

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO
HUMANO



ALGUNAS PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE DE
BACHILLERATO SOBRE LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR

TESIS

QUE OPTA POR EL GRADO DE
MAESTRIA EN CIENCIAS
CON ORIENTACION EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA:

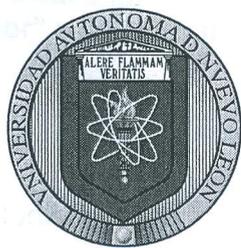
EMMANUEL DIAZ DEL ANGEL

CD. UNIVERSITARIA

JUNIO DEL 2011

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



UANL

ALGUNAS PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE DE BACHILLERATO SOBRE LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS

QUE OPTA POR EL GRADO DE
MESTRÍA EN CIENCIAS

CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA

EMMANUEL DÍAZ DEL ÁNGEL

JUNIO DE 2011



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Los suscritos miembros de la Comisión de Tesis de Maestría del
Lic. Emmanuel Díaz del Ángel

Hacen constar que han evaluado la Tesis **“La perspectiva del joven respecto a la Educación media Superior”** y han dictaminado lo siguiente:

	APROBADO	REPROBADO	FIRMA
Dr. José Baltazar García Horta	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dra. Claudia Campillo Toledano	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dra. Guillermina Garza Treviño	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

En vista de lo cual, hemos decidido a probar esta tesis y damos nuestro consentimiento para que sea sustentado en examen de grado de la Maestría en Ciencias con Orientación en Trabajo Social.

Vo.Bo.
Mts. Ma. Teresa Obregón Morales
Subdirectora de Estudios de Posgrado
Fac. de Trabajo Social y Desarrollo Humano, U.A.N.L.

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
Y DESARROLLO HUMANO
SUBDIRECCIÓN DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

San Nicolás de los Garza N.L., a 08 de Agosto de 2011



Cd. Universitaria, C.P. 66451
San Nicolás de los Garza, Nuevo León; México
Tels. y fax: (81) 8352 1309, 8376 9177

Al Centro de Estudios de Historia Social y Cultural de la Universidad de Veracruz
por haberme permitido publicar este libro.

Al Dr. José María Carreras por haberme permitido publicar este libro y por haberme
prestado su casa para que yo pudiera escribirlo.

A la Dra. María del Carmen Colodano, por ser una de las personas que me ayudó
a escribir este libro.

Al Mtro. José María Carreras, por haberme permitido publicar este libro y por
haberme prestado su casa para que yo pudiera escribirlo.

A Sabina,

A la familia Carreras por haberme permitido publicar este libro y por haberme
prestado su casa para que yo pudiera escribirlo.

mi madre

A mis queridos hijos: María del Pilar, Juan José, Marco Antonio, Martín,
María del Pilar, Juan José, Marco Antonio, Martín,

mis hermanos, mis cimientos

A mi familia por haberme permitido publicar este libro y por haberme
prestado su casa para que yo pudiera escribirlo.

A los doctores José María Carreras y José María Carreras de la FTSyDH

A José María Carreras, Juan José Carreras, Juan José Carreras, José Pedro Rodríguez,
Juan José Carreras, Juan José Carreras.

Al Dr. José María Carreras por haberme permitido publicar este libro y por haberme
prestado su casa para que yo pudiera escribirlo.

A doña María del Carmen Colodano, por haberme permitido publicar este libro y por haberme
prestado su casa para que yo pudiera escribirlo.

De la familia Carreras.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado, el cual permitió realizar esta investigación.

Al Dr. José Baltazar García-Horta, asesor de esta tesis, por compartir sus conocimientos y su experiencia, por todas sus observaciones y por su paciencia para la realización de este documento.

A la Dra. Claudia Campillo Toledano, por ser parte importante de este proceso y por su apoyo, así como a la Dra. Guillermina Garza Treviño, por su amable disposición a participar en el comité de tesis.

Al Mtro. Mario A. Aguilera Mejía, por compartir desde hace tiempo toda su sabiduría y por permitirme no sólo su amistad, sino también su gran experiencia, así como por fungir de asesor externo por su tiempo para revisar los borradores de esta investigación. Gracias, maestro.

A la MC Laura Karina Castro Saucedo, por sus asesorías para la revisión estadística de esta investigación.

A mis queridos compañeros Vianey Ayala, Luz Gallegos, Ceci Losano, Luis Mendoza, Karla Salazar, por su apoyo y amistad, y a Rubí Amador, quien además me brindó confianza en momentos difíciles.

A mi familia, por su apoyo constante a lo largo de los años. A Sabina, mi madre, por brindarme la fuerza necesaria, y a María del Pilar, Juan José, Marco Antonio y Martín, mis hermanos, por su soporte persistente, siempre.

A los docentes y personal del posgrado de la FTSyDH.

A José Luis Cisneros, Edgar Ibarra, Lourdes Juárez, José Wbaldo Rivera, José Pedro Rodríguez, por su amistad a lo largo de los años

Al Dr. Alfonso Cruz Sahagún, por su amistad.

A docentes y demás personas de mi natal Cd. Valles, S.L.P., que alguna vez y en cierta forma me motivaron a salir a la aventura.

De corazón, gracias.

Resumen de la tesis “La perspectiva del joven sobre la Educación Media Superior”

En la tesis *La perspectiva del joven sobre la Educación Media Superior* se trató de rescatar la voz del joven estudiante de este nivel para tener una perspectiva sobre lo que es su percepción de algunos puntos del nivel de bachillerato. Se consideró importante acudir a esta población para conocer de manera directa la postura del estudiante sobre lo que representan para ellos estudiar la preparatoria, específicamente en algunos rubros que se mencionarán más adelante.

Para ello, en la primera parte, correspondiente a la Introducción, se mencionaron algunas características del mundo actual, basándose en la postura de la posmodernidad, para hablar de la crisis de las instituciones, dentro de las cuales está incluida la institución educativa. Se hizo hincapié en la Educación Media Superior (EMS) ya que en ella, a diferencia de la Educación Básica, no hay propiamente una escuela que pueda formar a los maestros, cuestión que puede acentuar la crisis que puede haber en este nivel educativo.

En el apartado del Marco Conceptual se tocaron varias definiciones del vocablo “educación” para posteriormente mencionar algunas de sus características en base a lo que dice la constitución y la SEP, así como algunos puntos de la EMS. Asimismo, en el Marco Teórico, se hizo mención de algunas perspectivas teóricas que se consideró serían de ayuda para el estudio cuantitativo que se planeaba realizar, donde se mencionan características de: a) Interaccionismo simbólico, b) Posmodernidad, c) Construccionismo y d) Complejidad.

A partir de ahí, en la Metodología, se indicaron las poblaciones (dos preparatorias, una pública y una privada) en donde se aplicaría el estudio, de tipo cuantitativo, comentando el procedimiento seguido: el acudir a hacer primero entrevistas con los alumnos para ir delimitando los cuestionamientos que se realizarían en el trabajo de campo definitivo, a manera de cuestionario, y después la realización del mismo cuestionario que se aplicaría en las dos poblaciones mencionadas, donde se especifica el tipo de preguntas, la utilización de la Escala de Lickert, etc.

Seguidamente, con los datos obtenidos, en el apartado de Análisis y Discusión de los Datos, se realizó una descripción de datos generales sobre la población (sexo, edad, continuidad de estudios) para después hacer un análisis con el programa SPSS sobre las tendencias de la forma de pensar de los alumnos respecto a los siguientes rubros: a) maestro, b) temas de clase, c) preparatoria y d) estudiante, con miras a conocer su postura en relación a la forma de ser y calificar del maestro, lo que piensan de los temas que revisan en sus materias, su postura hacia la institución y, por último, sobre sí mismos y sus actividades.

Por medio del puntaje Z, obtenido con el programa del SPSS, se verificó la validez de las respuestas y los cruces de información obtenida que se hicieron para obtener la actitud hacia los rubros ya dichos, y también para diferenciar las posturas de los alumnos de cada población, y con ello, con la ayuda de los datos mencionados en el Marco Teórico, fundamentar o justificar el porqué de tales tendencias en las respuestas.

En el apartado de las Conclusiones, se hace un recuento de los datos obtenidos y que fueron de significancia para apoyar lo revisado con las posturas teóricas referidas. Al final se adjuntaron algunas de las entrevistas hechas en la primera parte de la investigación, así como el instrumento aplicado.

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Justificación de la investigación	4
1.3 Objetivos de la investigación	4
1.4 Metodología de la investigación	4
1.5 Estructura de la tesis	4
1.6 Resumen de la investigación	4
1.7 Conclusión de la investigación	4
1.8 Referencias bibliográficas	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 Definición de la investigación	6
2.2 El rol de la investigación en el desarrollo de la ciencia	8
2.3 El rol de la investigación en el desarrollo de la tecnología	8
2.4 El rol de la investigación en el desarrollo de la cultura	8
2.5 El rol de la investigación en el desarrollo de la economía	9
2.6 El rol de la investigación en el desarrollo de la sociedad	10
2.7 El rol de la investigación en el desarrollo de la política	10
2.8 El rol de la investigación en el desarrollo de la cultura	11

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN	II
TABLA DE CONTENIDO	IV
ÍNDICE DE GRÁFICAS	VII
ÍNDICE DE CUADROS	VII
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Justificación del problema/Importancia del estudio	4
1.3 Preguntas de investigación	4
1.4 Objetivos	4
1.4.1 General	4
1.4.2 Específicos	4
1.5 Delimitación del problema y del campo de investigación	5
2. MARCO CONCEPTUAL	6
2.1 Definición de educación	6
2.2 La educación en México	8
2.2.1 La educación según el artículo 3° de la Constitución Mexicana	8
2.2.2 La Educación Media Superior (EMS) según la Secretaría de Educación Pública (SEP)	9
2.3 Antecedentes de estudios sobre la materia	10
2.3.1 El docente	10
2.3.2 El alumno	11

3. MARCO TEÓRICO	13
3.1 Interaccionismo simbólico	13
3.1.1 El interaccionismo simbólico y la institución escolar	16
3.2 Posmodernidad	18
3.2.1 La posmodernidad y la institución escolar	19
3.3 Construccionismo	21
3.3.1 El construccionismo y la institución escolar	23
3.4 Complejidad	24
3.4.1 Complejidad y la institución escolar	26
4. METODOLOGÍA	28
4.1 Preparatorias	28
4.1.1 Preparatoria pública	28
4.1.2 Preparatoria privada	29
4.2 Temas generales y entrevistas	29
4.3 Escala de Lickert. Prueba piloto	30
4.4 Trabajo de campo. Aplicación de instrumento	31
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS	32
5.1 Descripción de datos generales	32
5.1.1 Sexo	32
5.1.2 Edad de la muestra	33
5.1.3 Semestre/tetramestre de la población	34
5.1.4 Situación laboral de la muestra	35
5.1.5 Continuidad de estudios	35
5.2 Validez y confiabilidad	36

5.2.1 La subescala maestro	36
5.2.2 La subescala temas de clase	36
5.2.3 La subescala preparatoria	37
5.2.4 La subescala estudiante	39
5.3 Puntaje Z	39
5.3.1 Temas de clase	40
5.3.2 Preparatoria	42
5.3.3 Estudiante	44
5.4 Asociación de variables	46
5.4.1 Actitud del estudiante hacia sí mismo/ Actitud hacia los temas	46
5.4.2 Actitud del estudiante hacia sí mismo/Preparatorias	47
5.4.3 Actitud hacia los temas/Actitud hacia la preparatoria	49
5.4.4 Preparatoria/Actitud hacia la preparatoria	50
7. CONCLUSIONES	51
Limitantes del estudio	56
REFERENCIAS	57
ANEXOS	61
Anexo 1	61
Anexo 2	65
Anexo 3	69
Anexo 4	73
Tabla 1	36
Tabla 2	36
Tabla 3	37
Tabla 4	37
Tabla 5	38
Tabla 6	39

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentaje de edad de la muestra en las dos preparatorias	33
Gráfica 2. Puntaje Z en <i>Temas de clase</i>	42
Gráfica 3. Puntaje Z en <i>Preparatoria</i>	44
Gráfica 4. Puntaje Z en <i>Estudiante</i>	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sexo de la muestra	32
Tabla 1.1. Sexo de la muestra por preparatoria	33
Tabla 2. Edad de la muestra	33
Tabla 2.1. Edad de la muestra por preparatoria	34
Tabla 3. Semestre/tetramestre de la población	34
Tabla 3.1. Semestre/tetramestre de la población por preparatorias	34
Tabla 4. Situación laboral de la muestra	35
Tabla 4.1. Situación laboral por preparatoria	35
Tabla 5. Continuidad de estudios	35
Tabla 6. Alpha de Cronbach para la subescala <i>maestro</i>	36
Tabla 7. Alpha de Cronbach para la subescala <i>temas de clase</i>	36
Tabla 7.1. Reactivos válidos para <i>temas de clase</i>	37
Tabla 8. Alpha de Cronbach para la subescala <i>preparatoria</i>	37
Tabla 8.1 Reactivos válidos para <i>preparatoria</i>	38
Tabla 9. Alpha de Cronbach para la subescala <i>estudiante</i>	39

Tabla 9.1 Reactivos válidos para <i>estudiante</i>	39
Tabla 10. Puntaje Z de Calificación bruta en <i>Temas</i>	41
Tabla 11. Puntaje Z en Calificación Bruta de <i>Preparatoria</i>	43
Tabla 12. Puntaje Z en Calificación Bruta de <i>Estudiante</i>	45
Tabla 13. Actitud del estudiante hacia sí mismo/Actitud hacia los temas	46
Tabla 13.1 Chi cuadrada de <i>Actitud del estudiante hacia sí mismo/Actitud hacia los temas</i>	47
Tabla 14. <i>Actitud del estudiante hacia sí mismo/Preparatoria</i>	48
Tabla 14.1 Chi cuadrada de <i>Actitud del estudiante hacia sí mismo/Preparatoria</i>	48
Tabla 15. Actitud hacia los temas/Actitud hacia la preparatoria	49
Tabla 15.1 Chi cuadrada de <i>Actitud hacia los temas/Actitud hacia la preparatoria</i>	49
Tabla 16. <i>Preparatoria/Actitud hacia la preparatoria</i>	50
Tabla 16.1 Chi cuadrada de <i>Preparatoria/Actitud hacia la preparatoria</i>	50

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Por su carácter formativo, de instrucción, por su intención de mejorar las facultades del ser humano en cuanto a su conocimiento (en lo intelectual, cultural, moral), la educación pretende que el ser humano se perfeccione y se *forme*, es decir, adquiera ciertas aptitudes y habilidades, si se atiende a la definición dada por el Diccionario Enciclopédico de Ciencia de la Educación (2005).

La educación ha tenido todo un recorrido y proceso histórico, y ha tratado de preparar a los seres humanos según las necesidades del momento y del tipo de sociedad, según sus finalidades; la que se impartía en la antigua Grecia no era la misma que la de la Edad Media, o durante el Siglo de las Luces; por eso, hay que tener presente que responde a ciertas carencias o exigencias. La reflexión sobre la educación y sobre su finalidad, tomando en cuenta lo anterior, da la pauta para conocer la mejora en los procesos educativos, para perfeccionarla.

Considerando esto, la sociedad actual, con cambios continuos, presenta una finalidad diferente en la educación respecto a las épocas anteriores, más al ver las circunstancias actuales de este mundo globalizado, posmoderno, pues como menciona Rodríguez (s/a): "Actualmente, se ha denominado a la era que transitamos como posmodernista, un más allá de lo moderno", ya que no se vive con la misma clase de acontecimientos que antaño; esto ocasiona que diversas estructuras, como la economía, la política, la cultura, se replanteen, entre la que está incluida la educación misma.

En este sentido, Colom (1994) menciona que el acto de educar no ha escapado de estos cambios en la sociedad, y ante la ausencia de un fundamento axiológico, la educación está en crisis.

La acción educativa posmoderna no solamente ha entrado en una importante lucha por su propia constitución y legitimación, sino que incluso ha visto amenazada su propia identidad. La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos... A diferencia y al relativismo se le opone la rigidez y la unidad de los planes de estudio, a la velocidad de los cambios tecnológicos la perennidad de la ciencia clásica, y al absurdo y el desinterés por las humanidades el deseo de encontrar un sustrato espiritual.

Las necesidades del mundo actual, y específicamente las de México, son por lo tanto particulares, y es menester poner atención a esta dinámica, ya que la educación se imparte con cierta finalidad, y para saberla, parece prudente conocer las circunstancias de nuestro país. Guerra (2000) menciona que:

En los años recientes, asistimos a una serie de modificaciones que se están generando no sólo en el nivel medio superior, sino en el conjunto de todo el sistema educativo mexicano. Dichos cambios corresponden a nuevas políticas de modernización que colocan a la educación en el eje de transformaciones políticas y sociales y la reconocen como un componente básico del futuro.

La importancia de la educación, siguiendo esta idea, no solamente radica en el presente, en intentar, al formar, mejorar las circunstancias de los individuos, sino que tiene una visión futura para optimizar las circunstancias que se viven. El sistema educativo mexicano, por ello, no es ajeno a estos propósitos, y esto proporciona gran importancia

a las reformas educativas, las cuales tratan de perfeccionar un sistema que debe estar adecuándose a las circunstancias.

En ocasiones, en este sentido, al realizar una reforma educativa, se hace énfasis en los contenidos y/o en lo que el docente debe realizar, y si bien a éstos se les da capacitación para que se adecuen a esos nuevos objetivos o formas, el maestro tiene experiencia y una formación que puede dificultar su tarea.

Un componente importante de las experiencias personales de los maestros son el cúmulo de creencias, actitudes, significados y supuestos a los que se adhieren y que son considerados como verdades. Los conocimientos y las creencias de los maestros son determinantes en su práctica docente y funcionan como filtros a través de los cuales aprehenden e interpretan nuevas prácticas de enseñanza (López Bonilla, 2009).

La tarea del docente no parece ser sencilla, ya que en muchos sentidos depende de él que en verdad se realice alguna reforma educativa, según su propio quehacer. Pero esa tarea del docente no se la apropia él por sí, pues acata las indicaciones de una institución. Para asegurar tal afirmación, sin embargo, se tiene que ver lo que ocurre dentro del aula según la postura oficial, la institución y el profesor mismo, para no partir de suposiciones o de propuestas que no se fundamentan en la realidad.

En el caso de la Educación Media Superior (EMS), no hay una escuela formadora de docentes, como ocurre en la educación básica, por lo que en la mayoría de los casos, se trata de profesionistas que ven una oportunidad laboral en la docencia para salir del desempleo; el profesor de preparatoria, al no tener preparación formal, podría carecer de las herramientas necesarias para poder enfrentarse a las situaciones que se dan en el salón de clase con los problemas, los inconvenientes y las situaciones de los estudiantes que están en su etapa juvenil.

Las creencias y concepciones de los docentes... se originan durante sus años de estudiante, se moldean durante sus primeras prácticas docentes, y continúan evolucionando durante su experiencia docente, haciéndose cada vez más fuertes en el transcurso de los años. De ahí que los docentes se vuelvan resistentes al cambio... (Báez, 2007).

Si el profesor es resistente al cambio, entonces podría decirse que arrastra, continúa con formas de enseñanza anteriores; por ello parece prudente atender el punto de vista de los alumnos para conocer su postura respecto a lo que ocurre en su educación media, no sólo en lo que concierne al maestro, sino también a la escuela misma y sus contenidos. El propósito es tener una mirada desde su posición de alumnos respecto a lo que acontece dentro del aula, y ver así de qué manera perciben ciertos aspectos de la EMS.

El punto de vista del estudiante de preparatoria puede ser importante, en gran parte porque la escuela es un lugar donde aprende y socializa; además, es quien a fin de cuentas recibe los contenidos, los fines de los programas, y quien tiene trato directo con el profesor.

En las sociedades actuales, la educación escolarizada ha pasado a ocupar un lugar central en el proceso de socialización y formación de niños y jóvenes, constituyendo la actividad fundamental con la que general e idealmente se asocia la existencia de una etapa de la vida denominada juventud (Camarena, 2000).

Aunque la SEP da los lineamientos que deben seguir los planteles de preparatoria, se pueden entrever ciertos detalles: los diferentes tipos de bachillerato tienen sus propias finalidades, plan de estudios, materias especializadas, modos de evaluación, por lo que no se ve uniformidad para unificar los puntos de vista o criterios para las diferentes escuelas (sean privadas, públicas, técnicas, generales o de humanidades), pues cada tipo de bachillerato favorece determinado tipo de formación, y por lo tanto, ciertos contenidos son prioritarios en algunos planteles, pero no en otros; por ejemplo, en una escuela técnica, las humanidades pasan como asignaturas de segundo plano. A esto puede agregársele la formación docente existente, pues como menciona Báez (2007):

En cuanto a la formación inicial del profesor, se han elaborado programas, cursos y talleres, tratando de nivelar las diferencias que surgen por las distintas formaciones, procurando proporcionar herramientas teóricas y prácticas que permitan una enseñanza de igual y mejor calidad.

Habría que analizar la pertinencia o los contenidos de las actualizaciones que los profesores reciben, pues no en pocas ocasiones actúan según sus propias creencias, sus paradigmas personales e incluso intereses. López Bonilla (2009) dice que

...los maestros construyen sus opiniones y significados con base en su propio conocimiento de la práctica docente y pueden aceptar o no las opiniones de otros, por lo cual sus reacciones frente a expectativas impuestas desde el exterior y las condiciones cambiantes en el interior de las instituciones son generalmente "ambiguas, llenas de emoción e incluso contradictorias".

Además de la subjetividad del maestro, estos tiempos cambiantes exigen una nueva forma de estudiar la educación, de ver sus finalidades, y sobre todo, la manera en que es impartida en los planteles, que es parte de lo que interesa a esta investigación, específicamente en el nivel de bachillerato.

En este proyecto de tesis, se hará una investigación en los estudiantes de preparatoria y sus características generales, para poder identificar aspectos de interés respecto al maestro, la institución, los temas revisados y el propio quehacer, para así tener un atisbo acerca de lo que acontece en la escuela.

Es importante aclarar que, en este aspecto, este estudio se centrará la *percepción* de los alumnos, lo que no necesariamente tiene una relación directa con su nivel de satisfacción; por el contrario, se asume que al tratarse de percepciones, se asume también que habrá un alto nivel de subjetividad. La intención es que, al explorar el punto de vista perspectiva crítica del alumno, servirá para tener una idea de la forma en que ve la EMS. También hay que recalcar que, si bien uno de los puntos centrales es el papel del docente, la presente investigación también abordará ciertos tópicos referentes a este tema, tales como la escuela en concreto, los planes y programas de estudio e incluso las instituciones.

Si a la cuestión de los tiempos actuales, cambiantes, y al tipo de preparación que tiene el maestro, así como los lineamientos de la institución, se añaden factores tales como la brecha generacional, la edad difícil por la que atraviesan los alumnos (la adolescencia), se tiene que dar su lugar de importancia a la forma en que el alumno percibe su educación, pues es la edad en la que el joven comienza a enfrentarse a su realidad y a su mundo, algo nuevo respecto a su edad anterior.

1.2 Justificación

La presente investigación tiene como finalidad indagar la perspectiva del alumno sobre algunos puntos de la Educación Media Superior (EMS) respecto a las acciones que sus profesores realizan, la utilidad y/o finalidad de los temas de clase, el papel de la institución y el suyo propio.

