



In Calli Ixcahuicopa
Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA**

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

**“APOYO FAMILIAR Y TAREAS ESCOLARES EN
ADOLESCENTES”**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA
EN PSICOLOGÍA SOCIAL PRESENTAN:**

ELIZABETH OLIVA MIRANDA

OLIVIA LEÓN CRUZ

RUBÍ MARTÍNEZ CORTÉS

ASESOR:

JESÚS OMAR MANJARREZ IBARRA

LECTORES:

HÉCTOR MEZA AGUILAR

JOSÉ JAVIER SÁNCHEZ POZOS

México, D.F a 21 de Junio del 2006

*La verdadera educación consiste en sacar a la luz lo mejor de una persona.
Gandhi*

A nuestra Familia:

Por su presencia y contribución al logro de este objetivo, ustedes forman el punto de partida no sólo de éste, sino de todas las experiencias que la vida nos ha permitido realizar.

Profesores:

Jesús Omar Manjarrez Ibarra: Agradecemos las ideas proporcionadas para la realización del proyecto.

Héctor Meza Aguilar: Su tiempo y ejemplo, nos ha dejado un aprendizaje para ver al mundo totalmente diferente, eso está plasmado en nuestra memoria, y usted mismo puede guardar la llave.

José Javier Sánchez Pozos: Convertirse en amigo de quien te enseña, hace que el aprendizaje sea realmente significativo.

Para el término y desarrollo de esta obra fueron cruciales las aportaciones de: Víctor Cárdenas, Verónica Zempoaltecatl, Berenice Cortés y Plinio Vázquez, muchas gracias.

El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás.

Herbert Spencer

RESUMEN

En virtud de que instituciones como la *familia y la escuela*, presentan un carácter ineludible en la formación de los sujetos sociales, se asumen como escenarios en los que se configura buena parte del comportamiento individual y social. Por ello, estos constituyen el objeto del estudio aquí presentado, cuyo propósito es explicar la relación entre el apoyo familiar percibido por los adolescentes (conformado por las variables: *Apoyo Emocional, Instrumental/Material e Informativa*) y la realización de sus tareas escolares (conducta medida a través de los componentes de la *Teoría de la Conducta Planeada*). La muestra se constituyó por 572 estudiantes inscritos en primero, segundo o tercer grado de Educación Secundaria Pública con modalidad Técnica.

Los resultados muestran que sólo el Apoyo Instrumental/Material que perciben los adolescentes de sus padres, es el que ligeramente interviene en la realización de las tareas escolares.

ÍNDICE

Introducción Justificatoria.....	6
Capítulo 1: Teoría de las Actitudes.....	10
1.1 Concepto de Actitud.....	11
1.2 Funciones de las Actitudes.....	17
1.3 Teoría de la Acción Razonada	20
1.4 La Teoría de la Conducta Planeada.....	32
Capítulo 2: Apoyo Social.....	40
2.1 Concepto de Apoyo Social.....	41
2.1.1 Aspectos de la conceptualización del Apoyo Social.....	41
Capítulo 3: Adolescencia.....	51
3.1 La Adolescencia en una perspectiva social.....	52
3.2 La Adolescencia bajo diversos modelos teóricos.....	54
3.3 Definición de Adolescencia.....	57
3.4 Desarrollo físico y de identidad del adolescente.....	58
3.5 Adolescentes y su medio familiar.....	60
Capítulo 4: Educación Secundaria en México.....	64
4.1 La Educación Secundaria en México.....	65
4.1.1 Problemáticas de la Educación Secundaria.....	69
4.2 Reforma Integral de la Educación Secundaria.....	75
Capítulo 5: La Desarticulación entre Escuela y Familia.....	82
5.1 Educación familiar y escolar: hacia una desarticulación.....	83
5.2 Educación formal e informal.....	84
5.3 Importancia de la participación de los padres en la formación escolarizada.....	91

Capítulo 6: Método	93
6.1 Planteamiento del problema.....	94
6.1.1 Preguntas de investigación.....	95
6.2 Objetivos.....	96
6.3 Hipótesis.....	96
6.4 Variables.....	98
6.4.1 Variables Independientes.....	98
6.4.2 Variables Dependientes.....	99
6.4.3 Variables Clasificadoras.....	99
6.5 Definiciones operacionales.....	99
6.6 Tipo de investigación.....	101
6.7 Población.....	101
6.8 Diseño de investigación.....	101
6.9 Instrumento.....	102
6.10 Escenario.....	104
6.11 Procedimiento.....	104
6.12 Análisis estadístico.....	104
Capítulo 7: Resultados	106
Capítulo 8: Conclusiones	124
Referencias bibliográficas	135
Anexos	141

INTRODUCCIÓN JUSTIFICATORIA

La sociabilidad es una característica inherente al ser humano. Su carácter social implica a la sociedad como complejo relacional precedente e incluyente, indispensable para su existencia y desarrollo. La incorporación del individuo a ese contexto relacional implica un complejo proceso adaptativo a su entorno, constituido por la estrecha relación entre la realidad física y la realidad social, a través de la mediación de la construcción simbólica o subjetiva que los hace aparecer como unificados. Esta subjetivación se lleva a cabo con la colaboración de los otros, quienes la hacen posible, la viabilizan y la enriquecen, haciendo partícipes a los miembros que se incorporan al conjunto social, de todas las formas del lenguaje intrínsecos al mismo.

El proceso adaptativo ocurre en el proceso mismo de *vivir la vida*, pues genera, de manera espontánea, una multiplicidad de experiencias y aprendizajes acumulativos, que por lo mismo, son el origen y la sustancia de todo proceso formativo (constitutivo del sujeto social) y, por ende, educativo en el sentido más amplio.

El carácter espontáneo, accidental e incidental de esta manifestación del proceso educativo, determina un incipiente nivel de estructuración o forma, que indujo a que se le calificara de Educación Informal. No obstante, las necesidades y la creatividad humana tendieron a estructurar en distintos grados el proceso educativo de acuerdo a los requerimientos circunstanciales o específicos, por lo que se reconocen, otras categorías además de la Educación Informal (La Belle, 1980). Para el caso de la presente investigación, adoptaremos las categorías de: *Informal*, *No Formal* (enseñanza a través de modelos), *Formal No Escolarizada* (cursos por correspondencia, programas para alfabetización de adultos, talleres que se

ofrecen en espacios públicos, etc.) y *Formal Escolarizada* (todas las formas escolarizadas, que van desde la educación básica hasta el nivel superior). Estas modalidades o estrategias educativas no son excluyentes entre sí, por lo que están presentes en todas las actividades humanas y, por ende, en todas las instituciones sociales, aunque éstas se centren primordialmente en alguna(s) en particular, potencialmente incluyen a todas o sus combinaciones parciales.

En virtud de que instituciones como la *familia y la escuela* (educación básica obligatoria), presentan un carácter ineludible en la formación de los sujetos sociales, se asumen como escenarios en los que se configura buena parte del comportamiento individual y social.

No podemos dejar de advertir que en la medida en que se ha empobrecido el país, debido a su endeudamiento y carácter dependiente, las posibilidades de mantener un nivel de vida digno implican la incorporación al mundo laboral de la mayor parte de los miembros adultos de las familias; de tal suerte que la convivencia y tiempo dedicado a los niños en edad escolar (básica y media), se ha reducido drásticamente en cantidad y calidad. Adicionalmente, la aplicación (desde hace 24 años) de las llamadas políticas neoliberales, han determinado la reducción del gasto público, provocando que las instituciones encargadas de prestar los servicios en los cuales se concretan derechos constitucionales, por ejemplo la educación, se deterioren por presupuestos cada vez más insuficientes. Por estas razones, la cooperación y continuidad del proceso educativo antaño integral, se ha visto deteriorado por el divorcio creciente entre la educación familiar (Informal, No Formal prioritariamente) y la escolar (Formal Escolarizada primordialmente). La familia delega progresivamente su responsabilidad educativa en la escuela.

Es por ello que el objetivo principal de nuestra investigación consiste en conocer el tipo de relación que existe entre: a) *la percepción que tienen los adolescentes del apoyo familiar que reciben*, para confrontarla con b) *la realización de sus tareas escolares*. Es importante precisar que nuestra pretensión se circunscribe a identificar la relación entre la percepción de los sujetos y la realización de sus tareas escolares, sin el afán de corroborar si los padres realmente brindan dicho apoyo, ni la naturaleza del mismo.

Debido a que se contaba con el contacto de tres escuelas secundarias y a que existían las facilidades de tener acceso a esa población, el proyecto las asume como la población objetivo. Existe otra razón que hace pertinente tal elección y que consiste en que, a diferencia de las secundarias privadas, las públicas presentan mayores índices de deserción, hecho que coincide con el deterioro del contexto social y la ruptura de la continuidad del proceso educativo por el divorcio entre familia y escuela que hemos descrito.

Nuestra aproximación teórica para la comprensión de la evaluación que hace el adolescente respecto de las tareas escolares, se abordará mediante el *Modelo Actitudinal de la Conducta Planeada*, que vincula aspectos cognoscitivos, afectivos y conductuales, diferenciando los factores intraindividuales de los determinados por los otros niveles pertenecientes al contexto social (Interindividual, intergrupales, social o ideológico). Nuestro abordaje incluirá la opinión que tienen sobre sus padres y maestros, así como los juicios que hacen hacia sus propias capacidades para enfrentar las tareas escolares. Dicho modelo se expondrá detalladamente en el capítulo 1.

Para indagar la percepción del estudiante en torno al apoyo familiar, emplearemos la teoría del *Apoyo Social Percibido*, que nos proporciona una comprensión de las implicaciones que tiene en el comportamiento individual la percepción de atención, cariño, apoyo económico, ayuda en las tareas

escolares, consejos paternos o parentales en general. Esta aproximación teórica se incluye en el capítulo 2.

El capítulo 3, aborda las distintas aproximaciones a los cambios que se producen durante la adolescencia, como el escenario de fondo en el que se inscriben los procesos que nuestros instrumentos pretenden evaluar, y que incluyen transformaciones del adolescente tanto físicos como en las relaciones en el ámbito familiar.

Para conocer los factores determinados por el contexto escolar, el capítulo 4 presenta la evolución y características del nivel medio básico del Sistema Educativo Nacional. La importancia de dichos factores, se trasluce a través de problemáticas como el nivel bajo en eficiencia terminal, incumplimiento de los contenidos de los planes de estudio, altos índices de reprobación, el deteriorado ingreso económico familiar, deserción escolar, etc.

El capítulo 5, aborda el proceso educativo y sus distintos grados de estructuración que van desde lo informal hasta lo formal; sus contenidos nos ponen en posición de hacer una mejor evaluación del papel que juegan escuela y familia en la vida y formación de los adolescentes.

Finalmente en los capítulos 6, 7 y 8, se presentarán, respectivamente: el método, los resultados y las conclusiones de la presente investigación.

CAPÍTULO 1

TEORÍA DE LAS ACTITUDES

1.1 CONCEPTO DE ACTITUD

En la realidad social, el individuo es capaz de entablar relaciones con personas de diferentes formas de pensar, sentir y actuar en tiempos y espacios determinados; interacciones que en el transcurso de su vida tienen implicaciones no sólo en su comportamiento, sino también en la manera de representar el mundo físico y social. Así, desde la infancia hasta la edad adulta “la persona está inmersa en un mundo social donde los contenidos y los procesos de desarrollo dependen críticamente de sus interacciones con las personas” (Newstone, Stroebe, Codol & Stephenson, 1993, p.71). La familia es uno de los grupos primarios que interviene en la socialización los seres humanos, le brinda valores, creencias, normas etc., para desenvolverse en la sociedad y poco a poco verse involucrado en un entramado de interacciones más complejas. En dicho contexto, se va creando la necesidad de expresar evaluaciones hacia los amigos, compañeros de trabajo, comidas, conciertos, productos¹ etc., en pocas palabras emitimos lo que nos agrada y desagrada, evidenciando nuestras **actitudes**.

En el campo de la psicología social, la investigación sobre las “actitudes” es muy amplia, por ello es razonable plantear una descripción de ésta para elegir el concepto que tenga la mayor capacidad explicativa de nuestro objeto de investigación. Así, se presenta enseguida una revisión histórica del concepto de actitud (Ver Tabla 1).

¹ Cuando se menciona objeto de actitud, se hace referencia a una persona, objeto o situación.

DEFINICIONES DE ACTITUDES		
CONCEPTO	AUTOR	AÑO
“Organización de procesos motivacionales, emocionales, perceptuales y cognitivos con respecto a algunos aspectos del ambiente del individuo”. (Krech & Crutchfield, 1948; citado en Lindzey & Aronson, 1954, p. 152).	Krech & Crutchfield	1948
“Las actitudes son disposiciones duraderas formadas de la experiencia anterior”. (Asch, 1952; citado en Hollander, 1971, p. 585).	Salomón Asch	1952
“Tendencia o predisposición del individuo a evaluar en cierta forma un objeto o un símbolo del mismo”. (Katz & Stotland; citado en Lindgren, 1914, p. 98).	Daniel Katz & Ezra Stotland	1959
“Organización aprendida y relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación, que predispone a un individuo a favor de una respuesta preferida”. (Rokeach, 1966; citado en Hollander, 1971, p. 25).	Rokeach	1966
“Las actitudes se refieren al conjunto de relaciones sujeto objeto que el individuo forma en los encuentros repetidos con los objetos, las personas y los grupos, los valores sociales, y las instituciones y por medio de episodios de interacción que se centran en tales objetos”. (Sherif, 1975, p. 280). “Las actitudes definen la relación positiva o negativa del individuo con todo aquello que tiene relevancia motivacional para él. Lo ponen a favor o en contra de las cosas”. (Sherif, 1975, p. 280).	Muzafer Sherif	1975
Conjunto de creencias, sentimientos y tendencias de un individuo que dan lugar a un determinado comportamiento. (Munné, 1986, p. 30).	Munné	1986
“Una actitud es una tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación” (1986, p.199)	J.W. Vander Zander	1986
“Es una variable latente, que ha de ser inferida de ciertas respuestas mensurables y que refleja, en última instancia, una evaluación global positiva o negativa del objeto de la actitud”. (Ajzen, 1989; citado en Morales, 1994, p. 497)	Ajzen	1989
“Una actitud se considera como una asociación entre un objeto dado y una evaluación dada”. -Objeto actitudinal. Situación social, personas, problemas sociales. -Evaluación. Afecto que despierta, emociones que moviliza, recuerdo de experiencias vividas, creencias acerca de la capacidad del objeto para conseguir la meta deseada. En la fuerza de la asociación influyen tres componentes: cognitivo, afectivo, y conativo-conductual. (Fazio,1989; citado en Morales, 1994, p. 497)	Fazio	1989

DEFINICIONES DE ACTITUDES		
CONCEPTO	AUTOR	AÑO
“Una actitud es una disposición nerviosa y mental organizada por la experiencia y que ejerce una influencia vectora o dinámica sobre las reacciones del individuo hacia todos los objetos y todas las situaciones que se relacionan con ellas”. (Mueller, 1978, p.56)	Gordon W. Allport	1935
“Predisposición general de las personas para evaluar a otras personas, objetos, y cosas en una forma favorable o desfavorable”.	Richard E. Petty	1994 (Petty y Priester)
“La actitud representa una evaluación sumaria de un objeto psicológico capturada en dimensiones de atribución como pueden ser Bueno-Malo, Dañino-Benéfico, Placentero-Displacentero, y Deseable-Indeseable” (Ajzen & Fishbein, 2000; Ajzen, 2001, p. 28).	Ajzen & Fishbein	2000

Tabla 1.- Definiciones de Actitud

Inicialmente nos centraremos en la génesis de la palabra actitud, la cual se deriva de la palabra “Aptitudo” en latín. “Aptitudo” que a su vez tuvo influencias de otro vocablo latino: Actus, esta influencia se dio a través del italiano Atto. De aquí que el término actitud se definió como “una aptitud, o un estado o tendencia para la acción” (Jaspar, 1978, citada en Mueller, 1965, p. 256).

Personajes como Mead, o Darwin utilizaron el término actitud alguna vez. Darwin (Cacioppo, 1981) por ejemplo, se refería con él, a la expresión facial de las emociones; mientras que Mead (Mueller, 1965) ve en el “yo” un sistema de actitudes interiorizadas y hace énfasis en los papeles que el individuo representa desde la infancia (libremente) y posteriormente en el juego reglamentado de la vida social.

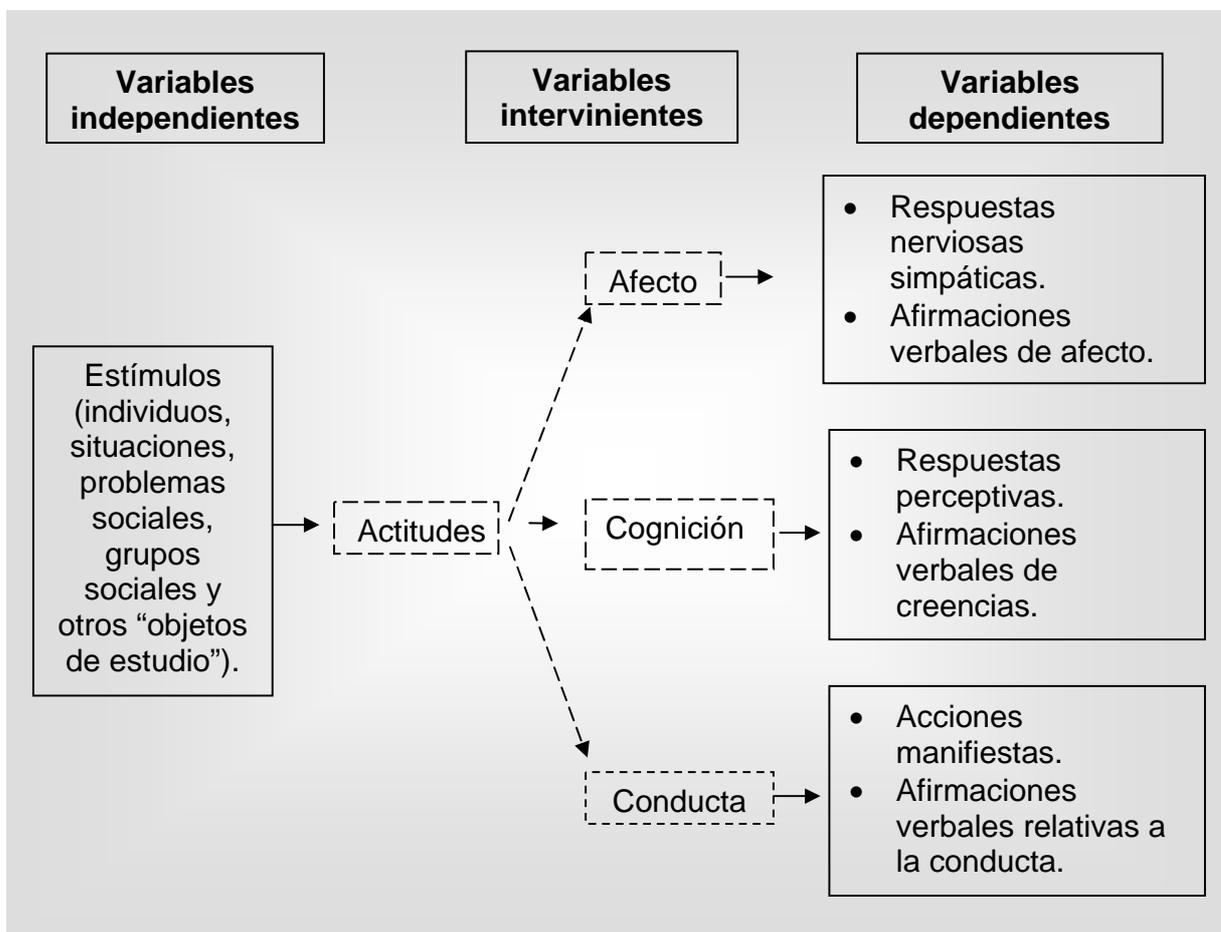
De esta manera, el concepto de actitud fue ganando territorio científico. Así en el campo de la psicología social el interés por las actitudes se inicia con las investigaciones centradas en la medición de éstas. El

concepto de Thurstone es uno de los más representativos de esta etapa, definiendo a la actitud como “el afecto hacia o contra un objeto psicológico” (Thurstone, 1931, citado en Fishbein 1967 p. 14.). Cabe mencionar además las investigaciones ya clásicas, de entre las que destaca el estudio que realizó Richard T. La Piere (Ver cuadro1), quien manejó el concepto como “un patrón conductual, ajuste o tendencia anticipadora, una predisposición hacia ajustes específicos de situaciones sociales diseñadas; o de una manera más simple, una respuesta condicionada a un estímulo social” (La Piere, 1931, citado en Fishbein 1967, p.37).

En este estudio, se presentan los resultados que obtuvo La Piere al viajar por los Estados Unidos al lado de una pareja de chinos. Ellos intentaban probar cómo serían blanco de los prejuicios establecidos por la época al hacer uso de restaurantes y hoteles; a diferencia de lo que esperaban, pudieron observar que los prejuicios no se presentaron, es decir, fueron atendidos en la mayoría de los establecimientos visitados. Con esto se comprobó que no se hallaba relación entre la conducta y la actitud.

Cuadro 1.- Estudio sobre actitudes de La Piere.

A principios de los 50's un enfoque diferente propone la importancia del concepto, pues se plantea que la investigación debe centrarse en el cambio de actitudes, más, que en la medición de éstas; de este periodo Rosenberg y Hovland (1960) no podrían dejar de ser mencionados. Para ellos las actitudes son predisposiciones a responder a alguna clase de estímulo con ciertas clases de respuesta (Ver Esquema 1). De esta última concepción se desprende la idea de que las actitudes son modelos de tres componentes (el afectivo, cognitivo y cognitivo/conductual), es decir, multidimensionales.



Esquema 1.- Representación gráfica de los tres componentes de la actitud (Rosenberg y Hovland, 1960).

A diferencia, otros autores han considerado a las actitudes como modelos unidimensionales, en otras palabras, que evalúan su objeto en términos de positivo o negativo; ejemplo de esto son los conceptos de Petty y Cacioppo (1981) donde mencionan que el término actitud debería ser usado para referirse a un sentimiento general, permanentemente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema. De igual forma el concepto que plantean Martin Fishbein e Icek Ajzen (1975), mismo que se explicará mas adelante, forma parte de la última etapa del estudio de las actitudes.

Perfilando esta perspectiva se encuentra la postura de Ajzen, para él:

La actitud representa una evaluación sumaria de un objeto psicológico capturada en dimensiones de atribución como pueden ser Bueno-Malo, Dañino-Benéfico, Placentero-Displacentero y Deseable-Indeseable (Ajzen & Fishbein, 2000; citado en Ajzen, 2001, p. 28).

Podríamos contrastar este concepto con uno anterior donde postula:

“Es una variable latente, que ha de ser inferida de ciertas respuestas mensurables y que refleja, en última instancia, una evaluación global positiva o negativa del objeto de la actitud” (Ajzen, 1989; citado en Morales, 1994, p. 497)

Como podemos observar no se modifica en mucho la esencia del concepto, la cual es base del modelo teórico que se empleará en la investigación que aquí se desarrollará.

1.2 FUNCIONES DE LAS ACTITUDES

La función de las actitudes en términos concretos “es la facilitación adaptativa al ambiente” (Eagly & Chaiken, 1998, citado en Ajzen, 2001, p. 40.), es decir nos permiten comprender el entorno social en que nos desarrollamos para manifestar comportamientos acordes a la vida social. En la literatura revisada es posible identificar las siguientes funciones:

- a) De economía, según Newstone, Stroebe, et al, (1993): los seres humanos tenemos cierta actitud para todo, ésta nos ayuda a organizar y/o categorizar la gran cantidad de información que recibimos para comprender lo acontecido en nuestro alrededor. Es más factible vivir con determinados juicios evaluativos que no tener ninguno, ello nos permite saber qué evitar y preferir en el mundo social.
- b) Ajuste social: según Katz “[Las personas] procuran maximizar las recompensas y minimizar las penalidades, [por lo tanto] desarrollan actitudes que le ayudan a cumplir con este objetivo” (Vander, 1994, p. 204). Así, los individuos manifiestan actitudes dependiendo de las situaciones en que se encuentran y desde luego, de aquellas que le producen un mayor beneficio, por ejemplo, favorecer a partidos o candidatos políticos que promuevan su seguridad económica o alguna otra ventaja deseada.
- c) Expresión de valores: las actitudes reflejan sustancialmente los estándares cognitivos perdurables que heredamos de los grupos a los que pertenecemos, pues las evaluaciones realizadas a cualquier objeto actitudinal basados en los valores, llevan a confirmar “el propio concepto de sí” (Newstone, Stroebe, et al, 1993, p.159)

evitando poner en duda la Identidad. Por ejemplo, alguien podría manifestar una actitud desfavorable a la construcción de una fábrica en una zona forestal, si cree fervientemente en el bienestar ecológico.

- d) Defensa del yo: “en esta función las actitudes [protegen] a alguien de sentimientos negativos hacia sí mismo o [al] propio grupo, permitiendo proyecciones de estos sentimientos hacia otras personas, tales como grupos minoritarios (Newstone, Stroebe, et al, 1993, p.159). Por ejemplo, cuando un alumno experimenta sentimientos de desagrado hacia la deficiencia de habilidades matemáticas, tal vez los proyecte al mostrar sentimientos negativos a personas que reprobaron un examen de esta índole.

Las actitudes también pueden colaborar en la determinación de las decisiones conductuales. Aunque la investigación de La Piere no logró demostrar una fuerte asociación entre las actitudes y la conducta; diferentes autores insistieron, sobre todo a finales de los años 60', en formular nuevas preguntas para explicar cómo se relacionan dichos constructos. (Newstone, Stroebe, et al, 1993).

Ajzen y Fishbein se dieron a la tarea de describir que las actitudes y la conducta pueden caracterizarse a través de cuatro elementos²:

1. Acción: qué conducta se va a realizar (conducta de voto, compra de un producto, usar algún anticonceptivo, hacer alguna tarea escolar, etc.).

² Newstone, M, Stroebe, W; Codol, J. P.; Stephenson G. M. (1993) Introducción a la psicología Social. Una perspectiva europea. Ed.Ariel, España. p. 164

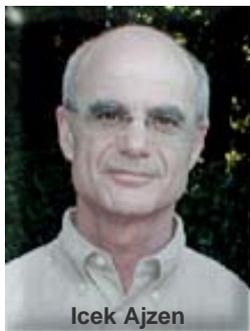
2. Objetivo: hacia qué se dirige la conducta (candidato político, producto o persona, la tarea escolar, etc.).
3. Contexto: En qué ambiente se realiza la conducta (sistema político democrático o totalitario, Educación Secundaria pública, etc.).
4. Tiempo: En qué momento se realiza la conducta (por ejemplo en julio de 2006, en el término del bimestre escolar, etc.).

Así, en el estudio de La Piere se indagó el grado de asociación entre la actitud del personal de hoteles y de restaurantes hacia las personas chinas (en un nivel muy alto de generalidad) y una conducta particular de prejuicio hacia éstas (el rechazo), pero no se tomó en cuenta el contexto en que se realizaba, ni el tiempo de la conducta, es decir no correspondían las medidas de la actitud y conducta estudiadas (Morales, 1994).

De esta manera, según Fishbein y Ajzen sólo es posible encontrar una “*relación estrecha*” entre todos estos elementos y la actitud, cuando ambas medidas se corresponden en su grado de especificidad³.

³ *Ibid.*, p. 165

1.3 LA TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA



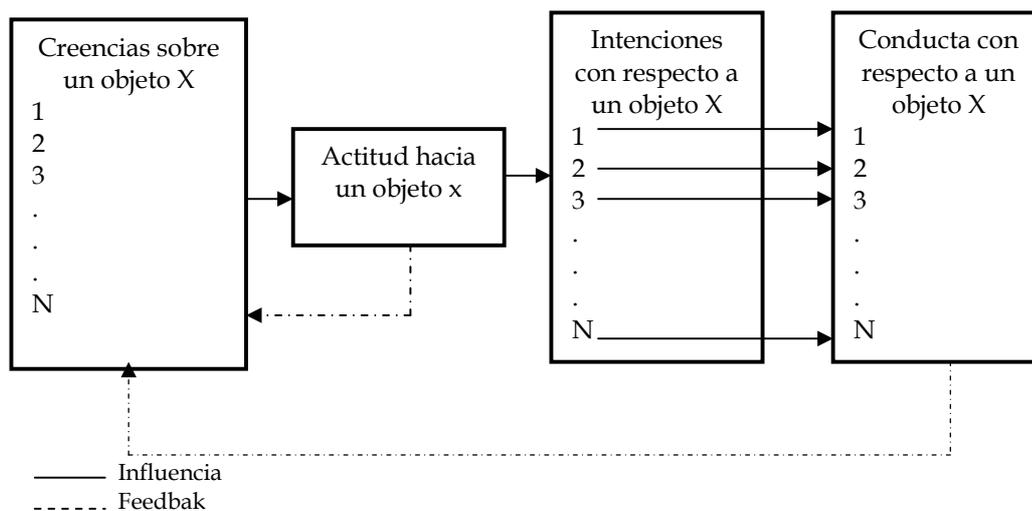
La dificultad para sustentar una relación significativa y directa (o predictora) entre la actitud y la conducta, llevaron a Fishbein y Ajzen a proponer un modelo capaz de explicar esa conexión con ayuda de otras piezas importantes, el cual fue denominado **Teoría de la Acción Razonada**, donde el concepto de actitud se define como “una evaluación sumaria de un objeto psicológico capturada en dimensiones de atribución como pueden ser Bueno-Malo, Dañino-Benéfico, Placentero-Displacentero, Indeseable-Deseable, etc.” (Ajzen & Fishbein, 2000; citado en Ajzen, 2001, p. 28), haciendo hincapié en las creencias de los sujetos, las cuales a diferencia de las actitudes, éstas son sólo elementos cognitivos basados en informaciones y conocimientos de alguien sobre un objeto de actitud (Newstone, Stroebe, et al, 1993). Por ejemplo, una creencia sería: Luis un chico de secundaria cree que estudiar ayuda a ser alguien en la vida, es decir, la persona esta asociando un atributo (ayuda a ser alguien en la vida) al objeto (estudiar). La actitud, en tal caso es la evaluación positiva o negativa referente a estudiar, es decir, a Luis le agrada estudiar. Así, en este modelo teórico, el sujeto se considera como un ente racional con la capacidad de hacer juicios, evaluaciones y finalmente tomar decisiones en su vida, de acuerdo a la información que posee de cualquier objeto, pues controla subjetivamente si ejecuta o no determinada conducta.



