un número mayor de años de servicio corresponde una mayor cantidad de cursos recibidos, tanto nacionales como estatales. Referente a la antigüedad, estos docentes tienen en promedio 6.9 años de experiencia, y los mismos investigadores indican que los mentores no inician el ciclo escolar cuando se les cambia de centro de adscripción. Esta situación repercute negativamente en el trato del maestro con los

alumnos y viceversa; ya que los pupilos se acostumbraron a la forma del trabajo y a las reglas de interacción que establecieron con el primer profesor que los recibió.

A los autores les sorprendió conocer que los profesores cambian de centro de trabajo a partir de dos años de antigüedad y determinaron que quienes tienden a permanecer en una misma escuela son los directores sin grupo con un poco más del 50 por ciento de los docentes investigados, mientras que el 25 por ciento de los directores con grupo deseaban permanecer en su centro de trabajo. Las razones no las explican y conocerlas será interesante ya que ellos son los únicos, según este estudio, quienes muestran arraigo hacia la comunidad donde laboran. En la investigación se les preguntó a los maestros si cambiarían de adscripción a lo que el 35 por ciento contestó que sí y para el ciclo escolar siguiente esperaban contar con esa oportunidad, mientras que el 12 por ciento lo pospuso para tres años después. Se notó también que el 78 por ciento de los preceptores que contestaron afirmativamente a esta pregunta, trabajan en zonas de alta marginación. Esto es comprensible, ya que en esos lugares no cuentan con los servicios adecuados, tales como agua potable, centro de salud, teléfono, lo cual dificulta la estancia de los mentores en dichas comunidades debido a las incomodidades del lugar.

Finalmente, en cuanto a satisfacción profesional, Santos del Real y Carvajal (2001) mencionan que el 50 por ciento de directores con grupo desean dejar la comisión, debido a que la perciben como una actividad exhaustiva y prefieren dedicarse exclusivamente a la docencia. Así mismo, el 15 por ciento de los entrevistados prefieren buscar mejores oportunidades profesionales y económicas.

Para continuar con la labor magisterial, se muestran los datos proporcionados por la investigación de Torres y Tenti (2000) quienes señalan que a los profesores se les llama mediadores del conocimiento y que en este modelo educativo se desarrollará este nuevo perfil y función docente acordes con el tiempo actual y con las necesidades de reorientación y reprofesionalización del magisterio. Sin embargo, ellos notaron en las visitas de observación realizadas a los docentes, que tienden a repetir la información proporcionada por el programa de televisión, siendo mediadores limitados entre la televisión y el material impreso, antes de demostrar un papel creativo de promotores del aprendizaje de sus alumnos. En consecuencia estos investigadores describen que se tiene una percepción de que la actividad docente es fácil y mecánica.

Estos mismos investigadores sugieren la necesidad de realizar una revisión integral del tema docente, en el que se incluyan criterios, contenidos y mecanismos de selección, remuneración, supervisión, formación y desarrollo profesional, debido a que serán los desafíos de la telesecundaria a futuro, y que en este año se demuestra que se deben tomar acciones encaminadas a mejorar la praxis docente según las exigencias y cambios vertiginosos de la sociedad actual. Así mismo, en este estudio se reitera que docentes no reciben una capacitación y actualización continua, y que la mayoría de los supervisores y jefes de sector, tienden a dedicarse a las actividades administrativas, sin proporcionar la orientación educativa necesaria para que los maestros mejoren su labor profesional. Situación que se requiere modificar ya que al ser autoridades educativas

deben dirigir la actualización educativa para apoyar a los maestros en temas psicopedagógicos y de orientación y tutoría para que se mejore la atención al alumnado.

Además, existen algunos directivos, ya sean supervisores o jefes de sector quienes mencionan que el modelo educativo de telesecundaria estaba muy bien diseñado, por lo que los alumnos aprenden, aunque el maestro estuviera ausente e incluso a pesar del docente; afirmación que no siempre se cumple principalmente por dos razones: a) se trabaja con adolescentes que aún no tienen un alto sentido de responsabilidad y autodirección, b) el lenguaje limitado de los alumnos, el cual impide el entendimiento de las instrucciones planteadas en los libros de texto, y c) el rezago en conocimientos básicos que los estudiantes poseen al ingresar a primer grado de telesecundaria. Así, el maestro es una pieza fundamental durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para regularizar y guiar a sus alumnos, enseñarles a trabajar armoniosamente en equipos, y apoyarles en su tránsito por la adolescencia. Sobre estos temas se hablará ampliamente en los siguientes apartados.

Loredo, Alvarado, Frutos y Mancera (2006) realizaron el tercer estudio indagatorio en telesecundarias de Veracruz, San Luis Potosí, Oaxaca y Estado de México. Entre otros hallazgos, señalan que sólo el 27 por ciento de los profesores investigados utilizan la computadora para actualizar o profundizar conocimientos y el 38 por ciento para encontrar material de apoyo para las clases. Al no poseer conocimientos suficientes sobre programas computacionales, el 61 por ciento de los docentes manifestaron que desean capacitarse en el uso de programas específicos para la clase,

mientras el 60 por ciento de los preceptores señalan que la utilizan para la elaboración de materiales didácticos. Así mismo, los investigadores explicaron que el uso de la computadora contribuye a la motivación de los estudiantes; sin embargo el 46 por ciento de los maestros, señalan que no conocen el uso pedagógico de este recurso, mientras que el 11 por ciento afirma conocerlo y aprovecharlo.

A lo anterior, se añaden los cambios sociales y tecnológicos tan acelerados de los últimos años que exigen a los docentes incluir el uso de la computadora e Internet en el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente para que el estudiantado aprenda a utilizar esta herramienta para su aprendizaje permanente a lo largo de su vida. No obstante lo anterior, es necesario detectar si los docentes están capacitados para utilizarla no sólo para realizar su planeación didáctica; sino también como recurso didáctico y generadora de conocimiento, ya que el aparato por sí sólo no influye en que el alumno aprenda o no; sino que depende de las actividades que los alumnos realicen y la forma de indagación y elección de páginas electrónicas confiables como fuentes de información. También, se debe considerar que en primer y segundo grado de educación telesecundaria se utiliza la mediateca didáctica cuyo contenido se enfoca a textos, audio, video e interactivos requeridos para el desarrollo de las tareas señaladas en los libros para el alumno de las asignaturas de español, matemáticas, ciencias y geografía de México y del mundo, en el caso de primer grado.

Por otro lado, en el Estado de Morelos se han capacitado a los docentes para trabajar con programas diversos para potenciar conocimientos matemáticos y científicos

con los alumnos. Y retomando exclusivamente al subsistema de educación telesecundaria, las investigaciones realizadas hasta el momento, no muestran aún cuáles son las necesidades de los docentes para trabajar con el Modelo Renovado de Telesecundaria, debido a que se realizaron antes de que se implementara. Entonces, este es el momento propicio para realizar una indagación al respecto, para conocer en qué aspectos los docentes requieren apoyo técnico-pedagógico, así mismo cuáles han recibido y qué conocimientos y habilidades requieren para que dicha propuesta educativa sea exitosa, temas que se abordarán en las siguientes páginas.

2.3 Marco Teórico

Anterior a la Reforma de Secundaria 2006, se realizaron evaluaciones diversas del subsistema de Educación telesecundaria, en las que se analizaron la situación de este tipo de escuelas, los docentes quienes ahí laboran, así como el contexto y los aspectos positivos y negativos de esta modalidad educativa. Martínez (2005) describe que en las evaluaciones realizadas a estudiantes de este nivel educativo, como las del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de los años 2003 y 2004, así como el de *Programme for International Student Assessment (PISA)* 2003, demostraron que los resultados obtenidos fueron inferiores a los del alumnado de las otras modalidades de este nivel educativo.

De igual modo, este investigador señala que los alumnos de telesecundaria tienen condiciones familiares y sociales desfavorables para el aprendizaje, lo cual explica en cierta medida, el menor desempeño que obtienen en promedio con relación al obtenido

por las secundarias generales y técnicas. Sin embargo, también señala que los resultados inferiores se deben también a deficiencias del subsistema, en los que se han detectado falta de elementos esenciales para aplicar el modelo pedagógico propuesto en las diferentes etapas que se han vivido en educación telesecundaria. A decir de los docentes quienes tienen 20 años de servicio o más, se les ha entregado diferentes materiales, pero no han recibido la capacitación correspondiente para su inclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje y tampoco las autoridades educativas realizaron el seguimiento correspondiente.

Sin embargo, no todas las investigaciones realizadas en el modelo pedagógico de educación telesecundaria muestran resultados negativos de esta modalidad educativa, cuando se analiza más allá de los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes. Por ejemplo, Quiroz (2003) muestra la percepción que los estudiantes tienen de este subsistema, entre los que destacan: a) la facilidad de adaptarse al estilo de enseñanza de un solo profesor y la atención que brinda a cada alumno al momento de resolver dudas, b) el apoyo de los libros para el alumno y c) los programas televisivos que aunque duran 16 minutos les ayudan a comprender los temas de cada asignatura. Así mismo el autor señala que este modelo pedagógico tiene aspectos rescatables que se pudieran incluir en secundarias generales y técnicas, tales como el uso didáctico de la televisión, la posibilidad de que un maestro tenga el papel de docente único, quien podría ser el asesor del grupo con tiempo curricular dedicado a esta labor con el fin de que haya una ruptura menos abrupta con el profesor único de primaria. Esta situación se consideró en la

Reforma a Educación Secundaria que se aplica desde 2006, ya que se trabaja una hora semanal la asignatura de orientación y tutoría, para lograr esa conexión y acercamiento con los alumnos, así como para que su ingreso y adaptación a la secundaria sean más armoniosos.

Como consecuencia de la falta de conexión entre la primaria y secundaria, así como por el bajo aprovechamiento académico de los estudiantes, con la *Reforma de Secundaria 2006* se modificaron no sólo las materias que los alumnos deben cursar en cada grado, sino también el perfil de egreso que deben poseer al concluir sus estudios. De igual modo se implementan innovadoras estrategias de enseñanza y aprendizaje que el docente tiene que implementar con los grupos a los que atiende. De pasar a trabajar con libros basados en el cognitivismo, en educación telesecundaria, se pasa al constructivismo, paradigma psicoeducativo del que se habla mucho, pero en realidad la mayor parte del magisterio conoce muy poco. Razón por la cual muchos profesores se sienten agobiados al trabajar con los nuevos materiales impresos basados en estrategias constructivistas, ya que implica un cambio en su rol. Aunque antes ya se le concebía como un mediador o facilitador del conocimiento, ahora se incrementa en mayor medida, sobre todo porque el aprendizaje cooperativo se encuentra implícito en dichas estrategias didácticas. En su aplicación, se encuentran diferentes dificultades como la negación a trabajar con algunos compañeros en equipo, lo que conlleva a la reducción del tiempo destinado para concluir las actividades de aprendizaje.

Por lo tanto, se hace necesario determinar qué aspectos de la orientación educativa emplean los docentes de educación telesecundaria, para determinar cuáles son los conocimientos de esta área que los docentes no poseen, y con ello se propondrá al final de este documento un modelo de programas con una variedad de estrategias y actividades para que amplíen su función como asesores y tutores en la que se considere el trabajo de la orientación educativa a través del currículo. También se pretende que la relación que se establece con los padres de familia y alumnos sea respetuosa y con la comunicación suficiente para tratar asuntos relacionados con sus hijos, con la finalidad de obtener mejores resultados educativos, ya que los pupilos asisten a clase sin despojarse de sus aspiraciones, intereses, motivaciones, sentimientos y temores que pueden influir positiva o negativamente en su desempeño escolar. Sobre esto se hablará en las siguientes páginas, empezando con las herramientas que deben poseer los docentes para tratar asuntos relacionados con lo no académico y lo académico, para concluir con el rol de orientadores que ellos tienen que cumplir, finalizando con una propuesta sobre el ya señalado modelo de programas para trabajar la orientación educativa en todo momento.

2.3.1 Herramientas no académicas de los mentores de educación telesecundaria

En este apartado se explican diferentes situaciones que no están ligadas inmediatamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sí influyen en la

disposición que los alumnos muestran hacia las actividades académicas, lo que dificulta la consecución de las metas educativas de educación telesecundaria, este tema se tratará en los siguientes párrafos.

2.3.1.1 Problemática recurrente en el ámbito escolar y las competencias que deben desarrollar los docentes

El trabajo docente no es una tarea fácil, requiere tanto de preparación psicopedagógica, la cual incluye conocimiento profundo de las asignaturas que imparte, la realización de la planeación didáctica, conocimiento de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluar los trabajos realizados por los alumnos. Sin embargo, durante la clase se presentan diversas situaciones que en ocasiones no permiten el desarrollo adecuado de dicha planeación, y tampoco se logra alcanzar los propósitos educativos establecidos para cada clase.

Para solucionar dichos problemas es necesario que el maestro se observe y autoevalúe, para que determine si es el causante de la problemática de su aula o no. Sobre este punto, Alonso (1997) explica que cuando el docente no sabe cómo enfrentar los retos que se le presentan, busca estabilizar su autoestima empleando estrategias defensivas que perjudican al alumno. Lo ideal es que se pregunte qué está sucediendo, por qué y dónde puede buscar información al respecto, para resolver las situaciones difíciles que vive. En este sentido, Carretero, Bennett, Järvinen, Pope y Ropo (1998) explican que el proceso de cambio se realizará si produce una adecuada capacitación

vinculada a los problemas reales de la enseñanza, y no solamente un señalamiento de los defectos o aspectos que deben transformarse. Para ello el docente puede requerir de ayuda externa para tener varias directrices adecuadas que le permitan mejorar su función educativa dentro de un centro escolar.

Uno de los problemas en el aula ocurre cuando los alumnos protestan por las razones que señala Woolfolk (1996), tienen poco tiempo para realizar una actividad, o debido a que las estrategias de enseñanza resultan poco interesantes para los alumnos. Otra situación más importante se presenta en las aulas de educación telesecundaria, se trata de problemas conflictivos entre docente-alumno y alumno-alumno. También los estudiantes que viven en medios rurales, contrario a lo que se piensa, no respetan en su totalidad la autoridad de los padres de familia y estos modelos de conducta se repiten en el aula, además de desear imponer su voluntad y controlar a los demás. Si el docente no disminuye esta actitud de sus alumnos, puede afectarse su autoestima y el cuestionamiento de que quizás no es buen maestro. En este sentido, Emmer et al. (citados por Woolfolk, 1996, p.419) señalan algunas formas para detener con rapidez la mala conducta:

1. Hacer contacto visual, o acercarse al infractor. Podrían ser útiles otras señales no verbales, como señalar el trabajo que se supone que los estudiantes deben realizar, asegurándose de que el estudiante en realidad cese la conducta inapropiada y vuelva a trabajar.
2. Si no logran efectuar un procedimiento de la clase en forma correcta, recuerde a los estudiantes el procedimiento y haga que lo sigan correctamente.
3. Diga al estudiante en una forma clara, asertiva y no hostil que cese la mala conducta.

Así mismo, Woolfolk (1996) señala que cuando algún alumno rompe las reglas establecidas en el aula, el docente tiene que aplicar el reglamento; porque si no se cumple los alumnos no mejorarán su conducta. Aunado a lo anterior, la autora sugiere que el profesor enseñe a los alumnos varias técnicas de autoadministración, en las que los estudiantes participen en algunos de los pasos al implantar un programa de cambio de conducta. Pueden establecer metas, observar su propio trabajo, llevar un registro del mismo, evaluar su desempeño, seleccionar y proporcionar algún tipo de refuerzo. Según Kaplan (citado por Woolfolk, 1996) esta participación puede ayudar a que los estudiantes aprendan a autorregularse por sí solos. Esta estrategia será útil porque los adolescentes de primer grado apenas están conformando su personalidad con la que vivirán en su etapa adulta.

Doyle (citado por Gimeno y Gómez, 1992) muestra otra perspectiva de lo que ocurre en el aula, lugar donde se establecen relaciones pertenecientes a la estructura de tareas académicas y la estructura social de participación., y diversos acontecimientos que configuran la forma en que se experimenta el conocimiento académico. Cuando el profesor es determinante en las normas y reglas que gobiernan la vida y los intercambios del aula y la negociación, se produce una forma de resistencia pasiva, de desinterés o de rebeldía abierta por parte de los alumnos. En las escuelas de educación telesecundaria de la zona suroeste de Morelos, los alumnos exigen que el reglamento se cumpla, y si algún infractor no es sancionado, incurren en diversas faltas a dicho documento. Ya que

asumen que pueden comportarse inadecuadamente sin afrontar las consecuencias de sus actos. Entonces el reglamento escolar ya no regula la conducta de los adolescentes.

Lo anterior deja claro que los adolescentes prefieren un estilo de enseñanza democrático como el que señala Santrock (2003), en donde los alumnos actúan de forma independiente, pero siempre bajo un control eficaz de sus profesores quienes se implican en su aprendizaje, estableciendo límites cuando es necesario y ponen reglas y normas que todos los pupilos deben respetar y cumplir. Esa actitud por parte de algún mentor le facilita el manejo de situaciones de indisciplina. En esta investigación se pretende conocer de qué manera resuelven situaciones de esta índole y los resultados que han obtenido; para después ofrecer diversas sugerencias con base en literatura especializada.

2.3.1.2 Conocimiento sobre la influencia del medio familiar en los alumnos

Cuando los alumnos presentan algún problema con su aprendizaje o cometen alguna falta de conducta en donde hay agresión física o verbal, se llama a los padres de familia, aunque generalmente es la madre quien asiste a dichos llamados. En algunas ocasiones las madres van con la actitud de escuchar que hizo su hijo o hija, para tomar medidas pertinentes. En otras, asisten para defender al alumno o alumna, sin tomar ninguna posición de apoyo hacia los docentes, e incluso justifican las acciones de sus hijos diciendo que ellos así son y que ni a ellas obedecen. Incluso llegan a decir que al estar viviendo la adolescencia es normal que sean rebeldes.

Sin embargo, si se llama a los padres de familia para tratar asuntos académicos como falta de tareas extraclase o trabajos incompletos durante la jornada escolar, algunas madres de familia se muestran preocupadas en el momento, pero no monitorean a sus hijos y mucho menos les revisan los cuadernos y libros en su hogar. Lo que no concuerda totalmente con la explicación de Gallimore y Goldengerg (citados por Lacasa, 1997) sobre el gran valor que las familias en general, e incluso las muy humildes conceden a las tareas escolares y a la educación académica. Sobre esto, se puede afirmar que pocas madres de familia cumplen esta característica, impulsando a sus hijos para que continúen estudiando, sean profesionistas y tengan mejores condiciones de vida a futuro. El problema se agrava con algunos padres de familia quienes únicamente estudiaron la educación primaria, otros más no saben leer ni escribir, por lo que no apoyan a sus hijos en las tareas escolares, y aunque se les sugiere que revisen sus materiales diariamente, muy pocos adquieren este compromiso.

Unas opciones sobre cómo involucrar a los padres de familia con la escuela, la señalan Kellagham et al. (citados por Lacasa, 1997), como participar en actividades de aprendizaje en casa, mantener una estrecha comunicación a través de avisos o reuniones, establecer contacto con el profesorado y asistir a programas de educación para padres y madres.

De esta manera se cubre un espacio dentro de la orientación y tutoría, en la cual la escuela no puede permanecer separada de la comunidad en la que se localiza, según establece Lacasa (1997). Por tanto es conveniente establecer acciones de acercamiento

entre ambos contextos en los que se desenvuelve primordialmente el estudiantado, buscando establecer puentes de comunicación y toma de decisiones para educar a los adolescentes bajo un mismo enfoque, el cual no confundirá a los pupilos y les brindará una educación integral y coherente.

2.3.1.3 Motivación de los alumnos

El éxito de las estrategias anteriores no es suficiente para lograr la motivación de los alumnos. Al respecto, muchos maestros expresan que en muchas ocasiones que sus pupilos no se encuentran motivados, pero, ¿qué es la motivación?, para Díaz-Barriga y Hernández (2004) significa fomentar motivos o estimular la voluntad de aprender, en donde el preceptor tiene que dar significado a las tareas escolares y proveerlas de un fin determinado, de manera que los estudiantes gocen al realizar la actividad educativa y comprendan que tiene utilidad personal y social.

Lo anterior se presenta pocas veces en educación telesecundaria, en donde influye en gran medida el medio sociocultural, ya que la mayoría de la población concluye únicamente la educación básica, por tanto ese ejemplo que otorgan a las nuevas generaciones no incluye el acceso a instituciones de nivel medio-superior ni mucho menos al superior. Además de que los pocos casos de egresados universitarios, se presenta la situación de que son desempleados. Entonces los adolescentes no consideran necesario contar con estudios superiores si al final de cuentas no encontrarán un lugar donde perciban una remuneración adecuada al esfuerzo escolar que realizaron.

Sobre lo mencionado anteriormente, Díaz-Barriga y Hernández (2004) los factores que influyen en la motivación escolar se clasifican de la siguiente manera:

- 1.- Factores relacionados con el alumno. Incluyen las metas que posee, su perspectiva hacia el estudio, atribuciones de éxito y fracaso, habilidades de estudio, planeación y automonitoreo, manejo de la ansiedad y autoeficacia.
- 2.- Factores relacionados con el profesor. Comprende su actuación pedagógica, manejo interpersonal, mensajes y retroalimentación con los alumnos, organización de la clase, formas en que recompensa y sanciona a los alumnos, clima de aula; así como los comportamientos que modela.
- 3.- Factores contextuales. Incluye los valores y prácticas de la comunidad educativa, al proyecto educativo y currículo, así como a las influencias familiares y culturales de los alumnos.
- 4.- Factores instruccionales. Específicamente contempla la aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la autoevaluación por parte de los docentes.

El docente tiene que detectar qué factores desmotivan a sus alumnos para después elegir las estrategias que aplicará para propiciar la motivación intrínseca. Una posible solución se refiere a que los docentes incluyan diferentes estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje, lo cual no causará aburrimiento en los estudiantes. También será útil considerar algunas estrategias de Hostien (citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2004), las que a continuación se enuncian, aunque no se enfocan a la misma disciplina, si pueden aplicarse a las diversas áreas del conocimiento:

1. Trabajar con simulaciones (dramatizaciones, *role playing*).
2. Organizar proyectos que se traducen en la creación de productos concretos.
3. Realizar juegos con los estudiantes, como una manera de revisar material contenido en las pruebas.
4. Relacionar el conocimiento con la vida de los alumnos.
5. Formular preguntas que provoquen la reflexión.
6. Proyectar videos y películas con fines educativos.
7. Organizar actividades de aprendizaje cooperativo.

De esa manera el estudiantado, tendrá curiosidad por conocer sobre el tema de estudio, así como también percibirá la relación existente entre el conocimiento y su vida cotidiana. En cuanto al trabajo cooperativo se hablará más adelante en el apartado titulado *Aprendizaje cooperativo* debido a su importancia dentro del *Modelo Renovado de Telesecundaria*.

2.3.2 Herramientas académicas de los profesores de educación telesecundaria

Las actividades planteadas al alumnado en los *libros para el alumno* de cuatro de un total de diez asignaturas, están basadas en estrategias constructivistas diferentes, ya que de manera inductiva se les guía a través de textos, imágenes, preguntas abiertas e incluso investigaciones de campo y documental para que trabajen dichas estrategias y alcancen los propósitos educativos. En español y ciencias se utiliza el aprendizaje basado en proyectos. En geografía de México y del mundo se trabaja el aprendizaje basado en casos. En Ciencias se emplea el aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas. En matemáticas se trabaja el aprendizaje basado en

problemas. En las demás asignaturas que se estudian en primer grado no se encuentran muy bien definidas dichas estrategias de enseñanza-aprendizaje, debido a que se está trabajando con la versión preliminar de los libros para el alumno a los que se les llama *apuntes*. Sin embargo, en la asignatura de orientación y tutoría no existe ningún *libro para el alumno*, entonces si el docente conoce su rol y el del alumno, así como la metodología y evaluación de cualquiera de las estrategias constructivistas, está en posibilidad de aplicarlas correctamente en su planeación de clase y durante esta misma. Precisamente sobre las estrategias constructivistas ya señaladas se hablará en los siguientes apartados.

2.3.2.1 Aprendizaje basado en problemas

En las asignaturas de matemáticas y ciencias se debe trabajar bajo este modelo que se encuentra dentro del paradigma constructivista que se pretende aplicar en las diversas asignaturas del currículo escolar. No obstante, por desconocimiento de lo que el docente y el alumno deben realizar, se repiten las prácticas conductistas que han prevalecido en la educación, sin que el docente sea un orientador y mediador durante el proceso de aprendizaje. En este sentido Cornellas (1998) menciona que el profesor puede ser mediador ya que posee la experiencia y la madurez cognitiva y social necesaria, lo que le permite tener una visión más amplia de las necesidades y posibilidades, favoreciendo el descubrimiento de los procesos mentales que realiza el pupilo para aprender. Sin embargo, para lograrlo el preceptor requiere conocer cómo se

debe aplicar este modelo, cuál es su rol, así como el del alumno. Al conocer esta información tendrá más posibilidades de obtener resultados positivos en el aprendizaje del estudiantado.

El ABP se aplica en matemáticas, en esta estrategia didáctica se plantean situaciones problemáticas a los alumnos. Dentro de la literatura administrativa, la Dirección General de Diseño Curricular (2006c) sugiere al docente analizar y proponer problemas interesantes y articulados para que los alumnos recuperen sus conocimientos previos y avancen en el uso de técnicas y razonamientos cada vez más eficaces. Además supone un cambio en el rol de los estudiantes, quienes ahora tienen que analizar el problema, comentarlo con sus compañeros, discutir las posibles soluciones, para lograr su aprendizaje.

Para concretar lo ya señalado, en el *Libro para el alumno* de matemáticas se sigue la siguiente metodología: se presenta un problema al alumno, el cual tienen que resolver de manera individual, y posteriormente en equipos de cuatro integrantes se dedican a analizar dos procedimientos diferentes, en los que alumnos de otras escuelas lo resolvieron, presentando dos procedimientos, uno correcto y el otro incorrecto. A través de diversas actividades de aprendizaje, los estudiantes modifican su conocimiento y aprenden el tema de la secuencia de aprendizaje, la cual consta de variados números de sesiones dependiendo de la complejidad del tema, siendo un máximo de ocho sesiones. Además se les muestran diferentes anotaciones teóricas en la sección *A lo que llegamos*, de ese modo los alumnos conocen de manera condensada los conocimientos y

procedimientos que trabajaron en las actividades previas. Al finalizar la secuencia, se presentan problemas relacionados con el tema de estudio en una sección titulada *Lo que aprendí*, al resolver dichos problemas de manera individual se autoevalúan.

Si el docente elimina el trabajo en equipos, lo que ocurre en algunos casos, no logra los beneficios señalados por Riverón, Martín, Gómez y Gómez (2001) en cuanto a la adquisición de la capacidad de autodirección, interdependencia y autoevaluación. Además queda incompleta la metodología del ABP que consta de las siguientes etapas:

- 1) Abordar la situación problemática, a través de la lectura y conexión del problema con la información previa del alumno.
- 2) Definir el problema, lo que se logrará al momento de analizar y clasificar la información en pequeños componentes como: objetivo del problema, contexto, condiciones y posibles soluciones.
- 3) Explorar el problema, mediante la definición del problema y sus ideas principales, así como la verificación de la comprensión del problema y las hipótesis que pudieran resolverlo.
- 4) Plantear la solución, al delimitar los subproblemas a resolver, para eso se tendrá que detallar los pasos necesarios para lograrlo.
- 5) Llevar a cabo el plan de forma metódica y sistemática, aplicando el conocimiento previo y actual en la solución del problema. Y finalmente,
- 6) Evaluar el proceso, mediante una autoevaluación, valoración de la solución, de lo aprendido y del proceso realizado.

Así mismo es conveniente conocer cuál es el papel del docente en el ABP y las funciones que ejerce, Riverón et al. (2001) las enumeran como sigue: 1) Motivar a los pupilos, 2) Demostrar interés por el éxito de los alumnos, 3) Responsabilizar al

estudiante de su proceso de aprendizaje, 4) Clarificar metas de aprendizaje, 5) Incluir actividades que ayuden a los estudiantes a crear una estructura de conocimiento útil y 6) Proporcionar retroalimentación inmediata.

Por su parte, en la documentación administrativa Barriendos, Espinosa y Solares (2006, p. 14) señalan que el rol del docente debe comprender las siguientes actividades:

- Seleccionar y proponer problemas interesantes y articulados.
- Organizar al grupo para que trabajen en equipos, en parejas o individualmente y fomentar la comunicación de procedimientos y resultados obtenidos en el grupo.
- Identificar cómo interpretan los alumnos esos problemas.
- Asegurarse de que los estudiantes aprendan las nociones o procedimientos que se establecen en los propósitos de aprendizaje.

Después de leer ambas explicaciones sobre las funciones del profesor, se demuestra que en la actualidad, dentro de los documentos administrativos, se contemplan las siguientes actividades que la Dirección General de Métodos y Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica (2007) enumera: 1) Reorganizar el tiempo en el aula, 2) Diversificar los recursos y materiales didácticos, 3) Transformar paulatinamente la práctica docente y 4) Evaluar los aprendizajes, considerando la evaluación formativa, la cual según Riverón et al. (2001), dentro de la literatura especializada, se debe considerar el proceso de resolución del problema y los resultados reportados por el estudiantado.

Si los preceptores conocen esta metodología y toman en cuenta todos los cambios que implican, es probable obtener mejores resultados académicos de sus alumnos. Además los maestros se sentirán cómodos durante su praxis educativa, debido a que conocen más a fondo la forma de trabajar esta estrategia didáctica. De este modo surge la pregunta hacia los docentes participantes sobre ¿qué conocimiento tienen de esta estrategia?, ¿dónde la aprendieron? y ¿cómo la aplican?

Si algunos docentes no saben al respecto, será necesario capacitarlos para que puedan realizar las modificaciones necesarias a las actividades planteadas en el libro, debido a diversas razones que se podrían presentar: a) están muy alejadas de las capacidades de los alumnos, b) son poco interesantes y motivantes para los estudiantes, y c) en futuro próximo, en el que hayan pasado varios ciclos escolares, es posible que existan casos en los que los alumnos copien las respuestas de los textos de sus hermanos o primos quienes estudiaron anteriormente la telesecundaria. Por lo tanto, es conveniente que los mentores estén a la vanguardia en estos temas, y que pueden ser útiles para realizar planeaciones en asignaturas como asignatura estatal y orientación y tutoría, en las cuales no se tienen libros para el alumno en la actualidad.

2.3.2.2 Aprendizaje basado en proyectos

Esta estrategia se encuentra en el *Libro para el alumno* en las asignaturas de ciencias y español. La Dirección General de Desarrollo Curricular (2006d) explica en el plan de estudios 2006 de secundaria, que los proyectos permiten organizar el trabajo

escolar para aplicar los aprendizajes obtenidos a lo largo de un bloque, es necesario señalar que en el ciclo escolar se estudian cinco bloques en cada asignatura, los cuales duran dos meses cada uno. La forma de trabajar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) requiere la siguiente metodología: planteamiento del tema, diseño de las actividades a realizar, investigación documental y de campo, seguimiento de las actividades, así como la presentación de resultados. Es importante señalar que aunque los proyectos consumen tiempo para su realización, brindan el beneficio de que los alumnos apliquen el conocimiento en una realidad concreta y el docente se da cuenta si aprendieron realmente.

No obstante lo anterior, es conveniente apuntar que se trabaja con adolescentes quienes no han desarrollado totalmente su sentido de responsabilidad y autodirección, y por eso el profesor debe mediar las circunstancias que rodean al alumno durante la realización de sus tareas en equipo, con la finalidad de que no se peleen ni se cree un ambiente tenso en el aula. Esto sucede en algunas ocasiones, aún cuando los pupilos tengan un reglamento y el docente les haya explicado la forma en que se trabaja cooperativamente. Algunos de esos problemas se mencionan en el apartado *Aprendizaje cooperativo*. En este sentido el maestro debe cumplir con las funciones señaladas dentro de la literatura administrativa y que la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006d) detalla, tales como verificar el cumplimiento de las actividades, apoyarlos para establecer una buena comunicación y ofrecer sugerencias de trabajo.

Lo anterior permitirá que el proyecto se concrete y se presente un producto final, que puede ser exposiciones, debates, obras de teatro, documentos diversos como antologías de cuentos, reseñas bibliográficas, entre otros que los alumnos determinen.

Desafortunadamente algunos docentes no trabajan con los proyectos de la asignatura de ciencias que se encuentran al final de cada bloque, siendo las principales razones el tiempo, al que consideran insuficiente; además de no saber exactamente la metodología a seguir para realizar un proyecto. Dadas esas circunstancias, será interesante conocer la forma de trabajo de los maestros participantes, para determinar cuáles son sus fortalezas y apoyarles en sus debilidades, de tal modo que complementen su perfil docente actual y maneje adecuadamente los conflictos de su grupo de estudiantes, para que esto no influya negativamente en el trabajo del resto del ciclo escolar.

2.3.2.3 Aprendizaje basado en casos

Otra estrategia de aprendizaje utilizada en el *Libro para el alumno* de la materia de geografía de México y del mundo. La cual se explica dentro del legajo administrativo a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006a) como el planteamiento de situaciones o problemas que enfrenta un grupo de personas en un tiempo y espacio específicos, para que los estudiantes organizados en equipos los analicen detalladamente y establezcan soluciones a dichos casos. En este proceso integran los contenidos y aplican los conceptos, habilidades y actitudes aprendidas durante el transcurso del

bloque. Esta estrategia se incluye también en las evaluaciones bimestrales incluidas en el *Libro para el alumno*.

Sobre el uso de esta estrategia como evaluación, algunos preceptores han señalado que evalúan a través de un examen realizado por ellos mismos, el cual generalmente se enfoca a la comprobación de conocimientos teóricos. Con ello, no se examinan las actitudes y habilidades que aprendieron los alumnos durante los dos meses que se trabajaron los contenidos temáticos. No obstante lo anterior, los docentes participantes en este estudio, no han manifestado la forma en que evalúan y cómo trabajan la materia, por lo que se les preguntará al respecto, para sugerirles posteriormente algunas orientaciones psicopedagógicas para una mejor implementación de esta estrategia de aprendizaje.

2.3.2.4 Aprendizaje cooperativo

Como se observa en las tres estrategias constructivistas ya explicadas, el trabajo cooperativo es su pieza fundamental, por lo que no se puede prescindir de este tipo de aprendizaje. Panitz (2006) define al aprendizaje cooperativo como un proceso en el cual las personas interactúan para desarrollar un producto final el cual usualmente tiene un contenido específico, es directivo y controlado por el maestro.

Por su parte, Slavin (citado por Yamarik, 2007) señala que el aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza en el cual los alumnos trabajan en grupos pequeños para ayudarse uno a otro para aprender contenidos académicos. Yamarik

(2007) señala algunos beneficios del aprendizaje cooperativo: mayor desempeño académico, mejores resultados en los exámenes, mayor interés en los temas y los alumnos expresan opiniones positivas hacia este tipo de trabajo.

En la realidad de las aulas de educación telesecundaria, los estudiantes no están acostumbrados al trabajo cooperativo, y llegan a surgir ciertas diferencias que pueden resolverse si el docente está preparado adecuadamente. La más común entre los adolescentes, es la que señalan Williams, Beard y Rymer (1991), y que se refiere a la falta de participación de algunos miembros del equipo, ya que saben que alguien más realizará lo que le corresponde. También se presentan otros problemas como la resistencia a trabajar con algún compañero, olvidos de materiales solicitados lo que ocasiona conflictos con compañeros de equipo, discusiones porque un alumno no desea trabajar, o porque discute u ofende a otro (a) compañero (a). En este sentido le corresponde al docente, monitorear la actividad realizada por cada equipo para ayudar a solucionar conflictos, así como para clarificar dudas.

Además el docente debe asegurarse de que se cumplan los cinco elementos del aprendizaje cooperativo que Johnson, Johnson y Smith (1994) enlistaron: 1) Interdependencia positiva en la que los miembros del grupo entiendan que deben aprender juntos y alcanzar su meta. 2) Interacción promotora en la que los alumnos interactúan cara a cara en el grupo. 3) Responsabilidad y valoración individual en cada uno de los miembros del equipo, ya que todos deben contribuir para el éxito del grupo. 4) Procesamiento grupal en el que los miembros del equipo reflejen sus esfuerzos

colaborativos y decidan la manera de mejorar su efectividad. 5) Desarrollo de habilidades interpersonales en los equipos, dando retroalimentación constructiva, involucrando a cada uno de los miembros y lograr consensos.

Con lo anterior se obtendrán mejores resultados en la dinámica del grupo. Pero, ¿los docentes participantes en esta investigación emplean el aprendizaje cooperativo implícito en el libro para el alumno?, ¿qué tipo de problemas enfrentan?, ¿cómo los han resuelto? y ¿qué resultados han obtenido?

2.3.3 Rol del docente como orientador y tutor

En los apartados anteriores se mostraron algunas estrategias relacionadas con la forma en que se puede motivar a los adolescentes para el trabajo educativo y cómo resolver problemas disciplinarios de los mismos. Respecto a este tema, Eggen y Kauchak (2002) señalan que los mentores que están bien capacitados tienen la posibilidad de construir clases en la que los alumnos aprenden contenidos de manera significativa. De igual modo señalan algunas características de los docentes activos las cuales engloban las siguientes funciones: plantear metas de aprendizaje, seleccionar estrategias de enseñanza, guiar a los alumnos en la realización de sus tareas, monitoreo de las mismas y evaluación del aprendizaje.

Con frecuencia los adolescentes mencionan que no les gusta ir a la escuela porque el profesor es aburrido, situación que se asocia con la voz baja y el mismo tono; otros afirman que no atiende sus dudas o no establece una buena comunicación con los estudiantes. Sobre esto, Collins (citado por Eggen y Kauchak, 2002) señala algunas

características del docente que mantiene alerta y entusiasmado al alumno incluye: 1) realizar variaciones en la forma de hablar en el tono, volumen y velocidad, 2) establecer contacto visual con los alumnos, 3) mantener la animación en la mirada, 4) realizar gestos frecuentes con la cabeza y los brazos, 5) caminar de un lugar a otro; 6) tener una actitud enérgica y 7) usar un lenguaje descriptivo con amplio vocabulario. De esa manera el docente le transmite entusiasmo al alumno y puede lograr que se involucre en la dinámica de la clase.

Como los profesores de educación telesecundaria trabajan toda la jornada escolar están en la posibilidad de cumplir con su función de mentor siempre y cuando exista confianza y respeto mutuo. Para ello puede considerar las aseveraciones de Hargreaves, Earl y Ryan (1998) relacionadas con el establecimiento de mejores relaciones entre mentor-alumnos cuando mantiene contacto con el alumno fuera del curso o en una actividad extracurricular.

El maestro puede proporcionar a su alumnado información acerca de su desarrollo profesional, educativo, vocacional e incluso hablar sobre temas sociales importantes en su formación como individuos. Para lograrlo debe recibir primeramente una capacitación, y evitar ofrecerle servicios profesionales de salud mental, lo cual está fuera de su ámbito de acción.

Pero ¿qué tienen que hacer exactamente los maestros orientadores?, ¿cuáles son sus funciones? Bisquerra (citado por Adame, Álvarez y Bisquerra, 2005) proponen las siguientes funciones: 1) Organización y planificación de la orientación: programas de

intervención y sesiones de orientación grupal. 2) Diagnóstico psicopedagógico. Análisis del desarrollo del alumno, conocimiento e identificación. 3) Programas de intervención, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación vocacional y prevención. 4) Consulta, en relación con el alumno, profesorado, centro y la familia. 5) Evaluación, de la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas y autoevaluación.

Para lograr dichas funciones es primordial que con anticipación, los docentes hayan sido capacitados y actualizados, tema que se trata a continuación.

2.3.3.1 Capacitación y actualización para aplicar el rol orientador

El profesorado de instituciones oficiales de educación básica recibe de manera constante una capacitación al principio del curso escolar llamado curso *TGA*. También algunos docentes asisten anualmente al curso que ofrece el programa *Carrera Magisterial*. Sin embargo, otros docentes se quedan sin esa capacitación que les sería útil para eficientar su práctica docente y mantener motivado al estudiantado. La aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas en los cursos no se presenta comúnmente en las aulas, según mencionan autoridades educativas que visitan continuamente diferentes escuelas de la entidad federativa.