Si se retoma lo citado por Colom sobre el desfase de la educación con la forma en que se imparte y el tipo de alumno que hay, podría creerse que es la escuela en general, con todos sus factores, la que no está respondiendo a las necesidades del alumno, específicamente, y a la sociedad en general, al no estar preparando adecuadamente a éste. Esta investigación tomará en cuenta, en su trabajo de campo, dos muestras de población: una escuela particular y una pública.

Las opciones son múltiples para poder conocer las diferentes perspectivas de los alumnos según el tipo de bachillerato que están estudiando, por la diversidad de contenido que presentan las instituciones; sin embargo, se decidió elegir una particular y una pública, ya que estos dos tipos de bachillerato pueden englobar de forma general las diversas visiones que pueden tener respecto a la escuela.

1.3 Preguntas de investigación

- ¿Cómo ve el alumno a la institución en que estudia?
- ¿De qué manera percibe el alumno de la EMS las formas de enseñanza del maestro?
- ¿Consideran los alumnos que los temas de clase son adecuados para su formación?
- ¿El alumno considera que sus actividades en clase son suficientes para obtener un buen aprovechamiento?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general:

- Explorar la percepción del alumno respecto de ciertos componentes de la Educación Media Superior.

1.4.2 Objetivos particulares:

- Descubrir si para el alumno la forma de enseñanza y el comportamiento del profesor son los adecuados en las aulas.
- Identificar si, de acuerdo al alumno, los temas de clase son adecuados, no repetitivos ni extensos.
- Descubrir la perspectiva del alumno respecto a la institución.

- Identificar si para el alumno sus actividades como estudiantes son suficientes para su rendimiento escolar.

1.5. Delimitación del problema y del campo de investigación

Estudios anteriores han tratado de profundizar sobre ciertos aspectos de la EMS; por ejemplo, se han hecho investigaciones sobre la manera en que afecta la adolescencia en el rendimiento de los alumnos, su clase social, etc.

Algunas investigaciones hacen énfasis en la comunicación que tienen docente-alumno dentro del aula, la forma de evaluar y enseñar, la disciplina o la forma de aplicar el reglamento, la perspectiva de aquél sobre éste y viceversa, para tener una idea más definida respecto a la relación y dinámica de estos dos actores del proceso educativo.

Camacaro (2008), en un estudio etnográfico realizado en 120 estudiantes de tres secciones, ve la interacción verbal entre el alumno y el docente para ver la relación de poder entre estos dos actores, descubriendo que el maestro participa más, predomina su exposición, aun cuando hay más aproximación que distanciamiento entre ellos, solamente con contenidos informativos y descriptivos.

De la misma manera, Arellano (2006) considera que el docente debe ser guía/mediador, por lo que hay que considerar la conducta del alumno, con un trato horizontal dentro del salón de clase, y para lograrlo, hay que impulsar diálogo. Este autor considera que se tiene que reflexionar sobre las barreras comunicacionales, la incidencia en la relación docente-alumno, implementar adiestramiento para prevenir conflicto e impulsar convivencia entre ambos.

Por último, en este sentido, Castillo (2009) menciona en su investigación que, en estas nuevas generaciones de alumnos, hay que implementar nuevas formas de enseñanza, pues el profesor sigue exponiendo su tema sin involucrar al estudiante, y sin utilizar mucho material didáctico. Además, los estudiantes aprecian las clases entretenidas y dinámicas, y piden cambio tanto en la forma de dar clase, todavía tradicional, y en la actitud del docente.

En la presente investigación, se hará un estudio de campo en dos planteles: una perteneciente al sistema Tec Milenio y otra a la Universidad Autónoma de Nuevo León, para conocer la perspectiva de estudiantes tanto de escuela privada como de escuela pública respecto a la educación en el nivel de bachillerato.

La idea es ver los puntos en común y diferencias según el tipo de escuela en los tópicos ya mencionados, pues si bien comparten muchos contextos y circunstancias, el estrato social o el tipo de preparación introductoria que les es dada a los maestros puede diferir.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Definición de educación

Según Fullat (1978), "La educación es una actividad... compleja. En ella intervienen acciones, ideas, sentimientos, personas, objetos, instituciones e incluso bioquímica". La educación influye en diversos factores a los que hay que poner especial atención para poder entenderla, aprehenderla, situarla, ubicarla, y por ende, también para poder influir en su proceso.

El diccionario en línea de la Real Academia Española define educación como "Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes", o bien como la "Instrucción por medio de la instrucción docente", y a la acción de educar como "Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc."

Estas definiciones, si bien útiles, podrían parecer un tanto simples para englobar algo tan complejo como la educación. Por otro lado, pueden servir para empezar a operativizar el término. Si se atiende al Diccionario de Pedagogía (2001), se tiene que la educación es entendida como "una actividad que tiene por fin formar, dirigir o desarrollar la vida humana para que ésta llegue a su plenitud", es decir, está implícita una finalidad para que haya una realización en la vida, más si se considera que no es algo que se decida o no hacer, pues es algo inherente al ser humano. El mismo sentido se denota cuando se dice que "la educación tiene sus fines. El fin último de la educación es la formación o desarrollo del ser humano".

Para el Diccionario Enciclopédico de Ciencia de la Educación (2005), la educación es un

"Proceso mediante el cual se inculcan y asimilan los aspectos culturales, morales y conductuales necesarios para ofrecer las respuestas adecuadas a las situaciones vitales con las que se encuentra el individuo, de forma que se asegura la supervivencia individual, grupal y colectiva" (Diccionario Enciclopédico de Ciencia de la educación, 2005).

En este sentido, el término hace referencia a la necesidad de aprender los saberes pasados para la vida presente, para poder estar inserto en la sociedad, para poder realizar las actividades necesarias dentro de ella, pues como dice la Enciclopedia Hispánica (1999), "la educación es el proceso que permite a cada individuo formar parte constitutiva de la sociedad". Se nota la misma idea en su definición respecto a las anteriores cuando dice que es un "proceso intencional que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y la inserción de éste en el mundo cultural y social en que se desenvuelve...", para que el individuo sea incorporado al mundo de la cultura que sea vigente en la sociedad (Enciclopedia Hispánica, 1999).

Esto implica, por estarse formando en los mencionados aspectos, que la educación es necesaria en la continua perfección de la persona, basada "en el contacto humano, ya que hay una interacción entre educador y educando" (Diccionario Enciclopédico de Ciencia de la Educación, 2005). La educación institucional, a la que hace referencia esta cita, obvia que debe haber un sujeto que debe tener cierto grado de preparación para *educar* a otro, con una meta a seguir, lo que "exige un posicionamiento activo por parte del educando, ya que el individuo se construye a sí mismo a partir de la orientación del educador" (Diccionario Enciclopédico de Ciencia de la Educación, 2005). El educando,

el alumno, no es solamente un receptor, un espectador del hecho educativo, sino que es alguien dinámico que participa en este hecho, pero siempre bajo la mirada, influencia, del maestro, uno de los ejes centrales de este proceso.

Por último, el Diccionario Espasa-Calpe (1994) dice que la educación es “un conjunto de acciones, ejercitadas en prosecución de un fin determinado sobre un sujeto dotado de facultades intelectuales y apetitivas que espontáneamente se desarrollan y que por eso mismo deben aquéllas sujetarse a las condiciones de éstas”. La educación no se da por accidente, al menos no la institucionalizada; si bien se sabe que el aprendizaje puede darse en variadas circunstancias, en una escuela debe haber cierta finalidad a la que se tiende, una meta que perseguir, y también algo que evaluar, mediante la guía del profesor, de planes y programas de estudio, que deben situarse en cierto contexto y cumplir esas condiciones para que este proceso pueda realizarse.

Por otro lado, al hablar de la finalidad de la educación, ya se estaría cayendo un tanto en el campo de la reflexión, pero hay que prestarle atención por ser uno de los factores que intervienen en ella. En total, habría cinco factores:

1°. La finalidad o ideal que se persigue en la educación; 2°. La personalidad psicofísica a quien se dirige la educación; 3°. Los métodos que se emplean para la educación; 4°. Las circunstancias o el medio en que se realiza la educación; 5°. La persona o agente que dirige la educación” (Diccionario de Pedagogía, 2001).

El primer punto hace referencia a que, puesto que en cada sociedad hay circunstancias diferentes (lugar geográfico, tiempo histórico, condiciones, herramientas, etc.), hay también diversas finalidades que se tienen que cumplir, diferentes entre sí, es preguntarse el *para qué*, propio de la filosofía de la educación (Fullat, 1978).

El segundo punto es de especial interés a este trabajo, pues las reflexiones o acciones que se realicen no pueden fundamentarse en la nada, sino que tiene que poner atención al sujeto que se ve *afectado* por la educación, ver sus problemáticas, su contexto, pues en muchos sentidos, “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social” (Diccionario de Pedagogía, 2001). Este trabajo tiende a ver esa afectación, recurriendo a la perspectiva del alumno.

Asimismo, puesto que la historia no es estática, es necesario observar las herramientas nuevas que pueden utilizarse, así como las formas, los contenidos, que hay que actualizar para no quedar desfasado, como se menciona en el tercer factor, lo que a su vez se relaciona con el cuarto; como al educar se interviene, hay que definir *cómo* hacerlo, algo propio de la pedagogía (Fullat, 1978). Por último, está la referencia a las funciones realizadas o que se tienen que realizar por parte del educador; la intervención de éste y su actitud no es de espectador, sino de principio activo (Diccionario Espasa-Calpe, 1994).

Con estos puntos de la filosofía de la educación, se pretenden cubrir los cuatro puntos mencionados en los objetivos: docente, alumno, institución y programa (en el sentido de contenido y su finalidad).

Antes de entrar en materia respecto a la EMS, se revisarán algunos puntos de la educación en general, y de la propia de este nivel, en México, para tener algunos referentes para los fines de este texto.

2.2 La educación en México

2.2.1 La educación según el artículo 3º de la Constitución Mexicana

Es cierto que la educación es un proceso que empieza en la familia (Enciclopedia Hispánica, 1999), por ser en este ambiente donde el alumno desde edad temprana tiene sus primeras enseñanzas y los primeros contactos con la forma de aprender; sin embargo, como proceso *intencional* (es decir, la que se imparte con cierta intención o fin), se deben seguir ciertos lineamientos establecidos por las instituciones encargadas de regular y regularizar, lo que indirectamente remite al Estado.

No parece plausible tener todo un aparato educativo sin saber, o por lo menos tener un atisbo, de lo que es su finalidad, y también hay que estar continuamente reflexionando sobre lo que es ese *para qué*, propio de la filosofía educativa, el cual es “un cuestionamiento de lo que se hace y se dice en los campos educativo y pedagógico en general” (Fullat, 1978). Algunas ideas sobre lo que sería la finalidad de la educación, en un sentido muy general, se encuentran en el artículo 3º de la Carta Magna.

De acuerdo a este artículo, “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria, (que) conforman la educación básica obligatoria”. Se deja entrever en el inicio de este artículo que la educación, en este sentido, intenta ser democrática, ya que trata de no ser exclusiva, pues pretende que todos los individuos tengan esta educación básica como requisito del Estado para que tenga los conocimientos básicos de cultura y conocimiento.

Aunque se hable específicamente de la educación básica, la Constitución Mexicana hace referencia a lo que debe ser la educación en general, por lo que es también aplicable al nivel de bachillerato, con la diferencia de que este nivel no es obligatorio por el Estado. Al dejar fuera de discusión si estos puntos se cumplen por completo o no, se nota la intención del artículo: un nivel de educación deseado, como mínimo, para la ya mencionada inserción en la sociedad.

También hay que resaltar el apartado dos, donde se dice que “Esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismo y los prejuicios”. Es difícil no estar de acuerdo, pero en este punto es conveniente analizar las circunstancias de la sociedad, la educación y los involucrados: la educación debe estar actualizándose según avanza el conocimiento científico, como se vio en la definición de educación.

Si bien lo anterior debe ser aplicable a todas las escuelas, esto no siempre es posible, ya que en ocasiones no se tienen los recursos para lograrlo; por ejemplo, no todas tienen la forma de acceder a los resultados del progreso científico porque no tienen los medios necesarios para hacerlo, ya que aún hay planteles en los que ni siquiera tienen el personal suficiente o capacitado para atender a sus alumnos. Además, dado el lugar que tiene hoy el conocimiento humanístico, es también difícil que un profesor esté capacitado para, además de impartir conocimiento, enseñe valores o actitudes en la vida diaria. Hay una necesidad que atender, pero no siempre se tiene la infraestructura suficiente para atender a los educandos.

2.2.2 La Educación Media Superior (EMS)

Según la SEP,

La Ley General de Educación, en el artículo 37, establece que la educación media superior “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.” Es posterior a la secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población escolar compuesta, mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas (SEP).

Asimismo, el documento asienta que el joven que cursa este nivel debe formar su personalidad, adoptar valores, desarrollar actitudes para la vida, con el fin de que pueda proseguir sus estudios o bien incorporarse al sector productivo. Por ello, las funciones del bachillerato son: a) formativa, para que tenga una formación integral en ciencia, técnica y humanidades, y así pueda asimilar los cambios constantes en la sociedad; b) propedéutica, para que pueda continuar con sus estudios superiores y tenga conocimientos en varias disciplinas; c) preparación para el trabajo, para que conozca los diversos aspectos del ámbito laboral, y se vaya integrando a este sector, con cultura general básica. Así, con estas herramientas, al egresar del bachillerato, deberá poder explicar fenómenos naturales y sociales de su medio, utilizar las herramientas tecnológicas, contar con elementos para entender y valorar la cultura, entre otras.

Se menciona también que el docente debe tener ciertas características que conformarán su perfil para cumplir con la formación que se debe impartir al alumno de bachillerato, entre las que se encuentran:

- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis.
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.
- El manejo de las teorías y el conocimiento de la evolución del campo disciplinario, objeto de su función académica.
- El conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como de las condiciones biosocioeconómicas y culturales en las que se desarrollan.
- El conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura en general.
- El conocimiento permanentemente actualizado sobre el acontecer nacional e internacional relevante para el desarrollo del estudiante, para sí mismo y para la institución, y significativo para la explicación de los cambios que puedan afectarlos (SEP).

Cuando se habla de cómo debe manejarse un grupo, las dinámicas que deben realizarse, el comportamiento, con frecuencia se tiene un ideal de cómo debe ser un salón de clase, pero la realidad es diferente, y cuando se pone en abstracto que la actitud de un alumno y un docente deben ser de tal manera, se puede decir que se está en ese nivel ideal. Cada grupo, en cada aula, con cada alumno y cada docente, son diferentes.

Así, por ejemplo, en el punto *El conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como de las condiciones biosocioeconómicas y culturales en las que se desarrollan*, ya se presentan algunas cuestiones de interés: si el

docente no conoce la realidad del alumno, puede tratar de educarlo de la misma manera en que él lo fue, sin darse cuenta de que posiblemente ese alumno ya cuenta con diferentes valores, ideas y una realidad por completo diferentes.

La SEP propone ciertos puntos que hay que atender, pero también se tiene que ver la realidad de donde se parte. Si bien el plan de estudios propuesto por la SEP trata de ser abarcador, siempre se encontrarán situaciones que son difíciles de afrontar por la realidad cambiante, por la complejidad del ser humano. El profesor de la EMS, a diferencia de los de educación básica, no tiene una preparación específica para su labor, por lo que puede tener ciertas deficiencias en cuanto a su forma de estar frente al grupo, aun y cuando tenga el conocimiento teórico de la materia. Bien podría aplicarse aquí lo que menciona el Diccionario en Pedagogía:

“El educador de la escuela secundaria ha recibido hasta ahora muy poca preparación pedagógica. Su formación consistía simplemente en el conocimiento de la psicología y de la pedagogía de la adolescencia... El educador necesita una preparación especial para su profesión; esta preparación es doble: de cultura general y de técnica pedagógica” (Diccionario de Pedagogía, 2001).

De ahí que en este estudio se pretenda conocer un poco de lo que ocurre dentro de un salón de clase, ver el proceso de educación dentro del aula, desde la perspectiva del estudiante.

2.3 Antecedentes de estudios sobre la materia

2.3.1 El docente

Aunque el eje central de este estudio será la perspectiva del estudiante sobre la escuela y diversos factores asociados, conviene conocer un poco acerca del profesor de la EMS para tener una idea de lo que es su quehacer, o incluso de cómo éste es percibido, para ver al final si hay una concordancia con lo que el alumno considere. Asimismo, también se estarían abordando, de esta forma, los otros puntos centrales de este documento.

Ojeda (2008), por ejemplo, menciona que conocer la identidad del maestro significa acercarse a su realidad. En entrevistas a profundidad hechas a ciertos docentes de diversas disciplinas que tenían más de 10 años laborando en este nivel, éstos contestaron a la pregunta “En qué consiste ser docentes” en que se refiere lo mismo a factores personales, pero también a experiencias vividas.

En otras palabras, influye tanto lo esencial como lo existencial: puede que haya cierta tendencia a ser profesores, pero también es importante tener compromiso y exigencia consigo mismos para poder afrontar su rol. Esto nos da una idea para pensar que, aunque no haya una preparación académica profesional para ser maestro en la EMS, sí tiene que ver mucho el compromiso del profesor para realizar su tarea.

En su artículo “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, García Cabrero (2008) dice: “La práctica docente es el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”. La

práctica docente no es algo que se tenga listo de antemano cuando se realiza la preparación de la clase: puesto que cada grupo tiene diversas particularidades que lo hacen diferente a los otros, y también es diferente a lo que el maestro puede pensar de cómo es, éste tiene que estar consciente de que hay que adecuarse a lo que se presente en el curso.

La interacción es importante, pues la comunicación no se da únicamente en un sentido: la relación maestro-alumnos y alumnos-alumnos también es algo a lo que debe prestársele cuidado.

Una situación típica dentro del aula puede servir como ejemplo para ilustrar esta constante interacción entre el antes, durante y después de la práctica educativa: Un profesor planifica cierta actividad didáctica, entonces se percata de que no resulta adecuada en su contexto de enseñanza, sea porque los alumnos no se sienten motivados por ella, o porque les resulta demasiado difícil y tomaría más tiempo del planificado; el profesor entonces, actualiza sus planes, por tanto, modifica sus pensamientos acerca de sus expectativas y metas y da por terminada la actividad y/o introduce una, que de acuerdo con su experiencia, pueda resultar mejor para los alumnos y para los contenidos particulares que aborda (García Cabrero, 2008).

La experiencia o la capacidad de adecuación del docente siguen estando presentes en estos análisis o reflexiones para poder sobrellevar su tarea, donde no nada más su dominio de la materia es importante: el *conocimiento del contenido* y el *conocimiento pedagógico general* son importantes en los dos sentidos (García Cabrero, 2008).

2.3.2 El alumno

Con respecto al alumno, ya la SEP, según lo visto anteriormente, da cierta idea de cuál debe ser el perfil del estudiante de preparatoria. Se supone que el alumno tiene cierta capacidad de pensamiento y cierto nivel tanto de conocimientos como de resolución de problemas. Díaz Barriga en "La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de Educación Media Superior" (1994) menciona que, en efecto, se ha demostrado que los alumnos tienen ya ciertas capacidades intelectuales y habilidades para poder tener un aprendizaje significativo, por lo que en mucho depende la forma en que se le imparta ese aprendizaje para poder alcanzarlo del todo.

Ante esto, no sería conveniente seguir en el aprendizaje receptivo-repetitivo, carente de significado, inconexo (Díaz Barriga, 1994). Puesto que ya se ha establecido que se debe aprender para la resolución de problemas, para aplicar los conocimientos, una educación de corte tradicional no parece adecuada, menos aún por los tiempos actuales en que se puede acceder a la simple información por diversos medios. Los alumnos tienen ya ciertas habilidades intelectuales, que sería conveniente que fueran promovidas por el docente.

Pero, obviamente, no se puede abandonar la cuestión al sólo saber que el estudiante tiene ciertas capacidades. Ese desconocimiento del docente puede aplicarse también a las características que tiene el alumno en su vida diaria, pues el paso del tiempo indica que los valores, las metas, también han cambiado.

A este respecto, Ibáñez Mancera (2008) en "Tiempo escolar y extraescolar en jóvenes preparatorianos" realizó un estudio de caso con el que pretendió obtener ciertas

características de la juventud para tratar de conocer a este sujeto, la manera en que reparte el tiempo para las amistades y los exámenes, y la forma de adaptación que tiene respecto a las exigencias del docente.

La comunicación también es central, pues si se continúa dando la misma dinámica con estos jóvenes, con sus propias características, no muy similares a antaño, el discurso del profesor sin permitir al joven intervenir podría ser inadecuado para realizar ese aprendizaje significativo en su práctica. Camacaro de Suárez (2008) menciona que los alumnos sienten distanciamiento y falta de solidaridad al ver lo que ocurre en el aula, donde muchos profesores predominan con su exposición, sin hacer el esfuerzo por aproximarse a ellos.

En muchos casos, los alumnos incluso mencionan que para un buen aprendizaje, no es únicamente necesario que el profesor domine el tema, sino que sea justo, que los escuche, que no los vea sólo como un nombre más en la lista, sino como a una persona, con necesidades que tienen que atenderse.

De esta forma, se han explorado algunos puntos de vista del alumno respecto a la EMS, en particular con respecto al docente. A continuación, se dará una revisión al marco teórico que intentará dar sustento a lo que se presentará en los resultados del trabajo de campo.

3. MARCO TEÓRICO

En la presente investigación, antes que tratar de demostrar una teoría sociológica, se pretenderá ver qué aspectos de algunas posturas, sin llegar a entablar un ajuste único a una de ellas, son pertinentes y adecuados de tomarse en cuenta para poder analizar el tema e interpretar los resultados a los que se llegue con el trabajo de campo.

No se tiene la intención de demostrar una postura en particular, sino de ver de qué forma los resultados encontrados en la realidad pueden ser sostenidos por ciertas perspectivas que se considera que pueden enriquecer los puntos centrales de esta investigación.

Para ello, en este apartado, se hará una breve revisión del interaccionismo simbólico, la posmodernidad, el construccionismo y la complejidad, junto con la mención de algunos de sus preceptos principales, para tratar de ver la posible relación que tiene con la institución escolar.

3.1. Interaccionismo simbólico

Según Mead (1973), hay una “adaptación mutua de los actos de los distintos individuos humanos dentro del proceso social humano”; existe una influencia al tener contacto con el otro. De esta manera, las actitudes determinan el medio por esa relación entre los individuos gracias al gradual proceso de la experiencia y actividades sociales en su relación con el proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentren dentro de ese proceso.

La retroalimentación entre los individuos afectan su entorno y la idea que tienen de él gracias a la comunicación, cuya importancia “reside en el hecho de que proporciona una forma de conducta en la que el organismo o el individuo puede convertirse en un objeto para sí”; esta comunicación se dirige tanto a los otros como al individuo mismo y surge de la experiencia social (Mead, 1973).

Esto puede ocurrir sin que las personas se percaten, ya que generalmente no reconocen su participación en la acción organizacional (Perlo, 2006), pues no son conscientes del papel que desempeñan en lo que viven, y creen que lo que tienen es el resultado de algo que no depende de ellos, sino de otros, y no toman en cuenta la relación individuo-organización (su propio papel dentro de esa organización) ni la construcción de la mente colectiva (la forma de percibir las cosas, las instituciones, de acuerdo a su perspectiva y a la de los demás que comparten ese grupo social o círculo). “Uno afecta continuamente a la sociedad por medio de su propia actitud, porque provoca la actitud del grupo hacia él, reacciona hacia ella y, gracias a dicha reacción, cambia la actitud del grupo” (Mead, 1973).