En un primer momento, Fishbein y Ajzen (1980) analizaron las relaciones entre creencias, actitudes, intenciones (probabilidad subjetiva de la persona de ejecutar una conducta) y conductas (actos observables), configurando el siguiente esquema (Ver Esquema 2), el cual sugiere que una

actitud puede influir en la formación de nuevas creencias, de igual forma la ejecución de una conducta en particular puede guiar nuevas creencias hacia el objeto, las cuales nuevamente influyen en la actitud. Por ejemplo: Luis cree que estudiar 3 horas diarias por la tarde en su casa ayuda a ser alguien en la vida, por lo que su actitud es: a Luis le gusta estudiar 3 horas diarias por la tarde en su casa; entonces es muy probable que Luis tenga la intención de estudiar 3 horas todos los días por la tarde en su casa, pero es probable que al ejecutar dicha conducta, Luis crea que estudiar 3 horas diarias por la tarde en su casa no es lo que el pensaba, pues no percibe cambios positivos en su vida, de esta manera ahora su actitud es que estudiar 3 horas diarias por la tarde en su casa es aburrido.

Esquema 2.- Presentación semántica de la estructura conceptual relacionando creencias, actitudes, intenciones y conductas respecto a un objeto dado (Fishbein & Ajzen, 1980, p. 15.).



Ahora bien, las creencias, la actitud, la intención y la conducta son variables claves de esta teoría. Sin embargo, según Fishbein y Ajzen (1980) también lo han sido de otros marcos teóricos, ya sea de manera operacional y/o conceptual (Ver Tabla 2). El primer punto de diferencia entre estos

marcos teóricos, radica en sus alcances de explicación o en las formas de situar y/o relacionar las variables. Por ejemplo: varias teorías del Aprendizaje, consideran a la intención conductual y a la conducta sólo en términos operacionales, más no conceptuales. Por otro lado, las teorías de Disonancia Cognitiva y Atribución se fijan únicamente en las creencias. Así, ciertas teorías se preocupan por las relaciones entre actitudes (por ejemplo, la Teoría del Aprendizaje de Staats y Staats), otras están interesadas en las relaciones entre creencias (la Teoría de la Disonancia Cognitiva), y algunas más estudian las relaciones causales (Modelo de Expectativa- Valor, Teorías de la Atribución), finalmente otras prestan atención a las relaciones dinámicas entre dichas variables como la Teoría del Equilibrio⁴. Un segundo punto de disimilitud entre estas teorías se refiere al manejo de la información - acerca de un objeto, situación o persona-, para unas solo conlleva a la “formación de creencias o actitudes [para otras], se concibe como un proceso dinámico donde la información afecta a las creencias o actitudes únicamente para introducir una inconsistencia o inestabilidad entre estas variables” (Fishbein & Ajzen, 1980, p.50).

⁴ “Por ejemplo, de acuerdo con el modelo de expectativa- valor, las creencias y las evaluaciones asociadas son determinantes para la actitud. En contraste, la teoría del equilibrio se interesa en los efectos de las relaciones ambivalentes en una configuración dada”. (Fishbein & Ajzen, 1980, p. 50).

Tabla 2.- Comparación de Teorías Contemporáneas de Actitudes

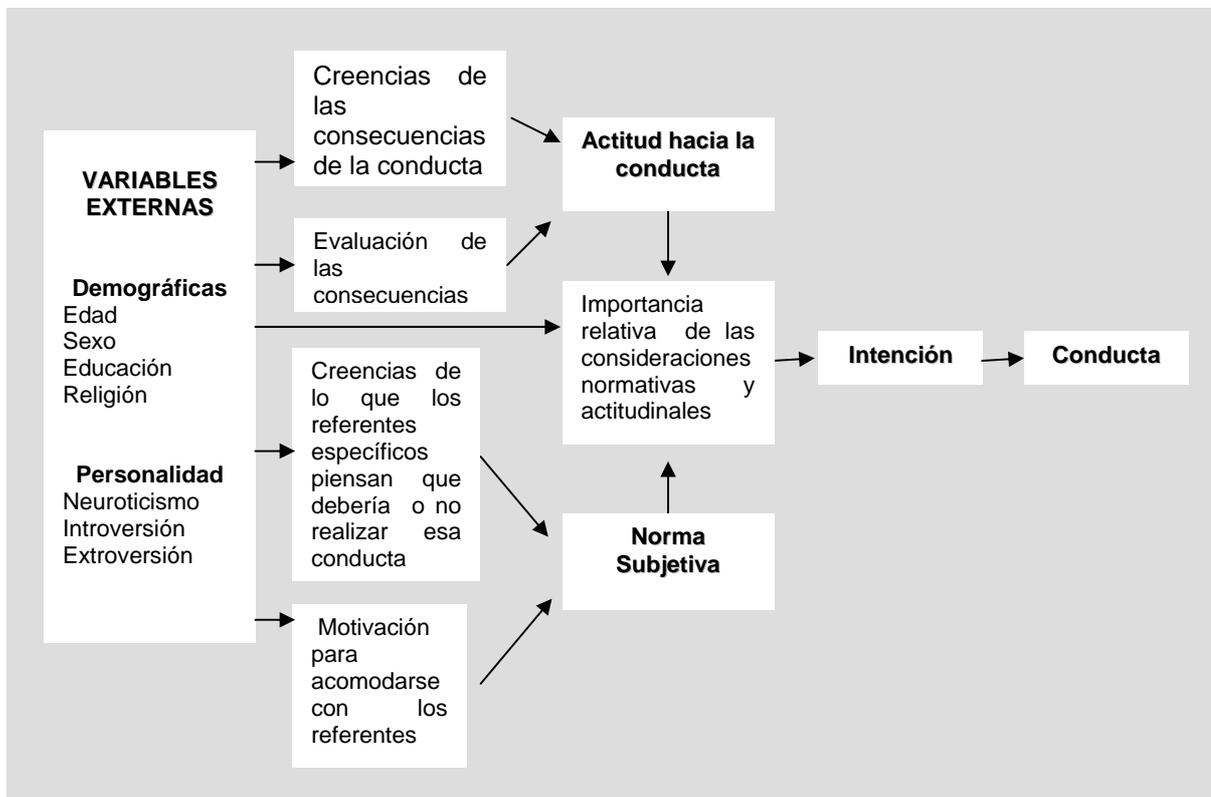
Comparación de Teorías Contemporáneas de Actitudes			
	Variables conceptuales	Tipo de Teorías	Variables operacionales
Teorías del Aprendizaje Staats & Staats Lott Doob	A b, A, C b, A, C	Informacional Informacional Informacional	A b, A, I, C -----
Teorías de la Expectativa-Valor Fishbein Edwards Ronsenberg	b, A b, A, C b, A	Informacional Informacional Dinámica	b, A C b, A
Teorías de la Consistencia Equilibrio (Heider) Congruencia (Osgood y Tannenbaum) Disonancia (Festinger)	b, A b, A b	Dinámica Dinámica Dinámica	b, A, I, C A b, A, I, C
Teorías de la Atribución Self- Atribución (Bem) Atribución hacia otros	b b	Informacional Informacional	b, A, I b, A, I

Abreviaciones: b= Creencia, A= Actitud, I= Intención, C= Conducta. (Fishbein & Ajzen, 1980, p 52)

Lo anterior nos muestra una visión general de cómo los elementos utilizados por la Teoría de la Acción Razonada y Conducta Planeada, son compartidos por diversas corrientes teóricas.

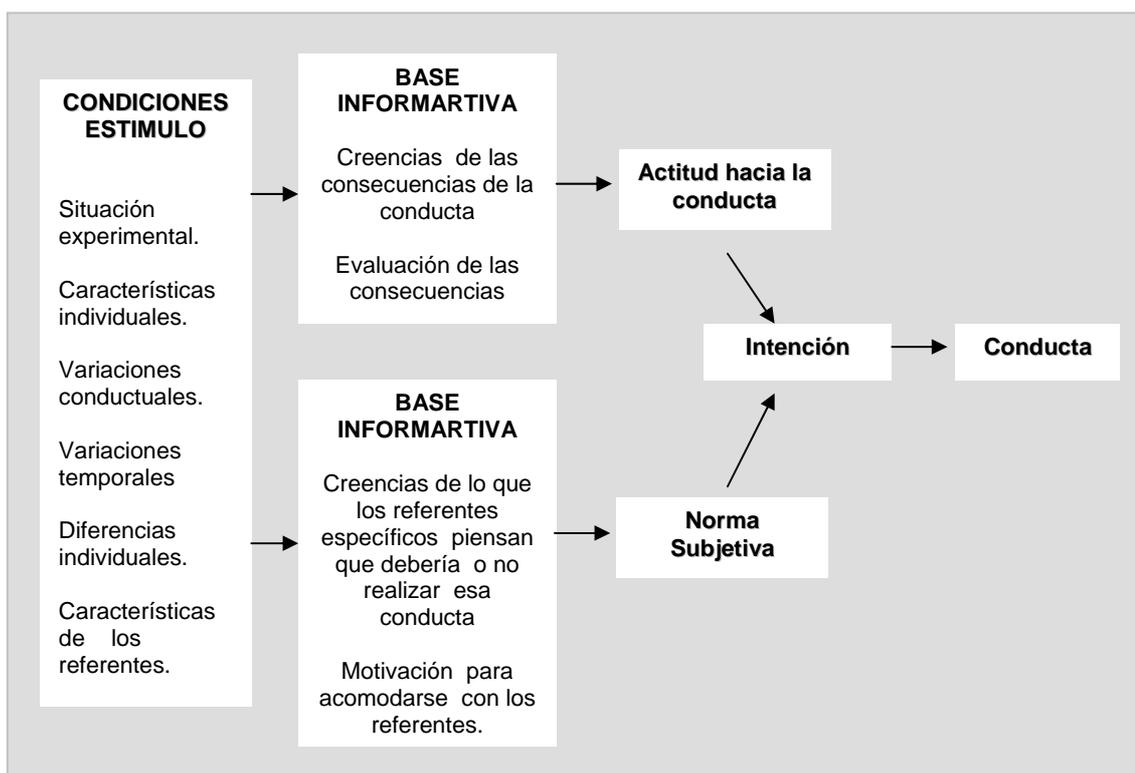
A continuación nos centramos propiamente en los elementos de la **Teoría de la Acción Razonada (TAR)**: *Variables externas* (Edad, Sexo, Nivel Educativo, etc.), *Actitud hacia la conducta* (creencias de las consecuencias de la conducta y evaluación de las consecuencias), *Norma Subjetiva* (Creencias de lo que los referentes específicos piensan que debería o no realizar esa conducta y Motivación para acomodarse con los referentes), *Peso de la importancia de los componentes normativos y actitudinales*, *Intención* (ésta es el eje central de dicha estructura conceptual

para predecir la conducta) y *Conducta*. Cada uno de ellos, corresponde a la primera estructuración integral hecha por Fishbein y Ajzen en 1980, (Ver Esquema 3).



Esquema 3.- Teoría de la Acción Razonada de Fishbein (En Petty y Cacioppo, 1996, p. 201).

Sin embargo, al paso de los años, su morfología concluyó como se muestra en el Esquema 4, la única diferencia se manifiesta en la parte de las variables externas, denominadas ahora como condiciones estímulo.



Esquema 4.- Modelo de Fishbein y Ajzen. En Morales (1994) p.559.

No obstante, cada componente de la TAR merece una descripción amplia, por lo tanto, empezaremos por:

- **Condiciones estímulo:** En el Esquema 4 se indican con mayor especificación las unidades de este apartado, - a diferencia del Esquema 3- pues se acentúa la importancia de la situación experimental, de las variaciones conductuales, de las variaciones temporales y de las características de los referentes.

En un trabajo realizado por Triandis en 1964 y sus colaboradores encontraron que las Características de los Estímulos Personales (CEP) tienen ciertos efectos en la intención de los sujetos. A través de un análisis factorial, obtuvieron 5 tipos de intenciones (Aceptación social formal [intención de elogiar, admirar a cierta persona] , Aceptación marital [Intención de salir algún día con..., casarse con], Aceptación de amistad [Intención de comer con..., tratarlo como igual...], Distancia social [Intención de invitarlo a mi club, excluirlo de mi vecindario], Superordenación-subordinación [Intención de trabajar para..., ser comandado por...]) midiendo la asociación con los estímulos personales de: raza, sexo, edad, ocupación y religión; los cuales influyen de forma contrastante en las 5 intenciones analizadas. Por ejemplo, se encontró que la Aceptación social formal estuvo influida fuertemente por el tipo de raza, seguido de la ocupación y la religión, al igual que para la Aceptación marital pero seguido por el sexo y la edad. (Triandis, 1964 citando en Ajzen & Fishbein, 1980).

- **La Actitud hacia la conducta:** las actitudes son “el resultado de la información que una persona tiene sobre el objeto de actitud” (Petty & Cacioppo, 1996, p.193). Como se mostraba en el ejemplo de Luis. En este sentido cuando los sujetos elaboran un juicio evaluativo hacia una situación, objeto o persona, en su memoria primeramente se activan las creencias; en el que su peso o valor subjetivo determinarán en gran medida la deliberación de la actitud. Dicho argumento se retoma del *Modelo Expectativa - Valor*, donde se dice que: cuando la gente toma la decisión de realizar una conducta, ésta seleccionara una opción con una utilidad esperada subjetiva alta (la más ventajosa), es decir, la alternativa que aparentemente tendrá consecuencias

favorables. La siguiente ecuación explica la utilidad esperada subjetiva: (Subjective Expected Utility=SEU).

$$SEU = \sum SP_i U_i$$

Donde:

SP_i = es la probabilidad subjetiva de escoger esa alternativa que guiará alguna consecuencia.

U_i= valor subjetivo o utilidad de la consecuencia.

Así, “las creencias evaluativas tendrían un componente de expectativa (la probabilidad percibida de que el objeto actitudinal posea [el atributo que se crea] y un componente de valor (evaluación favorable o desfavorable de tal atributo)” (Fishbein & Ajzen, 1975, citando en Morales, Páez, Lía y Asún, 2002, p. 288).

Por lo tanto, la SEU puede ser reinterpretada y empleada para entender cómo una persona forma una actitud hacia una conducta (A_c) sustituyendo los elementos de la ecuación anterior de la siguiente manera:

$$A_c = \sum C_i e_i$$

Donde:

C_i = SP_i, se refiere a la creencia de que la ejecución de la conducta producirá cierta consecuencia.

e_i = U_i, es la evaluación de la consecuencia, es decir, examinar qué tan buena o mala es la consecuencia.

Rosenberg fue uno de los pioneros en explicar el Modelo de Expectativa – Valor en el área de las actitudes. A pesar de que su definición de actitud enfatizaba en una respuesta afectiva a un objeto, mantenía la idea de involucrar una estructura cognitiva, la cual se constituía de las creencias sobre “las potencialidades de ese objeto para lograr o bloquear la realización de estados valorativos” (Fishbein & Ajzen, 1980, p. 31).

- **Norma Subjetiva:** La diferencia entre Actitud y Norma Subjetiva radica en que la primera es el resultado de los efectos psicológicos individuales y la segunda se deriva de los factores sociales (Morales, 1994). De esta manera el modelo de Fishbein y Ajzen logra estudiar dos constructos de forma integral, pues anteriormente se investigaban por separado.

La Norma Subjetiva es el segundo elemento predictor de la intención conductual, se refiere en términos generales al “juicio de la persona [acerca] de la probabilidad de que otros relevantes como amigos, compañeros, etc. esperen que él muestre [o no] la conducta a pronosticar” (Newstone, et al, 1993, p. 167).

Las personas significativas para el actor son denominadas *referentes*. Generalmente el peso de esos “otros” es señalado según el grado de importancia estimado por las personas. Por ejemplo, para la intención conductual de realizar una tarea escolar, podría esperarse que las opiniones de los profesores y padres tengan un peso mayor que el de un compañero de escuela con el que se interactúa menos.

En la medición de la Norma Subjetiva, no solamente se hace uso de las creencias normativas (creencias del sujeto acerca de lo que

los referentes esperan que éste realice), sino también de la motivación del sujeto para obedecer a los referentes respecto a la conducta a realizar. Es decir, qué tanto una persona está dispuesta a hacer lo que los referentes desean que haga. Por lo tanto, en nuestra investigación se esperaría que para los estudiantes sea más importante lo que los profesores piensan si realizan o no la tarea escolar, pues el cumplimiento de ésta influye en su calificación para aprobar cierta materia.

De esta manera la ecuación queda conformada por los siguientes elementos.

$$NS = \sum CN_i MA_i$$

Donde:

NS= Norma subjetiva

CN_i= Creencias Normativas

MA_i= Motivación para acomodarse a los otros significativos o referentes

Es necesario señalar que los pesos que existen para la Actitud y la Norma Subjetiva varían de acuerdo a la conducta y al contexto en el que nos desarrollamos. Por ejemplo, según Abrams la intención de los Obreros para la producción tiene una influencia de las normas subjetivas menor en una cultura colectivista –Japón- que en una cultura individualista -Inglaterra- (Ajzen, 2001).

- **Intención conductual:** De acuerdo con Fishbein y Ajzen, es “la localización de una persona en una dimensión de probabilidad subjetiva que incluye una relación entre la persona misma y alguna acción”, (Morales, 1994, p. 288). De acuerdo con la TAR, la actitud

hacia la conducta y la Norma Subjetiva son elementos de la intención Conductual. La medición se hace por medio de la siguiente formula:

$$I = (p_1) (A_c) + (p_2) (NS)$$

Donde:

I= Intención

p_1, p_2 = Pesos o ponderaciones

A_c = Actitud hacia la conducta

NS= Norma Subjetiva

Es importante conocer la importancia que le dan las personas a cada componente de la Intención, pues no siempre es la misma. En otras investigaciones se ha encontrado que la Norma Subjetiva posee mayor peso que la Actitud hacia la Conducta o viceversa, sin embargo ello esta en función de la acción a realizar y de la población analizada. Por ejemplo, en un estudio hecho por Fishbein, sobre las intenciones de los estudiantes de la Universidad para establecer relaciones sexuales prematrimoniales, encontró que para las mujeres, la actitud era más importante que la Norma Subjetiva, y a diferencia de los hombres, la Norma Subjetiva era quien poseía un mayor valor, es decir, los hombres se interesaron más por la concepción de los otros sobre la realización de la conducta (Petty & Cacioppo, 1996).

- **Conducta:** Es la manifestación de una respuesta observable en una situación dada, la cual es precedida por la Intención Conductual que tiene la persona de realizarla o no.

Predecir la conducta de los seres humanos, es una tarea difícil, sin embargo, los estudios realizados por Fishbein y Ajzen han dado una alternativa teórica para entender el cómo y el por qué de cierta

conducta, pues no sólo se interesaron por la Intención, sino también en qué tanto se correlacionaba ésta con la conducta real.

Otros teóricos han abordado este tipo de relación, por ejemplo McArdle encontró “que la correlación entre pensar firmar para un programa de entrenamiento alcohólico y verdaderamente firmar era de 0.76” (McArdle, 1972, citado en Petty & Cacioppo, 1996, p. 197). De forma similar Fishbein y Coombs, encontraron que las correlaciones entre las intenciones de ir a votar y la conducta de votar en las elecciones presidenciales de 1964 fue de 0.89 para Glodwates y 0.78 para Jonson (Petty & Cacioppo, 1996). No obstante, según Morales (1994) para una mejor predicción de la conducta en la TAR es necesario tener en cuenta otros aspectos como: la correspondencia (se refiere a que las intenciones y la conducta deben tener el mismo grado de generalidad), estabilidad (que las intenciones sean continuas, constantes), otra sería, no olvidar que la ejecución de una conducta puede tener varias intenciones, las cuales es necesario estudiar y por último las intenciones solamente predicen los comportamientos individuales que no requieren de destrezas o capacidades extraordinarias.

1.4 La Teoría de la Conducta Planeada⁵

La *Teoría de la Acción Razonada* postula que el sujeto posee un control voluntario para realizar una conducta, sin embargo los individuos en su vida cotidiana se enfrentan a situaciones en las que les puede faltar dicho control, pues es posible que no dependa de ellos ejecutar la conducta; más bien es necesaria la cooperación de uno o varios individuos para realizarla, por ejemplo, ascender a un nuevo puesto de trabajo o simplemente cumplir con una tarea escolar. Por esta razón, se adicionó a los componentes de la TAR, el constructo del **Control Conductual Percibido (CCP)**, que influye en la intención conductual y en la conducta en sí, basado en las creencias sobre el control, es decir, qué tanto creo que soy capaz de llevar a cabo dicha acción o si cuento con los recursos necesarios. En palabras de Ajzen lo constituyen las “creencias sobre la presencia de factores que facilitan o impiden ejecutar la conducta y el poder percibido de esos factores” (Ajzen, 2002b, p. 1), por ejemplo, el CCP de Luis respecto a la realización de sus tareas escolares se puede caracterizar por la facilidad o dificultad que sea para éste llevar a cabo dicha conducta, así como si se siente lo suficientemente capaz para hacerla, o por el contrario si se distrae, se desespera o se pone nervioso, etc.

El CCP al trabajar conjuntamente con la Norma Subjetiva y la Actitud hacia la Conducta predicen mejor la intención conductual; por lo menos así lo expresa Morales (1994) cuando cita la investigación sobre la intención de perder peso en estudiantes Universitarias a cargo de Schifter y Ajzen, quienes al añadir al modelo de la TAR el *Control Conductual Percibido*, como un nuevo constructo, aumenta la correlación (a 0.72) con la intención conductual a diferencia de correlacionarla sólo con la Norma Subjetiva y con la Actitud hacia la conducta (en donde se obtiene 0.65). Ello se debe a que el

⁵ A lo largo de este apartado se abreviara como TCP.

Control Conductual Percibido es un componente asociado estrechamente con el control real de la conducta, donde la congruencia entre éstos afectará una predicción sobresaliente.

Sin embargo, delimitar teóricamente el concepto del Control Conductual Percibido requiere de un actual análisis, pues éste, al parecer posee características de otros constructos, como la autoeficacia, la controlabilidad y el locus de control.

La autoeficacia percibida, se refiere a “las creencias de las personas [acerca] de sus capacidades de ejercer el control sobre el nivel de su funcionamiento y sobre los eventos que afectan sus vidas” (Bandura, 1991, citado en Ajzen, 2002a, p. 3). Aquí el sujeto al basarse en sus creencias sobre sus capacidades, es quién dirigirá la conducta para producir ciertos logros con ella, evaluando la facilidad o dificultad para llevarla a cabo; a diferencia del Control Conductual Percibido, éste solo se enfoca a las creencias del sujeto acerca de sus habilidades para ejecutar la conducta de interés; más no en los resultados de realizarla.

La controlabilidad, se encarga de estudiar las creencias sobre el control de ejecutar o no la conducta, siendo significativo para la predicción de la conducta, pero no para las intenciones (Ajzen, 2002a).

No obstante, al llevar a cabo una conducta, además de depender de las habilidades o la fuerza de voluntad del sujeto, también intervienen otros factores, como las causas internas o externas atribuidas por los actores a la realización de dicha conducta, lo que se conoce como locus de control. Cuando los resultados de la conducta se atribuyen a las habilidades o esfuerzo de los sujetos para ejecutarla, se denomina locus de control interno, éste ha sido confundido con el CCP. Sin embargo, “el CCP de los resultados

o eventos es independiente del Locus de control interno o externo⁶, [por ejemplo], el miedo a volar es un factor interno, pero la gente puede sentir cierto control sobre esto.” (Ajzen, 2002a, p. 11).

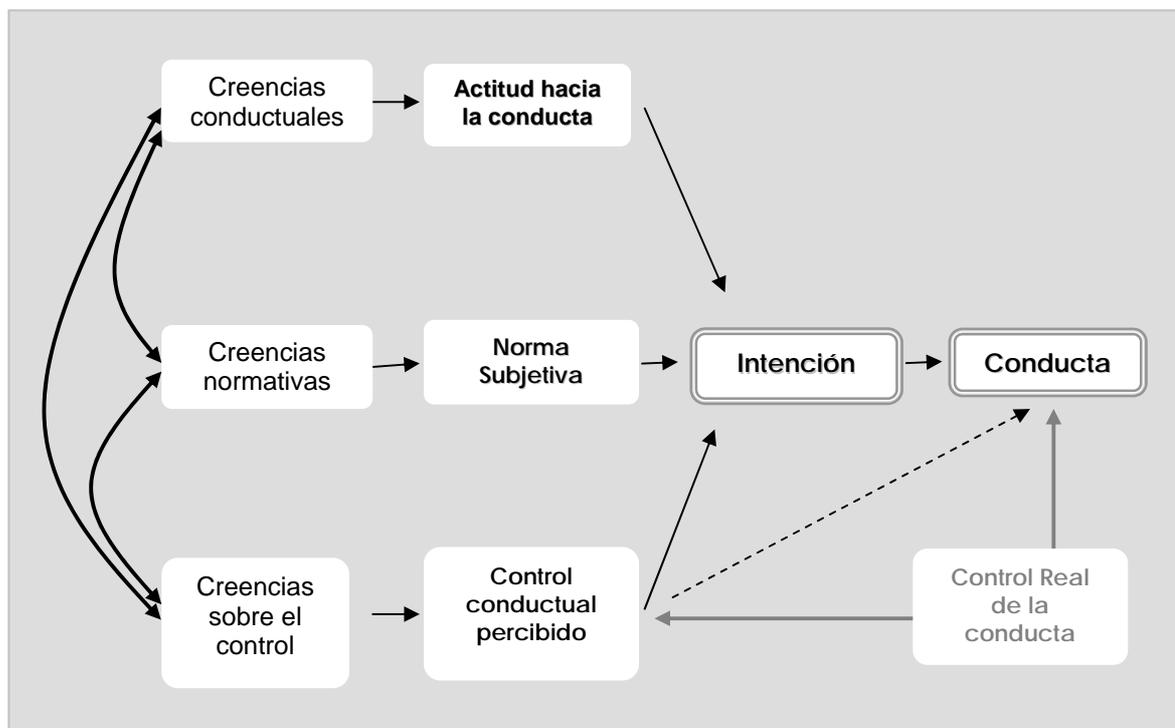
Parece ser que al medir el CCP se ha identificado, -a través de Análisis Factoriales en diversas investigaciones (Ferry & O' Leary, 1995; Manstead & Van Eekelen, 1998 en Ajzen, 2002a)⁷- que los ítems construidos se colocan en al menos dos componentes como: autoeficacia y controlabilidad, en los cuales se revela la existencia de creencias sobre factores internos y externos para ejecutar la conducta. No obstante, la medición del CCP, se ha llevado a cabo de dos formas: una corresponde a las creencias de la facilidad o dificultad de ejecutar la conducta y la otra, mide el grado subjetivo sobre el control de la ejecución de la conducta. Según Ajzen (2001) construir una escala de CCP puede tratar únicamente con un factor o desglosarlo en dos factores (Autoeficacia y controlabilidad), ello dependerá de lo que se persigue en el estudio y por supuesto también del investigador.

Por último, el **Control Real de la Conducta**, se refiere a “hasta que punto una persona tiene las habilidades, recursos y otros requisitos necesarios para realizar una conducta” (Ajzen, 2002b, p. 1).

De esta manera, ya expuesto a groso modo el nuevo constructo (CCP) que se incluyó en la TAR y que generó la TCP, con el fin de predecir mejor las intenciones y conductas, la estructura conceptual se integró de los siguientes elementos: (Ver Esquema 5).

⁶ El locus de control externo, se refiere a las causas atribuidas por el sujeto hacia la suerte o al destino, del resultado de su conducta.

⁷ Investigación de Terry y O' Leary (1995) sobre la intención de hacer ejercicio al menos 20 min. tres veces a la semana; la investigación de Manstead y Van Eekelen (1998) sobre la intención de sacar calificaciones sobresalientes en varias asignaturas.



Esquema 5.- Modelo de Icek Ajzen (2002)

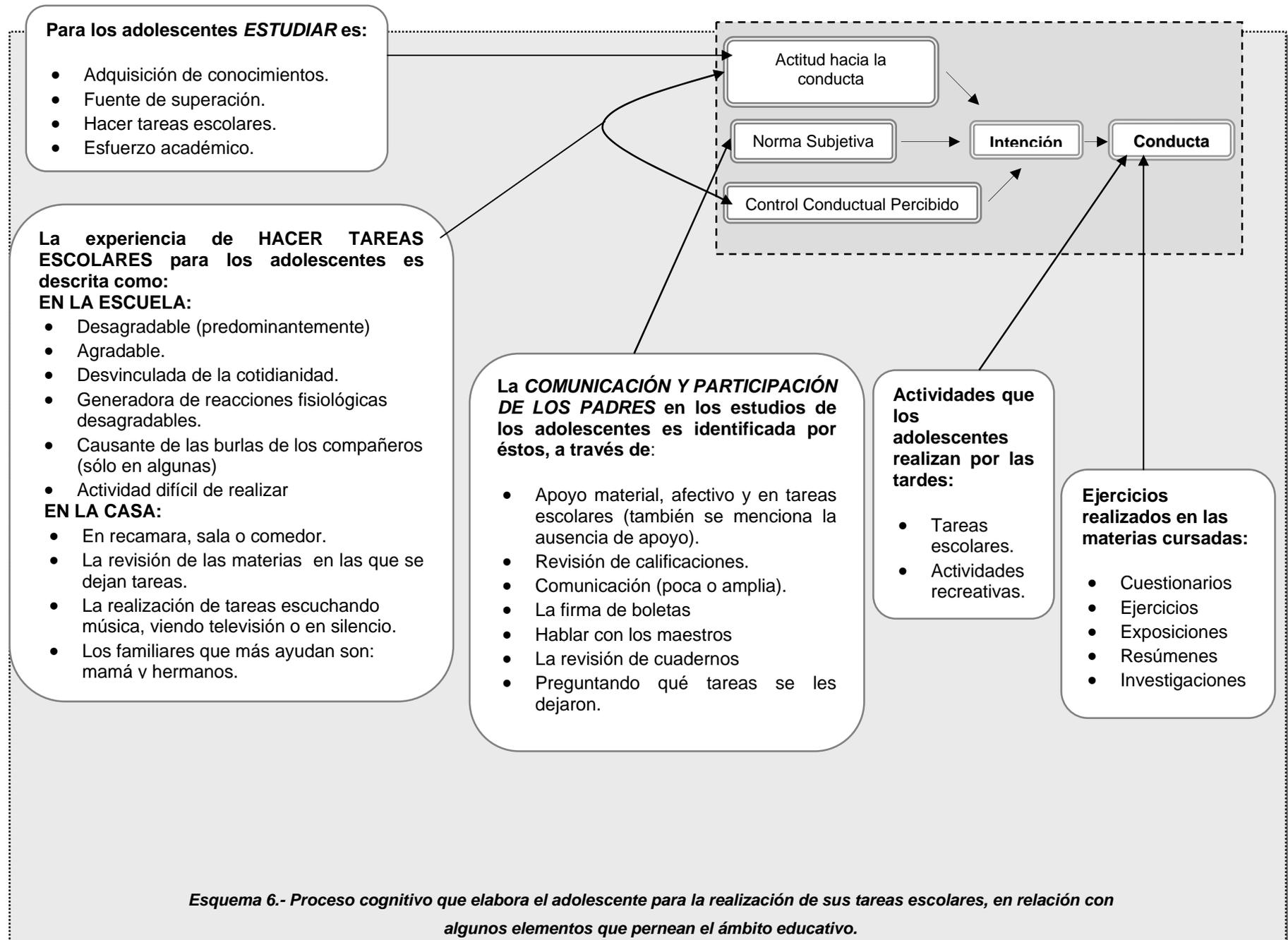
Finalmente ya expuestos los dos Modelos Teóricos para la predicción de la conducta, (TAR y TCP) hemos decidido emplear la Teoría de la Conducta Planeada, ya que realizar las Tareas escolares (variable central de nuestra investigación) además de ser una conducta que posee un control voluntario del estudiante de secundaria, ejecutarla depende también de la dificultad de la tarea escolar, tener los recursos necesarios para hacerla, contar con personas que proporcionen ayuda para llevarla a cabo, etc. Por supuesto, los profesores, padres o amigos influyen en la decisión del estudiante para ejecutar tal conducta.