Por lo tanto, es conveniente que el magisterio cuestione y reflexione su enseñanza, para tener la visión de que su forma de proceder está o no contribuyendo a la adquisición de aprendizajes duraderos en su alumno. Sobre esto, Solé y Coll (2000) mencionan que el constructivismo permite el análisis y mejora de la enseñanza, a través

de toma de decisiones fundamentadas en la realización de la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando diversas disciplinas que le permitan innovar la enseñanza.

Por esa razón, es conveniente que los maestros realicen dicha introspección, la cual también es acorde con el constructivismo, paradigma educativo que deben trabajar según el *Modelo Renovado de Telesecundaria*. Además se presenta la necesidad de implementar los conocimientos adquiridos en las capacitaciones que han recibido últimamente, ya que con ellas se pretende eficientar la praxis educativa, sobre dichos cursos se explica en los siguientes párrafos.

2.3.3.1.1 Talleres Generales de Actualización

Los preceptores de telesecundaria reciben capacitación continua de manera obligatoria durante tres días antes de iniciar formalmente el ciclo escolar, a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA). El correspondiente al ciclo escolar 2007-2008 se tituló *Cómo planear hoy en Telesecundaria*, y se dieron orientaciones sobre cómo deben planear la enseñanza de cuatro asignaturas: español, matemáticas, ciencias y geografía de México y del mundo. Lo cual clarificó los contenidos expresados en los *libros para el maestro* y los *libros para el alumno* con los que se trabaja en educación telesecundaria.

Fue interesante que en el cuadernillo utilizado en dicho taller se enuncien las competencias que los docentes deben poseer, debido a que en el *Plan y programas de*

estudio 2006 no se encuentran especificados. En ese mismo texto administrativo, Zabalza (citado por Eternod y Moctezuma, 2007) señala que las competencias son un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los individuos desempeñar y desarrollar sus roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo. Dichas competencias incluyen la forma de trabajo psicopedagógico que debe desarrollar el magisterio, así como también incluyen aspectos relacionados con orientación y tutoría, que si bien es cierto los docentes aplican ciertos rasgos de ella durante la jornada escolar, no tienen un conocimiento profundo al respecto ya que se capacitan en gran medida con los cursos ofrecidos por el Departamento de Educación Telesecundaria. Algunos estudian maestrías que se ofertan en el estado de Morelos pero los contenidos sobre orientación y tutoría están incluidos en una cantidad mínima o no los consideran.

Retomando las diez competencias docentes, Zabalza (citado por Eternod y Moctezuma, 2007) las numera de la siguiente manera:

- 1.- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la cual se consideran los contenidos, la visión de enseñanza y aprendizaje, las características de los alumnos y los recursos disponibles. Así mismo se considera el propósito, secuencia de actividades, la evaluación o cierre.
- 2.- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. El docente debe seleccionar los contenidos, adecuarlos al tiempo y recursos con que cuenta, para organizarlos de tal manera que sean accesibles para los alumnos y les faciliten su aprendizaje.

3.- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y organizadas. Los profesores deben considerar que no haya dificultades de visión y audición, así como explorar los conocimientos previos de los alumnos.

4.- Manejo de nuevas tecnologías. Tiene que emplear estas herramientas, cuya efectividad radica en el manejo de la información con propósitos didácticos.

5.-Diseñar la metodología y organizar las actividades. Comprende desde la organización de los espacios hasta la formación de equipos de trabajo. Algunos contenidos fundamentales son:

- a) Organización de los espacios.
- b) La selección del método.
- c) Selección y desarrollo de las tareas instructivas.

6.- Comunicarse-relacionarse con los alumnos. Se trata de analizar la interacción que el preceptor tiene con sus alumnos, preguntándoles cómo se sienten, cómo valoran el estilo de trabajo que llevan a cabo y las formas de relación que mantienen con el profesor. Esta competencia se encuentra muy relacionada con la orientación educativa que el docente debe brindar a cada pupilo, sin embargo ¿existe comunicación entre docente y alumno?, ¿de qué forma se presenta?, ¿contribuye a un mejor ambiente de trabajo? y ¿se mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje con dicha comunicación?

7.- Tutorizar. Considera dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Lo cual incluye la enseñanza de diversas estrategias de aprendizaje. En este punto, surgen algunas dudas ¿qué estrategias de aprendizaje conocen y han aplicado los docentes?, ¿se

las enseñan al estudiantado? y ¿existe una aplicación de dichas estrategias por parte de los alumnos de manera regular?

8.- Evaluar. Se realiza para dar seguimiento al proceso completo de enseñanza-aprendizaje y consta de tres fases:

- a) Recogida de información.
- b) Valoración de la información recogida.
- c) Toma de decisión.

9.- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Para lograr el docente tiene varias opciones:

- Lectura profesional. Con ella, el profesor se acerca a otras técnicas de enseñanza, formas de trabajar con sus compañeros, lo cual le ofrece posibilidades para mejorar su práctica educativa. Esta actividad resulta complicada de realizar en las escuelas, una de las razones principales se debe a que algunos docentes no están abiertos a escuchar y compartir estrategias con sus compañeros de trabajo, quizás por cuestiones de ego y de pensar que no pueden aprender de un compañero que se encuentra en su mismo nivel.
- El diálogo profesional. Consiste en conversar sobre las estrategias y métodos empleados concentrándose en la acción, es decir, en aquello que desea mejorar a través de posibles soluciones para la problemática escolar del docente. Generalmente esta actividad la realizan los preceptores cuando una situación los agobia, sin embargo algunos más se resignan a esa dinámica y no hacen nada por resolver los conflictos que se les presenta.

- La investigación docente. Esta estrategia se emplea para mejorar aquellos aspectos educativos que cada maestro considere pertinente, pero una desventaja se refiere al tiempo que demanda en su realización.

- Las autobiografías y las historias de vida. Permiten realizar una reflexión personal para reconsiderar las actividades realizadas, contribuyendo a definir qué y cómo cambiar. En algunos casos las historias de vida se realizan a través del diario pedagógico, aunque muy pocos docentes tienen esta costumbre, debido principalmente al tiempo que consume durante la redacción de lo sucedido incluyendo sentimientos y emociones. Por lo tanto, pierden esta gran oportunidad retrospectiva, de donde pudieran tomar decisiones más acertadas acorde a las experiencias vividas.

10.- Identificarse con la institución y trabajar en equipo. El trabajo colectivo y la identificación con la institución permiten el cumplimiento de su misión educativa. Esta competencia es difícil de desarrollar porque hay maestros que en el discurso expresan su disposición a hacerlo, pero en las reuniones de consejo técnico se abocan únicamente a cuestiones relacionadas con la imposición de comisiones relacionadas con desfiles, cobro de cooperaciones de padres de familia y planeación de eventos socioculturales; dejando a un lado el aspecto psicopedagógico y el ambiente escolar que debería tener mayor importancia dentro de cualquier institución escolar independientemente del nivel educativo de que se trate; sobre todo si la escuela presenta bajo aprovechamiento, deserción y problemas conductuales.

2.3.3.1.2 Curso de capacitación para docentes de nuevo ingreso

Para que los docentes recién contratados en educación telesecundaria realicen su labor educativa de una manera eficiente, anteriormente se les ofrecía un curso-taller al que tenían que asistir durante seis sesiones. Salas, Galicia y Gutiérrez (2002) mencionan en la guía de actividades de esta capacitación, que se pretende que los docentes incorporen a su trabajo estrategias pedagógicas derivadas de las necesidades formativas de sus estudiantes, con el fin de dar respuesta a los retos generados por los avances tecnológicos, económicos y sociales que se presentan actualmente en nuestro país.

Para lograr lo señalado en el párrafo anterior, la Coordinación General de Educación Telesecundaria (2002) diseñó y elaboró el *Curso de Capacitación para docentes de nuevo ingreso a Telesecundaria*, cuyo propósito fue incorporar los elementos mínimos indispensables para la actividad docente de este servicio educativo. Sin embargo, este departamento ya no existe, y ahora la responsabilidad de atender las necesidades de educación telesecundaria recae en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, pero no se ha realizado este tipo de capacitaciones en los últimos dos años a los docentes de nuevo ingreso, lo cual se puede deducir porque se cambió el modelo pedagógico de este subsistema educativo y no realizó la planeación de capacitación docente al mismo tiempo de la elaboración de los libros para el alumno y para el maestro.

Pero estos materiales impresos no se elaboraron en su totalidad para trabajar durante el primer ciclo escolar en el que se implementó el Modelo Pedagógico de Telesecundaria; ya que sólo se repartieron los de español, ciencias, matemáticas y geografía de México y del mundo, y de las demás asignaturas los profesores recibieron solamente el programa de estudios.

Ante esta situación, el Departamento de Telesecundaria del Estado de Morelos, continuó llevando a cabo el campamento pedagógico, realizado anualmente a partir del 2002, en el cual se dieron algunas directrices a los docentes para trabajar con los textos recibidos. El primero se realizó el 24, 25 y 26 de enero 2007 dirigido principalmente a docentes de primer grado, el segundo campamento con esta temática se realizó en el 23, 24 y 25 de abril del presente año, al que asistieron algunos preceptores de segundo grado en su mayoría, la finalidad era que los maestros asistentes comprendan las estrategias didácticas que deben implementar en su grupo acorde con el *Modelo Renovado de Telesecundaria* emanado de la reforma educativa de 2006. Sin embargo, este campamento se realizó nueve meses después de haber iniciado el ciclo escolar. Además surgen varias cuestiones sobre dichos campamentos pedagógicos: ¿quién capacita a los docentes durante dicho campamento?, ¿sobre qué temas los preparan?, ¿es suficiente dicha capacitación para que los docentes trabajen adecuadamente las estrategias plasmadas en los libros?, ¿qué contenidos o habilidades requieren conocer los docentes con mayor profundidad para mejorar su labor educativa, según su propia perspectiva?

En el mes de mayo de 2008 se ofreció un curso titulado *Didáctica de la Telesecundaria*, a través de los Centros para Maestros, siendo los Asesores Técnico Pedagógico (ATP) quienes capacitaron en dicho curso. Se trabajaron las asignaturas académicas de primer y segundo grados, sin considerar artes, educación física, tecnologías, inglés y orientación y tutoría. Se utilizaron videos en los que participaron personal de la Dirección General de Materiales Educativos, del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), incluso de la UNAM para ofrecer diversas opciones de estrategias didácticas en: español, matemáticas, formación cívica y ética, geografía de México y del mundo, ciencias con énfasis en biología y con énfasis en física, además de la implementación de las TIC dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Entre los productos finales destacan las estrategias didácticas que los maestros tenían que elaborar antes de concluir cada sesión del curso. Fue interesante notar que aunque todos los profesores de la zona escolar fueron invitados a asistir a dicho curso por parte de la supervisión escolar, no todos asistieron a dicha capacitación que hubiese sido útil principalmente para los profesores que impartirán tercer grado en el ciclo escolar 2008-2009.

2.3.3.1.3 La orientación y la tutoría en la literatura administrativa de la escuela telesecundaria

Con la Reforma a Educación Secundaria 2006, se incluye en el plan de estudios, la asignatura de orientación y tutoría, para trabajarla una sesión por semana dentro del

horario de clase. Los docentes de telesecundaria recibieron una capacitación de una sesión sobre esta nueva asignatura durante uno de los primeros días del ciclo escolar 2006-2007, sólo un docente participante en esta investigación no la recibió por que no se ha vuelto a ofrecer otro curso semejante. Aunque cada maestro tiene una guía de trabajo y lecturas para el apoyo de esta materia, es conveniente que los ATP guíen a los docentes para que amplíen su conocimiento sobre las actividades y estrategias que deben realizar en la sesión de orientación y tutoría. Ya que los docentes participantes saben que este módulo no se deben realizar actividades de otra asignatura, y no conocen estrategias concretas y pertinentes para implementar en el aula. Entonces, en esta investigación se pretende conocer cómo trabajan los docentes participantes los contenidos de esta asignatura, y si además la relacionan con otras asignaturas del currículo formal.

Para la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b, p.30) la orientación y tutoría se enfoca “hacia dos dimensiones de la vida escolar: la atención individual a los alumnos y la vinculación con el entorno social que da contexto a la labor de la escuela secundaria”. Así mismo mencionan que las tareas de orientación educativa se relacionan con: 1) la atención individual a los alumnos, 2) trabajo con los padres de familia, 3) mantener vinculación con instituciones que brindan atención a los adolescentes, 4) apoyo y orientación a los tutores y 5) organizar redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos con el espacio escolar.

Cuando el docente realiza la primera tarea de orientación educativa requiere, según la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b), que conozca los antecedentes familiares, sociales y culturales de sus alumnos, así como identificar sus capacidades y aptitudes para el estudio. Dicho conocimiento permite tomar decisiones pertinentes en los casos de riesgo para el desempeño de los alumnos en la escuela, por ejemplo, cuando hay escaso apoyo del entorno familiar y social. En este sentido, el orientador realiza un análisis de situaciones riesgosas que pudieran favorecer la reprobación y deserción escolar, así como también, contribuye a la identificación de recursos y apoyos institucionales que fortalecen o complementan la atención a los alumnos.

Desde el ciclo escolar pasado, los docentes de educación telesecundaria, se han preguntado qué deben realizar durante el módulo de orientación y tutoría, al respecto Barriocanal (s/f) señala los siguientes contenidos: a) crear un buen clima de convivencia y aprendizaje desde el inicio del curso, b) organizar al grupo y fomentar la participación de todos en la dinámica del grupo y en la de la escuela, c) realizar seguimientos de la evaluación y analizarla, d) ofrecer orientación y apoyo en el aprendizaje para prevenir las dificultades que surjan y adoptar medidas oportunas en este caso y e) en cuanto a la orientación académico-profesional, se requiere proporcionar información sobre las diferentes opciones escolares existentes al finalizar la educación secundaria.

En la vida escolar, los docentes establecen comunicación con los padres de familia cuando se presenta algún problema conductual o de aprovechamiento académico.

La Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b) menciona que se deben establecer diferentes formas de colaboración con la escuela para obtener un mejor desempeño académico de los alumnos. Se puede recopilar información sobre los antecedentes personales de los estudiantes para responder a las exigencias del trabajo escolar y a las dificultades que en el mismo se pueden presentar. Para que se definan las acciones específicas para enriquecer el desempeño de los alumnos y determinar qué tipo de colaboración se requiere de la familia en los casos que se considere necesario, siendo necesario que el maestro orientador establezca comunicación periódica con los padres de familia para informarles sobre las acciones tomadas por la escuela para impulsar el desarrollo integral de sus hijos. Asimismo, les tiene que mantener informados sobre acontecimientos que afecten de manera significativa el funcionamiento de la escuela para aprovechar sus beneficios y enfrentar las situaciones de riesgo que se presenten.

En cuanto a la vinculación con instituciones que brindan atención a los adolescentes, la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b), señala que el profesor debe conocer las necesidades e intereses de los estudiantes para que identifique los servicios institucionales que puedan apoyarles en ámbitos como salud, prevención de adicciones, sexualidad, recreación, formación académica futuro y empleo. El docente puede considerar al inicio del ciclo escolar, la participación de especialistas de las instituciones de la localidad o entidad para que ofrezcan pláticas orientadoras a alumnos y padres de familia. Así como difundir al estudiantado información de instituciones especializadas como A.A., DIF, etc., apoyándose para esta finalidad de boletines u otro

material impreso, de esa manera los alumnos se mantienen informados y sabrán a dónde acudir en caso que sea necesario.

De igual modo, se describe otra función del orientador referente a la realización de un diagnóstico sobre los alumnos, cuya información puede ser factor para la permanencia y desempeño de los alumnos. Entre la información que debe considerar, se encuentra la siguiente que la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b, p. 33) numera:

- Características de las condiciones personales y materiales con que cuentan los alumnos fuera de la escuela, para el trabajo escolar.
- Tiempo de traslado de los alumnos a la escuela y de ésta a casa.
- Necesidad de realizar alguna actividad laboral y la manera en que los alumnos coordinan el trabajo con la asistencia a la escuela y el tiempo de estudio en casa.
- Enfermedades y necesidades de atención especial de los alumnos.
- Aspectos de la dinámica escolar que pueden contribuir al surgimiento de problemas de aprendizaje.

La información que se recabe a través de los factores antes mencionados permitirá que los preceptores identifiquen la dinámica social que viven los alumnos y que repercute en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, será necesario que el docente revise constantemente “esta información para fortalecer o modificar oportunamente las estrategias que se apliquen y evitar que las situaciones de riesgo para el éxito académico de los alumnos se agudicen y sean irreversibles”, tal como lo señala la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b, p. 33). De igual modo, pueden establecer redes de apoyo académico o preventivo en la misma escuela o canalizar a los

alumnos o a sus padres con otras organizaciones que les brinden atención especializada, en los casos de alumnos con problemas de aprendizaje o de comportamiento.

Finalmente, la organización de redes de acción se establece para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio escolar. Los mismos autores señalan que el orientador debe promover la cultura de la prevención, a través de la información y la introducción de recursos de otras instituciones y programas encaminados a fortalecer la tarea de la escuela secundaria.

Lo anterior, muestra que la labor del profesor en su faceta de orientador, es mucho más amplia, no sólo se enfoca a la planeación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que es necesario que considere el contexto social y cultural del estudiante, el cual influye en gran medida en la motivación de los alumnos, en la forma en que se desenvuelven en el aula y en el aprendizaje escolar de cada uno de ellos.

Finalmente la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b, p. 36) menciona las funciones principales del orientador educativo que a continuación se presentan, recordando que educación telesecundaria, los profesores de grupo tiene que asumir este rol.

- Proporcionar un trato afable, equitativo y neutral que favorezca los procesos de autoafirmación y maduración de los alumnos en su esfera personal y en la adaptación al ambiente escolar y social.
- Promover acciones que coadyuven a la preservación de la salud física y mental de los educandos.

- Coadyuvar al mejoramiento constante de las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar.
- Coordinar la realización de sus actividades con las del resto del colectivo escolar, especialmente con los maestros y tutores del plantel.
- Presentar iniciativas que contribuyan al logro de los propósitos educativos.
- Realizar entrevistas a los alumnos que son canalizados por el tutor y los maestros para recabar información que sustente las estrategias de intervención que plantee.
- Impulsar procesos y estrategias que contribuyan a la consolidación de una sana autoestima en los alumnos.
- Atender con oportunidad las necesidades de los alumnos a través de la vinculación con instituciones que ofrecen atención a los adolescentes.
- Colaborar con el personal directivo y docente para la realización de los proyectos de la escuela.
- Actualizar la información sobre los alumnos y reportar oportunamente cambios cualitativos y cuantitativos.
- Evaluar los resultados de sus actividades en forma organizada, continua y objetiva.
- Sostener una permanente comunicación con los tutores a fin de analizar conjuntamente las necesidades individuales y grupales de los alumnos.
- Orientar individualmente a los alumnos en asuntos que afectan su desarrollo y bienestar como integrantes de la comunidad escolar.
- Convocar a los docentes del grupo cuyos alumnos requieren apoyos específicos, para proponerles acciones que favorezcan su desarrollo integral.
- Acudir a instancias institucionales extraescolares que coadyuven a la permanencia de los alumnos en la educación básica y a que concluyan con éxito la misma.

- Proponer ante las autoridades de la escuela iniciativas que mejoren la atención de los alumnos.

Cuando los docentes cumplen con todas esas funciones, se está en posibilidad de afirmar que están efectuando un rol de orientadores educativos. Pero, ¿los docentes participantes cumplen dichos señalamientos?, ¿en qué medida? Aunque pudiera calificarse como aventurado, se puede afirmar que se cumple parcialmente, debido a que en muchas ocasiones el magisterio se deja llevar por su sentido común al momento de tomar decisiones y resolver problemas. Además de que el estudio de los materiales recibidos no se han concretado por el exceso de trabajo, la necesidad de planear las clases, elegir material, realizar investigaciones en libros y sitios de Internet; añadiendo a lo anterior, la escasa formación y actualización que han recibido los educadores participantes en la investigación.

2.3.3.2 El modelo de programas

Para que cada docente participante conforme su faceta como orientador de su grupo, se le capacitará a través del modelo de programas como consecuencia de esta indagación. De tal modo que se le prepare en la resolución de problemas conductuales o académicos de sus alumnos utilizando las tres estrategias didácticas: aprendizaje basado en problemas, en casos y en proyectos. Bisquerra y Álvarez (2005a) señalan que este modelo se anticipa a los problemas y su finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona. Al momento de recibir dicha capacitación se pretende

que cada profesor realice la interiorización de la forma de trabajo mediante sucesivas acomodaciones, asimilaciones y equilibraciones, como lo señalan Carretero, Bennett, Järvinen, Pope y Ropo (1998). Para que finalmente apliquen dicho modelo y estrategias con sus estudiantes.

Las fases que se contemplarán en el programa son las enlistan: a) Análisis del contexto para detectar necesidades, lo que se realizará a través de encuestas a docentes, padres de familia y alumnos. b) Formular objetivos. Los cuales dependerán de los resultados que arrojen las encuestas. c) Planificar actividades que permitan alcanzar dichos objetivos. d) Realizar actividades y e) Evaluación del programa, en esta fase se obtendrá la información necesaria para conocer que ajustes se pueden realizar para mejorar el trabajo de los docentes frente a su grupo.

La forma de intervención en este programa será como Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (2005) señalan, a través de la acción tutorial, con una hora semanal en grupo y la integración curricular interdisciplinaria, considerando que los maestros participantes atienden todas las asignaturas de un grado escolar. Los contenidos que se abordarán están relacionados con orientación profesional, estrategias de aprendizaje, y temas transversales tales como la educación para la salud, educación sexual, educación para la paz, asimismo la educación emocional, autoestima y autoadministración.

Así, cada maestro tendrá la posibilidad de fungir como educador integral ya que considerará tanto a la instrucción académica, como a la parte humana, física y mental de sus alumnos, apoyándoles en las diversas áreas de la orientación: personal, vocacional y

educativa. Lo anterior permitirá cumplir de una mejor manera el lema de Educación telesecundaria: “Educar para vivir mejor”.

Para concluir este capítulo, es conveniente señalar que a lo largo de este documento final se habla de maestros, preceptores, profesores y mentores para referirse al magisterio. En el capítulo 4 se emplea la palabra *maestras*, la que se utilizó para referirse a quienes tienen grado de maestría.

Capítulo 3

Metodología

En este capítulo se desarrolla el enfoque cualitativo utilizado en esta investigación, ya que se trabajó únicamente con cinco docentes, pero con un nivel de profundidad suficiente para reconocer y explicar cuál es el perfil actual de los preceptores de educación telesecundaria, en su papel como orientadores y tutores de los alumnos que conforman cada grupo escolar que atienden.

Así mismo, en este mismo apartado se detalla la estrategia a seguir para recopilar y analizar la información obtenida a través de encuestas, las cuales se aplicaron a diversas fuentes de información, considerando principalmente a los docentes, pero también se emplearon otras para los padres de familia y alumnos, ya que ellos interactúan con el docente y pueden dar testimonio de su desempeño como orientador y tutor. Las encuestas fueron diferentes y comprendieron preguntas específicas relacionadas con la orientación educativa proporcionada por cada maestro durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; y que repercuten en gran medida en el desarrollo de dicho proceso. Además se consideraron preguntas sobre aspectos psicopedagógicos como: a) la modalidad de trabajo en el aula, b) el tipo de trabajo que se establece en los equipos, c) la preferencia de trabajo de los alumnos, c) el respeto que existe o no entre ellos, d) la resolución de conflictos que ofrece el profesor, e) la presencia o ausencia de los padres de familia en la toma de decisiones en caso de conflicto, f) la utilización de

diferentes técnicas de aprendizaje, y g) la realización de un proyecto de vida y la aspiración de acceder a una profesión u oficio en la etapa adulta de los estudiantes.

Estas preguntas se realizaron tanto a docentes, alumnos y padres de familia, preguntándoles a estos últimos sobre la conducta de sus hijos, si asisten cuando se les cita y si revisan los libros y cuadernos de los estudiantes para saber si están al pendiente de las actividades que realizan sus hijos, de ese modo se consideró su punto de vista sobre su participación en las actividades escolares. Al acceder a tres perspectivas diferentes, se está en posibilidad de explicar aspectos relacionados con *El profesor de Telesecundaria como orientador educativo*.

3.1 Enfoque metodológico

El tema a desarrollar en el presente documento, sugiere en sí mismo, realizar una investigación de tipo cualitativa, la cual proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas, tal como explican Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006). En este documento se recopiló información a través de un acercamiento inicial con los docentes participantes para conocer su preparación profesional, el contexto escolar de cada uno de ellos, las características de sus alumnos y padres de familia.

De acuerdo con las respuestas personales de los maestros se demuestra que cada caso es único, y el medio escolar y sociocultural de la comunidad en que laboran repercute en la manera en que interactúan con los alumnos, los compañeros profesores y

los padres de familia, porque son las personas con las que el docente se interrelaciona cotidianamente en su labor educativa.

Al momento de obtener información pertinente de cada profesor participante, se está en posibilidad de construir y definir el papel del docente de telesecundaria como orientador educativo; ya que actualmente no existe ningún documento impreso ni electrónico a nivel estatal y nacional que hable sobre este tema. Además se pretende proponer algunas alternativas para enriquecer el rol docente, en cuanto a orientación educativa a través de un programa de capacitación; debido a que los resultados arrojaron que estos mentores no han sido lo suficientemente capacitados para cumplir con todos los propósitos propuestos en el *Plan y programas de estudio de 2006*. Este documento explica, en el apartado de propósitos de orientación y tutoría, que el docente debe contribuir al reconocimiento de necesidades e intereses de los alumnos, coadyuvar en la formación de un proyecto de vida viable, comprometiéndose a corto y mediano plazo, así como el mejoramiento de la convivencia en los ámbitos en donde se desenvuelven. Sin embargo, las autoridades educativas no han ofrecido la suficiente capacitación a los preceptores de este subsistema educativo; ya que no todos los maestros de primer grado participaron en la única capacitación, y tampoco los profesores de segundo y tercer grado la han recibido.

Entonces, en este estudio fue pertinente aplicar el método denominado teoría fundamentada de Estenberg (citado por Hernández et al., 2006) ya que se examinó la problemática en su entorno particular, y en dicho proceso se desarrolló una teoría

coherente con lo que está ocurriendo en dicha realidad. Sandín (2003) describe a la teoría fundamentada como una metodología general para desarrollar una teoría que se construye sobre una recogida y análisis de datos sistemáticos. Relacionando esta información con el tema de investigación, se tiene que este método es pertinente considerando que no existe un documento ni información previa difundida que hable sobre la orientación educativa en educación telesecundaria. Así, se tiene que las proposiciones teóricas no se detallan antes de la investigación, sino que las generalizaciones emergen de los datos recopilados y no de manera previa a la recolección de los mismos, tal como explica Mertens (citado por Sandín, 2003).

3.1.1 Método cualitativo

El método de la teoría fundamentada, es acorde al tema de investigación de este estudio, ya que la generación de teorías que se construyen permiten explicar el mundo real de la educación como asevera Hutchinson (citado por Sandín, 2003); y que a su vez constituye el objetivo final de dicho método. Situación comprensible porque dentro de la educación todos los agentes involucrados cambian a través del tiempo, el espacio y sobre todo el contexto. De esa forma, las teorías que se generen de indagaciones, serán válidas considerando el contexto del fenómeno estudiado. La teoría que el investigador desarrolle puede presentarse, según menciona Creswell (citado por Sandín, 2003) a través de una narración, una figura visual o una serie de hipótesis o suposiciones.

Para recopilar los datos suficientes para generar la teoría, en esta investigación se utilizaron diferentes fuentes de información, como los maestros, alumnos, padres de familia y diarios pedagógicos. De ese modo, se tiene la posibilidad de tener una visión más amplia para definir y comprender el perfil de orientador educativo de cada docente participante. A su vez se emitieron algunas recomendaciones, en el capítulo 5, para que se enriquezca dicho rol, considerando las necesidades detectadas durante la investigación. En este sentido, se trata de un estudio de tipo descriptivo en el que según Danhke (citado por Hernández et al., 2006) se busca detallar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis. En este caso se trata de conocer las características que define el rol orientador de docentes de telesecundaria.

Añadiendo a lo anterior, el objetivo de la investigación cualitativa es, como explica Sandín (2003), comprender en profundidad los fenómenos educativos, lo que puede considerarse como el primer paso hacia una transformación real, desde las necesidades sentidas por los propios profesores y su contexto educativo. En este caso, se pretende conocer cómo es la actuación del profesor de educación telesecundaria en su práctica docente, considerando la orientación educativa en su concepción más amplia, la cual incluye aspectos académicos, personales y vocacionales de los educandos. Para que de ese modo se ofrezca algunas alternativas que fortalezcan la labor de los maestros.

En este proceso indagatorio se aplica la investigación no experimental, ya que no se administraron estímulos o condiciones planeados a los docentes participantes; sino

por el contrario, se analizaron las situaciones ya existentes. Se trabajó de esa forma porque se pretende conocer la realidad desde el punto de vista de docentes, padres de familia y alumnos; realizando de este modo se consideró la triangulación de fuentes que según Hernández et al. (2006) se utiliza para verificar los datos obtenidos. En este caso se consulta a diferentes personas para tener diferentes perspectivas para analizar y definir el perfil del docente de educación telesecundaria en su faceta de orientador educativo. De esa manera se logró mayor objetividad en la presentación de resultados.

3.1.2 Análisis cualitativo

Es conveniente recordar que en “los estudios cualitativos se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” como afirman Hernández et al. (2006, p. 23). En este caso una hipótesis inicial que guía este estudio es que los docentes no ejercen totalmente la orientación educativa por no contar con la información suficiente para trabajarla en su acepción más amplia. Esta suposición surgió después del primer acercamiento con los profesores, en el cual hubo preguntas tendientes a conocer el contexto, número de alumnos, problemas escolares comunes, ambiente o clima escolar, así como la forma en que los docentes interactúan con los alumnos y padres de familia.

Posteriormente, ya en el proceso indagatorio, se aplicó a los cinco docentes participantes un cuestionario de preguntas abiertas y otro más usando la escala Likert, así como encuestas a alumnos y padres de familia usando también la misma escala. Los

resultados que arrojaron estos instrumentos ofrecieron una visión más cercana a la realidad sobre el tema objeto de estudio, y que permitió analizar lo que está ocurriendo en educación telesecundaria en materia de orientación educativa.

También se tiene que considerar que en las investigaciones cualitativas se trabaja en una dinámica de obtención de hechos o explicaciones de los participantes y su interpretación inmediata, siendo un proceso de recolección de datos y análisis continuo, en el que el investigador realiza una descripción y valoración de la información obtenida, siendo entonces una investigación interpretativa, como señalan Hernández et al. (2006). Así mismo el análisis varía dependiendo del modo en que hayan sido recolectados los datos, por ejemplo si se recolecta información y los resultados no muestran una cantidad suficiente de información, se determina indagar nuevamente para obtener más datos que permitan ahondar y comprender el tema investigativo; situación que ocurrió en esta investigación. De este modo, se tuvo que acudir nuevamente a los maestros y alumnos para recopilar más datos que permitieran ahondar en el tema, utilizando para tal fin formatos de cuestionarios con escala Likert y abiertos.

Entonces la investigación cualitativa se basa, según explican Hernández et al. (2006), en una lógica inductiva y crítica, en la que se parte de los datos (particular) para llegar a conocer la teoría (general). En este proceso se puede utilizar moderadamente la estadística, utilizando el conteo, operaciones aritméticas y en este caso, se consideraron tablas y gráficos para que junto con las descripciones de lo investigado, se comprendan mejor los resultados.

Siguiendo con este tema, en el método de teoría fundamentada, se recogen tanto datos cualitativos como cuantitativos, aunque Sandín (2003) explicó la predominancia existente de los primeros debido a su adecuación para captar los significados simbólicos que emergen en la interacción social. Al realizar el análisis de los datos, el investigador puede involucrar sus antecedentes y experiencias, así como la relación que tuvo con los participantes del estudio. Por lo tanto, en este tipo de enfoque metodológico es válido considerar aspectos subjetivos que permitan comprender mejor el fenómeno de estudio. El investigador por ejemplo puede considerar los gestos, tonos de voz, comportamiento y lenguaje corporal, lo cual permite detectar si están respondiendo o aportando datos relevantes o nada más contestan por cortesía y de manera escueta, o si las personas están falseando la información que están proveyendo. Entonces se tiene que tener en cuenta en todo momento el objetivo de la investigación y tener presente los principales criterios de evaluación en la recolección y análisis de datos como la confiabilidad cualitativa o dependencia, credibilidad o validez interna cualitativa, transferencia o aplicabilidad de resultados y confirmabilidad.

La *confiabilidad cualitativa o dependencia* según Franklin y Ballau (citados por Hernández et al., 2006) es el grado en que diferentes investigadores que recolectan datos similares y efectúan análisis, generan resultados equivalentes. En este caso, se produce falta de confiabilidad cuando el indagador recopila datos y tiene inexperiencia para codificarlos. Estos mismos autores señalan unas consideraciones que el investigador debe adoptar para incrementar la confiabilidad cualitativa:

- a) Analizar las respuestas de los participantes a través de preguntas similares, inquiriendo sobre lo mismo de dos formas distintas.
- b) Registrar las notas de campo y mantenerlas separadas en distintas clases de notas de observación directa.
- c) Introducir auditoría externa para revisar el proceso completo, considerando la bitácora y notas de campo, métodos y calidad de información, bitácora de análisis y procedimientos para generar teoría.
- d) Demostrar coincidencia de los datos entre distintas fuentes.
- e) Verificar con los participantes el proceso de recolección de datos y la codificación.
- f) Conectar los sucesos mediante diferentes fuentes de datos.
- g) Aplicar coherentemente un método, en este caso la teoría fundamentada.
- h) Elaborar un listado de los prejuicios y creencias del investigador sobre el problema de estudio.

La última recomendación coincide con otras que Coleman y Unrau (citados por Hernández et al., 2006) solicitan a los investigadores: 1) evitar que las creencias y opiniones afecten la interpretación de datos, 2) no establecer conclusiones antes de analizar los datos, y 3) considerar todos los datos.

Además en este estudio se utilizará la *bitácora de análisis* señalada en inciso c, y que para Hernández et al. (2006) es un documento auxiliar muy útil para los investigadores porque en ella se anota sobre el método utilizado, anotaciones sobre las ideas, categorías e hipótesis que surgen del análisis y anotaciones sobre la credibilidad y

verificación para que otros investigadores puedan evaluar su trabajo. Entonces al momento de transcribir los resultados obtenidos durante la recopilación de datos, se considerarán las ideas que surgen de esa información, anotando comentarios en el documento del programa word y la forma en que se relaciona entre sí, o por el contrario no existe conexión aparente pero que se requiere investigar más a fondo. De ese modo se formarán categorías relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje en donde se incluirá las estrategias y problemas recurrentes como indicadores, y la siguiente categoría contendrá a los diferentes tipos de orientación: personal, escolar y vocacional que aplican los docentes participantes. Por lo tanto, se considera una herramienta importante para trabajar durante el tiempo en que se desarrolle esta investigación.

La *credibilidad o validez interna cualitativa* para Hernández et al. (2006) se refiere a la interpretación y entendimiento que el investigador tiene de las experiencias de los maestros participantes relacionadas con el planteamiento del problema. Coleman y Unrau (citados por Hernández et al., 2006) mencionan que es importante considerar a todos los participantes por igual, estar conscientes de cómo el indagador influye en los participantes y cómo ellos afectan al investigador. Además es conveniente buscar evidencia positiva y negativa sobre el problema de investigación, para poder entenderlo mejor y proponer directrices que permitan establecer estrategias de solución. En este sentido, no se busca seguir una tendencia o confirmar alguna variable manipulada; sino más entender lo que se está indagando.

Algunas medidas para incrementar la dependencia se basan en las consideraciones de Franklin y Ballau, y Mertens (citados por Hernández et al., 2006) como son 1) el muestreo dirigido o intencional, en el que se eligen casos, se analizan y posteriormente, se pueden agregar más casos para confirmar los resultados obtenidos inicialmente, y 2) la triangulación, de teorías para analizar los datos desde diferentes campos de estudio. La triangulación de datos se aplica al considerar diferentes fuentes e instrumentos de recolección de datos.

La *transferencia o aplicabilidad de resultados* según Hernández et al, (2006) se refiere a la aplicación parcial de los resultados de investigación a otro ambiente. Para lograrlo se tiene que describir ampliamente el contexto, los participantes, momentos de estudio, entre otros. En este caso particular se explicaría el contexto donde se encuentra localizada cada escuela, cómo actúan los alumnos y padres de familia frente a situaciones educativas diversas, así cómo los intereses de ambos en cuanto a la educación que reciben en cada escuela telesecundaria donde laboran los maestros. También se realizó la descripción del trabajo docente en su actividad orientadora dentro del proceso educativo y las situaciones que ahí se generan, como por ejemplo el interés, motivación, participación, responsabilidad, entre otras, las cuales ayudan a la consecución de los objetivos educativos; o por el contrario existen situaciones que lo impiden como la indisciplina, la irresponsabilidad, la desmotivación y la indiferencia tanto de los padres de familia como de los alumnos para participar en las actividades educativas.

La *confirmabilidad* según Mertens (citados por Hernández et al., 2006) se refiere a minimizar los sesgos y tendencias del investigador. Para ello, se rastrea los datos de cada fuente y la forma en que se interpretaron.

Con la presencia de estos cuatro criterios de validez y confiabilidad, el investigador tiene una orientación adecuada para realizar la indagación de una manera adecuada y también disminuye los riesgos de tener que realizar cambios drásticos; aún cuando en este enfoque investigativo sí está permitido recopilar e interpretar datos cuantas veces sean necesarias. Sin embargo será complicado tener que aplicar nuevamente más encuestas, realizar entrevistas o buscar nuevas fuentes de investigación para resolver las preguntas de investigación; pero sí se puede seguir las recomendaciones señaladas en cada criterio para realizar recopilaciones adicionales de datos para ahondar en el problema, si es que se requiere para comprender el tema.

Finalmente, Hernández et al. (2006) explican que la indagación concluye con hipótesis y teorías que expliquen lo observado, analizado y evaluado. La teoría emanó de las experiencias de los profesores participantes, de los comentarios de los padres de familia y de los alumnos; y se fundamentó en los datos obtenidos a través de los instrumentos de recopilación de información.

3.2 Método de recolección de datos

En esta investigación se recolectaron los datos relacionados con la orientación educativa que tiene lugar en cuatro escuelas telesecundarias del Estado de Morelos, a

través de diferentes métodos como: cuestionarios abiertos y uno cerrado con escala Likert para profesores, y con esta misma modalidad se aplicaron a padres de familia y alumnos de dichos mentores. Así, se logró tener un mejor entendimiento sobre las experiencias de los docentes sobre la orientación que brindan a sus alumnos, así como de las estrategias que implementan para lograr este tipo de actividades. Cada método de recolección se explica en los siguientes párrafos.

Inicialmente se realizó una *entrevista semiestructurada* (véase Apéndice B) para realizar un acercamiento con el contexto de los profesores. Cuando un profesor respondió ampliamente se le escuchó con atención, pero si lo hizo brevemente, se realizaron más preguntas relacionadas con el tipo de información requerida. En algunos casos se presentaron respuestas confusas, por lo que la entrevistadora formuló preguntas adicionales para evitar interpretaciones que contaminaran la información y realidad vista desde la perspectiva del maestro participante. En cuanto al contenido esencial de esa entrevista, se conoció el contexto sociocultural de la comunidad donde labora cada docente, considerando las actividades económicas a las que se dedica la población donde se ubican las telesecundarias y los problemas familiares de los alumnos, los cuales repercuten en su desempeño escolar. También los profesores, explicaron cómo es el contexto escolar, el número de alumnos que atienden, los principales problemas que enfrentan con su grupo, y la forma en que se relacionan con los padres de familia. Finalmente se consideró una pregunta de opinión, como la clasifica Mertens, (citado por

Hernández et al., 2006), en la que se conocieron las características que debe poseer un docente de educación telesecundaria según la opinión de cada docente participante.