El comportamiento social es entonces producto de una influencia recíproca entre los individuos dentro de una colectividad, por medio de la interacción social (Perlo, 2006), ya que determinada reacción del individuo afecta no sólo a su persona, sino también al medio social que ayuda a constituir a una persona (Mead, 1973). La conducta de los individuos se entiende en tanto conducta del grupo social del que forma parte, por lo que la acción de cada individuo conlleva una conducta social (Perlo, 2006).

Cuando las personas toman conciencia de sí¹ y de su conducta dentro del grupo social, surge la conducta reflexiva que posibilita el control y la organización del individuo, y es capaz de referirse a las situaciones sociales en las que se ve involucrado y ante las cuales reacciona; la experiencia social se da con el otro.

“Nos dividimos en toda clase de distintas personas, con referencia a nuestras amistades. Discutimos de política con una y de religión con otra. Hay toda clase de distintas personas que responden a toda clase de distintas reacciones sociales” (Perlo, 2006); éstas se dan de acuerdo al medio en que la persona se desenvuelve, y en cada una, la reacción y la interacción, si bien depende del grupo social, varía de acuerdo al tópico.

En la persona hay una definición del yo y del mí, fases distintas de ella. El primero se refiere a la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el mí, por su parte, es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo (Carabaña, 1978). El mí responde a actitudes organizadas de los otros, que se asumen definitivamente y determinan la conducta, el mí es el dador de forma del yo (Mead, 1973). Estas dos fases convierten al individuo en social, según su actitud.

Ante esto, se tiene que:

- 1.- El ser humano orienta sus actos hacia las cosas, en función de lo que éstas significan para él.
- 2.- El significado de estas cosas se deriva de la interacción social que cada individuo mantiene con otro [mediante la comunicación simbólica, con el lenguaje y otros medios].
- 3.- Los significados no son estables, se modifican a medida que el individuo va enfrentándose a nuevas experiencias” (Perlo, 2006).

Los objetos son producto de la interacción, y pueden ser de tres tipos: cosas, personas o abstractos (ideas y principios), se les puede dar diferentes significados, y se reacciona ante lo que se percibe.

Puesto que el significado depende de la interacción, Rizo (2004) menciona que parte de la tarea del interaccionismo simbólico es construir las ciencias sociales sobre bases empíricas, por lo que se debe estudiar la interacción por parte de los actores en los símbolos nacidos de sus actividades interactivas. En otras palabras, antes que tener una postura determinada, hay que ver lo que piensan los actores sociales. Se trata de ir a la realidad para comprobar la postura de los individuos respecto hacia determinado tema, cosa, institución, etc.

“Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones que lo rodean” (Rizo, 2004). Las teorías pueden decir tal o cual cosa, pero es con los individuos, con los que se pueden obtener datos.

La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores... Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso (Rizo, 2004).

¹ “La conciencia de sí... es la persona, objeto para sí en virtud de las relaciones con los demás” (Carabaña, 1978).

Esto ocurre gracias a que, con el self², el sujeto se puede ver como objeto, cuyo mecanismo general es el de la reflexión.

Los seres humanos arrastran un sinnúmero de conocimientos en su vida, muchas cosas que han aprendido a lo largo de su existencia gracias a su capacidad de pensar, pero ese aprendizaje es moldeado; se aprenden los significados de las cosas, y en esa interacción, la idea es cambiada o modificada.

En el caso de los jóvenes, por ejemplo, su actitud no se refiere sólo a reflejos condicionados, o a indicaciones que obedecen sin más, sino a la conciencia que tienen del objeto y su propia experiencia, además de la transmisión de comunicación con los otros a través del proceso de comunicación.

Para Mead (1973), "en la comunidad existen ciertas formas de actuar en situaciones esencialmente idénticas, y tales formas de actuar... son aquellas que excitamos en otros cuando tomamos ciertas medidas". Pero si bien se comparte una idea sobre algo con cierta construcción social, las reacciones no siempre son iguales en situaciones similares, en que los actores actúan de forma distinta. De acuerdo a Cisneros (1999), esto sucede por la conciencia de los actores, o en palabras de Mead, por su propia experiencia, en la cual determinado objeto puede ser visto de forma diferente por un actor. Por ejemplo, menciona Cisneros, un árbol representa algo distinto para un campesino, un niño, una mujer, etc., ya que cada idea es producto de la experiencia y la interrelación con los demás. En este sentido, se actúa bajo "imperativos racionales de la necesidad personal". Lo determinante surge a partir de las necesidades e intereses personales. Por ello, las necesidades e intereses pueden ser diferentes, no sólo para cada persona, sino también para cada persona en determinado medio.

Siguiendo esta línea, hay tres premisas del interaccionismo simbólico:

...los seres humanos actúan hacia cosas sobre las bases de significados que tienen para ellos... el significado de tales cosas emerge de la interacción social que uno tiene con los asociados a uno... los significados dependen y se modifican a través de un proceso interpretativo usado por la persona en su trato con las cosas que encuentra (Cisneros, 1999).

Por lo anterior, se puede decir que el significado emerge de la interacción entre las personas.

Si se recuerda que el mundo, el hombre, ya no son considerados como realidades sustanciales sino como procesos, entonces, el mundo es constituido por la percepción y acción del individuo. "La persona es la *organización* de las experiencias, las actitudes y los recuerdos, pero es también diferente a ellos" (Carabaña, 1978).

En una investigación en la que se toman en cuenta los postulados del interaccionismo simbólico, "el investigador debería enfocar el mundo a través de los ojos del actor, y no suponer que lo que él observa es idéntico a lo que el actor observa en la misma situación" (Carabaña, 1978).

Sin embargo, esta forma de ver la realidad y sus significados para los individuos también tiene cierto eco en el construccionismo social. Se parte de que si la historia es cambiante, también lo son los significados para las personas en lo que se encuentra en la

² La persona, o el sí mismo (Carabaña, 1978).

realidad, y por lo tanto, también la forma de entender al mundo. Si se considera que, por lo menos hasta hace tiempo, una institución cumplía con cierta función, puede que para las nuevas generaciones la función sea diferente, se hable de escuela, religión, o el sentido tradicional de la familia.

El sostén de un cuerpo de conocimientos no depende únicamente de la validez empírica sino además de procesos sociales como la comunicación, la negociación y el conflicto, de manera tal que la ciencia, los procesos culturales y la subjetividad humana están socialmente contruidos, recursivamente interconectados, es decir, constituyen un sistema abierto... Las ideas, los conceptos y los recuerdos surgen en el intercambio social y se expresan en el lenguaje y el diálogo (Sandoval, 2010).

La sociedad no se reproduce sin más; si así fuera, las instituciones, los presupuestos sobre los que se actúan, podrían funcionar sin mayor problema, pero no ocurre así. "No podemos justificar exclusivamente nuestros actos como resultado de una realidad objetiva" (Sandoval, 2010).

La naturaleza de la realidad social es simbólica e histórica. El mundo "se constituye... a medida que las personas hablan, escriben o discuten sobre él" (Ema, 2003). Se podría hablar de distanciamiento del esencialismo, en el sentido construccionista, porque sería hablar de cómo deben ser las cosas, no de cómo son en realidad; no de qué función debe cumplir la escuela, sino la que está haciendo en la práctica, y de cómo ven los jóvenes esa parte del mundo.

3.1.1 El interaccionismo simbólico y la institución escolar

Ya se ha revisado antes la definición de la EMS y sus funciones e intenciones, según los lineamientos de la SEP. Se tiene una idea de la educación, de la institución, del maestro y del alumno, en un sentido institucional, mas, aplicando lo visto en lo referente al interaccionismo simbólico, puede decirse que estos actores educativos, en cuanto actores sociales, tienen cierta idea o postura con lo que para ellos significa la preparatoria.

...las instituciones de la sociedad son formas organizadas de actividad social o de grupo, formas organizadas de modo que los miembros individuales de la sociedad puedan actuar de adecuada y socialmente adoptando actitudes de otros hacia dichas actividades (Mead, 1973).

Si se tiene interés o desinterés en estudiar preparatoria, si se tiene motivación o no para estar en la institución, no sólo es cuestión del deber, sino también de la forma de verla de las personas involucradas.

La preparatoria significa algo para el estudiante, y a partir de ello, se actúa a la institución de manera determinada, pues se acude a ella con cierto fin, pero en el proceso, puesto que las cosas no son estáticas, a la hora de entablar interacción los otros, ese significado puede ser diferente a partir de la postura que tiene el otro, ya que la interpretación puede llegar a ser diferente. "La incorporación de dicha reacción social al individuo constituye el proceso de educación, que se apropia, en forma más o menos abstracta, de los medios culturales de la comunidad" (Mead, 1973).

La idea de la preparatoria, en cierto sentido, es abstracta, como lo podría ser cualquier institución, pero a la hora de estudiarla, al entablar relación con el otro, puede variar esa

idea que se tenía de la entidad. Y como se mencionó poco antes citando a Rizo (2004), el interaccionismo simbólico en ciencias sociales se construye en bases empíricas.

Atendiendo esto, se podría comprender la idea que comparten los alumnos de la EMS. El instrumento a aplicar es un cuestionario, pero se pretende, mediante preguntas abiertas, descubrir ver si hay comunicación entre ellos y el docente, y si es así, ver si es significativa como para influir en la percepción de los alumnos y la idea que tienen sobre la institución de la preparatoria. Recuérdese que lo que interesa a este estudio, es ver la percepción del estudiante, y ésta no surge ex nihilo, sino que está en un contexto determinado, con otras personas.

De esta manera, el contexto de los jóvenes, sus dinámicas, su forma de ver el mundo, influyen en su percepción de la escuela. Sus percepciones hacia el mundo son diferentes que antes. Pero esto es sólo parte de lo que constituye esa percepción: las circunstancias que comparten con sus semejantes también influyen en su forma de ver a la educación, en la información que comparten, en su relación con el otro.

En el proceso de investigación, al realizar el trabajo de campo en dos escuelas, una pública y otra privada, se intentará ver hasta qué punto esto se refleja en las dos poblaciones y descubrir los puntos en común y las diferencias que hay entre una y otra. Si bien el nivel, la edad y muchas preocupaciones son similares, se partirá de la postura de que la percepción, al menos en algunos sentidos, es diferente, debido a la distinta naturaleza del estatus social de cada escuela. "En la situación "cara a cara" el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos... El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya" (Berger, 2001)

El interaccionismo simbólico es usado principalmente para comprender los movimientos sociales; en este caso, se pretende utilizar para ver la influencia de esa interacción en la relación entre los alumnos, pues en esas interrelaciones se afecta la forma en que se ve a la educación, en una época en que parece que se carece de absolutos (Morin, 2006), donde la institución puede ser o pretender tal cosa, cuando es algo diferente en la práctica. Así, se verá la construcción de ciertos significados por parte de los estudiantes de la EMS.

El profesor puede tener un mensaje diferente del que tienen los alumnos con la educación, pero si no hay una buena comunicación entre uno y otro, el verdadero significado, o el que se considere que es tal, se lo dará al alumno su semejante, el considerado igual, no la autoridad, de la que se tiene a su vez cierta imagen.

En otras palabras, se puede tener cierta actitud hacia el hecho de estudiar preparatoria, porque en cierto nivel se acude a ella con cierta finalidad, todo lo que se ha aprendido respecto a ella, la función que debe cumplir, pero se puede a la vez una postura diferente a partir de la interrelación con los otros alumnos; la idea respecto a la institución sería diferente.

El significado que se le otorgue a la escuela en esa interacción estará directamente relacionado con la actitud que se tenga hacia ella.

3.2 Posmodernidad

La posmodernidad es una palabra que tiende a ser un tanto problemática en su definición, como han mencionado algunos de los autores que se mencionarán en este apartado, e incluso hay autores que la niegan; para algunos, como Habermas (1998), la modernidad no debe entenderse como un proyecto acabado o causa perdida, sino aprender de los errores que se han cometido para poder continuar con sus ideales.

No obstante, tomando en cuenta que esta idea se refiere a una intención y no a algo que suceda realmente, se comentarán algunas características de la posmodernidad y su reflejo en las escuelas para encontrar qué tipo de influencia se encuentra en esta población; se hará mención a los estudiosos o pensadores que hacen referencia a ella, en el sentido de que no se vive actualmente en un mundo moderno (o propio de la modernidad), sino que, en varios sentidos, esa época ha sido superada.

García (2008) menciona que en la modernidad existía la idea del progreso, la tecnociencia era para controlar la naturaleza y obtener bienestar, pero a partir de las dos guerras mundiales del siglo pasado, surge un discurso “que denuncia el agotamiento y decadencia del proyecto de la modernidad, ese que prometió justicia social y progreso para un mundo mejor” (García, 2008).

Había ciertos ideales propios de la Ilustración que se vieron reflejados en varios sentidos, como los adelantos tecnológicos, pero aspectos concernientes a los seres humanos y sus propios objetivos no fueron alcanzados, pues se dio lugar a “un estado de esclavitud real, burocrática y disciplinaria que se ejerce no sólo sobre los cuerpos, sino también sobre los espíritus” (Lipovetsky, 2006), en el sentido de que, si bien las condiciones de los seres humanos no son iguales a épocas anteriores, en que era reprimido físicamente, actualmente el pensamiento, el obrar del ser humano, se refiere a lo que dicta el sistema, donde se intenta controlar a las personas, más que liberarlas (Lipovetsky, 2006).

Siguiendo lo anterior, las ideas de progreso, junto con los ideales de la Ilustración con los que la razón, la ciencia y la tecnología podían alcanzar, tenían aspiraciones que no se pudieron satisfacer (García, 2008), o al menos, no del todo. Poco a poco, se cayó en cuenta que los esquemas existentes no eran necesarios para la explicación de las nuevas circunstancias, pues la realidad “ya no podía reducirse al mero esquema disciplinario si nos tomábamos la molestia de observarla desde el punto de vista de lo efímero por excelencia, la moda” (Lipovetsky, 2006).

Por ello, “A ese conjunto de síntomas mediante escepticismo con respecto a los grandes metarrelatos, a la fe ciega en la ciencia, a la pérdida de la creencia, a todo ello, es lo que Lyotard ha llamado postmodernidad” (García, 2008). El mismo Lyotard (1987) menciona al resumir que la incredulidad en los metarrelatos es la posmodernidad, que “Al desuso del dispositivo metanarrativo de legitimación corresponde especialmente la crisis de la filosofía metafísica, y de la institución universitaria que dependía de ella”.

La posmodernidad supone un cambio respecto a las condiciones de la modernidad, en donde los parámetros han cambiado, y los ideales no son los mismos; la realidad ha cambiado y el ideal de progreso parece no ser suficiente ante las variaciones de ella. Cuando la modernidad se hizo presente, en el siglo XVIII, “indicaba lo transitorio de ciertas características fundamentales que una vez ausentes no nos permiten seguir considerando la condición social como modernista” (Bauman, 1996). Si bien su definición es compleja, y puede haber diferencias a la hora de tratar de definirla, hay

ciertos puntos en común cuando trata de identificarse; Lampert (2008), por ejemplo, dice que:

...es un cambio paradigmático, un movimiento cultural, o también puede ser considerado como una revalidación crítica de los modos de pensamiento modernos, pues cuestiona las dicotomías rígidas criadas por la modernidad entre realidad objetiva/subjetiva, hecho/imaginación, secular/sagrado, público/privado, científico/vulgar... El discurso de la posmodernidad ofrece una serie de dificultades específicas que obligan a aceptarla como algo fragmentado, contradictorio e incompatible. El término posmodernidad es ambiguo, pues al pasar por diferentes etapas a lo largo de la historia fue adquiriendo diversos significados. En la actualidad, continúa la polémica cuando se trata de definir su terminología.

Su ambigüedad complica aún más su definición, pero se sigue hablando de cambios o transformaciones en la realidad, la cual no puede verse como un todo ni como algo que tenga el mismo fin que alcanzar que antes. Muchos de los ideales de la modernidad se alcanzaron con el repunte científico, los inventos, la conquista de la naturaleza; si el mundo no es el mismo con todos estos avances, la realidad no puede verse de la misma forma.

Siguiendo a Fullat (2002), en la modernidad, aún triunfaban los valores del progreso y la razón, las cuales se derriban en el siglo XX, sobre todo al término de la Segunda Guerra Mundial; se pierden los dioses, los elementos sacros, y se vive en el absurdo. El nihilismo parece algo natural, y si bien se seguía creyendo en el Hombre y la Razón, se va cayendo en el desamparo, y el individuo aparece poco a poco como dividido y fragmentado, y el poder de los mass media influye en extremo en las opiniones o en los modos de vida (Fullat, 2002), sobre todo en las generaciones más jóvenes, y se tienen múltiples sentidos de las cosas ante la caída de los absolutos; todo es posible y todo vale.

El posmodernismo es modernismo liberado de esos ideales, donde hay nuevas condiciones sociales en que se eliminan los proyectos y las prácticas del manejo de la modernidad, en donde la posmodernidad, por su complejidad e imprevisibilidad, no puede ser controlada por completo, pues "llama la atención a la continuidad y a la ruptura como dos aspectos de las complejas relaciones entre la condición social presente y la formación que la antecede y la origina" (Bauman, 1996).

3.2.1 La posmodernidad y la institución escolar

Si las estructuras en la llamada posmodernidad han cambiado, la educación no es ajena a ese cúmulo de transformaciones y a todo el proceso en que están inmiscuidas todas las instituciones de la sociedad. El tipo de alumno ha cambiado, y también lo que es necesario que conozca en un mundo que es metamórfico. Durante la modernidad, la educación y la escuela tuvieron cierto ideal, referentes que "han acompañado a la escuela contemporánea. Sin embargo, si algún fracaso se le puede asignar a esa escuela que asumimos como contemporánea es que los ideales que justifican su nacimiento no han podido verificarse en la práctica" (García, 2008).

En este cambio, "La educación o antropogénesis, en cualquiera de sus modalidades – radiotelevisiva, escolar, deportiva, laboral, artística, de diversión...–, no podrá ser menos que ser igualmente dramática y aciaga... Nos quedamos sin absolutos" (Fullat,

2002). Los ideales educativos difícilmente podrían conservarse ante tanta variación en el mundo.

Para Colom (1994), por ejemplo, la pedagogía en los últimos años ha agotado el flujo contestatario, y el surgimiento de nuevas experiencias educativas han provocado una pérdida ideológico-crítica en la formación.

En la modernidad, era suficiente con la transmisión del saber, con los alcances que se iban realizando, pero ahora no basta con eso, pues también parece prudente razonar y analizar esos cambios y alcances que se han logrado.

Sin embargo, esa escuela pensada para desarrollar la personalidad integral, devino en una escuela que pretendió y aún pretende desarrollar la inteligencia, las capacidades instrumentales del sujeto con la finalidad de adaptarlo al modelo económico y social de la modernidad (García, 2008).

De acuerdo a lo anterior, si el cambio de la escuela se refiere a esos modelos propios de la modernidad, su desfase se puede evidenciar en que se prepara a un alumno cuya realidad no es la misma respecto a esas finalidades. El alumno puede encontrar desde su vida, su contexto, aquello que encuentra en la escuela y que no corresponde a lo que vive fuera de ella. Por ello, parte de los objetivos con el trabajo de campo para esta investigación será ver esta perspectiva del joven y su educación de nivel del bachillerato, así como la diferencia de posturas que puede haber respecto a la forma en que el docente lo forma, pues

El concepto de formación docente que domina nuestros espacios académicos también está guiado por el desarrollo de la razón instrumental, dirigido a organizar la capacidad cognitiva que la limita a los instrumentos que le permiten actuar y desenvolverse en el vacío. Así, los maestros son formados para actuar estratégicamente pero no saben pensarse en el mundo (García, 2008).

En la escuela y planes de estudio, se habla de objetividad, de estructuras fijas, de volver a alcanzar ciertos ideales, pero si el mundo no es estático ni objetivo, lo que plantea la escuela puede no ser del todo óptimo para desenvolverse en la realidad con su variabilidad. Si antes se hablaba de disciplina, de autoridad, se podía responder o actuar con el deber ser, es decir, de acuerdo a las exigencias, pero en estos tiempo esto no luce suficiente.

La educación representa, o representaba, los ideales de la modernidad, porque se formaba de acuerdo a ese discurso, y por eso se puede hablar de la caducidad de un régimen argumentativo, el colapso de una lógica de saberes, en suma, el resquebrajamiento de un mapa cognitivo que sirvió de sustento a la idea misma de "educación" (Lanz, 2000).

Como institución, la educación también representaba la forma en que idealmente el alumno podía crecer, ver su realidad, transformarla, con los ideales mencionados de la ilustración; sin embargo, al decir que en la posmodernidad es posible vivir sin ideales y sin imperativo categórico y que hay un declive de la razón y del imperativo categórico (Lampert, 2008), la idea de la escuela, el comportamiento de los alumnos, no permanece igual, como mencionaron algunos estudios mencionados en el apartado anterior.

Una educación tradicional ya no cabría en un mundo con características posmodernas, pues existe la necesidad de

...estar abierta a las innovaciones y contradicciones que la tríada ciencia/tecnología/industria desarrolla. La universidad no puede ser una torre de marfil, obsoleta, que continúe vuelta solamente hacia el pasado... la universidad... carece actualmente de un paradigma anclado, capaz de dar sustento a las funciones básicas de enseñanza, investigación y extensión cultural (Lampert, 2008).

Esto mismo provoca que se replantee el perfil o tipo de estudios necesarios que sean adecuados a la realidad actual, pero también para el nuevo tipo de alumno, el cual, a la par de esta realidad, tampoco es estático ni puede ser enseñado de forma tradicional pues, siguiendo todavía a Lampert (2008), parece ocultarse “la complejidad del sujeto que aprende, la complejidad de la sociedad y los paradigmas múltiples y complementares”, y ante esos nuevos retos, los cambios no solamente pueden ocurrir en la cuestión pedagógica, sino institucional. No parece conveniente plantearse la posibilidad de seguir educando a un alumno que no responde al deber ser ni que ve en las instituciones el mismo respeto que las generaciones anteriores.

La crisis de la posmodernidad puede verse, de acuerdo con Colom (1994) como una crisis axiológica, pero también como una crisis antropológica.

El sujeto moderno, el punto cero de nuestras representaciones, ha desaparecido. La *persona* ha quedado difuminada en el grupo, en la masa, en el sistema... resulta más grave al hacer referencia a las relaciones de alteridad, a los procesos de comunicación y, por lo mismo, a la educación (Colom, 1994).

Por lo tanto, en esta crisis del sujeto, de la *persona*, hay que poner atención a lo que sucede con ella, y en el presente caso, en el ámbito educativo, ya que parece importante recuperar la voz, la visión, de los educandos, sus alumnos, y ver su perspectiva respecto al fenómeno de la educación.

La idea de la inclusión de la postura posmoderna es ver si el joven piensa diferente respecto a lo que la institución dice, si considera que la escuela tiene otras finalidades (incluso prioritarias) sobre lo que es la escuela. Si la institución no representa lo mismo que antes y su forma de acudir al alumno no es la idónea, se espera tener un atisbo del pensamiento del joven en el instrumento a aplicar.