Enseguida, describimos la manera en que el objeto de nuestra investigación puede ser explicado a partir del modelo de la Teoría de la

Conducta Planeada. Antes, es necesario recalcar que el adolescente se encuentra inmerso en diversas esferas del contexto social sobre las cuales se forma opiniones, que a su vez resultan valiosas al tratar de explicar sus actitudes. Por ello se considera importante explorar cualitativamente, la forma de pensar de los adolescentes en Educación Secundaria respecto a ciertas temáticas referentes al apoyo de sus padres y la realización de sus tareas escolares.

Se aplicó un primer y segundo cuestionario para indagar acerca del significado que los estudiantes en Educación Secundaria, atribuyen a los términos “estudiar” y “educación”. Esto se llevo a cabo para elegir el término más apropiado (de acuerdo a las respuestas de los sujetos) que nos permitiera escudriñar con mayor libertad acerca de sus elaboraciones cognitivas y no emplear un estímulo cuyo significado para los estudiantes fuera diferente del nuestro, se trataba pues, de corroborar que adolescente e investigador, estuvieran entendiendo lo mismo sobre el estímulo. Así, la palabra “estudiar” resultó ser el término mejor acoplado a los fines de nuestra investigación.

Representamos en el Esquema 6, con base en la información proporcionada por los adolescentes, algunos de los aspectos y personas con los que el estudiante de secundaria se relaciona. En el esquema se sitúa el proceso cognitivo que elabora el adolescente (que da lugar a la intención y posteriormente a la conducta) en relación con opiniones acerca de la palabra “estudiar”, comunicación y participación de los padres en sus estudios, la experiencia de realizar las tareas escolares, descripción del espacio en que las realizan, actividades realizadas por las tardes y los ejercicios realizados en las materias cursadas.

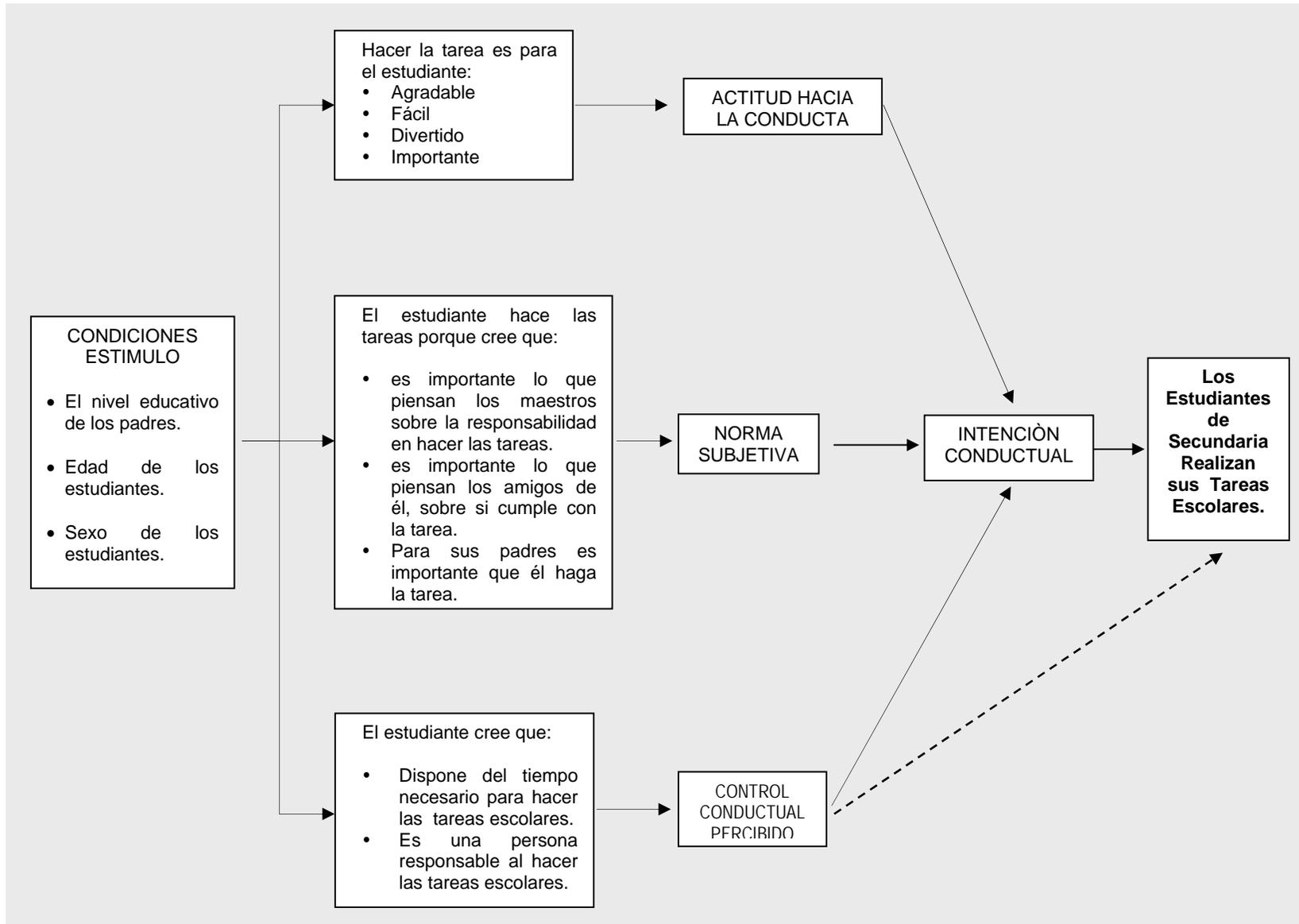


Esquema 6.- Proceso cognitivo que elabora el adolescente para la realización de sus tareas escolares, en relación con algunos elementos que permean el ámbito educativo.

Se realizó un análisis del esquema anterior para identificar los elementos que permitirían abordar con mayor precisión el objeto de nuestro estudio; tomando en cuenta que el modelo teórico que explicaría a éste es la Teoría de la Conducta Planeada. De esta manera, se recuperaron las elaboraciones cognitivas de los adolescentes relacionadas directamente con los componentes del modelo teórico, tales como: Actitud hacia la conducta y Control Conductual Percibido, mientras que para la Norma subjetiva, sólo fue posible encontrar los referentes más significativos para los adolescentes en cuanto a la realización de sus tareas escolares, por esto, los ítems correspondientes a dicho componente se construyeron de acuerdo a las inferencias de los investigadores, basadas en dichos reportes, desprendidos de la realización de tareas.

En el Esquema 7 se muestra nuestra propuesta del proceso cognitivo que da lugar a la intención conductual y a la conducta (realizar tareas escolares) de los adolescentes.

Los sujetos también incluyeron opiniones negativas hacia la realización de sus tareas escolares. No obstante, cabe mencionar que en el esquema se muestra la información sólo en una dirección, empleando términos positivos para ilustrar el funcionamiento del modelo, pues de acuerdo con Ajzen, “como regla general, entre más favorables sean la actitud y la norma subjetiva y mayor el control conductual percibido, más fuerte será la intención de la persona de llevar a cabo la conducta en cuestión” (Davis L., Ajzen, I., Saunders, J. & Williams, 2002, p. 811).



Esquema 7.- Propuesta del proceso cognitivo empleado para la formación de la intención conductual y la conducta (realización de las tareas escolares) en adolescentes.

CAPÍTULO 2

APOYO SOCIAL

2.1 CONCEPTO DE APOYO SOCIAL

Según Martínez y García (1995), la década de los 80's fue una etapa en la que las investigaciones sobre Apoyo Social empezaron a tener un lugar importante, esto generó la necesidad de definirlo y diferenciarlo de otros conceptos con características similares, como: red social o integración social. Sin embargo ha sido una tarea difícil llegar a establecer los componentes que expliquen mejor este término.

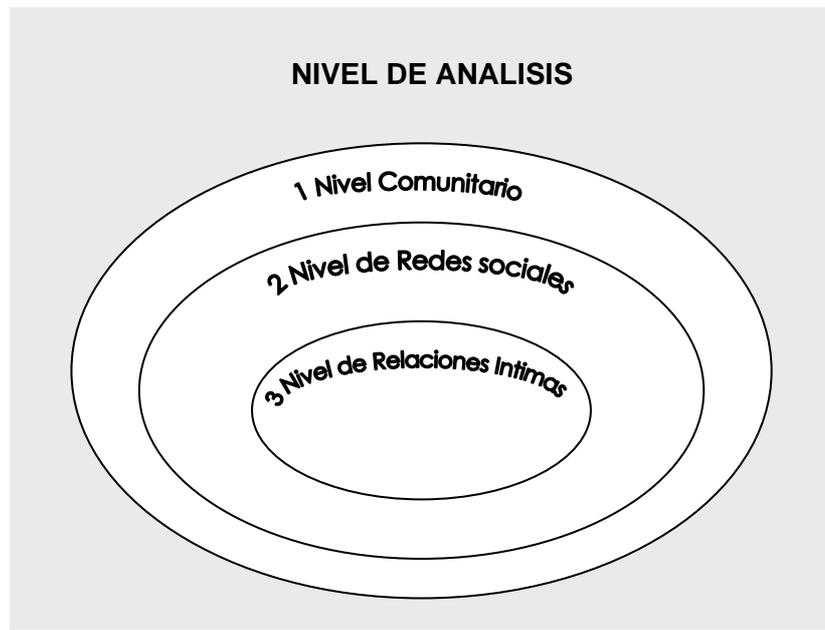
Existen diversos aspectos según Barrón (1996), en la conceptualización del apoyo social, los cuales:

- a) Consideran su nivel de análisis, donde se enfatiza en la pertenencia grupal, redes sociales y las relaciones íntimas,
- b) Toman en cuenta los aspectos estructurales, funcionales y contextuales, es decir, cómo se llega a constituir el apoyo social y cómo se expresa en un sentido meramente cualitativo,
- c) Finalmente, se basan en lo objetivo o subjetivo de dar o recibir apoyo.

2.1.1 ASPECTOS DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL APOYO SOCIAL

Al estudiar *el apoyo social de acuerdo a sus niveles*, se puntualiza en el orden que puede aparecer, por lo tanto, es posible analizar el apoyo desde las relaciones más íntimas que sostiene el sujeto, hasta aquellas en la que sólo forma parte de una asociación o clubes, etc. A **nivel comunitario**, existirá un sentimiento de pertenencia e integración social; aquí el sujeto necesita ser reconocido como parte de la sociedad, realizando el rol que mejor le convenga en su contexto social, por ejemplo: el estado civil o la pertenencia a asociaciones comunitarias se

entenderían como una integración social. El segundo nivel lo comprenden las **redes sociales**, es decir, los contactos que poseen las personas con otros, la unión existente entre ellas, ya sea por el número de personas, la compatibilidad o el grado de conexión. Y por último se encuentra el nivel de las **relaciones más íntimas**, nivel en donde es posible generar un bienestar recíproco (Ver Esquema 8).



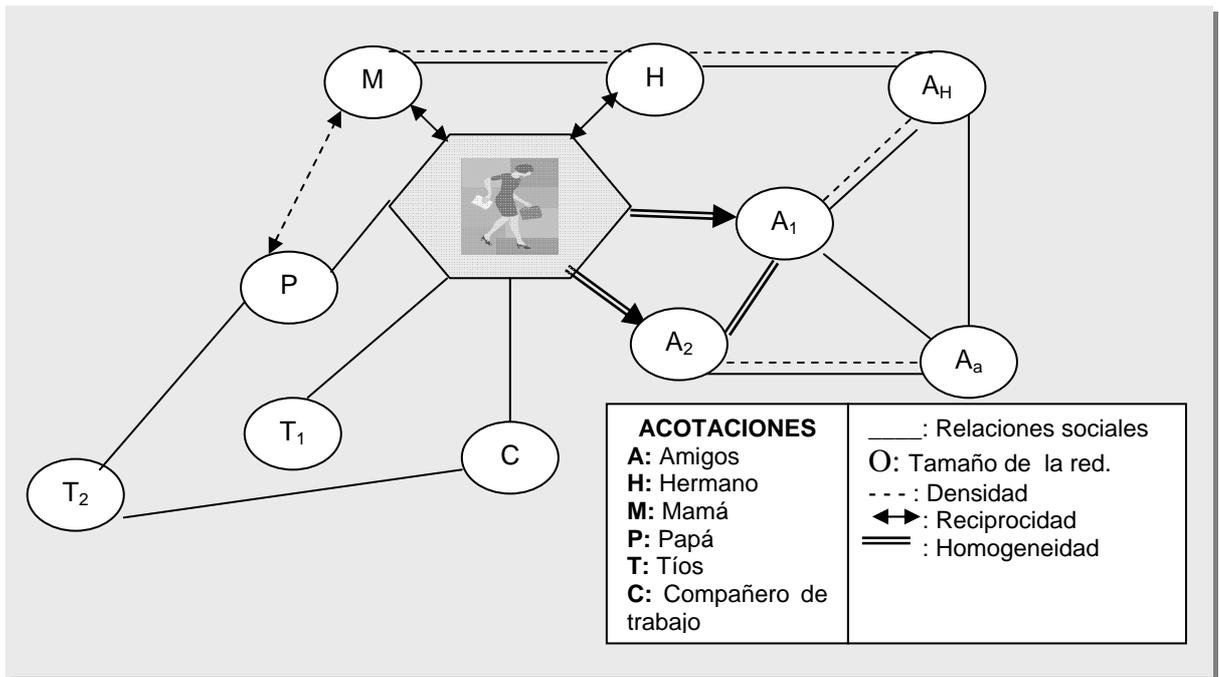
Esquema 8.- Nivel de análisis del Apoyo Social

En segundo lugar, los **aspectos estructurales** se ocupan por estudiar las características morfológicas de las redes sociales del individuo, es decir, la estructura de las interacciones en un contexto determinado. Así, el sujeto al ir descubriendo y construyendo a lo largo de su vida relaciones con amigos, vecinos, familiares, compañeros de trabajo, etc., también va conformando la naturaleza de éstas, por ejemplo: el número de personas con las que interactúa, si comparte ideas, creencias, etc. En esta perspectiva se asume “que tener relaciones sociales es equivalente a obtener **apoyo** de las mismas” (Barrón, 1996, p. 13). Idea que es cuestionada por diversos autores, más adelante se verá por qué.

Aquí se describen algunos elementos estructurales de acuerdo con Barrón (1996) [Ver Esquema 9]:

- **Densidad:** Indica los vínculos existentes entre las personas que conforman la misma red independientemente del sujeto central. El esquema número 10 intenta mostrar la red social del un sujeto, así la densidad en este ejemplo serían las líneas punteadas, constituidas por las relaciones entre: la mamá y el papá, el papá y el tío 1, el tío 1 y el tío 2 etc. Obviamente, el modelo es muy sencillo a comparación de las múltiples relaciones que un individuo puede mantener en su alrededor.
- **Tamaño de la red:** número de personas que componen la red social. Siguiendo el Esquema 9 el tamaño de la red social (simbolizado por los círculos) sería de 11 personas, contando al sujeto central.
- **Reciprocidad:** “grado en que los recursos de la red son intercambiados equitativamente entre las personas que la componen” (Barrón, 1996, p 15). En el ejemplo, la reciprocidad se da entre el sujeto focal y dos de sus familiares, específicamente la mamá y el hermano. En investigaciones se ha detectado que las relaciones recíprocas, promueven en mayor medida la salud, de esta manera, cuando nos enfermamos, recibir el apoyo de nuestra familia nos parece el más adecuado y agradable, ello nos motiva a hacer lo mismo cuando algún familiar lo necesita.
- **Homogeneidad:** se refiere a qué tanto las personas que se encuentran en la red social comparten creencias, actitudes,

formas de comportarse, etc. En el esquema, se observa que los amigos 1 y 2 con el sujeto central son los únicos que poseen redes homogéneas, ya que para la elección de amistades es factible tener valores e ideas análogas.



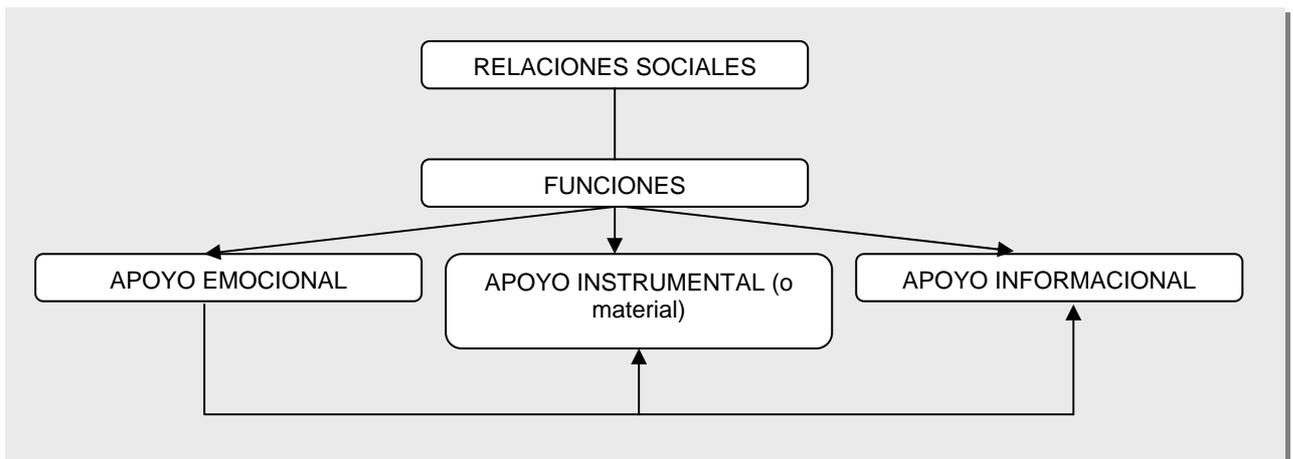
Esquema 9.- Aspectos estructurales de las redes sociales

En los **aspectos funcionales**, se hace énfasis en: 1) *lo que aportan* los lazos sociales, que pueden ser recursos materiales (dinero, objetos) o simbólicos (aceptación, cariño, etc.), y 2) *para qué le sirven* al individuo receptor del apoyo, aquí se identifican tres dimensiones (Ver Esquema 10):

- **Apoyo emocional:** referente a la disposición brindada por otras personas a un sujeto, ya sea sólo escuchando o fomentando en él sentimientos afectivos como cariño, respeto, amor, etc. Según Barrón (1996) se presume que el apoyo social emocional tiene efectos positivos en la

autoestima, ya que es imprescindible sentirse aceptado y valorado por los demás.

- **Apoyo material o instrumental:** consiste en proporcionar objetos o acciones a otra persona para solucionar problemas o facilitar el afrontamiento de situaciones de la vida, siempre y cuando la ayuda sea concebida por el receptor de apoyo como apropiada⁸.
- **Apoyo informacional:** en donde se destaca la dinámica de recibir informaciones útiles o consejos para manejar la vida personal o para adaptarse a cambios inesperados.



Esquema 10.- Aspectos funcionales del Apoyo Social

En la **perspectiva contextual** se pone atención a los aspectos ambientales y sociales mantenidos por el individuo cuando se relaciona con otras personas, evidenciando las condiciones en que el apoyo se brinda, recibe, o percibe. Así, las características personales de quien proporciona apoyo o viceversa (lo reciba), es determinante para que éste, sea efectivo o simplemente aceptado en ciertas situaciones; como son: en

⁸ “El apoyo material o instrumental como el informacional puede considerarse como apoyo emocional siempre [y cuando] no se den por obligación” (Barrón, 1996,p17)

el manejo de problemáticas en el área de la salud, donde según Barrón (1996) el apoyo familiar es más efectivo que el aportado por los amigos. Generalmente cuando algún familiar se enferma, quien se hace cargo de él, son sus consanguíneos más allegados.

También estudia los momentos en que se da el apoyo, pues en la vida de cualquier ser humano las necesidades y el tipo de ayuda se presentan de manera variada, por ejemplo: en la edad de 8 o 9 años todavía necesitamos del cuidado de nuestros padres, sin embargo en la adolescencia, esos cuidados nos parecen más como sobreprotección; cabe señalar que en situaciones de estrés, es más factible necesitar apoyo.

Ahora, para continuar recibiendo el apoyo o lograr que el proveedor de ese apoyo pueda ser otra persona se convierte para algunos sujetos en un trabajo arduo, principalmente en pacientes con enfermedades terminales, alcohólicos, adictos a sustancias etc.

Por otra parte, los teóricos del apoyo social conservan una polémica referente a identificar qué rasgos del apoyo son de mayor viabilidad para incrementar el bienestar de las personas; cuestionando si es el tamaño de la red, lo que aportan las relaciones, el momento en que se da el apoyo o la ayuda recibida (o real)⁹.

Cabe señalar que el apoyo social percibido se constituye de atributos cognitivos (Barrón, 1996), es decir, se basa en las expectativas y creencias del receptor del apoyo o de quienes estarían dispuestos a apoyarlo en diferentes situaciones de su vida, no menos importante es **mencionar que para dar, recibir o percibir apoyo, las experiencias pueden ser estresantes o no**. De esta manera cuando a una persona se le pide imaginar el afrontamiento de alguna situación, sea una

⁹ Forma de apoyo adoptado en términos tangibles y tiempos específicos.

enfermedad crónica, pérdida de un ser querido, vejez, problemas económicos, buscar un consejo, ayudar a realizar una actividad etc., y posteriormente se le pide que nombre a las personas de las cuales, cree o espera recibir cierto tipo de apoyo, seguramente no todas las personas mencionadas acudirán, sin embargo, el sólo hecho de percibir subjetivamente el apoyo; aunque en la realidad no se confiera, permite generar un estado de Bienestar en el individuo. Puede suceder que algunas personas reciban el apoyo y no se percate de ello o quizás esperen más de lo recibido. Por tal motivo el apoyo social percibido según Barrón (1996) ha sido considerado por varios autores entre los que se encuentran Schwazer, Leppin, Saranson, etc., como una *variable de personalidad*, ya que las **características individuales** dependerán en gran medida para concretar la evaluación sobre la disponibilidad de apoyo hacia el mismo sujeto. Por lo tanto, si un individuo posee un alto grado de autoestima, desde luego esperará recibir mayor apoyo social, en cambio personas con baja autoestima, tímidas, carentes de habilidades sociales, etc., les será más difícil pedir o aceptar apoyo social.

El Apoyo Social puede ensamblarse de múltiples aspectos para constituir una definición integral; la siguiente Tabla 3 expone algunas de ellas. Sin embargo, en esta investigación, hemos optado por la proposición de Vaux, ya que su conceptualización logra enmarcar todos los aspectos mencionados, acentuando de acuerdo con Barrón (1996) las interacciones entre recursos de la red de apoyo (que comprende a las personas que pueden ayudar al sujeto cuando éste lo requiera, donde “los rasgos estructurales influyen en su valor como recurso”¹⁰), conducta de apoyo (ya sea del tipo instrumental, emocional, informacional, etc., y evaluaciones del mismo (referente a las “valoraciones subjetivas de los elementos anteriores”¹¹); en un proceso dinámico de intercambios entre el sujeto y su ambiente.

¹⁰ Barrón, Ana (1996) Apoyo Social. Aspectos teóricos y aplicaciones. España., Ed. XXI p. 23

¹¹ Ibid., p 23

DEFINICIONES DE APOYO SOCIAL ₁			
PERSPECTIVA	AUTOR	DEFINICIÓN	PROPUESTA DE VAUX (1988)
NIVEL DE ANALISIS	Lin y Cols. (1981)	"Provisiones instrumentales y/o expresivas, reales o percibidas aportadas por la comunidad, relaciones sociales y amigos íntimos". (Barrón, 1996, p. 22).	El Apoyo Social es un meta-constructo con tres elementos conceptuales (recursos de la red de apoyo, conductas de apoyo y evaluaciones del apoyo) que se relacionan en un proceso dinámico de transacciones entre el sujeto y su ambiente. (Barrón, 1996, p. 22-23).
ASPECTOS FUNCIONALES	Caplan (1974)	"Es una guía y Feedback proporcionado por otras personas que permite al sujeto manejar emocionalmente un evento estresante". (Barrón, 1996, p. 17).	
	Thoits (1982,1985)	"Grado en que las necesidades sociales básicas de la persona son satisfechas a través de la interacción con otras". (Barrón, 1996, p. 17).	
ASPECTOS ESTRUCTURALES	Barrón (1996)	"Se define en términos del número de determinadas relaciones clave que mantiene el sujeto (amigos, familiares), frecuencia del contacto con los mismos etc. (Barrón, 1996, p. 13).	
ASPECTOS SUBJETIVOS-OBJETIVOS	Cobb (1976)	Lo concibe como "la información [del sujeto] perteneciente a: <ul style="list-style-type: none"> • Creer que cuidan de él y que es amado. • Creer que es estimado y valorado. • Creer que pertenece a una relación de comunicaciones y obligaciones mutuas. (Barrón, 1996, p. 20).	
	Sarason (1983)	"El apoyo social usualmente es definido como la existencia o disponibilidad de gente en la que podemos confiar, que nos hacen saber que nos cuidan, valoran y aman" (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983, p. 127).	

Tabla 3.- Definiciones de Apoyo social, basado en Barrón, 1996.

Con base en la descripción que se acaba de realizar acerca de la teoría del apoyo social, y en la definición que propone Vaux, lo que sigue es especificar qué aspectos de dicha definición teórica, fungirán como ejes guía de la investigación que aquí presentamos.

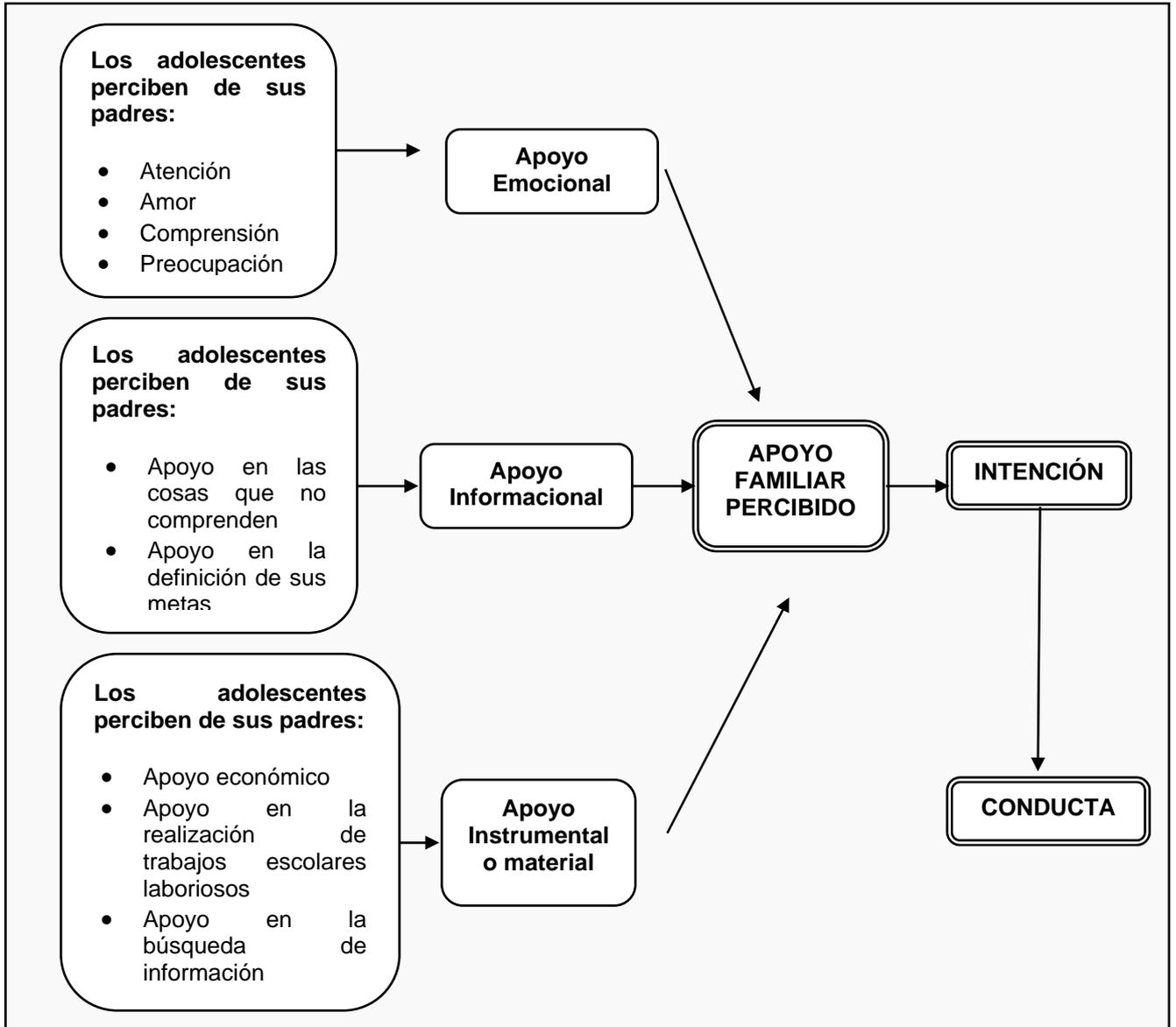
Así, los aspectos a retomar son los que aluden a las funciones del Apoyo Social, y el concerniente al aspecto subjetivo del mismo.