Conociendo dicho contexto se decidió elegir las siguientes unidades de análisis sugeridas por Lofland y Lofland (citados por Hernández et al., 2006): *prácticas* porque en este caso es importante la actividad continua de los docentes en cuanto a la orientación educativa, considerando las estrategias constructivistas utilizadas en clase y temas de orientación personal. La segunda unidad considerada se denomina *grupos*, porque se consideran a los cinco docentes como personas que están ligados entre sí, en cuanto a su papel docente de alumnos de primer grado, aún cuando laboren en diferentes instituciones educativas. Por lo que se consideran también a sí mismos como individuos, porque tienen sus propias aspiraciones, necesidades, intereses y formas de trabajo.

Para conocer más información sobre dichas unidades de análisis se aplicó un *cuestionario de preguntas abiertas*, (véase Apéndice C) las cuales proporcionan información más amplia y se profundiza en el conocimiento de la opinión y motivos de los comportamientos y afirmaciones de los docentes sobre su rol docente, preguntando sobre la aplicación continua de la orientación personal, vocacional y escolar, así como capacitaciones que han recibido o no sobre orientación y tutoría, y quien la ofreció. Además de conocer cuáles estrategias utiliza cada docente en esta asignatura. Aunque requiere de más tiempo para codificar, clasificar y analizar como mencionan Hernández et al. (2006), muestra un panorama amplio sobre el objeto de estudio.

De igual modo se aplicaron *cuestionarios con escala Likert a los docentes*, (véase Apéndice D) para conocer cuáles son las habilidades pedagógicas que emplean cotidianamente en su aula, así como el tipo de orientación educativa que proporcionan a sus alumnos durante la jornada escolar diaria. En este método se incluyeron diferentes afirmaciones a calificar con cualquiera de las siguientes opciones: 1) siempre, 2) la mayoría de las veces sí, 3) algunas veces sí, otras no, 4) la mayoría de las veces no y 5) nunca. Además al final se incluye un cuestionario de preguntas abiertas paralelas para verificar la confiabilidad de la información.

También se aplicaron *cuestionarios Likert a alumnos*, (véase Apéndice E) para conocer las estrategias de aprendizaje que han aprendido de sus profesores, como también la problemática que se ha presentado en clase, cómo se resolvió, si asisten sus padres de familia cuando son citados y lo referente a orientación personal, vocacional y escolar, recibida por parte de sus mentores. Se incluyó también una pregunta sobre el proyecto de vida que se supone los alumnos debieron haber realizado en orientación y tutoría.

Los padres de familia, también participaron en la investigación resolviendo un *cuestionario Likert* (véase Apéndice F) para conocer cuál ha sido su participación en la educación escolar de sus hijos, así como las estrategias de aprendizaje que utilizan los escolares, según su percepción. De este modo se triangularon los datos y las fuentes de información.

Al analizar la información recabada en estos primeros instrumentos, se notó que faltaban más datos para explicar verazmente la forma en que los docentes de telesecundaria fungen como orientadores. Por lo cual se aplicó otra entrevista a los docentes, utilizando la escala Likert en una parte de ella, y del mismo modo se incluyeron preguntas correspondientes a una entrevista estructurada (véase Apéndice G).

Los maestros respondieron preguntas relacionadas con las estrategias que utilizan los profesores relacionadas con el trabajo colaborativo, las dificultades que se presentan durante éste, el tipo de comunicación que establece con los alumnos, los temas y estrategias que tratan en orientación y tutoría. Así como preguntas relacionadas con capacitaciones y la colaboración dentro de la escuela donde los maestros laboran. De igual modo se inquirió sobre las funciones que se solicitan al orientador educativo dentro del marco de la *Reforma a Educación Secundaria de 2006*.

Para triangular las respuestas recabadas con dicho instrumento, los alumnos respondieron a unas preguntas similares a las de los docentes, plasmadas en una escala Likert. Posteriormente respondieron preguntas de una entrevista estructurada (véase Apéndice H). Con dichas respuestas de ambas fuentes de información, se está en posibilidad de realizar un análisis minucioso que explique lo que sucede en las aulas de telesecundaria considerando los aspectos que incluyen a la orientación educativa.

Al tener toda esa información, se tuvo la posibilidad de analizar los datos, con la finalidad de describir las experiencias de las preceptores participantes utilizando su lenguaje y expresiones, comprendiendo el contexto que rodea los datos, interpretando y

evaluando categorías, temas y patrones, y relacionando los resultados del análisis con la teoría fundamentada, según explican Hernández et al. (2006). Para esto, se realiza la *codificación cualitativa*, en la que se considera un segmento del contenido obtenido, se analiza, se toma otro segmento y se analiza para encontrar similitudes y diferencias con otros datos revisados. Si son similares se incluyen en una categoría común, si son diferentes se engloba en otra categoría. Al analizar un tercer segmento se contrasta con los dos primeros, y si tiene similitudes se agrupa en alguna categoría, si es diferente en una nueva categoría, este proceso se repite hasta analizar todos los datos obtenidos. En la investigación cualitativa, como aquí se puede observar los códigos surgen de los datos, pudiéndose representar en forma de números, símbolos, palabras, abreviaturas, letras o imágenes, eligiéndose en esta indagación las palabras y resaltos con diferentes colores para clasificar y organizar la información que se analizó.

La investigación terminará en cuanto se presente la *saturación de categorías*, que significa que los datos se vuelven repetitivos y su análisis confirman lo que se ha fundamentado ya, tal como señalan Hernández et al. (2006).

Para presentar los resultados se puede utilizar el formato que se acople al tema de investigación, a los resultados y al investigador, pudiendo ser narraciones, fragmentos de textos, mapas, diagramas, matrices y modelos conceptuales; como mencionan los autores, y que en este estudio se utilizaron algunos de ellos de acuerdo al tipo de resultados obtenidos, de tal modo que sean comprensibles para el lector. También es necesario tener presente que el formato varía en cada estudio, y en reporte de

investigación se pueden considerar aspectos subjetivos del investigador, basados siempre en lo reportado por cada fuente de información.

3.3 Definir el universo (selección del corpus).

Para comprender el tema *El profesor de telesecundaria como orientador educativo*, se consideraron las percepciones y experiencias de los docentes participantes; en este caso cinco docentes de primer grado pertenecientes a una misma zona escolar de educación telesecundaria del Estado de Morelos. En este sentido, se aclara que no se consideraron a todos los profesores de primer grado, sino a algunos de ellos quienes recibieron la propuesta de participar y al final de la indagación se les ofrecerá una capacitación sobre aquellas cuestiones en las que tienen debilidades que no les permiten cumplir en su totalidad con su papel como orientadores educativos.

Se eligieron cinco docentes porque con ellos se cumplen los tres factores para determinar el número de casos con los cuáles trabajar y que según explican Hernández et al. (2006) son: a) una capacidad operativa de recolección y análisis, teniendo tiempo de aplicar los diferentes instrumentos, b) el entendimiento del fenómeno, debido a que con ellos se pudo responder a las preguntas de investigación, y c) la naturaleza del fenómeno bajo análisis, considerando que éste se presenta en todos los docentes, pero acentuadamente en mentores que trabajan con primer y segundo grados, aunque los primeros tienen dos años trabajando con la materia de orientación y tutoría, y los de segundo han trabajado durante este ciclo escolar, pero no han recibido capacitación al

respecto. Además no se consideraron a los once docentes de primer grado de la zona escolar, porque el tiempo hubiese sido insuficiente para recopilar toda la información incluyendo la de los mismos profesores, la de sus alumnos y padres de familia; al reunir tantas respuestas se hubiera complicado el análisis de datos.

En este caso indagatorio, las unidades de análisis son los cinco docentes. Sin embargo, es importante considerar que en las investigaciones cualitativas, según mencionan Hernández et al. (2006) la muestra puede contener cierto tipo definido de unidades iniciales, pero conforme avanza el estudio se pueden agregar otros tipos de unidades y desechar las primeras. Así, puede trabajarse inicialmente con unos profesores, pero si no ofrecen información relevante o es muy diferente a la de los otros casos, se está en posibilidad de ya no continuar la investigación, y buscar a otro mentor que ofrezca mayores datos para comprender el fenómeno de estudio.

En esta investigación se consideró las *muestras diversas o de máxima variación*, debido a que se pretende mostrar distintas perspectivas y formas de trabajar de los docentes para identificar las “diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” como apuntan Hernández et al. (2006, p. 567). En este caso los cinco maestros son del género femenino y masculino, de diferentes edades, formación profesional, tres de ellas poseen estudios de maestría terminada en diferentes escuelas, lo que permite percibir que su manera de observar y realizar su praxis educativa será diferente entre estas maestras y los dos profesores que sólo han estudiado la licenciatura. Aunque puede suceder que los docentes de licenciatura sean más entusiastas para capacitarse y

actualizarse continuamente con la finalidad de mejorar su praxis educativa, debido a las exigencias de su contexto particular. Lo anterior se señala, porque existen opiniones de que algunos docentes estudian postgrados sólo para obtener mejores puestos administrativos y no para mejorar su función educativa.

Del mismo modo se consideraron maestros de diferentes rangos de edades, lo cual podría ser una característica importante en su desempeño académico. De esa manera, se pueden observar distintos rasgos docentes que conforman la educación telesecundaria y que a su vez ofrecen una perspectiva sobre el tipo de orientación educativa que reciben día a día los estudiantes de la región suroeste de Morelos, zona donde se llevó a cabo la investigación.

Capítulo 4

Análisis de resultados

En este capítulo se muestran los datos obtenidos en los diferentes instrumentos de investigación empleados con los profesores participantes, los alumnos y los padres de familia, los cuales se relacionan con diferentes aspectos relacionados con el perfil de los docentes de educación telesecundaria tales como formación profesional, conocimiento y trabajo en la asignatura de orientación y tutoría, de qué manera vinculan estas actividades con las demás asignaturas del currículo escolar, las dificultades comunes a los que se enfrenta el profesorado y la manera en que las resuelven. Del mismo modo se consideraron las estrategias de aprendizaje utilizadas en clase, la forma en que se implementa el aprendizaje cooperativo y las dificultades que reportaron durante su implementación en el ciclo escolar 2007-2008.

4.1 Características de los docentes

Para empezar a delinear el perfil de los maestros como orientadores, se consideró importante investigar las especialidades académicas que poseen, encontrándose sólo cuatro: Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales y Telesecundaria. También se indagó sobre la edad de estos docentes, la cual oscila de los 25 a los 50 años. En cuanto a su antigüedad, se encontró que es diversa, mientras un docente tiene 6 meses, una profesora tiene 25 años de servicio educativo. Sobre el nivel máximo de estudios, se tiene que dos preceptores tienen cursada únicamente la licenciatura y tres mentoras

tienen la maestría concluida. Estos datos se consideran para tener un referente que explique en cierta medida la manera en que los profesores se conducen en el aula, ya que su preparación profesional y edad influye en su proceder y sus prácticas educativas, estos datos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1
Datos profesionales de los docentes

Edad	Sexo	Años de servicio	Especialidad	Escolaridad máxima de estudios
24	Masculino	6 meses	Telesecundaria	Licenciatura
50	Femenino	15	Ciencias Sociales	Maestría
28	Femenino	6	Ciencias Naturales	Maestría
48	Femenino	25	Matemáticas	Maestría
48	Femenino	16	Ciencias Sociales	Licenciatura

4.2 Capacitación recibida desde el cambio de modelo pedagógico

Todos los educadores indagados han participado en los cursos de TGA el cual se explicó ampliamente en el capítulo 2. Del mismo modo han asistido al campamento pedagógico convocado por el Departamento de Telesecundarias del Estado de Morelos, y tres de ellos participaron en el curso *Didáctica de la Telesecundaria*, obteniéndose la siguiente información:

En el campamento pedagógico los mentores recibieron conferencias de especialistas y los autores de los libros de texto. Preparando al magisterio para implementar el *Modelo Pedagógico Renovado de Telesecundaria* emanado del plan y

programa de estudios de 2006, tuvieron un panorama general de cada asignatura, considerando los enfoques y estrategias didácticas; también participaron en algunas actividades lúdicas. Para lo cual recibieron un portafolio, un CD de educación física, el que para la Mtra. Carolina es de baja calidad, ya que son páginas mal acomodadas y digitalizadas de libros impresos, les dieron también una carpeta de hojas, cronograma de actividades, playera y gorra. Esto demuestra que aunque se han hecho este tipo de eventos, aún es insuficiente para que los mentores adquieran todas las habilidades y conocimientos necesarios durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, percepción que concuerda con la opinión de los profesores. Ellos manifestaron que este campamento es insuficiente para mejorar su desempeño docente y obtener mejores resultados académicos; ya que es conveniente: a) integrarse en equipos colegiados en una capacitación permanente y estar apoyados por un asesor especialista, b) no fue de la calidad esperada, c) otro error fue que algunos de los especialistas y autores no prepararon sus temas y d) fue una capacitación muy breve; razón por la cual se considera necesario preparar a los educadores para que ellos mismos diseñen sus estrategias didácticas y aprendan a elegir fuentes de información confiables, propuesta que se presentará en el siguiente capítulo.

En cuanto a la asesoría que recibieron sobre orientación y tutoría, sólo el Profr. Guillermo señaló que no la recibió, ya que hace unos meses ingresó al sistema. Las demás maestras señalan que sí la recibieron, siendo el encargado de capacitarlos el ATP

de la zona escolar y en una sola sesión revisaron los contenidos del plan de estudios y cambio psicosocial del adolescente.

Debido a que la capacitación se ofreció en un sólo día, se cuestionó sobre la asesoría que hubieran solicitado al ATP y se encontró que nadie solicitó apoyo adicional sobre esta asignatura. Se percibió que los docentes no saben cómo trabajar dicha materia, y tampoco saben qué temas tratar, además que el ATP no ha sido actualizado para ofrecer orientaciones en este sentido; ya que se han dedicado a las asignaturas académicas del plan de estudio.

Al respecto existe coincidencia con lo sucedido en Jalisco, en donde Jauregui, González y Sánchez (2006) señalaron que los mentores de secundaria de dicha entidad tampoco recibieron una capacitación previa a la implementación de orientación y tutoría. Sin embargo, ellos fueron capacitados posteriormente, aprendieron cuál era su rol y función, la forma de trabajar y evaluar la asignatura.

Por otro lado, referente a la preparación profesional individual sobre orientación y tutoría, el profesor participante señaló que no ha leído al respecto; mientras que dos maestras afirmaron que sí lo hicieron en temas referentes a la adolescencia y sexualidad. La tercera maestra mencionó que leyó la antología de lecturas que les proporcionaron por parte de la SEP, pero que le pareció aburrida porque sólo se concretan a describir algunos tópicos para trabajar la materia. Por lo tanto, se afirma que el taller que debió durar cinco sesiones según la *Guía de trabajo de Orientación y tutoría*; se trabajó en una sesión y se revisaron de manera superficial los temas siguientes: como inserción y

convivencia de los alumnos en la escuela, seguimiento escolar de los estudiantes, orientación académica y para la vida, atención individualizada a cada pupilo, trabajo con padres de familia, vinculación con instituciones que atienden a adolescentes, el apoyo y orientación que debiera brindar el orientador educativo a los docentes, sobre esto último cabe resaltar que en educación telesecundaria no se contrata a personal con esta formación profesional. También se señala la opción de redes de acción dentro de la misma escuela para garantizar que los estudiantes concluyan sus estudios, a través del compartimiento de material que se enfoque a prevenir situaciones de riesgo que afecten el bienestar físico y emocional del estudiantado, como lo menciona la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b).

Lo anterior demuestra que los docentes carecen del conocimiento de qué y cómo trabajar durante el módulo de esta asignatura, ya que como producto final de dicho taller se señalaba la elaboración de la planeación de actividades del curso, sesiones iniciales de orientación y tutoría y reuniones con tutores, tal como lo señala la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b).

En educación telesecundaria los educadores fungen como tutores del grupo al que atienden. En cuanto a la planeación didáctica que realizan de las diferentes asignaturas de primer grado, los docentes la tienen plasmada en sus *libros para el alumno*, resuelven los problemas y preguntas, agregan actividades extra que previamente anotaron en un papel, además de que pegaron las copias de las sugerencias didácticas de los *libros para el maestro*, o en su caso, resuelven las actividades en este texto.

Considerando todo lo anterior, los mentores dieron su opinión sobre los contenidos y habilidades que requieren conocer a profundidad para desempeñar mejor su trabajo señalaron: a) conocer todos los temas y dominar los contenidos difíciles, b) conocer los planes y programas de estudio, la nueva metodología, estrategias didácticas interesantes y efectivas para que aprendan los estudiantes, orientación y tutoría, y tener conocimiento sobre los docentes; y c) ser gestor, líder y tener dominio de las TIC.

4.3 Proceso de aprendizaje: las estrategias empleadas y sus resultados

En cuestiones psicopedagógicas, los profesores respondieron la pregunta *¿Considera que sus alumnos han aprendido los temas de cada asignatura?* A la que dos profesores respondieron *algunas veces sí, algunas veces no*, mientras que tres mentoras respondieron *la mayoría de las veces sí* (véase figura 4.1).

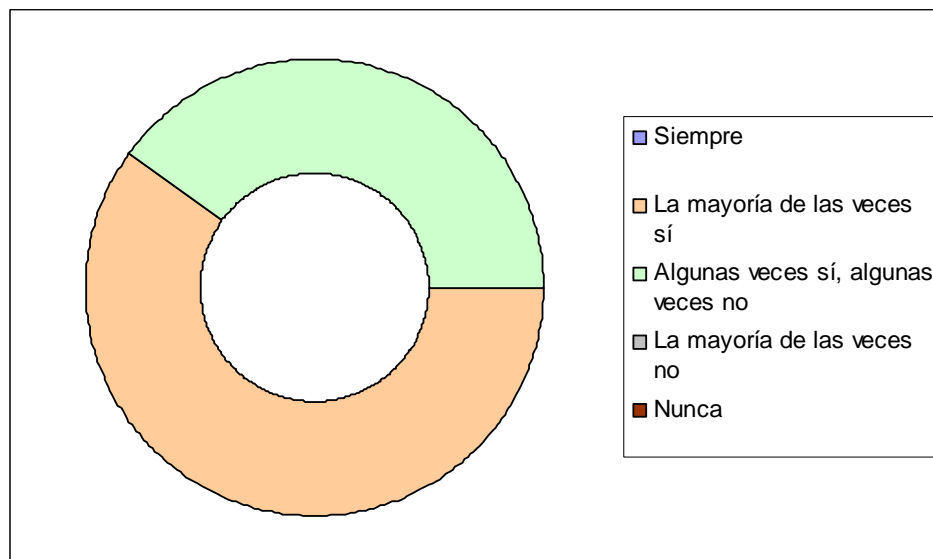


Figura 4.1 Percepción de los profesores sobre el aprendizaje obtenido por sus alumnos

Con ello se visualiza que los profesores están conscientes que todas las actividades en clase no alcanzan el propósito de la misma y tampoco logran el aprendizaje en los alumnos.

Aquí surge la necesidad de que el docente, en su rol de orientador presente iniciativas que contribuyan al logro de los propósitos educativos, según explica la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b). Estos profesores propusieron las siguientes:

Mtra. Irma: “elaboración y participación en proyectos escolares, diálogo profesional”.

Mtra. Carolina: “Olimpiadas, trabajos en la computadora, integrar a todos los grupos por medio de eventos masivos (14 de febrero y navidad- tarjetas, bailes, intercambio de regalos) les ayuda en que se llevan bien, trabajan más motivados; trabajos de inglés y/o artes y al mismo tiempo responde a sus necesidades de amistad (sociales)”.

Profra. Elsa: “Se ha tratado de reforzar las actividades, y de vincularlos con la vida diaria”.

Profr. Guillermo: “Exámenes, realización de productos, grabaciones, maquetas, etc.”

Mtra. Mariana: “En la materia de “cultura ambiental” se realizó un proyecto de separación de basura orgánica e inorgánica, además de solicitud al ayuntamiento municipal de botes de basura”.

Como se pudo observar sólo la Mtra. Carolina es la única quien ofrece alternativas diferentes a las señaladas en los *libros para el alumno*, mientras que los demás profesores no tienen idea de qué actividades proponer y aplicar en clase.

Por otro lado, considerando el ámbito sociocultural en el que laboran los educadores, el cual presenta una multiplicidad de problemas como pobreza, problemas económicos de las familias y la desintegración familiar primordialmente, se pretendió conocer si influyen en el bajo aprendizaje de sus alumnos. Para lo cual se formuló la pregunta: *¿considera que ofrece ayuda pedagógica a sus alumnos al trabajar con los libros de texto en clase?* A lo que las cuatro mentoras respondieron *siempre*, mientras que el profesor respondió *algunas veces sí, algunas veces no*. Estas contestaciones tienen relación con la preparación profesional de cada uno de ellos, así como de su experiencia laboral. El docente tiene menos de un año laborando en el magisterio y le hace falta prepararse más sobre las asignaturas, lo que puede lograr con la indagación de los temas académicos a profundidad para fortalecer su perfil profesional.

Referente a la dinámica de trabajo en el aula, en todas las clases de las diferentes asignaturas el estudiantado tiene que trabajar en equipos según se solicita en los libros para el alumno, por lo que es conveniente conocer si se trabaja el aprendizaje cooperativo y los problemas suscitados durante el curso escolar. Para esto se formuló la pregunta *¿sus alumnos trabajan en equipos colaborativos de manera eficiente?*, la mayoría de los profesores, tres para ser específicos, respondieron *la mayoría de las veces sí* (véase gráfica 3). No obstante lo anterior, la Mtra. Irma afirmó que *siempre* y el profesor contestó *algunas veces sí, algunas veces no*. Por lo que se puede decir que el docente no sabe cómo implementar estas estrategias ya que no ha sido capacitado ni actualizado. En el caso de la maestra que responde *siempre*, se tuvo que contrastar con lo

que dicen los alumnos, ya que a los trece años es difícil que los alumnos asuman sus responsabilidades y trabajen efectivamente por sí solos. Esto se demuestra con la respuesta a la pregunta *¿existe voluntad en el grupo para trabajar con cualquier compañero?*, a lo que tres docentes respondieron *algunas veces sí, algunas veces no*, y dos maestras afirmaron que *la mayoría de las veces sí*. Entonces la respuesta de la maestra Irma referente al trabajo colaborativo eficiente no existe como tal en su totalidad.

Para ahondar en este tema, se hace mención a la respuesta que los alumnos dieron cuando se les inquirió *¿te gusta trabajar en equipo?* A lo que 60 encuestados respondieron *definitivamente sí*, mientras que sólo tres señalaron *definitivamente no*. Esto demuestra que no existe rechazo hacia el aprendizaje cooperativo, sino las circunstancias que lo rodean, tales como el respeto existente en el grupo, y que según la visión de 59 adolescentes sí existe, pero 17 afirman que no.

Continuando con los problemas en los equipos de trabajo, la Mtra Irma y sus alumnos respondieron que las dificultades existentes en sus aulas se deben *muchas veces* a la renuencia a trabajar con ciertos compañeros y a las discusiones poco tolerantes y respetuosas; *a veces* por incumplimiento de materiales y falta de participación de los alumnos. Por otro lado, para la Mtra. Carolina y sus estudiantes existen *pocas veces* en que se presentan los problemas antes mencionados.

Para la Profra. Elsa y sus pupilos, *siempre* hay conflictos por el incumplimiento de materiales, en *muchas ocasiones* por la falta de participación de los alumnos y las

discusiones poco tolerantes y respetuosas, y *a veces* por la renuencia a trabajar con ciertos compañeros. Mientras que para el Profr. Guillermo, *muchas veces* existen rencillas debido al incumplimiento de materiales, y *a veces* por la renuencia a trabajar con ciertos compañeros, falta de participación y discusiones entre alumnos de manera poco tolerante y respetuosa. Y para la Mtra. Mariana y sus educandos señalaron que *a veces* existen problemas de por incumplimiento de materiales y falta de participación, *pocas veces* por la renuencia a trabajar con ciertos compañeros y *nunca* discusiones poco tolerantes y respetuosas. Algunas respuestas fueron repetitivas, para visualizarlas mejor se presenta la siguiente figura:

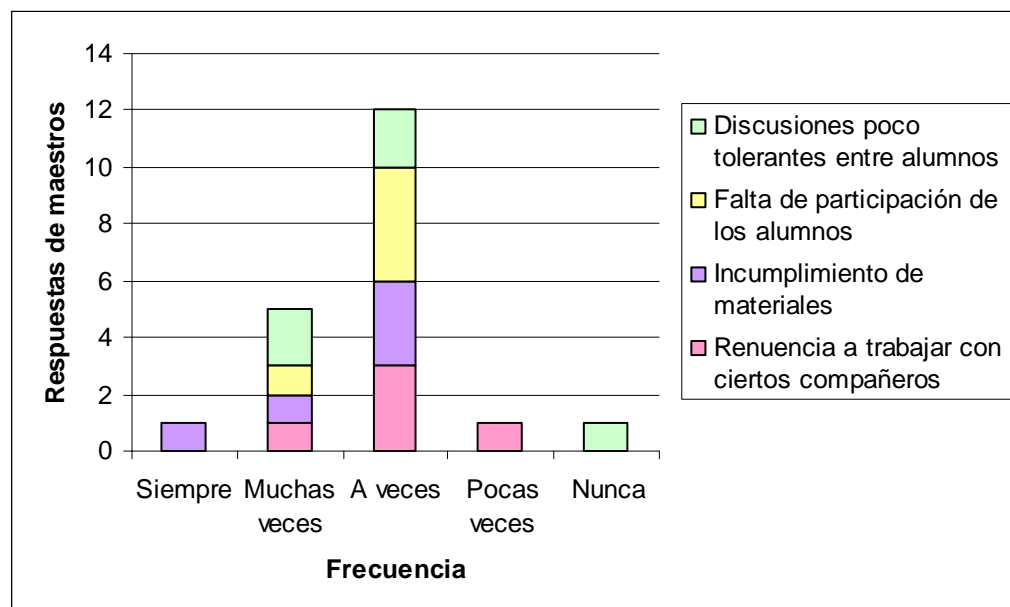


Figura 4.2 Problemas derivados del aprendizaje cooperativo

Con dichos datos se distingue que el problema principal en las aulas de los preceptores en orden de mayor a menor incidencia son: incumplimiento de materiales,

falta de participación de los alumnos, renuencia a trabajar con ciertos compañeros y discusiones poco tolerantes entre escolares. Lo cual se debe tener presente al momento de establecer estrategias de resolución de este tipo de conflictos, además es conveniente que los profesores concienticen a los padres de familia para que adquieran los materiales necesarios para trabajar en determinado momento, y hacer hincapié a los estudiantes para que revisen su mochila antes de dirigirse a la escuela. En cuanto a los demás problemas, es conveniente que el docente explique detalladamente a sus alumnos cuales son los cinco elementos del aprendizaje cooperativo que para Johnson y Johnson (1994) son: 1) interdependencia positiva, en donde cada uno de los miembros del equipo aprendan el tema y se aseguren que el resto de sus compañeros también lo hagan, para lograrlo deberán coordinar sus esfuerzos individuales para contribuir a unirlos, realizar su rol y cumplir con sus responsabilidades en la tarea, de ese modo concluirán satisfactoriamente su trabajo. Para enfatizar en los roles, estos autores consideran los siguientes: a) lectores, b) registradores o secretarios, c) inspectores para que verifiquen el entendimiento del tema, quién se enfoca en preguntar periódicamente a cada compañero qué está aprendiendo, d) impulsador de la participación, y e) elaborador del conocimiento; estos roles son vitales para el aprendizaje de alta calidad; por tanto es deseable que los docentes no pierdan esto de vista y del mismo modo, que recuerden que aunque cada alumno tiene sus responsabilidades, ellos no deben deslindarse de su obligación de monitorear cada equipo para apoyarle en cuestiones de la materia, o en el funcionamiento del mismo. 2) Interacción promotora cara a cara, se refiere a la ayuda

eficiente y efectiva que debe existir en los compañeros, el intercambio de recursos como la información y materiales, el procesamiento de la información, la retroalimentación para mejorar su desempeño, razonamiento para promover una mejor toma de decisiones, así como el esfuerzo para alcanzar las metas comunes. 3) Responsabilidad y valoración personal, para estos autores es la clave para asegurar que todos los miembros de un grupo están preparados para aprender cooperativamente. Después de una clase cooperativa, los miembros del equipo deben estar preparados para realizar tareas similares por sí mismos. En este sentido se cuestionó sobre la preferencia para trabajar individualmente, 39 alumnos dijeron que sí les agrada, mientras que a 34 no. Referente al agrado por el aprendizaje individual y en equipo, se obtuvo que el primero reportó más menciones en los categorías más altas: *siempre* y *muchas veces* (véase figura 4.3). El aprendizaje cooperativo tuvo como respuesta más frecuente *muchas veces*.

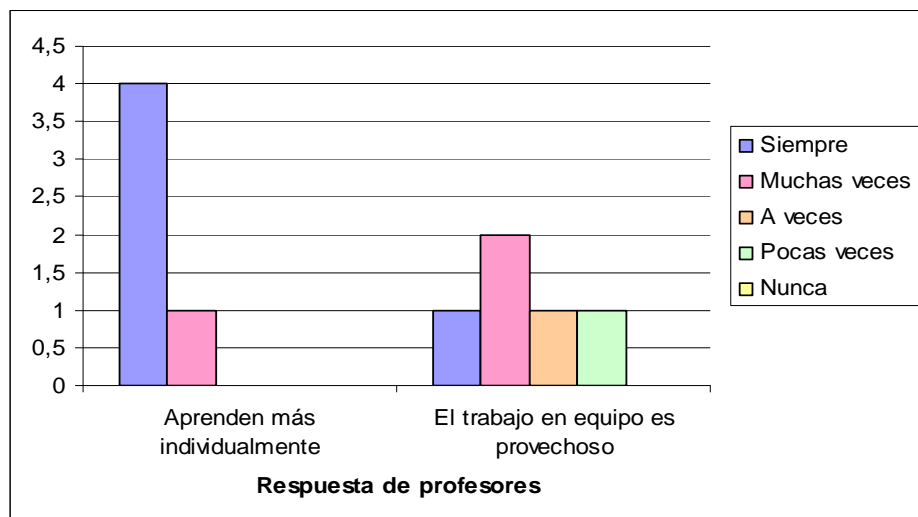


Figura 4.3 La perspectiva de los profesores sobre el aprendizaje individual y en equipo

Una posible razón por la cual no es muy bien aceptado el aprendizaje cooperativo, se debe a que cuando se cuestionó a los adolescentes si se llevan bien con la mayoría de sus compañeros, un número significativo de alumnos encuestados contestó *siempre*, a excepción de los educandos de la Profra. Elsa.

Contrario a lo que pudiera pensarse, esto beneficia en cierta medida al aprendizaje cooperativo, porque se deben realizar procesos mentales individuales para después compartirlos con sus compañeros de equipo; siendo un primer acercamiento para que empiecen a trabajar en equipos cooperativos. Esto no exime la responsabilidad del mentor para verificar que no se esté fomentando la *pereza social* dentro del grupo, en el que le dejan la responsabilidad a un compañero del equipo para que terminen la actividad escolar, tal como señalan Johnson y Johnson (1994). Por lo que el preceptor debe: a) estar pendiente de revisar que los alumnos se comprometan con la actividad y el trabajo final, b) tiene que evaluar el esfuerzo individual y dar retroalimentación al equipo y de forma personal, c) además de ayudar a los equipos a evitar esfuerzos redundantes; que pueden truncar la culminación del trabajo. 4) Habilidades interpersonales y manejo de grupos pequeños, para coordinar esfuerzos y alcanzar metas mutuas, los estudiantes deben conocer y confiar en el otro, comunicarse con precisión y sin ambigüedades, aceptar y ayudar a cada uno, y resolver conflictos constructivamente. Estas habilidades no son innatas, por lo que el docente tiene que enseñarles a sus pupilos a adquirirlas, y una opción es a través de la orientación y tutoría. 5) Procesamiento grupal, en el que el maestro debe verificar que tan efectivamente están trabajando. Los

equipos necesitan conocer qué acciones son útiles y cuáles no, para tomar decisiones. Este proceso permite que los equipos se enfoquen en mantener buenas relaciones de trabajo, facilita el aprendizaje de habilidades cooperativas, asegura que cada quien reciba retroalimentación, así como que los estudiantes piensen en los niveles cognitivo y metacognitivo, y provee de medios para el éxito grupal y reforzar los comportamientos positivos de los miembros del grupo. El mentor puede utilizar una hoja de observación para coleccionar datos y compartir los resultados observados después de trabajar en plenaria.

En los libros para el alumno de las diversas asignaturas académicas, se solicita diferentes actividades, las cuales son derivadas de una investigación previa, debido a que la mayoría de las telesecundarias no tienen en su acervo bibliográfico todos los libros que se les recomiendan a los estudiantes, por lo que generalmente se les pide que indaguen en su biblioteca comunitaria. Al día siguiente tienen material con qué trabajar en clase, aparte de los contenidos teóricos que proporcione el profesor.

Por las razones ya expuestas, las tareas extraclase son relevantes en la jornada escolar debido a que por sí mismas constituyen la fuente de conocimientos de las diversas asignaturas. La información recopilada es un elemento importante, con la cual realizan otro tipo de actividades más complejas tales como la resolución de diversas preguntas, la resolución de casos, problemas o la realización de proyectos. Entonces, se cuestionó a los mentores si los alumnos las realizan y sus contestaciones oscilaron entre *algunas veces sí, algunas veces no y la mayoría de las veces sí*, (véase figura 4.4).

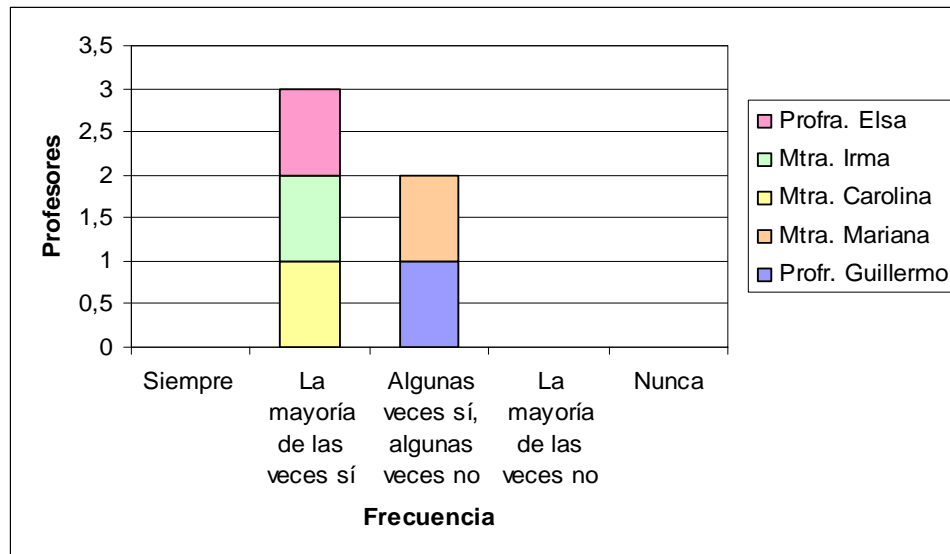


Figura 4.4 Frecuencia en la realización de tareas extraclase

Este problema pudiera ser resuelto con orientación y tutoría impulsando a los alumnos a lo que la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b) menciona como seguimiento académico de los pupilos sugiriendo entre otras, las siguientes actividades: la promoción de la reflexión del desempeño individual en cada asignatura y proponer formas de autoestudio y establecimiento de metas que mejoren su desempeño académico. De ese modo los estudiantes se darán cuenta que los principales responsables son ellos mismos, y se deben realizar las tareas académicas que sus profesores les soliciten. Los docentes se pueden apoyar de diversas estrategias como elaboración de historietas, dramatizaciones, foros, pláticas grupales formales e informales, por decir algunos ejemplos, y su aplicación dependerá de las características de cada grupo, de las asignaturas, del tema a tratar y de la creatividad del mentor.

Continuando con las cuestiones académicas, como se mencionó en el marco teórico, en educación telesecundaria se utilizan aparte del aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos. Los cuales no son conocidos ampliamente por los docentes participantes, sólo la maestra Irma conoce un poco el aprendizaje basado en problemas y su aplicación consta para ella de los siguientes pasos: “Planteamiento, analizar datos, propuesta de solución, hipótesis, estimaciones y resultado”, sobre el aprendizaje basado en proyectos señaló la metodología siguiente: “Analizar la problemática, proponer soluciones, prever recursos, planeación de actividades, tiempo de realización, objetivos”. Por este motivo se consideró el conocimiento de estas estrategias en la capacitación que se ofrecerá a los docentes participantes, para que posteriormente las apliquen en sus clases en cualquier asignatura y temática.

En cuanto a la implementación de estas estrategias constructivistas en educación telesecundaria se cuestionó a los mentores si saben cuáles se aplican en las asignaturas, obteniéndose los siguientes resultados: sólo las tres maestras saben que el aprendizaje basado en casos se emplea en geografía de México y del mundo, en cuanto al aprendizaje basado en problemas las dos mentoras de especialidad en Ciencias Sociales fueron las que conocieron que se aplica en matemáticas y ciencias. En el caso del aprendizaje basado en proyectos las cuatro docentes saben que se aplican en español y ciencias; sólo el Profr. Guillermo no respondió esta pregunta.

Como los docentes no conocen ampliamente la importancia del aprendizaje cooperativo dentro de las estrategias señaladas, llegan a prescindir de él como se demuestra en la pregunta *¿realiza las actividades en equipo marcadas en los libros de texto?* Las tres maestras señalan que *muchas veces* sus alumnos sí trabajan en equipo (véase figura 4.5); por su parte, los profesores Guillermo y Elsa las aplican *a veces*.

Al preguntarles verbalmente el por qué, ellos consideran que no todas las actividades son necesarias para alcanzar el objetivo de aprendizaje, sin embargo una de ellas, la maestra de Ciencias Sociales mencionó que cuando cuestionó a sus alumnos sobre algunos temas básicos, actividad previa a un examen que se les aplicó; se percató que sus alumnos no aprendieron la mayoría de los temas, razón por la cual tuvo que repasarlos nuevamente.

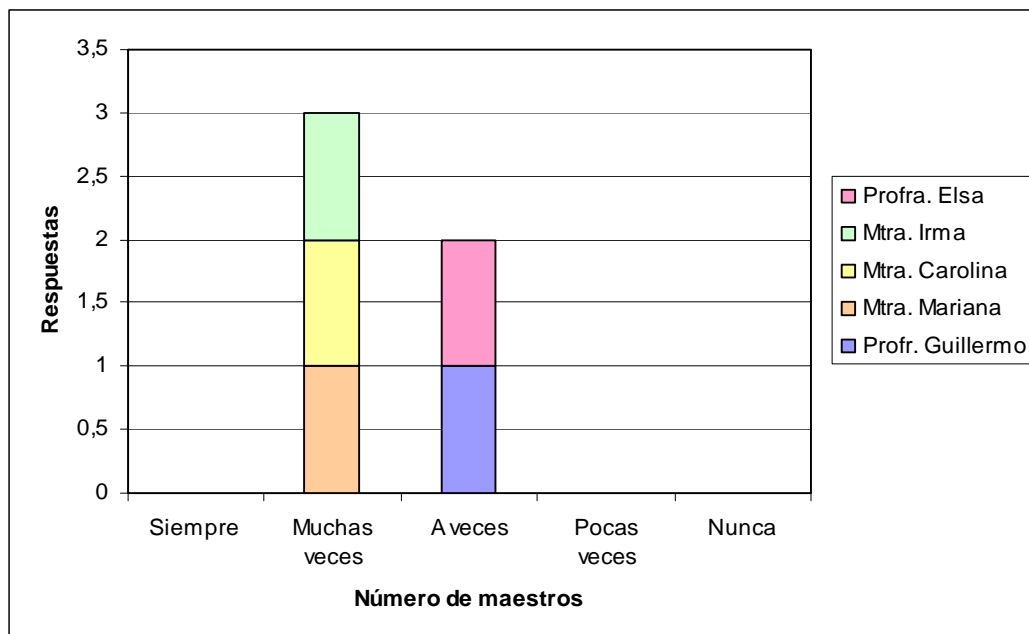


Figura 4.5 Frecuencia en la realización de las actividades en equipo señaladas en el libro para el alumno

Entonces se cae en un ciclo en el que se truncan las actividades de aprendizaje, los alumnos no aprenden lo suficiente y tampoco se alcanzan los propósitos de cada tema y asignatura. Es conveniente entonces, que los educadores conozcan esta relación y la necesidad de conocer y aplicar las estrategias mencionadas anteriormente. Además se sugiere que se apliquen todas las actividades y que los docentes diseñen otras semejantes para dejárselas a los alumnos de tarea, pudiendo ser esta una forma de evaluación y determinar si se comprendió o no el tema.