3.3 Construccinismo

Para Laso (s/a), las últimas décadas fueron testigos del fin de sistemas políticos y económicos, incluido el sustento del proyecto científico de la modernidad, por lo que hay un “descentramiento’ del sujeto y un surgimiento de ‘redes de interacción masiva’”, medios donde hay intercambio de opiniones (si bien no se limita a ellos), y así “se toman como propiedades de las cosas no sus propias propiedades, sino la forma de hablar sobre ellas”, es decir, se crean, o *construyen*, significados, uno de los puntos principales del construccionismo.

Aunque esta teoría social se usa sobre todo para estudios de tipo cualitativo, en esta investigación se rescatarán algunos puntos para considerar la voz de los alumnos en los cuestionarios que se implementarán, es decir, en la población estudiantil de la EMS en que se aplicará el trabajo de campo para ver cómo se refleja esta postura en sus respuestas

Puesto que los estudiantes comparten un contexto, un espacio temporal, se espera ver qué opiniones tienen en común respecto al maestro, los temas de clase, la institución y sobre sí mismos. De acuerdo al instrumento que se aplicará, se tomará en cuenta este contexto actual para ver ese significado que los alumnos perciben de la escuela y algunos de sus componentes, por lo que se hace necesaria una pequeña revisión sobre el construccionismo.

Tineo (2009) menciona que “la realidad tal y como es está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para nosotros”, es decir, esa realidad existe, está ahí, en el exterior, pero está influida por la forma en que se percibe para cada quien, por la construcción subjetiva que de ella se hace, de acuerdo a las circunstancias de los individuos.

Al hacer la construcción de cierto significado respecto a algo, ésta se diferencia según el punto de vista o de la perspectiva del involucrado, pues sus percepciones son las que toman forma de realidad objetiva, según la interpretación que se atribuye a cierto aspecto de la realidad, ya que se da dentro de un contexto social. Por ello, el construccionismo social

constituye un marco interpretativo en el que el ser humano se concibe y se investiga desde la perspectiva del investigado, pretendiendo acceder a los significados que las personas otorgan a sus propias acciones, a objeto de comprender la realidad en estudio (Tineo, 2009).

En otras palabras, no se trata de minimizar lo que objetivamente se entiende por determinada cosa, sino que se procura atender a esa perspectiva del sujeto que es objeto de estudio, para comprender esa visión que tiene sobre algo; no se trata tanto de dar por sentadas ciertas cuestiones al investigar, sino de permitir dar voz a los involucrados para tener un poco más de acercamiento a su forma de pensar.

La sociología del conocimiento, dice Berger (2008) debe “ocuparse de la construcción social de la realidad” ya que, para esta postura, el conocimiento es construcción, y por ello, diversas personas advierten o viven diferentes realidades; para este autor, “la conciencia es siempre intencional... Nunca podemos aprehender tal o cual substrato supuesto de conciencia en cuanto tal, sino sólo la conciencia de esto o aquello” (Berger, 2008).

Ese conocimiento construido se da por varios motivos: puesto que ya hay actualmente cuestionamientos a los paradigmas positivistas sobre la realidad objetiva y sobre la neutralidad de la investigación en las ciencias humanas, según Tineo (2009), se trata de rescatar la voz del individuo que atribuye cierto significado a su propia realidad.

En consecuencia, el construccionismo intenta hacer un acercamiento a la complejidad de la realidad, pero tomando en consideración la individualidad de las personas y viendo el rol protagónico que desempeñan en ciertos aspectos, y así tener una visión de lo que para el sujeto de estudio es esa parcela de la realidad. Puesto que los roles que se desempeñan son múltiples y variados, es cuestión de poner atención a algunos de esos roles, según el aspecto social que sea de interés.

Siguiendo a Donoso (2004), de esta forma, hay una aproximación a la comprensión de los fenómenos psicosociales mediante la mutua influencia y reciprocidad entre los individuos, en la relación entre los sujetos y la cultura común, porque hay un

compartimento de realidades entre los sujetos que comparten ese rol determinado, al que hay que poner atención en lo que es el objeto de estudio.

Esa realidad subjetiva en cierta forma se objetiva, desde el momento en que se manifiesta en productos de la actividad humana al tener elementos en común (Berger, 2008). Desde el momento en que se comparte ese producto, hay cierto nivel de objetivación por compartir los individuos ciertos significados, y su comportamiento, en general, involucra “roles” porque se desempeña cierto papel y cierta postura, la cual se comparte con quienes tienen roles similares.

Al desempeñar “roles” los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos “roles”, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente... los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía... (pero) sé que hay una correspondencia continua entre *mis* significados y *sus* significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste... La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente (Berger, 2008).

Los individuos, entonces, llegan a tener una percepción de la realidad social por el tiempo y el espacio en que intervienen, aun y cuando haya mundos institucionales que tienen cierta realidad objetiva y que es anterior al individuo, siguiendo todavía a Berger. Pero esa realidad objetiva “no disminuye si el individuo no comprende el propósito o el modo de operar”.

Una institución tiene su finalidad, su razón de ser, que es una objetividad, independientemente de lo que el individuo construya de ella, pues “Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular” (Berger, 2008).

Estos acercamientos a lo que el construccionismo es dan pie a reflexionar cómo es que la institución escolar tiene el rol de educar a los estudiantes y la forma en que lo hace, pues si bien éstos están conscientes de la finalidad de la escuela, es cosa diferente ver la percepción de ellos respecto a la forma en que se realiza.

3.3.1 El construccionismo y la institución escolar

“La objetividad del mundo institucional... es una objetividad de producción y construcción humanas”, dice Berger (2008), pero no por ello pierde su idea objetiva, la finalidad para la que fue creada, mas eso no impide que se hagan construcciones de lo que significa esa institución, en este caso, la escuela.

Las experiencias que se pueden tener respecto a la escuela son múltiples y variadas, pero los alumnos, al compartir una cultura, un espacio, una realidad, un contexto, comparten una lectura sobre ella (Donoso, 2004). No es que el sujeto y la realidad se separen por completo, sino que se le da importancia al sujeto y sus experiencias, y lo que a partir de ellas piensa y re-significa, porque de acuerdo a esas vivencias, el sujeto puede percatarse de lo diferente que es su percepción de lo que la institución dice que es.

Por ello, la construcción que de la escuela se hace depende del punto de vista de los alumnos, de la edad que tienen, del mundo que les tocó vivir, y esa realidad no tiene que ser idéntica, por esa construcción subjetiva, a la idea que tiene la institución de sí misma, o de los maestros. Se parte de significados diferentes, aun y cuando se identifique cierta finalidad, ya que lo que se pone en duda o se cuestiona no es esa finalidad (que el alumno sea educado, formado), sino la forma en que se realiza. De cualquier forma, si bien el alumno debe tener cierta conciencia de que esa es la finalidad, puede creer que se acude con otras finalidades a la escuela: a divertirse, entablar amistades, etc.

Así, del mismo modo que actuamos de acuerdo con lo que las personas o las cosas significan para nosotros, nuestra identidad, las imágenes que elaboramos sobre nosotros, se va conformando distintivamente de acuerdo con aquellos valores o creencias que vamos incorporando en nuestra definición. Somos y actuamos entonces, de acuerdo con aquello que narramos sobre nosotros mismos (Tineo, 2009).

El estudiante de la EMS, como se vio en el apartado del interaccionismo simbólico, interactúa con los demás, y comparte un mundo que contiene ciertas características, como se habló en lo referente a la posmodernidad; en este rol que tiene como alumno, también construye ciertos significados propios de la edad, de este tiempo, que lo hacen tener una posición.

Gergen (2007) menciona que por eso hay toda una red de supuestos y en la práctica educativa hay “un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros”. En ese discurso compartido es como los estudiantes llegan a tener una visión común respecto a la escuela y lo que ella representa para él. Si no, hubiera una aceptación por el discurso oficial de la institución y de lo que ella representa.

De esta forma, la escuela, aun con todos sus lineamientos, su visión, sus funciones; los programas de estudio, con sus finalidades y contenidos; los maestros, con sus técnicas y su forma de presentarse al alumno, tienen una visión particular respecto al alumno, no necesariamente es compartida, pues en ese rol diferente, éste puede compartir o no los constructos que se le presentan y ofrecen, lo que da pie una vez más a conocer esa postura de ellos.

El instrumento a aplicarse, como se verá después, por eso tiene ciertas preguntas que se refieren a la imagen que los jóvenes poseen de la escuela, y ver hasta qué punto comparten o no lo que la escuela les propone, o bien cuánto difieren de ello.

3.4 Complejidad

Al igual que con las otras posturas, no se pretenderá ver un examen exhaustivo sobre lo que es el pensamiento complejo o la complejidad, pero sí lo suficiente para tener una idea de esta postura y ver de qué forma puede sustentar el futuro trabajo de campo a aplicarse en las preparatorias, por lo que conviene tocar ciertos puntos sobre esta forma de pensar que lucen convenientes.

La complejidad parte de varios supuestos que comparte con la posmodernidad; por ejemplo, la diferente forma en que se deben atender las necesidades de la sociedad, y

pone atención a la escuela para no atender o educar a un alumno de forma desfasada, así que hace realce a cómo puede o debe estudiarse la realidad, pero cuidando en no caer en soluciones aparentes para cubrir necesidades que no son las únicas o que atienden lo inmediato. Se trata más bien, como se verá en las palabras de los autores, no de ver los problemas de forma aislada, sino todo el contexto, las relaciones e interrelaciones, etc., que puede haber en cierta cuestión social.

Puesto que, como ya se mencionó, actualmente muchos sistemas se han roto y las instituciones parecen no tener el significado que tenían por la interacción de los sujetos, por la construcción de la realidad o bien porque se ha perdido el paradigma de la modernidad, “La contemporaneidad puede parecer epistemológicamente un contrasentido. La posmodernidad ha provocado reflexión. Necesaria nueva forma de búsqueda creativa” (Ferguson, 2003).

...hoy ya no existen fundamentos absolutos que nos permitan soportar el antiguo régimen de verdades centradas y coherentes de todo el universo conceptual que hizo prevalecer el pensamiento único de la modernidad (Vilera, 2000).

Esa carencia de absolutos impele a una nueva búsqueda de fundamentos para entender la realidad. Varios autores de los revisados mencionan la crisis de la epistemología, de las instituciones, de los significados, pero sería complicado que no existiera ninguna clase de fundamento. Es la razón por la que algunos autores bogan por la teoría de la complejidad, procurando no caer en la (hiper)especialización y así intentar tener un panorama más amplio de las cuestiones sociales. “Es preciso, asumir y explicitar, los campos de fuerza que hacen complejo, hoy en día, toda noción de límites” (Vilera, 2000).

Andrade (2009) insiste en ello al decir que el paradigma científico-positivista, junto con la modernidad, dispuso “la búsqueda y los procesos de construcción del conocimiento de la realidad” con un método que llevara a un “saber lineal, concreto, pleno de verdades absolutas, únicas, acabadas”, pero por los cambios vertiginosos actuales, un nuevo enfoque es necesario, ya que no parece adecuado estudiar un mundo cambiante con un método fijo o demasiado delimitado.

Los diversos niveles de la realidad, para Taeli (2010) se dan dentro de lo social, lo económico, lo cultural, lo político y lo ambiental, y mediante el paradigma de lo complejo se puede hacer un estudio un tanto más completo³, ya que no se trata de comprobar teorías o de ajustar la realidad a éstas, sino de ver sino de ver qué aspectos de las teorías puede servir para explicar la realidad, mediante “dinámicas interdisciplinarias y una visión transdisciplinaria del mundo” (Motta, 2002). Hay que recordar que la raíz etimológica de complejidad remite a trenzar, enlazar (en la raíz *plectere*), y con el prefijo *com-* se añade el sentido de dos elementos que se enlazan, dando la idea de un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2006).

En el Pensamiento Complejo, más que globalización, se prefiere utilizar el término *planetarización*, para darle un giro más antropológico (Morin, 2006). Al igual que en la postura posmoderna, se habla de todo el cambio que acontece en el día a día, con la diferencia de que se tiene confianza, al analizar toda la complejidad de la realidad, de

³ En parte por ello se ha partido de diversas posturas, para ver qué aspectos de cada teoría pueden explicar parte de los fenómenos que se detecten pueden ser explicados por ellas.

que se puede llegar a una respuesta si se cambia el paradigma del positivismo y de su rigidez.

3.4.1 Complejidad y la institución escolar

¿Por qué la educación sigue reproduciendo paradigmas clásicos reduccionistas, con la generación de problemas sin solución bajo tales referentes?... Al incorporar de manera consciente el nuevo paradigma de la complejidad al proceso educativo docente se dilucidan problemas, interrelaciones y posibles objetos de estudio nuevos, que hasta ahora, no se han solucionado ni observado (Taeli, 2010).

El argumento del Pensamiento Complejo no dista de lo visto en las posturas anteriores: nuevamente se mencionan los antiguos paradigmas, superados, pero la escuela continúa con la usanza de ellos, pretendiendo no variar demasiado con respecto a lo que sucede realmente⁴, cuando en realidad “todo es parte del mismo movimiento histórico y los sujetos, como actores sociales, deben ser formados para esta realidad” (Taeli, 2010).

Esa educación recibida debe estar con frecuencia actualizándose; además, como creación humana, es perfectible, y en ese proceso, sus actores deben participar, mas, puesto que la institución ya posee ciertas finalidades y el profesor cierta formación que al menos le indica cuál es su deber y los contenidos ya están establecidos por las autoridades, ¿qué pasa con los alumnos? ¿De qué forma los investigadores pueden colaborar con una nueva visión?

Es preciso tener una revisión de “toda demarcación o estructuración cerrada de los espacios escolares, de los contenidos de lo educativo, de las estrategias de acción de las prácticas educativas, de los modelos pedagógicos” (Vilera, 2000) para atender lo que sea puntual hacer, y para llegar a eso, “Las políticas públicas educacionales, deben explicitarse de forma integral... lo que implica, la interrelación con las políticas económicas, sociales, etc. (Taeli, 2010), es decir, como se citaba con Motta (2002), una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria.

Las reformas educativas parecen necesarias por esa continua metamorfosis de la realidad, y se debe intentar buscar nuevas formas de disciplinamiento que ya no corresponda a necesidades básicas (como las que correspondían en la etapa de la modernidad); muchos cambios acaecen en la política, la cultura, la economía, y lo óptimo parece ser que la educación esté a la par. Sin embargo, como ya se dijo antes, en ocasiones sólo se atiende parte del problema.

Por ejemplo, si algunos cambios dependen de la economía, ¿sólo se debe atender a ese aspecto? Éste es uno de los puntos cambios de la complejidad: ver lo transdisciplinario, y ya que las reformas educativas son necesarias, no deben limitarse únicamente a una parte, cuando es un proceso complejo.

De la misma forma, si en la tecnología se ve una oportunidad de innovación educativa, no se debe tratar sólo de ir a la vanguardia de las herramientas que proporciona: debe intentarse también encontrar su trama y significado. Por eso, para el Pensamiento Complejo, se necesita redefinir la educación y discutir los asuntos de la complejidad.

⁴ Si bien esta postura es de los autores, al hacer la revisión del instrumento de investigación se contrastará con los resultados de éste.

Una educación desde la perspectiva compleja tiene que ser pertinente desde una visión planetaria, lo que se manifestaría en una propuesta para la comprensión y edificación del fenómeno educativo como algo más humano, multidimensional, integrador, intercultural, transdisciplinario (de Jesús, 2007).

La educación no podría estar estática desde este punto, pues se requiere una continua modificación para ir al paso de la realidad que trata de aprehender, y para poder llegar a ese punto,

Se requiere una gestión organizacional inteligente basada en un sistema integrado de formación-aprendizaje de toda la comunidad educativa... persisten visiones, esquemas perceptivos y organizacionales obsoletos en la formación docente y en la gestión institucional. Hay descontextualización, poca metodología en el tratamiento y procesamiento de la información (Motta, 2002).

Si se pretende que haya una transformación en todo este proceso educativo, el esfuerzo debe ser continuo, siguiendo al mismo Motta (2002), con “un esfuerzo inteligente de participación, apertura y diálogo de parte de los sectores de la sociedad”. Esto lleva a que ese esfuerzo conjunto depende de varios sectores, y uno de ellos y de los más importantes, es el maestro, quien a fin de cuentas se planta frente a sus alumnos en las aulas, y así el alumno tenga un verdadero avance entre sus necesidades ante su mundo.

Roa (2006) hace especial énfasis precisamente en el papel del maestro, pues su papel, al igual que el de la institución, debe ser repensado, y el paradigma de la complejidad puede ayudar a concebir esa nueva forma de pensar el mundo, pues así como la sociedad cambia, lo hace también “la forma de elaborar conocimiento en las investigaciones, aulas de clase, comunidad y organizaciones” (Roa, 2006).

Tanto los ejes de planeación curricular, planes de estudio, metodologías, estrategias pedagógicas y didácticas “deben estar en función del panorama complejo que no permite la formación de un pensamiento delimitado por un solo campo disciplinar” (Roa, 2006), pues no parece prudente aislar los aspectos que confluyen en la educación, pues si bien las divisiones disciplinares provocan que haya una profundización en el objeto de estudio, se provocaría llegar a un saber descontextualizado (explicar que será en dos niveles: no es prudente analizar la escuela de forma descontextualizada, y los contenidos, las formas de clase, tampoco).

La educación necesita reflexión sobre sí misma para considerar lo que más le conviene; Edgar Morin (2006) hace una larga reflexión sobre las ventajas de una educación desde el Pensamiento Complejo: se podría educar para el despertar de una sociedad-mundo; habría ciudadanos protagonistas comprometidos; se regeneraría la enseñanza; repensaría el desarrollo; facilitaría una política compleja.

4. METODOLOGÍA

Después de haber revisado algunos estudios mencionados en el apartado de la Educación Media Superior sobre la forma en que los jóvenes veían o percibían al maestro, los temas de clase, la escuela, y a sí mismos, y de revisar algunos puntos que se consideraron de interés para el apoyo teórico de esta investigación, tales como las teorías sociológicas del interaccionismo simbólico y el construccionismo, así como algunos puntos de la posmodernidad y la complejidad, se optó por ir a dos instituciones, una perteneciente a la Universidad Tec Milenio y otra perteneciente al sistema de la UANL.

La intención de visitar a dos escuelas con características diferentes fue para ver si había diferencias en las perspectivas de los alumnos con respecto a los subtemas del cuestionario. Una preparatoria pública, que si bien tiene un examen de admisión para seleccionar candidatos, en teoría intenta llegar a más población que una privada; un alumno de una escuela privada, si tiene los medios para acceder a ella, debe tener cierta preferencia para haber escogido tal institución. Se intentó ver qué diferencias o puntos en común había por esta característica.

Cabe señalar que, en un principio, se contemplaron planteles diferentes para realizar el trabajo de campo, donde la preparatoria privada correspondía a San Pedro y la pública a Monterrey, para remarcar más las posibles diferencias entre una y otra; sin embargo, en el primer caso, el permiso se revocó, y en el segundo, era una semana con varias actividades académicas. Por tal motivo, a última hora se hizo el cambio para una preparatoria pública del mismo sistema, en Guadalupe, mismo municipio donde se aplicó el instrumento para la preparatoria pública, perteneciente a la UANL.

4.1 Preparatorias

4.1.1 Preparatoria pública

La preparatoria pública escogida pertenece al sistema de la UANL, y sus planes de estudio se basan en el sistema por competencias; está ubicada en el municipio de Guadalupe e imparte tres tipos de bachillerato: 1) bilingüe progresivo, 2) propedéutico y 3) propedéutico a distancia. El primero

Abarca cuatro semestres y las unidades de aprendizaje no lingüísticas se imparten totalmente en Español durante los primeros 2 semestres; fuera del horario de clases cursan 10 horas por semana del idioma Inglés y en 3er. y 4to. Semestre además algunas materias no lingüísticas en el mismo idioma. (UANL, 2011).

El segundo, por su parte, consiste en cuatro semestres y está en el sistema presencial y no presencial, en donde

...el sistema presencial, el estudiante asiste a clases en la preparatoria que se encuentra inscrito, y en el sistema no presencial se subdivide en: Sistema de Educación Abierta y Sistema de Educación a Distancia... Este programa enfatiza la formación de jóvenes en el desarrollo humano y cuatro áreas disciplinares: Matemáticas, Comunicación y Lenguaje, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales; además tiene la flexibilidad de permitir la elección de algunas materias, según el interés particular de cada estudiante. Se definen las frecuencias por

semana para las prácticas de laboratorio dentro de las materias de Física, Química y Biología.

Se reelaboran los programas de las asignaturas con enfoque centrado en el aprendizaje que permita innovadoras prácticas académicas y énfasis en el desarrollo de competencias (UANL, 2011).

El tercero

se basa en un trabajo más independiente del alumno, pero en contacto permanente con sus asesores y en interacción con sus compañeros, con una participación activa del alumno recurriendo a los medios tecnológicos utilizados cd's. Videocassetes, audiocassetes e internet (UANL, 2011).

4.1.2 Preparatoria privada

La universidad privada elegida cuenta con preparatoria general y bilingüe. Esta modalidad de preparatoria se basa en el sistema de competencias y se inspiran en el constructivismo, mediante actividades individuales y grupales para desarrollar comunicación, argumentación y crítica, debate y manejo del conflicto y liderazgo. En el primer ejemplo de impartición de clases, se intenta que el alumno adquiera habilidades para que tenga una rápida obtención de empleo o bien para continuar con estudios profesionales. En el sistema bilingüe es lo mismo, pero por las características del mundo global y de la internacionalización, se incluyen materias en inglés (TecMilenio, 2011).

4.2 Temas generales y entrevistas

En una primera visita, después de realizar los trámites necesarios para gestionar los permisos, se realizaron cuatro entrevistas para así empezar a tener una idea y/o perspectiva sobre lo que es la educación para ellos. Se hicieron preguntas referentes al **maestro**, a la **institución**, a los **temas vistos en clase** y a sus **actividades como estudiantes**. En esa ocasión en que se realizó la visita, se aplicaron las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué estudias la preparatoria?
2. ¿Qué te parece el ambiente general de tu preparatoria?
3. Desde tu perspectiva, ¿qué te parecen los temas que revisas en clase?
4. ¿Qué opinas de tus maestros?
5. Si pudieras cambiar algo de tu prepa, ¿qué cambiarías?

Se transcribieron dos de las entrevistas como muestra de las respuestas (Anexo 1). Se pidió a los alumnos que contestaran de forma extensa y fidedigna para, a partir de ahí, crear un instrumento más extenso que mencionara algunos de los puntos que ellos consideraron importantes. Sin embargo, algunas veces fue evidente algo de recelo para poder expresar sus opiniones, si bien se les aclaró desde un principio que sus respuestas serían por completo confidenciales. Aun así, se considera que dieron información que sería relevante para la posterior realización del cuestionario.

Lo anterior dio pie para una segunda sesión de entrevistas, con alumnos diferentes, en las cuales las preguntas fueron como siguen:

1. Para ti, ¿qué es un buen maestro?
2. ¿Para qué vienes a la prepa?
3. ¿Qué haces durante la clase?
4. ¿La escuela cumple con tus expectativas?
5. ¿Qué te parecen los temas que revisas en clase?