El primero de éstos aspectos: las funciones, se retoma debido a que lo que se pretende en esta investigación es encontrar si se percibe o no el apoyo emocional, instrumental/material e informacional, sin centrarnos tanto en el tamaño de la red del estudiante, integración social, semejanza entre los miembros de la red, etc., no porque sean menos importantes sino porque su medición formaría parte de una investigación mayor que rebasa el tiempo disponible y nuestros recursos.

Por otro lado, el aspecto subjetivo del apoyo social (las creencias que tiene el estudiante de secundaria acerca del apoyo de sus padres), se retoma debido a que en ocasiones el sujeto, a pesar de recibir apoyo, no lo percibe, o bien, no recibe apoyo y sin embargo siente que es apoyado. Lo que se pretende con esto es encontrar cómo se siente el sujeto: apoyado o no, independientemente de lo que de manera concreta le proporcionan, para observar cómo influye esto en la intención y conducta de hacer las tareas escolares.

Ahora bien, para operacionalizar este modelo teórico, también se aplicaron algunos cuestionarios que permitieron obtener información acerca de la participación y el apoyo de los padres en la formación académica de sus hijos a nivel secundaria. En la información proporcionada se observa (entre otros aspectos que se expondrán en el capítulo 6) claramente el aspecto funcional del apoyo social, es decir, se identificaron rasgos de apoyo emocional, instrumental e informacional. En el Esquema 11 se plantea la propuesta que se persigue en esta investigación, elaborando el posible proceso que se da entre los elementos de Apoyo social y los del modelo de la conducta planeada, para indagar como influye el Apoyo Familiar Percibido en la realización de las tareas escolares, ya que la TCP postula que antes de ejecutar una conducta, como lo es la realización de tareas escolares, es necesario conocer la intención, la cual esta constituida por la Norma Subjetiva, Actitud hacia la conducta y el Control Percibido Conductual. Por esta

razón, sugerimos que el Apoyo Familiar percibido sea relacionado con la intención conductual de los adolescentes para ejecutar la conducta de interés.



Esquema 11.- Propuesta del funcionamiento de los componentes del apoyo social que influyen en la realización de tareas escolares

CAPÍTULO 3

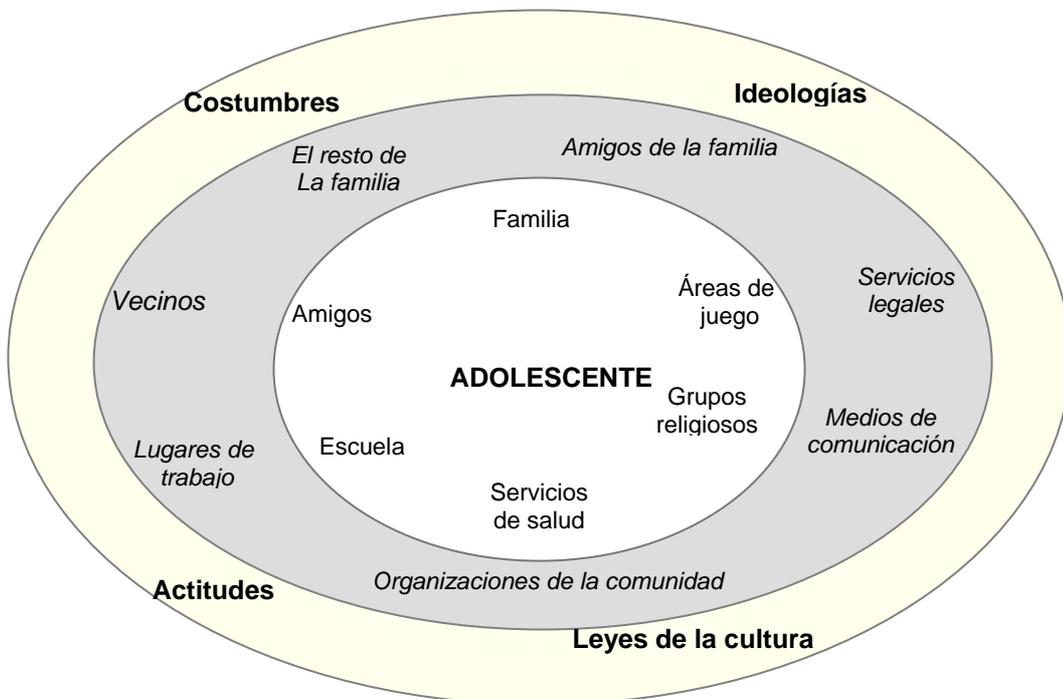
ADOLESCENCIA

3.1 LA ADOLESCENCIA EN UNA PERSPECTIVA SOCIAL

El ser humano con su condición intrínsecamente social, se relaciona con una gran cantidad de entidades, determinándose mutuamente a través de la interacción. Así, el adolescente como sujeto social mantiene contacto con: su familia, grupo de amigos, compañeros de escuela, maestros, comerciantes, agrupaciones deportivas, religiosas, etc. Dichas entidades conforman todo un entramado social que desde luego, van formando parte de un estilo de vida del sujeto, y por qué no, de su identidad.

Abordar el estudio de cualquier sujeto social constituye una empresa complicada debido a que son innumerables los espacios y personas con los que se relaciona, y a su vez, estos últimos se combinan con otras entidades, complejizándose aún más el entramado social.

En un intento de mostrar las esferas en las que el adolescente se desenvuelve, retomando el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (Rice, 1998), se presenta el siguiente Esquema 12.



Esquema 12.- Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner.

No son pocos pues los elementos a considerar en un estudio cuyo foco de atención es el ser humano, no obstante, para los fines de esta investigación aquí se retoman: el adolescente y su familia (en particular los padres o tutores), aún cuando sabemos que profesores, amigos, directivos de escuela, vecinos, etc., también repercuten en el comportamiento de dicho sujeto.

Ahora bien, ¿por qué estudiar adolescentes (y sus prácticas escolares) en relación con su familia? Una de las razones es justamente la que ya ha quedado mencionada, un ser humano de ninguna manera se desarrolla en aislamiento; y la otra de mayor envergadura quizá, es que los padres (tutores), son altamente significativos en la vida de cualquier ser humano. Al respecto nótese, que es común escuchar: *el futuro del país está en manos de los adolescentes*; pero ¿cómo podría el futuro prevalecer únicamente en la responsabilidad de éstos, si no perciben el suficiente apoyo por parte de sus referentes significativos?, ¿qué tan determinante es pues la percepción del apoyo brindado por los padres?, ¿cómo responsabilizar sólo a un elemento (el adolescente) cuando éste es un resultado promovido por el tejido social?

Una vez expuestas las distintas entidades con las que se relaciona el adolescente, y aclaradas aquellas que se retomarán para su descripción en este capítulo, revisemos los diversos conceptos que se han generado en torno al término “Adolescencia”.

3.2 LA ADOLESCENCIA BAJO DIVERSOS MODELOS TEÓRICOS

A través de la historia de la Psicología Social, es posible ubicar diferentes modelos teóricos que han abordado el estudio de la “Adolescencia”. En la Tabla 4 que se muestra a continuación, se presentan de manera sucinta algunos modelos teóricos, sus principales exponentes y su respectiva descripción de la Adolescencia.

MODELO TEÓRICO	AUTOR	DESCRIPCIÓN
Teoría evolutiva	G. Stanley Hall	“Hall concibe la adolescencia como un periodo de tumulto y estrés. Sostenía que todo el desarrollo estaba determinado por factores fisiológicos, (es decir genéticos)” (Stewart, 1979, p. 11). Por otro lado expresa que la adolescencia va de los 12 a los 25 años.
Modelo antropológico	Ruth Benedict 1887-1948	“Enfatizan la importancia del ambiente social en la determinación del desarrollo de la personalidad del niño” (Rice, 1998, p. 45). Su postura es que la cultura, es diferente en cada lugar; las creencias, la economía, la política, hábitos, etc., varían según la sociedad en que se habite.
	Margaret Mead 1901-1978	
Modelo psicoanalítico	Sigmund Freud 1856-1939	“Ubica a los adolescentes en la etapa genital, la etapa de la sexualidad madura. Esta etapa está determinada biológicamente y ocurre cuando los instintos sexuales despertados ya no son reprimidos como durante la latencia” (Papalia y Wendkos, 1975, p. 567).
	Anna Freud 1895-1982	“Periodo de conflicto interno, desequilibrio psíquico, y comportamiento erótico. Los adolescentes, son por un lado, egoístas con respecto a sí mismos, como el único objeto de interés y el centro del universo; pero por otro lado, también son capaces de auto-satisfacción y devoción” (Rice, 1998, p. 29).
	Otto Rank 1884-1939	“Se centra alrededor de 3 tipos básicos de personalidad: conformista, conflictivo y creativo. Sostiene que los adolescentes son dominados por furiosas competencias entre fuerzas íntimas y externas” (Stewart, 1979, p. 22).
Modelo cognitivo	Jean Piaget 1896-1980	Hace hincapié en la cognición, el acto o proceso de conocimiento. No hace énfasis en el cómo se adquiere más información, sino en el pensamiento involucrado en desarrollar el entendimiento. Señala los cambios que ocurren en el pensamiento desde la infancia hasta la adultez. “Ubica la adolescencia en la etapa de las operaciones formales (11 años). En esta etapa, los adolescentes van más allá de lo concreto, de las experiencias actuales y comienza a pensar de manera más lógica, en términos abstractos” (Rice, 1998, p. 38).

Modelo psicosocial	Erik Erikson 1902-1994	<p>“La adolescencia es la 5ª de las 8 edades del hombre. La crisis del adolescente involucra la identidad vs la confusión de rol. El rápido crecimiento del cuerpo y la nueva maduración genital, traen ambas dramáticamente a la gente joven el hecho de que son diferentes de quienes fueron alguna vez”.</p> <p>“El significado de adolescencia es esencialmente una etapa psicosocial entre la niñez y la edad adulta, y entre la moralidad aprendida por el niño y la ética que será desarrollada por el adulto” (Erikson 1950, en Papalia y Wendkos, 1975, p. 546-547).</p>
	Robert Havighurst	<p>Para este autor existen 9 tareas a desarrollar en la adolescencia (12 a 18 años); tales tareas son: 1) aceptación de su físico y de su rol; 2) nuevas relaciones con compañeros de la edad; 3) independencia emocional de los padres y otros adultos; 4) buscar independencia económica; 5) elegir y prepararse para una ocupación; 6) desarrollar destrezas intelectuales y conceptos necesarios para la competencia cívica; 7) desear y ejecutar un comportamiento socialmente responsable; 8) prepararse para el matrimonio y la vida familiar; y 9) construir valores conscientes en armonía con una adecuada visión científica del mundo (Stewart, 1979).</p>
	Kurt Lewin 1890-1947	<p>“Para entender el comportamiento del adolescente es necesario considerar la personalidad individual y el medio ambiente como factores interdependientes. La suma total de todos los contextos y los factores personales en interacción es denominada el espacio vital o el espacio psicológico. El comportamiento es una función del espacio vital, $C = f(EV_p)$, que incluye en los factores psicológicos, sociales y físicos del medio ambiente, tales como necesidades, motivos, objetivos, y que a su vez estos influyen en el comportamiento” (Rice, 1998, p. 35).</p>
Modelo cognitivo social	Robert Selman	<p>La cognición social es la destreza para comprender las relaciones sociales. Esta destreza da lugar al entendimiento de los otros, sus emociones, pensamientos, intenciones, comportamiento social y puntos de vista.</p> <p>“Durante la adolescencia, el individuo se puede mover a un nivel más elevado y abstracto de las perspectivas interpersonales tomadas, involucrando la coordinación de todas las posibles perspectivas de terceras personas—una perspectiva social. El adolescente puede conceptualizar que cada persona puede representar una parte del punto de vista del otro generalizado – esto es, el sistema social – que en su momento hace posible la comunicación precisa con el entendimiento de la demás gente” (Rice, 1998, p. 41).</p>
Modelo biológico	Arnold Gesell	<p>Hace referencia al proceso de maduración sexual y crecimiento físico que tienen lugar en la pubertad.</p>
Aprendizaje social	Albert Bandura 1925-	<p>“La teoría del aprendizaje social de Bandura versa sobre la relación entre los factores del medio ambiente (sociales), y su influencia sobre el comportamiento. Resalta la importancia del modelado y el refuerzo en el proceso de aprendizaje” (Rice, 1998, p. 48).</p>

Modelo ecológico	Urie Bronfenbrenner 1979-1987	"Desarrolló un modelo ecológico para comprender las influencias sociales, mismas que pueden ser agrupadas en series de sistemas que se extienden más allá de la adolescencia. El adolescente es el centro de los sistemas" (Rice, 1998, p. 41). Ver Esquema 10.
------------------	----------------------------------	---

Tabla 4.- Descripciones de Adolescencia respecto a Modelos Teóricos

Diversas han sido las aproximaciones a la descripción de la Adolescencia, cada una de ellas se ha generado en periodos específicos, desde diferentes paradigmas y por diferentes autores, aquí se han presentado sólo algunos de los más representativos. Es posible observar que cada uno de estos modelos resalta algún aspecto en particular. Podríamos realizar así la siguiente caracterización: en el modelo psicoanalítico sobresale el aspecto sexual del adolescente, su explicación gira en torno del desequilibrio interno originado en gran medida por el desarrollo de su sexualidad. Los modelos antropológico, psicosocial, de aprendizaje social y ecológico, resaltan la participación del medio ambiente, la interacción con los otros, la mutua influencia entre adolescente y entorno, sin embargo, poco se alude al proceso cognitivo que se lleva a cabo en el sujeto; a diferencia del modelo netamente cognitivo en el que sólo se hace alusión al proceso de desarrollo del entendimiento. El modelo biológico hace referencia al proceso de maduración sexual y crecimiento físico que tienen lugar en la pubertad. No obstante, aún cuando cada teoría hace énfasis en algún aspecto en particular, ello no quiere decir que se excluyen entre sí, cada construcción teórica encuentra semejanzas en alguna otra, o bien lo que una aborda, la otra no, y esto justamente es lo que las convierte en complementarias.

Ahora bien, considerando esa complementariedad prevaleciente entre las aproximaciones teóricas que explican la Adolescencia y buscando ser congruentes con la teoría de la conducta planeada y la del apoyo social, las cuales de manera esencial sustentan esta investigación, el modelo que en nuestra opinión explicaría de forma más completa la adolescencia, sería el cognitivo social, pues en sus postulados incluye

además de la perspectiva social, la habilidad individual para entender los pensamientos, emociones, intenciones, comportamientos y puntos de vista de los otros.

3.3 DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA

Como se observó en las anteriores caracterizaciones sobre adolescencia, son diferentes los aspectos que resaltan los autores, algunos el aspecto cognitivo, otros el cultural, sexual, o cognitivo social. Ahora veamos el origen etimológico de la palabra adolescencia.

El vocablo adolescencia proviene del verbo latín *adolescere*, su significado es “crecer” o “en proceso de maduración” (Rice, 1998). Este proceso de maduración como le llama Rice, ha sido enmarcado en un periodo entre la infancia y la edad adulta, así mismo aduce que la transición de una etapa a otra es gradual e incierta, aunque también expresa que es posible clasificar el periodo de adolescencia en: “adolescencia temprana, que va de los 11 a los 14 años y adolescencia media o tardía que comprende de los 15 a los 19 años” (Rice, 1998, p. 2).

Es posible decir que de acuerdo con autores consultados (Rice, 1998; Caballed, 1996; Stewart, 1979) y como se observa en las líneas siguientes, la adolescencia se ubica en el periodo de los 11 a los 19 años de edad.

Con el fin de proponer una definición de Adolescencia acorde con nuestros planteamientos, diremos que ésta se caracteriza de la siguiente manera:

- Palabra que se deriva del verbo latín *adolescere*, cuyo significado es “crecer” o “en proceso de maduración”.
- Periodo que comprende aproximadamente de los 11 a los 19 años.

- En esta etapa se presentan varios cambios físicos (cambio de voz, desarrollo de genitales, caderas, espalda, crecimiento de vello pubiano y axilar, etc.).
- Los individuos se interesan más por su identidad, por la pertenencia que tienen a determinados grupos y por el ajuste a su entorno social.
- El adolescente es capaz de conceptualizar que cada persona representa una parte del punto de vista del otro generalizado -la sociedad- (Selman, citado en Rice 1998).

3.4 DESARROLLO FÍSICO Y DE IDENTIDAD EN EL ADOLESCENTE

En general se ha considerado que el inicio de la adolescencia se ubica a la edad de 11 años, y a partir de aquí se desata un gran desarrollo físico, además, cabe mencionar que una de las más importantes tareas a desarrollar en esta etapa es la construcción de la identidad.

Así, en cuanto a los cambios que se presentan a nivel físico, de acuerdo con Grinder (1976), serían de manera general los siguientes (Ver Tabla 5):

HOMBRES	MUJERES
Crecimiento en estatura.	Crecimiento en estatura.
Aparición del vello pubiano, axilar, facial, en muslo, pantorrilla, abdomen, antebrazo, torax y brazo superior.	Crecimiento del vello pubiano y axilar.
Agrandamiento del pecho, hombros, caderas y torax.	Crecimiento de senos y caderas.
Se desarrollan en tamaño y fuerza los músculos laríngeos, ocasionando inseguridad y ronquera vocal, para lograr después profundidad de la voz.	Presentación del primer ciclo menstrual.
Crecimiento de pene, testículos y escroto.	Desarrollo limitado de los ovarios. Agrandamiento de útero y vagina.

Tabla 5.- Cambios físicos presentados durante la adolescencia

Grinder (1976), presenta un estudio detallado de los cambios físicos que se manifiestan en esta etapa, menciona incluso las edades promedio a las que se van presentando los cambios mencionados, no obstante, para lo que se pretende en esta investigación, no se considera necesaria la exposición de tales detalles.

Digamos pues que el adolescente se encuentra recorriendo un periodo de asombro y confusión, resultado de los cambios que tienen lugar en su cuerpo. Suele ocurrir que lejos de sentir seguridad, experimenta inestabilidad afectiva, por lo que no es extraño que pueda pasar rápidamente de la risa al llanto, del optimismo al decaimiento; al adolescente le resulta complicado manejarse en términos medios, y la posibilidad de que las situaciones las tome como personales aún cuando no lo sean y de que las lleve hasta el extremo, es alta.

No obstante, con el transcurso del tiempo el adolescente va tomando mayor conciencia de sí, asimilando los diversos cambios manifestados en él y tratando de encontrarse consigo mismo, de crearse una identidad. Para la realización de dicha tarea, habrá que observar hacia el interior y hacia el exterior. Al observarse hacia el interior, el adolescente buscará notar cómo se siente con los cambios que ha tenido y si la forma en que se conduce ante diversas situaciones tiene sentido. Al observar hacia el exterior, buscará la confirmación de sí mismo, tratará de responderse a la pregunta: ¿los demás me ven como yo los veo?

En este intento de construir la identidad, surge la necesidad de enarbolar cierto sentido de continuidad “el sentimiento de que en gran medida tu eres la misma persona que fuiste cuando eras joven y que serás en el futuro. Aunque has cambiado en muchas formas, tu identidad básica permanece igual” (Scarr y Vander, 1980, p. 239). Estos mismos autores aducen que “los adolescentes que están cómodos con sus cuerpos madurando, que tienen un sentido realista de hacia dónde quieren ir en la

vida, y que están seguros de que la gente importante para ellos los acepta, no experimentan una severa crisis de identidad” (Scarr y Vander, 1980, p. 240). En función de la última aseveración, cabe acentuar que lo que se busca en este proceso de construcción de la identidad es la aceptación por parte de las personas que le resultan significativas al adolescente.

3.5 ADOLESCENTES Y SU MEDIO FAMILIAR

Varias son las interacciones que el adolescente sostiene, de la que nos ocupamos en este apartado, *adolescente – familia*, es una de las más trascendentes, pues el medio familiar constituye el primer espacio de socialización con el que se tiene contacto. Las creencias, los comportamientos, el lenguaje, etc., que sostiene el adolescente, están en gran medida permeados por los estilos que se practican en la familia.

Argyle y Henderson sustentan que esta relación es una de las más trascendentales pues “el apoyo familiar positivo está asociado con relaciones estrechas entre adolescentes, padres y hermanos, autoestima alta, éxito académico y un adecuado desarrollo moral”¹². Así mismo sostienen que “la falta de apoyo familiar puede tener exactamente los efectos opuestos, baja autoestima, trabajo escolar insuficiente, comportamiento impulsivo, ajuste social limitado y comportamiento antisocial o delincuente”¹³. Así, hasta cierto punto, las formas en que los padres se relacionan con sus hijos, son determinantes. “La forma en la que los adolescentes buscan independencia y la facilidad con que resuelven los conflictos de convertirse en adultos depende en gran medida de la relación padre-hijo” (Scarr y Vander, 1980, p. 236). Presentamos enseguida una tipologización de las familias de acuerdo con los planteamientos de Scarr y Vander.

¹² Rice, P. (1998). *The adolescent. Development, relationships, and culture* (9th Ed.). United States of America: Allyn & Bacon, p. 320.

¹³ *Ibid.*, p. 320.

- **Familias autoritarias**, los padres son la máxima autoridad, son los únicos que pueden tomar decisiones y consideran que es innecesario explicar sus determinaciones. En estas familias, los hijos no tienen derecho de cuestionar las decisiones de los padres, únicamente las asumen, tampoco se da la suficiente libertad para que el hijo sugiera sus propios puntos de vista.
- **Familias democráticas**, en este caso los adolescentes juegan un papel activo en las decisiones que tienen que ver directamente con su vida. Se trata de un tipo de familia en la que las discusiones y las negociaciones tienen lugar. “Los padres escuchan las razones de sus hijos para ir a algún lugar o para hacer algo, y hacen un esfuerzo por explicar sus roles y expectativas” (Scarr y Vander, 1980, p. 236). De tal forma que los adolescentes tienen la libertad de tomar decisiones por sí mismos, no obstante, los padres conservan aún el derecho de no aceptar propuestas que ellos desapruében.
- **Familias permisivas**, se caracterizan porque en este caso los hijos son quienes deciden, la función de los padres se limita a ser una especie de guía del adolescente, en caso de que los hijos insistan en tener sus propias soluciones, los padres terminan cediendo. “O bien, los padres simplemente pueden dejar sus responsabilidades en los hijos, sin dar información, sin requerirlo, sin expresar expectativas, ignorando virtualmente a la gente joven que habita en casa” (Scarr y Vander, 1980, p. 237).

Como se puede observar, las formas de interactuar al interior de la familia, traen consigo determinados comportamientos que el adolescente va asumiendo y que como se mencionó al inicio de éste tema, repercuten en los demás ámbitos de la vida del adolescente.

Esta es pues, la razón por la que una de las variables que se maneja en esta investigación es el apoyo social percibido, en su dimensión familiar, y que es posible descomponerlo desde una perspectiva funcional en: emocional, material/instrumental e informacional. Una descripción más detallada al respecto se encuentra en el capítulo correspondiente al apoyo social.

Ya que se han revisado aspectos descriptivos de algunos tipos de familia y de la trascendencia de la relación familia – adolescente, tiene sentido mencionar además, un aspecto que entre otros también incide directa o indirectamente en la relación planteada: el aspecto económico. Retomamos aquí un planteamiento de Grinder que sobre esta línea cobra importancia: “a medida que las grandes industrias se han encargado de la producción económica, han sido las escuelas, los grupos de iguales, los hospitales y las organizaciones de las comunidades los que han asumido las responsabilidades de la educación, de la salud y de otras funciones antes efectuadas por la familia” (Grinder, 1976, p. 372).

Siguiendo la idea anterior, los padres de familia requieren invertir más tiempo al aspecto laboral, procurando mantenerse empleados y en este sentido solventar en la medida de lo posible los gastos generados en casa. Por tal razón, las funciones que realizaba la familia concernientes a educación, cuidados de salud, entre otras, debido al empleo laboral que ha de mantener, las va delegando a instancias que tienen como función atender partes de tales aspectos, pero que no lo logran en su totalidad o no con la eficiencia esperada si no se cuenta con el apoyo básico del individuo como es el caso del apoyo familiar, además porque tales instancias encierran en sí sus propias problemáticas, como se verá para el caso del ámbito escolar en el capítulo titulado Educación Media Básica.

Ahora bien, para el caso de tales familias en las que sí se atiende el aspecto material (que en esta investigación se plantea como uno de los

componentes del apoyo social), éste se convierte en prioritario debido a las condiciones sociales que prevalecen en nuestra población, dejando de lado los aspectos emocional e informacional que durante la adolescencia resultan de vital importancia.

No obstante, por otro lado también es posible observar que algunos padres de familia tienen insuficientes herramientas para atender incluso esas necesidades materiales básicas, lo cual es explicado por la cultura hegemónica que practicamos y reforzamos en el continuo de la vida, sin mencionar ya la forma en que atienden los aspectos emocional e informacional.

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

4.1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

En la época colonial y en la Independencia los objetivos de la Educación Secundaria contenían un carácter preparatorio, principalmente para el ingreso a la Universidad. Además de adquirir los conocimientos necesarios para proceder a una carrera científica, se otorgaba una enseñanza para la vida, con pretensión de que los estudiantes desarrollaran “aptitudes físicas, intelectuales, y morales” (Ibarrola, 2001 citado en Rama, 2001, p.177). Después durante la Revolución Mexicana se comenzó a reestructurar los estudios preparatorios de tal forma que éstos, se impartieran en tres años posteriores a la primaria. Así, en 1925 se creó formalmente el Sistema de Educación Secundaria, aunque todavía no tenía un carácter obligatorio.

Ahora las expectativas de este nivel educativo, han cambiado mucho a lo largo de los años; las transformaciones sociales, económicas, políticas y tecnológicas alrededor del mundo, determinan en gran medida las exigencias educativas, principalmente en los países Latinoamericanos, quienes se ven forzados a modificar sus Sistemas Educativos para lograr ser compatibles con un estándar internacional. Asimismo, la influencia de organismos como el Banco Mundial, FMI (Fondo Monetario Internacional) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) funge en primera instancia como los responsables del financiamiento de investigaciones en el ámbito Educativo o de prestaciones para el mismo; estos en consecuencia crean políticas educativas para ser aplicadas, según sus intereses.

Xavier Bonal (2002) enfatiza en los financiamientos otorgados por tales corporaciones, específicamente por el Banco Mundial, quien ha desarrollado debido a sus facultades económicas, un poder hegemónico que impone una ideología y condiciona la dirección de las Políticas Educativas Internacionales, ocasionando en los países que siguieron un

programa de ajuste propuesto, resultados un tanto negativos, por ejemplo la reducción del gasto público a la Educación Secundaria y Superior.

No obstante, cada vez se requiere de una mejor calidad educativa para tener la posibilidad de competir con otros países intelectualmente; las políticas educativas de organismos internacionales como los cambios sociales en el mundo, originan una total reestructuración en el área educativa, ello se plasmó en 1993 año en que se anunció la obligatoriedad de la Educación Secundaria en la Constitución¹⁴. Tal función es responsabilidad del Estado, quien a su vez debe crear los suficientes medios para garantizar el ingreso de alumnos egresados de primaria al nivel Secundaria, y posteriormente para concluirla.

El siguiente paso para incrementar de forma nacional la matrícula en la educación media básica, fue la descentralización, ya que en 1992 solo el 68.9% de la población estudiantil era atendida por el Gobierno Federal, después inicio el proceso de Federalización, con el cual se generaron a lo largo de las Entidades Federativas el manejo de nuevas Escuelas Secundarias con propia administración, recursos financieros, instalaciones, etc.

Actualmente el objetivo de la Educación Secundaria es obtener “los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia *dentro y fuera de la escuela* [que] facilitan su incorporación productiva o flexible al mundo del trabajo” (Ibarrola, 2001 citado en Rama, 2001, p. 179). En este sentido se hace hincapié en la enseñanza para la vida, pero

¹⁴ “ El 5 de Marzo de 1993, con la modificación de los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la enseñanza secundaria adquiere carácter obligatorio para todos los ciudadanos. Esta decisión, implica por un lado, que el Estado – la Federación, Estados, y Municipios- debe impartir educación secundaria gratuita y laica para todos los individuos y, por otro, que los padres de familia deben <<hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas>> para obtenerla.” En www.sep.gob.mx subsecretaría de la Educación Básica y Normal. Documento Base. Noviembre 2002.

incidiendo en un enfoque laboral, integrando además los conocimientos sobre salud, ambiente y cuestiones cívicas.