Por otro lado, los preceptores tampoco consideran necesario implementar cotidianamente las actividades cooperativas en las dos asignaturas de las cuáles no tienen material de apoyo impreso dirigido a educación telesecundaria: asignatura estatal y orientación y tutoría. Esta afirmación se basa en que cuatro docentes las incluyen *a veces* en sus planeaciones de clase, mientras que la Mtra. Mariana lo hace *muchas veces*. En su lugar los mentores aplican las siguientes estrategias de análisis y síntesis de la información: cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales, síntesis y resumen.

En cuanto a las estrategias utilizadas recurrentemente cuando existen dificultades de aprendizaje se mencionaron varias, los profesores Elsa y Guillermo y la maestra Carolina coincidieron en las tareas extraclase, la maestra Mariana y el profesor Guillermo realizan repasos de temas. Los profesores ofrecieron otras alternativas como: investigación del tema, apoyo entre compañeros sobre todo en matemáticas, explicación personal, razonamiento e inferencia, relacionar temas, actividades lúdicas, acertijos,

atención personalizada y de acompañamiento e integrar equipos de trabajo donde haya un niño (a) líder para auxiliarlo.

4.3.1 La indisciplina en el grupo y la escuela

Comúnmente durante el trabajo cotidiano entre alumnos, se presentan algunas diferencias como las discusiones irrespetuosas; cuando empiece la discusión el preceptor debe intervenir y evitar que suceda alguna agresión física. Para saber si existe la indisciplina que en si misma limita el aprendizaje de los alumnos, se preguntó a los padres de familia si sus hijos tienen mala conducta a lo que en el caso de los grupos de tres mentores, los padres consideran que sus hijos tienen mala conducta, pero hubo otros quienes afirman que no la tienen. Afortunadamente, los casos de indisciplina no son tan comunes en los hogares de los estudiantes, sin embargo al presentarse uno se está en riesgo de que presenten ese tipo de conducta dentro del aula; lo que sugiere que los docentes tienen que estar preparados para enfrentar este tipo de situaciones conflictivas. Siguiendo con los resultados obtenidos, en el caso del grupo de la Mtra. Irma, tres alumnos tienen mala conducta, mientras que nueve no. En el caso de la Mtra. Mariana siete tienen mala conducta y ocho no (véase figura 4.6). También se presentó la situación en que padres de familia de algunos adolescentes optaron por la respuesta *indeciso*, lo cual demuestra que no descartan que sus hijos puedan tener mal comportamiento.

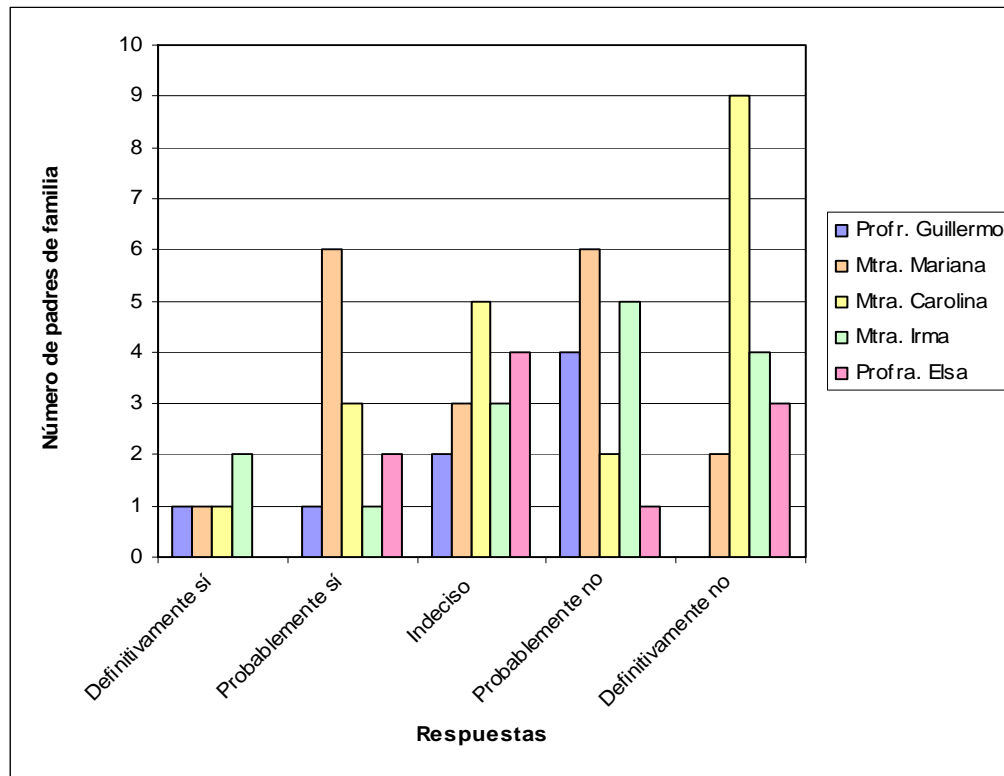


Figura 4.6 Alumnos que para sus padres tienen mala conducta

Continuando con la indisciplina de los alumnos, la mayoría de las madres de familia asisten cuando los profesores los citan (véase figura 4.7), sólo un padre de los alumnos a cargo de los profesores Mariana, Guillermo y Carolina no asisten. A decir de los mentores la mayoría de las veces las señoras se muestran dispuestas a colaborar con ellos y a tomar decisiones pertinentes para solucionar la indisciplina y deficiencias académicas de sus hijos. Solamente la Profra. Elsa menciona que siempre observa esta actitud. Después de dicha reunión, los educandos se muestran dispuestos a trabajar en la mayoría de las ocasiones. Sin embargo, en el caso de la profesora que recibe más apoyo de los padres de familia, se presenta algunas veces. Con ello, se deduce que los

estudiantes no se comportan mejor cuando sus padres intervienen, por lo que los educadores deben buscar estrategias para que en conjunto interesen y motiven a los alumnos en la realización de sus tareas educativas y contribuir a que mejoren su actitud.

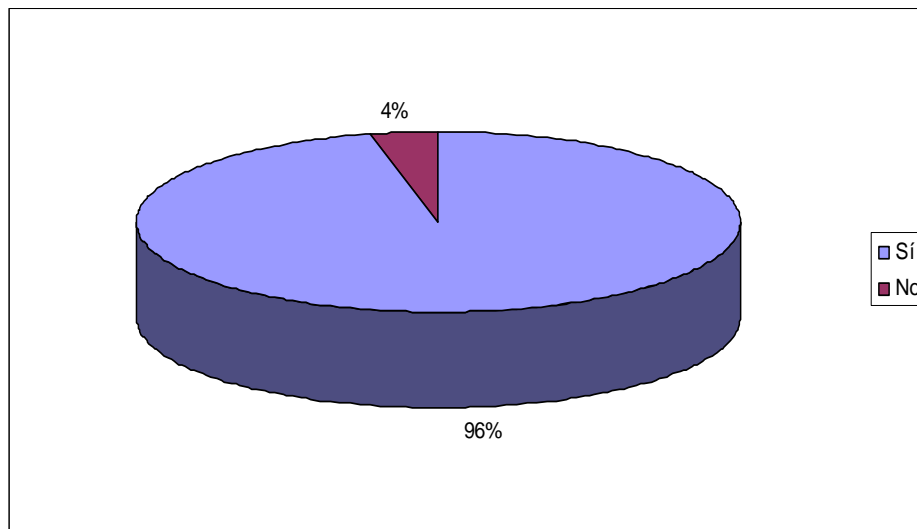


Figura 4.7 Asistencia de padres de familia cuando se les convoca

Como pocos padres de familia no asisten todas las veces que se les cita por diversos factores: empleo, citas médicas, entre otros; por lo que los maestros tienen que enfrentar solos la problemática de los alumnos. Las maestras señalaron que en esas condiciones sí resuelven las dificultades por indisciplina, pero en el caso de la Profra. Elsa dijo que algunas veces sí lo logra, y el Profr. Guillermo aseveró que *la mayoría de las veces no*. Por lo que la presencia de los padres de familia nunca dejará de ser necesaria, ya que componen la tríada educativa junto con sus hijos y el docente.

Sin embargo, según una pregunta realizada a los profesores en el cuestionario Likert, señalaron que algunos padres no son respetados todo el tiempo por sus hijos,

según su percepción (véase gráfica 4.8), esto debe influir en la persistencia de la mala conducta, ya que no tienen una imagen de autoridad y respeto en su hogar.

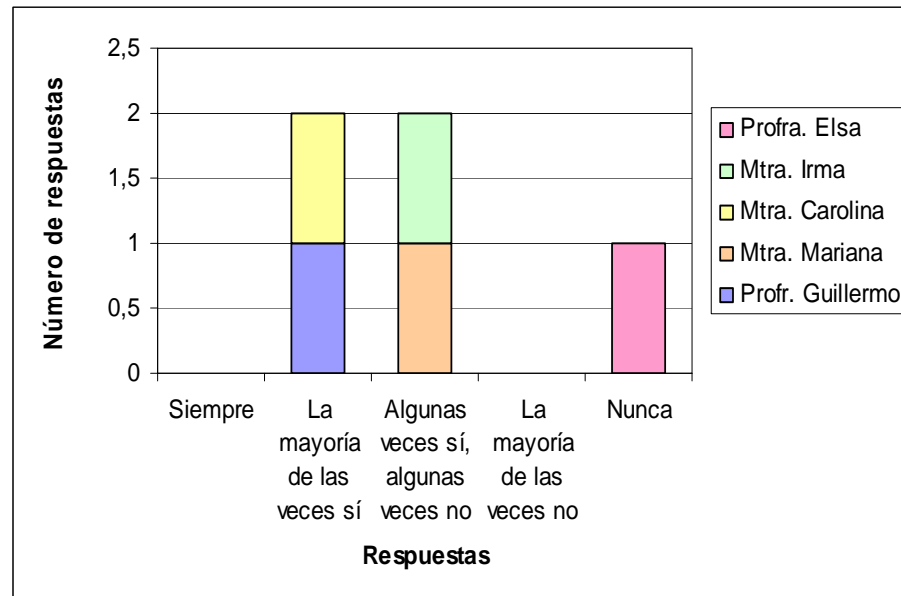


Figura 4.8 Alumnos irrespetuosos con sus padres, según los profesores

Cuando se presentan los casos en que los mentores no reciben la visita de los padres de familia, y aplican diversas estrategias que les han resultado exitosas la mayoría de las veces, entre ellas se tiene: dialogar con ellos para concientizarlos y motivarles su autoestima, aplicar el reglamento cuando inciden en la mala conducta y en el caso del Profr. Guillermo no les permite que participen en “asignaturas de su gusto como educación física o tecnológicas “computación”. Dejándolos haciendo o repasando actividades o ejercicios en las asignaturas donde tiene dificultades”.

Por todo lo mencionado se concluye, que la resolución de la problemática conductual de los grupos depende de las estrategias que los docentes empleen, así como

de las experiencias que están adquiriendo. No está de más considerar algunas recomendaciones de Emmer et al. (citados por Woolfolk, 1997) como: a) hacer contacto visual o acercarse al infractor y pedir de forma asertiva que cesen la mala conducta. Woolfolk (1997) también considera necesario aplicar algunas técnicas de autorregulación para ello los mismos educandos deben establecer metas, observar su propio trabajo, llevar un registro del mismo, evaluar su desempeño, seleccionar y proporcionar algún tipo de refuerzo. Asunto sobre el cual se dará información y directrices a los docentes en la propuesta para innovar el módulo de orientación y tutoría.

4.3.2 La comunicación en el aula y su vinculación con orientación y tutoría

Según los resultados obtenidos en el cuestionario Likert aplicado a los profesores y alumnos, existe comunicación a excepción de la Profra. Elsa quien dice que sólo *muchas veces* en la modalidad cara a cara para tratar asuntos relacionados con la tarea, *a veces* tratar asuntos relacionados con problemas conductuales y recordatorio de materiales, se menciona muy poco la organización de eventos. En el caso del Profr. Guillermo la tercera parte de sus alumnos considera que no tiene comunicación en ningún aspecto, lo cual perjudica el funcionamiento de las actividades escolares. Considerando los eventos escolares, si se incluyera a los pupilos en su organización se

puede tener diversas ideas, ya que algunos de ellos son creativos y participarían con gusto, siendo entusiastas al no sentirse obligados por sus profesores.

Para la Mtra. Carolina y sus estudiantes la comunicación favorece el ambiente de trabajo de su aula, pero aunque las maestras Mariana e Irma consideran lo mismo y los profesores Guillermo y Elsa consideran que muchas veces se mejora dicho ambiente; los alumnos de estos cuatro mentores opinan que sucede en ocasiones. Esas percepciones distintas se deben a que no existe una comunicación eficaz, en el que el oyente escucha el mensaje del emisor, para que posteriormente exista retroalimentación e intercambio de papeles, en este caso se deben establecer reglas que favorezcan el entendimiento entre las partes como evitar interrupciones cuando el maestro o algún adolescente vierta su punto de vista, así como expresar lo que sienten sin ser ofensivos.

Dichas recomendaciones pueden ser exitosas porque los alumnos consideran que la comunicación es necesaria para la realización de sus actividades, ya que generalmente quieren explicaciones adicionales sobre el tema o las indicaciones que utilizan en los libros de texto tienen un lenguaje alejado de su léxico, como lo consideran las maestras Irma y Carolina.

Además la comunicación es fundamental para que el profesor funja como orientador al momento de realizar el seguimiento de los avances académicos y conductuales de los educandos, para lo cual es indispensable que tenga la confianza de sus alumnos, o al menos de la mayoría de ellos para que conozca lo que sucede con ellos y por qué, así tendrá la posibilidad de orientarlos. En el caso de los encuestados se nota

una variedad de respuestas (véase figura 4.9), la cual no permite percibir con claridad a cual maestro le tienen más confianza. Sin embargo, a quien le tienen menos confianza es a la Mtra. Irma.

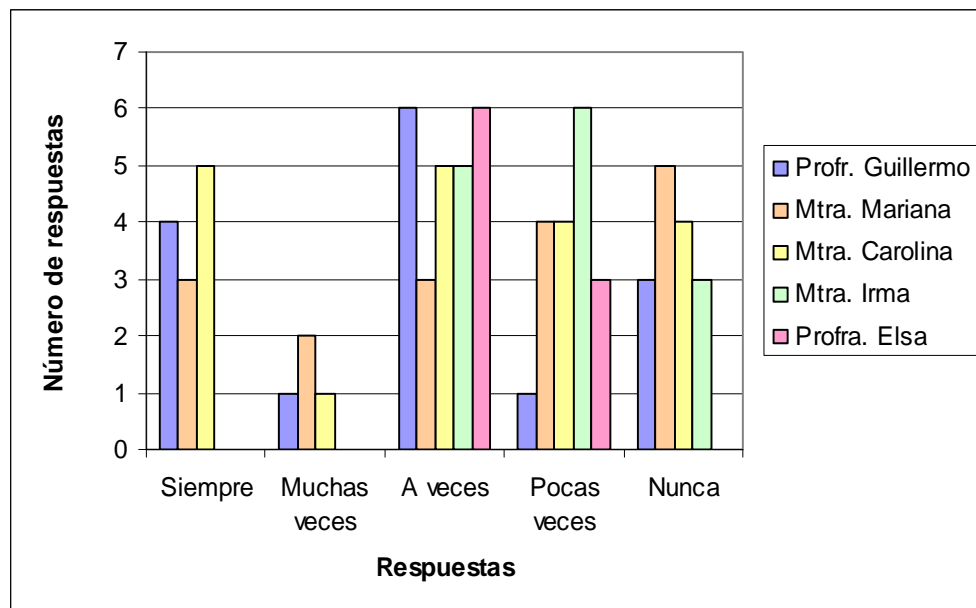


Figura 4.9 ¿Platicas con tu maestro (a) cuanto tienes problemas con tu calificación y/o conducta?

Asimismo, los profesores deben actuar cuando no existe una atención evidente de parte de los alumnos en clase, ya sea porque estén jugando, platicando o simplemente se vean ajenos a la dinámica del grupo. En este sentido un alumno de la maestra Mariana, señaló “no le aemos caso ala maestra y nos ba todo por jugar”, lo interesante es que fue una respuesta a la pregunta *¿De qué forma recibes orientación sobre asuntos que afectan tu bienestar dentro de tu escuela?* En este caso, dicho estudiante comprende que este tipo de conducta no es adecuada para la vida escolar.

4.3.3 Factores no pedagógicos que influyen en el aprendizaje de los alumnos y la implicación de la orientación y tutoría

Las principales causas para que exista poca atención en la escuela se debe a las situaciones familiares de las cuales los alumnos no se despojan al ingresar al aula. Sobre este tema, los educadores mencionaron que existe desintegración familiar porque uno de los padres emigra a Estado Unidos y los alumnos viven con uno de sus padres o la abuela, a quien algunos escolares no respetan, como señaló la maestra Irma. Por otro lado, la situación económica provoca la deserción escolar e inasistencias. Además existe falta de interés de parte de algunos alumnos lo que repercute en el bajo aprovechamiento académico. Los mentores Guillermo y Elsa expresaron que sus educandos en algunas ocasiones están atentos en clase, las maestras Irma y Mariana respondieron *la mayoría de las veces sí* y la Mtra. Irma *la mayoría de las veces sí*, (véase figura 4.10).

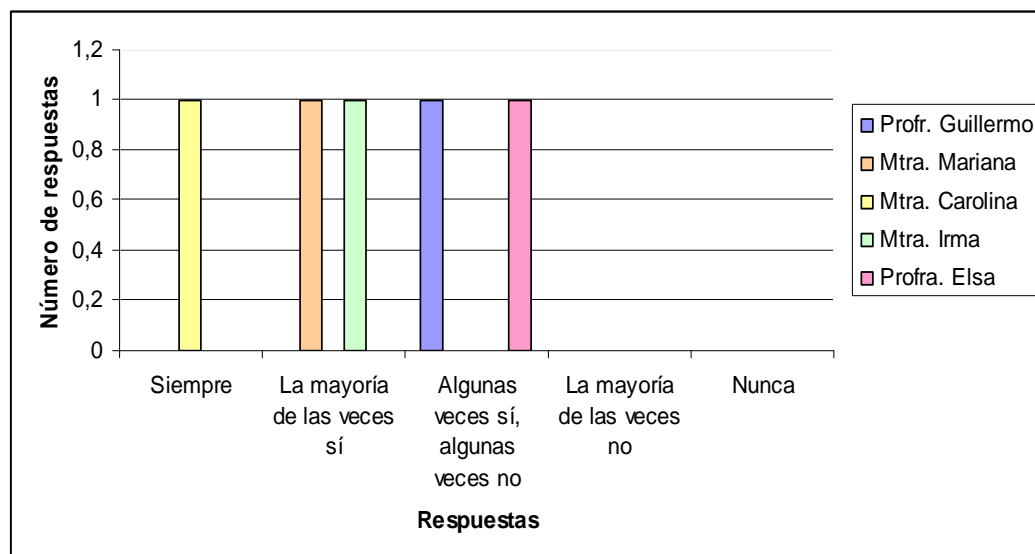


Figura 4.10 Atención de los alumnos durante la clase

Aunque los mentores quisieran hacer algo para evitar estas situaciones, aseveran que sobre esas cuestiones socioeconómicas tienen poca injerencia y sin embargo, tienen que tratar con ellas cotidianamente.

Por otra parte, los docentes deben realizar en orientación y tutoría según la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b, p. 36) una actualización de “la información sobre los alumnos y reportar oportunamente cambios cualitativos y cuantitativos”. La forma en que los preceptores participantes actualizan la información sobre los alumnos como sigue:

Mtra. Irma: “en las reuniones de padres de familia y después de cada bimestre”.

Mtra Carolina: “no llevo registro, me doy cuenta porque los voy conociendo”.

Profra. Elsa: “por medio de la evaluación continua”

Profr. Guillermo: “lista de calificaciones, reportes”

Mtra. Mariana: “en una gráfica representando sus trabajos y cumpliendo con sus tareas”.

Además la maestra señaló que es un tipo de semáforo en donde los alumnos visualizan los trabajos que han entregado, si se pasan de tres trabajos no presentados tienen un color amarillo que significa prevención y alerta para evitar la reprobación de determinada materia, de ese modo se evita llegar al rojo (que sería peligro de reprobación), porque ellos visualizan sus calificaciones.

Como se puede ver, los docentes tienden a enfocarse en la evaluación continua, ya sea en las listas de calificaciones, o en la gráfica que señaló una docente, pero en realidad nadie está tomando los cambios cualitativos de los educandos, en donde se

comparen los avances o retrocesos de los alumnos, de modo que se les impulse a continuar o mejorar su desempeño académico.

Para realizar dicho seguimiento cuantitativo y cualitativo, el docente debe documentar lo que ocurre en clase con cada alumno a lo largo de la jornada escolar en el diario pedagógico. En un cuaderno se anota la forma en que trabajaron los pupilos determinada actividad, considerando si la aceptaron o rechazaron y por qué, la conducta diferente de cada alumno, por ejemplo si es participativo y el mentor se percató que en cierto momento no dice nada, debe preguntarle por qué, ya que sus emociones y sentimientos interferirán en la atención que brinden a la clase; todo eso se anota en un diario pedagógico. Sobre éste, se concluyó que ningún maestro lo redacta. Las tres maestras mostraron un cuaderno en el que hacen sus anotaciones sobre las reuniones convocadas por la supervisión, reuniones de consejo técnico escolar, así como las actividades que llevan a cabo en los programas de Programa Nacional de Lectura (PNL) y de Proyectos de Escuelas de Calidad (PEC). Mientras que el profesor Guillermo tiene un cuaderno dedicado para orientación y tutoría en el que anota las actividades que realiza. La profesora Elsa no realiza registros ordenados sobre esta asignatura.

La dinámica en el aula depende en cierta medida del medio sociocultural, el cual como se vio anteriormente es distinto en cada comunidad, pero repercute en el comportamiento y atención de los alumnos, según lo expresan los educadores. En el caso de la Mtra. Mariana comentó que una adolescente habla con groserías y que al platicar con su madre se percató que sigue su ejemplo. Los padres de familia de telesecundaria

generalmente son personas que sólo concluyeron la primaria, incluso algunos ni siquiera estudiaron este nivel educativo; y no ayudan en las tareas extraclase, ni tampoco vigilan que sus hijos cumplan en la escuela. Este hecho sugiere que lo expuesto por Gallimore y Goldengerg (citados por Lacasa, 1997) respecto al gran valor que las familias en general, e incluso las muy humildes conceden a las tareas escolares y a la educación académica; no sea del todo cierta.

Pese a esa situación, los padres de familia se han expresado bien en muchas ocasiones sobre el funcionamiento de las telesecundarias; pero lo malo es que no toman acciones para corregir lo que no permite el desarrollo escolar de sus hijos. En este sentido, se podrían considerar las opciones de Kellagham et al. (citados por Lacasa, 1997) como participar en actividades de aprendizaje en casa, mantener una estrecha comunicación a través de avisos o reuniones, establecer contacto con el profesorado y asistir a programas de educación para padres y madres; son necesarias para unir los dos medios en los cuales los alumnos pasan muchas horas del día: la casa y la escuela. Los docentes pueden apoyarse en este sentido del programa *Es tiempo de volver a la escuela* impulsado por la SEP desde octubre 2007, el cual pretende que los padres de familia colaboren y acompañen a sus hijos en su entorno educativo. En el sitio de Internet se sugiere que se establezcan programas de lectura y uso de las computadoras para papás y mamás, que los padres observen el desarrollo de las actividades en el salón de clases, elaboración junto con los maestros y alumnos de un periódico mural cuyo tema sea cómo participan mis papás en la escuela, y la última actividad se refiere a la redacción

de una carta en la que los padres escriban cómo pueden participar para lograr la calidad de la educación de sus hijos, SEP (2007). Dicho programa tiene relación con una de las propuestas de Kellagham et al. (citados por Lacasa, 1997) en la que se recomienda programas de educación para padres y madres.

Otra repercusión de la influencia del medio sociocultural se refiere a que no todos los alumnos desean seguir estudiando (véase figura 4.11), pese a que cuentan con *Oportunidades*, y aunque tanto padres de familia y alumnos conocen que se fortalecerán estas becas como ha informado la SEP (2008). Además que existen becas de excelencia académica en el nivel medio superior. No obstante lo anterior, se presentan casos como el de la Profra. Elsa quien no ha escuchado de sus alumnos que deseen continuar sus estudios posteriores a secundaria, ya sea en escuelas de nivel medio superior o carreras cortas.

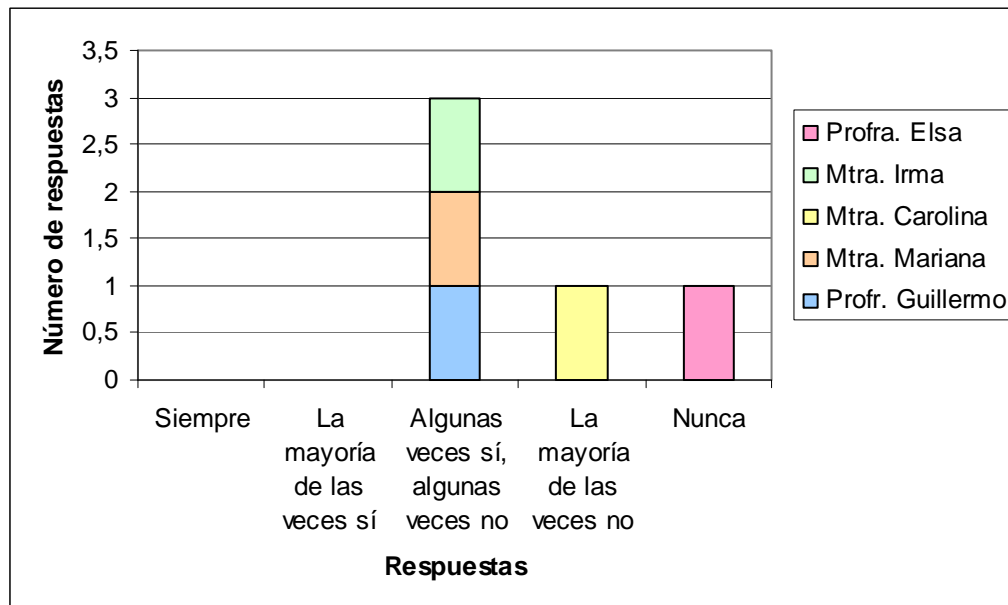


Figura 4.11 Interés de los alumnos para seguir estudiando

En este sentido, es importante que los educadores apliquen con sus grupos la estrategia de la elaboración del proyecto de vida, para que visualicen cómo desean vivir en diferentes períodos de su vida, y realicen un seguimiento de sus metas personales y educativas. Sobre dicho proyecto, la mayoría de los alumnos de los preceptores participantes no lo han configurado (véase figura 4.12); infiriendo que no es una actividad elaborada en el aula, sino que sólo es una idea de lo que pretenden ser y hacer en el futuro.

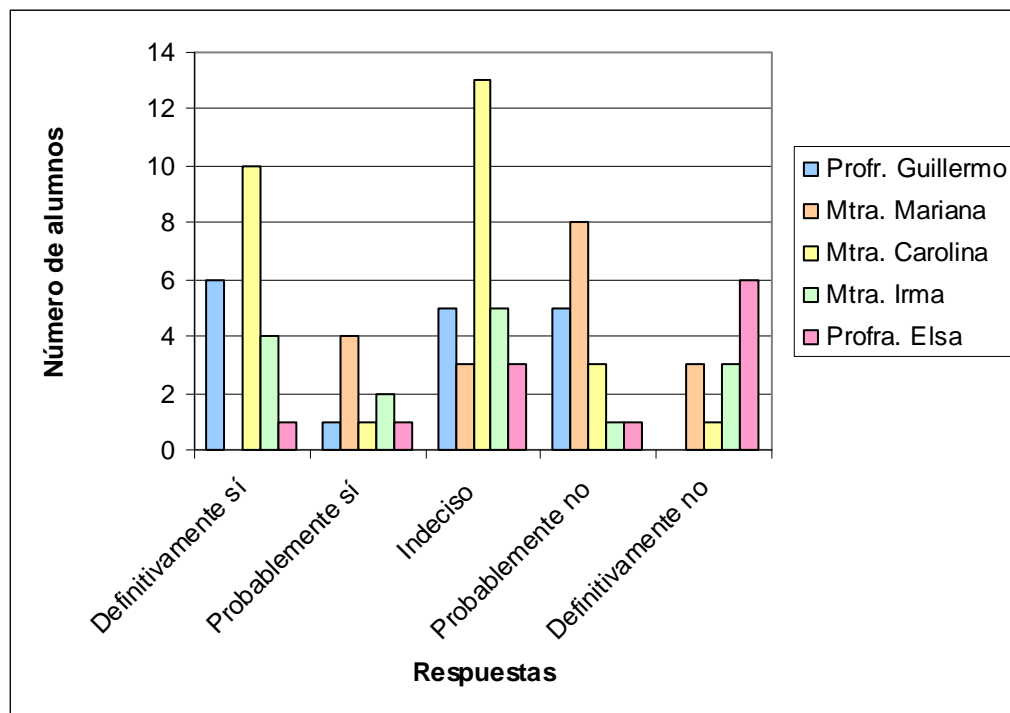


Figura 4.12 Elaboración del proyecto de vida de los alumnos

Esta actividad es además un propósito de la asignatura de orientación y tutoría que textualmente enuncia que se debe “contribuir al reconocimiento de las necesidades y los intereses de los adolescentes como estudiantes, coadyuvar en la formulación de un

proyecto de vida viable y comprometido con la realización personal en el corto y mediano plazos...”, según el Dirección General de Desarrollo Curricular (2006d, p. 44).

Otra de las funciones de los profesores orientadores según la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b) y que los profesores investigados realizaron fue informar sobre los avances o retrocesos académicos de los alumnos a los padres de familia, a través de las calificaciones plasmadas en los cuadernos y libros de texto, así como en la reunión bimestral de firmas de boletas.

Cuando sus hijos tienen problemas académicos, los padres de familia externaron que reciben sugerencias de los mentores para que sus hijos mejoren su desempeño escolar. Pero no todos los padres tienen el hábito de revisar los libros y cuadernos de sus hijos (véase figura 4.13).

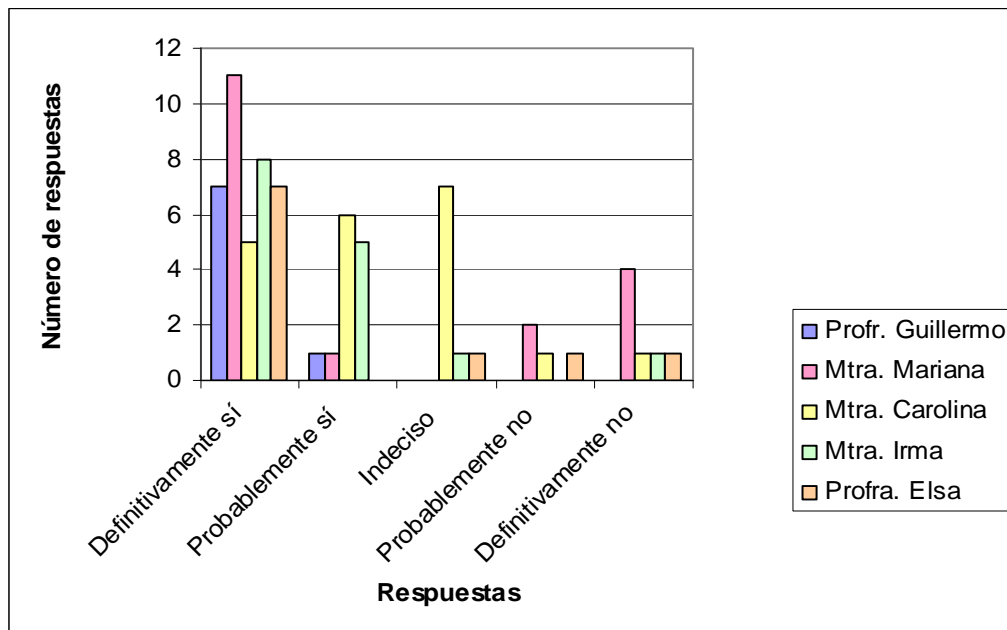


Figura 4.13 Revisión de padres de familia de libros y cuadernos

Los padres que se notan más comprometidos son los del profesor y los menos comprometidos los de la Mtra. Mariana. Lo que se traduce en la falta de compromiso en la triada educativa, y dejan al educador toda la responsabilidad del proceso de aprendizaje de sus vástagos.

Por otro lado, en la escuela los alumnos reciben ayuda para mejorar su desempeño académico en diferentes momentos, 15 de ellos respondieron “cada bimestre”, seis “cuando es necesario”, cinco “cada mes”, cuatro “siempre”, tres “casi todo el tiempo” y “cuando no le entiendo al trabajo”, las respuestas con dos menciones fueron “cada que lo necesito” y “nunca”. Otros educandos señalaron que piden ayuda a sus compañeros, maestros, papás y hermanos. Sólo cuatro escolares resolvieron incoherentemente esta pregunta: “no tomar”, “estudiar y aprenderse las tablas de multiplicar”, “con palabras, anuncios, papel donde digo sobre lo que estamos haciendo” y “cuando me saquen malas calificación entonces si mejorare, para que hora si salga bien”. Estos últimos resultados muestran que estos alumnos son muy despistados y que no leen adecuadamente las indicaciones y si así son cotidianamente en sus actividades, será necesario que los docentes los tengan cerca de su escritorio y los estén vigilando continuamente para que no se retrasen en sus tareas. En el caso de los demás alumnos, demuestran que reciben ayuda por parte de su profesor continuamente, aunque también existen otros agentes educativos como se pudo notar en las respuestas de algunos estudiantes, como sus compañeros de clase, los padres de familia y sus hermanos.

4.4. Orientación y tutoría en las telesecundarias

En cuanto a la dinámica existente en orientación y tutoría se tiene en primer lugar, que tres educadores señalaron que el tiempo que dedican a esta asignatura es de una hora, dos horas y tres horas fueron mencionadas por un docente cada una (véase figura 4.14). Adicionalmente la maestra Carolina señaló que siempre tiene que orientar a sus alumnos, no sólo en el módulo oficial. Lo cual permite observar que los profesores tratan de trabajar esta asignatura en el módulo que se le destina oficialmente dentro del currículo.

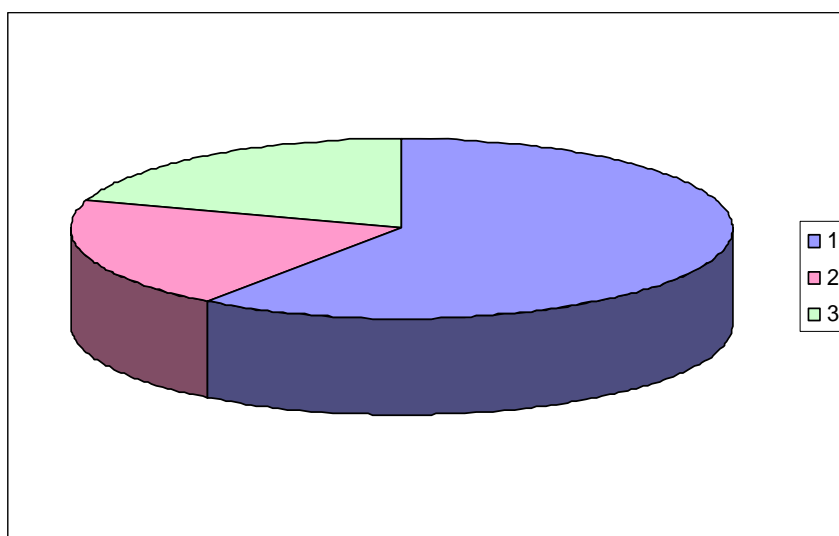


Figura 4.14 Horas-clase dedicados a la Orientación y tutoría

Cabe aclarar, que algunos mentores señalan que al ser docentes de jornada completa han vivido situaciones problemáticas de sus pupilos como por ejemplo, discusiones entre compañeros, necesidad a realizar sus tareas, atención a padres de familia sobre los alumnos y citas a las que deben asistir debido a incumplimiento de tareas o

faltas de conducta; e incluso los maestros tienen que abordar situaciones que se están presentando en ese momento, tales como peleas o falta de higiene; lo cual no lo pueden postergar hasta el día lunes como se establece en el horario escolar.

Se sabe que existe una tipología de orientación: orientación personal, escolar, vocacional y profesional, así que se hizo necesario cuál o cuáles de ellas se aplican, la Mtra. Carolina mencionó que ofrece orientación personal y educativa a sus estudiantes. Mientras, las docentes Elsa e Irma comentaron que desarrollan contenidos de orientación profesional. Los otros profesores no respondieron a la pregunta (ver Tabla 2), situación que de manera implícita expresa la falta de conocimiento que tienen sobre ellas.

Tabla 2

Tipos de orientación que imparten los docentes

Maestro	Orientación trabajada
Profr. Guillermo	Ninguna
Mtra. Mariana	Ninguna
Mtra. Carolina	Personal y escolar
Mtra. Irma	Profesional
Profra. Elsa	Profesional

La orientación vocacional se trabaja en telesecundaria, sobre todo para que los alumnos empiecen a descubrir cuáles son sus preferencias, las carreras profesionales que pudieran cursar o el oficio que ejercerán durante su vida, muchos estudiantes tienen idea de lo que desean estudiar; pero 17 están indecisos y 20 no saben. Lo cual es normal debido a la edad que tienen, por lo que el profesor tiene que abordar contenidos de este tipo para ayudarles a aclarar sus ideas, gustos y preferencias como lo hacen las maestras Mariana, Carolina e Irma.

Para una mejor praxis de la orientación vocacional, es conveniente que los alumnos reciban información de la oferta educativa de las escuelas de nivel medio superior, al respecto los alumnos mencionaron que reciben estas orientaciones *a veces*, los educandos de la profesora Elsa señalaron *pocas veces*. Además la Mtra Carolina señala que recurre a los bachilleratos aledaños, para ayudarles a decidir qué estudiar al concluir tercer grado. Esta maestra señaló muy orgullosa que varias alumnas continuaron estudiando, aún cuando sus madres no lo deseaban y lo mejor de esos casos es que tienen promedios muy elevados, lo que demuestra que dichas visitas les permitieron elegir la escuela y especialidad que se les facilita y agrada.

Es conveniente resaltar que el profesor orientador, no atiende ni resuelve toda la problemática que viven los alumnos, en ocasiones tendrá que vincularlos con instancias externas para que les ofrezcan ayuda profesional y especializada. Al respecto la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b, p. 36) señala que los docentes deben “acudir a instancias institucionales extraescolares que coadyuven a la permanencia de los alumnos en la educación básica y a que concluyan con éxito la misma”, pero los docentes no acuden a ellas; a excepción de la Mtra. Carolina quien se apoya del Centro de Salud y del psicólogo del H. Ayuntamiento. Esto demuestra que la vinculación de la escuela con otras instituciones no depende del nivel de estudios ni de la antigüedad, sino de la manera en que cada docente percibe y actúa frente a las necesidades de los educandos.

Para desarrollar las actividades de orientación y tutoría los preceptores señalan diversas estrategias que implementaron con sus alumnos y que en manera general son las siguientes: a) vídeos, b) diapositivas de power point, c) pensamientos, posteriormente plantean preguntas que generan reflexión, d) análisis de casos para conocer los puntos de vista del alumnado, e) hablar con ellos y f) hablar con sus papás. Se presentó el caso de una profesora que mencionó “comprensión, flexibilidad y respeto”, lo cual demuestra que no tiene idea de qué debe hacer durante este módulo, ya que no son estrategias sino más bien actitudes. Aunque se consideraron cinco docentes para esta investigación, es muy probable que si hubiera sido un estudio masivo, muchos mentores hubieran contestado de manera similar debido a que tiene poco conocimiento sobre la materia y la forma en que se tiene que desarrollar.