En esa ocasión, se aplicaron ocho entrevistas, de las que se transcribieron cuatro (Anexo 2), también de las que se consideró que aportaron mayor información. Puesto que no hubo mucha profundización en la primera vez en que se acudió a las entrevistas, como se dijo poco antes, procuró dársele una contextualización a los alumnos para que hablaran un poco más sobre los temas que interesan a la investigación. Esto provocó que los alumnos reportaran ideas específicas sobre cosas específicas.

La idea de usar entrevistas tuvo la intención de obtener por parte de la voz de los alumnos algunas ideas que se transformarían después en preguntas concretas. A partir de ahí, tiempo después, se realizó lo que sería la primera versión del cuestionario, el cual se aplicó para la prueba de materiales.

4.3 Escala de Likert. Prueba piloto

La escala de Likert, en la investigación cuantitativa, es un

Conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes... se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que exprese su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (Hernández, 2006).

La actitud que se va a medir puede ser un objeto físico, un concepto, un símbolo, etc. En el presente caso, se trata de medir la actitud del estudiante de bachillerato respecto a algunos puntos de la EMS, para conocer su percepción. Antes de su aplicación final, se recomienda aplicar una prueba piloto para hacer los ajustes necesarios.

Una de las razones por las que se utiliza la escala Likert es que puede recabar información en poco tiempo, y es relativamente fácil de responder y comprender por parte del sujeto (Cañadas, 1998), ya que se puede aplicar un número más o menos alto de cuestionarios para ser respondidos por un buen número de participantes, obteniendo así mucha información para ser analizada.

En la presente investigación, se optó por hacer un instrumento que tuviera 52 preguntas que abarcaran los temas dichos en las entrevistas: a) **maestro**, b) **temas vistos en clase**, c) **institución** y d) **actividades como estudiante**, de forma que hubiera cinco opciones de respuesta, mediante la escala de Likert; las opciones eran: 1) Totalmente de acuerdo; 2) De acuerdo; 3) Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4) En desacuerdo; 5) Totalmente en desacuerdo, o bien 1) Totalmente en desacuerdo; 2) En desacuerdo; 3) Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4) De acuerdo; 5) Totalmente de acuerdo), para cuando el sentido de la pregunta fuera negativo (Anexo 3).

Las preguntas de cada subescala se colocaron de forma desordenada, al azar, con miras a que los alumnos no respondieran mecánicamente y no identificaran esas subescalas, y

por lo tanto, que no contestaran de acuerdo a lo que creían que se esperaba que fueran las respuestas, mecánicamente.

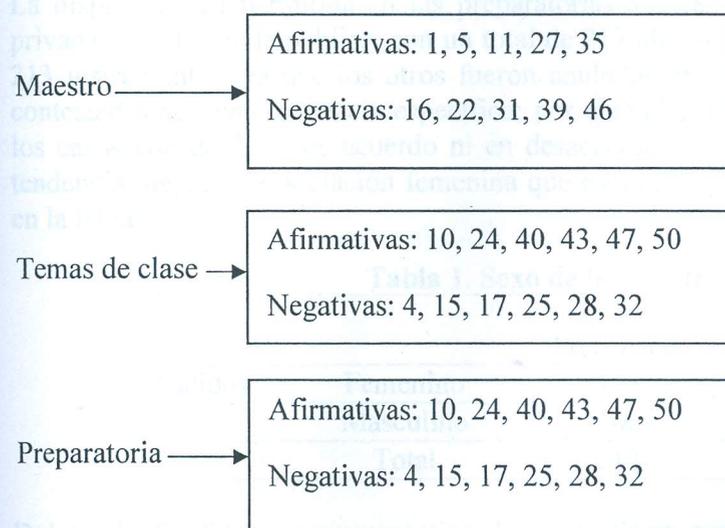
La subescala *maestro* se compone de 10 ítems, y se divide en dos subapartados: la que se refiere al *trato con el alumno* y la de las *estrategias* utilizadas con él, divididos en dos partes, cinco para cada apartado; asimismo, de esos diez ítems, cinco fueron realizados para contestarse de forma afirmativa, y cinco más para contestarse de forma negativa.

La subescala *temas de clase* contiene 12 ítems, y se divide en tres subapartados: la dificultad de los contenidos, lo extenso-repetitivo de los temas, y si los contenidos son apropiados-inapropiados. Cada subapartado contiene cuatro ítems, de cuyo total la mitad fueron elaborados para responderse de forma afirmativa, y el resto para forma negativa.

La subescala *preparatoria*, con 18 ítems, abarca tres subapartados: por qué estudiar la preparatoria (para seguir estudiando o trabajar), los motivos para elegir esa preparatoria (la ubicación, oportunidad de socialización) y el plantel (calidad académica). Cada subapartado contiene seis ítems; el total de ítems se redactaron de forma que la mitad fuera respondida de forma afirmativa y el resto de forma negativa.

Por último, la subescala *estudiante* contiene 12 ítems, con los subapartados actividad como estudiante, actividades extras y el nivel de trabajo realizado. Cada subapartado está formado por cuatro ítems, en los cuales la mitad se elaboró para que fuera respondida de forma afirmativa, y el resto para la forma negativa.

En resumen, la distribución de las preguntas fue la siguiente: el apartado del maestro incluyó 10 ítems, el de temas vistos en clase, 12; el de la preparatoria, 18; el de actividades como estudiante, 12. En cada tema, las preguntas fueron elaboradas de forma que la mitad fuera contestada de forma afirmativa, y el resto de forma negativa, en la escala de Likert, con cinco ítems. La distribución en el cuestionario fue como sigue:



Actividades
como estudiante

Afirmativas: 20, 26, 29, 34, 49, 52
Negativas: 2, 6, 13, 21, 36, 45

Por motivos de tiempo y de disponibilidad de la institución, la prueba de materiales se aplicó únicamente en la preparatoria privada, con miras a identificar las preguntas que no fueran entendibles o con la finalidad de corregir las que fueran pertinentes para la aplicación final. Se usó el Alpha de Cronbach del SPSS para detectar las preguntas que no tuvieran buen índice de validez. Algo de interés en este apartado es que, de ocho preguntas con baja validez, seis correspondían a la subescala del maestro (preguntas 1, 11, 22, 27, 31, 39); las otras dos correspondían a la subescala de las actividades como alumno (preguntas 29 y 45). Después de replantearlas, quedó la versión definitiva del cuestionario que se aplicaría finalmente en ambas preparatorias.

4.4 Trabajo de campo. Aplicación del instrumento

Después de hacer los cambios a los ítems marcados por el Alpha de Cronbach por su bajo nivel de confiabilidad, se completó la versión definitiva del cuestionario (Anexo 4). Después de haber transcrito los resultados al programa de estadística SPSS, se dispuso a describir e interpretar los resultados. El análisis de los datos se mostrará en el apartado siguiente.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

5.1 Descripción de datos generales

5.1.1 Sexo

La disponibilidad permitida en las preparatorias abarcaron tres grupos de la escuela privada y cuatro de la pública, con un total de 217 alumnos; de este total, se rescataron 213 instrumentos, ya que los otros fueron anulados por falta de respuestas o por ser contestadas con una tendencia específica; por ejemplo, un alumno respondió en todos los casos con un 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo). En ellas, se muestra una ligera tendencia mayor a la población femenina que estudia la preparatoria, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Sexo de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Femenino	113	53.1
	Masculino	100	46.9
	Total	213	100.0

Del total, dividido por preparatorias, hay una ligera tendencia mayor de población femenina en la preparatoria 8, a diferencia de TecMilenio Guadalupe, donde la población se divide casi por partes iguales, pero con mayor población masculina en la muestra (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1 Sexo de la muestra por preparatoria

		Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Preparatorias	Preparatoria Pública	77	59	136
	Preparatoria Privada	36	41	77
Total		113	100	213

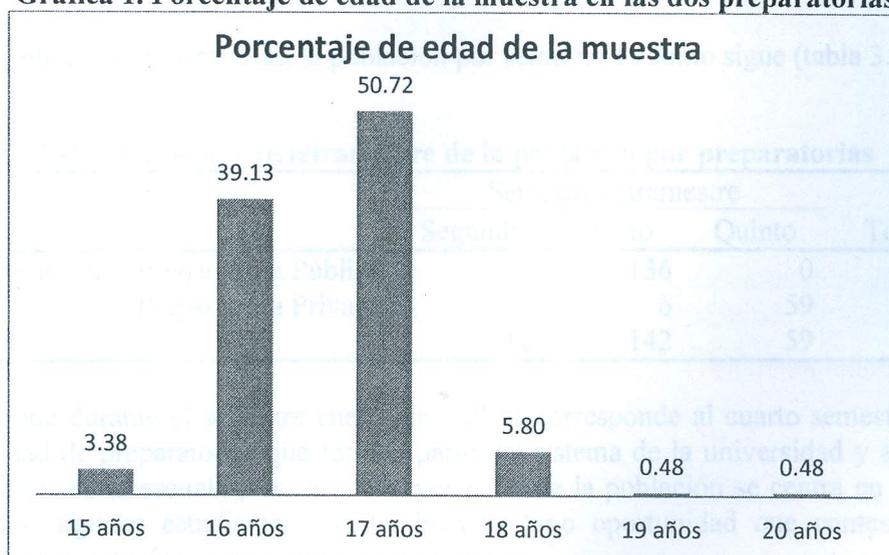
5.1.2 Edad de la muestra

La edad de los estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario oscila entre los 15 y los 20 años. La media fue de 16.62 años, la mediana de 17 años, y la moda de 17 años, como se ve en la tabla 2 y en la gráfica 1.

Tabla 2. Edad de la muestra

N	Válidos	207
	Perdidos	6
Media		16.6232
Mediana		17.0000
Moda		17.00
Desviación estándar		.71261
Mínima		15.00
Máxima		20.00

Gráfica 1. Porcentaje de edad de la muestra en las dos preparatorias



Los detalles de la edad por preparatoria se indican en la siguiente tabla. Del total de 213, hubo 6 personas que no contestaron. En ambas escuelas, como se puede ver, la mayoría de los estudiantes tiene 17 años.

Tabla 2.1 Edad de la muestra por preparatoria

		Edad						Total
		15.00	16.00	17.00	18.00	19.00	20.00	
Preparatorias	Preparatoria Pública	2	48	75	6	0	1	132
	Preparatoria Privada	5	33	30	6	1	0	75
Total		7	81	105	12	1	1	207

5.1.3 Semestre/tetramestre de la población

El nivel de avance de la muestra que fue objeto de estudio se muestra en la tabla 3. Se intentó que la muestra fuera mayormente de los semestres intermedios, lo que se nota en los porcentajes de cuarto y quinto semestre/tetramestre. La intención de que la muestra, al menos en su mayoría, estuviera en este nivel de avance en su bachillerato, fue para conocer su postura respecto a la preparatoria a tiempo de conocer su dinámica, ya que su punto de vista podría variar si tenían poco tiempo estudiando este nivel educativo si, por ejemplo, estuvieran empezando su formación en bachillerato; asimismo, los participantes de los semestres finales podían no tener ya expectativas respecto a estudiar este nivel por su próximo egreso. De ahí que se haya buscado principal, aunque no exclusivamente, a participantes de estos semestres/tetramestres.

Tabla 3. Semestre/tetramestre de la población

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Segundo	12	5.6	5.6
	Cuarto	142	66.7	72.3
	Quinto	59	27.7	100.0
	Total	213	100.0	

De acuerdo a las preparatorias, la población por semestre es como sigue (tabla 3.1)

Tabla 3.1 Semestre/tetramestre de la población por preparatorias

		SemestreTetramestre			Total
		Segundo	Cuarto	Quinto	
Preparatorias	Preparatoria Pública	0	136	0	136
	Preparatoria Privada	12	6	59	77
Total		12	142	59	213

Puesto que durante el semestre enero-junio 2011 corresponde al cuarto semestre en la modalidad de preparatorias que forman parte del sistema de la universidad y al quinto tetramestre de la escuela privada, la mayor parte de la población se centra en ellos, si bien hay algunos estudiantes que también se tuvo oportunidad que contestaran el cuestionario.

5.1.4 Situación laboral de la muestra

De la población de 213 estudiantes, sólo 14 contestaron que se encuentran trabajando de forma remunerada, lo que representa el 6.6% del total de la población, como se ve en la tabla 4.

Tabla 4. Situación laboral de la muestra

		¿Actualmente trabajas de forma remunerada?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Válidos	Sí	14	6.6	6.6	6.6
	No	199	93.4	93.4	100.0
	Total	213	100.0	100.0	

Tomando en cuenta que las muestras se tomaron de una preparatoria pública y una privada, se esperaba que en la primera hubiera una tendencia mayor a la situación laboral activa, lo que se comprueba en la siguiente tabla 4.1

Tabla 4.1 Situación laboral por preparatorias

		¿Actualmente trabajas de forma remunerada?		
		Sí	No	Total
Preparatorias	Preparatoria Pública	12	124	136
	Preparatoria Privada	2	75	77
Total		14	199	213

Lo anterior porque, si se estudia en una preparatoria privada, el supuesto es que tienen mayores medios económicos para poder tener acceso a ella, a diferencia de quienes estudian en una institución pública.

5.1.5. Continuidad de estudios

También parte de la intención de esta aplicación del instrumento fue ver el interés por parte de los alumnos para seguir estudiando. La tendencia es bastante significativa respecto a la intención que los estudiantes tienen para continuar su preparación profesional en la universidad, como se muestra a continuación (tabla 5).

Tabla 5. Continuidad de estudios

		Una vez que termines la preparatoria, ¿piensas seguir estudiando?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Válidos	Sí	212	99.5	99.5	99.5
	No	1	.5	.5	100.0
	Total	213	100.0	100.0	

En otras palabras, hay una evidente prueba de que el joven está interesado en continuar sus estudios y en prepararse en un futuro profesionalmente, es decir, entrar a la universidad, y de esta forma, tener una continuidad en su formación académica. La única respuesta negativa corresponde a una alumna de la preparatoria pública, como se corroboró en la base de datos.

5.2 Validez y confiabilidad

En el análisis de los datos, se procedió a aplicar la validez y la confiabilidad de cada subescala, mediante el programa SPSS para, mediante este procedimiento, ir descartando los reactivos que no tuvieran la importancia o relevancia suficiente para que fueran significativos a la hora de verificar la confiabilidad de cada rubro.

5.2.1 La subescala *maestro*

Aplicando el análisis de factores en el programa SPSS para obtener la validez, se fueron disminuyendo los reactivos que el programa marcaba y que correspondían al maestro, y al final, quedando únicamente tres reactivos, el Alpha de Cronbach (tabla 6) se mostró aún insuficiente, por lo que esta subescala quedó anulada, ya que el nivel de confiabilidad no tuvo un incremento; al contrario, fue disminuyendo y quedó en .255, incluso cuando sólo estos tres factores permanecieron.

Tabla 6. Alpha de Cronbach para la subescala *maestro*

Alpha de Cronbach	No. de reactivos
.255	3

Por ello, los 10 reactivos que pertenecían a este rubro no fueron tomados en cuenta, y por ende, la subescala completa tuvo que ser dejada de lado para los análisis y la discusión de los datos. Las razones por las que pudo anularse se discutirán en el apartado de las Conclusiones.

5.2.2 La subescala *temas de clase*

En esta subescala, al aplicarse la validez para detectar de los 12 reactivos los que eran poco confiables, se eliminaron 4 de los 12 totales, los que de acuerdo al programa SPSS se marcaban como los más inadecuados; con los 8 restantes, se aplicó el Alpha de Cronbach y la confiabilidad marcó .657, lo que se considera aceptable.

Tabla 7. Alpha de Cronbach para la subescala *temas de clase*

Alpha de Cronbach	No. de reactivos
.657	8

Los reactivos que se conservaron son los siguientes:

Tabla 7.1 Reactivos válidos para temas de clase

	Factor 1
Los temas de las materias son inapropiados para la preparatoria	.591
Los temas que se revisan en clase son inadecuados para el nivel de preparatoria	.507
Los contenidos de las materias son difíciles	.496
Los temas que se aprenden en la escuela son inútiles	.464
Los temas que se revisan son extensos	.417
Los temas que se revisan son repetitivos	.370
Los contenidos de las clases no son sencillos	.360
Los contenidos de las materias no son redundantes	.319

Los reactivos rescatados corresponden a las preguntas 4, 15, 17, 24, 25, 28, 32 y 50; los eliminados son los reactivos 10, 40, 43 y 47.

5.2.3 La subescala preparatoria

Al aplicarse la validez en el programa SPSS, de los 18 reactivos de un principio se conservaron 12, se aplicó el Alpha de Cronbach para esta subescala, y la confiabilidad marcó un nivel de .669, con confiabilidad aceptable.

Tabla 8. Alpha de Cronbach para la subescala preparatoria

Alpha de Cronbach	No. de reactivos
.668	12

Los reactivos que se conservaron fueron los siguientes:

Tabla 8.1 Reactivos válidos para preparatoria

	Factor 1
El nivel de la preparatoria no cumple mis expectativas	.515
Estudio la preparatoria porque mis padres consideran que es inconveniente para mí	.509
El ambiente general de la preparatoria es inadecuado para mis actividades como estudiante	.491
Vengo a la preparatoria sólo a socializar	.462
Vengo a esta preparatoria porque me queda cerca	.443
El contexto de la preparatoria es inconveniente para mi desarrollo	.386
Elegí esta preparatoria porque no estaba lejos de mi casa	.369
La preparatoria es para recordar temas vistos en los niveles anteriores	.362
Acudo a la preparatoria porque mi familia considera que es lo mejor	.340
Acudo a la preparatoria como requisito para estudiar la universidad	.338
Estudiar la preparatoria no implica tener oportunidad de empleo	.324
Estudiar la preparatoria no implica continuar estudiando...	.210

Los reactivos que se tomaron en cuenta son los siguientes: 3, 7, 8, 9, 19, 23, 33, 37, 38, 44 y 48. Los eliminados fueron: 12, 18, 30, 41, 42 y 51, es decir, la tercera parte del total de esta subescala, quedó eliminada, pero el resto permitió una confiabilidad alta en los resultados.

5.2.4 La subescala *estudiante*

En esta subescala había 12 reactivos. Se aplicó la validez en el programa SPSS para detectar los reactivos que fueran convenientes para aumentar esa confiabilidad; de esos 12, quedaron únicamente 3, pero la confiabilidad del Alfa de Cronbach marcó .619 (tabla 9.1).

Tabla 9. Alpha de Cronbach para la subescala *estudiante*

Alpha de Cronbach	No de reactivos
.619	3

Los reactivos que se rescataron fueron los tres siguientes:

Tabla 9.1 Reactivos válidos para *estudiante*

	Factor
	1
En general, cumplo con mis obligaciones como alumno (hacer tareas, realizar ejercicios, etc.)	.905
Generalmente, cumplo con mis deberes en clase	.708
El trabajo en la hora de clase es fácilmente cubierto	.296

Los reactivos que se conservaron corresponden a los números 20, 34 y 52, y se eliminaron los siguientes: 2, 6, 13, 21, 26, 29, 36, 45 y 49.

Si bien son pocos reactivos los rescatados, se considera que pueden dar pie para hacer un análisis, sin anular la subescala completa, comparando y cruzando la información con los resultados de las tres subescalas rescatadas.

5.3 Puntaje Z

A partir de estas tres subescalas, con los reactivos que permanecieron y que les otorgaron la validez y confiabilidad necesarias para poder argumentar ciertas

afirmaciones, se procedió a sacar la Calificación bruta por cada subescala. La calificación bruta o puntaje bruto es en el cual se suma el puntaje de cada reactivo, de acuerdo a cada rubro.

De esta forma, en el rubro de *temas de clase* hubo 8 reactivos válidos, en el de *preparatoria* 12 y en el de *estudiante* 3. Por ejemplo, tomando en cuenta lo que la calificación bruta es, el puntaje ideal hubiera sido de 8, y el peor de 40 en *temas de clase*; en *preparatoria*, de 12 y 60, y en el caso de *estudiante* de 3 y 15, también para el mejor y peor puntaje, por cada sujeto que respondiera el total del cuestionario.

Posteriormente, a partir de la calificación bruta, se aplicó en el programa SPSS la función del **puntaje Z**, el cual consiste en transformar los valores de una distribución normal según la distancia de la media; se mide en desviaciones estándar. La finalidad de esto es utilizar un criterio en la clasificación del puntaje para saber el acuerdo o desacuerdo hacia las subescalas, con miras a tener más precisión con miras a los cruces posteriores. De esta forma, de acuerdo a los resultados del puntaje Z, los resultados que mostraran una tendencia negativa en el cuadro significan el nivel de acuerdo con la subescala, y los resultados positivos, la tendencia a estar en desacuerdo con lo dicho por los reactivos.

5.3.1 Temas de clase

En la subescala *temas de clase*, los resultados con el puntaje Z los muestra la tabla 10, con su respectiva frecuencia y porcentaje. Del total de 213 cuestionarios, hubo una pérdida de 6 por respuestas incompletas.

	23	10.8	74.7
	13	6.1	81.2
	19	8.9	90.3
	4	1.9	97.1
	1	.5	99.5
	1	.5	100.0
Freci	207	97.2	100.0
	6	2.8	
Total	213	100.0	

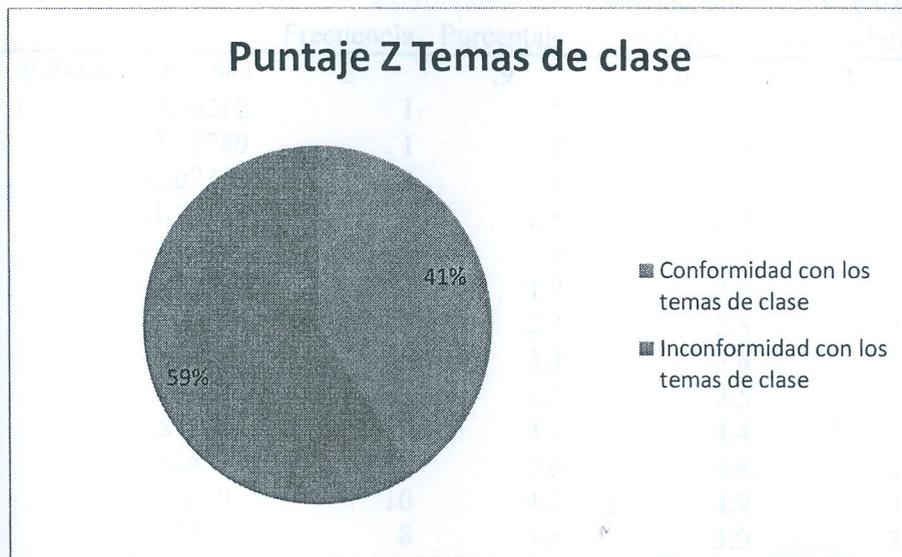
Tomando en cuenta la tabla, que los valores negativos en la tabla representan una tendencia de acuerdo a los temas de clase y los positivos representan una tendencia de desacuerdo. Los resultados de la tabla muestran que el 40.57% de la población muestra un acuerdo respecto a lo que se dice en los reactivos, mientras que el 59.42% muestra un desacuerdo respecto a lo que se dice en los reactivos, como se ve en la gráfica.