Los egresados de la Educación Secundaria deben adquirir la capacidad para competir en la vida diaria, es decir tener un conocimiento que les permita desempeñarse en cualquier ámbito social, para lo cual según Fischer (2005) “saber” no basta, sino más bien “saber hacer, con saber” es lo útil en nuestros días. Aprender a realizar actividades específicas es un requisito fundamental para sobrevivir. Por ejemplo, los estudiantes saben tópicos de gramática, pero tal vez no son capaces de redactar una carta, o peor aún reciben información sobre sexualidad, pero no utilizan métodos de protección en una relación sexual etc. *No obstante, aprender conocimientos y aprender a relacionarse con los demás, es una tarea permanente en la vida de un ser humano, ésta se inmiscuye por inercia y lamentablemente es dejada de lado en instituciones educativas.*

Según el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), llevado a cabo por la OCDE el 28% de los alumnos mexicanos de 15 años de edad, solo son capaces de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información, la idea principal de un texto o relacionar lo aprendido con el saber cotidiano (SEP,2004). De aquí se desprende el interés por investigar y entender los elementos influyentes en los alumnos para realizar su tarea escolar, pues el incumplimiento de esta actividad promueve la probabilidad de incrementar los índices de reprobación, ya que la tarea escolar además de intervenir en determinar la calificación final del estudiante también ayuda a reforzar y comprender la información brindada por los profesores. Sin embargo se observa una desarticulación entre lo enseñado en el aula y lo vivido, los conocimientos se ven separados de la realidad. Así, pretender que el estudiante de Secundaria fragmente ese distanciamiento es un reto nacional, afortunadamente

existen acciones para lograrlo, y por ende supone un trabajo arduo de directivos y profesores. Por lo tanto, ***la formación de individuos que puedan ser competentes para enfrentar eficazmente el presente y estén preparados para el futuro, es una meta que debe ser compartida por la Escuela, la Familia y la Sociedad.***

4.1.1 PROBLEMATICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Educación Secundaria conforma la tercera y última etapa (la primera es el nivel preescolar y la segunda la Escuela Primaria) de la Educación Básica, al concluirla de acuerdo con la SEP (2004), los adolescentes deberían cumplir con un perfil de egreso, el cual habrán de conseguir independientemente de su procedencia social o sus condiciones individuales. Dichas características se presentan en el cuadro 2:

PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

1. Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y de manera adecuada, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
2. Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
3. Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
4. Emplea los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar individual o colectivamente en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
5. Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
6. Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y como forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
7. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
8. Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
9. Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Cuadro 2.- Perfil de egreso de la Educación básica (RIES 2004)

Desde luego, resulta difícil imaginar que los alumnos egresados adquieran todas estas habilidades o conocimientos; en realidad, día a día es un desafío (pero no imposible) cumplir con dichas expectativas, más aún si los profesores las desconocen. Para entender porqué es complicado obtener satisfactoriamente resultados educativos es necesario tomar en cuenta las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes, algunas son las siguientes¹⁵:

- **Universalización de la Educación Secundaria:** En la actualidad no se ha logrado que todos los adolescentes ingresen a la Educación Secundaria. La población de 12 a 15 años de edad es 8 482 449, de la cual el 19.4% no asiste a la escuela. Desde luego en este porcentaje sobresalen los hijos de jornaleros migrantes o personas residentes de zonas rurales, quienes debido a su posición geográfica y económica se les dificulta acceder a la enseñanza de este nivel.
- **Deserción Escolar:** El aumento de escuelas, originó otro tipo de problemáticas muy frecuentes en nuestros días, una de ellas es mantener el índice de ingreso hasta concluir el nivel. Según estadísticas de la SEP (2004) en el periodo de 1993-94 había una eficiencia terminal de 77.5%, sin embargo, en el 2000-01 bajó a 74.9% y finalmente en el 2003-04 aumentó a 80.1%. Así, de cada cien estudiantes que ingresan a la Escuela Secundaria, 22 no la consuman en el tiempo indicado. Lo que se refiere a Escuelas Técnicas como se observa en la Tabla 6, su porcentaje de deserción es mayor (11.8) a comparación de las Secundarias generales y Telesecundarias y desde luego de las privadas. Lo mismo sucede en cuanto a la reprobación, ya sea en 1º, 2º o 3º grado.

¹⁵ Basadas en datos de la SEP.

En la deserción escolar intervienen diversos factores como: la acumulación de asignaturas reprobadas (tal vez por el incumplimiento de tareas escolares), problemas económicos en la familia, mala conducta o el enfrentamiento a nuevas situaciones de vida (Embarazos, incorporarse al medio laboral antes de lo deseado etc.).

TABLA 6.- INDICADORES DE SECUNDARIA POR MODALIDAD CICLO 2002-2003

Indicador	Grado	Secundarias Privadas	Secundarias Públicas		
			Generales	Técnicas	Telesecundarias
Reprobación %*	1º	15.7	22.3	22.9	7.3
	2º	19.7	27.1	27.8	7.0
	3º	13.5	17.9	19.5	3.4
Deserción Total interciclo %**		7.6	10.8	11.8	7.5
Eficiencia Terminal		79.3	68.7	65.3	79.1
Probabilidad de terminar la secundaria en tres años.		.59	.47	.45	.83

Fuente: Cálculos del INEE a partir de bases de datos de la SEP y el INEGI ¹⁶

* El porcentaje de reprobación se refiere al de los alumnos que obtuvieron una calificación reprobatoria en al menos una materia.

** El indicador de la deserción escolar interciclo se refiere a la cantidad de alumnos de los tres grados del nivel que o se inscriben nuevamente en el ciclo escolar siguiente.

- **Equidad:** En este punto se hace referencia a las desigualdades acentuadas en alumnos más pobres, principalmente aquellos pertenecientes al grupo indígena, pues debido a su escasez de recursos les es difícil conseguir los objetivos de Educación propuestos en el nivel Secundaria. Hablar una lengua indígena funge en este caso más como limitación, que como privilegio, pues es mayor el porcentaje de jóvenes atrasados en sus estudios correspondiente a dicha categoría (28%), a diferencia de quienes no hablan lengua indígena conformando solo un 16%. Con objeto

¹⁶ Basado en INEE (2004) "La calidad de la Educación Básica en México" en Problemática de la Secundaria. p.206

de aminorar esta problemática y seguir aumentando la cobertura, se crearon las Telesecundarias. Así con ayuda del Televisor y un profesor se imparten los conocimientos a miles de estudiantes en zonas rurales. No obstante, en la actualidad, los alumnos que asisten a éstas escuelas un 34.78% llegan caminando, y la mitad, hace 30 minutos de recorrido, 28% una hora y 14% dos horas y 40 mil aproximadamente tres horas. De aquí se hace evidente la desigualdad en cuestión del aprendizaje entre las tres modalidades educativas (Secundaria general, Secundaria Técnica, Telesecundaria) pues las dos primeras se encuentran mayormente en zonas urbanas, lo cual indica un mejor acceso a la Educación y a las ventajas de disponibilidad de recursos. Mientras, la Modalidad de Telesecundaria al no poseer totalmente de semejantes condiciones, manifiesta bajos índices de deserción, reprobación y un alto porcentaje de eficiencia terminal respecto a cada grado escolar (siguiendo la Tabla 6).

Por último, las mujeres también se ven perjudicadas a comparación de los hombres a nivel nacional, según la SEP (2004) en 31 entidades existe un gran número de mujeres egresadas de primaria que no siguen estudiando a diferencia de los hombres.

- **Financiamiento:** De acuerdo con el artículo tercero constitucional, la educación pública es gratuita. Sin embargo, generalmente en las escuelas se solicita una cuota a los padres de Familia, ya que el presupuesto brindado por el gobierno es insuficiente para el mantenimiento de la institución. Además el trabajo y el salario remunerado también son un derecho. Si esto se cumpliera no sería necesario, ningún sistema de becas. A nivel nacional, en el pasado ciclo escolar se invirtió más de 61 mil millones de pesos para la Educación Secundaria, donde el gasto promedio por alumno marca diferencias significativas, sobre todo en Telesecundaria con \$6

811, respecto a Secundaria General con \$12 460, y en Técnicas \$14 572.

- **Logros de aprendizaje:** Los resultados educativos no han sido muy exitosos; a pleno siglo XXI se requiere de una mayor calidad en el desarrollo de eficientes habilidades para vivir en sociedad; justamente la comprensión lectora, la comunicación oral, el pensamiento crítico, creativo, personas eficaces en el trabajo de equipo etc., son capacidades ineludibles para formar alumnos que puedan generar un ambiente apropiado de convivencia.

Las evaluaciones realizadas por el INEE (instituto Nacional de Evaluación Educativa) en el 2003 indica que “un 24% de alumnos de Tercer grado de Secundaria tiene un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en el área de razonamiento matemático” (SEP, 2004). *Por otro lado, en México existen diferencias notables entre escuelas públicas y privadas, ya que estas últimas registran mejores resultados en las evaluaciones, por su puesto las condiciones socioculturales o económicas de los alumnos también son diferentes (en donde los alumnos de secundarias privadas se ven favorecidos notablemente), las cuales funcionan como directrices para establecer los parámetros en los que se desenvuelven los alumnos.*

- **Articulación de niveles:** La educación básica se conforma por tres niveles: Preescolar, Primaria y como último tramo la Escuela Secundaria, la relación que guardan es muy arbitraria, pues los contenidos temáticos no presentan un seguimiento entre cada nivel. El ingreso a nuevas etapas y nuevos conocimientos, deberían ser proporcionados antes de pertenecer al siguiente nivel

o continuar reforzando aquellos de gran utilidad para el estudiante, así en el transcurso de su desarrollo intelectual obtendría habilidades trascendentes.

Basados en lo anterior, parece ser que la Escuela Secundaria en México requiere de modificaciones complejas para forjar una mejoría en este ámbito. No obstante, ***el compromiso del cumplimiento de los objetivos incumbe a los adolescentes, sus padres o tutores y por supuesto a los profesores, quienes tristemente llevan una relación superflua y desinteresada con dichos grupos.***

La SEP y autoridades educativas estatales han puesto en marcha acciones con el fin de ayudar a reducir o desaparecer tales problemáticas. Actualmente se analizan las alternativas más funcionales, empleadas en ciertas entidades del país, para después expandir su aplicación a comunidades con requerimientos semejantes (Ver Cuadro 3).

ESTRATEGIAS EXITOSAS EN ANALISIS

- Transportar a los jóvenes de zonas rurales a las escuelas ubicadas en las poblaciones más cercanas (Coahuila y Campeche, entre otros).
- Nuevo modelo de secundaria comunitaria (Guanajuato).
- Posprimaria del CONAFE con certificación INEA o de la propia entidad (Guanajuato, Quintana Roo, entre otras).
- *Fuerte campaña de comunicación a los padres cuyos hijos egresarán de primaria para asegurar su inscripción a secundaria (Aguascalientes y Guanajuato).*
- Egresados de primaria atendidos por la tarde en la misma escuela para certificar la secundaria (Durango).
- Pruebas experimentales de flexibilización del calendario y horarios escolares (diversas entidades).

Cuadro 3.- Estrategias exitosas de análisis (RIES 2004)

4.2 REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Las evaluaciones aplicadas al sistema educativo de nuestro país demuestran una desagradable realidad, pues según la OCDE ocupamos junto con otros países, uno de los últimos lugares en cuanto a la calidad de educación que comprende razonamiento matemático, habilidades lectoras etc. Estas últimas fueron exploradas en las pruebas PISA (*Programme For International Student Assessment*) y PSA 2002 donde se dio a conocer que de los alumnos de 15 años, sólo un 6.9% ocupan la categoría de buenos lectores; 49.1% Lectores regulares y un 44.2% malos lectores, dejando a México en el lugar 34 de todos los países participantes¹⁷ (Ver Tabla 7). Los resultados son preocupantes, pues la cantidad de jóvenes con habilidades de buenos lectores es muy baja. No cabe duda de que hay mucho que hacer en esta área educativa.

TABLA 7.- PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LOS NIVELES DE COMPETENCIA DE LECTURA PISA 2000 Y PLUS

LUGAR	PAÍS	Buenos Lectores Niveles 4 y 5	Lectores Regulares Niveles 3 y 2	Malos lectores Niveles 1y menos
1	Finlandia	50.1	43.0	6.9
2	Canadá	44.5	46.0	9.6
3	Nueva Zelanda	44.5	41.8	13.7
4	Australia	42.9	44.7	12.4
5	Irlanda	41.3	47.6	11.0
6	Hong pong	40.8	50.2	9.1
7	Corea	36.8	57.4	5.7
8	Reino Unido	40.0	47.1	12.8
9	Japón	38.7	51.3	10.0
15	Francia	32.2	52.6	15.2
16	USA	33.7	48.4	17.9
19	España	25.3	58.5	16.3
22	Alemania	28.2	49.1	22.3
27	Portugal	21.0	52.8	26.3
28	Rusia	17.4	56.1	27.5
30	Israel	18.8	48.1	33.2
31	Luxemburgo	12.9	52.1	35.1
32	Tailandia	5.3	57.6	37.0
33	Bulgaria	11.2	48.5	40.3
34	México	6.9	49.1	44.2
35	Argentina	10.3	45.8	43.9
36	Chile	5.3	46.6	48.2

¹⁷ * En INEE (2004) "La calidad de la Educación Básica en México" en Problemática de la Secundaria. p. 212.

CONTINUACIÓN DE LA TABALA 7				
LUGAR	PAÍS	Buenos Lectores Niveles 4 y 5	Lectores Regulares Niveles 3 y 2	Malos lectores Niveles 1y menos
37	Brasil	3.7	40.6	55.8
38	Macedonia	1.9	35.5	62.6
39	Indonesia	0.4	30.9	68.7
40	Albania	1.4	28.3	70.3
41	Perú	1.1	19.4	79.6

Fuente: *Basado en OCDE (2001) Programme For International Student Assessment. Knowledge and skill for life. First Results from PISA 2000. Paris, France.

Por tal motivo, surgió la necesidad de incorporar nuevas acciones para desarrollar estrategias benéficas a más de 5 millones de estudiantes entre 12 y 15 años de edad. En primera instancia se concretizaron las deficiencias de cada Escuela Secundaria, agrupando los siguientes puntos: la universalización, organización escolar, ausencia de alcances en equidad, los alumnos no cubren las expectativas propuestas etc. En fin, en el apartado anterior se expusieron de manera más amplia. Después, se construyó un plan de trabajo que permitiera fortalecer la calidad de la Educación Secundaria.

No obstante, México no es el único país con pretensiones de cambio en su Sistema Educativo; la preocupación de preparar a las futuras generaciones con nuevas formas de aprendizaje y conocimientos inéditos, abarca tanto a naciones desarrolladas como a países en vías de desarrollo. En los años 50's Corea contaba con avances tecnológicos y económicos menores a los de México, actualmente se ha convertido en un país con un mayor grado de exportación en el mundo, generando para sus habitantes altos ingresos económicos; esto es producto del esfuerzo de profesionistas e investigadores que han apoyado con el mismo ahínco a la industria y al sistema educativo. Análogamente, la República Popular de China aplicó una reforma educativa en 1978 con el fin de modernizar a su población y conseguir un futuro prometedor, así el gobierno se encargó de confeccionar un reajuste en las políticas educativas, intentando disminuir el analfabetismo y hacer obligatoria la Escuela Secundaria; a largo plazo se obtuvieron bajos registros de

deserción en Primaria y Secundaria, incluso aumentó el índice de ingreso en centros de enseñanza superior.¹⁸

Otro caso, fue el de Estados Unidos, cuando en el periodo del presidente “Bill Clinton”, este lanzó una reforma educativa en el 2000 por el grave deterioro en su sistema de enseñanza, reflejando un gran porcentaje de estudiantes estadounidenses con complicaciones en la lectura y en matemáticas, lo que al mandatario forzó a implementar un plan llamado “No Child Left Behind” (Que ningún niño se quede atrás) para actualizar el área educativa y no dispar su poder hegemónico como potencia¹⁹.

Parece ser que las reformas educativas planteadas en diferentes países han sido un tanto exitosas, sin embargo, ello no garantiza que en México se obtengan resultados de la misma índole, pues los recursos disponibles en cada nación son totalmente distintos a los de nuestro país.

México se encuentra en el proceso de emprender una Reforma a la Educación Secundaria, las necesidades y los recursos de cada entidad están siendo estudiadas con el propósito de ofrecer beneficios a futuros estudiantes. Los planteamientos contienen acciones para quienes no asisten a la escuela, comprendiendo diagnósticos sobre la dinámica del rezago escolar a nivel estatal, articular estrategias de tipo gratificantes (económicas) con aquellas de orden pedagógico; asimismo ayudar a poblaciones con dificultades geográficas o por contexto social que obstaculizan el acceso a una educación digna; por último, no menos importante **es prestar la debida atención a las demandas de los adolescentes**, es decir, investigar qué es lo agradable y desagradable de asistir a la Escuela; identificar de manera directa los problemas en

¹⁸ Información basada en Hernández Angel (2005) “Retos de la Educación en México” en Revista Vértigo. Año IV nº 199, p.25

¹⁹ Ibid., p. 25

que se ven envueltos, qué es lo que piensan de estudiar, de la escuela, etc. Por tal motivo la presente investigación se interesa en indagar en estos aspectos, para aportar información útil y así entender las elaboraciones cognitivas que fabrica el adolescente respecto a la realización de sus tareas escolares, pues a veces se deja de lado las opiniones de los estudiantes, las cuales son indispensables para mejorar su calidad educativa.

En una Encuesta Nacional de la Juventud realizada por el INJ (Instituto Nacional de la Juventud) en Agosto del 2000 concluyó que “el 24% de los jóvenes y el 20.4% de las jóvenes dejan de estudiar porque no les gusta la escuela, un 70% [de los chicos] abandona sus estudios entre los 12 y 19 años de edad, pero un 68.1% quisiera volver a la escuela para seguir aprendiendo” (Gómez, 2003). Conocer las percepciones de los alumnos sobre “Estudiar”, ayudará a construir propuestas más atractivas e interesantes para mejorar el rendimiento de los estudiantes en la Escuela.

Por otro lado, también se pretende mejorar las condiciones de trabajo de profesores y desde luego la enseñanza para los alumnos, modificando el número de maestros para los estudiantes y viceversa, menor número de alumnos para cada maestro. De igual forma, reestructurar el Mapa curricular de la siguiente manera (Ver Tabla 8 y 9), la cual es una medida para “incrementar la calidad educativa”. La parte sombreada del tabla N° 3, son el total de asignaturas que se agruparon para quedar como se muestra en la Propuesta del Mapa Curricular (la parte sombreada de la tabla 3). Las asignaturas de Biología, Física y Química ya no se contemplan en los tres grados, sino sólo en uno, con nombre de Ciencia y Tecnología; lo mismo sucede con Geografía y Cívica y Ética, dejando a esta última sólo en tercer grado. Por el contrario, la materia de Orientación Educativa incrementó sus horas, pues en cada grado se impartirá dicha materia, cuando en el Plan Actual

1993 no se imparte de esta forma. Las consecuencias de estas transformaciones deberían ser más discutidas, por ejemplo, reducir el número de asignaturas, se interpreta como la reducción de personal académico o reestructuración entre los mismos maestros, lo cual provocaría cierto grado de desempleo, o una fuerte demanda de plazas, etc.

En el caso de la materia de Historia sólo en Segundo grado se imparte en 8 horas semanales, las cuales nos parecen insuficientes para aprender o al menos identificar lo que ha pasado a través de los años en el mundo y en México, si cuando se cursaba en los tres años (de acuerdo al plan de estudios de 1993) no se lograba reforzar esos conocimientos, dudamos que esa modificación logre tal cometido satisfactoriamente.

TABLA 8.- MAPA CURRICULAR ACTUAL (Plan de estudios de 1993)

No. de Asignaturas	Hr	Primer año	Hr	Segundo año	Hr	Tercer año
1	5	Español	5	Español	5	Español
2	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5	Matemáticas
3	3	Historia universal I	3	Historia universal II	3	Historia de México
4	3	Geografía general	2	Geografía de México	3	Orientación educativa
5	3	Cívica y ética	2	Cívica y ética	3	Física
6	3	Biología	2	Biología	3	Química
7	3	Introducción a la física y a la química	3	Física	3	Lengua extranjera
8	3	Lengua extranjera	3	Química	3	Asignatura opcional decidida en cada entidad
9			3	Lengua extranjera		
10	2	Expresión y apreciación Artísticas	2	Expresión y apreciación Artísticas	2	Expresión y apreciación Artísticas
11	2	Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física
12	3	Educación tecnológica	3	Educación tecnológica	3	Educación tecnológica

Fuente: Reforma Integral de la Educación Secundaria en SEP (2004)

TABLA 9.- PROPUESTA DEL MAPA CURRICULAR

No. De Asignaturas	Hr	Primer año	Hr	Segundo año	Hr	Tercer año
1	6	Español I	6	Español II	6	Español III
2	5	Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III
3	6	Ciencia y tecnología I (Énfasis en biología)	6	Ciencia y tecnología II (Énfasis en física)	6	Ciencia y tecnología III (Énfasis en química)
4	5	Geografía	8	Historia	8	Formación cívica y ética
5	3	Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III
6	2	Educación física I	2	Educación física II	2	Educación física III
7	2	Artes	2	Artes	2	Artes
8	5	Asignaturas estatales, talleres, actividades cocurriculares	2	Asignaturas estatales, talleres, actividades cocurriculares	2	Asignaturas estatales, talleres, actividades cocurriculares
9	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo

Fuente: Reforma Integral de la Educación Secundaria en SEP (2004)

Además, los medios de aprendizaje como son los libros requieren de ser actualizados, de acuerdo con Ynclán (2003) el 85% de los libros aprobados por la SEP no propician la reflexión, no plantean aprendizajes significativos, hacen uso de un lenguaje complicado y artificial para el alumno, conjuntamente no incluyen estrategias participativas etc. lo cual pone en contradicción a las metas propuestas, ya que mientras se pretende formar alumnos con actitudes críticas y emprendedoras en el contexto social donde se desarrollan, los libros son totalmente ineficientes para lograrlo.

Por otra parte, es necesario resaltar que en la Reforma Integral se menciona sólo superficialmente el papel que desempeñan los padres, no son mencionados como posibles ponteciadores en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, pero sí como recursos financieros y supervisores de calificaciones. Sin embargo, en nuestra opinión, el apoyo de los padres (no sólo de tipo económico) o de otra persona en el periodo escolar, podría alentar a los estudiantes a concluir su Educación Secundaria. Por lo tanto, los padres comparten la responsabilidad con los profesores de brindar a los estudiantes, no sólo el “saber”, sino más bien

el “saber hacer, con saber”, la ayuda del espacio de su hogar es imprescindible para experimentar lo aprendido en su vida cotidiana; es decir, expandir el conocimiento con los miembros de su familia para enriquecer sus relaciones sociales.

Si bien, los retos descritos a lo largo de este segmento, demandan la participación de la sociedad y de una transparente organización federal para no seguir cometiendo las mismas acciones errantes que perjudican el futuro de las generaciones, y que limitan la capacidad de competencia científica. “Los adolescentes y jóvenes del país han experimentado profundas transformaciones sociológicas, económicas y culturales. [Aunque] gozan de más oportunidades que las generaciones previas; son más urbanas, cuentan con niveles de escolaridad superiores a los de sus progenitores, están más familiarizados con las nuevas tecnologías, disponen de mayor información sobre la vida”²⁰, también están expuestos a fuertes exigencias educativas, pues un nivel escolar con calidad, apenas permite sobrevivir en un mundo globalizado y consideramos que a México le falta trabajar mucho en este aspecto.

²⁰ En www.sep.gob.mx Subsecretaría de la Educación Básica y Normal. Documento Base. Noviembre 2002.

CAPÍTULO 5

LA DESARTICULACIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA

5.1 EDUCACIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR: HACIA UNA DESARTICULACIÓN

Diferentes realidades permean la vida del ser humano, el cual al percibir las lo hace desde determinados esquemas de significados, éstos en ocasiones presentan ciertas conexiones entre sí, sin embargo, es posible observar que en algunos casos dichos enlaces no resultan tan claros, tal sería el caso de la relación que prevalece entre la escuela y la familia, ámbitos en los que el adolescente (nuestro objeto de estudio) se encuentra inmerso.

La familia, representa el espacio donde el individuo se desarrolla, en ella adquiere normas, valores, costumbres, etc., es decir aprende de las experiencias de las relaciones familiares, y básicamente obtiene de éstas una educación con la cual puede o no, desenvolverse óptimamente en diferentes ámbitos de su vida. El medio escolar es otro de los contextos que intervienen de manera significativa en el ser humano a lo largo de su vida, aquí se amplía el desarrollo de habilidades sociales, el adolescente que asiste a la escuela tiene la posibilidad de adquirir una educación basada, primordialmente aunque no exclusivamente y por ello diferente a la proporcionada por la familia: una la Educación Formal, en la cual, se experimentan métodos de enseñanza más estructurados y donde los contenidos temáticos sostienen una secuencia lógica, un alumno no podría aprender a redactar sin antes aprender las vocales. Más adelante hablaremos de la función de la familia y de qué manera utiliza, prioritariamente aunque no únicamente, estrategias de educación informal y no formal. También se hará mención de la importancia de la Educación como vía para mejorar la situación de vida de los estudiantes, pues la Educación no solamente tiene la función de capacitar al individuo para mano de obra, más bien debe preparar a los seres humanos para vivir dignamente, y de acuerdo con Meza (1991) *el sistema educativo debería organizarse con principios éticos, en la búsqueda del bien común, la*

defensa de la vida y el desarrollo y bienestar humano y de las demás especies. [De esta forma y siguiendo a dicho autor], la educación estaría comprometida a habilitarnos para una adecuada relación entre hombres y mujeres o para vivir en comunidad, vecindad o bajo el mismo techo, con equidad, corresponsabilidad y armonía.

De esta manera, los adolescentes se encuentran en medio de ambas esferas, viviendo una realidad poco atractiva, estableciendo relaciones con familias en las que poco se cumple con las funciones adecuadas para un desarrollo íntegro de éstas; y en escuelas donde es insuficiente la formación académica del estudiante para elaborar un criterio que valore el saber brindado por éstas. Estos puntos de vista se desarrollarán con mayor detalle a lo largo del presente capítulo.

5.2 EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL

¿Cuál es el significado que se le da a la Educación sobre todo en estos tiempos en que las transformaciones de la sociedad tienden a generar relaciones sociales más competitivas y menos enfocadas a un bienestar social, y en especial qué importancia le dan los adolescentes a su propia educación? cuando es posible observar, cómo existen cada vez menos estudiantes interesados en obtener una preparación más completa que les permita dejar de ser solamente una multitud capacitada para acceder a un mercado laboral que poco podrá satisfacer adecuadamente sus necesidades.

Ahora bien, para esta investigación postulamos a la educación como un acceso que permite a los adolescentes procurarse un cambio para mejorar su nivel de vida, o como bien lo comenta Freire (1982) la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, sin embargo, cómo hacer para lograr que el

ser humano consiga un interés en procurarse, por reflexionar o actuar en aras de su Educación.

Para hablar de educación hemos pues de definirla y posteriormente integrarla al ámbito familiar y educativo, ya que de esta forma logramos observar más claramente cómo las diversas formas de educación que van de la informal a la formal, más que excluyentes son complementarias.

“Educar” deriva del latín *educare*, que a su vez se formó del verbo *educere*, compuesto de los vocablos *ex*, afuera y *ducere* llevar o conducir. Desde un inicio la palabra *educación* tuvo el sentido de cuidar, criar, hacer crecer. Sin embargo no era utilizado únicamente para designar alguna conducta humana, es hasta la época de Cicerón (106-43 a. de C.) cuando tuvo una acepción exclusivamente para el ser humano. Así mismo, con la palabra *Humanitas* se hizo referencia a lo que el hombre crea y asimila. Este término es homólogo de la expresión griega *Paideia*, la cual entre los griegos hacía referencia al cultivo tanto del cuerpo como del alma.

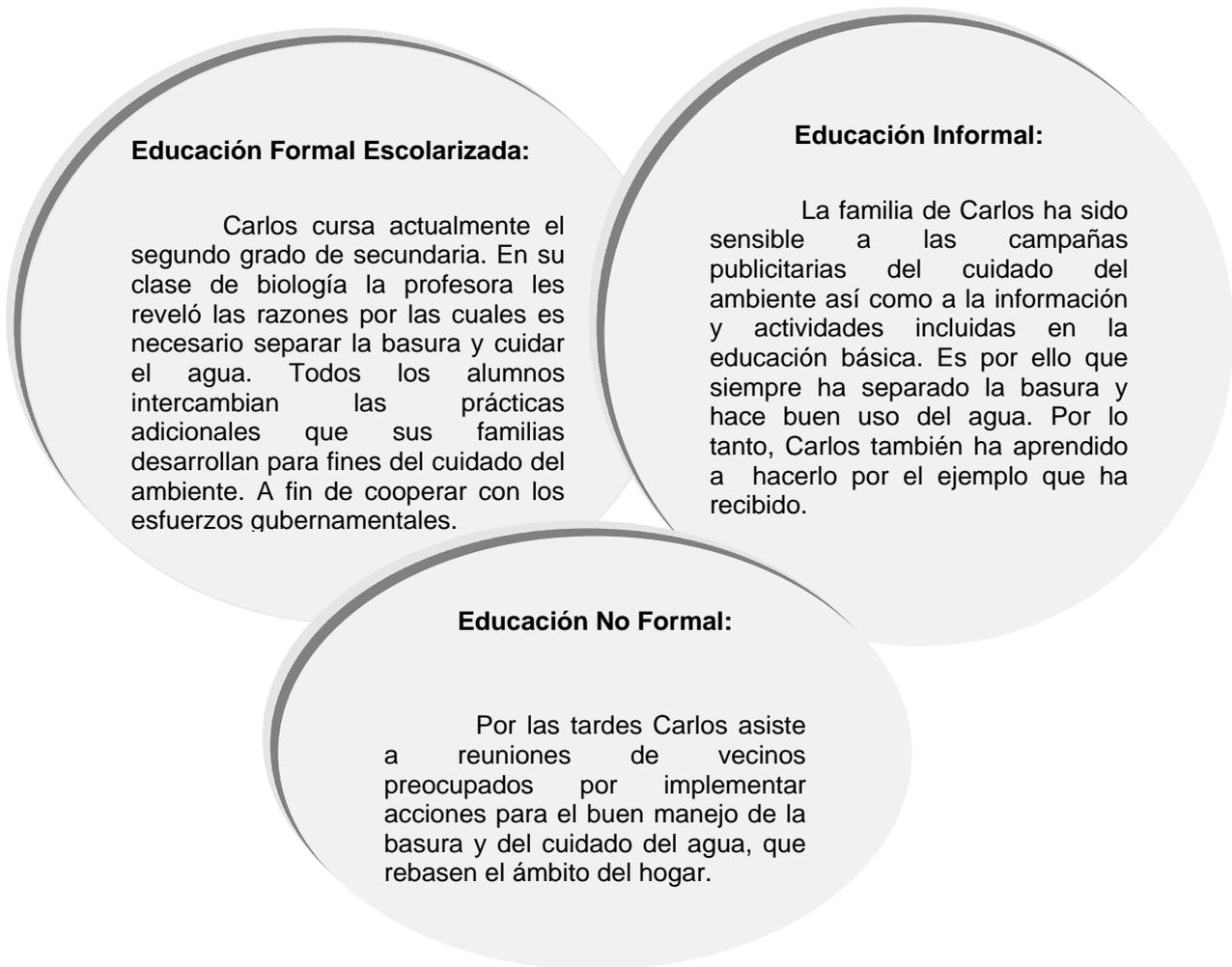
Esta breve reseña acerca del concepto de Educación, nos permite observar que en la actualidad es posible distinguir este término en: Educación formal, informal y no formal. Para ello, nos hemos basado en Coombs (1971) que junto a sus colaboradores han elaborado conceptos lo bastante claros para este tema y citando a Homs (2001) presentamos que:

- **La Educación Formal:** es el sistema educativo jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo (p.527).