La triangulación de esta pregunta se hizo con las respuestas de los alumnos a la misma pregunta, cambiando la palabra estrategias por actividades, porque la primera no es de uso común de los adolescentes. La finalidad fue comparar las respuestas dadas por los preceptores, ya que en ocasiones se recuerda parcialmente lo que se hace, y los alumnos tienen en su mente diferentes actividades porque fueron interesantes para ellos.

Sus respuestas fueron:

- 1.- Trabajos sobre textos de reflexión para orientar sus ideas personales.
- 2.- La esfera de la personalidad, hoja de vida, perfil del buen estudiante, triángulo de valores y otras cosas.
- 3.- Determinar qué valores tienen los alumnos.

- 4.- Anotan sus calificaciones.
- 5.- Exploran los libros de la biblioteca del aula.
- 6.- Trabajos sobre la sexualidad.
- 7.- Conversaciones sobre hábitos de estudio e higiene.
- 8.- Juegos de valores para comportarse bien.
- 9.- Analizan su conducta y desempeño académico.
- 10.- Comentarios sobre diapositivas en power point y videos.
- 11.- Resolver los problemas del salón.

Con lo anterior, podemos decir, que hay diferentes aspectos que se consideran en la asignatura, y los resultados que han percibido los profesores son diversos, tales como los que afirma el Profr. Guillermo “reflexiones en el momento y comentarios buenos por parte de los alumnos”, mientras que la Mtra. Mariana afirma que ha notado “la reflexión de los adolescentes, que visualicen su futuro. Además tener una perspectiva de su vida”. Por su parte la Mtra. Carolina señala que el resultado fue “bueno porque se ha notado cierto cambio de actitud de los muchachos”. La Mtra. Irma acotó que ha obtenido “participación entusiasta, diálogo, interés”. Finalmente, la Profra. Elsa aseveró: “mis grupos que he tenido se hacen participativos”. Al analizar dichas respuestas se demuestra que se obtienen cambios favorables provenientes de la reflexión, y a su vez, el trabajo realizado en orientación y tutoría repercute en las demás asignaturas del currículo en lo que se refiere a la participación, diálogo e interés.

Relacionado con lo anterior se han trabajado temas como la obesidad, anorexia, bulimia, tabaquismo y alcoholismo, en diferentes asignaturas como español y ciencias, sobre esto se preguntó a los alumnos cuáles fueron sus aprendizajes, sus respuestas de los alumnos demuestran que no tienen los conocimientos mínimos sobre estos temas, ya que se limitaron a escribir brevemente sobre el alcoholismo únicamente, otras respuestas sobre el tabaquismo y la drogadicción y otras más sobre los trastornos alimenticios. Los educandos mencionaron que conducen a la muerte, otras contestaciones se dirigieron al cuidado de la salud y el cuerpo, estas enfermedades causan la muerte. Algunos estudiantes afirmaron solamente que conocen cuáles órganos se dañan, pero quienes los mencionaron lo hicieron incorrectamente, por ejemplo un estudiante dijo “que con el tabaquismo te agarra cáncer y con la drogadicción te puedes morir luego luego; alcoholismo te afecta el riñón y los pulmones”. Tres adolescentes respondieron que al fumar se dañan los pulmones, el alcohol daña la mente y el cerebro. Pese a lo anterior, dos alumnos de la maestra Mariana resolvieron la pregunta con respuestas en las que señalaron que causan problemas sociales o familiares, así como la desintegración familiar. De ese modo, se concluye que los alumnos en general, respondieron raquíticamente a este cuestionamiento que era muy amplio y que se restringió a respuestas breves, lo cual demuestra la necesidad de profundizar en estos temas y de realizar actividades de retroalimentación para verificar que estos temas importantes para los adolescentes fueron comprendidos por los educandos. No obstante, para los padres de familia sus hijos encuentran las respuestas a las dudas que tienen sobre la

adolescencia, a excepción de tres padres de alumnos de la maestra Mariana que dijeron *definitivamente no* y cinco padres de familia que respondieron *indeciso*.

Si los docentes implementaran una planeación acorde a su grupo, con una mayor diversidad de estrategias, puede ser posible que sean exitosas y acordes con las necesidades e intereses personales y escolares de los alumnos. La realización de entrevistas a los escolares sobre que les gustaría tratar en este módulo es el primer paso para lograrlo, siendo también una de sus principales funciones como orientador para la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b). Al respecto los educadores participantes señalaron que no están habituados a realizar entrevistas o a platicar con sus alumnos, para que después planteen diversas estrategias de intervención tanto en lo académico como conductual. Las docentes Carolina y Elsa realizan las entrevistas *muchas veces*, la Mtra. Mariana *algunas veces*, la Mtra. Irma *pocas veces* y el Profr. Guillermo *nunca*. Situación que se comprueba al comparar los resultados sobre el acercamiento de los alumnos con sus profesores cuando tienen problemas en los ámbitos académicos y personales. La docente Irma, quien pese a su preparación profesional y antigüedad, no fomenta la vinculación con sus alumnos, la razón se debe a que establece cierto límite a sus alumnos, que más bien se convierte en barrera y no les permite acercarse a ella. Mientras que el Profr. Guillermo no conoce la importancia de considerar las características y realidad de los adolescentes para definir qué estrategias debe utilizar para atenderlos adecuadamente, al no hacerlo ayuda parcialmente a los educandos en el mejoramiento de su vida académica y social.

En esta investigación se preguntó al estudiantado qué temas les gustaría abordar en orientación y tutoría, sus respuestas fueron diversas y de ellas se puede elegir temas, materiales y actividades que pueden considerar sus preceptores:

* Temas a abordar en orientación:

- 1) La adolescencia: problemas, confusiones, vivencias, higiene, cómo comunicarse más con una persona, de su forma de ser y cómo llevarse bien con los demás.
- 2) La drogadicción.
- 3) Problemas familiares.
- 4) El maltrato y la discriminación.
- 5) Valores como la igualdad.
- 6) Tabaquismo.

* Temas a abordar en tutoría.

- a) De ciencias
- b) La Tierra.
- c) Descubrimiento de América.
- d) ¿Por qué se aparean los animales?

* Actividades que les interesa realizar:

- 1) Leer muchas reflexiones.
- 2) Ver videos
- 3) Realizar obras de teatro.
- 4) Leer y analizar cuentos.

- 5) Juegos.
- 6) Mapas conceptuales y resúmenes.
- 7) Dibujos, manualidades con foamy y papel iris.

No todos los alumnos respondieron esta pregunta, de hecho siete de ellos están confundidos y dieron respuestas vagas como “todas”, “alguna”, “no se”, “ese esta bien”, “muchos temas que no conozcamos y me sirvan”. Pero cuatro de ellos prefieren no hacer nada en este módulo, lo que se dedujo al ver la respuesta “ninguna”.

Lo interesante de estos resultados es que son similares a los obtenidos en otra investigación realizada en Jalisco por el Jauregui, Velázquez e Iñiguez (2006) en el que los alumnos de una secundaria enlistaron que deseaban ver los temas relacionados con el aborto, relaciones sexuales, el embarazo, las drogas, el SIDA, violación, adolescencia, conflictos familiares, que no habían sido abordados hasta el momento de la recogida de datos.

Si se considera las opiniones de los alumnos será más sencillo realizar planeaciones de clase, además de considerar que sean actividades estimulantes y que alimente su autoestima, siendo otra función importante que el orientador debe cumplir según la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b). En este sentido, los alumnos de la Mtra. Mariana, ella *siempre* establece actividades que los hacen sentir bien consigo mismos, los de las profesoras Irma y Elsa respondieron que sucede *a veces*, los del Profr. Guillermo señalaron *pocas veces* y los de la Mtra. Carolina escogieron la respuesta *nunca* (véase figura 4.15). Esto demuestra que les hace falta trabajar en clase

la orientación personal para que contribuyan a lograr el desarrollo armónico de los adolescentes.

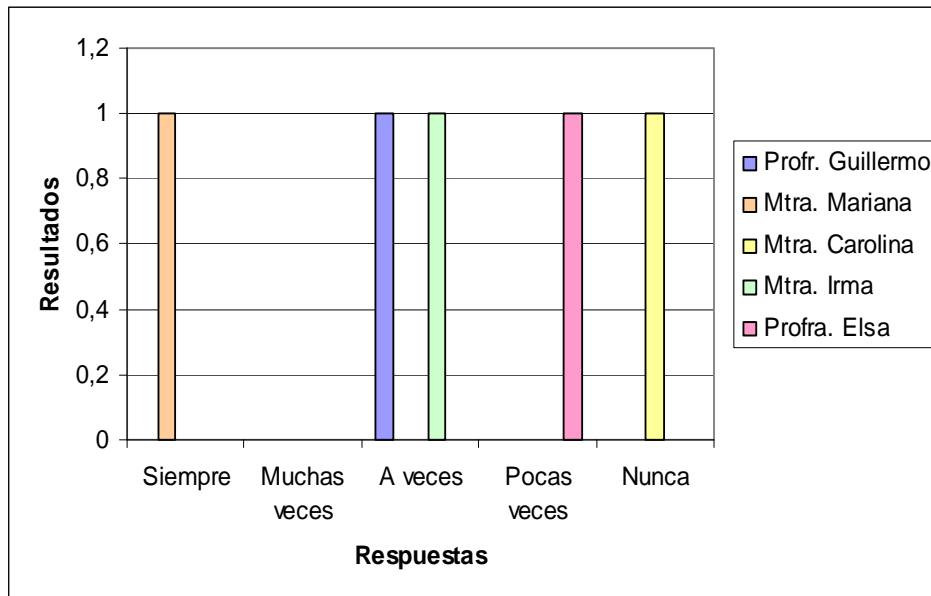


Figura 4.15 Frecuencia en la realización de actividades en Orientación y tutoría que hacen sentir bien a los alumnos.

Añadiendo a lo anterior, los docentes cumplen otra función del orientador se relaciona con la orientación que reciben los alumnos sobre asuntos que afectan su bienestar dentro de la escuela, existen diferentes maneras como: pláticas con su profesor, siendo la respuesta más frecuente con 28 menciones. Otros estudiantes señalaron sobre qué temas han recibido orientación: a) no maltratar la escuela, b) cuidar las cosas de los salones, c) dejar una conducta negativa, d) no se droguen, alcoholicen o realicen prácticas relacionadas con el sexo y e) alumnos que juegan y no le hacen caso a la maestra.

Otros tres estudiantes les cuentan lo que les sucede a su mamá, y uno más señaló que se apoya “familiares o amigos o de mis maestros siempre me dan una buena orientación”. Otras respuestas fueron “en clase”, “con ejemplos”, “el sicólogo nos da consejos” con dos menciones cada respuesta. Cabe señalar que en el caso de dos maestros, sus alumnos han recibido el apoyo del psicólogo del ayuntamiento como un servicio que prestan a las escuelas públicas de su municipio. Se presentó el caso de cinco educandos que dieron respuestas incoherentes como: “saliendo adelante”, “de muchas formas”, “de forma organizada y explicativa”, “en los videos” y “que en la escuela no aprenden mas”.

Además es importante que se diseñen actividades que promuevan la preservación de la salud física y mental del alumnado, al respecto los mentores realizan las siguientes actividades: a) campañas de difusión, b) proyectos de investigación, c) ejercicios de gimnasia cerebral y de concentración, d) carteles sobre el cuidado de la salud y alimentación, e) se hace hincapié en temas de higiene y f) elaboración de folletos sobre las infecciones de transmisión sexual.

Por otra parte, la forma en que los mentores orientan individualmente a los alumnos en asuntos que afectan su desarrollo y bienestar dentro de la comunidad escolar, son: a) buscar el diálogo aprovechando los espacios de receso y educación física. Tener acercamientos más personales y relacionarse en otros temas de su interés para propiciar el diálogo, b) pláticas, conferencias y películas, c) conocer primero su ambiente y luego se introduce en todo lo demás para así tener mejoramiento académico,

d) platicar sobre lo que le puede causar un mal tanto personal como dentro de la escuela por ejemplo la expulsión, y e) pláticas de forma individual, con los papás, usan libros y presentaciones en power point con reflexiones.

Los momentos en que deben brindar orientación los preceptores son diversos, como los señalados en las últimas páginas, y con esta actividad se pretende “acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma.”, siendo un propósito fundamental de la asignatura de orientación y tutoría según la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006d, p, 44).

Otra función más de los orientadores es evaluar sus actividades, al respecto se les cuestionó y las contestaciones fueron las siguientes:

Mtra. Irma: “A través de una evaluación continúa, evaluaciones bimestrales”.

Carolina: “De acuerdo a los resultados de los alumnos”.

Profra. Elsa: “Al final del mes, me pongo a analizar lo que se ya vimos y valoro a cuantifico logrado”.

Profr. Guillermo: “La iniciativa de sus trabajos, la creatividad, el empeño que le pongan, etc.”

Mtra. Mariana: “Hablando con los alumnos acerca de sus avances y retrocesos.”

Con lo anterior se tiene que las preceptoras Carolina y Elsa dijeron que su autoevaluación depende de los resultados de sus alumnos. La maestra Elsa, Guillermo y Mariana se enfocaron a la evaluación que realizan de sus alumnos. Dichas respuestas

muestran que estos tres mentores no tienden a autoevaluarse, lo cual no les permite detectar qué estrategias les funcionan y cuáles no.

Siguiendo con la autoevaluación de los docentes, la frecuencia con la que evalúan sus actividades son:

Mtra. Irma “Al termino de cada secuencia de aprendizaje”.

Mtra. Carolina “Diario”.

Profra. Elsa: “Cada mes”.

Profr. Guillermo: “En todo momento. Cuando se lleva a cabo una actividad por lo insignificante que sea”.

Mtra. Mariana “Diario, por secuencias y bimestrales”.

Las respuestas anteriores muestran que sólo tres docentes evalúan diariamente a sus alumnos, lo cual permite llevar un seguimiento más cercano del desempeño; y el caso de la maestra Carolina que sí se autoevalúa. Para realizar esta actividad se pueden apoyar del ya mencionado diario pedagógico, en el cual los profesores pueden agregar qué actividades los hicieron sentir incómodos ya sea porque los cuestionaron sobre algo que no sabían, los alumnos estaban inquietos o hicieron la actividad de mala gana. De esa manera se pueden diseñar otras actividades o profundizar en el tema para evitar que se pierda la motivación y atención a la clase.

En el trabajo cotidiano del centro escolar es importante que entre los preceptores existan relaciones interpersonales respetuosas. De esa manera los alumnos pueden interiorizar a través del ejemplo vivido modos de conducta deseables. Situación que no

se viven en todas las escuelas, ya que sólo el Profr. Guillermo considera que sí existe un trato respetuoso con sus compañeros, mientras que las maestras Carolina e Irma señalaron *la mayoría de las veces sí* y la Profra. Elsa *algunas veces sí, algunas veces no*. Por tanto, es necesario que exista mayor comunicación, respeto y tolerancia ante cada integrante del personal, para que el trabajo fluya armónicamente y entre todos resuelvan las adversidades del quehacer cotidiano.

Otras funciones que debe realizar el profesor orientador según la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006d) es coadyuvar al mejoramiento de las relaciones interpersonales del personal, tratando de conseguir un trato respetuoso. Sobre eso, dos docentes participantes consideran que *siempre* están dispuestos a favorecer un buen trato entre compañeros (véase figura 4.16), mientras que tres de ellos señalaron que *en muchas ocasiones* participan en la promoción de un mejor trato entre compañeros.



Figura 4.16 Promoción de los participantes en mejores relaciones interpersonales

Un problema persistente entre las relaciones interpersonales radica en las comisiones que poseen los docentes, porque mientras uno realiza una actividad el otro tiene a su cargo otra actividad distinta y no se pueden ayudar. Además los mentores tampoco dedican el 100 por ciento del horario escolar en atender a su grupo. Por ejemplo la Mtra. Carolina señala que el exceso de trabajo administrativo no se lo permite, ya que es directora comisionada y aparte sus compañeros le piden su intervención para resolver problemas, por lo cual ha llegado a desatender a su grupo. Y en cuanto al tiempo escolar dedicado a la enseñanza, se cuestionó: *¿las comisiones que usted tiene disminuye el tiempo dedicado a clases?* A la cual se dieron diversas respuestas, las docentes Elsa y Carolina opinaron *siempre*, la Mtra. Irma *la mayoría de las veces sí* y los demás preceptores *algunas veces sí, algunas veces no*. Estas respuestas permiten reconocer cómo las actividades administrativas y de funcionamiento escolar disminuyen el tiempo que se debería dedicar al proceso de enseñanza y aprendizaje; sobre todo a escuelas reducidas en personal como las telesecundarias. Este tipo de situaciones debieron haberse considerado en la *Alianza por la calidad de la educación* un compromiso para no saturar al magisterio con tanto documento que en lugar de apoyarlo, lo perjudica reduciendo el tiempo que deberían utilizarlo en planeación didáctica, preparación de material didáctico e incluso en la hora-clase.

Si los docentes platicaran con sus compañeros, se percatarían que cada quien es fundamental en el funcionamiento de la escuela y se logra concretar un trato cordial entre profesores del mismo centro escolar, se tiene la posibilidad de que exista la

confianza para comunicarse cuáles son las actividades de cada área o comisión, para que ajusten su cronograma y no existan actividades sobrepuestas que dificulten la dinámica escolar. Los docentes fueron cuestionados si realizan dicha compaginación de agenda, teniéndose como resultados que la Mtra. Irma respondió *a veces*, la Mtra. Carolina indicó *siempre* y los demás educadores respondieron *muchas veces*, (véase figura 4.17).

Para que el profesorado colabore en armonía, en tiempo y forma es necesario que exista comunicación, así como la apertura y confianza para realizar su agenda; coordinando sus actividades con los maestros del plantel como señala la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b). Además de la flexibilidad para incluir los concursos y actividades que se soliciten de parte de las autoridades educativas a lo largo del ciclo escolar como sucede cotidianamente en educación básica.

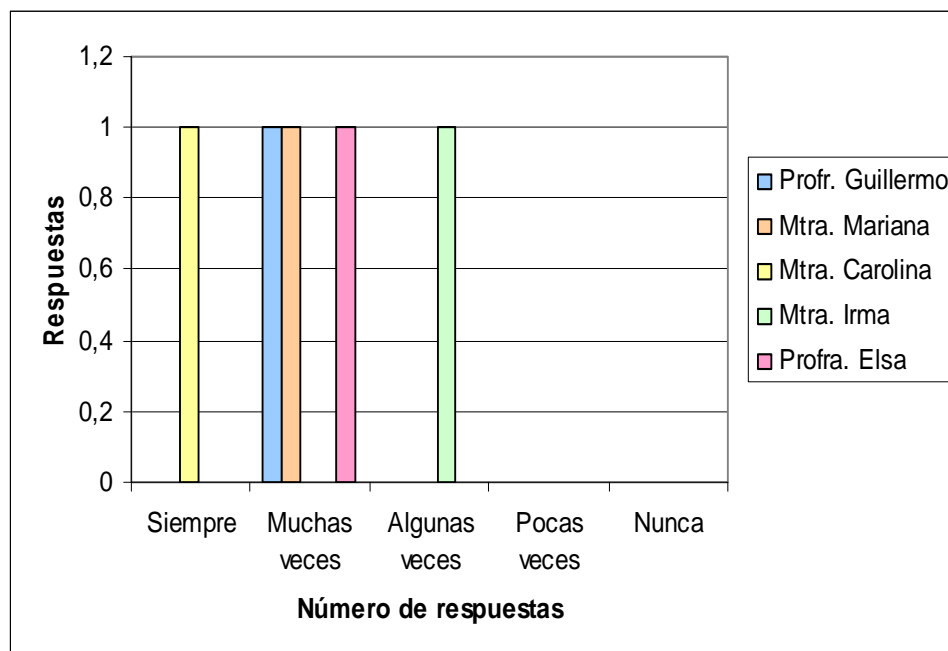


Figura 4.17 Realización de la agenda docente considerando las actividades de todo el personal

Además otro de los beneficios de lograr un trato afable entre compañeros, es que pueden colaborar con el director para realizar y ejecutar proyectos educativos como establece la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b); por lo que se les cuestionó sobre ello y las respuestas de tres maestras fue *siempre*, la Profra. Elsa contestó *muchas veces* y el profesor *nunca* (véase figura 4.18), él ingresó cuando las planeaciones estaban realizadas. Dicha colaboración existirá si existe disposición entre los docentes, en el caso de la profesora Elsa no participa porque no existe un trato cordial con sus compañeros. Como dato adicional se tiene que los compañeros de trabajo del profesor señalan que aún no externa sus ideas, quizás se requiere que adquiera confianza y seguridad para aportar sus ideas al trabajo escolar.

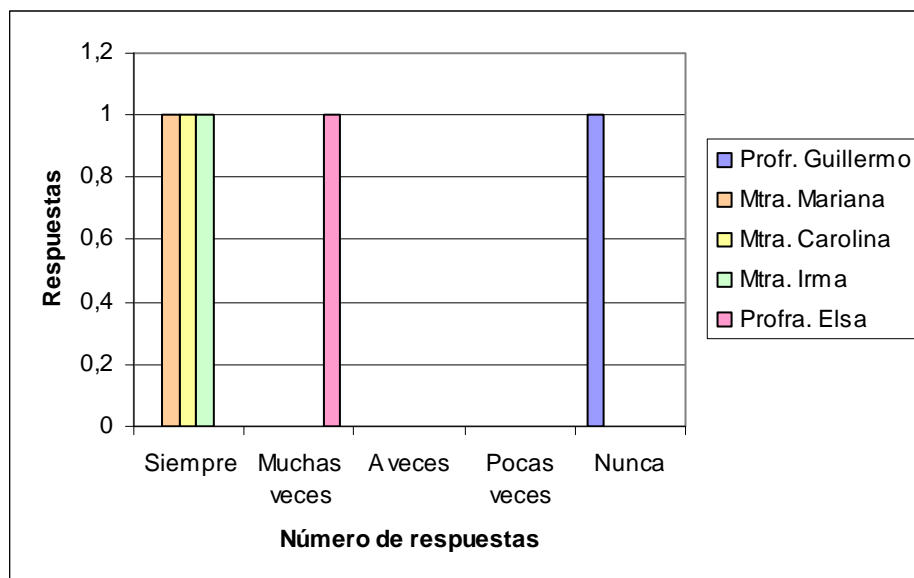


Figura 4.18 Colaboración entre directivos y docentes en la realización de proyectos

La Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b) señala que los orientadores deben presentar iniciativas a las autoridades educativas para mejorar la

atención de los alumnos. Al respecto, los mentores señalaron diferentes resoluciones a dicho cuestionamiento:

Mtra. Irma: “dar a conocer la dinámica del trabajo académico y escolar, desde el comienzo del ciclo, detectar y atender aquellos alumnos que requieren más atención. Ser responsables y congruentes en nuestro trabajo”.

Mtra. Carolina: “pretendo proponer el uso del buzón y los casos que se puedan tratar directamente se solucionan directamente”.

Profra. Elsa: “son muy pocos ya que no hay interés en su mejoramiento

Profr. Guillermo: “ninguna”.

Mtra. Mariana: “Atención personalizada a cada alumno y llevar un registro de las incidencias de cada alumno”.

Si en consejo técnico el personal docente de cada telesecundaria compartiera sugerencias, se podrían implementar diferentes estrategias para coadyuvar en una mejor atención al alumnado, sugerido por la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b). De esa manera se tomarían acuerdos y se seguiría la misma dirección, logrando el trabajo en equipo que debiera existir en las instituciones educativas.

Finalmente, si el clima escolar fuera armonioso, tanto docentes como alumnos se sentirían contentos y cumplirían con el rol que les corresponde. Al respecto dos de ellos respondieron que siempre es bueno, otras dos maestras señalaron que la mayoría de las veces es bueno y sólo la profesora Elsa dijo que *algunas veces sí y que algunas veces no*.

Esta situación depende del tipo de relaciones que existe entre profesores, así como la interrelación existente con los padres de familia y educador-alumno.

Capítulo 5

Conclusiones y recomendaciones

Como se pudo observar en el capítulo anterior, los docentes poseen una formación profesional y académica diversa, además de que sus edades corresponden a diferentes rangos, factores que influyen en la manera en que se relacionan con sus compañeros de trabajo, los alumnos y los padres de familia. Sobre esta investigación se señalan los aspectos más sobresalientes que se obtuvieron en torno a las preguntas: ¿De qué manera el docente de telesecundaria aborda el proceso de orientación educativa de sus alumnos? y ¿Qué tipo de estrategias relacionadas con la orientación educativa puede beneficiar la labor del docente de telesecundaria?

5.1 Conclusiones finales

Los docentes participantes señalaron que dentro del ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje, no aplican todas las actividades en equipo que se encuentran en los *libros para el alumno*. Lo cual se puede explicar porque los estudiantes mencionaron que existen problemas debido a dos razones: a) no todos llevan el material que se solicita y b) no desean trabajar con algunos compañeros. Muchas veces rechazan a quienes no se dedican a trabajar, llegando a faltarse el respeto y a deslindarse de la responsabilidad de entregar el producto final del aprendizaje, fomentándose de esa manera lo que Johnson y Johnson (1994) denominan como *pereza social* dentro del grupo, en el que dejan la responsabilidad a un compañero del equipo para que terminen la actividad escolar.

También se notó que la mayoría de los docentes participantes no conocen qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos que se implementaron en los libros para el alumno, solamente una docente dio muestras de tener cierto conocimiento de ellos. Esta circunstancia se vincula con los conocimientos mínimos que han obtenido de los alumnos, al no tener una orientación adecuada, lo que a su vez se relaciona con la poca profundidad en la temática estudiada y la falta de retroalimentación de parte de los mentores.

Uno de los problemas que dificultan el logro de las metas educativas de la educación telesecundaria se debe al contexto sociocultural en el que se incluye la situación económica, problemas familiares, migración, familias separadas o reconstituidas y la desmotivación de los alumnos para continuar sus estudios, pese a que reciben el beneficio de *Oportunidades*. Además de la existencia de algunos alumnos indisciplinados que distraen la dinámica de la clase, cuando se presenta esa problemática, los profesores tienden a citar a los padres de familia, platicar con los estudiantes en privado, aplicarles el reglamento o no permitirles salir a educación física o asistir a computación, lo que Weinstein y Mignano (citados por Woolfolk, 1997) consideran como “pérdida de privilegios”.

Otro problema al que se enfrentan estos profesores se relaciona a la influencia que el medio sociocultural ejerce sobre los pupilos en cuestiones de motivación escolar, ya que no pretenden continuar sus estudios de nivel medio superior, por el contrario, han

manifestado su deseo de emigrar a Estados Unidos, debido a su situación económica precaria y la falta de empleo en este país.

Por otra parte, el clima escolar tiene un papel importante en la labor educativa, sin embargo los docentes participantes en general no consideran que sea bueno y el trato laboral afectivo no se presenta cotidianamente. Razón por la cual es conveniente fortalecer el ámbito emocional y las relaciones interpersonales entre profesores basadas en el respeto, el trato cordial y positivo, para que exista la confianza en la toma de decisiones de las actividades escolares, la planeación y el cumplimiento de la agenda en la que consideren las actividades y comisiones de cada uno de los preceptores del plantel para alcanzar las metas educativas de cada escuela telesecundaria, situación ausente en la mayoría de los casos indagados. También será necesario que adquieran el compromiso de coadyuvar a mejorar las relaciones interpersonales, función orientadora que les corresponde ejercer según la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b).

Asimismo se observó que no todos los padres de familia tienen el hábito de revisar los cuadernos y libros de sus hijos, para saber si trabajan o no en el aula. Por lo que es necesario involucrarlos en una participación activa y constante en la toma de acuerdos y compromisos para la educación de los pupilos; además de coordinar las actividades extraclase que los profesores soliciten al estudiantado. De esa manera se vería lo que Gallimore y Goldengerg (citados por Lacasa, 1997) encontraron en relación al gran valor que las familias muy humildes conceden a las tareas escolares y a la educación académica.

Lo tratado anteriormente es competencia de la orientación y tutoría, para Bisquerra (citado por Adame, Álvarez y Bisquerra, 2005) dentro de la función orientadora se encuentra la consulta, en relación con el alumno, profesorado, centro y la familia, lo cual se relaciona a la vez con una de las funciones de los orientadores señalada por la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b) en el que se tiene que atender individualmente a los alumnos al considerar los antecedentes familiares, culturales, sociales y es factible añadir, los económicos, porque todos influyen en las actitudes y desempeño escolar. Los profesores participantes no realizaron la entrevista o aplicación de cuestionario con el fin de conocer estos datos, ni para detectar cuáles son las necesidades de los escolares.

Sobre el seguimiento continuo que se realiza al alumnado, se tiene que prevalece el aspecto cuantitativo basado en la evaluación continua de tareas extraclase y actividades realizadas en el aula; sin considerar los cambios cualitativos de los pupilos. Lo anterior también se relaciona con la autoevaluación que pocos docentes realizan sobre su praxis docente, perdiendo la oportunidad de reconocer sus fortalezas y debilidades, así como el planteamiento de acciones y estrategias para enfrentar las situaciones que se les presentan. Por lo que sería conveniente realizar anotaciones de esta naturaleza en un diario pedagógico, en el que describan situaciones particulares, la forma en que las enfrentaron y los resultados obtenidos, si fueron negativos pueden pensar en otras alternativas, las cuales pudieran poner en práctica si existe reincidencia de dichas situaciones.

Además, la investigación muestra que los profesores en general no proponen iniciativas que mejoren la atención de los alumnos, solamente el caso de una maestra que sugiere la atención individualizada y el registro de incidencias de los alumnos; por lo tanto con el curso de capacitación se pretende que los preceptores determinen las acciones que habrán de tomar en este sentido.

Por otro lado, sobre las estrategias que utilizan durante orientación y tutoría se encuentra la visualización de diapositivas y su discusión, realización del proyecto de vida, resolución de la problemática del grupo, reconocimiento de su desempeño académico, pláticas sobre higiene, perfil del estudiante, esfera de la personalidad, valores y hábitos de estudio. Los educandos se han acostumbrado a estas actividades y les gustaría que se sigan realizando lectura de reflexiones y análisis de cuentos, observar películas, realizar dibujos con foamy o papel iris, obras de teatro y realizar mapas conceptuales y resúmenes. Sin embargo, se podrían agregar otras actividades como la realización de debates, foros, escritura de poemas, inventar canciones o cuentos, realización de un diario escolar, investigaciones documentales y de campo, análisis de canciones, y de programas de televisión, trabajar con los aprendizajes casos, problemas o proyectos; para incrementar su repertorio de estrategias de clase y motivar al estudiante a través del interés por realizar trabajos diferentes.

Es importante señalar que se requiere incluir en esta asignatura temas que fortalezcan su autoestima y que contribuyan a la preservación de la salud física y mental de los alumnos, ya que se notó que los maestros aún no los consideran.

En cuanto a la vinculación con dependencias externas a las instituciones educativas, la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b, p. 36) señala que se debe “acudir a instancias extraescolares que coadyuven a la permanencia de los alumnos en la educación básica y a que concluyan con éxito la misma”, en este caso los profesores pueden ofrecer orientación a sus alumnos que tienen ciertos problemas como trastornos alimenticios, alcoholismo, problemas de aprendizaje, entre otros, con instituciones especializadas en el tratamiento de dichas dificultades, ya sea por ejemplo con el apoyo de los psicólogos del DIF, de Alcohólicos Anónimos, o de Unidades de Servicio y Apoyo de la Educación Regular (USAER), dependencias pertenecientes a la SEP. Sólo en una escuela investigada los alumnos recibieron la asesoría del psicólogo del ayuntamiento y también han visitado escuelas aledañas de nivel medio superior para que hubiera una vinculación más directa con la vida estudiantil y una elección de carrera más acertada. Sin embargo, en las demás escuelas no se han realizado este tipo de vinculaciones, por lo cual será necesario que en la capacitación que se les ofrezca revisen cuáles son las funciones que deben cumplir en cuanto a su rol orientador, considerando la propuesta de Bisquerra (citado por Adame, Álvarez y Bisquerra, 2005) y de la misma Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b), para que posteriormente retomen los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a los alumnos durante esta investigación, que servirá como un diagnóstico para que su Plan de Acción Tutorial (PAT) contemple las necesidades e intereses de sus alumnos, en este caso se tiene el listado de temas, actividades y materiales que ellos prefieren trabajar en

clase, lo que no impide que cada profesor enriquezca ese listado, tratando que se contribuya al desarrollo integral de los pupilos.

Antes de finalizar las conclusiones, es conveniente señalar que los resultados de esta investigación son aplicables en el contexto socioeducativo señalado a lo largo de este trabajo, y aunque pudiera existir el juicio de que la orientación educativa no es una panacea educativa, puede ayudar a contribuir a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyar en el autodidactismo del estudiantado, a involucrar a los padres de familia en las actividades escolares y a buscar alternativas que resuelvan la problemática escolar que en muchas ocasiones impiden el logro de los propósitos de aprendizaje. Así mismo se puede fomentar el trabajo en equipo no sólo entre alumnos, sino también entre docentes, quienes al planear las actividades se sientan comprometidos a realizarlas en beneficio de la institución educativa en la que prestan sus servicios. Para que se logre *Educación para vivir mejor*, el cual ha sido el lema del subsistema de educación telesecundaria.

5.2 Recomendaciones

Considerando lo ya expuesto es necesario que antes de implementar alguna innovación en el ámbito educativo, como fue el caso de orientación y tutoría en educación secundaria en sus tres modalidades, las autoridades educativas capaciten ampliamente a su personal técnico-pedagógico, de modo que éstos a su vez preparen a los mentores para que apliquen dichos conocimientos. Principalmente a los de

telesecundaria, debido a que no tienen una formación específica en este ámbito. Al omitir esta acción de capacitación se provoca que el magisterio realice la aplicación de nuevos programas de la manera en que la interpretan y generalmente se obtienen pocos de los resultados esperados, tal como sucedió con estos maestros, quienes aseguraron haber recibido resultados positivos: asistencia de la mayoría de los padres de familia y cambio de actitud de algunos alumnos en cuanto a la disciplina y trabajo escolar; pero si trabajaran la materia considerando las acciones y funciones del orientador, dichos resultados pudieran ser más alentadores.

Otra alternativa de solución para que todo el personal de una escuela trabaje de manera efectiva en su grupo, es que el director ejerza su liderazgo académico, o también pudiera presentarse el caso que un docente lo retome al asistir a capacitaciones diversas. Entonces tendrían la posibilidad de orientar al personal recién contratado o a los compañeros docentes que requieran ayuda sobre orientación educativa a través de las reuniones de consejo técnico escolar. De esa manera, contribuirían a que los alumnos reciban una educación adecuada desde las primeras clases en que los profesores se incorporen a su centro de trabajo.

Derivado de lo anterior, esta investigación tiene como parte del objetivo general la elaboración de una capacitación a los docentes participantes, que en un futuro cercano se realizará, con la que se desea prepararlos para enfrentar las situaciones académicas y extraacadémicas que se les presentan para que adquieran los conocimientos teóricos, los practiquen y finalmente los apliquen en sus aulas.

Entonces, es conveniente que los docentes se capaciten considerando primeramente cuál es su función como orientadores, cuáles son las características de la adolescencia y la problemática de la misma como el alcoholismo, tabaquismo, drogadicción y trastornos alimentarios, así como la autoestima y los valores universales, los cuáles interesan a los alumnos investigados debido a la injerencia que tienen en los diferentes aspectos de su vida: familiar, social y escolar.

Como producto final de dicha preparación ,se pretende elaborar una propuesta basada en el modelo de programas, considerando que la acción tutorial se aplique a lo largo del currículo de primer grado y no sólo en el módulo destinado a orientación y tutoría, considerando que el profesor atiende todas las asignaturas y puede realizar este tipo de vinculaciones.

5.3 Investigaciones futuras

Esta investigación se podría realizar a nivel estatal para definir con mayor seguridad de qué manera los profesores de telesecundaria imparten orientación y tutoría, considerando el tipo de capacitación que los profesores recibieron, de cuántos días, las estrategias de aprendizaje que utilizan, la implicación de padres de familia en la educación del alumnado y los resultados obtenidos en las diferentes instituciones educativas.

Otra alternativa puede ser, la continuidad que se dio a esta asignatura en segundo grado, el tipo de actividades realizadas que fomentan su permanencia en la

telesecundaria, las instituciones externas que han apoyado a los profesores y si se ha logrado la vinculación con USAER.

Y una propuesta final se enfoca a los resultados que se están obteniendo en las escuelas telesecundarias a partir de la implementación de orientación y tutoría en cuanto a los resultados académicos, la permanencia, promoción, reprobación y deserción escolar.

Referencias

- Adame, O. M. T., Álvarez, G. M. y Bisquerra, A. R. (2005) (4ª). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En Bisquerra (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: CISSPRAXIS.
- Alonso, T. J. (1997). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, España: Síntesis.
- Álvarez, G. M., Riart, V. J., Martínez, M. M. y Bisquerra, A. R. (2005). El modelo de programas. En Bisquerra (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: CISSPRAXIS.
- Barriendos, R. A. L., Espinosa, A. E. M. y Solares, P. D. V. (2006). *Libro para el maestro: Matemáticas I, 1er Grado Volumen I*. México: SEP.
- Barriocanal, L. (s/f). *Dirección de Educación Telesecundaria*. Consulta realizada el 1º de abril de 2008, en: http://www.sec-sonora.gob.mx/telesecundaria/orientacion_y_tutoria.htm
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2005a) (4ª). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En Bisquerra (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: CISSPRAXIS.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2005b) (4ª). Los modelos en orientación. En Bisquerra (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: CISSPRAXIS.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M. C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. M. (2005). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. España: Hergué.

- Coordinación General de Educación Telesecundaria (2000) (7ª). *Guía didáctica 2*. México: SEP.
- Coordinación General de Educación Telesecundaria (2002) (1ª). *Curso de Capacitación para docentes de nuevo ingreso a Telesecundaria*. México, Distrito Federal: SEP.
- Cornellas, C. M. J. (1998). La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Bisquerra, A. R. (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: CISSPRAXIS.
- Departamento de Educación Telesecundaria en el Estado de Morelos (2007). *¿Quiénes somos?* Consulta realizada el 1º de abril de 2008, en: <http://telesecundariamorelos.com/Quienes%20somos.html>
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2006a). *Geografía de México y del Mundo: Programas de Estudio 2006*. México: SEP.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México: SEP
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2006c). *Matemáticas: Programas de Estudio 2006*. México: SEP.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2006d). *Plan de estudios 2006*. México: SEP.