Tabla 10. Puntaje Z de Calificación bruta en *Temas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Válidos	-4.38068	1	.5	.5	.5
	-2.67708	1	.5	.5	1.0
	-2.43371	3	1.4	1.4	2.4
	-2.19034	3	1.4	1.4	3.9
	-1.94697	1	.5	.5	4.3
	-1.70360	3	1.4	1.4	5.8
	-1.46023	6	2.8	2.9	8.7
	-1.21685	8	3.8	3.9	12.6
	-.97348	7	3.3	3.4	15.9
	-.73011	15	7.0	7.2	23.2
	-.48674	17	8.0	8.2	31.4
	-.24337	19	8.9	9.2	40.6
	.00000	28	13.1	13.5	54.1
	.24337	20	9.4	9.7	63.8
	.48674	23	10.8	11.1	74.9
	.73011	13	6.1	6.3	81.2
	.97348	19	8.9	9.2	90.3
	1.21685	6	2.8	2.9	93.2
	1.46023	4	1.9	1.9	95.2
	1.70360	4	1.9	1.9	97.1
	1.94697	4	1.9	1.9	99.0
	2.19034	1	.5	.5	99.5
	3.16382	1	.5	.5	100.0
	Total	207	97.2	100.0	
Perdidos	del sistema	6	2.8		
Total		213	100.0		

Tomando en cuenta, se decía, que los valores negativos de la tabla representan la tendencia a estar de acuerdo a los temas de clase y los restantes a estar en desacuerdo, el porcentaje obtenido es de 40.57 y 59.42, respectivamente, es decir, casi 60% de la población muestra descontento respecto a lo que se ve durante las clases en cuanto a los contenidos del programa, como se ve en la gráfica 2.

Gráfica 2. Puntaje Z en *Temas de clase*



En otras palabras, sí hay una tendencia a creer que los temas de clase: son inapropiados e inadecuados para el nivel, difíciles y no sencillos, inútiles, extensos, repetitivos y redundantes.

Esto da una idea de la forma de pensar del estudiante respecto a lo que son los programas de estudio, pues si bien no se mencionan este término en el instrumento, la postura de los estudiantes hacia los contenidos, en su mayoría, no son favorables.

5.3.2 Preparatoria

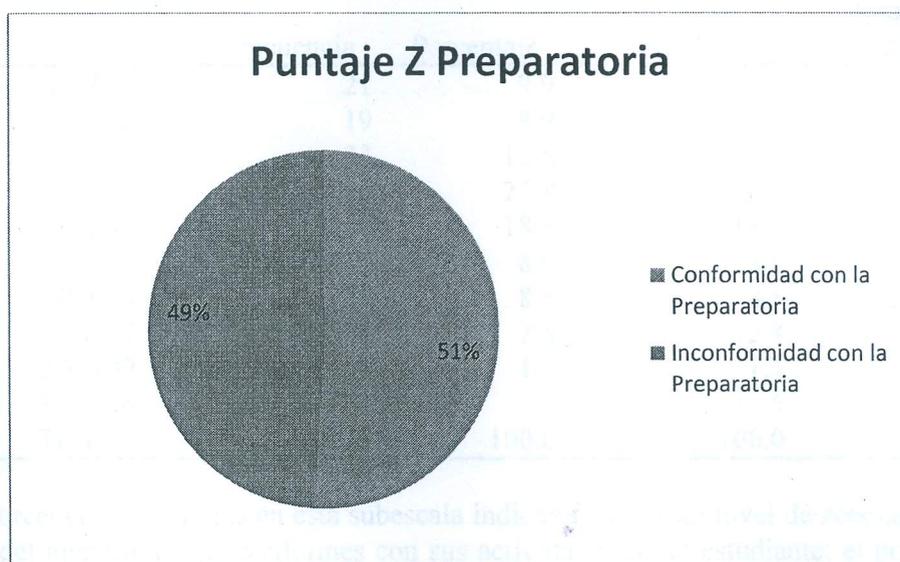
En la subescala *preparatoria*, la tabla 11 muestra el puntaje Z; al igual que el punto anterior, está el dato con la frecuencia y el porcentaje de cada reactivo. Hubo una pérdida de 9 cuestionarios por respuestas incompletas.

Tabla 11. Puntaje Z en Calificación Bruta de *Preparatoria*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Válidos	-2.53644	2	.9	1.0	1.0
	-2.38212	1	.5	.5	1.5
	-2.22780	1	.5	.5	2.0
	-2.07348	2	.9	1.0	2.9
	-1.76484	6	2.8	2.9	5.9
	-1.61052	1	.5	.5	6.4
	-1.45620	4	1.9	2.0	8.3
	-1.30189	5	2.3	2.5	10.8
	-1.14757	7	3.3	3.4	14.2
	-.99325	5	2.3	2.5	16.7
	-.83893	9	4.2	4.4	21.1
	-.68461	12	5.6	5.9	27.0
	-.53029	10	4.7	4.9	31.9
	-.37597	8	3.8	3.9	35.8
	-.22165	13	6.1	6.4	42.2
	-.06733	18	8.5	8.8	51.0
	.08699	13	6.1	6.4	57.4
	.24131	13	6.1	6.4	63.7
	.39563	11	5.2	5.4	69.1
	.54995	13	6.1	6.4	75.5
	.70427	10	4.7	4.9	80.4
	.85859	5	2.3	2.5	82.8
	1.01291	7	3.3	3.4	86.3
	1.16723	4	1.9	2.0	88.2
	1.32155	10	4.7	4.9	93.1
	1.47587	2	.9	1.0	94.1
	1.63019	5	2.3	2.5	96.6
	1.78451	1	.5	.5	97.1
	1.93883	1	.5	.5	97.5
	2.24747	1	.5	.5	98.0
	2.40179	1	.5	.5	98.5
	2.55611	1	.5	.5	99.0
	2.71043	2	.9	1.0	100.0
	Total	204	95.8	100.0	
Perdidos	del				
	Sistema	9	4.2		
Total		213	100.0		

Calculando los porcentajes de respuesta obtenidos en esta tabla, los resultados mostraron que 50.98% de la población están conformes con la institución y lo que ésta les ofrece, y 49.01% cree que la institución es susceptible de mejora (gráfica 3).

Gráfica 3. Puntaje Z en Preparatoria



Aunque la aceptación fue mayor que el cuestionar a la institución escolar, no es muy evidente ni reveladora la diferencia entre ambos porcentajes que divide a un grupo y otro; más bien, da en qué pensar que casi la mitad del estudiantado no esté satisfecho con lo que la escuela le ofrece. Repasando de forma general los reactivos que conforman esta subescala, entonces, los alumnos consideran que la preparatoria no cumple con sus expectativas, que es inadecuada para sus actividades como estudiantes, que la eligieron por la cercanía y no por su calidad académica, que es inconveniente para su desarrollo, que sólo es para recordar temas anteriores, que sólo es un requisito para estudiar la universidad, que no les da la garantía de obtener un empleo ni seguir estudiando, y que la ven como un lugar para socializar o a donde se acude porque la familia considera que es lo mejor.

Hay que resaltar que casi todos los reactivos rescatados de esta subescala pertenecen a los “negativos”, es decir, a los que plantean en la pregunta un universo no halagador. Desde el momento en que casi el 50% no está de acuerdo con lo que la institución se ofrece, o bien que se la ve como algo necesario y sin mucha utilidad (por lo referente a que en este nivel sólo es un “lugar de paso” antes del nivel profesional), da qué pensar. Las centésimas positivas que muestran tendencia a aceptar la preparatoria no parecen ser suficientes ante el resto, pues significa que la cantidad de alumnos inconformes, de acuerdo a la muestra de población, puede ir en aumento.

5.3.3 Estudiante

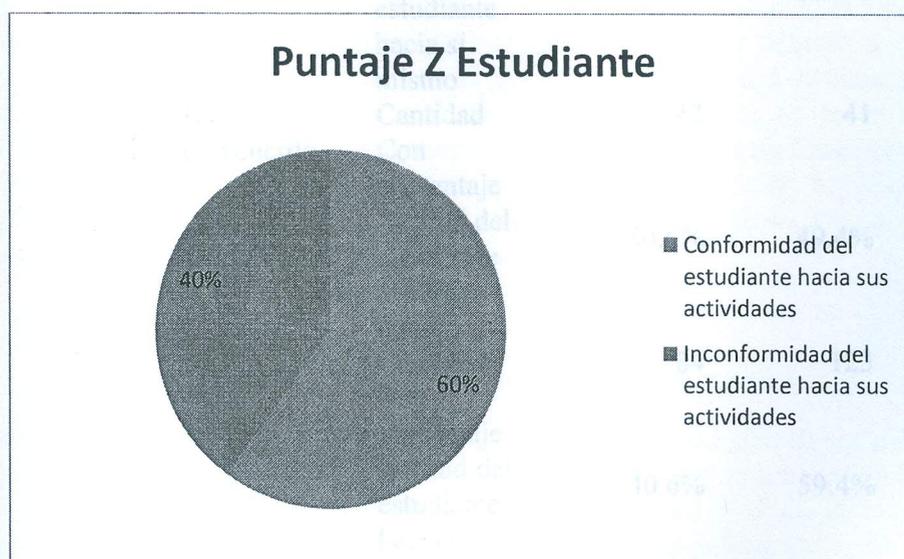
En la tabla 14, correspondiente a la subescala *estudiante*, se puede apreciar la calificación bruta de este rubro, con el dato de la frecuencia y el porcentaje obtenido por cada reactivo. En este apartado, se aprovecharon todos los cuestionarios aplicados.

Tabla 12. Puntaje Z en Calificación Bruta de *Estudiante*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Válidos	-1.67254	21	9.9	9.9	9.9
	-1.14710	19	8.9	8.9	18.8
	-.62165	33	15.5	15.5	34.3
	-.09621	55	25.8	25.8	60.1
	.42924	40	18.8	18.8	78.9
	.95468	17	8.0	8.0	86.9
	1.48013	18	8.5	8.5	95.3
	2.00557	6	2.8	2.8	98.1
	2.53102	3	1.4	1.4	99.5
	3.05646	1	.5	.5	100.0
Total		213	100.0	100.0	

Los porcentajes obtenidos en esta subescala indican que hay un nivel de aceptación por parte del alumno a estar conformes con sus actividades como estudiante; el porcentaje correspondiente marca 60.09%, a diferencia de 39.9% que considera que no están haciendo lo suficiente como estudiantes para tener mayor rendimiento o aprovechamiento.

Gráfica 4. Puntaje Z en *Estudiante*



Por ello, el estudiante considera que, en general, cumple con sus labores como estudiante y sus deberes en clase, y que el trabajo en la hora de clase es cubierto sin dificultad. La percepción de sí mismo permite ver entonces que, independientemente de las otras subescalas, el alumno piensa que sus obligaciones, su trabajo, sus actividades, de acuerdo a los reactivos rescatados, son suficientes para tener un buen desempeño.

Tomando en cuenta los resultados de las otras subescalas, las cuales mostraron en su tendencia que hay inconformidad con los temas de clase y una muy relativa aceptación a lo que la institución representa, el paso que sigue es cruzar la información entre las tendencias de estos tres rubros.

5.4 Asociación de variables

En la asociación de variables, lo que se intenta ver es si hay relación entre los resultados de las tres subescalas (temas de clase, preparatoria, estudiante) de acuerdo a las mencionadas tendencias de cada una, y también para ver cómo influye o puede interpretarse tal relación, si la hay.

5.4.1 Actitud del estudiante hacia sí mismo/Actitud hacia los temas

En el primer caso, el cruce correspondiente se refiere a la actitud del estudiante hacia sí mismo con respecto a la Actitud hacia los temas (ver tabla 13). La mencionada relación fue validada con la chi cuadrada para demostrar si esta relación era significativa.

Tabla 13. Actitud del estudiante hacia sí mismo/Actitud hacia los temas

		Actitud hacia los temas			
		De acuerdo	En desacuerdo	Total	
Actitud del estudiante hacia sí mismo	De acuerdo	Cantidad	42	82	124
		Con porcentaje	33.9%	66.1%	100.0%
		Actitud del estudiante hacia sí mismo			
		Cantidad	42	41	83
	En desacuerdo	Con porcentaje	50.6%	49.4%	100.0%
		Actitud del estudiante hacia sí mismo			
Total		Cantidad	84	123	207
		Con porcentaje	40.6%	59.4%	100.0%
		Actitud del estudiante hacia sí mismo			

Tabla 13.1 Chi cuadrada de *Actitud del estudiante hacia sí mismo/Actitud hacia los temas*

Actitud del estudiante	Acuerdo	Cantidad	Asymp. Sig. (2-sided)	Total
Actitud hacia sí mismo				124
			Chi-Cuadrada de Pearson	
			.016	

De acuerdo a estos resultados, de 207 instrumentos válidos, 124 alumnos muestran una actitud positiva hacia su quehacer como estudiantes; de éstos, al hacer el cruce con la actitud hacia los temas, 42 se muestran también una postura positiva, y 82 con actitud negativa. Lo anterior da pie a pensar que, si bien los deberes en clase son cubiertos por los alumnos, de acuerdo a la tendencia de sus respuestas, los temas de clase no parecen ser suficientes para aprender. El alumno puede estar haciendo sus obligaciones en el aula por ser su deber, por buscar una calificación aprobatoria, aun y cuando considere que los contenidos de las materias no son lo óptimo para su desarrollo como estudiantes; quizá por ello, al tener una actitud crítica, se muestran en desfavor de los mencionados contenidos.

Asimismo, los 83 alumnos restantes que consideran no tener un buen desempeño como estudiantes, 42 mostraron su acuerdo con los contenidos y 41 en desacuerdo. En otras palabras, de la población estudiantil que considera no estar cubriendo su trabajo en clase, casi la mitad piensa que los contenidos son los adecuados y la otra mitad considera lo contrario. En el primer caso, el resultado pudiera deberse a que este fragmento de la población no tiene una mala percepción de los temas de clase y llega a pensar más bien que se debe a su mal desempeño el hecho de no tener un buen aprovechamiento; sin embargo, con el resto, puede decirse que el estudiante no tiene un aprovechamiento escolar que sea aceptable por la misma percepción negativa de los contenidos ya que, si los temas no son de interés, si son repetitivos, etc., no pueden alcanzar a despertar disposición al alumno para aprenderlos.

5.4.2 Actitud del estudiante a sí mismo/Preparatorias

En este apartado, se ve la actitud del estudiante respecto a si cumple con sus deberes en el aula, cruzando la información con la institución a la que pertenecen; así se intentará ver si hay diferencia entre el alumno de la escuela pública y el de la privada. El resultado de este cruce se muestra en la tabla 14, además de la validez (tabla 14.1).

Tabla 14. Actitud del estudiante hacia sí mismo/Preparatoria

			Preparatorias		
			Pública	privada	Total
Actitud del estudiante hacia sí mismo	De acuerdo	Cantidad	71	57	128
		Con porcentaje			
		Actitud del estudiante hacia sí mismo	55.5%	44.5%	100.0%
En desacuerdo	En desacuerdo	Cantidad	65	20	85
		Con porcentaje			
		Actitud del estudiante hacia sí mismo	76.5%	23.5%	100.0%
Total		Cantidad	136	77	213
		Con porcentaje			
		Actitud del estudiante hacia sí mismo	63.8%	36.2%	100.0%

Tabla 14.1 Chi cuadrada de Actitud del estudiante hacia sí mismo/Preparatoria

	Asymp. Sig. (2-sided)
Chi-Cuadrada de Pearson	.002

En este cruce sí se pudieron rescatar los 213 instrumentos aplicados que corresponden a la actitud de los estudiantes hacia sí mismos. Según los resultados, 136 alumnos pertenecen a la preparatoria pública; de éstos, 71 sujetos están conformes con la preparatoria y 65 no lo están. Esto puede explicarse por el hecho de que, al estudiar en una institución pública, en este caso perteneciente a la UANL, la elección de la escuela depende mucho de la ubicación, si bien no se descartan otros motivos. Ese ligero número mayor que muestra la conformidad con la institución en la que se estudia puede deberse a que el sistema de la UANL tiene, a fin de cuentas, prestigio, si bien no son los únicos motivos con los que se topa el estudiante cuando empieza a estudiar.

Por su parte, de los 77 alumnos que estudian en una preparatoria privada, 57 muestran estar conformes con pertenecer a esa institución y 20 no. Cuando un alumno tiene los medios de escoger la institución a la que va a asistir, escoge esa determinada institución por ciertos motivos, como el prestigio académico o las ventajas al egresar. Por ello, no sorprende esa tendencia de mayor aceptación que hay hacia el sistema de la escuela privada respecto a la preparatoria perteneciente a la UANL.

Al sumar los resultados de conformidad de la preparatoria con respecto al total de los que se encuentran insatisfechos, el primer caso sigue teniendo un puntaje mayor. En otras palabras, sí hay relación importante entre la percepción positiva que el alumno tiene de sí de acuerdo a la institución a la que pertenecen.

5.4.3 Actitud hacia los temas/Actitud hacia la preparatoria

La actitud hacia los temas vistos en clase, como se vio antes, fue desfavorable, pues hubo una tendencia a no estar de acuerdo con los contenidos de las materias. Se realizó un cruce entre esta actitud y la correspondiente a la preparatoria para ver la relación existente entre estos dos rubros, como muestra la tabla 15.

Tabla 15. Actitud hacia los temas/Actitud hacia la preparatoria

		Actitud hacia la preparatoria		Total
		De acuerdo	En desacuerdo	
Actitud hacia los temas	De acuerdo	Cantidad	52	79
		Con porcentaje Actitud hacia los temas	65.8%	34.2%
	En desacuerdo	Cantidad	45	119
		Con porcentaje Actitud hacia los temas	37.8%	62.2%
Total		Cantidad	97	198
		Con porcentaje Actitud hacia los temas	49.0%	51.0%

Tabla 15.1 Chi cuadrada de Actitud hacia los temas/Actitud hacia la preparatoria

	Asymp. Sig. (2-sided)
Chi-Cuadrada de Pearson	.000

207 fueron los instrumentos rescatados en este cruce; de ellos, 79 mostraron conformidad con los temas de clase, mientras que 119 expresaron en el cuestionario su poca satisfacción. Es importante denotar la relación que hay entre el desacuerdo hacia los temas de clase, de donde, de esos 119, 74 expresaron su desacuerdo también hacia la preparatoria. Esto puede deberse a que el alumno encuentra relación entre esos contenidos que lo tienen poco satisfecho y la institución que los proporciona, siendo la mayoría (62.2%), mientras que los 45 restantes (37.8%) expresaron su acuerdo. Tiene sentido si se compara con los 79 sujetos que muestran su acuerdo, de los cuales 52

contestaron que su actitud hacia la preparatoria era positiva; es decir, sí hay relación entre el nivel de satisfacción de la preparatoria y los contenidos de las materias, pues aquella es a fin de cuentas, en cierta forma, la responsable de que sean esos contenidos y de que se ejecuten.

5.4.4 Preparatoria/Actitud hacia la preparatoria

En este cruce, se trató de diferenciar la preparatoria a la que pertenecía la muestra de población respecto a la actitud de ésta. Es claro que en general, la disposición de los alumnos en su pensar con referencia a la institución tendrá cierta tendencia, pero interesa saber también si hay diferencia o no, y si la hay, en qué grado, según si se pertenece a una institución pública o privada. La tabla 16 muestra la relevancia de este cruce.

Tabla 16. Preparatoria/Actitud hacia la preparatoria

			Actitud hacia la preparatoria		Total
			De acuerdo	En desacuerdo	
Preparatorias	Pública	Count	75	58	133
		% within Preparatorias	56.4%	43.6%	100.0%
	Privada	Count	28	43	71
		% within Preparatorias	39.4%	60.6%	100.0%
Total	Count	103	101	204	
	% within Preparatorias	50.5%	49.5%	100.0%	

Tabla 16.1 Chi cuadrada de Preparatoria/Actitud hacia la preparatoria

	Asymp. Sig. (2- sided)
Chi-Cuadrada de Pearson	.021

Si bien, de 204 sujetos, 103 manifestaron una actitud positiva hacia la preparatoria como institución y 101 mostraron estar inconformes (50.50% y 49.50% respectivamente, es decir, casi distribuidos de forma equitativa), sí se encuentra diferencia al tener los resultados de cada institución.

Los estudiantes de la preparatoria pública conformaron una muestra de 133 sujetos, de los cuales 75 manifestaron una tendencia a aceptar a la institución como algo positivo y 58 contestaron lo contrario; más de la mitad estuvo de acuerdo con esta postura. Sin embargo, en la preparatoria privada, la tendencia fue negativa: en donde sólo 28 sujetos opinaron que la escuela era adecuada como institución y 43 opinaron lo contrario (39.40% y 60.60%, respectivamente). Por ello, el hecho de pertenecer a tal escuela sí influye con respecto a la opinión que se tiene de ella.

6. CONCLUSIONES

6.1. Lo primero que salta a la vista, después de haber hecho el análisis de los datos, es la anulación de la subescala del maestro. Se pueden suponer muchas cosas respecto a que no haya habido uniformidad en las respuestas de los alumnos; en primer lugar, hay que mencionar que seguramente influyó el hecho del momento en que los instrumentos fueron aplicados, si bien esto puede no limitarse a esta subescala: las próximas vacaciones, en el caso de las dos escuelas, y el estar presentando exámenes, en el caso de la preparatoria privada, seguramente fueron factores para que las respuestas hechas de esta forma con la intención, por parte de los estudiantes, de invertir el menor tiempo posible. Quizá así se explicaría también por qué, sobre todo en la subescala del alumno, quedaron únicamente 3 reactivos válidos de los 12 totales que formaban parte de este rubro.

Pero con esta subescala del maestro, si bien solamente se puede especular, parece pertinente hacer estas posibles respuestas de la razón por la que los alumnos contestaron en la forma en que lo hicieron ya que, si se recuerda, de las 10 preguntas correspondientes a este rubro, al aplicar la validez con los resultados de la prueba de materiales, se marcaron como poco válidos 6 de los 10 reactivos; aun haciendo estos cambios, replanteando los reactivos marcados, las respuestas no mostraron una tendencia clara respecto a lo que el alumno percibe del maestro ya en la aplicación definitiva del instrumento.

Esto podría interpretarse al menos de dos formas: primero, que el alumno, en cierto sentido, aún percibe al maestro como una figura de autoridad a la que no puede hacerle críticas, pues es quien a fin de cuentas está frente al aula, e incluso con todos sus puntos a favor y en contra que pudiera haber respecto a él, es quien tiene contacto con el alumno; no es una figura un tanto abstracta, como lo puede ser la institución o un plan de estudios, sino que es quien intenta enseñarle, quien lo conoce, con quien se relaciona.

Por otro lado, también puede especularse respecto a que el maestro no es tan importante para el alumno porque, con los medios de acceso a la información, éste puede aprender por su parte, por cuenta propia, sin la necesidad del maestro, lo que indicaría algo con respecto al nivel del conocimientos del docente (lo que dice puede encontrarse en otro medio), o de su trato hacia el alumno (el maestro no es tan necesario porque no tiene trato cercano con el alumno).

También hay que considerar la imagen que el alumno tenía al responder al maestro; es posible que algunos tuvieran en mente a un profesor aceptable, o a uno bueno, accesible, tradicional, no apto, etc., y de ahí que las respuestas no hayan tenido uniformidad, por lo que su visión, en cada uno, es de percibirlo de forma diferente. La imagen mental, por decirlo de alguna forma, en los estudiantes, no tenía que ser idéntica al momento de responder el instrumento.