- **La Educación Informal:** es el proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno –de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación (p.527).
- **La Educación No Formal:** es cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido – tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia- que está orientado a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables (p.527).

Por otra parte, cabe señalar que la definición de Educación informal según Coombs y citado en Homs ha sido replanteada como se muestra a continuación:

- **La Educación informal:** es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, en el trabajo, divirtiéndose; con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio o viendo la televisión o el cine. En general, la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo incluso el de una persona altamente escolarizada (p. 528).



Esquema 13. Ejemplos de Educación Formal, No Formal e Informal.

El esquema (13) nos presenta situaciones que hacen evidente que la acción social y las relaciones sociales que le son inherentes, constituyen el contenido de un proceso educativo general, que adquiere distintos grados de estructuración utilizados de acuerdo a las necesidades, circunstancias y tipo de conocimientos, aprendizajes y habilidades que los sujetos sociales deben adquirir. Algunas instituciones, grupos sociales o formas de asociación interpersonal privilegian, por las razones aludidas, los distintos niveles de estructuración que anteriormente hemos descrito (ver página 6). Sin embargo, eso no significa que en la realidad, en el comportamiento vivo, existan fronteras y sean excluyentes; más bien, aparecen siempre en una mixtura compleja,

en la que pueda(n) aparecer alguna(s) de manera predominante, subsumiendo a las otras, pero nunca excluyéndolas, como lo muestra el ejemplo del citado esquema.

Es importante resaltar que este proceso educativo general y sus subconjuntos no son ajenos a la esfera psicosocial, pues existen numerosos puntos de contacto constituidos por procesos que han sido de su interés, cuyo escrutinio ha permitido conceptualizarlos dentro de la Psicología y la Psicología Social. Así ocurre con el aprendizaje vicario que supone la adquisición de conocimientos y experiencias tomando como referente o modelo a otras personas (de manera consciente o desapercibida tanto para el aprendiz como para el modelo). Algo similar ocurre con el concepto de imitación que implica al proceso anterior e incluye adicionalmente algunos más que hacen que su aplicación se dirija a conductas complejas. Quizá el concepto que interconecta de manera más amplia el proceso educativo con los procesos psicosociales, sea el de influencia social, por que a través de las modalidades de dichos procesos, se (re)construye permanentemente la subjetividad social que es finalmente uno de los elementos fundamentales que moldean y constituyen a los sujetos sociales. Más aún, se puede afirmar que el conjunto de los procesos psicosociales son el vehículo y la sustancia que le da forma y consistencia al proceso educativo general. Una última referencia pertinente para esclarecer esta relación es, dentro de las modalidades de influencia, el concepto de estilos de comportamiento. Postulado por el modelo de influencia minoritaria, hace referencia a que las acciones de individuos y grupos expresan significados constituyendo un lenguaje, un discurso o retórica del comportamiento. El concepto de estilo de comportamiento es un sistema de señales que expresa los atributos y condiciones presentes y futuras de la fuente que las emite; si asumimos tal definición el comportamiento social mismo es el vehículo a través del cual y con la mediación de la realidad física, los hombres se educan unos a otros.

Ahora bien, en psicología social podemos observar dos divisiones en el estudio de la Familia según Gracia Fuster (2000), la primera corresponde al estudio de parejas (estudios sobre relaciones diádicas) y la segunda a la familia con un enfoque sistémico, es decir, ver a la familia como una interrelación con otros sistemas e inmersa en sistemas más amplios. Ingente es el trabajo del psicólogo social al estudiar a la familia como institución pues, para los seres humanos es primordial la complejidad y cambios a los que se ha sometido este grupo social. De acuerdo con Parres (1982), la función de la familia contemporánea debe perseguir los siguientes propósitos:

1. Proveer, comida, abrigo, y otras necesidades materiales para la vida y la protección ante el peligro.
2. Proveer el contexto social para el desarrollo de las ligas afectivas en la vida familiar. El contexto para el desarrollo del afecto.
3. La oportunidad para el desarrollo de la identidad personal, ligada a la identidad familiar, lo que proporciona la integridad psíquica y la fortaleza para enfrentarse a nuevas experiencias.
4. El desenvolvimiento de los roles sexuales, que preparan la madurez sexual y para la satisfacción.
5. La preparación para la integración social y la aceptación de la responsabilidad social.
6. El cultivo del aprendizaje y el apoyo para el desarrollo de la creatividad y la iniciativa.

Desgraciadamente, el perfil del tipo de familias con el que nos encontramos, poco cumple con estas características, pues actualmente los cambios estructurales de la familia como aumento de divorcios, los problemas económicos, la inserción de la mujer al campo laboral, etc. propician que la vida en común se vaya en declive, además de una falta de interés por parte de los integrantes en una convivencia más afectuosa.

Así, el adolescente tiene que aprender a sustituir las funciones que corresponden a su familia, y en la mayoría de los casos, lo hacen de una manera poco adecuada, por ejemplo buscando información en lugares no propicios, estableciendo relaciones con gente poco confiable, etc. De esta manera, y como se mencionó la familia es la proveedora de educación basada en estrategias informales. Si tomamos en cuenta la falta de cuidado de los padres hacia sus hijos, nos encontramos con que a los adolescentes se les procura una pobre y austera enseñanza, además de representar un esquema de vida a seguir. Tomando en cuenta dichos cambios coincidimos con la idea de Parres (1982) en cuanto a que:

En el panorama de nuestra vida contemporánea la familia esta cambiando sus pautas organizacionales en forma rápida, pues no hay nada fijo o inmutable sobre la familia, exceptuando que siempre está con nosotros, como nuestra propia sombra. Hemos tenido muchos años para acostumbrarnos a ella, sin embargo en cada generación debemos aprender otra vez a vivir con la familia (p. 89).

Lo anterior nos permite ver que a pesar de las escasas posibilidades de modificar la estructura actual que se da en la familia no es imposible buscar otras formas de adecuar la interacción entre los miembros de éstas, ya que el poco interés que presentan los adolescentes de nuestros tiempos en su educación escolar, podría deberse a la falta de seguimiento de lo que están viviendo en la escuela y lo que viven en casa, aunado al poco beneficio que perciben de la utilidad de sus aprendizajes y el apoyo brindado por sus padres.

5.3 IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA FORMACIÓN ESCOLARIZADA

Se ha mencionado el funcionamiento que tiene la familia como institución social; ahora bien en este punto nos centraremos específicamente en la importancia de la participación de los padres en la formación académica de sus hijos, concretamente en la realización de tareas escolares. Esto es relevante ya que al comprender la naturaleza de la valoración que los padres hacen de la escuela podemos entonces denotar un indicio a la iniciativa de la realización de tareas por parte de los hijos, es decir, si el adolescente percibe que sus padres están interesados de una u otra manera en su aprendizaje, y le procuran dentro de sus posibilidades facilitarle la comprensión hacia un determinado saber, entonces es muy probable que el adolescente se interese en lo que esta aprendiendo. De acuerdo con lo anterior y según Miranda (1995) diversas investigaciones realizadas en México registran un alto nivel de confianza de los padres en la escuela; el interés de las familias obreras por la educación de sus hijos supera el objetivo de que con ella solo se puede obtener y mantener un empleo, estas familias además conciben que una educación que les permite a sus hijos “sobrevivir” en el mundo moderno sin demasiadas dificultades.

De esta manera podemos rescatar la importancia de la participación que tienen los padres en el buen desarrollo académico de sus hijos, dejando en claro que no es el único factor pero sí uno de los más importantes. Según ciertas investigaciones (Anguiano, 2004) se ha encontrado que la participación que tienen los padres es determinante para que los adolescentes completaran positivamente su educación por ello, podemos desarrollar la idea de que cuando la familia del estudiante participa de manera positiva en la educación de sus hijos, éstos tendrán una mayor estimulación para la terminación de sus estudios.

Ahora bien, para tratar de mantener la una continuidad entre la educación formal y la informal, lo que nos permitiría formar estudiantes comprometidos con su realidad, es fundamental el rol que juegan los padres y el apoyo que les brindan a éstos para evitar esa desarticulación que deteriora la educación en nuestro país. Si en investigaciones, como se ha comentado, la participación de los padres evita la deserción escolar, suponemos que el apoyo que los adolescentes perciben de sus padres, es una vía para mejorar la calidad educativa de nuestros estudiantes, y un indicador de dicha mejoría puede verse reflejado en la manera en que los adolescentes procuren realizar sus tareas escolares con esmero e interesarse en aprender, más allá de lo que la escuela puede ofrecer.

CAPÍTULO 6

MÉTODO

6.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación secundaria es una de las etapas de mayor trascendencia en la formación educativa de un adolescente, en este periodo es donde debe adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para empezar a forjar su propio futuro. Sin duda, cumplir dicho propósito depende en gran medida de las habilidades del alumno para realizar diversas actividades en la Escuela o fuera de ella; tal es el caso de las Tareas escolares, las cuales constituyen unas de las herramientas básicas para reforzar lo aprendido en clase y como ya se ha mencionado, forma parte de la calificación final para etiquetar al estudiante como aprobado o reprobado.

Para entender por qué los estudiantes hacen su tarea o identificar los factores determinantes de esta conducta, es necesario adentrarse en un terreno meramente cognitivo. Para esto, no es suficiente considerar la percepción que tienen los estudiantes acerca de sus habilidades, sino también la importancia que le brindan a los juicios de los maestros, amigos, padres, etc., así como sus creencias acerca de cómo los padres los apoyan o ayudan a cubrir sus necesidades en el ámbito educativo, ya sea escuchando, aconsejando, o proveyendo de materiales. Estos elementos se emplearán para analizar su relación con la intención de hacer las tareas escolares.

Con el fin de abordar el problema de investigación planteado en estas páginas, recurrimos a la Teoría de la Conducta Planeada de Fishbein y Ajzen (1980), que ha sido empleada en múltiples investigaciones sobre la predicción de la conducta, asimismo nos basamos en los aspectos funcionales del Apoyo Social (AS), para explicar cómo interviene el carácter emocional, instrumental e informacional del **Apoyo Familiar Percibido** por el estudiante, en la intención de realizar la conducta (las tareas escolares). Aunque esta

teoría (AS) se ha estudiado más como un “amortiguador” en situaciones de estrés, nuestro estudio pretende indagar en el papel de las funciones del Apoyo relativas a una situación cotidiana en adolescentes, como es la realización de tareas escolares.

6.1.1 Preguntas de investigación

- 1) ¿Las actitudes favorables, la norma subjetiva y el control conductual percibido referentes a la realización de las tareas escolares, se relaciona positivamente con la intención conductual de llevar a cabo dichas tareas?
- 2) ¿La intención conductual de realizar las tareas escolares se relaciona positivamente con la conducta hacer tales tareas?
- 3) ¿El apoyo instrumental, emocional e informacional percibido por los adolescentes se relaciona positivamente con la intención conductual de hacer las tareas escolares?
- 4) ¿El nivel educativo del padre se asocia con la intención del adolescente de realizar sus tareas escolares?
- 5) ¿El nivel educativo de la madre se asocia con la intención del adolescente de realizar sus tareas escolares?
- 6) ¿El sexo de los adolescentes se asocia con la percepción del Apoyo Instrumental, Emocional e Informacional?

6.2 OBJETIVOS

Los objetivos **generales** que ambiciona esta investigación son: 1) identificar el tipo de relación que prevalece entre la valoración subjetiva del adolescente acerca del apoyo informacional, emocional e instrumental (brindado por los padres) y la Intención de hacer las tareas escolares; 2) determinar si la Actitud, Norma Subjetiva, Control Conductual Percibido respecto a la realización de las tareas escolares; se relaciona significativamente con la Intención conductual y ésta con la conducta de realizar tareas escolares.

Aunados a los objetivos anteriores presentamos los siguientes:

- Identificar la relación que se da entre el nivel educativo de la madre y padre con la intención conductual de hacer las tareas escolares.
- Conocer si la variable sexo se asocia con la percepción del Apoyo Instrumental, Emocional e Informacional.

6.3 HIPÓTESIS

Los planteamientos hipotéticos formulados para esta investigación son:

H₁: La Actitud hacia la conducta será predictor de la Intención conductual

H₂: La Norma Subjetiva será predictor de la Intención conductual

H_i: El Control Conductual Percibido será predictor de la Intención conductual

H_i: La Intención conductual será predictor de la Conducta.

H_i: El Apoyo Informativo será predictor de la Intención conductual.

H_i: El Apoyo Emocional será predictor de la Intención conductual.

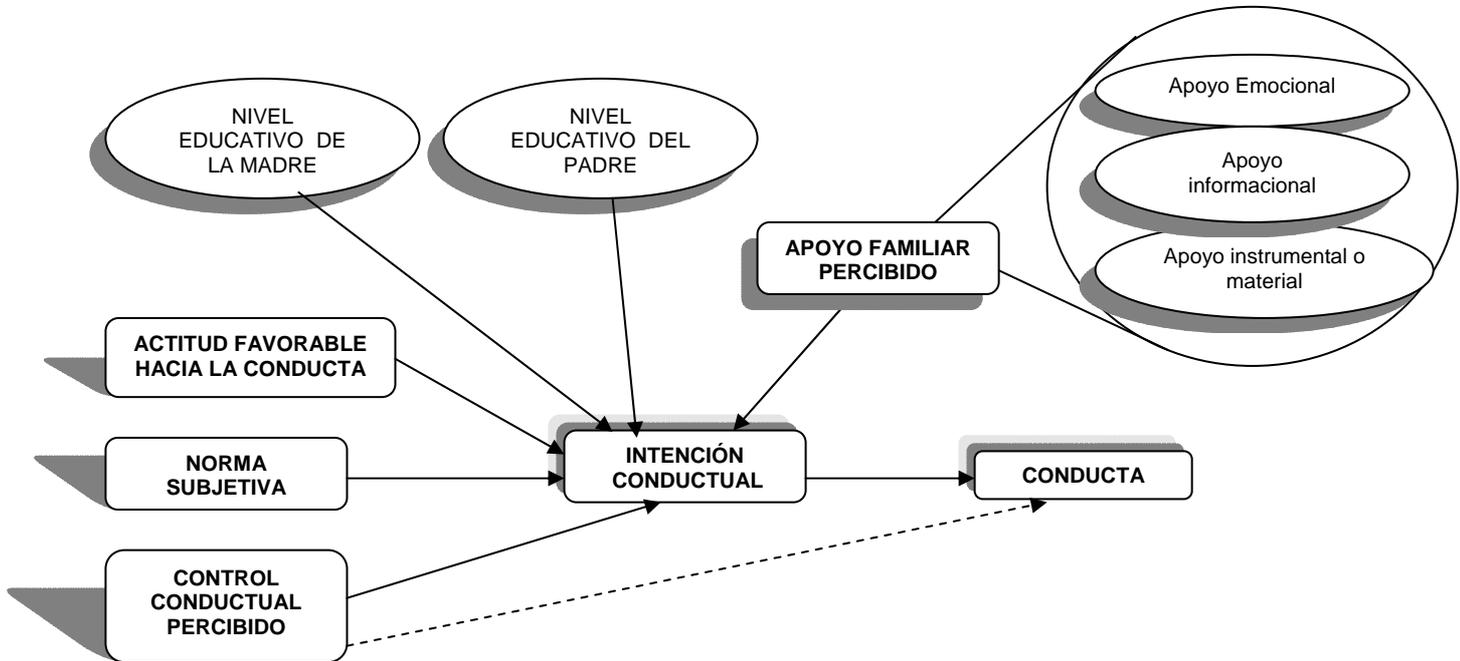
H_i: El Apoyo Instrumental será predictor de la Intención conductual.

H_i: El Nivel Educativo del padre guarda una asociación significativa con la Intención del adolescente de realizar las tareas escolares.

H_i: El Nivel Educativo de la madre guarda una asociación significativa con la Intención del adolescente de realizar las tareas escolares.

H_i: La variable sexo guarda una asociación significativa con la percepción de Apoyo Informativo, Emocional e Instrumental.

ESQUEMA DE PLANTEAMIENTOS HIPOTETICOS



Esquema 14.- Planteamientos hipotéticos perseguidos en ésta investigación.

6.4 VARIABLES

Las variables que se desprenden son:

6.4.1 Variables Independientes:

- Actitudes hacia la realización de las Tareas escolares
- Norma subjetiva respecto de la realización de las Tareas escolares
- Control conductual percibido acerca de la ejecución de las Tareas escolares
- Nivel Educativo del padre
- Nivel Educativo de la madre

- Apoyo familiar percibido:
 - ✓ Emocional
 - ✓ Instrumental
 - ✓ Informativa

6.4.2 Variables Dependientes:

- La Intención Conductual de realizar las tareas escolares.
- La conducta de llevar a cabo las Tareas escolares

6.4.3 Variables Clasificadoras:

- Sexo: Femenino, Masculino

6.5 DEFINICIONES OPERACIONALES

Las variables referentes al Modelo de la Conducta Planeada son definidas de acuerdo a la postura de Icek Ajzen (2002), y aquellas correspondientes a la Teoría del Apoyo Social están puntualizadas en una perspectiva funcional.

- 1) Actitud hacia la realización de las tareas escolares:** hace referencia a la evaluación positiva o negativa de los estudiantes de secundaria acerca de la realización de sus tareas escolares.
- 2) Norma Subjetiva:** alude a la percepción que los estudiantes tienen respecto a la presión social ejercida sobre ellos para realizar sus tareas escolares (la conducta), dicha percepción se compone de creencias acerca de las expectativas que sus referentes significativos (en este caso consideramos a profesores, padres y amigos) tendrían respecto de si ejecuta o no dicha conducta.

3) Control conductual percibido: se refiere a la percepción que tienen los estudiantes acerca de sus habilidades para realizar la conducta.

4) Intención conductual: es la representación cognitiva del estado disposicional prevaleciente en el estudiante, que da lugar a la decisión de realizar la conducta.

5) Conducta: es la respuesta observable respecto a la decisión de realizar las tareas escolares, con ello nos referimos a lo siguiente:

- ✓ Hacer resúmenes
- ✓ Exposición en clase
- ✓ Repasar apuntes
- ✓ Hacer lecturas
- ✓ Ejercicios del libro
- ✓ Realizar investigaciones
- ✓ Copias textuales de libros

6) Apoyo familiar percibido: percepciones de los estudiantes de secundaria (es decir, sus *evaluaciones*) sobre los diferentes tipos de apoyos recibidos de sus padres para su formación académica.

- ✓ **Apoyo emocional:** abarca las demostraciones de afecto, estima, comprensión, respeto.
- ✓ **Apoyo instrumental (o material):** alude a los materiales que los padres proporcionan a los hijos y que contribuyen a la realización de las tareas escolares, por ejemplo: dinero, comprar lo necesario, ayudar en actividades difíciles de realizar para el estudiante, etc.
- ✓ **Apoyo informacional:** hace referencia al proceso mediante el cual los padres proveen a sus hijos de información que les permita un mejor desempeño en sus

actividades cotidianas como: consejos, orientación en problemas, toma de decisiones, etc.

6.6 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de carácter **correlacional** debido a que tiene el propósito de medir el grado en que se relacionan las variables conforme a los planteamientos hipotéticos expresados anteriormente. Por tal motivo, puede ser explicativa sólo parcialmente, pues comprobar cierta relación entre las variables estudiadas, ayudará a entender cómo los alumnos de Secundaria evalúan cognitivamente el hacer las tareas escolares, y qué variables determinan su ejecución, principalmente las dimensiones del Apoyo familiar percibido (emocional, instrumental o material e informacional).

6.7 POBLACIÓN

De acuerdo con los objetivos de esta investigación se llevó a cabo un muestreo propositivo (Kerlinger, 2001), constituido por 572 estudiantes con el requisito de que estuvieran inscritos en primero, segundo o tercer grado de Educación Secundaria con modalidad Técnica.

6.8 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño a utilizar en esta investigación es no experimental, ya que no pretendemos manipular ninguna variable; más bien nos centramos en conocer el grado y naturaleza de las relaciones de las variables en determinado momento, es decir, el diseño es de tipo transversal correlacional siguiendo a Hernández, Fernández, Collado & Baptista (2003).

6.9 INSTRUMENTO

Para construir el instrumento final (Anexo 1) se siguieron dos fases, la primera con un enfoque totalmente cualitativo, en donde se realizaron diversos cuestionarios abiertos y entrevistas estructuradas a estudiantes de Secundarias Técnicas, con la finalidad de obtener la información necesaria para explorar a fondo la forma de pensar de los adolescentes respecto a ciertas temáticas referentes a la percepción del Apoyo de sus padres y las experiencias de realizar sus tareas escolares.

Cada sondeo, se constituyó de preguntas abiertas, abordando poco a poco e indirectamente los planteamientos de nuestra investigación. Antes de cada aplicación de cuestionarios, a los sujetos se les daba la instrucción de leer cuidadosamente la(s) pregunta(s), para escribir en seguida las primeras ideas que elaboraban respecto a dichas interrogantes. Así, el **primer y segundo** cuestionario fue acerca del significado de Estudiar y Educación (Ver Anexo 2), para elegir de éstos, de acuerdo a las respuestas de los sujetos el término más apropiado que nos permitiera escudriñar con mayor libertad, en las cogniciones de los estudiantes sobre las temáticas de nuestra investigación. El **tercero** (Ver Anexo 2), nos hizo posible indagar en la participación y comunicación de los padres con los adolescentes respecto a sus estudios; mientras que el **cuarto** (Ver Anexo 2) conformado por entrevistas estructuradas, hizo énfasis en examinar las experiencias de los estudiantes sobre la realización de tareas escolares.

Por otra parte, el **quinto** cuestionario (Ver Anexo 2) abordó preguntas acerca de cómo y dónde los adolescentes realizan su tarea y quién lo ayuda. Finalmente el **sexto** cuestionario (Ver Anexo 2) exploró las opiniones en relación a las asignaturas cursadas y las actividades realizadas en éstas, asimismo en la forma que relacionan los conocimientos aprendidos en la escuela con la cotidianidad.

Posteriormente se llevo acabo un análisis de contenido de cada cuestionario, localizando las palabras más relevantes para después agruparlas en determinados bloques y nombrarlos con una etiqueta o **categoría** que describiera mejor los conjuntos de estas unidades semánticas.

En la segunda fase, de tipo cuantitativa, se aplicó un instrumento piloto con 110 aseveraciones (retomando la información recabada en la etapa cualitativa), del cual se eliminaron reactivos para configurar el instrumento final compuesto sólo por 63. Su estructura es la siguiente: en la primera parte se buscó medir la **Actitud hacia la conducta** por medio de un Diferencial Semántico con 5 opciones de respuesta para 7 pares de adjetivos (desagradable – agradable, inútil – útil, aburrido – divertido, sin importancia – importante, malo – bueno, fácil – difícil, molesto – gustoso), después se midió el **Apoyo Familiar Percibido**, tomando en cuenta las funciones: Instrumental (11 ítems), Emocional (8 ítems) e Informacional (4 ítems), con una escala de 5 opciones de respuesta (Nunca-Siempre), a su vez se midieron los siguientes componentes del Modelo de la TCP, igualmente con 5 opciones para responder: **Norma Subjetiva** 8 ítems (Totalmente en desacuerdo – Totalmente de acuerdo), **Control Conductual percibido** 10 ítems (Totalmente falso – Totalmente cierto), **Intención conductual** 8 ítems (Totalmente en desacuerdo – Totalmente de acuerdo), **Conducta** 7 ítems (Nunca-Siempre).

Finalmente se les preguntaron datos personales a los sujetos para uso estadístico como: Edad, Sexo, Nivel Máximo de Estudios de los Padres, etc. El tiempo aproximado de la aplicación de dicho instrumento fue de 20 minutos.

6.10 ESCENARIO

La investigación se llevo a cabo en tres Escuelas Secundarias de Modalidad Técnica del Distrito Federal, una ubicada en la Delegación Iztacalco y dos en la Delegación Iztapalapa.

6.11 PROCEDIMIENTO

Para la recolección de datos a través del instrumento final, se pidió la colaboración de las autoridades de cada plantel educativo, proporcionando a éstos, un reporte breve de los planteamientos perseguidos.

Entre los días 23, 24 y 27 de Julio del 2005 tres encuestadores calificados aplicaron el cuestionario, dando la instrucción de que las respuestas fueran honestas. Asimismo, se les comento la confidencialidad y anonimato de las mismas, y que únicamente serían usadas para análisis estadísticos. En el transcurso de la aplicación se resolvían cualquier clase de dudas emitidas por los estudiantes.

6.12 ANALISIS ESTADISTICO

Para realizar el análisis estadístico se utilizó el Paquete Estadístico de las Ciencias Sociales (SPSS, siglas en inglés) versión 11.0 para Windows. En un primer momento se realizaron procedimientos de Estadística Descriptiva para determinar las características generales de la muestra. Así el análisis de frecuencias ayudo a eliminar los posibles errores de captura y observar las direcciones de las respuestas de cada reactivo. Posteriormente, para conocer la estructura del instrumento final y consistencia interna (alpha de Cronbach) a nivel intra e inter-escala (componentes de la TCP y dimensiones del Apoyo Familiar Percibido –

emocional, instrumental/material e informacional) se llevo a cabo un análisis factorial exploratorio y de componentes principales, rotación varimax y normalización de Kaiser. Por último se aplicaron correlaciones de Spearman, Pearson y regresiones lineales para comprobar el modelo propuesto en esta investigación.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

Para la **fase cualitativa**, de acuerdo con la información obtenida a través de los cuestionarios aplicados, se realizó un análisis de contenido que permitió agrupar la información en **7 áreas** (Ver Anexo 3 referente a los Esquemas A, B, C, D, E, y F), en donde se englobaron las preguntas con sentidos similares, incluyendo en cada una de éstas, el número de palabras contenidas en las categorías. Enseguida se presentan dichas áreas:

▶ **Área de Estudiar- Educación, compuesta por (Ver Esquema A):**

- 1.- ¿Qué significa para ti *Estudiar?*, y su lista de categorías.
- 2.- ¿Qué significa para ti *Educación?*, y su lista de categorías.
- 3.- ¿Qué opinas de venir a estudiar?, y su lista de categorías.

▶ **Área de Participación y Comunicación de padres con adolescentes respecto a sus estudios, compuesta por (Ver Esquema B):**

- 1.-. ¿Los padres participan en los estudios de los hijos? Si, ¿Cómo?, No, ¿Por qué? , y su lista de categorías.
- 2.- ¿De qué sueles platicar con tus padres?, y su lista de categorías
- 3.- ¿Cuándo hablas con tus papás mencionas aspectos relacionados con el estudio? Si, ¿Cuáles?, No ¿Por qué? , y su lista de categorías.
- 4.- ¿De qué manera se informan mis padres de cómo voy en la escuela?, y su lista de categorías.

▶ **Área de las Experiencias de los adolescentes de realizar las Tareas escolares, compuesta por (Ver Esquema C):**

- 1.- Cuando haces tareas ¿Cómo te sientes?, y su lista de categorías.
- 2.-Platícame ¿Cómo te pones hacer tu tarea?, y su lista de categorías.
- 3.- ¿Cómo reaccionas cuando te piden que realices una lectura?, y su lista de categorías.
- 4.- ¿Cómo te resulta exponer en clase?, y su lista de categorías.
- 5.- ¿Qué opinas de los exámenes?, y su lista de categorías.
- 6.- Platícame cómo te pone a hacer tu tarea, y su lista de categorías.

▶ **Área de la descripción del espacio en donde los adolescentes realizan sus tareas escolares, compuesta por (Ver Esquema D):**

- 1.- ¿En qué lugar de tu casa haces tu tarea?, y su lista de categorías.
- 2.- Descríbeme en qué lugar de tu casa haces tu tarea, y sus categorías.

▶ **Área de Apoyo a los adolescentes en la realización de sus tareas escolares, compuesta por (Ver Esquema E):**

- 1.- ¿Qué personas te ayudan a hacer las tareas?, y ¿Cómo te ayudan?, y su lista de categorías.
- 2.- ¿De qué forma te ayudan tus padres en las tareas que te dejan en la escuela?, y su lista de categorías.

▶ **Área de Actividades realizadas por los adolescentes en las tardes, compuesta por (Ver Esquema F)**

1.- ¿Qué haces por las tardes?, y su lista de categorías.

▶ **Área de Materias cursadas por los adolescentes y las actividades realizadas en éstas (Representación en tabla):**

1.- ¿Qué materia te gusta más? ¿Por qué?,

2.- ¿Qué materia te gusta menos? ¿Por qué?,

3.- ¿Cuáles son las materias en las que te dejan más tareas?

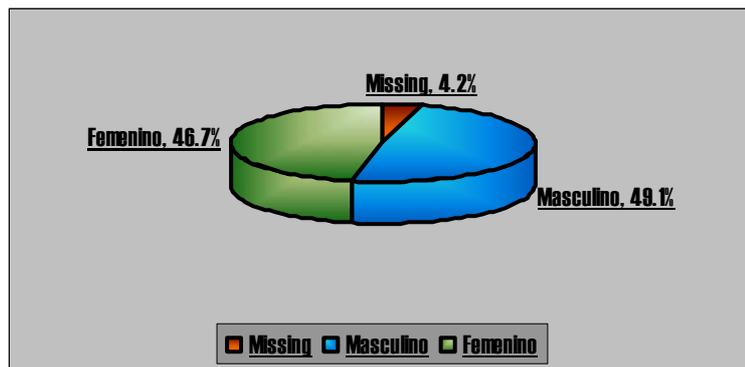
4.- Los conocimientos que adquieres en el estudio, ¿Los aplicas en tu vida cotidiana? Si ¿Cuáles?, No ¿Por qué?, y su lista de categorías.