- Dirección General de Material y Métodos Educativos (2007). *Modelo Fortalecido de Telesecundaria*. México: SEP. Consulta realizada el 18 de febrero de 2008, en: <http://www.dgme.materiales.sep.gob.mx/>
- Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (2002) (2ª). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eternod, A. S. M. y Moctezuma, M. A. (2007). *Cómo planear hoy en Telesecundaria*. México: SEP.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España: Octaedro.
- Hernández S. R., Fernández-Collado C. y Baptista, L. P. (2006) (4ª). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jauregui, R. M. J., González, J. L. D. y Sánchez, R. R. A. (2006). *La orientación y tutoría: una caja de Pandora, en donde la esperanza recae en los tutores*. Dirección de Actualización y Superación del Magisterio en Jalisco. Consulta realizada el 27 de julio de 2008, en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at02/PRE1178047255.pdf
- Jauregui, R. M. J., Velázquez, F. O. A., Iñiguez, P. E. (2006). *Un acercamiento a la orientación y tutoría en secundaria: la opinión de los estudiantes*. Dirección de Actualización y Superación del Magisterio en Jalisco. Consulta realizada el 27 de julio de 2008, en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178730805.pdf
- Johnson, R. y Johnson, D. (1994). *An overview of cooperative learning*. Consulta realizada el 30 de mayo de 2008, en: <http://www.cooperation.org/pages/overviewpaper.html>

- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid, España: Visor.
- Loredo, J., Alvarado, F., Frutos, V. y Mancera, E. (2006). *Prácticas emergentes en la inserción de las computadoras en telesecundaria*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo. Consulta realizada el 18 de febrero de 2008, en: <http://sftp.conafe.edu.mx/UPC/Documentos/VOLUMEN6.pdf>
- Martínez, R. F. (2005). La telesecundaria mexicana, desarrollo y problemática actual. *Colección Cuadernos de Investigación*. México: INEE. Consulta realizada el 7 de abril de 2008, en: http://www.inee.edu.mx//index.php?option=com_content&task=view&id=1869&Itemid=801
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning*. Consulta realizada el 7 de marzo de 2008, en: <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>
- Quiroz, E. R. (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 8, (17), pp. 221-243. Consulta realizada el 7 de abril de 2008, en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001713.pdf>
- Riverón, P. O., Martín, A. J. A., Gómez, A. A. y Gómez, M. C. (2001). Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa educativa. *Contexto Educativo*, III, (18). Consulta realizada el 5 de marzo de 2008, en: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-02.htm>
- Salas, H. L., Galicia, G. L. y Gutiérrez, V. C. (2002). *Curso de capacitación para docentes de nuevo ingreso a telesecundaria: Guía de actividades*. México: SEP
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona, España: McGraw-Hill.

- SEP (2007). *Programa Tiempo de volver a la escuela*. Consulta realizada el 29 de junio de 2008, en <http://volveralaescuela.sep.gob.mx:7012/>
- SEP (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. Consulta realizada el 29 de junio de 2008, en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_inicio1
- Torres, R. M. y Tenti, F. E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la Educación Comunitaria, la telesecundaria y los Programas Compensatorios*. Consulta realizada el 18 de febrero de 2008, en: www.oei.es/equidad/pub.PDF
- Santos del Real, A. y Carvajal, C. E. (2001). Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI, (002), pp. 69-96. Consulta realizada el 18 de febrero de 2008, en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27031204>
- Santrock, J. W. (2003) (9ª). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. Madrid, España: Mc Graw-Hill.
- SEDESOL (2008). *Oportunidades*. Consulta realizada el 20 de octubre de 2008, disponible en: <http://www.oportunidades.gob.mx/htmls/funciones.html>
- Williams, D. L., Beard, J.D., Rymer, J. (1991). Team projects: Achieving their full potential. *Journal of marketing education*. 13 (2), 45-53. Recuperado el 4 de febrero de 2008 en: <http://jmd.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/2/45>
- Woolfolk, A. E. (1996) (6ª). *Psicología educativa. México*: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Yamarik, S. (2007). Does cooperative learning improve student learning outcomes? *Journal of Economic Education*, 38 (3), pp. 13. Recuperado el 8 de febrero de 2008 en: <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdlink?index=344&did=1362844731&SearchMode=1&sid=3&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1202617274&clientId=23693>

Apéndices

Apéndice A

Misión y visión de educación telesecundaria en Morelos

MISIÓN Asumir el compromiso de formar individuos capaces, útiles y con valores, garantizando el desarrollo armónico e integral de sus capacidades para su propio beneficio y el de nuestra sociedad.

VISIÓN Aspiramos a ser una institución sólida, organizada, eficiente y con capacidad de respuesta para ofrecer servicios educativos de nivel básico y de formación docente de calidad, pertinentes equitativos, integrales con un enfoque humanista, significativos y con la participación activa de la sociedad para formar ciudadanos capaces, competentes, con actitud de servicio y útiles, que contribuyan al desarrollo sustentable y armónico de nuestro estado y de nuestro país.

Apéndice B

Entrevista inicial a docentes

1.- Sobre la comunidad conocer:

- a) Población aproximada
- b) Actividades económicas
- c) Nivel sociocultural de los padres
- d) Promedio del número de hijos por familia
- e) Ingreso económico aproximado
- f) Existencia de biblioteca pública y cibercafé.

2.- En cuanto a la escuela:

- a) Número de Población escolar
- b) Alumnos que cursan primer grado
- c) Nivel de aprovechamiento del grupo
- d) Número de deserciones en los últimos 3 años
- e) Número de reprobados en este ciclo escolar
- f) Asistencia de los padres de familia a la escuela, ¿razones por la cuál asiste?
- g) ¿Cómo es el trato hacia el maestro?
- h) ¿Cómo percibe la relación entre el padre o madre de familia y el alumno (a)?

3.- Referente a los alumnos

- a) ¿Llevan el material que se les solicita?
- b) ¿Realizan sus tareas?
- c) ¿Estudian para sus exámenes?
- d) ¿Calificaciones que se repiten con mayor frecuencia en los exámenes bimestrales?
- e) ¿Cuál es la problemática que considera obstáculo (s) necesarios de resolver para obtener los resultados de calidad exigidos actualmente a los profesores?
- f) ¿Son distraídos?
- g) ¿Alguno tiene mala conducta?
- h) ¿Son aceptados por sus compañeros de clase para el trabajo en equipo?
- i) ¿Faltan el respeto a sus mayores?, ¿a quien (es)?

Pregunta de opinión:

¿Qué conocimientos, actitudes, destrezas o habilidades considera necesarias para ejercer la docencia efectivamente y obtener mejores resultados tanto en lo académico y en satisfacción personal y profesional?

Apéndice C
Cuestionario de preguntas abiertas a maestros

Edad: _____ Sexo: _____ Años de servicio: _____

Especialidad _____

Escolaridad máxima de estudios _____

Número de horas a la semana dedicada a la Orientación y tutoría: _____

¿Ha recibido capacitación recibida sobre orientación educativa? _____

Si la respuesta es sí, ¿sobre qué temas? _____

¿Quién impartió dichos cursos? _____

Si la respuesta es no, ¿ha solicitado asesoría sobre Orientación y tutoría? _____

¿Sobre qué temas? _____

¿Ha leído sobre orientación para apoyar el trabajo de su aula? _____

¿Sobre qué temas? _____

¿Qué tipos de orientación emplea con su grupo: personal, escolar, vocacional y profesional? _____

¿Qué estrategias utiliza para desempeñarse como docente orientador? _____

¿Qué resultados ha obtenido de ellas? _____

Apéndice D

Cuestionario Likert y abierto para profesores

Instrucciones: Leer las preguntas y marcar con una x, el cuadro que corresponde a la respuesta correcta.

Preguntas	Siempre	La mayoría de las veces sí	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces no	Nunca
1.- Considera que sus alumnos han aprendido los temas de cada asignatura.					
2.- ¿Soluciona las situaciones de indisciplina en que incurre algún alumno?					
3.- Orienta a sus alumnos en cuanto a la elaboración de su plan de vida.					
4.- Ofrece orientación vocacional a sus alumnos.					
5.- ¿Considera que ofrece ayuda pedagógica a sus alumnos al trabajar con los libros de texto en clase?					
6.- ¿En su clase trata temas relacionados con la orientación profesional?					
7.- ¿Existe desinterés de parte de algún alumno del grupo hacia alguna clase?					
8.- ¿Sus alumnos están atentos durante el desarrollo de la clase?					
9.- Los estudiantes realizan sus tareas.					

Preguntas	Siempre	La mayoría de las veces sí	Algunas veces sí, algunas no	La mayoría de las veces no	Nunca
10.- Los padres de familia se muestran dispuestos a colaborar con usted al platicar sobre asuntos de sus hijos en cuanto a lo académico o conductual.					
11.- Los padres de familia y usted toman decisiones para resolver problemas académicos o conductuales del alumno.					
12.- Los alumnos se muestran dispuestos a trabajar armónicamente después de platicar con sus padres.					
13.- Aunque los padres de familia no asistan a su llamado resuelve los problemas de indisciplina.					
14.- Si los padres no asisten a su llamado, aplica estrategias que le resultan exitosas con los alumnos.					
15.- ¿Sus alumnos trabajan en equipos colaborativos de manera eficiente?					
16.- Existe voluntad en el grupo para trabajar con cualquier compañero.					
17.- ¿Está consiente de la forma en que se trabaja al aprendizaje basado en problemas (ABP)?					
18.- ¿Conoce cuáles son las fases del ABP?					
19.- ¿Aplica la metodología del aprendizaje basado en proyectos?					

Preguntas	Siempre	La mayoría de las veces sí	Algunas veces sí, algunas no	La mayoría de las veces no	Nunca
20.- ¿Conoce qué es el aprendizaje basado en casos?					
21.- El medio sociocultural influye de manera positiva en el estudiantado.					
22.- La mayoría de los alumnos desean continuar estudiando.					
23.- La gente de la comunidad realiza comentarios positivos hacia la escuela.					
24.- ¿Los alumnos se muestran respetuosos con sus padres?					
25.- ¿Las comisiones que usted tiene disminuye en el tiempo dedicado a clases?					
26.- El personal de la escuela toma decisiones para hacer frente a problemas conductuales repetitivos del alumnado de diversos grados.					
27.- Esos problemas se han resuelto satisfactoriamente.					
28.- El trato cotidiano con sus compañeros es cordial y positivo.					
29.- El clima escolar es apropiado según su perspectiva.					

1.- ¿Qué estrategias utiliza para resolver problemas de aprendizaje de los alumnos?

2.- ¿Qué estrategias utiliza para solucionar los problemas conductuales de los estudiantes? _____

3.- ¿Qué otras situaciones difíciles se presentan en su aula y/o escuela? _____

4.- ¿Cuáles son fases del Aprendizaje basado en proyectos? _____

5.- ¿Cómo se aplica el Aprendizaje basado en casos? _____

6.- ¿Cuáles son las fases del Aprendizaje Basado en Problemas? _____

7.- En qué materias se trabaja el Aprendizaje basado en casos? _____

8.- Asignaturas que incluyen el Aprendizaje basado en problemas? _____

9.- ¿Qué asignaturas se apoyan del Aprendizaje basado en proyectos? _____

Apéndice E

Cuestionario Likert a alumnos

Indicaciones: Anota una x en el recuadro que responda a cada pregunta.

Preguntas	Definitivamente sí	Probablemente sí	Indeciso	Probablemente no	Definitivamente no
1.- ¿Te gusta trabajar en equipo?					
2.- ¿Prefieres las actividades individuales?					
3.- ¿La relación de trabajo con tus compañeros es respetuosa?					
4.- ¿Tu maestro (a) interviene cuando existen problemas en tu salón de clase?					
5.- Si tu profesor(a) cita a tu mamá, ¿Ella asiste a la escuela?					
6.- Los problemas en tu aula se resuelven satisfactoriamente.					
7.- En tu salón todos los integrantes del equipo participan en las actividades que te solicita tu maestro (a).					
8.- En clase has aprendido a realizar cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, síntesis, resumen, etc.					
9.- En clase se ha hablado sobre temas de salud, tabaquismo, adicciones, ETS, embarazos prematuros.					

Preguntas	Definitivamente sí	Probablemente sí	Indeciso	Probablemente no	Definitivamente no
11.- ¿Tienes idea de qué profesión u oficio quieres tener cuando seas adulto?					

Apéndice F

Cuestionario Likert para padres de familia

Instrucciones: Escriba una x a la respuesta de cada pregunta.

Preguntas	Definitivamente sí	Probablemente sí	Indeciso	Probablemente no	Definitivamente no
1.- ¿Asiste a la escuela cuando cita lo (a) cita el maestro (a)?					
2.- ¿Su hijo (a) tiene mala conducta?					
3.- ¿Resuelve los problemas escolares de su hijo con el apoyo de su profesor (a)?					
4.- ¿Revisa los cuadernos y libros de su hijo (a)?					
5.- ¿Entre los trabajos escolares de su hijo (a) se encuentran: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, síntesis o resúmenes?					
6.- ¿Recibe información de su hijo sobre su desempeño escolar?					
7.- ¿El profesor(a) de su hijo (a) le ofrece algunas alternativas para mejorar el desempeño escolar del alumno (a)?					
8.- ¿Su hijo recibe información en la escuela que lo orienta en las dudas que tiene sobre la adolescencia?					
9.- ¿Sabe si su hijo ha realizado su proyecto de vida?					

Preguntas	Definitivamente sí	Probablemente sí	Indeciso	Probablemente no	Definitivamente no
10.- ¿Tiene su hijo idea de la profesión u oficio que ejercerá en el futuro?					

Apéndice G

Entrevista Likert y estructurada a los profesores

Indicaciones: Señale con una x la respuesta que mejor responda a cada pregunta.

Preguntas	Sí	Muchas veces	A veces	Pocas veces	No
Realiza todas las actividades marcadas en equipo en los libros de texto.					
En sus planeaciones de asignatura estatal y Orientación y tutoría, ¿implementa actividades en equipo?					
<p>¿Ha tenido dificultades durante el trabajo en equipo de sus alumnos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renuencia a trabajar con ciertos compañeros - Incumplimiento de materiales - Falta de participación de los alumnos - Discusiones entre alumnos de manera poco tolerante y respetuosa - Otros (señalarlo sobre la línea) _____ _____ _____ 					
¿Considera que sus alumnos aprenden más de forma individual que en equipo?					
El trabajo en equipo es provechoso					
¿Existe una comunicación respetuosa entre docente y alumno?					

Preguntas	Sí	Muchas veces	A veces	Pocas veces	No
Medios para comunicarse con sus alumnos: - cara a cara - teléfono - msn y correo electrónico - buzón - otros _____					
Motivos para que haya comunicación entre usted y sus alumnos - tareas - recordatorios de materiales - citas a sus padres - cooperaciones escolares - tratar problemas conductuales - organizar eventos - otras (señálelas) _____ _____					
¿Dicha comunicación favorece el ambiente de trabajo?					
¿Existe alguna mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje con dicha comunicación?					
¿Coadyuva al mejoramiento constante de las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar?					
¿Coordina la realización de sus actividades con las del resto del colectivo escolar?					
¿Realiza entrevistas a los alumnos para recabar información que sustente las estrategias de intervención que plantea?					

Preguntas	Sí	Muchas veces	A veces	Pocas veces	No
¿Utiliza diversos procesos y estrategias que contribuyen a la consolidación de una sana autoestima en los alumnos?					
¿Atiende las necesidades de los alumnos a través de la vinculación con instituciones que ofrecen atención a los adolescentes?					
¿Colabora con el personal directivo y docente para la realización de los proyectos de la escuela?					

1.- ¿Asistió al campamento pedagógico? _____ ¿quién capacitó a los docentes durante dicho campamento? _____

2.- ¿Sobre qué temas los prepararon? _____

3.- ¿Qué materiales les facilitaron? _____

4.- ¿Es suficiente dicha capacitación para mejorar su desempeño docente y obtener buenos resultados académicos con sus alumnos? _____, ¿por qué? _____

5.- ¿Qué contenidos o habilidades requieren conocer los docentes con mayor profundidad para estar preparado ante cualquier situación relacionada con su labor educativa? _____

6.- ¿Qué actividades promueve para coadyuvar a la preservación de la salud física y mental de los educandos? _____

7.- ¿De qué forma actualiza la información sobre los alumnos y reportar oportunamente cambios cualitativos y cuantitativos? _____

8.- ¿Qué iniciativas presenta para contribuir al logro de los propósitos educativos?

9.- ¿De qué forma evalúa los resultados de sus actividades?

10.- ¿Cada cuánto evalúa sus actividades? _____

11.- ¿De qué forma orienta individualmente a los alumnos en asuntos que afectan su desarrollo y bienestar como integrantes de la comunidad escolar? _____

12.- ¿A qué instancias institucionales extraescolares recurre para coadyuvar a lograr la permanencia de los alumnos en la educación básica y a que concluyan con éxito la misma? _____

13.- ¿Qué iniciativas ha propuesto a las autoridades de la escuela iniciativas que mejoren la atención de los alumnos? _____

Apéndice H

Entrevista Likert y estructurada a los alumnos

Indicaciones: Señala con una x la respuesta que mejor responda a cada pregunta.

Preguntas	Sí	Muchas veces	A veces	Pocas veces	No
Realizas todas las actividades marcadas en equipo en los libros de texto.					
En asignatura estatal y Orientación y tutoría, ¿trabajas en equipo?					
<p>¿Has tenido dificultades durante el trabajo en equipo con tus compañeros sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renuencia a trabajar con ciertos compañeros - Incumplimiento de materiales - Falta de participación de los alumnos - Discusiones entre alumnos de manera poco tolerante y respetuosa - Otros (señalarlo sobre la línea) _____ <p>_____</p>					
¿Consideras que aprendes más de forma individual que en equipo?					

Preguntas	Sí	Muchas veces	A veces	Pocas veces	No
¿El trabajo en equipo es provechoso?					
¿Existe una comunicación entre tu maestro (a) y tú?					
<p>¿Qué medios utilizas para comunicarte con tu maestro (a)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - cara a cara - teléfono - msn y correo electrónico - buzón - otros _____ 					
<p>¿Qué motivos tienes para comunicarte con tu maestro (a)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - tareas - recordatorios de materiales - citas a sus padres - cooperaciones escolares - tratar problemas conductuales - organizar eventos - otro 					

Preguntas	Sí	Muchas veces	A veces	Pocas veces	No
¿Dicha comunicación favorece el ambiente de trabajo en tu salón?					
¿Consideras que es necesaria la comunicación para la realización de tus actividades?					
¿Te llevas bien con la mayoría de tus compañeros de clase?					
¿Platicas con tu maestro (a) cuando tienes problemas con tu calificación y/(o) conducta?					
¿Realizas actividades en Orientación y tutoría que te hacen sentir bien contigo mismo?					
¿Has recibido pláticas del centro de salud o el DIF sobre temas que te interesan?					

1.- ¿Qué actividades realizas en Orientación y tutoría? _____

2.- ¿Qué materiales utilizas en dichos trabajos? _____

3.- ¿Han trabajado temas relacionados con el alcoholismo, drogadicción, tabaquismo, anorexia, bulimia y obesidad de manera amplia durante tus clases? _____ ¿Qué aprendiste? _____

4.- ¿Cada cuánto recibes ayuda para mejorar tus resultados académicos? _____

5.- ¿De qué forma recibes orientación sobre asuntos que afectan tu bienestar dentro de tu escuela? _____

6.- ¿Qué temas te gustaría que se consideraran en la materia de Orientación y tutoría? _____

Apéndice I

Curso- taller de orientación y tutoría para docentes participantes

Objetivo. Los docentes reconocerán cuál es el rol que deben ejercer según la literatura especializada y la administrativa, así como los resultados obtenidos en la investigación, para después realizar un plan de acción tutorial basado en el modelo de programas a través del currículo, para lo cual considerarán tres estrategias de aprendizaje constructivista y los temas que se abordarán en la capacitación; con la finalidad de mejorar los resultados académicos y la permanencia en el centro escolar.

Módulo 1: El adolescente en el medio escolar.

1. La indisciplina y la autorregulación en los centros escolares.
2. Interacción escuela-padres de familia.
3. Creación de un entorno positivo de aprendizaje.
4. Aprendizaje cooperativo y otras estrategias constructivistas.
5. Estilos de enseñanza de Baumrind

Módulo 2: El adolescente en la actualidad.

Temas:

6. Adolescencia y pubertad.
7. Problemas durante la adolescencia: adicciones y trastornos alimenticios.
8. Los valores en la adolescencia.
9. Autoestima y formación de la personalidad.

Módulo 3: Orientación y tutoría.

Temas:

10. El rol del orientador educativo según Bisquerra.
11. Las funciones del orientador para la Dirección General de Desarrollo Curricular
12. Modelo de programas.
13. Plan de acción tutorial.

Metodología. Estrategias de aprendizaje basado en casos, problemas y proyectos, además de realizar actividades individuales y otras colaborativas de análisis y de aplicación del conocimiento. También se empleará el role-playing, lluvia de ideas, análisis de fragmentos de películas, videos, canciones y lecturas. Se realizarán las lecturas de lunes a viernes, para realizar las actividades los sábados.

Calendarización:

Módulo	Fechas 2008	Total horas
El adolescente en el medio escolar.	23-29 de noviembre Sábado de 9:00 a 14:00 hrs.	14 horas
El adolescente en la actualidad.	30 de noviembre al 6 de diciembre Sábado de 9:00 a 14:00 hrs.	14 horas
Orientación y tutoría	7-13 de diciembre Sábado de 9:00 a 14:00 hrs.	14 horas
Horas totales		42
Lugar	Biblioteca municipal	

Cronograma de actividades

Fecha	Propósito	Actividades
23-28 de noviembre	<p>Reconocer la importancia de la orientación y tutoría a través de la lectura de dos noticias recientes de periódicos mexicanos.</p> <p>Realizar un cuadro comparativo de los diferentes tipos de aprendizaje: cooperativo, basado en problemas, casos y proyectos, para determinar semejanzas y diferencias.</p>	<p>1.- Leer dos noticias, la primera llamada <i>Dan pláticas preventivas vs las drogas</i> en la dirección electrónica: http://www.oem.com.mx/elsoldehidalgo/notas/n910981.htm y, la segunda titulada <i>Sufren acoso 25% de alumnos de primaria de la dirección electrónica</i> http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=265305 para contestar las siguientes preguntas:</p> <p>¿Ha notado actos violentos o de bullying en su grupo o centro escolar? En caso afirmativo, ¿qué situaciones se presentan en su escuela? ¿Qué actividades ha realizado para prevenir la drogadicción y violencia de sus estudiantes?</p> <p>2.- Leer durante los días señalados las lecturas de las siguientes direcciones electrónicas:</p> <p>http://www.itesm.mx/va/dide/red/6/educacion/pbl.htm http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-02.htm http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php http://www.tecmilenio.edu.mx/cvirtual/asesoria/pol/homedoc.htm http://www.itesm.mx/va/dide/red/6/educacion/caso.htm</p> <p>Así como el texto sobre el aprendizaje cooperativo (véase apéndice J).</p> <p>3.- Llenar el cuadro comparativo (véase apéndice K).</p> <p>3.- Compartir el cuadro comparativo en la sesión grupal del día 29 de noviembre.</p>
29 de noviembre	<p>Resolver problemas relacionados con la indisciplina escolar, considerando la autorregulación y la intervención de los padres, para de esa manera tener la posibilidad de mejores resultados en las aulas.</p>	<p>1.- Mostrar los cuadros comparativos y establecer conclusiones sobre los tipos de aprendizaje. Tiempo: 30 minutos.</p> <p>2.- Cada maestro realizará la lectura de un tema, ya sea de el clima del aula e indisciplina, autorregulación, creación de un entorno positivo de aprendizaje, mantenimiento de un entorno positivo de aprendizaje y la interacción de escuelas-padres de familia, que se encuentran en los apéndices L, M, N y O. Tiempo: 40 minutos.</p> <p>3.- Comentar los puntos centrales de sus lecturas en equipo. Tiempo: 30 minutos.</p> <p>Receso de 30 minutos.</p> <p>4.- Leer y resolver en equipo el caso de Iñaki un alumno que vive Tlacotepec y cursa primer grado de telesecundaria, es un alumno tranquilo, pero tiene problemas académicos, en dos bimestres ha reprobado cinco asignaturas, ¿qué puede hacer la maestra al respecto para evitar que el alumno repruebe el ciclo escolar? Tiempo: 1:15 hora.</p> <p>5.- Resolver el caso de la maestra Petra, ella tiene un grupo de adolescentes indisciplinados, quienes no respetan a sus padres, a sus maestros ni al director, generalmente causan destrozos en la escuela y en la comunidad. Tiempo: 1:15 hora.</p> <p>6.- Cierre de la sesión, comentando los aprendizajes obtenidos durante la semana. Tiempo: 20 minutos.</p>

30 de noviembre al 5 de diciembre	Diferenciar la pubertad y adolescencia a través de un mapa conceptual, y elaborar una propuesta de educación sexual, para contribuir a un desarrollo integral de los educandos.	<p>1.- Elaborar mapas conceptuales de los textos sobre adolescencia y pubertad (véase apéndice P).</p> <p>2.- Asimismo leerán los temas que se consideran dentro de la educación sexual en la dirección electrónica: http://www.edusexual.org/adolescencia.htm para realizar una propuesta de cómo abordar estos tópicos con sus educandos.</p>
6 de diciembre	Resolver casos sobre adicciones, trastornos alimenticios, y determinar que valores desean fomentar en los alumnos, así como la manera en que pueden contribuir al desarrollo de los alumnos, con la finalidad de contribuir en su desarrollo personal.	<p>1.- En la sesión presencial compartir los mapas conceptuales, para establecer conclusiones sobre las diferencias y aspectos fundamentales de la adolescencia y pubertad. Y explicar sus propuestas de educación sexual. Tiempo: 30 minutos.</p> <p>2.- Los dos profesores realizan la lectura de las adicciones (véase apéndice Q) y leerán el texto de http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_2223000/2223338.stm Las tres maestras el texto de los factores que afectan a los adolescentes que incluye a los trastornos alimenticios (véase apéndice R). Pueden investigar en otras páginas de Internet para enriquecer el tema. Tiempo: 40 minutos.</p> <p>3.- Los profesores resolverán el caso de Adalberto un alumno que estudia en la telesecundaria y que últimamente se ha vuelto agresivo y en la comunidad se rumora que es drogadicto y alcohólico. Las maestras propondrán una propuesta para el caso de Gumerinda, quien se ve pálida, con manchas en la piel y no come si en la escuela venden comida frita. Tiempo: 30 minutos.</p> <p>Receso: 30 minutos</p> <p>4.- Compartir los casos y su resolución en plenaria. Tiempo: 20 minutos.</p> <p>5.- Leer el texto sobre los valores en la adolescencia de la dirección electrónica http://www.adolesc.org.mx/espfam/temas/educacion.htm y se realizará un cuadro sinóptico en donde plasmas los valores que desean fomentar a sus alumnos y por qué. Tiempo: 50 minutos.</p> <p>6.- Dos profesores leerán los temas de autoestima en la dirección electrónica http://kidshealth.org/kid/en_espanol/sentimientos/self_esteem_esp.html y el texto relacionado con la forma en que los adolescentes conforman su personalidad en http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_115.htm será leído por 3 mentores. Tiempo: 30 minutos.</p> <p>7.- Realizar una propuesta para contribuir a aumentar la autoestima de los adolescentes. Tiempo. 40 minutos.</p> <p>8.- Cierre de la sesión con los aprendizajes obtenidos. Tiempo: 30 minutos.</p>
7 al 12 de diciembre	Identificar los aspectos fundamentales del modelo de programas que utilizarán en la realización del PAT.	<p>1.- Leer el texto sobre el modelo de programas (véase apéndice S), y realizar un mapa mental, en el que se consideren los aspectos esenciales del mismo.</p>

13 de diciembre	Diseño del PAT en el que consideren las funciones del orientador, el modelos de programas, las actividades que incluirán a lo largo del currículo y en la asignatura de Orientación y tutoría.	<p>1.- Compartirán el mapa mental para comentar los rasgos esenciales. Tiempo: 20 minutos.</p> <p>2.- Leerán de manera individual el texto sobre las funciones del orientador (véase apéndice T) y realizarán texto en el que señalen si existen relaciones entre las funciones que señalan Bisquerra (citado por Adame, Álvarez y Bisquerra, 2005) y las que numera la Dirección General de Desarrollo Curricular. Tiempo: 40 minutos.</p> <p>3.- Se les mostrará cuáles son las sugerencias de temas y actividades que sugieren trabajar los alumnos. Tiempo: 20 minutos.</p> <p>4.- Se les pedirá que revisen un ejemplo de plan de acción tutorial de la dirección electrónica http://www.orientared.com/tutoria.php en la que además revisarán sugerencias de actividades a realizar, pudiendo navegar en la página para tener elementos que les permita elaborar su PAT. Tiempo: 30 minutos.</p> <p>Receso: 30 minutos</p> <p>5.- En equipo analizarán en qué asignaturas se puede trabajar la temática revisada en el curso, y de qué manera pueden profundizar en su conocimiento y cómo verificarán que sus alumnos han aprendido o no. Tiempo: 40 minutos.</p> <p>6.- Realizarán en equipo el PAT, usando un formato libre que se adecue a sus necesidades. Tiempo: 1 hora con 40 minutos.</p> <p>7.- Exponer sus PAT a todo el grupo para que puedan enriquecer su trabajo. Tiempo: 20 minutos.</p>
-----------------	--	--

Apéndice J

Aprendizaje cooperativo

Este tema es trascendental dentro del Modelo Renovado de Telesecundaria, y los resultados de la investigación mostraron que los profesores no tienen mucha información necesaria sobre este tema, incluida la importancia del tema dentro del aula, razón por la cual se incluye en este apéndice.

Panitz (2006) define al aprendizaje cooperativo como un proceso en el cual las personas interactúan para desarrollar un producto final el cual usualmente tiene un contenido específico, es directivo y controlado por el maestro.

Por su parte, Slavin (1995, citado por Yamarik, 2007) señala que el aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza en el cual los alumnos trabajan en grupos pequeños para ayudarse uno a otro para aprender contenidos académicos. Si se implementa apropiadamente, los estudiantes aprenden unos de otros. Algunos beneficios del aprendizaje cooperativo son mencionados por Yamarik (2007): mayor desempeño académico, mejores resultados en los exámenes, mayor interés en los temas y los alumnos expresan opiniones positivas hacia este tipo de trabajo.

El docente debe asegurarse de que se cumplan con los cinco elementos del aprendizaje cooperativo que para Johnson y Johnson (1994) son: 1) interdependencia positiva, en donde cada uno de los miembros del equipo aprendan el tema y se aseguren que el resto de sus compañeros también lo hagan, para lograrlo deberán coordinar sus esfuerzos individuales para contribuir a unirlos, realizar su rol y cumplir con sus

responsabilidades en la tarea, de ese modo concluirán satisfactoriamente su trabajo. Para enfatizar en los roles, estos autores consideran los siguientes: a) lectores, b) registradores o secretarios, c) inspectores de que haya entendimiento, quién se enfoca en preguntar periódicamente a cada compañero qué está aprendiendo, d) impulsador de la participación, y e) elaborador del conocimiento, quien registrará las conclusiones del grupo; estos roles son vitales para el aprendizaje de alta calidad; por tanto es deseable que los docentes no pierdan esto de vista y del mismo modo, que recuerden que aunque cada alumno tiene sus responsabilidades, ellos no deben deslindarse de su obligación de monitorear cada equipo para apoyarle en cuestiones de la materia, o en el funcionamiento del mismo. 2) Interacción promotora cara a cara, se refiere a la ayuda eficiente y efectiva que debe existir en los compañeros, el intercambio de recursos como la información y materiales, el procesamiento de la información, la retroalimentación para mejorar su desempeño, razonamiento para promover una mejor toma de decisiones, así como el esfuerzo para alcanzar las metas comunes. 3) Responsabilidad y valoración personal, para estos autores es la clave para asegurar que todos los miembros de un grupo están preparados para aprender cooperativamente. Después de una clase cooperativa, los miembros del equipo deben estar preparados para realizar tareas similares por sí mismos.

Al trabajar con otras personas, se tiene el riesgo de que existan ciertas diferencias, que no permitan que la actividad de aprendizaje se realice. Al respecto Williams, Beard y Rymer (1991) señalan que puede deberse a la falta de participación de

algunos miembros del equipo, ya que saben que alguien más realizará lo que le corresponde. También se presentan otros problemas como la resistencia a trabajar con algún compañero, olvidos de materiales solicitados lo que ocasiona conflictos con compañeros de equipo, discusiones porque un alumno no desea trabajar, o porque discute u ofende a otro (a) compañero (a). En este sentido le corresponde al docente, monitorear la actividad realizada por cada equipo para ayudar a solucionar conflictos, así como para clarificar dudas. Sobre esto Díaz-Barriga y Hernández (2002) mencionan que los docentes tienen que monitorear que exista un trabajo cooperativo y evaluar el nivel de logro de los alumnos y enseñarles a reconocer cómo colaboraron unos con otros. Estos autores ofrecen algunos rasgos que indican su ausencia en cuanto al comportamiento de los alumnos son:

- Dejan al grupo impulsivamente.
- Platican de tópicos diferentes al trabajo.
- Realizan su propio trabajo mientras ignoran a sus compañeros.
- No comparten respuestas ni materiales.
- No corroboran si los demás han aprendido o no.

El Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota (citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 116) ha propuesto 18 pasos para estructurar el proceso de enseñanza con base en el aprendizaje cooperativo:

1. Especificar objetivos de enseñanza.
2. Decidir el tamaño del grupo.

3. Asignar estudiantes a los grupos.
4. Acondicionar el aula.
5. Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia.
6. Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
7. Explicar la tarea académica.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración individual.
10. Estructurar la cooperación intergrupo.
11. Explicar los criterios del éxito.
12. Especificar los comportamientos deseables.
13. Monitorear la conducta de los estudiantes.
14. Proporcionar asistencia en relación a la tarea.
15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
16. Proporcionar un cierre a la lección.
17. Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos.
18. Valorar el buen funcionamiento del grupo.

Lo anterior permite identificar la necesidad de formar grupos heterogéneos, no muy grandes, ubicarlos en mesas que permitan el contacto visual e intercambio de conocimientos y opiniones; para que aprendan unos de otros.

Apéndice K
Cuadro comparativo

Indicadores	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje basado en casos	Aprendizaje basado en proyectos
Definición				
Ventajas				
Desventajas				
Papel del alumno				
Papel del docente				
Metodología				
Evaluación				

Apéndice L

Creación y mantenimiento de un entorno positivo de aprendizaje

Una de las condiciones principales para que se realice el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera adecuada, es la existencia de un clima positivo que dé la confianza al alumno de participar en las actividades, y por otro lado que le permita al profesor implementar las estrategias que tiene planeadas.

Sin embargo existen momentos como los que señala Woolfolk (1997) en los que los estudiantes se molestan porque se les da poco tiempo para realizar un trabajo, se aburren con lecciones que están debajo de su capacidad, por lo que es conveniente encontrar actividades más emocionantes para ocupar su tiempo. En cierto modo, los profesores evitan problemas de disciplina siempre que se esfuerzan por motivar a los estudiantes al interesarlos en dominar los objetivos del curso, de ese modo evitan participar en conflictos con el profesor u otros estudiantes al mismo tiempo. Todos los planes para motivar a los estudiantes conducen a la prevención de problemas.

Algunos psicólogos de la Universidad de Texas en Austin como estudiaron la administración en el aula (Emmer, Evertson y Anderson; Emer, Evertson, Clements y Worsham; Evertson; Evertson, Emmer, Clements y Worsham, citados por Woolfolk, 1997), ellos observaron clases al principio y durante el ciclo escolar. Ellos encontraron que había casos de profesores más y menos efectivos en relación a la administración del aula y el desempeño de los alumnos durante el año.

Woolfolk (1997) explica que los investigadores leyeron sus anotaciones, para saber cómo se iniciaron los profesores efectivos. Además de comparar los casos de profesores que tuvieron clases de alto desempeño y de aquéllos cuyas clases tenían una infinidad de problemas. Con estas comparaciones se desarrollaron principios de administración. Luego los profesores enseñaron estos principios a un nuevo grupo de profesores; obteniéndose resultados muy positivos. Los profesores que aplicaban los principios tenían menos problemas; sus estudiantes dedicaban más tiempo al trabajo y había menos interrupciones; por consiguiente, el desempeño era más alto. Estos descubrimientos constituyeron la base para dos libros acerca de la administración del aula.

Reglas y procedimientos que se requieren

En las telesecundarias se trata con una cierta cantidad de alumnos durante la jornada escolar, y los preceptores se enfrentan a la situación de que sus alumnos pueden desafiar su autoridad como señala Woolfolk (1997), esta autora señala también que los profesores efectivos que se mencionaron el párrafo anterior dieron la pauta para que se establecieran planeaciones de procedimientos y reglas para manejar estas situaciones:

Procedimientos. ¿Cómo se distribuirían y recogerán materiales y asignaturas? ¿En qué condiciones pueden salir los estudiantes del aula? ¿Cómo responden los estudiantes al timbre al inicio y al final de un período? ¿Cómo se determinarán las calificaciones? ¿Cuáles son las rutinas especiales para manejar el equipo y materiales en clases de ciencias, arte u orientación vocacional? Los procedimientos describen la manera en que las actividades se llevan a cabo en las aulas, pero rara vez se asientan por escrito; simplemente es como se realizan las

actividades en clase. Carol Weinstein y Andy Mignano (1993) sugieren que los profesores establezcan procedimientos para cubrir las áreas siguientes:

1. *Rutinas administrativas*, como tomar lista de asistencia.
2. *Movimiento de los estudiantes*, como entrar o salir del salón o ir al sanitario.
3. *Mantenimiento*, como regar las plantas o guardar artículos personales.
4. *Rutinas para realizar las lecciones*, como la manera e que se recogen las asignaturas y se regresa la tarea.
5. Interacciones entre el profesor y los estudiantes, como la forma en que se capta la atención del profesor cuando se necesita ayuda.
6. Hablar entre los estudiantes, como ayudar o socializarse.

Podría utilizar estas seis áreas como un marco de trabajo para planear sus procedimientos y rutinas de clase. Los lineamientos le ayudarán conforme haga sus planes.

Lineamientos para el establecimiento de los procedimientos de la clase

Determine los procedimientos para que los alumnos conserven en buen estado los escritorios, equipo de clase y otras instalaciones.

Ejemplos

1. Algunos profesores destinan un tiempo para ordenar todos los días o una vez a la semana en las clases independientes.
2. puede demostrar y hacer que los alumnos acerquen las sillas al escritorio, tomen y regresen los materiales que se guarden en los estantes, saquen punta a los lápices, utilicen el lavabo o fuente de agua, el equipo del laboratorio y actividades similares.
3. En algunas clases, un supervisor por turnos se hace cargo del equipo o los materiales.

Decida cómo espera que los alumnos entren y salgan del aula.

Ejemplos

1. ¿Cómo sabrán los alumnos qué tiene que hacer tan pronto entren en el aula? Algunos profesores tienen una tarea estándar (“saquen su tarea y revísenla”).
2. ¿En qué condiciones pueden salir los alumnos del aula? ¿Cuándo necesitan pedir permiso?
3. Si los estudiantes llegan tarde, ¿Cómo logran entrar al aula?
4. Muchos profesores piden que los estudiantes estén en su lugar y callados antes de que se puedan ir al final de la clase. El profesor, no el timbre, es quien da por terminada la clase.

Establezca una señal y enséñela a sus alumnos.

Ejemplos

1. En el aula algunos profesores prenden y apagan las luces, tocan una nota en el piano o grabadora, caminan hacia el podio y miran al grupo en silencio, utilizan una frase como “ojo, por favor”, sacan sus cuadernos de calificaciones o caminan hacia el frente del aula.
2. En los corredores, levantar una mano, dar una palmada o alguna otra señal pueden significar “Alto”.
3. En el patio, levantar una mano o silbar puede significar “hagan una fila”.

Establezca los procedimientos para la participación de los alumnos en clase.

Ejemplos

1. ¿Pedirá a los alumnos que levanten la mano a fin de pedir permiso para hablar o simplemente requerirá que esperen hasta que termine la persona que está hablando?
2. ¿Cómo indicará que desea que todos respondan a la vez? Algunos profesores ponen la mano en el oído. Otros anteponen a la pregunta la palabra “todos...”
3. Asegúrese de que están claras las diferencias en los procedimientos para las distintas actividades: lectura en grupo, centro de aprendizaje, discusión, presentación del profesor, trabajo en los lugares, películas, equipo de aprendizaje, biblioteca y actividades similares.
4. ¿Cuántos estudiantes pueden estar al mismo tiempo en el sacapuntas, el escritorio del profesor, el centro de aprendizaje, el lavabo, los libreros, el rincón para la lectura o el baño?

Determine cómo comunicará, recogerá y regresará las tareas.

Ejemplos

1. Algunos profesores reservan una esquina del pizarrón para apuntar las tareas. Otros las apuntan con gises de colores. Para los estudiantes de menor edad tal vez sea mejor preparar hojas o carpetas para tareas, utilizar un código de colores para el cuaderno de trabajo de matemáticas, un paquete de lectura o un equipo de ciencias.
2. Algunos profesores recogen las tareas en una caja o cajón; otros piden a un alumno que recoja los trabajos mientras presentan la actividad siguiente. (Woolfolk, 1997pp. 409-411).