Lo cierto es que, en todo caso, no se pudo estandarizar la forma en que el alumno podría hacer una crítica al docente de forma que se pudiera establecer con claridad un argumento que mostrara esa percepción del estudiante en esta subescala. Los reactivos tendrían que replantearse o ponerse en otras palabras, o ver otros factores, para poder tener respuestas fidedignas; en estudios futuros, habría tomar en cuenta esto. Posiblemente los elementos que se abordaron y/o la forma en que se hizo no fueron los más adecuados, por que debieron agregarse o cambiarse algunos reactivos o los temas

que se tocaron en ellos, por lo que los elementos que se aplicaron pueden no estar solicitando la respuesta que se requería.

Asimismo, se decía al principio que el instrumento fue aplicado en los días que antecedían a las vacaciones de semana santa, y en el caso de la preparatoria privada, estaban en periodo de exámenes de fin de trimestre, por lo que, para futuras aplicaciones, se recomienda buscar fechas que sean de relativa tranquilidad para el alumno por sus actividades académicas (periodo en donde no estén próximos exámenes y/o vacaciones, en este caso) y ver si sus respuestas pueden ser más significativas.

6.2. Algo que puede ser importante de mencionar es que, de los reactivos pertenecientes a dos subescalas (los referentes a *temas de clase* y *preparatoria*), en los que recayó la validez y se rescataron del instrumento, son reactivos planteados de forma negativa, es decir, aquellos en los que está planteada la respuesta con una negación. Por ejemplo, en *temas de clase*, se encuentran “Los temas de las materias son inapropiados para la preparatoria”, “Los contenidos de las materias son difíciles”, etc., y en *preparatoria* “El nivel de la preparatoria no cumple mis expectativas”, “Estudiar la preparatoria no implica tener oportunidad de empleo”, entre otros. Esto puede resultar más significativo si se recuerda que en el rubro *estudiante* los tres reactivos rescatados son planteados de forma positiva: “En general, cumplo con mis obligaciones como alumno (hacer tareas, realizar ejercicios, etc.)”, “Generalmente, cumplo con mis deberes en clase” y “El trabajo en la hora de clase es fácilmente cubierto”.

Es llamativo que al alumno se le haya facilitado responder de forma negativa a los reactivos de *temas de clase* y *preparatoria*, mientras que al hablar de sí mismo, le haya sido mejor responder con los reactivos de forma positiva. Si bien en un estudio de corte cuantitativo lo que interesa es la respuesta y la frecuencia con la que ésta aparece en los sujetos, no se quería pasar por alto tal detalle.

Quizá al alumno le interese hacer críticas a su escuela de tal forma que se basa más en las respuestas predeterminadas, en este caso por el instrumento, para a partir de ahí hacer escuchar su voz respecto al acuerdo o desacuerdo sobre los cuestionamientos. Es cierto que sus respuestas no necesariamente eran para mostrar los aspectos con los que no están de acuerdo, pero sí resulta interesante que haya preferido dar esa postura con estos reactivos, y que, por otro lado, con la opinión que tienen de sí mismos, hayan preferido remarcar sus quehaceres como estudiantes con preguntas planteadas de forma afirmativa.

6.3. Con respecto al puntaje Z, se descubrió la tendencia de las respuestas por subescala, donde se vio el nivel de acuerdo o desacuerdo de éstas en los temas de clase (40.57% y 59.42%, respectivamente), la preparatoria (50.98% y 49.01%, respectivamente) y el estudiante (60.09% y 39.9%, respectivamente), según el alumno.

Esto nos da a suponer que, dado que la postura es mínimamente a favor de lo que representa la institución, que quizá se esté perdiendo la imagen que se tiene de la escuela en cuanto a centro del saber, como un lugar al que el alumno acude para aprender, para intentar insertarse en sociedad, para formarse en cuanto a conocimientos y actitudes.

6.3.1. En el apartado de la posmodernidad, se vio cómo en la actualidad hay una pérdida de fe en las instituciones, en los valores, (y esto quizá también podría explicar la falta de concordancia respecto la subescala *maestro*); se citó a Fullat para mencionar que el

joven de ahora es un individuo fragmentado, influido en sus opiniones y modos de vida por los *mass media*, modos de información a los que el joven tiene acceso. La pérdida de la creencia en la institución escolar puede interpretarse como un síntoma de la posmodernidad, donde los esquemas propuestos por el sistema no son suficientes para actuar con confianza respecto a ellos. Por lo tanto, queda cuestionarse qué medidas puede tomar la institución para retomar esa confianza en los destinatarios de la educación, adecuándose a su forma de pensar, sin los argumentos de lo que la institución *debe representar*, sino de lo que *representa* para ellos.

Si los parámetros han cambiado, a comparación de épocas anteriores (que no distan mucho en el tiempo, dados los cambios vertiginosos que menciona también la posmodernidad que ocurren hoy en día), la institución debe actualizarse si pretende continuar con su papel y provocar confianza, como lo que representa.

El cambio continuo de la realidad implica que también lo que la conforma debe ir a la par; no sería posible continuar con esquemas que están quedando obsoletos, anticuados; la educación varía de acuerdo al contexto histórico, y ese cambio no puede darse únicamente en ciertos aspectos. Esto lleva a pensar la prudencia de que se estudie desde varias perspectivas, ya que son muchos los factores que afecta y por los que se ve afectada. Para ello, el Pensamiento Complejo da pautas a seguir para poder ver los problemas de forma transdisciplinaria, de forma que no se atienda el problema de forma aislada.

Si la educación continúa con los lineamientos de la modernidad, con la fe en la razón, con la confianza en la figura de la autoridad, será insuficiente para poder cubrir las necesidades de alumnos que no responden al perfil que solicitan. El imperativo categórico no responde a lo que el alumno busca para formarse, por lo que debe mantenerse abierta a las innovaciones, en todo sentido (Lampert, 2008).

Si bien debe haber delimitaciones para atender las necesidades de la educación, sus problemas no es conveniente que se vean de forma aislada para tener una construcción educativa mejor. Una visión reduccionista de lo que es la institución en el proceso educativo no sería de ayuda para atender a las necesidades educativas actuales.

6.3.2. Ahora, con respecto a los temas de clase y los contenidos de las materias que los alumnos ven, la tendencia está más marcada a mostrar o expresar su desacuerdo en cuanto a lo que éstos significan o les aportan. La simple aportación del saber no es suficiente; se citó a García (2008) para comentar que la formación pedagógica se refiere a educar a un alumno de acuerdo al modelo económico y social de la modernidad; el docente no puede seguir con el mismo papel académico, sino que debe pensarse en el mundo, como dice el mismo autor, para que el alumno también aprenda que los contenidos no son para memorizarlos, sino para contextualizarlos y ver cómo, de esta forma, puede obtener provecho.

Los cambios no pueden ser sólo institucionales, sino también de contenidos, pues son los que representan lo que el alumno será en el futuro, la manera en que se “entrega” a la sociedad cuando termina su formación escolar. Los modelos pedagógicos y las políticas institucionales (Vilera, 2000; Motta, 2002) hay que plantearlas de forma integral. El conocimiento contextualizado puede ser una de las respuestas que se pueden buscar para impartir una educación no por temas, sino por problemas que aporten soluciones al mundo en que el estudiante vive. Metodologías, estrategias, planes de

estudio, como se mencionó con Roa (2006) en el apartado del Pensamiento Complejo, deben estar en función no sólo de un campo disciplinar.

En resumen, la cuestión de la complejidad puede verse en dos niveles: a) para estudiar todo el fenómeno educativo en la preparatoria con esta visión, que puede aportar datos interesantes: b) para considerar la pertinencia de un enfoque así en los planes y programas de estudio, para ver la multidimensionalidad de enfoques cuando se estudia la escuela, y para ver si es posible aportar esa variedad de enfoques al sistema educativo, con miras a tener una educación integral, o en las palabras citadas de Morin (2006), regenerando la enseñanza.

6.4. Como se mencionó en el apartado correspondiente al interaccionismo simbólico, las instituciones son formas organizadas con ciertas actuaciones y actitudes. Estas instituciones representan algo en función de lo que realizan, pero en la retroalimentación de los individuos, a la hora de interactuar, intercambian significados y conductas hacia ella. El comportamiento varía por la conducta de un grupo de individuos con características particulares.

El alumno del nivel de bachillerato comparte esos significados y los asigna a la escuela, a los temas, o incluso al mismo maestro, si bien en el instrumento aplicado, en este último no hubo una concordancia, por las posibles razones mencionadas al principio de este apartado.

El estudiante de la EMS, dada la edad que tienen, empiezan a tener conciencia del mundo, de sí mismos, empieza a reflexionar y a otorgar valores, significados, a las cosas, y también reacciona de tal o cual manera, donde el yo reacciona con las actitudes de los demás, y el mí con las actitudes adoptadas de los otros (como se mencionó con Carabaña, 1978). Puesto que los actos son de acuerdo al significado que se da y éste se deriva de las interacciones con el otro, éstos se modifican. Si se aúna la actitud reflexiva que se va dando en la edad del estudiante de la EMS, por las nuevas experiencias a las que se enfrenta, el significado dado a la escuela cambia.

En el caso de la investigación, el joven en general comparte ciertas actitudes y comportamientos, e incluso formas de reacción, pero si se hace una comparación entre dos grupos de jóvenes con ciertos contextos distintos (el económico, por ejemplo), es natural pensar que también habrá cambios en cómo actúan o piensan. Ya que en el interaccionismo simbólico importa que se escuche la voz de los actores sociales, en este caso se pretendió escuchar la voz de los alumnos hacia la escuela y algunos de sus componentes.

En la tabla correspondiente a la Actitud del estudiante hacia sí mismo, con el cruce con la tabla de la preparatoria, se mostró que el estudiante tiene, en su mayoría, una buena imagen de sí mismo con sus actividades (128), mayoría contra los que piensan lo contrario (85). Tanto los alumnos de la escuela privada como los de la pública tienen la misma construcción de sí mismos en referencia a la preparatoria; en ambos casos, la idea del estudiante es que desempeñan su papel de forma adecuada.

Por otro lado, en la tabla en que se menciona el cruce entre la Actitud hacia los temas/Actitud hacia la preparatoria, la mayoría de los estudiantes se mostró en desacuerdo con los contenidos con respecto a los que estuvieron de acuerdo (119 y 79, respectivamente, para el total de 198 instrumentos rescatados en este rubro); por ello, toma sentido que la mayor parte de los estudiantes que manifestaron su desacuerdo con

los temas, también lo hayan hecho con la actitud hacia la preparatoria en sentido negativo; es decir, si se construye una idea respecto a la conformidad con los temas de clase, también se tiene con la institución y su desempeño. El interaccionismo que puede existir en quienes tienen esta actitud, que puede llamarse crítica, con los contenidos de las clases, toman sentido con ese criticismo hacia la escuela.

6.5. En la tabla correspondiente a Preparatoria/Actitud hacia la preparatoria, 103 alumnos mostraron una actitud positiva y 101 una negativa; el cruce muestra que los alumnos de la escuela pública tienen más conformidad con la institución que los de la escuela privada.

El apartado del construccionismo mencionó que a las cosas se les dan y aportan significados, se construyen; el contexto compartido por los estudiantes de la escuela privada no es igual al de sus análogos. La construcción de los alumnos que tienen la oportunidad de solventar una escuela privada tiene una percepción no buena sobre su escuela; de esto puede decirse, primero, que puede resultar raro, pues quien escoge la escuela privada pareciera que tiene opción para escoger cuál es la institución que puede asistir, y por lo tanto, considerar cuál le conviene, pero si se muestra este bajo nivel de conformidad también puede deberse a la actitud que el alumno tiene y que puede relacionarse con la forma de pensar de algunos alumnos que consideran que por pagar por cierto servicio, pueden exigir por un buen servicio. En estos términos, podría explicarse la forma en que se ve a la institución, por una construcción particular de lo que la escuela debe ser.

Así es como puede concebirse el alumno de la escuela privada, y tanto éste como su similar de la pública, tienen una perspectiva diferente del sujeto. La influencia entre ciertos estudiantes y otros es diferente por la falta de similitud en algunos aspectos, pues aunque el rol sea similar, sus experiencias son diferentes.

En resumen, se puede comprobar una falta de confianza hacia la institución, una postura crítica respecto a los temas de clase y la institución misma, y un constructo educativo creado por los jóvenes a partir de sus propias vivencias y contexto, como se dijo en cierto momento, la educación, como tema complejo, requiere ser abordado por múltiples perspectivas, que afecta incluso a lo social por sus repercusiones.

6.5 Una de las principales metas de esta investigación era explorar la percepción del alumno respecto al maestro, pero como ya se vio, fue un rubro anulado por la poca congruencia en las respuestas de quienes contestaron los cuestionarios; sin embargo, se cree que la información de los otros rubros pueden dar pie para ciertas afirmaciones o para poder seguir investigando en la percepción del alumno con la EMS.

También se procuró dar una explicación a los resultados encontrados con las posturas sociológicas usadas en el marco teórico, usando algunos de los puntos citados en ese apartado, para poder apoyar las afirmaciones encontradas en los cuestionarios.

Los resultados, pues, muestran cierta percepción de los alumnos respecto a algunas cuestiones que atañen a la EMS, intención de esta investigación, como se dijo en el apartado del objetivo general y los específicos. A grandes rasgos, puede decirse que se obtuvieron algunos puntos que permitieron la discusión, aun y cuando no se cumplieron del todo.

En otras palabras, el primer objetivo respecto a descubrir si para el alumno la forma de enseñanza y el comportamiento del profesor son los adecuados en las aulas no se cumplió, desde el momento en que todas las preguntas de este apartado no fueron consideradas válidas por el programa SPSS. Los otros tres objetivos, se insiste, dieron pie para la discusión con los resultados encontrados, aun en las limitantes del trabajo de campo o del tamaño de la muestra.

Limitantes del estudio

Uno de los principales comentarios para este apartado consiste en recordar los participantes que originalmente se habían propuesto, pues se tenía la intención de comparar una escuela privada y una pública de los municipios de San Pedro y de Monterrey, respectivamente, con alumnos que tienen niveles de ingresos diferentes; sin embargo, al escogerse dos escuelas del mismo municipio, aun y cuando se respetó el tipo de muestra, no dio grandes diferencias, o no demasiado marcadas, en los resultados.

Respecto a esto último, otro comentario merece el número limitado de la muestra, que posiblemente no sea suficiente para poder hacer grandes generalizaciones, sino sólo una pequeña demostración de las percepciones de alumnos que no necesariamente corresponden a la opinión general.

En estudios posteriores, habría que considerar el momento en que se aplica el instrumento, pues como también se mencionó en este trabajo, el hecho de que fuera temporada de exámenes en la escuela privada sin duda fue un factor que influyó para que algunos respondieran con rapidez los cuestionarios, así como las vacaciones de semana santa que estaban por llegar, para ambas escuelas; los alumnos pudieron verse influidos por estos factores en sus respuestas.

Otro factor importante es la manera en que las preguntas son planteadas; la prueba piloto proporcionó ideas para mejorar el instrumento, mas por los resultados, todas son susceptibles de mejora, por las que resultaron válidas y por el número de ítems que resultaron anulados, sobre todo las que se referían al docente.

Por último, se mencionó en el apartado del marco teórico que no se tuvo intención de defender una postura sociológica para no pretender ajustar la investigación a una teoría, sino que se visitaron varias para tener más aportaciones diversas respecto a los resultados.

La educación, como tema complejo, requiere de distintas miradas y ángulos para tener al menos atisbos de las dinámicas que ocurren en ella, y si a ello se le aúna un nivel educativo como la EMS, donde no hay mucha articulación, esas perspectivas diversas pueden ser saludables. Sin embargo, lo anterior pudo haber provocado un poco de dispersión en las ideas, aun y cuando se pretendió apoyar los resultados finales con lo expuesto en esa parte.

Futuras investigaciones podrán tener a bien considerar estos aspectos para poder mejorar el instrumento aplicado como la manera en que se aborda, es decir, la perspectiva que se va a utilizar para apoyar los resultados, así como asegurar el acceso y tratar de conseguir una muestra más grande y representativa, para hacer los resultados más generalizables.

REFERENCIAS

- Andrade, Raiza, María Inés de Jesús, Don Rodrigo Martínez y Raizabel Méndez (2009). De metáforas y migraciones conceptuales para abordar la educación desde/con/para y en la complejidad. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, No. 15, pp. 395-422.
- Arellano, Norka (2006). *Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-alumno*. *Revista Científica Ciencias Humanas*, julio, año/vol. 2, No. 004. Venezuela, pp. 3-38.
- Bauman, Zygmunt (1996). Teoría sociológica de la posmodernidad. *Espiral*, II (05). 81-102.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camacaro de Suárez, Zully (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14 (26). 189-206.
- Camarena, Rosa María (2000). *Los jóvenes y la educación. Situación actual y cambios intergeneracionales*. Papeles de la población, octubre-diciembre, No. 26. Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 25-41. México.
- Cañadas Osinski, Isabel y Alfonso Sánchez Bruno (1998). *Categoría de respuestas en escala tipo Likert*. *Psicothema*. Vol. 10, No. 3, pp. 623-631. <http://www.psicothema.com/pdf/191.pdf> (Página revisada el 05 de marzo de 2011).
- Carabaña, Julio y Emilio Lamo de Espinosa (s/a). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica (en línea) http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=666889 (página revisada el 02 de febrero de 2011).
- Castillo Barragán, Carmen (2006). *Medios masivos de comunicación y su influencia en la educación*. Odiseo. Revista electrónica de pedagogía. Año 3, No. 6, enero-junio de 2006.
- Cisneros Sosa, Armando (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. *Sociológica* 14 (41). 103-126.
- Colom, Antoni J y Joan-Charles Mèlich (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- De Jesús, María Inés, Raiza Andrade, Don Rodrigo Martínez y Raizabel Méndez (2007). Re-pensando la educación desde la Complejidad. *Polis, revista de la Universidad Bolivariana*, 05 (016).

Díaz Barriga Arceo, Frida (1994). *La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación superior*. Perfiles educativos, julio-septiembre, No. 65. UNAM. México.

Diccionario de Pedagogía (2001). (Edición dirigida por Manuel S. Saavedra M.)^{1ª} edición. Ed. Pax. México.

Diccionario Enciclopédico de Ciencia de la Educación (2005). Centro de Investigación Educativa. Colegio García Flamenco, San Salvador.

Diccionario Espasa-Calpe (1994). Ed. Espasa Calpe. Madrid.

Donoso Diemeyer, Tania (2004). Construccinismo social: Aplicación del grupo de discusión en praxis de equipo reflexivo en la investigación científica. *Revista de psicología*, XIII (001). 9-20.

Ema López, José Enrique y Juan Sandoval Moya (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. *Política y sociedad*, 40 (1). 5-14.

Enciclopedia Hispánica (1999). Encyclopaedia Britannica Publishers. EUA.

Ferguson, Alex (2003). Cambio de paradigmas, complejidad y educación: breves comentarios para fundar un debate. *Actualidad contable faces*, 6 (006). 19-24.

Fullat, Octavi (1978). *Filosofías de la educación*. CEAC. Barcelona, 1978.

Fullat, Octavi (2002). *El siglo posmoderno (1900-2001)*. Barcelona: Crítica.

García Cabrero, Benilde y Javier Loredó Enríquez. *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista electrónica de investigación educativa. Número especial. En línea. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html> (Página verificada el 10 de marzo de 2011).

García de Meyer, Marianela y Deyse Ruiz Morón (2008). El debate discursivo modernidad-posmodernidad y la educación ambiental en la escuela contemporánea. *Educere*, 12 (42). 487-494.

Gergen, Kenneth J. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Universidad de los Andes.

Guerra Ramírez, María Irene (2000). *¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales*. Revista mexicana de investigación educativa, julio-diciembre, vol. 5, No. 10, pp. 243-272.

Habermas, Jürgen (1998). Modernidad: un proyecto incompleto. *Punto de vista*. 21 (en línea) <http://www.cenart.gob.mx/datalab/download/Habermas.pdf> (página revisada el 18 de marzo de 2011).

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana. 4ª ed. México.

Ibáñez Mancera, María Emma (2008). *Tiempo escolar y extraescolar de los jóvenes preparatorianos. Un estudio de caso*. Tiempo de educar, vol. 9, No. 18, Universidad Autónoma del Estado de México.

Laso O. Esteban, Enrique Jubés B. y Álvaro Ponce A. (s/a). *Constructivismo y construccionismo: dos extremos de la cuerda floja* (En línea) psicologiaenpositivo.com/pdfs/constructivismo-construccionismo.pdf (página revisada el 02 de febrero de 2011).

Lampert, Ernani (2008). Posmodernidad y universidad: ¿una reflexión necesaria? *Perfiles educativos*. XXX (120). 79-93.

Lanz, Rigoberto (2000). La educación que viene: miradas desde la posmodernidad. *Educere*, 2 (008). 31-33.

López Arellano, José (2000). Relativismo y posmodernidad. *Ciencia ergo sum*, 7 (1). 31-48.

López Bonilla, Guadalupe y Guadalupe Tinajero (2009). *Los docentes ante la reforma del bachillerato*. Revista mexicana de investigación educativa, octubre-diciembre, vol. 14, No. 43.

Lipovetsky, Gilles y Sebastian Charles (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.

Liotard, Jean François (1987). *La condición postmoderna*. Ed. Cátedra. Madrid.

Mead, G. H (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Motta, Raúl (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis, revista de la Universidad Bolivariana*, 1 (003).

Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta (2002). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.

Morin, Edgar (2006). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* México: UANL y Escuela de Graduados de la Normal Superior "Moisés Sáenz Garza".

Ojeda, Mariana Cecilia (2008). *Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?* Revista electrónica de investigación educativa, vol 10. No. 2. En línea <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html> (Página verificada el 10 de marzo de 2011).

Perlo, Claudia L. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio* 9 (16). 89-107.

Rizo, Marta (2004). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. *Razón y Palabra*, No. 40. (en línea) www.portalcomunicacio.com/download/17.pdf (página revisada el 23 de marzo de 2011).

Roa Acosta, Robinson (2006). Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. *Educación y educadores*, 9 (001). 149-157.

Rodríguez, Elena Guadalupe (s/a). *Educación y educadores en el contexto de la globalización*. Revista Iberoamericana de Educación (en línea). <http://www.rieoei.org/deloslectores/910Rodriguez.PDF> (Página verificada el 05 de marzo de 2011).

Sandoval Moya, Juan (2010). Construccinismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. *Mad.*, No. 23. 31.37.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (en línea) www.sep.gob.mx/ (página consultada por última ocasión el 15 de abril de 2011).

Taeli Gómez, Francisco (2010). *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 9, No. 25, pp. 183-198.

Tineo Deffitt, Evelina (2009). Construcciones sociales sobre sí mismo y vocación de un estudiante de educación. *Educere*, 13 (45). 457-464.

Vilera G, Aliria (2000). Complejidad, educación y poder. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias sociales*, enero-diciembre (005). 127-146.

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista preparatoria pública.

¿Para qué estudias la preparatoria?

Para tener... para poder trabajar, y ser alguien en la vida.

Entonces, ¿crees que la preparatoria influya en lo que sería después tu vida laboral?