Cabe mencionar que para el Área de Materias cursadas, debido a su estructura no fue necesario elaborar un esquema, pues por su especificidad consideramos que en el formato de tabla tiene mayor claridad.

Por otra parte, el total de palabras de las 6 Áreas (A, B, C, D, E y F), también fueron organizadas en un plano, integrado por una intersección de dos ejes, con los extremos: uno, horizontal simbólico-practico y otro, vertical positivo-negativo, aquí las palabras se distribuyeron de acuerdo a su relevancia para la investigación: a su significado y a su frecuencia (Ver Anexo 4). Para llevar a cabo el conteo se siguieron dos criterios: 1) debido a la extensa lista de palabras únicas, decidimos agrupar las palabras que tuvieran un significado parecido para englobarlas en el vocablo que mejor explicara este conjunto de palabras, por ejemplo en el término “*ser alguien en la vida*”, se agruparon: “tener un mejor futuro”, “superarme más en la vida”, “para ser alguien importante, etc”; y 2) cuando la palabra se repetía numerosas veces tal y como la redactaron los adolescentes, se escribía de la misma forma en el plano,

por ejemplo: “aprender”, “valores” y “respetar”, etc. Dicha esquematización, nos permite observar con detalle cuáles son las unidades semánticas que elaboran los adolescentes respecto al ámbito educativo y familiar (éste en relación con el primero).

Para la **fase cuantitativa**, se tiene que las características de la muestra son: 572 sujetos de los cuales 46.7% son mujeres, el 49.1% son hombres y el 4.2% de los individuos no proporcionó ese dato; la edad oscila entre los 12 y 17 años, con una media de 13.5 años y una desviación estándar de 0.97 años; los adolescentes se encontraban inscritos en 1°, 2° y 3^{er} grado de Educación Secundaria en su modalidad de Técnica.



Para los componentes de la TCP (Actitud hacia la Conducta, Norma Subjetiva, Control Conductual Percibido, Intención Conductual y Conducta) se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales, rotación Varimax y normalización de Kaiser, obtenido después de 6 iteraciones.

	COND.	INTEN.	1 ^{er} FACT. C.C.P.*	N.S.	ACT	2 ^o IND. C.C.P.**
Media	3.57	3.37	3.23	3.67	3.00	
Desviación estándar	.311	.137	.274	.286	.226	
Confiabilidad	.843	.839	.707	.664	.723	
Porcentaje de varianza explicada	13.23	13.10	9.01	8.18	8.14	7.05
Realizo las lecturas que me dejan hacer	.754					
Resuelvo los ejercicios del libro	.711					
Hago las investigaciones que me dejan	.697					
Preparo las exposiciones que voy a hacer	.642					
Cuando me dejan hacer copias del libro, las hago	.638					
Hago los resúmenes que me dejan	.528					
Prefiero la tele que hacer mi tarea		.752				
Si se trata de elegir entre la tarea y fiesta, prefiero la fiesta		.709				
Prefiero jugar que hacer la tarea		.708				
No me dan ganas de cumplir con las tareas que son para mañana		.708				
La tarea la hago a la mera hora		.643				
Primero que nada esta mi tarea		.372				
Cuando voy a hacer mi tarea me gana la flojera			.726			
Me distraigo fácilmente al hacer mi tarea			.711			
Me desespero haciendo tareas			.700			
Me pongo de malas cuando me dejan tarea			.685			
Hago mi tarea para evitar que me reprobren los maestros				.771		
Cumplo con las tareas para evitar problemas con los maestros				.764		
Las tareas las hago para evitar regaños de mis padres				.634		
Hacer las tareas es un compromiso con los maestros.				.605		
Hacer tarea es: Molesto – Gustoso					.775	
Hacer tarea es: Aburrido – Divertido					.772	
Hacer tarea es: Desagradable – Agradable					.751	
Soy una persona responsable con las tareas						.778
Tengo el habito de cumplir con las tareas que me dejan						.736

Método de Extracción: Análisis de componentes principales.

Método de Rotación: Normalización con Varimax Kaiser.

a La Rotación ha convergido en 6 iteraciones.

De la solución mostrada anteriormente, se puede notar que las confiabilidades de las escalas que conforman la TCP son aceptables, lo cual posibilita una mayor confianza acerca de la estabilidad de éstas. En relación con los factores resultantes tenemos que:

- **Actitud hacia la Conducta:** Para la medición de esta variable se empleó un diferencial semántico con los adjetivos: Molesto – Gustoso, Aburrido – Divertido, Desagradable – Agradable, los cuales iban de un sentido positivo (5) y negativo (1); de acuerdo a su media, se puede identificar que los adolescentes no presentan una orientación clara

sobre lo favorable o desfavorable que les resulta realizar las tareas escolares.

- **Norma Subjetiva:** Considerando que la escala de medición empleada para este constructo va de Totalmente en Desacuerdo (1) a Totalmente de Acuerdo (5) y que su media es de 3.67, se tiene que para los adolescentes es importante lo que piensan sus maestros y padres respecto de la realización de sus tareas escolares.

- **Control Conductual Percibido:** este constructo englobó un factor denominado *dificultad en la realización de las tareas escolares* y un indicador llamado *responsabilidad en la realización de las tareas escolares*. Su media fue de 3.23, utilizando una escala de Totalmente Falso (1) a Totalmente cierto (5), por lo que ambos elementos tienen una orientación muy ligeramente favorable hacia éstos, es decir, cuando los sujetos encuestados realizan sus tareas escolares estos creen sólo mínimamente, que podrían presentar algunas dificultades al realizarla, como: florería, desesperación, etc. sin embargo, tratan de cumplir con las tareas escolares.

- **Intención Conductual:** con una media de 3.37 y una escala que va de Totalmente en Desacuerdo (1) a Totalmente de Acuerdo (5), se puede decir que los adolescentes manifiestan una muy ligera tendencia hacia el acuerdo en cuanto a su intención de realizar las tareas escolares.

- **Conducta:** Considerando que su media es de 3.57 empleado una escala de Nunca (1) a Siempre (5), en las respuestas de los estudiantes, se observó que tienen una tendencia a casi siempre realizar sus tareas escolares.

A continuación se muestran de manera individual los factoriales que constituyen el Apoyo Familiar percibido, es decir, el Apoyo Emocional, Instrumental/Material e Informativo. Se presentan por separado debido a que para fines de esta investigación se pretende conocer cómo se relacionan cada tipo de Apoyo con la intención conductual del modelo de la TCP. Por otro lado, se pretende identificar qué tanto la variable sexo se asocia con los tipos de apoyo percibido.

Para cada uno se aplicaron análisis factoriales exploratorios de componentes principales, rotación Varimax y normalización de Kaiser, obteniendo una agrupación unifactorial en todos, por esto se presentan las Matrices de Componentes, cabe señalar que la escala empleada para cada uno de los componentes del Apoyo Familiar Percibido va de Nunca (1) a Siempre (5).

	Apoyo Emocional
Media	4.17
Desviación Estándar	.375
Confiabilidad	.856
Porcentaje de Varianza explicada	53.57
Me siento querido por mis padres	.779
Soy importante para mis papás	.776
Mis papás ponen atención a lo que les digo	.762
Siento que mis papás se preocupan por mí	.753
Me siento comprendido por mis papás	.730
La comunicación entre mis padres y yo es mala	.682
Con mis papás puedo hablar de cualquier tema	.629

Método de Extracción: Análisis de componentes principales.
a 1 Componente extraído.

Como se muestra en la tabla anterior, la Confiabilidad es tolerable para el Apoyo Emocional, y su media fue de 4.175, indicando que los adolescentes si perciben que los padres les proveen de atención, comprensión, cariño, etc.

En la siguiente tabla se exponen los resultados del Apoyo Instrumental/Material, su confiabilidad también es admisible, su media es de 4.11, revela que casi siempre perciben que sus padres les aportan lo

necesario para resolver dificultades y para cubrir necesidades como el sustento económico.

	Apoyo Material
Media	4.11
Desviación Estándar	.165
Confiabilidad	.688
Porcentaje de Varianza explicada	44.84
Mis padres respetan mi espacio	.743
Mis padres me ayudan con lo que se me dificulta	.736
Cuento con el apoyo de mis padres cuando necesito ir a algún lugar	.733
Mis padres me compran lo que necesito	.579
Para mis padres llevarme a conocer lugares es una pérdida de tiempo	.525

Método de Extracción: Análisis de componentes principales.
a 1 Componente extraído.

Finalmente se despliegan los resultados del apoyo informacional, su media fue de 4.26, por lo que las respuestas de los estudiantes ubican favorablemente la percepción de la información facilitada por sus padres referente a los consejos y la orientación en su vida.

	Apoyo Informacional
Media	4.26
Desviación Estándar	.148
Confiabilidad	.816
Porcentaje de Varianza explicada	64.80
Mis padres me orientan en las desiciones de mi vida	.823
Mis padres me dan consejos para la vida	.812
Cuando tengo problemas mis padres me orientan para solucionarlos	.794
Mis padres me dicen cómo puedo ser alguien en la vida	.790

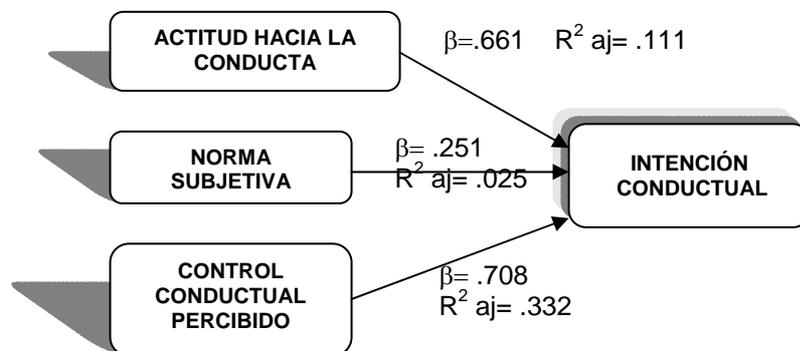
Método de Extracción: Análisis de componentes principales.
a 1 Componente extraído.

A continuación se realizó una prueba de correlación de Pearson entre los componentes de la TCP ya que la escala de dichos elementos es intervalar, en esta se observa que las correlaciones más altas se dan entre la Conducta y la Intención, y entre el Control Percibido y la Intención, lo cual corrobora los postulados teóricos ya expuestos. También se presenta una correlación aunque menor pero significativa entre Actitud hacia la conducta e Intención y entre Norma subjetiva e Intención.

		Actitud hacia la conducta	Norma Subjetiva	Control conductual Percibido	Realizar las tareas escolares
Actitud hacia la conducta	Correlación Pearson	1	-----	-----	-----
Norma Subjetiva	Correlación Pearson	.161**	1	-----	-----
Control Conductual Percibido	Correlación Pearson	.306**	.020**	1	-----
Realizar las tareas escolares	Correlación Pearson	.375**	.176**	.501**	1
Intencion Conductual	Correlación Pearson	.336**	.162**	.577**	.637**

** La correlación es significativa a un nivel de 0.01 (2-Colas).

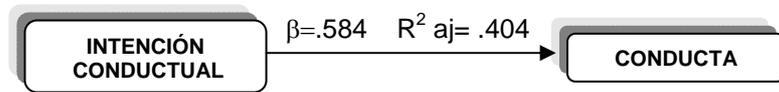
Posteriormente se llevaron acabo regresiones lineales (individualmente) entre la Actitud y la Intención, la Norma Subjetiva e Intención, el Control Conductual Percibido e Intención, para determinar la naturaleza y fuerza de relación entre éstas.



Los coeficientes son significativos al $p < 0.05$

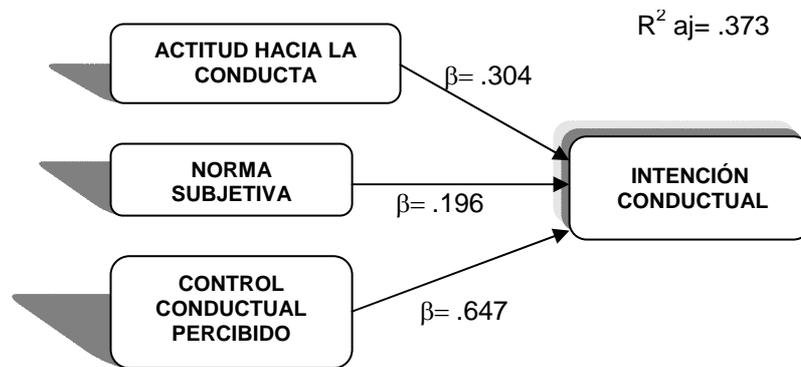
Como se puede notar, quien explica mayor proporción de varianza es el Control Conductual Percibido cuya $R^2_{aj} = .332$ $F_{1, 563} = 280.767$, $p < .000$, siguiéndole la Actitud hacia la Conducta se tiene una $R^2_{aj} = .111$ $F_{1, 564} = 71.601$, $p < .000$ y por último quien menos explica es la Norma Subjetiva obteniendo una $R^2_{aj} = .025$ $F_{1, 563} = 15.198$ $p < .000$.

Enseguida se presenta la regresión ejecutada únicamente para la Intención y Conducta, cuya $R^2_{aj} = .404$ $F_{1, 562} = 383.013$, $p < .000$, ello indica que se explica buena parte de la varianza.



Los coeficientes son significativos al $p < 0.05$

Finalmente se expone la regresión de todo el modelo incluyendo todos los componentes de la TCP:

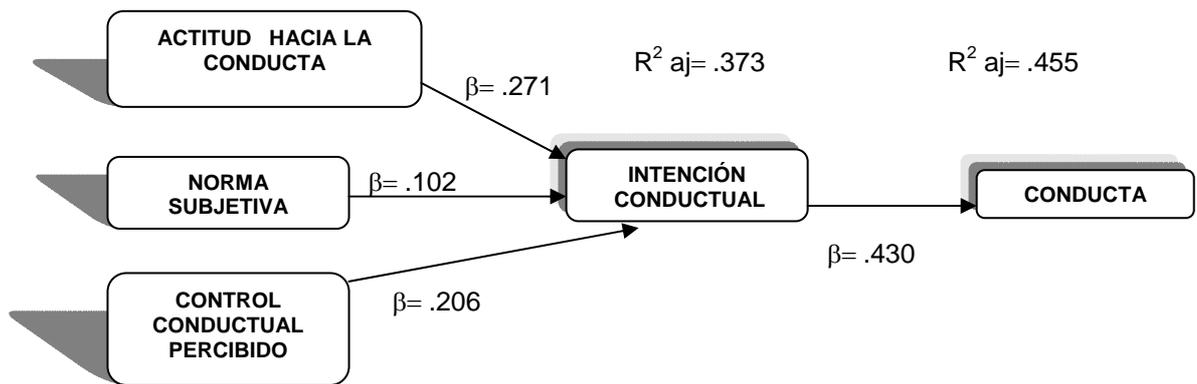


Los coeficientes son significativos al $p < 0.05$, excepto para Intención

En el esquema anterior es posible identificar que los componentes de Actitud hacia la Conducta, Norma Subjetiva y Control Conductual Percibido son significativas con $R^2_{aj} = .373$ $F_{3, 557} = 112.057$, $p < .000$, sin

embargo, la Intención no reporta un nivel de significancia aceptable, indicando que ésta no es predicha por los primeros.

Por otro lado al aplicar una regresión lineal a todos los componentes de la TCP, incluyendo la Intención y Conducta resulto lo siguiente:



Los coeficientes son significativos al $p < 0.05$

Es posible identificar que el modelo resultante explica una proporción considerable de la varianza, pues en el modelo anterior la R^2_{aj} fue de .373 y al agregar el componente de la conducta, aumenta a .455.

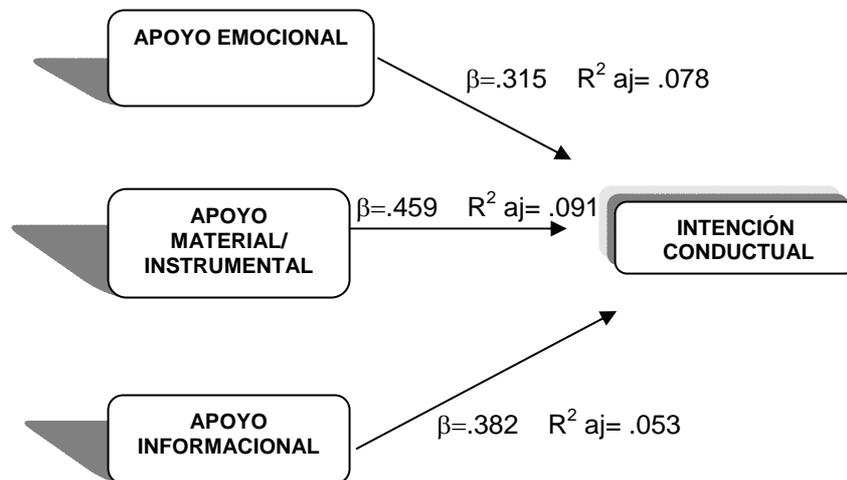
Por otra parte, respecto al análisis del Apoyo Familiar Percibido, en un primer momento se realizó una prueba de correlación de Pearson entre: el Apoyo Emocional, Instrumental/Material e Informativo, la Intención conductual y la Conducta, considerando que la escala de dichos elementos es intervalar, se observa que las correlaciones más altas se dan como sigue: el Apoyo Instrumental/Material con el Emocional; Apoyo Emocional con el Informativo; la Intención Conductual con la Conducta de realizar las Tareas Escolares. Mientras que la correlación más baja se presenta entre la Intención Conductual y el Apoyo Informativo. También es posible determinar que el Apoyo Instrumental que perciben los estudiantes de sus padres es el que posee una asociación ligeramente

mayor con la Intención conductual de realizar las Tareas Escolares en comparación de las otras clases de Apoyo.

		Realizar las tareas escolares	Intención Conductual	Apoyo Emocional	Apoyo Instrumental/Material
Realizar las tareas escolares	Correlación Pearson	1	-----	-----	-----
Intención Conductual	Correlación Pearson	.637**	1	-----	-----
Apoyo Emocional	Correlación Pearson	.342**	.282**	1	-----
Apoyo Instrumental/Material	Correlación Pearson	.378**	.304**	.679**	1
Apoyo Informativo	Correlación Pearson	.296**	.233**	.668**	.592**

** Las correlaciones son significativas a un nivel de 0.01 (2-Colas).

Ahora, se desglosan los análisis referentes a las regresiones aplicadas individualmente entre cada tipo de Apoyo: Emocional, Instrumental/Material e Informativo y la Intención Conductual.

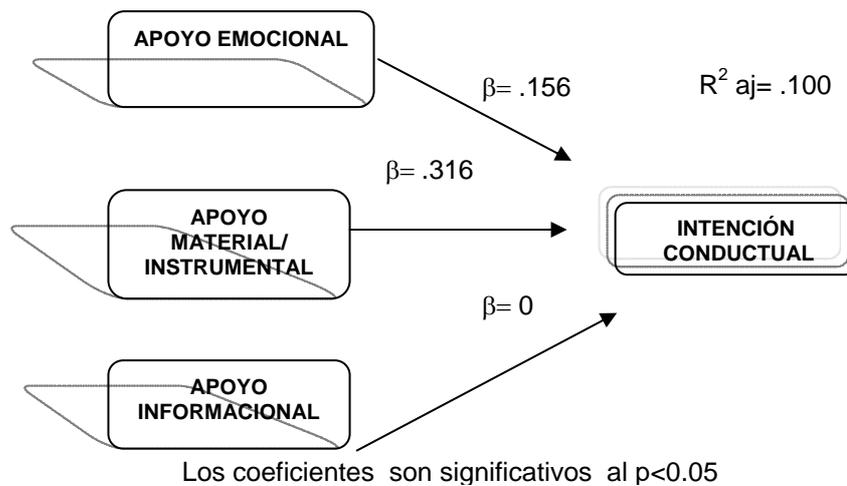


Los coeficientes son significativos al $p < 0.05$

Como se puede advertir, el componente que explica ligeramente más proporción de varianza es el de Apoyo Material cuya $R^2 \text{ aj} = .091$ $F_{1, 569} = 57.998$, $p < .000$, siguiéndole el Apoyo Emocional con una $R^2 \text{ aj} = .078$ $F_{1, 559} = 49.149$, $p < .000$, y por último quien menos explica es el Apoyo

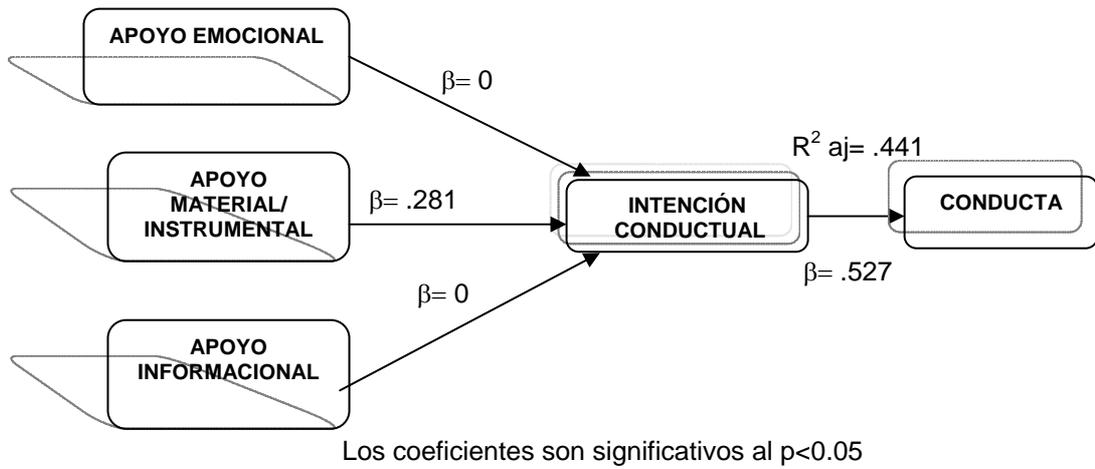
Informacional obteniendo una $R^2_{aj} = .053$ $F_{1, 559} = 32.667$ $p < .000$, es decir, el Apoyo Material que perciben los de sus padres, se relaciona de forma mínima con la Intención de realizar las Tareas Escolares.

En el siguiente esquema se presenta la regresión del Apoyo Familiar Percibido (Emocional, Instrumental/Material e Informacional) en relación con la Intención Conductual.



De acuerdo al esquema anterior, al relacionar el Apoyo Emocional, Instrumental/Material y el Apoyo Informacional con la Intención Conductual se explica ligeramente cierta proporción de varianza sólo con el primer y segundo tipo de Apoyo, pues el Apoyo Informacional no figuró en el modelo como posible componente predictor de la Intención Conductual, así se obtuvo una $R^2_{aj} = .100$ $F_{2, 589} = 32.630$, $p < .000$.

Finalmente, al emplear una regresión lineal entre los tres tipos de Apoyo, la Intención Conductual y la Conducta, se presentó que sólo el Apoyo Material percibido por los adolescentes de sus padres resultó ser significativo para predecir la Intención y la realización de Tareas escolares, pues la R^2_{aj} de .441 explica buena parte de la varianza teniendo $F_{2, 561} = 222.702$, $p < .000$.



En cuanto al análisis de la asociación entre las variables: Nivel Máximo de Estudios del Padre y de la Madre con la Intención Conductual, se realizó una prueba de correlación de Spearman, considerando que la escala de dichos elementos es ordinal e intervalar respectivamente, se tiene que ni el Nivel Educativo del padre ni el de la madre presentan una asociación significativa con la Intención de los adolescentes de realizar sus tareas escolares, ya que sus coeficientes son demasiado bajos.

		¿Cual fue el nivel máximo de estudios que completo tu Padre?	¿Cual fue el nivel máximo de estudios que completo tu Madre?	Intención Conductual
Spearman's rho	¿Cual fue el nivel máximo de estudios que completo tu Padre?	1	-----	-----
	¿Cual fue el nivel máximo de estudios que completo tu Madre?	.567**	1	-----
	Intención Conductual	.056	.011	1

** La correlación es significativa a un nivel de 0.01 (2-colas).

Para las diferenciaciones de la percepción de los adolescentes por sexo (Femenino, Masculino) en cuanto a los tipos de Apoyo brindado por sus padres se utilizó una Prueba t para muestras independientes (una por cada tipo de Apoyo), recalando que únicamente en el Apoyo Informativo se observaron diferencias entre dichos grupos.

PRUEBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES

		Apoyo Informacional		Apoyo Instrumental		Apoyo Emocional		
		Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales	Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales	Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales	
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	3.935		.285		2.521		
	Sig.	.048		.593		.113		
Prueba t para la igualdad de medias	t	-.035	-.035	-.043	-.043	1.117	1.120	
	gl	546	544.045	546	545.067	546	543.837	
	Sig. (bilateral)	.972	.972	.966	.966	.265	.263	
	Diferencia de medias	-.0105	-.0105	-.0141	-.0141	.4922	.4922	
	Error estándar de la diferencia	.30061	.29976	.32651	.32643	.44070	.43942	
	Intervalo de confianza de 95% para la diferencia	Inferior	-.60096	-.59929	-.65546	-.65530	-.37349	-.37097
		Superior	.58003	.57837	.62728	.62712	1.35788	1.35537

Nivel de significancia al 0.05

Como se puede observar, la significancia del Apoyo Informativo es de 0.48 lo cual indica que existe una ligera diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción del este tipo de Apoyo, es decir sus varianzas son heterogéneas pues se tiene que F_{546} de Levene=3.935, $p<0.05$.

Pero, qué tipo de Apoyo se asocia más con la variable sexo, para ello se aplicó una prueba de correlación de Spearman entre las dimensiones del Apoyo Emocional, Instrumental/Material e Informativo y la variable el sexo, pues esta es nominal y la variable de apoyo es intervalar, como se puede observar en la tabla siguiente, las correlaciones referentes al sexo y a los apoyos son muy bajas, ello quiere decir, que en nuestra muestra, el ser hombre o mujer no está asociado con el tipo de apoyo percibido.

Correlaciones			SEXO	Apoyo Emocional	Apoyo Material	Apoyo Informativo
Spearman's rho	SEXO	Coefficiente de correlación	1.000	-.035	.006	.042
		Sig. (Bilateral)	.	.419	.891	.326
		N	548	548	548	548
	Apoyo Emocional	Coefficiente de correlación	-.035	1.000	.653	.607
		Sig. (Bilateral)	.419	.	.000	.000
		N	548	572	572	572
	Apoyo Material	Coefficiente de correlación	.006	.653**	1.000	.569
		Sig. (Bilateral)	.891	.000	.	.000
		N	548	572	572	572
	Apoyo Informativo	Coefficiente de correlación	.042	.607**	.569**	1.000
		Sig. (Bilateral)	.326	.000	.000	.
		N	548	572	572	572

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

Se expondrán en primer lugar conclusiones derivadas del estudio cualitativo, y posteriormente, las concernientes al cuantitativo, debido a que la fase cualitativa sólo se realizó para explorar las opiniones de los adolescentes acerca del ámbito escolar y así después, poder encuestarlos haciendo uso de expresiones proporcionadas por ellos mismos.

La información obtenida, fue recolectada en tres Escuelas Secundarias Públicas de Modalidad Técnica considerando ambos turnos (Matutino y Vespertino, incluyendo primeros, segundos y terceros grados), de las cuales dos se ubican en la Delegación Iztapalapa y una en la Delegación Iztacalco.

Una vez que se han presentado datos sociodemográficos acerca de la población que es objeto de nuestro estudio, se exponen enseguida las opiniones proporcionadas por los adolescentes:

Conclusiones a nivel cualitativo:

Para observar las diferencias entre las elaboraciones cognitivas emitidas por los estudiantes, se emplean las frecuencias derivadas de los cuestionarios.

- ✓ En cuanto a la comparación entre los términos Estudiar y Educación, se encontró que para los estudiantes, el término Estudiar tiene que ver más con el aprendizaje (30) y la utilidad práctica en la vida futura (ser alguien en la vida) (16), que con la aplicación de valores sociales (3). Por otro lado, el término Educación se relaciona más con la aplicación de valores (19), que con el aprendizaje (15), la enseñanza (15), o la preparación para un trabajo o para estudios posteriores (4), otro aspecto que resalta

en la descripción de este término es el de las normas sociales (11). Aunque en ambos términos están presentes las ideas de adquirir conocimientos en una institución (la escuela, en el caso de “estudiar”; la escuela o la familia en el caso de “educación”), y de superación, esto se menciona de manera muy general, ya que en sus aseveraciones, pocos son los adolescentes que aluden a una meta específica, como obtener un mejor empleo o una carrera (1, para ambos términos), posiblemente esto obedezca a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, pues como se apuntó en el Capítulo Adolescencia, éstos se encuentran experimentando una serie de cambios que les mantienen en un proceso de formación de identidad.

- ✓ En cuanto a la comunicación y participación de los padres en los estudios de los adolescentes, se encuentra que estos aspectos se orientan más al apoyo en la realización de tareas escolares y a la satisfacción de las necesidades materiales (101) (*apoyo instrumental/material*), que a proporcionar información a los adolescentes que les permita asimilar las transformaciones que se encuentran experimentando y a orientar su vida futura (7) (*apoyo informacional*). No se dan indicios de que los padres aporten consejos a los adolescentes sobre cómo manejar su vida, se habla de lo que pasa en la escuela (30), la familia (18), la televisión (4), sexualidad (1), y notablemente se encuentra que uno de los temas más abordados es el de las calificaciones (31), pero en comparación con las veces en que el adolescente habla sobre los estudios posteriores a la escuela secundaria o a la vida futura (2), la primera es apabullante. Cabe señalar además, que también es marcada la manifestación de que no se tiene buena comunicación con los padres (14).