Reglas

Con las reglas los profesores establecen qué pueden permitir a los alumnos

hacer en clase, y que no. Además es conveniente que las reglas se ofrezcan de la manera más clara, concreta y generales, dándoselas a conocer a los alumnos y realizar un seguimiento del cumplimiento de las mismas. Sobre las reglas para alumnos de secundaria Emmer y otros (citados por Woolfolk, 1997, p. 412) sugieren seis ejemplos:

1. *Llevar a clase todos los materiales necesarios.* El profesor debe especificar el tipo de pluma, lápiz, papel, cuadernos, textos y demás.
2. *Estar en su asiento, listos para trabajar cuando suene el timbre.* Muchos profesores combinan esta regla con un procedimiento estándar para inicial la clase, como un ejercicio de “calentamiento” en el pizarrón o el requerimiento de que los estudiantes tengan papel y el encabezado adecuado al sonar el timbre.
3. *Respetar y ser mable con todos.* Esto incluye peleas, abuso verbal y dar problemas en general.
4. *Respetar la propiedad de otras personas.* Esto implica la propiedad de la escuela, del profesor o de otros estudiantes.
5. *Escuchar y permanecer sentados mientras alguien más habla.* Esto se aplica cuando el profesor u otros estudiantes hablan.
6. *Obedecer todas las reglas.* Al igual que con las reglas para la escuela elemental, esto cubre muchas conductas y situaciones, de modo que no tiene que repetir todas las reglas de la escuela para su clase. Esto recuerda a los estudiantes que estará supervisándolas dentro y fuera de su clase. Asegúrese de conocer todas las reglas de la escuela. Algunos estudiantes de secundaria son muy afectos a convencer a los profesores de que su mala conducta “en realidad no viola las reglas de la escuela”.

En cuanto redacte las reglas y procedimiento debe tener en cuenta cuáles serán sus repercusiones al momento de que se violen. Al respecto Weinstein y Mignano (citados por Woolfolk, 1997, pp. 413) encontraron que las consecuencias negativas de los profesores se dividen en siete categorías:

1. *Expresiones de decepción.* si a los estudiantes les agrada el profesor y lo respetan, entonces una expresión seria y de pena por la decepción puede hacer que los estudiantes se detengan y consideren su conducta.

2. *Pérdida de privilegios.* los estudiantes pueden perder tiempo libre. Por ejemplo, si no terminan una tarea, se les puede requerir que lo hagan durante un periodo libre o en el recreo.
3. *Exclusión del grupo.* A los estudiantes que distraen a sus compañeros y fracasan para cooperar se les puede separar del grupo hasta que tengan la preparación para cooperar. Algunos profesores dan a sus alumnos un pase de 10 o 15 minutos. El estudiante infractor debe ir a otra clase o sala de estudio donde otros estudiantes y profesores lo ignoren durante ese tiempo.
4. *Reflexiones escritas acerca del problema.* Los estudiantes pueden escribir en periódicos, escribir ensayos acerca de la manera en que se comportaron y afectaron a otras personas, o escribir cartas de disculpa –si conviene-. Otra posibilidad es pedir a los alumnos que describan de modo objetivo lo que hicieron; luego el profesor y el estudiante pueden firmar y fechar esta declaración. Estos registros están disponibles si los padres o administradores necesitan evidencia de la conducta de los estudiantes.
5. *Detenciones.* Las detenciones pueden ser reuniones muy breves después de clases, durante un periodo libre o el almuerzo. El propósito principal es hablar acerca de lo que sucedió.
6. *Visitas a la oficina del director.* Los profesores expertos rara vez tienden a utilizar este castigo, pero lo utilizan cuando la situación lo amerita. Algunas escuelas requieren que se envíe a los alumnos a la oficina por ciertas infracciones; como reñir. Si dice a un estudiante que vaya a la oficina y éste se rehúsa, podría llamar a la oficina para decir que se ha enviado al alumno. Entonces el estudiante tiene la alternativa de ir a la oficina o enfrentar el castigo del director por “desaparecer” en el camino.
7. *Contacto con los padres.* Si los problemas se convierten en un patrón de repetición, la mayoría de los profesores se ponen en contacto con la familia del estudiante. Se hace esto a fin de buscar ayuda para el alumno y no culpar a los padres o castigarlo.

Mantener un buen entorno para el aprendizaje

Los profesores eficientes crean un buen comienzo y mantienen su sistema de administración al evitar problemas y hacer que los estudiantes se dediquen a actividades de aprendizaje productivas.

Fomento de la dedicación

Woolfolk (1997) argumenta que cuando los profesores despiertan la curiosidad de los estudiantes, estos se motivan en su aprendizaje, y sobre todo si se les solicitan actividades auténticas relacionadas con la vida real, pero también se tiene que buscar que los alumnos trabajen por sí mismos. Al respecto se presentan algunas sugerencias:

Lineamientos: Mantener a los estudiantes ocupados

Deje en claro los requerimientos de trabajo básicos.

Ejemplos

1. Especifique y pegue los requerimientos para el trabajo de rutina para encabezados, tamaño de las hojas, uso de lápiz o pluma y limpieza.
2. Establezca y explique reglas acerca del trabajo con retraso o incompleto y las ausencias. Si empieza a desarrollarse un patrón de trabajo incompleto, contrólole a tiempo; hable con los padres si es necesario.
3. Establezca fechas razonables y apéguese a éstas a menos de que un estudiante tenga una muy buena excusa para el retraso.

Comunique los aspectos específicos de las tareas.

Ejemplos

1. Con los estudiantes de edad menor, cuente con un procedimiento de rutina para dar las tareas, como escribirlas en el mismo lugar del pizarrón todos los días. Con los alumnos de mayor edad, puede dictar las tareas, pegarlas o repartirlas en una hoja.
2. Recuerde a los estudiantes sobre las próximas tareas.
3. Con las tareas problemáticas, proporcione a los alumnos una hoja en la que describa qué hacer, qué recursos tienen a su disposición, las fechas de entrega, etc. También debe explicar a los alumnos de más edad los criterios para calificar.
4. Demuestre cómo hacer la tarea, respondan las primeras preguntas juntos o proporcione una hoja de trabajo con ejemplos.

Observe el trabajo en progreso.

Ejemplos

1. cuando realice una tarea en clase, asegúrese de que cada alumno la inicie en forma correcta. Si revisa sólo a los estudiantes que levantan la mano para pedir

ayuda, no observará a aquellos que creen saber lo que hacen pero en realidad no entienden, aquellos que son demasiado tímidos para pedir ayuda y aquellos que no tienen plan para hacer ningún trabajo.

2. Revise el progreso en forma periódica, en las discusiones, asegúrese de que todos tengan oportunidad de responder.

Ofrezca retroalimentación académica frecuente.

Ejemplos

1. A los alumnos de primaria se les debe regresar los trabajos al día siguiente de que los entregan.
2. Los buenos trabajos se pueden exhibir en el salón y enviar a los padres cada semana los trabajos que se calificaron.
3. Los estudiantes de todas las edades pueden llevar un registro de las calificaciones, los proyectos que se terminaron y los créditos extraordinarios que se obtuvieron.
4. Para los estudiantes de mayor edad, divida las tareas a largo plazo en varias etapas y proporcione retroalimentación en cada punto, (Woolfolk, 1997, p. 417).

Además, la forma en que se comporta el docente influye en la clima del aula.

Collins (citado por Eggen y Kauchak, 2002) señala algunas características del docente que mantiene alerta y entusiasmado al alumno incluye: 1) realizar variaciones en la forma de hablar en el tono, volumen y velocidad, 2) establecer contacto visual con los alumnos, 3) mantener la animación en la mirada, 4) realizar gestos frecuentes con la cabeza y los brazos, 5) caminar de un lugar a otro; 6) tener una actitud enérgica y 7) usar un lenguaje descriptivo con amplio vocabulario. De esa manera el docente le transmite entusiasmo al alumno y puede lograr que se involucre en la dinámica de la clase.

Continuando con lo anterior, los profesores pueden ser ineficientes o tener éxito para prevenir los problemas, teniendo habilidades en cuatro áreas: conciencia total,

traslape de actividades, enfoque del grupo y administración del movimiento (Doyle, citado por Woolfolk, 1997):

Conciencia total. Implica comunicar a los estudiantes que está consciente de todo lo que sucede en el aula, que no pasa nada por alto. Los profesores “conscientes” parecen tener ojos en la parte trasera de la cabeza. Evitan verse absortos o interactuar sólo con algunos estudiantes, dado que esto alienta al resto de la clase a divagar. Siempre supervisan el salón, hacen contacto visual con estudiantes individuales, de modo que los estudiantes saben que están bajo supervisión (Brooks, 1985).

Estos profesores evitan que interrupciones menores se tornen graves. También saben quién provocó el problema y se aseguran de que las personas correctas hayan participado en éste. En otras palabras, no comenten lo que Kounin denominó errores de tiempo (esperar demasiado antes de intervenir) o errores de objetivo (culpar al estudiante incorrecto y permitir que los verdaderos incitadores escapen a la responsabilidad de su conducta).

Si dos problemas se suscitan al mismo tiempo, los profesores eficientes manejan primero el más grave. Por ejemplo, un profesor que dice a dos estudiantes que dejen de murmurar pero ignora aun una breve discusión por el sacapuntas comunica a los estudiantes una falta de conciencia. Los estudiantes empiezan a creer que pueden salirse con la suya casi con cualquier cosa si son astutos (Charles, 1989).

Traslape y enfoque del grupo. Significa registrar y supervisar varias actividades al mismo tiempo. El éxito en esta área también requiere una supervisión constante de la clase. De muchas maneras, un profesor debe administrar continuamente lo que Dunkin y Biddle (1974) llamaron circunferencia con tres aros. Por ejemplo, un profesor quizá deba revisar el trabajo de un individuo y al mismo tiempo mantener a un grupo pequeño trabajando al decir “bien, continúen” (Charles, 1985).

Mantener un enfoque del grupo significa mantener a tantos alumnos como sea posible al participar en las actividades apropiadas de la clase y evitar profundizar en éstas sólo con uno o dos alumnos. Todos los estudiantes deben tener algo que hacer durante la lección. Por ejemplo, el profesor podría pedir a todos que escribieran la respuesta a una pregunta, luego pedir a individuos que contesten en tanto que otros estudiantes comparan sus respuestas. Se podrían requerir respuestas en coro mientras un profesor camina por el salón para asegurarse de que todos participan (Charles, 1985). Algunos profesores hacen que sus alumnos utilicen pizarrones pequeños o tarjetas de colores para responder en grupos. Ésta es una forma en que los profesores pueden asegurarse de que todos

los estudiantes toman parte así como la forma de verificar que todos comprendan el material.

Administración del movimiento. Implica hacer que las lecciones y el grupo se mueva con transiciones suaves, variedad y con un ritmo apropiado y flexible. El profesor eficiente evita transiciones abruptas, como anunciar una nueva actividad antes de obtener la atención de los estudiantes o comenzar una actividad nueva a la mitad de algo más. En estas situaciones, una tercera parte de la clase llevará a cabo la actividad nueva, muchos estarán en la lección anterior, varios preguntarán qué hacer a otros estudiantes, algunos aprovecharán la oportunidad para tener un poco de diversión y la mayoría estarán confundidos.

Finalmente, Kuonin (citado por Woolfolk, 1997), sugiere que no se pase de una actividad de forma lenta o muy rápida, o dar indicaciones alumno por alumno. Por el contrario es preferible que se mantenga a los alumnos ocupados para que estén interesados en sus actividades.

Apéndice M

El clima del aula e indisciplina

Cuando existe un ambiente armonioso en el aula, se tiene la posibilidad de que exista confianza, comunicación y en dado caso la obtención de aprendizajes. Dentro del aula, los docentes manifiestan un determinado estilo de aprendizaje, en el que se incluye su manera de relacionarse con los alumnos.

Al respecto, se retoma la clasificación que Baumrind (citada por Santrock, 2003) realizó sobre los estilos de aprendizaje de los padres de familia, pero ahora los enfoca hacia los docentes, Santrock (2003, p. 199) los describe de la siguiente manera:

Al igual que los padres democráticos, los profesores democráticos tiene alumnos con mayor confianza en sí mismos, que saben posponer las gratificaciones, que se llevan bien con sus compañeros de clase y que tienen un autoestima elevada. El estilo de docente democrático anima a los alumnos a que piensen y actúen de forma independiente, pero siempre sometándose a un control eficaz. Los profesores democráticos se implican en el aprendizaje de sus alumnos y son afectuosos con ellos. No obstante, establecen límites cuando es necesario y ponen normas y reglas que los alumnos deben respetar.

El estilo docente democrático contrasta con dos estilos docentes poco eficaces. El autoritario y el permisivo. El estilo de docente autoritario es restrictivo y punitivo. Su principal objetivo consiste en mantener el orden en la clase más que en la instrucción o el aprendizaje de los alumnos. Los profesores autoritarios establecen límites y firmes controles a los alumnos y apenas mantienen intercambios verbales con ellos. En las clases autoritarias, los estudiantes tienden a adoptar una actitud pasiva, con escasa participación, expresan ansiedad ante la comparación social y poseen muy pocas habilidades comunicativas.

El docente permisivo concede a los estudiantes una gran autonomía pero les proporciona muy poco apoyo para que desarrollen habilidades de aprendizaje y controlen su comportamiento. Como cabría esperar, en las clases permisivas los alumnos suelen desarrollar habilidades académicas poco eficaces y un escaso autocontrol.

Resumiendo, el estilo docente democrático beneficia más a los alumnos que los estilos autoritario y permisivo. El estilo democrático ayuda a los estudiantes a convertirse en aprendices activos y autorregulados (Evertson, Emmer y Worsham, 2003; Marcella, Nelson y Marchand-Martella, 2003).

Por otro lado, existe una conclusión sobre cómo organizan sus clases los preceptores eficaces y los que no lo son. Kounin (citado por Santrock, 2003, p 199) señaló que los profesores eficaces eran diferentes en cuanto a la organización de las actividades del grupo., controlaban regularmente a los alumnos, lo que les permitía detectar los problemas. “También explicaban la lección a un ritmo pausado, manteniendo el interés de los estudiantes, sin darles oportunidades para que se distrajeran fácilmente. Asimismo, planteaban a los alumnos actividades diversas suficientemente desafiantes pero no imposibles de resolver”.

Antes de iniciar un ciclo escolar, es preciso que los mentores definan un reglamento en el que se establezca el comportamiento adecuado de los estudiantes. Weinstein (citado por Santrock, 2003) recomienda que se establezcan normas claras, comprensibles y congruentes con los propósitos de aprendizaje. “Los profesores pueden fomentar la cooperación de los alumnos estableciendo una relación positiva con ellos, pidiéndoles que compartan y asuman responsabilidades y reforzando el comportamiento adecuado” (Santrock, 2003, p. 199).

Sin embargo, el desarrollo armónico de los escolares, dependen también del clima escolar, de lo que sucede fuera de su aula. Bandura, Bryk, Lee y Holland (citados por Santrock, 2003, p. 199) explican que: “Los centros donde reina un clima de autoeficacia y expectativas positivas sobre el éxito de los estudiantes favorecen el

aprendizaje y el rendimiento”. Sin embargo, existen otras investigaciones en las que se concluye que “énfasis en los resultados, la evaluación normativa del rendimiento, en vez de centrarse en el dominio de habilidades y la autosuperación, mina la motivación tanto de los estudiantes como de los profesores” (Maehr y Midgely, citados por Santrock, 2003).

Manejo de problemas de disciplina

Cuando se presentan problemas conductuales, generalmente se pide al alumno que guarde silencio y trabaje, o se le hace señas para que cese su mala conducta, como lo señalan Emmer et al. (citados por Woolkolk, 1997). Sin embargo, estas acciones no siempre funcionan, por lo cual es conveniente considerar los lineamientos Weinstein y Mignano (1993, p.420):

Retrase la discusión de la situación hasta que usted y los alumnos que se involucren estén más tranquilos y sean más objetivos.

Ejemplos

1. Diga con tranquilidad a un alumno, “siéntate ahí y piensa en lo que sucedió. Hablaré contigo dentro de unos minutos”, o “no me gusta lo que acabo de presenciar. Platica conmigo hoy, durante tu hora libre”.
2. Diga “estoy muy enojado por lo que acaba de suceder. Saquen todos sus diario, vamos a escribir al respecto”. Después de escribir durante unos minutos, el grupo puede hablar sobre el incidente.

Imponga los castigos en privado.

Ejemplos

1. Haga los arreglos con los estudiantes en privado. Muestre firmeza al aplicarlos.
2. Resista a la tentación de “recordar” en público a los estudiantes que no cumplen con su parte del trato.

3. Acérquese a un alumno al que tiene que llamar la atención y hable de modo que sólo él pueda escucharlo.

Después de imponer un castigo, restablezca de inmediato una relación positiva con el estudiante.

Ejemplos

1. Envié al alumno a hacerle un favor o pídale que le ayude.
2. Felicite al alumno por su trabajo o dé una “palmada en la espalda” real o simbólica cuando el comportamiento del estudiante lo merezca. Busque esa oportunidad.

Elabore una lista de los castigos que sean convenientes para muchas ocasiones.

Ejemplo

1. Por no entregar la tarea: 1) recibir un recordatorio; 2) recibir una advertencia; 3) jacer la tarea antes de terminar el día en la escuela; 4) quedarse después de clases para terminar la tarea; 5) participar en una junta de profesor-alumno-padres para desarrollar un plan de acción.

Problemas especiales con estudiantes de secundaria

Existen diversos problemas con los alumnos adolescentes, como los que señala Woolfolk (1997) muchos alumnos no terminan su trabajo, para lo que los docentes tienen que dejar claro a los alumnos que ellos deciden si realizan la actividad y aprobar o no trabajar y enfrentar las consecuencias. También existe el problema de violación de las reglas como olvido de materiales o peleas, por lo que se sugiere aplicar las sanciones establecidas y no aceptar las promesas de que no volverán a hacerlo. Además se sugiere sentar lejos a esta clase de alumnos de los que son manipulables.

Pueden existir casos de alumno desafiantes, sobre los que conviene no mantener una discusión pública. Antes de eso trate de que el pupilo se calme al decirle:

“Es tu decisión cooperar o no. Puedes tomar un minuto para pensar al respecto”. Si el estudiante se queja, los dos pueden hablar más tarde acerca de controlar los arranques. Si el estudiante se rehúsa a cooperar, puede decirle que espere en el vestíbulo hasta que la clase inicie su trabajo, luego salga para hablar en privado. Si el estudiante se rehúsa a salir, envíe a otro alumno a buscar al asistente del director. De nuevo, siga adelante. Si el estudiante se queja antes de que llegue la ayuda, no le permita salirse con la suya. Si los arranques ocurren con frecuencia podría tener una junta con el consejero, los padres u otros profesores. Si el problema es un conflicto de personalidades que no se puede resolver, se debe transferir al estudiante con otro profesor.

La violencia o la destrucción de propiedades es un problema difícil y potencialmente riesgoso. El primer paso es buscar ayuda y obtener los nombres de participantes y testigos. Luego se debe deshacer de cualquier multitud que se reúna, una audiencia sólo hará que las circunstancias empeoren. No trate de disolver una pelea sin ayuda. Asegúrese de que la oficina de la escuela esté consciente del incidente; por lo general, la escuela tiene una política para manejar estas situaciones.

Apéndice N

Autoadministración

Los alumnos de secundaria, aún no tienen un hábito de responsabilidad de sus acciones, ni de las actividades académicas, por eso se les debe enseñar a administrar sus vidas a través de metas y el seguimiento de las mismas. De esa manera se logrará formar adultos responsables. Al respecto Kaplan (citado por Woolfolk, 1997) recomienda que los alumnos participen en cualquiera o todos los pasos de un programa de cambio de conducta, para que en el futuro los realicen por sí mismos.

Se empieza con el establecimiento de metas, en el que Woolfolk (1997, p. 226) expone que existen investigaciones que sugieren que establecer metas específicas y hacerlas publicas pueden ser los elementos críticos de los programas de autoadministración”. En un estudio Hayes, Rosenfarb, Wulfert, Munt, Korn y Zettle (citados por Woolfolk, 1997) señalaron que los estudiantes que establecieron dichas metas y las comunicaron tuvieron un desempeño mejor que quienes las establecieron y nunca las revelaron. Además McLaughlin y Gnagey (citados por Woolfolk 1997) señalan que los estándares más altos llevan un desempeño alto también. Por lo que se sugiere a los profesores a ayudar a sus alumnos a mantener altos estándares para supervisar las metas establecidas. Price y O’Leary (citados por Woolfolk, 1997) realizaron un estudio y en sus conclusiones se obtuvo que:

Los profesores pueden ayudar a los alumnos a mantener altos estándares al supervisar las metas establecidas y reforzar los altos estándares. En un estudio, un profesor ayudó a estudiantes de primer grado a aumentar el número de problemas de matemáticas que establecieron para sí mismos para trabajar cada día al

elogiarlos siempre que incrementaban su objetivo en un 10 por ciento. Los estudiantes mantenían sus nuevos estándares de trabajo más altos y las mejoras se generalizaban incluso en otras materias.

Otro paso de los programas de autoadministración, es el registro y evaluación del proceso. Woolfolk (1997) menciona algunos ejemplos de autorregistro, como “el número de asignaturas que se terminaron, tiempo que se empleó en la práctica de una habilidad, número de libros leídos y número de veces que el alumno estuvo fuera de su lugar sin autorización”. También la autora sugiere incluir las tareas, empleando una gráfica, diario o lista de registro de frecuencia y duración de los aspectos que están midiendo.

Como puede predecirse en muchas ocasiones, los registros se pueden realizar de una manera inadecuada al momento de calificarse con puntuaciones no acordes con la realidad. Siguiendo con lo anterior Woolfolk (1997) explica lo siguiente tomando en cuenta a otros autores:

Una gráfica de registro del progreso puede ayudar a los estudiantes de más edad a descomponer las asignaturas en pasos más breves, determinar la mejor secuencia para llevar a cabo los pasos y llevar un registro del progreso diario al establecer metas para cada día. La gráfica de registro por sí misma sirve como un indicador que se puede eliminar en forma gradual (Jenson, Sloane y Young, 1988). Ya que hacer trampa en los registros es un problema potencial, en especial cuando se recompensa a los alumnos por las mejoras, la supervisión intermitente del profesor más los puntos a favor por un registro preciso pueden ser de utilidad (Hundert y Bucher, 1978).

En cierto modo, la autoevaluación es más difícil que el autorregistro simple porque implica hacer un juicio sobre la calidad. Se han hecho muy pocos estudios en esta área, pero tal parece que los estudiantes pueden aprender a evaluar su conducta con una precisión razonable (Rhode, Morgan y Young, 1983). Al parecer, una clave es revisar en forma periódica las autoevaluaciones de los estudiantes y dar refuerzo por juicios precisos. Los estudiantes mayores pueden aprender una

autoevaluación precisa con mayor facilidad que los estudiantes pequeños. De nuevo, se pueden dar puntos a favor cuando coinciden las evaluaciones de profesores y estudiantes (Kaplan, 1991).

Es igual de importante que los alumnos establezcan objetivos claros y a corto plazo. Un estudio dirigido por Mark Morgan (citado por Woolfolk, 1997) determinó que los alumnos que establecieron objetivos específicos a corto plazo para cada unidad de estudio.

La última fase en programas de autoadministración es el autorrefuerzo. Algunos psicólogos no lo consideran necesario, pero otros como Bandura (citado por Woolfolk, 1997) piensan que recompensar “un trabajo bien hecho puede llevar a niveles más altos de desempeño que simplemente establecer metas y registrar el progreso”.

Woolfolk (1997, p. 227) muestra unas sugerencias que se pueden considerar antes de implementar programas de autoadministración:

Presente el sistema en forma positiva.

Ejemplos:

1. Enfaticé el sistema en forma positiva.
2. Considere empezar el programa sólo con voluntarios.
3. Describa como utiliza usted mismo los programas de autoadministración.

Ayude a los estudiantes a aprender a establecer metas apropiadas.

Ejemplos:

1. Al principio supervise las metas de la clase con frecuencia y elogie los estándares razonablemente altos.
2. Haga públicas las metas al hacer que los estudiantes o miembros de su grupo de trabajo le indiquen lo que quieren lograr.

Ofrezca a los estudiantes una manera de registrar y evaluar su progreso.

Ejemplos:

1. Divida el trabajo en pasos que se midan con facilidad.
2. Proporcione modelos de buen trabajo donde los juicios sean más difíciles, como es la escritura creativa.

3. Proporcione a los estudiantes una forma o lista de registro para anotar el progreso.

Revise de vez en cuando la precisión de los registros de los estudiantes y aliente a los estudiantes a desarrollar nuevas formas de autorrefuerzo.

Ejemplos:

1. Cuando los estudiantes comienzan a aprender, hágalos muchas revisiones, después hágalas menos frecuentes.
2. Haga que los estudiantes revisen su registro entre ellos mismos.
3. Donde sea apropiado, pruebe las habilidades que se supone que los estudiantes desarrollan y recompense a los alumnos cuyas autoevaluaciones coincidan con su desempeño en las pruebas.
4. Haga que los estudiantes den una lluvia de ideas para recompensarse a sí mismos por trabajos bien hechos.

Programas especiales para la administración del aula

A continuación se presentan tres opciones de programas de administración en el aula: las consecuencias del grupo, los programas de refuerzo con fichas y los contratos de contingencia.

Consecuencias del grupo

¿En qué consiste este programa? Woolfolk (1997, pp. 421-422) lo expone como sigue:

Un profesor puede basar el esfuerzo para la clase en la conducta acumulativa de todos los miembros de la clase, al agregar por lo regular los puntos de cada estudiante a un total de la clase o el equipo. El juego de la buena conducta es un ejemplo de este planteamiento. Una clase se divide en dos equipos. Las reglas específicas para la buena conducta se desarrollan en forma cooperativa. Cada vez que un estudiante viola una de las reglas, el equipo de ese estudiante recibe una marca. El equipo que tiene menos marcas al final del periodo recibe una recompensa o privilegio especial (más tiempo de recreo, ser los primeros en tomar el almuerzo y demás). Si ambos equipos obtienen menos de un número preestablecido de marcas, los dos reciben la recompensa. La mayor parte de los estudios indican que, a pesar de que el juego sólo produce mejorías leves en el desempeño académico, puede producir mejorías definitivas en las conductas que se listan en las reglas de buena conducta.

Usted también puede utilizar las consecuencias del grupo sin dividir a la clase en equipos, es decir, puede basar el refuerzo en la conducta de toda la clase. Wilson y Hopkins (1973) condujeron un estudio al utilizar las consecuencias del grupo para reducir los niveles de ruido. La música de radio servía en forma efectiva como refuerzo para los estudiantes. Siempre que el ruido en la clase era mejor que un nivel predeterminado, los estudiantes podían escuchar la radio; cuando el ruido excedía el nivel se apagaba la radio. Dado el éxito de este método sencillo, se podría considerar dicho planteamiento en cualquier clase en que la música no interfiera en la tarea en cuestión.

Se recomiendan las consecuencias del grupo para situaciones en que los estudiantes se interesan por la aprobación de sus compañeros. Si la mala conducta parece verse desalentada por la atención y risa de otros estudiantes, entonces podrían ser útiles las consecuencias del grupo. Asimismo, utilizar consecuencias del grupo positivas puede ayudar a crear cooperación entre los estudiantes (Jenson, Sloane y Young, 1988).

No obstante, es necesario tener precaución en los planteamientos de grupo. El grupo entero no debe sufrir por la mala conducta o los errores de un individuo si el grupo no tiene ninguna influencia real sobre esa persona. Vi a una clase entera que irrumpía en aplausos cuando el profesor anunció que se transfería a un niño a otra escuela. El canto de “¡No más puntos! ¡No más puntos!” se extendió por todo el salón. Los “puntos” se referían al sistema del profesor de dar un punto a toda la clase cada vez que cualquiera violaba una regla. Cada punto significaba 5 minutos de recreo perdidos. El niño a quien se transfería era el responsable de muchas pérdidas. No era muy popular para comenzar con él, y el sistema de puntos, aunque es bastante efectivo para mantener el orden, condujo al rechazo y a una mayor falta de popularidad.

Sin embargo, la presión de los compañeros en forma de apoyo y aliento puede ser una influencia positiva. Los profesores podrían enseñar a los estudiantes cómo dar apoyo y retroalimentación constructiva a los compañeros de clase. Si algunos estudiantes parecen disfrutar con sabotear el sistema, esos estudiantes pueden necesitar disposiciones aparte.

Programas de refuerzo por fichas

El siguiente programa, se encuentra explicado en Woolfolk (1997, p. 422-424) de la siguiente manera:

Con frecuencia es difícil proporcionar consecuencias positivas para todos los estudiantes que las merecen. Un sistema de refuerzo por fichas puede ayudar a solucionar este problema al permitir que todos los estudiantes ganen fichas tanto por trabajo académico como por conducta positiva de la clase. Las fichas pueden ser puntos, cheques, perforaciones en una tarjeta, papas fritas, dinero de juguete o cualquier otra cosa que se identifique fácilmente como la propiedad del estudiante. Los estudiantes intercambian periódicamente las fichas que ganaron por alguna recompensa que desean (Martin y Pear, 1992).

Al depender de la edad del estudiante, las recompensas pueden ser juguetes pequeños, útiles escolares, tiempo libre, tareas especiales en clase u otros privilegios. Cuando se establece primero una “economía de fichas”, como se llama este tipo de sistema, se deben otorgar las fichas sobre una base muy continua, con posibilidades de cambiar las fichas por recompensas que con frecuencia están disponibles. No obstante, una vez que el sistema funcione bien, las fichas deben distribuirse sobre una base intermitente y ahorrarse durante periodos más extensos antes de que puedan cambiarse por recompensas. A fin de establecer un programa intermitente, el profesor podría utilizar un cronómetro durante diversos periodos y luego dar una ficha a todos los estudiantes que hacen su trabajo cuando el cronómetro concluye su periodo. Es evidente que los estudiantes no sabrían cuándo se daría la siguiente señal, de modo que tendrían que trabajar constantemente. Un reloj con alarma es un buen cronómetro para estos propósitos.

Otra variación es permitir que los estudiantes ganen fichas en el aula y luego las cambien por recompensas en el hogar. Estos planes tienen mucho éxito cuando los padres están dispuestos a cooperar. Por lo regular se envía una nota o informe al hogar a diario o dos veces por semana. La nota indica el número de puntos que se ganaron en el período previo. Los puntos pueden intercambiarse por minutos para ver televisión, acceso a juguetes especiales o tiempo en privado con los padres. También se pueden ahorrar las fichas para recompensas más grandes como viajes. Con todo, no utilice este procedimiento si sospecha que al niño podría castigársele con severidad por informes deficientes.

Los sistemas de refuerzo por fichas tienen complicaciones y requieren de tiempo. Por lo general, debe utilizarse sólo en tres situaciones: para motivar a los estudiantes que por completo no tienen interés en su trabajo y que no responden a otros planteamientos; para alentar a los estudiantes que fracasan en forma constante para lograr un progreso académico; y para manejar a una clase que está fuera de control. Algunos grupos de estudiantes parecen aprovechar más que otros las economías de fichas. Los estudiantes con retraso mental, estudiantes lentos, niños que fracasan a menudo, estudiantes con pocas habilidades académicas y

alumnos con problemas de conducta parecen responder a la naturaleza concreta y directa del refuerzo por fichas.

Antes que pruebe un sistema de refuerzo por fichas, debe asegurarse de que sus métodos y materiales de enseñanza son los correctos para los estudiantes. En ocasiones, las interrupciones de la clase o la falta de motivación indican que es necesario modificar las prácticas docentes. Tal vez las reglas de la clase no son claras o se aplican de modo inconsistente. Quizá el profesor proporcione muy poco refuerzo social, elogio o calidez. Es probable que el texto sea bastante sencillo o muy difícil. Quizás el ritmo sea incorrecto. Si existen estos problemas, un sistema de refuerzo por fichas puede mejorar la situación temporalmente, pero los estudiantes aún tendrán problemas para aprender el material académico (Jenson, Sloane y Young, 1988).

Programas de contrato de contingencia

El último programa de autoadministración lo explica Woolfolk (1997, p. 424):

Es un contrato de contingencia, el profesor implementa un contrato individual con cada estudiante, describe con exactitud lo que el estudiante debe realizar para hacerse acreedor a un privilegio o recompensa particular. En algunos programas, los estudiantes participan en la decisión de las conductas que deben reforzarse y las recompensas que se pueden ganar. El proceso de negociación en sí puede ser una experiencia educativa, ya que los estudiantes aprenden a establecer metas razonables y a cumplir con los términos de un contrato.

Esta información muestra algunas posibilidades de la forma en que los docentes pueden enseñarles a sus alumnos a ser responsables de su conducta y su aprendizaje. Sin embargo es conveniente que cada mentor realice un diagnóstico de su grupo, de los alumnos en particular, de la forma en que reaccionan los padres de familia, antes de aplicar algunos de estos programas y si es necesario adecuarlos según lo crea conveniente, debido a que la cultura estadounidense es diferente y los resultados no necesariamente serán iguales.

Apéndice O

Relación de padres de familia con sus hijos y su implicación con el centro escolar

Este tema es importante revisar porque en cualquier nivel educativo el impulso y motivación de los padres hacia sus hijos es trascendental para que los estudiantes demuestren actitudes positivas para el trabajo escolar.

Además es importante que los padres de familia verifiquen que los alumnos realicen sus tareas en clase y las extraescolares, así como su intervención oportuna para corregir problemas de indisciplina de sus hijos; pero en ocasiones ocurre lo que Santrock (2003) señala que muchos padres son testigos de cómo sus hijos obedientes se transforman en personas desobedientes, rebeldes y se niegan a aceptar las normas paternas. Este autor menciona que los padres reaccionan imponiendo más restricciones a los hijos para que se aclimaten a sus exigencias. Pero también hay padres que hacen todo lo contrario, dejarles que hagan cuanto les plazca de una forma muy permisiva, las cuales no son estrategias educativas recomendables.

Indiscutiblemente la educación se conforma desde el hogar, al respecto Baumrind (citada por Santrock, 2003, p. 127) ofrece una propuesta de técnicas educativas. Esta autora considera que los padres no deberían ser punitivos ni tampoco desentenderse de sus hijos adolescentes, sino que deberían establecer normas y ser afectuosos con ellos. E identificó cuatro estilos educativos:

El **estilo autoritario** es un estilo restrictivo y punitivo en el que los padres obligan al adolescente a seguir las normas que le imponen y le inculcan el valor del trabajo y del esfuerzo. Los padres autoritarios establecen con troles y fijan límites claramente definidos, admitiendo poco diálogo. Este estilo se asocia a la falta de

habilidades sociales en los adolescentes. Los adolescentes de hijos de padres autoritarios suelen temer las comparaciones sociales, tienen poca iniciativa y poseen escasas habilidades comunicativas.

El **estilo democrático** anima al adolescente a ser independiente pero sigue estableciendo controles y fijando límites a su comportamiento. Se acepta e incentiva el diálogo, y los padres son cálidos y afectuosos con el adolescente. Este estilo se asocia al desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes. Los adolescentes hijos de padres democráticos tienen confianza en sí mismos y son socialmente responsables. Además este estilo es eficaz para reducir las conductas problemáticas de los adolescentes y mejorar su rendimiento académico.

El **estilo permisivo** tiene dos variantes: negligente e indulgente. El estilo negligente es un estilo en que los padres se implican muy poco en la vida del adolescente. Se asocia a la falta de habilidades sociales en los adolescentes, sobre todo a la falta de autocontrol.

El **estilo negligente** está íntimamente relacionado con la falta de control paterno. En un estudio reciente se comprobó que el control paterno de los adolescentes se asociaba a la obtención de mejores notas, menor actividad sexual y menor incidencia de la depresión (Jacobson y Crockett, 2000).

El estilo indulgente es un estilo en el cual los padres se implican mucho en la vida del adolescente, pero establecen pocos controles y le exigen muy poco. Se asocia a la falta de habilidades sociales en los adolescentes y a la falta de autocontrol. Los padres indulgentes dejan que sus hijos hagan lo que les plazca y el resultado es que los adolescentes nunca aprenden a controlar su comportamiento y siempre quieren salirse con la suya.

Muchos padres utilizan una combinación de técnicas en vez de una sola, aunque puede dominar alguna de ellas. Generalmente se recomienda ser consistente con el estilo educativo, un padre sensato puede creer conveniente ser más permisivo en ciertas situaciones, más autoritario en otras y más democrático en otras más.

Lo anterior permite descubrir qué tipo de relaciones establecen los alumnos con sus padres, así como sugerencias que se les puede ofrecer a los padres para contribuir a una relación más cordial con sus hijos, información que le será útil para orientarlos cuando los cite.

El conflicto entre padres e hijos adolescentes

“La adolescencia temprana es un período en el que el conflicto entre padres e hijos adolescentes aumenta, superando el nivel de conflicto entre padres e hijos, propio de la infancia” (Montemayor; Weng y Montemayor, citados por Santrock, 2003, p. 127).

¿Qué provoca dichos conflictos?, ¿será a caso por la brecha generacional entre los adolescentes y sus padres? Laursen, Coy y Collins (citados por Santrock, 2003, p. 127) explican que:

Este aumento de los conflictos puede obedecer a una serie de factores relacionados con la maduración de los adolescentes y de los padres: los cambios biológicos asociados a la pubertad, los cambios cognitivos que implican la expansión del razonamiento lógico y un mayor idealismo, los cambios sociales relacionados con la independencia y la identidad, el incumplimiento de las expectativas, y los cambios físicos, cognitivos y sociales que afectan a los padres de mediana edad. En un análisis de diversos estudios sobre este tema, se concluyó que los conflictos entre padres e hijos adolescentes disminuyen entre la adolescencia temprana y tardía.

¿Con quién tendrán más conflictos los adolescentes? Laursen (citado por Santrock, 2003, p. 127) afirma que:

En un estudio sobre el conflicto en distintos tipos de relaciones sociales, los adolescentes informaron que tenían más conflictos con su madre que con ninguna otra persona -seguidos en orden decreciente por los amigos, la pareja, los hermanos, los padres, otros adultos y los iguales.

Añadiendo a lo anterior se tiene que “en otro estudio se tuvo que la mayoría de los conflictos se tuvieron con la madre, predominando los que implicaban a madres e hijas” (Santrock, 2003, p. 127).

Por otro lado, existen diversos motivos que generan las discusiones en los hogares, sobre esto Brooks, et al. (citados por Santrock, 2003, p. 127) escriben que

“Algunas relaciones entre padres e hijos adolescentes se caracterizan por su elevada conflictividad. Existiendo algunos conflictos intensos y prolongados se asocian a diversos problemas adolescentes –irse de casa, delincuencia juvenil, dejar los estudios, embarazo y matrimonio precoces y abusos de las drogas”.

Complementando a las razones de conflicto entre padres e hijos adolescentes,

Smetana (citada por Santrock, 2003, p. 127) explica que:

el conflicto entre padres e hijos adolescentes se puede entender mejor teniendo en cuenta los cambios que se producen en las capacidades cognitivas de estos últimos. En sus investigaciones, ha constatado que el conflicto entre padres y adolescentes está relacionado con los distintos enfoques que adoptan ambos al tratar diferentes temas. Hay desacuerdo en la forma de vestir, orden de la habitación, hora de llegada, elección de amistades entre otras. A medida que van creciendo los adolescentes tienen más probabilidades de entender el punto de vista de sus padres y considerar las cosas en términos más amplios.

Al tener conocimiento de esto, docentes y padres de familia pueden tomar acuerdos para evitar conflictos con los alumnos, así como a establecer diálogo con ellos, para que expongan sus puntos de vistas y tomen acuerdos que satisfagan al adolescente y al padre de familia o profesor.

Los padres y los centros educativos

Se ha demostrado que los alumnos, hijos de padres que se implican mucho en sus estudios tienen más posibilidades de buenas calificaciones y de no reprobar y ser explicados de la escuela, según informó National Center of Education Statistics (citado por Santrock, 2003).