Sí, la verdad sí, ¿por qué? Porque siento que así podré después estudiar mi carrera, y pues, o sea... para poder trabajar, pues te piden que tengas primaria y secundaria, y muchas veces también la prepa, y varias veces también la carrera, y por eso pienso que es importante, y pues, así.

¿Qué te parece el ambiente de la preparatoria?

Ah, pues la verdad, muy, muy bueno. Por mis amigos, todas mis amigas bien buena onda, no, el relajo, nos reímos, vagamos.

Desde tu perspectiva, ¿qué te parecen los temas que ves en clase? En general, en todas tus clases, ¿son adecuados o no?

La verdad, ¿así, puedo hablar así?

Completamente.

Pues muchos se me hacen muy tontos, o sea, como que de primaria, o sea, no tiene caso, así como que... eso no, como en literatura, tipo, que diptongos, pero en general están muy padres, muy completos.

¿Complicados, o elevados, o...?

No, están bien.

¿Qué opinas de tus maestros?

Pues... hay unos que yo creo que son chidos, hay otros que no, hay otros que... o sea, hay unos maestros que son muy alivianados, pero hay unos que exigen mucho, como que, como que explican de más, cuando es bueno que te den cinco minutos de descanso, o así, pero, en general, todos los maestros son muy buenos, me caen muy bien...

Pero... ¿qué crees, de que a veces no los toman en cuenta con sus opiniones, o que son demasiado exigentes...

Hay unos que sí, este, por ejemplo, orita mi maestro, este... siento yo que le caigo mal, y cuando le digo que ay, pues no entiendo esto, no entiendo lo otro, me regaña, me ignora, o no me toma en cuenta a mí, y pues eso, pues molesta mucho...

Entonces, es importante que los escuchen...

Claro que sí, sí.

Muy bien. Desde tu punto de vista, ¿crees que cumples con las responsabilidades de la escuela?

No... no, porque, pues, la verdad, pues no hago nada los fines de semana, y me encargan la tarea los viernes, y deajo toda la tarea hasta el domingo en la noche, y si me da flojera, la hago antes de la hora, y luego a la prepa, y digo pásame la tarea, y la hago rápido, y hay veces que sí y hay veces que no, pero o sea, no quiero que crea que soy muy...

No hay cuidado.

Pero sí hay veces que hago eso con la tarea.

O sea, tratas de tener un equilibrio con tus diversiones y con las actividades que estás haciendo.

Sí.

Bueno, y si pudieras cambiar algo de la prepa, ¿qué cambiarías?

Los horarios, porque los martes y jueves salgo hasta las cinco, y practico futbol, y se me complica mucho ir los entrenamientos, y luego salgo de la prepa, y como en el camino, luego al futbol, entreno, y luego la tarea, y... yo sí cambiaría los horarios.

¿Y de lo demás? De lo que hemos platicado, los maestros, contenidos...

Pues que no nos etiqueten por una infracción, o así, que nos dieran la oportunidad de conocernos.

Muy bien, sería todo.

Entrevista preparatoria privada

¿Para qué estudias la preparatoria?

Para ser alguien en la vida, señor, para poder estudiar lo que quiero, cocina, pero más que todo es porque, porque es necesario, no es como antes ya, no puedes salir y empezar a trabajar porque ocupas la prepa terminada, o sea, buscas tener una carrera profesional, estudiar lo que te gusta.

Muy bien. ¿Qué te parece el ambiente general de la prepa?

Pues bien, todo tranquilo, está bien, o sea, qué puedo yo decirle, o sea, es lo normal en una prepa, la escuela, platicar, hacer los trabajos, llevarte bien con los maestros, lo cotidiano en una prepa, o sea, algo más, el reporte o cosas como esas, por mal comportamiento, pero, pues está bien, es una cosa tranquila, no es de mucho relajajo, o mucho...

O sea, problemáticas comunes, estar con los compañeros, llevársela con los maestros, pasar el rato...

Sí.

Desde tu perspectiva, qué te parecen los temas que revisas en clase, de todas las clases, crees que sean adecuados, que son o no buenos...

Pues para uno, depende, en materias difíciles, como matemáticas, pues dice uno, para qué, si no las voy a ocupar, para qué me las enseñan, pero a lo mejor al final sí se necesitan, el algún punto específico de la vida.

Entonces, crees que a veces los temas son difíciles o cargados para su nivel...

Pues no difíciles, tal vez sí cargados, pues porque a lo mejor es mucho el volumen de trabajo que nos ponen, pues más que todo somos nosotros los que batallamos nosotros al hacerlo, pero a lo mejor está bien, sí, este, pues trabajamos a nuestras capacidades, en el trabajo, pero, pues, está bien el trabajo que nos ponen, están correctos los temas que vemos, o sea, pueden ser un poco cargados, pero son adecuados los temas que vemos.

¿Qué opinas de tus maestros?

En general, pues con todos me la llevo bien, pues algunos son estrictos, algunos son más tranquilos, más comprensibles con unas cosas, pero en fin, o sea, todos enseñan su materia bien, y este, o sea, enseñan bien, qué más le puedo decir, sí estoy a gusto con ellos.

Tú crees que los maestros sí los escuchan, respondan a la altura de lo que son ustedes y sus problemáticas, o crees que solamente estén al frente y suelten toda la sopa.

Pues supongo que a veces sí hay alguno que es así, verdad, pero supongo que es de su personalidad.

Desde tu punto de vista, crees que cumplas con tus responsabilidades como alumno.

No, porque no hago la tarea. Los trabajos los hago aquí, pero las tareas, no.

Qué crees, que no sabes distribuir los tiempos y pasatiempos u obligaciones.

No, es que no quiero hacerlas.

Y por último, cómo qué te gustaría cambiar de la prepa, qué te gustaría.

No, pues nada. Pues digo, hay veces que nomás vengo a la clase pasada y a ésta, y a veces me gustaría que hubiera la posibilidad de cambiar los horarios de las materias y de las necesidades de uno, pero está difícil por la disponibilidad de los maestros y las materias. Por ejemplo, yo salgo a las cinco, pero sólo tengo una clase a primera, y luego todo es libre.

Se te dificulta el tiempo que tienes libre.

Sí, tengo varias horas sin hacer nada, y no puedo regresarme a la casa por el carro... o sea, cosas como esas, verdad.

Y en cuanto a los contenidos, en cuanto a cómo son los profes...

En eso, pues no tengo ninguna queja.

ANEXO 2

Preparatoria privada

Entrevista 1

1.- En la escuela hay profesores bromistas, rigurosos, bromistas, buenas ondas, exigentes, pero para ti, desde tu perspectiva, quién es un buen maestro.

Pues un buen maestro es así como el que se preocupa más por el alumno, que como que está ahí sobre ellos para que saque buenas calificaciones, o sea, que no es así como que no vamos a hacer nada, son que todos los días está practicando y practicando, y para mí ese es un buen maestro y así.

En concreto, para qué vienes a la prepa, te mandan tus papás, quieres trabajar, quieres seguir en la escuela...

No, quiero seguir estudiando, siempre.

Y qué opinas de la prepa, te parece buena...

Sí, yo creo que es una etapa muy padre, o sea, como que empiezas a madurar, a crecer, y a saber lo que quieres más adelante en tu vida.

OK. Cuando estás en clase, qué es lo que haces, tomas notas, pones atención, bromeas...

No, pongo atención y al mismo tiempo estoy anotando lo de la clase.

Esta escuela cumple con tus expectativas...

Pues sí, pero siento que algunos maestros, no todos, como que les falta que los preparan más, o sea como que les den una asesoría de cómo está la onda aquí con los alumnos, porque como que hay maestros nuevos que no saben cómo se ocupa la computadora, o no sé, de repente como que no saben, no tienen el control del grupo, o sea.

O sea, necesitan una capacitación para...

Para que preparen bien su clase.

Muy bien. Una última... qué te parecen los temas que ves en clase.

Cómo.

Los temas que ves te parecen que son amplios, son interesantes, valen la pena.

Sí, creo que valen la pena, se me hacen muy interesantes.

Crees que te sirvan en el futuro.

Sí, sobre todo esta clase, sí.

Sería todo, gracias.

Entrevista 2

Aquí en la prepa pues tú sabes que algunos son estrictos, algunos bromistas, algunos exigentes, pero desde tu perspectiva, qué es lo que hace a un buen maestro.

Yo creo que un buen maestro, o sea, está al pendiente de nosotros, o sea, este, se preocupa porque tengamos buenas calificaciones, si no entendemos algo, nos lo vuelve a explicar, y si no que lo vuelva a explicar y así, no, o sea, que vea lo de nosotros, o sea, nuestro promedio, y para lograr aprender, no sólo o sea, no sólo por pasar, no, sino por aprender.

Alguien que se preocupa porque les quede claro.

Ajá.

OK. ¿Para qué vienes a la prepa? ¿Te mandan tus papás, quieres seguir estudiando, quieres trabajar...?

Quiero seguir estudiando. Para tener buenos cimientos.

Y qué opinas de la prepa.

Este es mi primer tetra, pero pienso que está súper bien, o sea, soy de Monterrey, pero viví en Playa... y el nivel está por completo diferente, y la verdad está mucho mejor aquí, en TecMilenio, o sea, me gusta, sí.

Cuando estás en clase, qué es lo que haces, tomas nota, apuntes, pones atención, bromeas con tus compañeros,..

Pues, o sea, depende, hay unas en los que puedo sacar los apoyos, no, y ya, pues en otras tomas nota, pero hay unos maestros que te dicen que tienes que copiar todo, no, y pues, depende de cada maestro, y cuando, pues es la ocasión de que no estás trabajando, puedes platicar con un compañero, o sea, pero ya tienes que haber acabado todo.

Esta prepa cumple con tus expectativas.

Sí, mucho.

Y por último, qué opinas de los temas que ves en clase, son interesantes, son amplios, adecuados.

Yo... yo creo que sí son muy interesantes, o sea, yo creo que sí abarcamos todo, o sea, vemos todo, o sea, pero por ejemplo, allá en Playa, como que eran cosas específicas, y como que era sólo para pasar la materia, y aquí como que aprendes, y como que te enseñan todo en general, y eso del plan está súper bien, porque te metes, puedes seguir buscando explicaciones del tema, videos, o sea, y así, como que te ayuda mucho.

OK. Gracias.

Preparatoria pública

Entrevista 1

3.- *Tú sabes que hay maestros que son muy estrictos, otros que son exigentes, algunos barcos, otros bromistas, pero a ti personalmente, cómo te parece que debe ser un buen maestro.*

Pues que me enseñe bien, que si tengo una duda que me explique, que si tengo problemas en el examen, que me lo explique, o sea no que me diga está mal nomás, sino que me llegue a explicar, y que dé asesorías para, pues para mejorar el promedio, que se preocupe por el alumno, que enseñe.

Para qué vienes a la prepa.

Para aprender. A mí me gusta aprender, yo quiero estudiar porque me gusta, y me gusta aprender.

Qué es lo que haces durante la clase, tomas notas, pones atención.

Tomo notas, hago ejercicios, subrayo lo más importante, veo los apoyos, y ya hago las actividades.

De vez en cuando alguna platicuilla con algún compañero.

Ah, sí, cuando trabajo en equipo.

Ok. Esta escuela cumple con tus expectativas.

Sí, de hecho, yo vengo de Culiacán, de un colegio de madres y todo eso, y como que era más estricto, y aquí como que cada vez más te preparan para la tarea, y está el salón y el maestro, y tú sabes, no, como que te preparan para la universidad, y como que es más responsabilidad, y te dicen, si no vienes a clase, pues hay que reponer puntos.

Una última, qué te parecen los temas que revisas en clase, son interesantes, aburridos, profundos, amplios...

Pues, como todo, pues depende de las clases, por ejemplo, lo que más me gusta son algunas actividades, pero no todo me gusta, hay cosas que no me agradan

Pero te parecen adecuados...

O sea, sí, pero siento que hay cosas nuevas.

Gracias.

Entrevista 2

Hay maestros que son barcos, que son chidos, que son bromistas, exigentes, pero para ti qué es un buen maestro.

Un buen maestro es alguien que es justo, que sabe cómo hacer que los alumnos aprendan, y sepan desarrollar las habilidades que tienen, pero que este, sabe a quiénes ayudar, y qué alumnos no merecen esa ayuda, y para mí eso es un buen maestro.

Para qué vienes a la prepa...

Vengo a la prepa, pues por un lado para aprender, pero también para estar con mis amigos, socializar, sí, pero sé que también hay que venir a estudiar.

Tú qué haces durante la clase, ponés atención, bromeas un poquillo con el que está al lado, tomas nota.

Pues en general, eh, equilibrio, o sea de que tomo atención a unas cosas, y cuando se acaba, pues me pongo a platicar, y pues por lo general tomo atención, pero también estoy jugando y platicando.

Esta escuela cumple con tus expectativas.

En general, la mayoría sí, pero hay algunas cosas pequeñas que pienso que podrían ser mejor.

Cómo qué.

Pues creo que debería haber más disciplina, un poco organización, y así. Más que todo eso

Una última, qué piensas de los temas que revisas en clase.

Los temas de clase, pues hay unos que están muy bien, muy interesantes, y hay otros que pienso que se me hace que a veces no tienen mucho que ver con las materias. Pero en general, están bien los temas.

O sea, son adecuados, ni muy ni poco complicados, o muy fáciles.

No, son, están bien, algunos son fáciles. Otros difíciles.

Gracias.

Buen día. Soy estudiante de la Maestría en Ciencias con acentuación en Trabajo Social por parte del área de posgrado de la Facultad de Trabajo social y Desarrollo Humano, de la UANL, y estoy realizando mi trabajo de tesis. Mi intención es hacer un estudio en el que participen estudiantes de preparatoria con miras a saber su punto de vista sobre diversos aspectos que se refieren a la educación que se lleva en este nivel. Siéntete con toda la libertad de contestar de acuerdo a tus puntos de vista. De antemano, gracias por aceptar llenar este cuestionario. Si tienes dudas o comentarios, por favor escíbeme a wertherewig@gmail.com

Atentamente,

Emmanuel Díaz del Ángel

Preparatoria: _____

1. N° Encuesta _____

Fecha de aplicación: ____ / ____ / ____.

Día Mes Año

2. Sexo: 1. [MUJER] _____ 2. [HOMBRE] _____

3. Edad (Años cumplidos): _____

4. Semestre/Tetramestre:

1. Primero
2. Segundo
3. Tercero
4. Cuarto
5. Quinto
6. Sexto

5. ¿Actualmente trabajas?: _____

1. Sí _____ 2. No _____

6. Una vez que termines la preparatoria, ¿piensas seguir estudiando?

1. Sí _____ 2. No _____

1. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo que tú contestes está bien, porque es lo que tú sientes o crees.

	Totalmente de Acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
1. Un mal maestro es el que tiene una mala relación con sus alumnos					
2. Los horarios de clase son inadecuados.					
3. Acudo a la preparatoria porque mi familia considera que es lo mejor.					
4. Los temas de las materias son inapropiados para la preparatoria.					
5. Es necesario tener comunicación con los estudiantes para ser buen maestro.					
6. El alumno generalmente es indisciplinado en lo que dura la clase.					
7. Vengo a esta preparatoria porque me queda cerca.					
8. El ambiente general de la preparatoria es inadecuado para mis actividades como estudiante.					
9. Acudo a la preparatoria como requisito para estudiar la universidad.					
10. Los temas revisados en clase son de utilidad.					
11. Es insuficiente que el maestro prepare sus clases para cumplir con su responsabilidad.					
12. La preparatoria fue elegida por su valor académico.					
13. Durante las clases, además de poner atención, se pueden hacer bromas.					
14. Vengo a la preparatoria sólo a socializar.					
15. Los temas que se revisan en clase son inadecuados para el nivel de preparatoria.					
16. El maestro riguroso es mejor que el flexible.					
17. Los temas que se revisan son repetitivos.					

18. La preparatoria es para tener un mejor nivel de preparación escolar.					
19. El nivel de la preparatoria no cumple mis expectativas.					
20. En general, cumplo con mis obligaciones como alumno (hacer tareas, realizar ejercicios, etc.).					
21. Lo raro durante la clase es tomar apuntes y escuchar al maestro.					
22. El maestro tradicional es mejor que el no tradicional.					
23. La preparatoria es para recordar temas vistos en los niveles escolares anteriores.					
24. Los temas que se revisan son extensos.					
25. Los contenidos de las materias son difíciles.					
26. El ritmo de trabajo en las aulas es cargado.					
27. Es indeseable tener un maestro "barco".					
28. Los temas que se aprenden en la escuela son inútiles.					
29. En las clases, el alumno es importuno si conversa, se para, juega.					
30. La preparatoria, bien llevada, imposibilita tanto trabajar como seguir estudiando.					
31. Es importante no utilizar las herramientas tecnológicas e informáticas para impartir la clase.					
32. Los contenidos de las clases no son sencillos.					
33. Estudiar la preparatoria no implica seguir continuando estudiando en la universidad.					
34. Generalmente, cumplo con mis deberes en clase.					
35. Es conveniente que el maestro enseñe los contenidos y que a la vez estimule el aprendizaje de los alumnos.					
36. Por lo general, pongo insuficiente atención al profesor.					
37. Estudiar la preparatoria no implica tener mejor oportunidad de empleo.					

38. El contexto de la preparatoria es inconveniente para mi desarrollo.						
39. El papel del maestro como "comunicador" de información es suficiente.						
40. Los temas de clase no revisten dificultad para el nivel de preparatoria.						
41. Se acude a la preparatoria no sólo a entablar amistades.						
42. La preparatoria me interesó por su calidad académica.						
43. Los temas no son muy largos a la hora de abarcarlos.						
44. Estudio la preparatoria porque mis padres consideran que es inconveniente para mí.						
45. Es válido distraerse durante la clase.						
46. Es incorrecto mezclar métodos tradicionales con métodos nuevos en la enseñanza.						
47. En general, es factible aprobar sin problema las materias de la preparatoria.						
48. Elegí esta preparatoria porque no estaba lejos de mi casa.						
49. El nivel de actividades requerido durante la clase es inaceptable.						
50. Los contenidos de las materias no son redundantes.						
51. La preparatoria es conveniente para desarrollar mis conocimientos.						
52. El trabajo en la hora de clase es fácilmente cubierto.						

ANEXO 4

CUESTIONARIO SOBRE
PERSPECTIVAS DE LA
EDUCACIÓN EN LA
PREPARATORIA

Buen día. Soy estudiante de la Maestría en Ciencias con orientación en Trabajo Social por parte del área de posgrado de la Facultad de Trabajo social y Desarrollo Humano, de la UANL, y estoy realizando mi trabajo de tesis. Mi intención es hacer un estudio en el que participen estudiantes de preparatoria con miras a saber su punto de vista sobre diversos aspectos que se refieren a la educación que se lleva en este nivel. Siéntete con toda la libertad de contestar de acuerdo a tus puntos de vista. De antemano, gracias por aceptar llenar este cuestionario. Si tienes dudas o comentarios, por favor escríbeme a wertherewig@gmail.com

Atentamente,

Emmanuel Díaz del Ángel

Preparatoria: _____

1. N° Encuesta _____

Fecha de aplicación: ____ / ____ / ____.

Día Mes Año

2. Sexo: 1. [FEMENINO] _____ 2. [MASCULINO] _____

3. Edad (Años cumplidos): _____

4. Semestre/Tetramestre:

1. Primero

2. Segundo

3. Tercero

4. Cuarto

5. Quinto

6. Sexto

5. ¿Actualmente trabajas de forma remunerada (recibes un salario)? (No aplica trabajar en negocios de padres):

1. Sí _____ 2. No _____

6. Una vez que termines la preparatoria, ¿piensas seguir estudiando?

1. Sí _____ 2. No _____

1. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo que tú contestes está bien, porque es lo que tú sientes o crees.

	Totalmente de Acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
1. Un aspecto de los malos maestros es que tienen mala relación con sus alumnos					
2. Los horarios de clase son inadecuados.					
3. Acudo a la preparatoria porque mi familia considera que es lo mejor.					
4. Los temas de las materias son inapropiados para la preparatoria.					
5. Es necesario tener comunicación con los estudiantes para ser buen maestro.					
6. El alumno generalmente es indisciplinado en lo que dura la clase.					
7. Vengo a esta preparatoria porque me queda cerca.					
8. El ambiente general de la preparatoria es inadecuado para mis actividades como estudiante.					
9. Acudo a la preparatoria como requisito para estudiar la universidad.					
10. Los temas revisados en clase son de utilidad.					
11. El papel del maestro es insuficiente si sólo se limita a preparar sus clases.					
12. Escogí la preparatoria por su valor académico.					
13. Durante las clases, además de poner atención, se pueden hacer bromas.					
14. Vengo a la preparatoria sólo a socializar.					
15. Los temas que se revisan en clase son inadecuados para el nivel de preparatoria.					
16. El maestro riguroso es mejor que el flexible.					
17. Los temas que se revisan son repetitivos.					
18. La preparatoria es para tener un mejor nivel de preparación escolar.					

19.El nivel de la preparatoria no cumple mis expectativas.					
20.En general, cumplo con mis obligaciones como alumno (hacer tareas, realizar ejercicios, etc.).					
21.Lo raro durante la clase es tomar apuntes y escuchar al maestro.					
22.Se aprende más con un maestro tradicional que con un maestro que no es tradicional.					
23.La preparatoria es para recordar temas vistos en los niveles escolares anteriores.					
24.Los temas que se revisan son extensos.					
25.Los contenidos de las materias son difíciles.					
26.El ritmo de trabajo en las aulas es cargado.					
27.Prefiero no tener un maestro que exige poco esfuerzo, aunque apruebe.					
28.Los temas que se aprenden en la escuela son inútiles.					
29.En las clases, el alumno es inoportuno que juega, platica, se distrae.					
30.La preparatoria, bien llevada, imposibilita trabajar pero permite seguir estudiando.					
31.No es importante utilizar las herramientas tecnológicas e informáticas para impartir una buena clase.					
32.Los contenidos de las clases no son sencillos.					
33.Estudiar la preparatoria no implica continuar estudiando en la universidad.					
34.Generalmente, cumplo con mis deberes en clase.					
35.Es conveniente que el maestro enseñe los contenidos y que a la vez estimule el aprendizaje de los alumnos.					
36.Por lo general, pongo insuficiente atención al profesor.					
37.Estudiar la preparatoria no implica tener mejor oportunidad de empleo.					
38.El contexto de la preparatoria es inconveniente para mi desarrollo.					

39. Aunque el maestro se limite a ser “comunicador” de información, es suficiente para el aprendizaje.						
40. Los temas de clase no revisten dificultad para el nivel de preparatoria.						
41. Se acude a la preparatoria no sólo a entablar amistades.						
42. La preparatoria me interesó por su calidad académica.						
43. Los temas no son muy largos a la hora de abarcarlos.						
44. Estudié la preparatoria porque mis padres consideran que es inconveniente para mí.						
45. Es válido distraerse durante la exposición de la clase del maestro.						
46. Es incorrecto mezclar métodos tradicionales con métodos nuevos en la enseñanza.						
47. En general, es factible aprobar sin problema las materias de la preparatoria.						
48. Elegí esta preparatoria porque no estaba lejos de mi casa.						
49. El nivel de actividades requerido durante la clase es inaceptable.						
50. Los contenidos de las materias no son redundantes.						
51. La preparatoria es conveniente para desarrollar mis conocimientos.						
52. El trabajo en la hora de clase es fácilmente cubierto.						