Epstein (citado por Santrock, 2003) desarrolló un modelo para implicar a los padres en la formación de los alumnos; y explicó que las familias tienen la obligación de velar por la seguridad y la salud de los adolescentes. Los programas escuela-familia,

pueden enseñar a los padres algunas cuestiones básicas sobre el curso normal del desarrollo adolescente. Los centros educativos también pueden ofrecer programas sobre las enfermedades de transmisión sexual, la depresión, el consumo de drogas, la delincuencia y los trastornos de la alimentación. En segundo lugar, los centros educativos tienen la obligación básica de comunicarse con la familia acerca de los programas escolares y los profesos individuales de los adolescentes, para facilitar una comunicación más directa y personalizada entre padres y profesores. En tercer lugar, los padres deben implicarse más en el centro educativo de sus hijos. Los padres pueden ayudar a los profesores haciendo tutorías. En cuarto lugar, se debe fomentar la implicación de los padres en las actividades de aprendizaje que realizan los adolescentes en casa. En quinto lugar, los padres deben participar en las decisiones que se toman en el centro. En sexto lugar, se debe fomentar la colaboración y el intercambio entre el centro educativo y la sociedad. La interacción directa con los profesionales de distintas disciplinas puede proporcionar a los adolescentes importantes revelaciones sobre las diferentes carreras universitarias y el mundo del trabajo.

Por su parte Kellagham et al. (citados por Lacasa, 1997) propone otras alternativas de cómo vincular a los padres de familia con la escuela, tales como participar en actividades de aprendizaje en casa, mantener una estrecha comunicación a través de avisos o reuniones, establecer contacto con el profesorado y asistir a programas de educación para padres y madres; son necesarias para unir los dos medios en los cuáles los alumnos pasan muchas horas del día: la casa y la escuela. De esa manera se

contribuirá a acercar a los padres de familia en la formación de sus hijos y obtener mejores resultados académicas.

Apéndice P

Pubertad y adolescencia

El tema de pubertad y adolescencia es atractivo para los adolescentes, debido a los cambios físicos y conductuales que viven principalmente en los primeros años de esta etapa. Otra razón se debe a que algunos padres de familia no se atreven a hablar sobre estos temas con sus hijos, quienes buscan en la escuela conocer las respuestas a las dudas que tienen sobre este tema, por lo tanto, los docentes tienen que tener conocimiento del mismo para trabajarlo en clase con su grupo.

La pubertad y la adolescencia son palabras que se utilizan en muchas ocasiones indistintamente, sin embargo los alumnos de secundaria siempre quieren saber sobre este tema, ya que se refiere a algo cercano que ellos están viviendo día a día.

Santrock (2003, p. 56) menciona que la pubertad y adolescencia no es lo mismo, ya que la pubertad acaba mucho antes de que finalice la adolescencia y, a menudo, se considera como el marcador de inicio de dicha etapa. “La pubertad es un período en el que se produce una maduración física rápida asociada a los cambios corporales y hormonales que tienen lugar durante la adolescencia temprana”. Asimismo señala algunos factores relacionados con la pubertad:

La herencia

Adair (citado por Santrock, 2003, p. 56) afirma que “la pubertad no es un incidente ambiental. Todo ser humano tiene programado en sus genes el momento en

que aparecerá la pubertad”. Sin embargo, es posible que los factores ambientales puedan influir sobre el inicio y la duración de la pubertad, según asevera Santrock (2003).

Las hormonas

Son las responsables de la aparición del primer pelo del bigote en los hombres y el ensanchamiento de las caderas en las mujeres, y Santrock (2003, pp. 56) explica que:

Las hormonas son sustancias químicas muy potentes, secretadas por las glándulas endocrinas y que el torrente sanguíneo transporta por todo el cuerpo. Hay dos clases de hormonas que tienen concentraciones significativamente distintas en ambos sexos. Los andrógenos son el principal tipo de hormonas masculinas. Los estrógenos son el principal tipo de hormonas femeninas. No obstante, es importante tener en cuenta que, aunque estas hormonas predominan más en un sexo que en el otro, están presentes en ambos sexos.

Entre las hormonas que se activan durante la pubertad, se encuentran las siguientes que se retoman de Santrock (2003), la testosterona es un andrógeno que desempeña un papel importante en el desarrollo puberal masculino. Durante la pubertad, los niveles crecientes de testosterona se asocian al desarrollo de los genitales externos, aumento de estatura y cambio de voz. El estradiol es un estrógeno que desempeña un papel importante en el desarrollo puberal femenino. Conforme van aumentando los niveles de estradiol en las chicas, se desarrollan los senos y el útero y se producen cambios esqueléticos.

El sistema endocrino

Santrock (2003, p. 57) escribe que “la función que desempeña el sistema endocrino durante la pubertad implica la interacción entre el hipotálamo, la hipótesis y las gónadas (órganos sexuales). La hipótesis es una importante glándula endocrina que

controla el crecimiento y regula el funcionamiento de otras glándulas". Surge entonces la pregunta ¿qué glándulas y hormonas influyen en los cambios biológicos de la pubertad?, ¿qué cambios provoca cada hormona en los organismos de los y las adolescentes? Las respuestas a dichos cuestionamientos los expone Santrock (2003), la glándula hipófisis envía una señal a través de las gonadotropinas (hormonas que estimulan a los testículos y a los ovarios) a las glándulas correspondientes para que fabriquen sus respectivas hormonas: la testosterona y el estradiol, que son los causantes de los caracteres sexuales secundarios masculinos y femeninos.

En el caso del aumento de talla, se tiene que otra hormona influye en dichos cambios, y es la hormona del crecimiento, la cual según Santrock (2003) es secretada por la hipótesis al interactuar con la tiroides. También se cree que esta hormona se secreta durante la noche en la pubertad, y que posteriormente durante el día, pero a niveles muy bajos (Susman, Dorn y Schiefelbein, citado por Santrock, 2003).

El peso, la grasa corporal y la leptina

Los hábitos alimentarios influyen en la presencia o ausencia de la menstruación, por ejemplo Santrock (2003) escribe que las adolescentes anoréxicas y mujeres que realizan gimnasia y la natación pueden volverse amenorreicas. “La desnutrición también puede retrasar la aparición de la pubertad” (Susman, Don y Schiefelbein, citados por Santrock, 2003).

Se cree que la hormona leptina es “un posible marcador del inicio y el desarrollo de la pubertad” (Mantzoros, 2000; Mantzoros, Fier y Rogol, 1997, citados por Santrock,

p. 59).

El estirón adolescente

No todos los púberes crecen al mismo ritmo, unos lo hacen a temprana edad y otros durante la adolescencia. Santrock (2003) asevera que al principio de la adolescencia las niñas son más altas que los niños de su edad. Pero al concluir la secundaria, la mayoría de los chicos han igualado y en muchos casos superado a las chicas en estatura. En cuanto al peso, en la adolescencia temprana los chicos son más pesados que las chicas, quienes hasta los 14 años las superan. Otros cambios en el cuerpo los detalla Santrock (2003, p. 60):

Aparte del aumento de peso y de estatura, también se producen cambios en la anchura de las caderas y los hombros. A las adolescentes se les ensanchan las caderas y a los adolescentes los hombros. El ensanchamiento de las caderas en las chicas se asocia al incremento de los niveles de estrógenos, y el ensanchamiento de los hombros en los chicos al incremento de los niveles de testosterona.

El estirón más tardío en los chicos también se asocia a una mayor estatura final en los chicos que en las chicas. Además, en muchos casos también se producen cambios en la estructura facial; el rostro de los chicos se vuelve más anguloso y el de las chicas adquiere formas más suaves y redondeadas.

La maduración sexual

Las características que indican la madurez sexual son en el caso de los hombres, son para Santrock (2003, p. 60)

El incremento del tamaño del pene y los testículos, aparición del vello púbico liso, cambios menores en la voz, primera eyaculación (espermaquía, suele ocurrir durante la masturbación o durante el sueño), aparición del vello púbico rizado, inicio del crecimiento, aparición de pelos en las axilas, cambios en la voz más visibles de madurez sexual en los chicos son el alargamiento del pene, el desarrollo de los testículos y el crecimiento de la barba.

En el caso de las mujeres se encuentra, el aumento de tamaño de los pechos o crece el vello púbico, vello axilar, aumento de estatura, ensanchamiento de caderas y la primera menstruación (menarquía) ocurre bastante tarde en el ciclo puberal. Además Santrock (2003, p. 61) expone:

Al principio, los ciclos menstruales pueden ser bastante irregulares. Durante los primeros años, algunas chicas no ovulan en todos los ciclos menstruales y en algunos casos no son fértiles hasta dos años después del primer período menstrual. En las chicas no se produce ningún cambio de voz. Al final de la pubertad, los senos de las chicas están mucho más redondeados que al principio.

La imagen corporal

Un aspecto primordial para los adolescentes es su aspecto corporal, se miran muchas veces en espejo, siendo la pubertad un período en que están inconformes con su cuerpo, como afirma Wright (citado por Santrock, p. 63).

Las hormonas y el comportamiento

Se ha comprobado que algunas hormonas influyen en la conducta de los adolescentes. “Los niveles elevados de andrógenos se asocian a violencia y a problemas motivados por el exceso de impulsividad en los chicos” (van Goozen et al., Susman et al., citados por Santrock, p. 63). Y “los niveles de estrógenos se asocian a depresión en la adolescencia” (Angold et al., citados por Santrock, p. 64).

Adolescencia: la búsqueda de identidad

Los alumnos de primer grado de telesecundaria se encuentran en la adolescencia temprana, y generalmente los profesores tienden a no considerar esta etapa del desarrollo

durante sus clases, en la cual es importante porque es cuando los seres humanos conforman su identidad la cual va a perdurar en gran medida por el resto de su vida.

Al respecto, Woolfolk (1997) señala que la identidad, que ofrecerá una base sólida para la edad adulta. Es evidente que el individuo ha estado desarrollando un sentido del yo desde la infancia. La adolescencia marca la primera vez que se hace un esfuerzo consciente por responder una pregunta que en este momento implica presión: ¿quién soy? El conflicto que define esta etapa es la identidad contra confusión del papel. La identidad se refiere a la organización de la conducta, habilidades, creencias e historia del individuo en una imagen consistente de sí mismo. Esto implica elecciones y decisiones deliberadas, en particular, con respecto de la vocación, orientación sexual y una “filosofía de vida” (Marcia y Waterman, citados por Woolfolk, 1997). Si los adolescentes no logran integrar estos aspectos o si se sienten incapaces de elegirlos en absoluto, existe el riesgo de una confusión del papel.

Woolfolk (1997, p. 70) ofrece algunas sugerencias para fomentar la laboriosidad, con las cuales se ayudará a conformar una identidad responsable en los adolescentes, y a continuación se presentan:

Asegúrese de que los alumnos tengan la oportunidad de establecer metas realistas y de trabajar para alcanzarlas.

Ejemplos

1. Empiece con tareas breves, después siga con unas más largas. Observe el progreso de los alumnos por medio del establecimiento de puntos de verificación del mismo.
2. Enseñe a los estudiantes a establecer metas razonables. Escríbalas y haga que los alumnos lleven un diario de su progreso hacia las metas.

Dé a los estudiantes una oportunidad para demostrar su independencia y responsabilidad.

Ejemplos

1. Tolere los errores sinceros.
2. Delege a los alumnos tareas como regar las plantas del salón, recoger y distribuir el material, revisar el laboratorio de computación, calificar las tareas, llevar los registros de las formas que se regresan, etcétera.

Dé apoyo a los alumnos que parezcan desanimados.

Ejemplos

1. Utilice tablas y gráficas individuales que muestren el progreso de los alumnos.
2. Guarde algunas muestras de los primeros trabajos para que los alumnos puedan observar su progreso.
3. Tenga premiso para quien mejore más, ayude más, trabaje más.

Para establecer su identidad cuatro alternativas que pueden tomar los adolescentes. La primera de éstas es el **logro de identidad**. Esto significa que luego de considerar las opciones realistas, el individuo ha hecho elecciones y las procura. La mayoría no son firmes en cuanto a sus decisiones durante varios años más. (Archer, citado por Woolfolk, 1997). La **hipoteca de la identidad** describe la situación de los adolescentes que no experimentan con diferentes identidades o consideran una variedad de opciones, sino que sólo se comprometen con las metas, los valores y estilos de vida de otras personas, por lo regular de sus padres. La **identidad difusa** ocurre cuando los adolescentes no llegan a conclusiones acerca de quiénes son o qué quieren hacer con su vida; no tienen una dirección que seguir. Los adolescentes que experimentan difusión de la identidad tal vez hayan luchado de modo infructuoso por hacer elecciones o quizá

hayan evitado pensar con seriedad sobre algunos aspectos en concreto, (Woolfolk, 1997).

Identidad de los adolescentes

Marcia (citado por Woolfolk, 1997, p. 71) presentó cuatro niveles posibles para la identidad de los adolescentes, en los cuales se da respuesta a la pregunta ¿qué tan dispuesto estarías a renunciar a tus planes actuales para tu carrera si se presentara algo mejor?

Logro de identidad: “es difícil imaginar alguna cosa que en realidad sea mejor para mí. Creo que podría considerarlo, pero he pensado en mi decisión durante mucho tiempo; es lo correcto para mí.”

Hipoteca de la identidad: “No querría cambiar mis planes. Mi familia y yo hemos trabajado por esto desde que puedo recordar. En realidad, no puedo imaginar nada más, sólo me sentiría incómodo.”

Difusión de la identidad: “En realidad no tengo ningún plan, de modo que debe haber algo mejor que el último para de cosas que se me han ocurrido. De cualquier manera, no sé en verdad que podría funcionar para mí o qué podría hacer...”

Moratoria: “Ciertamente podría estar dispuesto a cambiar. Pero me he estado enfocando en esta idea durante algún tiempo, analizándola desde todos los ángulos. Me está volviendo loco, pero casi he llegado al punto en que puedo decir que parece la mejor idea para mí. Pero aún no podría decir que estoy seguro”.

Para Woolfolk (1997) tanto el logro de identidad como la moratoria se

consideran como alternativas positivas. La tendencia natural de los adolescentes de probar identidades y experimentar estilos de vida son importantes para el establecimiento de una identidad firme. Los adolescentes que no pueden superar ni la etapa de difusión de la identidad ni la de la hipoteca de la identidad tienen dificultades para ajustarse. “Por ejemplo, los adolescentes y adultos jóvenes con identidad difusa con

frecuencia se dan por vencidos, confían sus vidas al destino o siguen el paso de la multitud, de modo que es más probable que abusen de las drogas” (Archer y Waterman, citados por Woolfolk, 1997, 72). Y según Frank, Pirsch y Wright (citados por Woolfolk, 1997, p. 72) los adolescentes con identidad hipotecada tienden a ser rígidos, intolerantes dogmáticos y defensivos.

Apéndice Q

Adicciones

A los adolescentes entrevistados les interesa conocer más a fondo sobre este tema, y al atender sus necesidades e intereses, los docentes no pueden ignorar su tratamiento en clase; considerando además que se exponen a que otras personas los quieran inducir al consumo de diferentes drogas, al tabaco o al alcohol; para que conociendo los efectos de dichas sustancias se concienticen de cuidar su salud.

Algunas de las adicciones más comunes son el tabaquismo, el alcoholismo y el uso de sustancias tóxicas como la cocaína, la marihuana, el crack, LSD, cemento e incluso el uso de pastillas para dormir. A continuación Santrock (2003, p. 380-381) explica los motivos para que los adolescentes usen las drogas:

Las drogas satisfacen la curiosidad de los adolescentes –algunos adolescentes prueban las drogas porque se sienten intrigados por los relatos que circulan en los medios de comunicación-. Otros pueden escuchar una canción y preguntarse si las drogas descritas en ella les proporcionarán experiencias únicas y profundas. Las drogas también se consumen por motivos sociales, ya que producen una sensación de bienestar y facilitan la interacción con otros.

Pero el consumo de droga con fines de gratificación y adaptación temporal implica un precio muy alto: la dependencia con respecto a la sustancia consumida; la desorganización personal y social, y la predisposición a contraer enfermedades graves y a veces fatales (Gullota, Adams y Mointemayor, 1995; Ksir, 2000). Por lo tanto, lo que se hace con una finalidad adaptativa acaba siendo desadaptativo. Por ejemplo, el consumo prolongado del tabaco, en el que la droga activa es la nicotina, es uno de los problemas de salud más grave, aunque evitable.

A medida que los adolescentes siguen consumiendo la misma droga desarrollan tolerancia a la misma, que significa que necesitan cada vez mayor cantidad de droga para obtener los mismos efectos.

La dependencia física es la necesidad física de consumir una sustancia, que va acompañada de síntomas desagradables, propios del síndrome de abstinencia, cuando se interrumpe el consumo. La dependencia psicológica es el intenso deseo de consumir una droga por motivos emocionales, como el deseo de mitigar el estrés y de experimentar una sensación de bienestar. Tanto la dependencia física como la psicológica significan que la droga está desempeñando un papel muy importante en la vida del adolescente.

Asimismo, se presenta el alcoholismo durante la adolescencia, al respecto

Santrock (2003, p. 383) señala que los adolescentes tienen al principio mayor seguridad en sí mismo, pero después entran en somnolencia y duermen; también explica cuales son los factores de riesgo para que consuman alcohol

Entre los factores de riesgo para que un adolescente abuse del alcohol se incluyen la herencia, las influencias familiares, las relaciones con los iguales, los rasgos de la personalidad y la transición a la universidad. Cada vez se acumulan más pruebas sobre la existencia de una predisposición genética al alcoholismo, aunque es importante recordar que en este tipo de problemas están implicados tanto los factores genéticos como los ambientales (Moos, Finney y Cronkite, 1990).

El consumo de alcohol durante la adolescencia se corresponde con el tipo de relaciones que mantiene el adolescente con sus padres y con sus iguales. Los adolescentes que beben mucho suelen tener un apego inseguro con respecto a sus padres y pertenecer a familias donde hay mucha tensión. Los padres no son afectuosos, utilizan prácticas poco eficaces en la organización de la vida familiar (falta de supervisión, expectativas confusas, escaso refuerzo del comportamiento adecuado) y sancionan el consumo del alcohol (Barnes, Farrell y Banerjee, 1995; Peterson et al., 1994).

El grupo de iguales es especialmente importante en el abuso del alcohol entre los adolescentes (Dielman et al., 1992). La exposición al consumo y abuso del alcohol por parte de los iguales, junto con la susceptibilidad a la presión del grupo se revelaron como importantes predictores del consumo abusivo (Dielman, Shope y Butchart, 1990).

Apéndice R

Factores que afectan a los adolescentes

Existen diversas situaciones que condicionan la molestia en los adolescentes, el desagrado por su cuerpo, es una causa muy común que puede repercutir en su desarrollo personal y en la conformación de su identidad. Del mismo modo, son vulnerables a los embarazos, drogadicción, SIDA, trastornos alimenticios y al alcoholismo, problemática que impide que los alumnos cursen de manera satisfactoria la escuela secundaria.

Madurez temprana y tardía

La pubertad temprana y tardía se presenta no sólo en Estados Unidos, hay casos en México en que las niñas de nueve años menstrúan, cuando lo regular es que se presente a partir de los doce años. Del mismo modo, hay casos de niños que eyaculan a temprana edad. Estos cambios provocan modificaciones en su conducta y forma de relacionarse con sus iguales. En el caso de la pubertad tardía, existen situaciones específicas, en la que los adolescentes se burlan de quienes tienen baja estatura. Para ahondar en este tema se retoma lo que Woolfolk (1997, pp. 97-98) explica al respecto.

La pubertad marca el inicio de la madurez sexual. No es un solo evento, sino una serie de cambios que comprenden casi a todas las partes del cuerpo. El resultado de los cambios es la capacidad para reproducirse. Las diferencias sexuales en el desarrollo físico que estudian durante los últimos años de la escuela elemental son aún más marcadas al principio de la pubertad. Por lo general, las niñas empiezan la pubertad alrededor de dos años antes que los niños y alcanzan su estatura final, más o menos a los 16 años; la mayoría de los niños sigue creciendo hasta que tiene alrededor de 18 años. Para la niña típica, el inicio del crecimiento adolescente empieza con el desarrollo del busto, entre los 10 y 11 años y sigue casi

durante tres años. Esto es el promedio general, pero, el límite real va desde los 9 hasta los 16 años. Ochenta por ciento de las niñas estadounidenses tienen su primer período menstrual entre los 11 y medio y los 14 y medio años. Para el niño común, el inicio del crecimiento comienza entre los 12 y 13 años.

Los cambios físicos de la adolescencia tienen efectos considerables sobre la identidad de un individuo. Los psicólogos tienen un interés particular en las diferencias académicas, sociales y emocionales que se han detectado entre los adolescentes que maduran pronto y aquellos que maduran tarde.

Primero, los individuos que maduran temprano parecen tener una ventaja académica. Los estudiantes físicamente maduros tienen a tener mejores calificaciones en pruebas de aptitud mental que estudiantes menos maduros de la misma edad (Fein, 1978). En segundo término, la maduración temprana parece tener ciertas ventajas especiales para los niños. El tipo corporal de hombros anchos y la talla más alta de los individuos que maduran pronto se ajusta al estereotipo cultural para el ideal masculino. Es más probable que los niños que maduran pronto disfruten de un nivel social alto; tienden a gozar de popularidad y a ser líderes. Por otro lado, los niños que maduran tarde pasan por una época en especial difícil. Ya que las niñas maduran mucho antes que los niños, aun las niñas que maduran tarde se han desarrollado para cuando el niño que madura tarde tiene por fin su oportunidad. Tal vez el último que deje la niñez haya estado rodeado por compañeros maduros durante años. Estos niños que maduran tarde tienden a ser menos populares, más platicadores y deseosos de atención (Kaplan, 1984). No obstante, algunos estudios demuestran que en la edad adulta, los hombres que maduraron pronto son menos flexibles y creativos en su pensamiento, mientras que los hombres que maduraron más tarde tienden a ser más creativos, tolerantes y perceptivos. Tal vez las tribulaciones y ansiedades de madurar más tarde enseñan a algunos niños a tener mejores capacidades para la solución de problemas (Brooks-Gunn, 1988; Seifert y Hoffnung, 1991).

Para las niñas estos efectos se revierten. Madurar antes que los compañeros de clase puede ser una desventaja definitiva. Ser más alta que todos los demás de la clase no es características que las niñas valoren en nuestra cultura, en particular porque nuestro ideal cultural de la belleza femenina es una “muñeca Barbie” añorada de piernas largas (Simmons y Blythe, 1987). Una niña que empieza a madurar pronto tal vez sea la primera en su grupo de compañeras que inicie con los cambios de la pubertad. Esto puede ser muy molesto para algunas niñas, en especial si aún no están preparadas para los cambios o si las amigas la molestan. Las niñas que maduran más tarde parecen tener menos problemas, pero quizá se preocupan de que hay algo mal en ellas. A todos los estudiantes les puede beneficiar saber que el límite normal de índices de maduración es mayor y que

existen ventajas tanto para los individuos que maduran pronto como para aquellos que maduran tarde.

Al momento de alcanzar la madurez sexual, los adolescentes tienen la posibilidad de adoptar estilos de vida que muchas veces copian de programas de televisión y revistas, empezando a tener una vida sexual activa. Situación que los ponen en riesgo de un embarazo no deseado o la adquisición de las infecciones de transmisión sexual. Y en el caso de las chicas, los trastornos alimenticios como la anorexia o bulimia, para evitar el sobrepeso y tener una apariencia atractiva para el sexo opuesto; aunque existen caso de chicos que tienen este tipo de problemas. Para ahondar sobre estos riesgos se retoma la explicación de Woolfolk (1997, pp. 98-100):

Adolescentes en riesgo

Siempre ha sido difícil pasar los años de la adolescencia, pero en la actualidad el entorno parece más peligroso que nunca. Los estudiantes de secundaria y bachillerato de hoy en día enfrentan muchos retos. Sólo abordaremos algunos.

Sexualidad y embarazo en la adolescencia. En la actualidad, alrededor del 80 por ciento de la población masculina de Estados Unidos y alrededor del 75 por ciento de su población femenina han tenido relaciones sexuales a los 19 años (Guttmacher Institute, 1991). Newsweek (1991) informó que 50 por ciento de las niñas de 15 años habían tenido relaciones sexuales. El impacto emocional de estas experiencias sexuales tempranas puede tener repercusiones en la escuela, tanto para los estudiantes involucrados como para sus compañeros que escuchan sobre las experiencias. Una consecuencia de esta actividad sexual temprana es un embarazo inesperado y no deseado. Cada año, más de 1 millón de niñas adolescentes se embarazan -30 000 de ellas tiene menos de 15 años (DeRidder, 1993; Scarr, Weinberg y Levine, 1986).

Una cantidad considerable de jóvenes estadounidenses tienen poca información o de hecho información errónea sobre el control de la natalidad. Por ejemplo, alrededor de la mitad de las niñas adolescentes que se embarazan lo hacen en sus primeros seis meses de actividad sexual; con frecuencia, aún no han decidido lo que deben hacer con respecto del control de la natalidad, en parte porque no

esperan que nada suceda con tanta rapidez. ¡Puede suceder! De hecho, muchas niñas adolescentes no saben en qué momento de su ciclo menstrual pueden embarazarse. Algunos adultos temen que proporcionar información precisa a los adolescentes sobre sexo los incite a experimentar. La investigación revela que esto no es un riesgo. El principal efecto de dar a conocer los hechos parece ser un menor número de embarazos no deseados (Brooks-Gunn, 1989; DeRidder, 1993).

Trastornos de la alimentación. Los adolescentes que pasan por los cambios de la pubertad se preocupan mucho por sus cuerpos. Esto siempre ha sido verdad, pero hoy en día, el poner énfasis en la condición física y la apariencia hace que sea aún más probable que se preocupen acerca de las medidas de su cuerpo. Para algunos la preocupación llega a ser excesiva- una consecuencia son los trastornos de la alimentación como la **bulimia** (comer en exceso) y la **anorexia nerviosa** (autoinanición), ambos son mucho más comunes en las mujeres que en los hombres. Los individuos que sufren bulimia con frecuencia comen en exceso, ingiriendo un galón entero de helado o un pastel completo. Luego, para evitar subir de peso, se provocan el vómito o utilizan laxantes fuertes para purgarse de las calorías extra. Las personas que padecen la bulimia tienden a presentar un peso normal, pero sus sistemas digestivos pueden estar dañados en forma permanente. La anorexia es un trastorno aún más peligroso, ya que los anoréxicos se rehúsan a comer o no comen prácticamente nada. En el proceso pueden perder 20 a 25 por ciento de su peso corporal y algunos (alrededor del 5 por ciento) de modo literal se provocan la inanición hasta morir. Los estudiantes anoréxicos pueden tener una apariencia pálidas, con uñas frágiles y fino vello oscuro en todo el cuerpo. Con frecuencia sienten mucho frío porque tienen muy poca grasa que aisle su cuerpo. Estos trastornos de la alimentación a menudo empiezan en la adolescencia y requieren ayuda profesional (Harris, 1991).

Abuso de drogas. La sociedad moderna hace que el proceso de crecimiento sea muy confuso. Nótese los mensajes de películas y carteleras- personas populares “hermosas” beben alcohol y fuman cigarrillos y se preocupan poco por su salud. Tenemos drogas disponibles para casi todas las dolencias comunes. El café nos despierta y una píldora nos ayuda a dormir. Y luego sólo decimos a los estudiantes “Di no a las drogas”.

Por muchas razones, no sólo por estos mensajes contradictorios, el consumo de drogas se ha convertido en un problema para los estudiantes. Es difícil encontrar estadísticas precisas, pero estimaciones del National Center for Education Statistics indican que 92 por ciento de los estudiantes de último año de bachillerato en Estados Unidos reportó alguna experiencia con alcohol -66 por ciento lo había consumido en el último mes-. Alrededor del 20 por ciento de los alumnos de

último grado de bachillerato fuma a diario y 30 por ciento ha probado por lo menos una droga legal.

¿Qué se puede hacer acerca del consumo de drogas entre nuestros alumnos? primero, debemos distinguir entre experimentación y abuso. Muchos estudiantes prueban algo en una fiesta pero no se convierten en consumidores regulares. La mejor manera de ayudar a los estudiantes que tienen problemas para decir no parece ser a través de programas con compañeros que enseñan a decir no con asertividad. Los programas con éxito también enseñan habilidades sociales generales y crean autoestima (Newcomb y Bentler, 1989). Asimismo, mientras mayor sea la edad de los alumnos al experimentar con drogas, mayor probabilidad habrá de que tomen decisiones responsables, de modo que ayudar a los estudiantes más jóvenes a decir no es un beneficio claro.

Por tanto, se concluye que es conveniente informar a los alumnos qué sucede durante la pubertad, cómo pueden sentirse e incluir diversas actividades de aprendizaje, en las que se les permita expresarse sobre sus sentimientos y emociones, a veces no requieren consejos, sino que alguien los escuche con respeto y se interese por sus vivencias, temores y aspiraciones.

Apéndice S

Modelos de programas

Los profesores participantes en la investigación no conocen los modelos que se pueden trabajar para ofrecer orientación educativa a los estudiantes, por esta razón se presenta información relacionada con el modelo de programas para que conozcan en qué consiste y cómo se aplica para tenerlo en cuenta en la elaboración del PAT.

Bisquerra y Álvarez (2005a) señalan que este modelo se anticipa a los problemas y su finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona.

Las fases que se contemplarán en el programa son las que Bisquerra y Álvarez (2005b) enlistan: a) Análisis del contexto para detectar necesidades, lo que se realizará a través de encuestas a docentes, padres de familia y alumnos. b) Formular objetivos. Los cuales dependerán de los resultados que arrojen las encuestas. c) Planificar actividades que permitan alcanzar dichos objetivos. d) Realizar actividades y e) Evaluación del programa, en esta fase se obtendrá la información necesaria para conocer que ajustes se pueden realizar para el trabajo de los docentes frente a su grupo.

Para conocer en que consiste cada fase se explica lo que Bisquerra y Álvarez (2005b, pp. 89-92)

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Antes de iniciar la acción orientadora hay que realizar un análisis del contexto hacia el que va a dirigirse el programa. Este análisis será más o menos breve, dependiendo, en gran medida, de la implicación del orientador con el contexto donde se va a poner en práctica (centro educativo, centro social, barrio, etc.). Si el orientador está trabajando en su propio entorno podrá obviar algunas de las

consideraciones que proponemos a continuación, sin descuidar, sin embargo, las reflexiones subsiguientes.

En síntesis se requiere información de:

- a) Contexto ambiental en el que se ubica el centro: nivel socioeconómico y cultural de las familias, profesiones más frecuentes, recursos de la comunidad, etc.
- b) Si además es un centro educativo: estructura y organización, recursos, situación del profesorado, clima y cultura, etc.
- c) Dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan donde se va a llevar a cabo el programa: metodología, actividades diarias, disciplina, motivación, atención, hábitos, conocimientos previos, clima, etc.
- d) Actitudes ante la orientación, en general, por parte de los usuarios y agentes del programa: expectativas, nivel de participación, organización y realización de la función tutorial, etc.

Diversos autores Gibson, Mitchell y Higgins (1983: 45-73 y 337-344) y Álvarez et al. (1988) ofrecen sugerencias de cómo efectuar este análisis del contexto, incluyendo ejemplos de materiales a utilizar en la recogida de datos.

2. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES, COMPETENCIAS, POTENCIALIDADES

Una necesidad es una discrepancia entre la situación actual y la situación deseable. La consideración de las necesidades se puede extraer del análisis del contexto. Ejemplos de necesidades son: adquirir habilidades de estudio, información profesional, orientación vocacional, prevención del consumo de drogas, preinserción laboral, etc. Las necesidades deben ser relevantes para el contexto donde vaya a aplicarse el programa. Necesidades relevantes en un lugar pueden no serlo en otro y al revés.

Gibson, Mitchell y Higgins (1983: 45-73) ofrecen sugerencias y material para la valoración de las necesidades. Indican que, en el proceso de valorarlas, deben tenerse en cuenta tres elementos, sugiriendo estrategias para recoger información a partir de cada uno de ellos:

- a) Comunidad: entrevistas a «informadores clave», forum comunitario, técnica Delfos, encuesta a la comunidad.
- b) Organización educativa: entrevistas, análisis documental, examen de registros y documentos, cuestionarios, listas de control, escalas de valoración.
- c) Grupo diana (alumnos/usuarios y profesores/monitores): cuestionarios, entrevistas.

Como en cualquier estrategia, no siempre van a ser apropiadas todas estas técnicas; se trata de una aproximación ilustrativa de la que el orientador deberá extraer las más útiles para cada circunstancia. McKillip (1987) y Neuber (1980) exponen estrategias para el análisis de necesidades en contextos comunitarios.

Cuando se inicia la concepción de un programa de orientación, además de las necesidades, se deben considerar también las potencialidades y competencias de docentes y discentes. Ello supone no centrarse exclusivamente en los déficits, lagunas, carencias, sino también en los recursos que todos los agentes educativos (docentes y discentes) disponen para mejorar su propia situación. Considerar las competencias y potencialidades supone partir del protagonismo que ambos deben tener en el proceso de desarrollo, sea cual sea el contenido del programa.

Ello supone, considerar a estos agentes como sujetos activos, conscientes y protagonistas comprometidos con lo que el programa debe desarrollar.

El tipo de datos a contemplar para recoger las potencialidades y competencias puede ser:

- a) Del entorno: geográficos, económicos, socio-laborales, culturales, políticos, equipamientos, instituciones, recursos, etc.
- b) Del centro: estructura organizativa, perfiles docentes, alumnos, rendimiento, participación, clima y cultura, recursos, infraestructura, servicios, prioridades, etc.
- c) De los alumnos o usuarios del programa: características generales, clima de clase, motivación, atención, autoestima, valores; actitudes hacia el centro, la familia y la comunidad; comportamiento de los alumnos; intereses vocacionales, educativos, sociales, de utilización del tiempo libre; aficiones, valores, problemas, compromisos, etc.

3. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

Los objetivos se derivan de las necesidades o de aquellas competencias que pretendamos desarrollar. Hay que formular objetivos en función de ambas cuestiones.

El conseguir un objetivo supone satisfacer una necesidad o desarrollar o potenciar un aspecto identificado. Los objetivos, además de estar enfocados hacia éstos, deben ser producto de una reflexión. Hay que procurar ser lo más claro posible en la formulación de los objetivos. Éstos pueden ser concretos y operativos o bien, como señalan Jiménez y Porras (1997), expresados en términos de *principios de procedimiento* que son estrategias de acción que definen el fin educativo para el que se establecen, al tiempo que especifican criterios de actuación y decisión. En este segundo caso, los objetivos así concretados se centran sobre todo en la actividad docente y no en lo que los alumnos deben lograr.

4. PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA

En esta fase se trata de seleccionar, organizar y secuenciar los servicios, actividades y estrategias, que permitan lograr los objetivos. Los servicios y actividades de un programa de orientación han sido identificados por diversos autores de distintas formas. Podemos considerar que la planificación dará como resultado la concreción en soporte escrito de la secuencia de actividades y servicios que se desarrollarán así como las estrategias, recursos (humanos, materiales y funcionales) y sistemas de evaluación que se han previsto. Todo ello, con anterioridad a la primera intervención, actividad o servicio.

5. EJECUCIÓN DEL PROGRAMA

La ejecución del programa de intervención se refiere fundamentalmente a todas las actuaciones continuadas que pretenden desarrollar el proceso de puesta en práctica de! mismo. En los contextos educativos formales se deben destacar las que más se acercan a las actividades de enseñanza aprendizaje, que son el núcleo del proceso instructivo. Las estrategias más recomendables son la integración curricular y los sistemas de programas integrados.

Durante la ejecución de un programa, otras técnicas y estrategias desarrolladas habitualmente, si bien de carácter temporal limitado, son: entrevistas con alumnos o usuarios del programa, conversaciones con monitores, profesores u otros posibles ejecutores del programa, visitas de los padres, tutores, conferencias, atención a problemas personales, reuniones, programas de evaluación, estudios de seguimiento, discusión de información profesional, derivación de casos problema, actividades de tipo administrativo, el *counseling*, el estudio y tratamiento de casos especiales, la dinámica de grupos, etc.

Uno de los objetivos generales que hay que tener siempre presente en la ejecución de cualquier programa es el de intentar llegar a la máxima autonomía personal (autoorientación); los sujetos destinatarios de la orientación, al final del programa, deberán ser lo más autónomos posible en su proceso de desarrollo global.

6. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Se trata de valorar el proceso y la eficacia de la acción orientadora, determinando en qué medida se han logrado los objetivos. Un tratamiento en profundidad de la evaluación de programas requiere más espacio del que se dispone aquí. Por esto hemos de remitir a la bibliografía sobre el tema (Colas y Rebollo, 1993; Sanz Oró, 1990; Sobrado y Ocampo, 1997), así como a las materias de metodología de investigación y evaluación donde se desarrolla esta temática.

7. COSTES DEL PROGRAMA

Aquí se trata de calcular los costes que genera, tanto a nivel de personas (número, horas) como material (fungible o no). Como es obvio, puede ser una cuestión más o menos importante según el tipo de programa. Muchas veces esta consideración obligará a reorganizar los recursos humanos, los espacios, el mobiliario y el material (tests, cuestionarios, fotocopias diversas).

La forma de intervención en el programa que se diseñará para la acción tutorial, se toma de Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (2005), con una hora semanal en grupo y la integración curricular interdisciplinaria, considerando que los maestros participantes atienden todas las asignaturas de un grado escolar. Los contenidos que se abordarán están relacionados con orientación profesional, estrategias de aprendizaje, y temas transversales tales como la educación para la salud, educación sexual, educación para la paz, asimismo la educación emocional, autoestima y autoadministración.

Apéndice T

Funciones del orientador

Es muy probable que varios docentes que trabajen en cualquier modalidad de educación secundaria no conozcan cuáles son las funciones del orientador, principalmente los docentes de Telesecundaria, ya que en las secundarias generales y técnicas cuentan con este personal dentro de su plantilla académica. Por ese motivo, es conveniente que los profesores los conozcan para que cumplan con esta función.

Bisquerra (citado por Adame, Álvarez y Bisquerra, 2005) proponen las siguientes funciones del orientador: 1) Organización y planificación de la orientación: programas de intervención y sesiones de orientación grupal. 2) Diagnóstico psicopedagógico. Análisis del desarrollo del alumno, conocimiento e identificación. 3) Programas de intervención, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación vocacional y prevención. 4) Consulta, en relación con el alumno, profesorado, centro y la familia. 5) Evaluación, de la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas y autoevaluación.

Por su parte la Dirección General de Desarrollo Curricular (2006b) señala otras funciones más específicas que se desprenden de las propuestas por Adame et al. (2005), las que a continuación se numeran:

- Proporcionar un trato afable, equitativo y neutral que favorezca los procesos de autoafirmación y maduración de los alumnos en su esfera personal y en la adaptación al ambiente escolar y social.
- Promover acciones que coadyuven a la preservación de la salud física y mental de los educandos.

- Coadyuvar al mejoramiento constante de las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar.
- Coordinar la realización de sus actividades con las del resto del colectivo escolar, especialmente con los maestros y tutores del plantel.
- Presentar iniciativas que contribuyan al logro de los propósitos educativos.
- Realizar entrevistas a los alumnos que son canalizados por el tutor y los maestros para recabar información que sustente las estrategias de intervención que plantee.
- Impulsar procesos y estrategias que contribuyan a la consolidación de una sana autoestima en los alumnos.
- Atender con oportunidad las necesidades de los alumnos a través de la vinculación con instituciones que ofrecen atención a los adolescentes.
- Colaborar con el personal directivo y docente para la realización de los proyectos de la escuela.
- Actualizar la información sobre los alumnos y reportar oportunamente cambios cualitativos y cuantitativos.
- Evaluar los resultados de sus actividades en forma organizada, continua y objetiva.
- Sostener una permanente comunicación con los tutores a fin de analizar conjuntamente las necesidades individuales y grupales de los alumnos.
- Orientar individualmente a los alumnos en asuntos que afectan su desarrollo y bienestar como integrantes de la comunidad escolar.
- Convocar a los docentes del grupo cuyos alumnos requieren apoyos específicos, para proponerles acciones que favorezcan su desarrollo integral.
- Acudir a instancias institucionales extraescolares que coadyuven a la permanencia de los alumnos en la educación básica y a que concluyan con éxito la misma.

- Proponer ante las autoridades de la escuela iniciativas que mejoren la atención de los alumnos.