Aunado a lo anterior, es necesario resaltar que cuando los adolescentes y sus padres comentan aspectos relacionados con el estudio, se halla que es más recurrente el aspecto de las calificaciones (31) que el concerniente a lo que le enseñan al estudiante (20). Se puede entender con esto, que más que tener un buen aprovechamiento escolar en el sentido estricto de la palabra, lo que importa es tener un desempeño funcional. Es decir, que el sistema social que reproducimos y que se enfoca prioritariamente a la capacitación de individuos que puedan realizar determinadas operaciones con el mínimo de preparación, se inculca ya desde la familia, *mientras se obtengan buenas calificaciones, lo que le enseñen en la escuela, resulta secundario.*

En cuanto a los actores que aparecen como proveedores de ayuda en la realización de tareas, resalta notablemente la figura de la madre (6) y de los hermanos (5), apareciendo sólo en una enunciación, la del padre. Con ello se puede observar que la responsabilidad de ser jefe de familia relega en muchas ocasiones, las posibilidades de que los adolescentes compartan con su figura paterna experiencias vividas en la escuela o incluso en la propia familia. Y sin embargo, la forma que ha adoptado la sociedad para poder funcionar, impide que el padre se involucre en las actividades escolares de los hijos, debido al trabajo y al hecho de proporcionar lo necesario económicamente (apoyo material o instrumental). Sin embargo, nótese que esto sucede en el caso de que en la familia se presenten las dos figuras paternas, no se diga ya, de los casos en los que por las razones que sean, sólo se encuentra una de las figuras, por lo general únicamente la materna. Y tampoco se hable ya, del apoyo afectivo que es crucial para cualquier ser humano, pero más aún cuando la identidad se esta consolidando como sucede en la etapa de la adolescencia, si el padre, o ambos padres han de estar ocupados en la satisfacción de

las necesidades materiales, y llegan a casa con la necesidad de recuperar energías para la siguiente jornada laboral, ¿cuánto tiempo, y de qué calidad se brinda éste al adolescente para propiciar un contacto afectuoso, en el que además de reiterarle el apoyo al estudiante se le oriente en cuanto a las decisiones de su vida? Proponemos esta interrogante, como objeto que puede ser abordado en investigaciones posteriores.

- ✓ En cuanto a las opiniones que expresan los estudiantes acerca de la actividad de estudiar, se tiene que una visión predominante entre éstos, es la expectativa de tener en el futuro, condiciones de vida aceptables, es decir, el hecho de asistir a la escuela, es visto como un medio para (en términos de los estudiantes) ser alguien en la vida (16) y prepararse para algo (7), resaltando al aprendizaje (30) como un elemento característico del término estudiar, solo que además se expresa que ésta, es algo que no les gusta (7), que es aburrido (7), que les da flojera (2), que se hace por obligación (2) o que no es lo suyo (1).
- ✓ Respecto a la experiencia de los adolescentes de realizar las tareas escolares, se encontró que en general, les resulta una actividad desagradable (103) (en contraste con lo agradable que resulta para algunos, 40) y estresante (16) en el caso de algunas como: exponer en clase, leer en público y presentar exámenes.
- ✓ No se manifiesta en las respuestas de esta muestra una percepción de las tareas escolares como un mecanismo que permite reforzar lo aprendido, de hecho, no existe una evidenciación clara acerca de la utilidad de las mismas.
- ✓ Por último, en cuanto al agrado de los estudiantes por determinadas materias, se identificó que las opiniones positivas de

los adolescentes se relacionan con la didáctica empleada por los profesores, pues aquellas materias en las que el docente desarrolla su clase de forma atractiva, con motivación, divertida, sin gritos o regaños, resultan ser más agradables.

Los resultados expuestos nos permiten observar en cierto grado la ruptura prevaleciente entre el ámbito familiar y escolar. La evidencia fáctica que da lugar a esta hipótesis explicativa se constituye de las percepciones expresadas por los estudiantes, manifestando que los padres ponen mayor atención a las calificaciones, en comparación con su participación permanente en el seguimiento de las actividades realizadas por el adolescente en el ámbito escolar. Así, se hace omisión de los contenidos revisados en cada materia, los procedimientos para llevar a cabo determinados trabajos, el esfuerzo invertido para la realización de las tareas, el tiempo y espacio requerido para la ejecución de las mismas, así como su utilidad práctica.

De esta manera, se sugiere que es necesario comunicar a los padres acerca de lo importante que es su participación en la formación escolarizada de sus hijos, para esto, proponemos enriquecer y aumentar el tiempo designado a las juntas –en las que entre otros aspectos se aborda lo relacionado con el aprovechamiento de los estudiantes- para mostrar a los padres mediante materiales como cápsulas en video, cintas de audio, trípticos o carteles, las actividades que el adolescente manifiesta ante actividades como: exposiciones grupales, la participación en clase, resolver exámenes, trabajos en equipo, incluso los estilos que emplea para relacionarse con compañeros y profesores dentro y fuera del aula. La finalidad de esta evidenciación es sensibilizar a los padres, de tal manera que por sí mismos se percaten de la trascendencia que tiene el apoyar a sus hijos, incitando así, a quienes suelen brindar dicho apoyo, a mantenerlo e incrementarlo, y motivando a quienes no lo acostumbran, a llevarlo a cabo. Cabe señalar que para obtener mayor provecho de estos

recursos audiovisuales, se recomienda proyectarlos en talleres vivenciales en los que el facilitador pueda complementar lo mostrado, con información adicional, además de que se recomienda privilegiar el uso de videos debido a que permitirían mostrar con mucha mayor claridad las experiencias de los estudiantes.

Conclusiones a nivel cuantitativo

Retomando los objetivos generales de esta investigación, lo que se pretende identificar es el tipo de relación que existe entre la percepción del apoyo informacional, emocional e instrumental (proporcionado por los padres a los adolescentes) y la intención conductual de realizar las tareas escolares. Así mismo, determinar si la Actitud hacia la conducta, Norma Subjetiva, Control Conductual Percibido respecto a la realización de las tareas escolares, se relaciona significativamente con la Intención Conductual y ésta con la Conducta de realizar tales tareas.

Se desglosan así, los resultados referentes a la Teoría de la Conducta Planeada.

- ✓ Se encuentra en primer lugar que existe una correlación significativa entre los componentes del modelo teórico de la T.C.P. Aunque las asociaciones en su mayoría son bajas; el Control Conductual Percibido y la conducta poseen la asociación más alta con la intención.

Por otro lado se identifica que la Intención Conductual es predicha por la Actitud hacia la conducta, la Norma Subjetiva, y el Control Conductual Percibido; y que además, la Intención Conductual predice la Conducta de realizar las tareas escolares. Diríamos entonces que para la muestra abordada, el modelo de la

Teoría de la Conducta Planeada sí se cumple. No obstante, cabe hacer algunos señalamientos particulares. En primer lugar, los adolescentes están de acuerdo en hacer las tareas escolares teniendo en cuenta las expectativas de los profesores y los padres (**Norma Subjetiva**), sin embargo, es preciso mencionar que con apoyo en las regresiones correspondientes, se observa que la Norma Subjetiva no predice significativamente la conducta de realizar las tareas escolares, lo cual resulta incongruente al compararlos con los resultados de la fase cualitativa, pues en éstos, los adolescentes manifiestan frecuentemente que los padres están pendientes de si hacen o no su tarea, incluso los ayudan a realizarla.

Por otra parte, en una investigación realizada por Saunders, Williams, Davis & Ajzen (2002) sobre la aplicación de la TCP en la decisión de estudiantes Americanos Africanos para completar la Escuela Secundaria (No desertar) encontró que la conducta de los adolescentes de seguir estudiando se correlacionaba en mayor grado con las expectativas normativas percibidas de los padres, orientadores, maestros y amigos cercanos. Esto marca una notable diferencia con nuestro estudio, pues para hacer las tareas escolares la norma subjetiva no se relaciona altamente con la conducta a través de la intención, caracterizándose por ser la más baja asociación predictora.

En segundo lugar, el **Control Conductual Percibido**, referente a las creencias que los estudiantes tienen sobre la dificultad para realizar las tareas y lo responsables que se consideren para llevarlas a cabo influye más en la predicción de la conducta que el componente anterior (Norma Subjetiva), es decir, interviene más la valoración subjetiva de sus habilidades para hacer las tareas escolares que la presión social de los padres y los

maestros. Sorprendentemente este elemento no resultó con mayor puntaje predictorio, pues teóricamente se esperaría eso, ya que como lo sugiere Morales (1996) el CCP guarda una relación estrecha con el control real de la conducta. Tal vez el resultado es lógico si tomamos en cuenta que los reactivos salientes del factorial son en su mayoría de sentido negativo (De seis aseveraciones solo dos se refieren a la responsabilidad de hacer las tareas escolares), es decir, medían aspectos en dirección desfavorable para la realización de la conducta, por ejemplo: desesperación, florera, ir a una fiesta en vez de hacer la tarea, etc.

Finalmente la **Actitud hacia la Conducta**, es decir la evaluación positiva o negativa realizada por los estudiantes acerca de hacer las tareas, es la que interviene más en la predicción de dicha conducta, en otras palabras, si los alumnos creen que hacer la tarea es divertido, aburrido, agradable o desagradable, etc., determinará en forma significativa si ejecutan o no dicha conducta.

- ✓ Respecto al Apoyo Familiar Percibido, se encuentra que las tres dimensiones se asocian ligeramente y de forma significativa con la Intención Conductual, sin embargo, de los tres tipos de apoyo, el que presenta una mayor correlación con el componente de la Intención es el Apoyo Material/instrumental. Así, éste es el único que influye en la intención de realizar las tareas escolares y con la conducta de realizarlas, a diferencia del apoyo Emocional y el Informacional, las cuales no figuran en la predicción.

De esta manera, se puede decir retomando la muestra encuestada, que el hecho de que un alumno perciba que sus padres le brindan lo que necesita: comprándole recursos para hacer la tarea, ayudándole a resolver dudas, etc., aumenta la posibilidad de que el adolescente realice sus tareas escolares. Sin

embargo, en la fase cualitativa se encuentra que los sujetos manifiestan recibir la ayuda de los padres sólo cuando éstos tienen dificultades para hacer la tarea y aportando económicamente en sus estudios.

En el capítulo 4 se hizo énfasis en la discrepancia entre los porcentajes alcanzados de eficiencia terminal respecto a la Educación Secundaria en escuelas Privadas y Públicas, donde las primeras obtienen puntos más altos, desde luego las condiciones de los alumnos son más adecuadas para su desempeño. “Es un hecho que muchos estudiantes marginados sí logran terminar su Secundaria y alcanzar buenos resultados en las pruebas, aunque la probabilidad de que esto ocurra [es] mayor para [quienes] tienen mejores condiciones de vida” (Documento base, SEP, 2002,p.16). Lo anterior constata los resultados obtenidos en este estudio en cuanto a la relación prevaleciente entre el Apoyo Material/Instrumental y la conducta de realizar las tareas escolares (mediada por la Intención), pues recuérdese que de las tres dimensiones del Apoyo Familiar, el Material/Instrumental resultó ser el más significativo para la predicción. Se tiene entonces que para que los adolescentes realicen sus tareas escolares, lo que más influye es el hecho de contar con lo que necesitan, ayuda en cuestiones difíciles referentes a las tareas, el hecho de contar con un espacio que sea respetado por los padres, y parece ser que no tienen relevancia las manifestaciones de afecto, atención y los consejos para la vida.

- ✓ Acerca de la diferencia por sexo respecto a la percepción del apoyo emocional, material e informacional, se identifica que sólo en el apoyo informacional hay una ligera diferencia significativa entre ambos sexos. De manera general es posible decir que el ser hombre o mujer no está asociado con el tipo de apoyo percibido.

- ✓ En cuanto a la relación existente entre el nivel educativo alto del padre y de la madre con la intención de realizar las tareas escolares se encontró que no hay relación suficiente para decir que el nivel educativo de los padres interviene en la conducta de realizar las tareas escolares. Esto de alguna manera resulta ventajoso por lo menos para la población abordada, pues quiere decir que lo mismo puede influir en la realización de las tareas, un padre o madre de familia que sólo ha cursado la primaria, que uno con un nivel educativo superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, M. (1995). La influencia de la televisión en nuestros alumnos. Comunicar, 4, p. 103-105.

Anguiano, R. (2004). Families and Schools. Journal of Family Issues, 25, p.61-85.

Barrón, A. (1996). Apoyo Social. Aspectos teóricos y aplicaciones. España: Siglo XXI.

Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. Revista Mexicana de Sociología, UNAM, 64, 3, p. 3-62.

Caballed, J., Argemí, J., Comellas, J., missió, M., Moraga, F., Pou, J., Sasot, J. y Suárez, E. (1996). El niño y el adolescente. Barcelona: Laertes.

Ceballos, H. (2000). Foucault y el poder. México: Coyoacán.

Coombs, H. (1971). La crisis mundial de la educación. Barcelona: Península.

Conferencia Internacional de Educación. (2001). La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje; problemas y soluciones". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXI, 4, p. 127-156.

Fishbein, M. (1967). Readings in attitude theory and measurement. New York: Wiley.

Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad (30ª ed.). México: Siglo veintiuno.

Gracia, E., Musitu, G. (2000). Psicología Social de la Familia. España: Paidós.

Gardner, R. (2003). Estadística para psicología usando SPSS para Windows. México: Pearson Educación.

Gómez, C. (2003). Democratizar la Secundaria: una reforma en marcha. Revista Educación 2001. Revista Mexicana de educación, 23, p.31-33.

Grinder, R. (1976). Adolescencia. México: Limusa.

Hernández, Á. (2005). *Retos de la educación en México*. Revista Vértigo, 9, 199, p. 24-27.

Hernández, S., Fernández, R., Collado, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de Investigación (2ª ed.). México: Mc Graw-Hill.

Hollander, P. (1971). Principios y métodos en psicología social. Buenos Aires: Amorrortu.

Homs, P. (2001). *Orígenes y evolución del concepto de educación no formal*. Revista de pedagogía, 120, p. 524-544.

Kerlinger, F., Lee, H. (2001). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales (4ª ed.). México: McGraw-Hill.

Lindgren, H. (1914). Introducción a la psicología social. México: Trillas.

Martínez, G., García, R. (1995). La perspectiva psicosocial en la conceptualización del apoyo social. Revista de Psicología Social, 10, 1, p. 61-74.

Meza, H y Solís, M. (1991). El desafío del cambio de fin de siglo para la educación superior; en Juárez, J., et. al. Ensayos de psicología política en México. México: Departamento de sociología, UAM-I.

Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela: La percepción de la familia del escolar. Perfiles educativos, 67. Obtenido en junio de 2005 en <http://redalyc.uaemex.mx>

Morales, F., Moya, M., Reboloso, E., Fernández, J., Huici, C., Marqués, J., Paéz, D., Pérez, J., Turner, J. (1994). Psicología social. España: McGraw Hill.

Morales, F., Páez D., Lía A. y Asún, D. (2002). Psicología Social. Buenos Aires: Pearson Education.

Mueller, F. (1965). La psicología contemporánea. México: CFE.

Munné, F. (1993). Psicología social. Barcelona: CEAC.

Newstonw, M., Stroebe, W., Codol, J. P., y Stephenson G. M. (1993). Introducción a la Psicología social. Una perspectiva Europea. España: Ariel.

Papalia, D. & Wendkos, S. (1975). A Child's world. Infancy through adolescence. The United States of America: Mc Graw Hill.

Parres, R. (1982). El niño y la familia. México: ACPEINAC.

Petty, R. & Cacioppo, J. (1996). Attitudes and Persuasión: Classic and Contemporary Approaches. EUA: Westuiew Press.

Rama, G. (2001). Educación Secundaria en México. Banco Interamericano de desarrollo. Departamento de desarrollo sostenible. Alternativas de la educación secundaria. Chile. p. 177-206

Rice, F. (1998). The adolescent. Development, relationships, and culture (9th Ed.). United States of America: Allyn & Bacon.

Sarason, I., Levine, H., Basham, R. & Sarason, R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. Journal of personality and social psychology, 44, p. 127-139.

Scarr, S. & Vander, J. (1980). Understanding psychology (3rd Ed.). New York: Random House.

Schoon, I., Parsons, S. & Sacker, A. (2004). Socioeconomic Adversity, Educational Resilience, and Subsequent Levels of Adult Adaptation. Journal of Adolescent Research, 19, 4, p. 398-399.

Serrano, E. "La perspectiva de la filosofía en México". Encuentro filosófico 2004 (del 11 al 15 de octubre 2004). Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, México.

Stewart, J. (1979). Adolescents today. United States of America: Goodyear Publishing Company, Inc.

Tajfel, H. (1978). Introducing social psychology. Harmondsworth: Penguin.

Terol, M., López, S., Neipp M., Rodríguez, J., Pastor, M. y Aragón, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación. Anuario de Psicología, 35, 1, p. 23-45.

Vander, J. (1994). Manual de Psicología Social. España: Paidós.

Ynclán, G. (2003). La secundaria: una escuela de ayer para jóvenes de hoy. Educación 2001: Revista Mexicana de Educación, 93, p. 31-33.

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. Annual review of Psychology, 52, p. 27-58. Obtenido en Julio de 2005 en <http://www.people.umass.edu/aizen/annrev.html>

Ajzen, I. (2002a). Perceived behavioral control, self efficacy locus of control, and the theory of planned behavior. Journal of Applied Social Psychology. 32, p. 1-19. Obtenido en Octubre de 2005 en <http://www.people.umass.edu/aizen/publications.html>.

Ajzen, I. (2002b). Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations. p. 1-14. Obtenido en Julio de 2005 en <http://www.people.umass.edu/aizen/publications.html>.

Ajzen I. & Fishbein M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood cliffs. NJ: Prentice- Hall en <http://www.people.umass.edu/aizen/publications.html>

Davis L., Ajzen, I., Saunders, J. & Williams T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the Theory of Planned Behavior. Journal of Educational Psychology, 94, p. 810-819. Obtenido en Julio de 2005 en <http://www.people.umass.edu/aizen/publications.html>.

Documento base. Reforma integral de la educación secundaria. Subsecretaría de la educación básica y normal. (2002). Obtenido en noviembre de 2004 en <http://ries.dgme.sep.gob.mx/doc/folleto.pdf>

Fischer, R. (2005). Plan y programas de estudio para la Educación secundaria. Documento introductorio, fue elaborado por personal académico de la Dirección general del desarrollo curricular de la Subsecretaría de la Educación Básica de la SEP en www.sep.gob.mx

INEE. (2004). La Calidad de la Educación Básica en México en Cap.5: Problemática de la Secundaria. Obtenido en noviembre de 2004 en <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/publicaciones.htm>

SEP (2004) Reforma integral de la Educación Secundaria ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria? Subsecretaría de la Educación Básica y Normal. Obtenido en noviembre de 2004 en <http://ries.dgmmme.sep.gob.mx/doc/folleto.pdf>

A N E X O S

A N E X O 1



Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa

División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Sociología

In Calli Ixcahuicopa

Casa abierto al tiempo

Folio:

Fecha:

Escuela

CUESTIONARIO SOBRE APOYO FAMILIAR Y HÁBITOS DE ESTUDIO

Edad: ____ Sexo: [F] [M] Grado: ____ Grupo: ____ Turno: [Mat.] [Vesp.]

- I. **INSTRUCCIONES:** Tacha para cada par de adjetivos (agradable-desagradable, útil-inútil, etc.) la opción que más se acerque a tu opinión sobre hacer la tarea, usando una escala del 1 al 5.

Ejemplo:

Participar en clase

Displacero	X	2	3	4	5	Placentero
------------	---	---	---	---	---	------------

es:

La respuesta del sujeto indica que considera *muy displacentero* participar en clase.

HACER LA TAREA ES...

Desagradable	1	2	3	4	5		Agradable
Inútil	1	2	3	4	5		Útil
Aburrido	1	2	3	4	5		Divertido
Sin importancia	1	2	3	4	5		Importante
Malo	1	2	3	4	5		Bueno
Difícil	1	2	3	4	5		Fácil
Molesto	1	2	3	4	5		Gustoso

- II. **INSTRUCCIONES:** Tacha con una "X" en las columnas de la derecha la opción que mejor describa tu opinión.

	QUE TAN CIERTO ES QUE...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Me siento comprendido por mis papás.	1	2	3	4	5
2	Siento que mis papás se preocupan por mí.	1	2	3	4	5
3	Mis papás ponen atención a lo que les digo.	1	2	3	4	5
4	Soy importante para mis papás.	1	2	3	4	5
5	Me siento querido por mis padres.	1	2	3	4	5
6	Me siento respaldado por mis padres.	1	2	3	4	5
7	Cuando tengo dificultades mis padres son los últimos en ofrecerme su ayuda.	1	2	3	4	5
8	Mis padres me compran lo que necesito.	1	2	3	4	5
9	Mis padres respetan mi espacio.	1	2	3	4	5
10	Mis padres me ayudan con lo que se me dificulta.	1	2	3	4	5
11	Cuento con el apoyo de mis padres cuando necesito ir a algún lugar.	1	2	3	4	5
12	Mis padres me dan dinero para gastar.	1	2	3	4	5
13	Las cosas que me ponen a hacer mis padres limitan mis actividades.	1	2	3	4	5

14	Mi alimentación es algo que mis padres descuidan.	1	2	3	4	5
15	Mis padres muestran desinterés en los materiales que necesito.	1	2	3	4	5
16	Salir a pasear es algo sin importancia para mis padres.	1	2	3	4	5
17	Para mis padres llevarme a conocer lugares es una pérdida de tiempo.	1	2	3	4	5
18	Mis padres me dan consejos para la vida.	1	2	3	4	5
19	Mis padres me orientan en las decisiones de mi vida.	1	2	3	4	5
20	Con mis papás puedo hablar de cualquier tema.	1	2	3	4	5
21	Cuando tengo problemas mis padres me orientan para solucionarlos.	1	2	3	4	5
22	Mis padres me dicen cómo puedo ser alguien en la vida.	1	2	3	4	5
23	La comunicación entre mis padres y yo es mala.	1	2	3	4	5

III. INSTRUCCIONES: Tacha con una "X" en las columnas de la derecha la opción que mejor describa tu opinión.

#	Afirmación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sé	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Hacer las tareas es un compromiso con los maestros.	1	2	3	4	5
2	Cumplo con las tareas para evitar problemas con los maestros.	1	2	3	4	5
3	Es importante lo que piensan los maestros sobre mi responsabilidad en las tareas.	1	2	3	4	5
4	Hago mi tarea para evitar que me reprueben los maestros.	1	2	3	4	5
5	Las tareas las hago para evitar regaños de mis padres.	1	2	3	4	5
6	Para mis padres es importante que haga la tarea.	1	2	3	4	5
7	Me siento mal cuando soy el único de mis amigos que no cumplió con la tarea.	1	2	3	4	5
8	Es importante lo que piensan mis amigos acerca de mi responsabilidad en las tareas.	1	2	3	4	5

IV. INSTRUCCIONES: Señala con una "X" en las columnas de la derecha la opción que mejor describa tu opinión.

#	Afirmación	Totalmente Falso	Falso	No sé	Cierto	Totalmente cierto
1	Dispongo del tiempo necesario para hacer las tareas.	1	2	3	4	5
2	Hacer las tareas es fácil.	1	2	3	4	5
3	Soy una persona responsable con las tareas.	1	2	3	4	5
4	Tengo el hábito de cumplir con las tareas que me dejan.	1	2	3	4	5
5	Me cuesta trabajo cumplir con mis tareas.	1	2	3	4	5
6	Me distraigo fácilmente al hacer mi tarea.	1	2	3	4	5
7	Me pongo de malas cuando me dejan tarea.	1	2	3	4	5
8	Cuando voy a hacer mi tarea me gana la flojera.	1	2	3	4	5
9	Me pone nervioso pensar que estoy haciendo mal la tarea.	1	2	3	4	5
10	Me desespero haciendo las tareas.	1	2	3	4	5

V. INSTRUCCIONES: Marca con una "X" en las columnas de la derecha la opción que mejor describa tu opinión.

#	Afirmación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sé	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Hago las tareas dependiendo del profesor que las deje.	1	2	3	4	5
2	Prefiero jugar que hacer la tarea.	1	2	3	4	5
3	No me dan ganas de cumplir con las tareas que son para mañana.	1	2	3	4	5
4	Si se trata de elegir entre tarea y fiesta, prefiero la fiesta.	1	2	3	4	5
5	Prefiero la tele que hacer mi tarea.	1	2	3	4	5
6	La tarea la hago a la mera hora.	1	2	3	4	5
7	Primero que nada esta mi tarea.	1	2	3	4	5
8	Quisiera cumplir con las tareas que son para mañana.	1	2	3	4	5

VI. Señala con una "X" en las columnas de la derecha la opción que mejor describa tu opinión.

#	Afirmación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Hago los resúmenes que me dejan.	1	2	3	4	5
2	Preparo las exposiciones que voy a hacer.	1	2	3	4	5
3	Repaso mis apuntes.	1	2	3	4	5
4	Realizo las lecturas que me dejan hacer.	1	2	3	4	5
5	Resuelvo los ejercicios del libro.	1	2	3	4	5
6	Hago las investigaciones que me dejan.	1	2	3	4	5
7	Cuando me dejan hacer copias del libro, las hago.	1	2	3	4	5

VII. INSTRUCCIONES: Señala lo que se te pide. PUEDES MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN.

1 ¿De qué materiales dispones en casa para hacer tus tareas? [1]Enciclopedias [2]Diccionarios [3]Libros [4]Revistas especializadas [5]Computadora [6]Internet [7]Películas [8]Documentales [9]Un escritorio [10]Ninguno

2 Marca a qué actividades tus padres te sugieren ir[1]Conciertos [2]Cine [3]Teatro [4]Danza [5]Exposiciones de libros [6]Pintura y artes plásticas [7]Fotografía [8]Conferencias [9]Museos [10]Cursos de verano [11]Otras (especifica cuáles) _____ [12]Ninguna

3 ¿Cuánto tiempo diariamente ves televisión? _____ hrs.

4 En tu hogar, ¿aproximadamente cuántas horas está prendida la televisión al día? _____

5 ¿Cuáles son las tres cosas que prefieres hacer en tu tiempo libre? Salir con amigos [2]Leer [3]Escuchar música [4]Ver televisión [5]Solo pensar[6]Hacer deportes [7]Jugar videojuegos [8]Jugar con la computadora [9]Platicar con familiares o vecinos [10] Otras (cuáles) _____

6 ¿Cuál fue el nivel máximo de estudios que completó tu padre? [1]No estudio [2]Primaria incompleta [3]Primaria completa [4]Secundaria incompleta [5]Secundaria completa [6]Preparatoria/comercial/técnica incompleta [7]Preparatoria/comercial/técnica completa [8]Licenciatura incompleta [9]Licenciatura completa [10]Diplomado/Especialización [11]Maestría [12]Doctorado [13]No sabe / No recuerda

7 ¿Cuál fue el nivel máximo de estudios que completó tu madre?

[1]No estudio [2]Primaria incompleta [3]Primaria completa [4]Secundaria incompleta
[5]Secundaria completa [6]Preparatoria/comercial/técnica incompleta
[7]Preparatoria/comercial/técnica completa [8]Licenciatura incompleta [9]Licenciatura completa
[10]Diplomado/Especialización [11]Maestría [12]Doctorado [13]No sabe / No recuerda

8 La casa donde habitas es: [1]Propia [2]Rentada [3]Se está pagando [4]De asistencia [5]De un familiar

9 Tu casa es: [1]Un departamento [2]Una casa sola [3]Otro tipo

10 Marca las cosas con las que se cuentan en tu hogar:

[1]Lavadora de ropa [2]Horno de microondas [3]Teléfono [4]Televisión por cable o Multiv.
[5]Computadora [6]Calentador de agua o boiler [7]Secadora de ropa [8]Videograbadora
[9]Internet [10]DVD [11]Stereo

11 ¿Cuál es la ocupación actual de tu padre?

[1]Funcionario o gerente [2]Dueño de empresas, despacho o comercio establecido [3]Profesor, investigador o artista [4]Profesional que ejerce por su cuenta [5]Empleado del gobierno [6]Oficinista o secretario [7]Obrero [8]Vendedor en comercio o empresa [9]Vendedor por su cuenta o ambulante [10]Jubilado o pensionado [11]Labores del hogar [12]Estudiante [13]Otro (cuál) _____ [14]No trabaja [15]No lo sé

12 ¿Cuál es la ocupación actual de tu madre?

[1]Funcionario o gerente [2]Dueño de empresas, despacho o comercio establecido [3]Profesor, investigador o artista [4]Profesional que ejerce por su cuenta [5]Empleado del gobierno [6]Oficinista o secretario [7]Obrero [8]Vendedor en comercio o empresa [9]Vendedor por su cuenta o ambulante [10]Jubilado o pensionado [11]Labores del hogar [12]Estudiante [13]Otro (cuál) _____ [14]No trabaja [15]No lo sé

Muchas gracias

ANEXO 2

En cada cuestionario se expone el número total de sujetos (N), número de mujeres (F) y hombres (M) encuestados, así como el rango de edad.

CUESTIONARIO 1

¿Qué significa para ti **Estudiar**?

N = 60
F = 32
M = 24
Edad = 13-14 años

CUESTIONARIO 2

¿Qué significa para ti **Educación**?

N = 59
F = 36
M = 23
Edad = 12-15 años

CUESTIONARIO 3

1. ¿Los padres participan en los estudios de los hijos? Si, ¿Cómo?, No, ¿Por qué?
2. ¿De qué sueles platicar con tus padres?
3. ¿Cuándo hablas con tus papás mencionas aspectos relacionados con el estudio? Si, ¿Cuáles?, No ¿Por qué?
4. ¿Qué haces por las tardes?

N = 60
F = 39
M = 21
Edad = 13-14 años

CUESTIONARIO 4 (ENTREVISTA)

1. ¿Qué opinas de venir a estudiar?
2. Cuando haces tareas ¿Cómo te sientes?
3. ¿Cómo reaccionas cuando te piden que realices una lectura?
4. ¿Cómo te resulta exponer en clase?
5. ¿Qué opinas de los exámenes?

N = 20
F = 12
M = 8
Edad = 13-14 años

CUESTIONARIO 5

1. ¿En qué lugar de tu casa haces tu tarea?
2. Pláticame ¿Cómo te pones hacer tu tarea?
3. ¿De qué manera se informan mis padres de cómo voy en la Escuela?
4. ¿Qué personas te ayudan hacer las tareas? Y ¿Cómo te ayudan?
5. ¿De qué forma te ayudan tus padres en las tareas que te dejan en la Escuela?
6. Descríbeme en qué lugar haces tu tarea.
7. ¿A qué hora generalmente haces tus tareas?

N = 16, F = 11, M = 5, Edad = 12-16 años

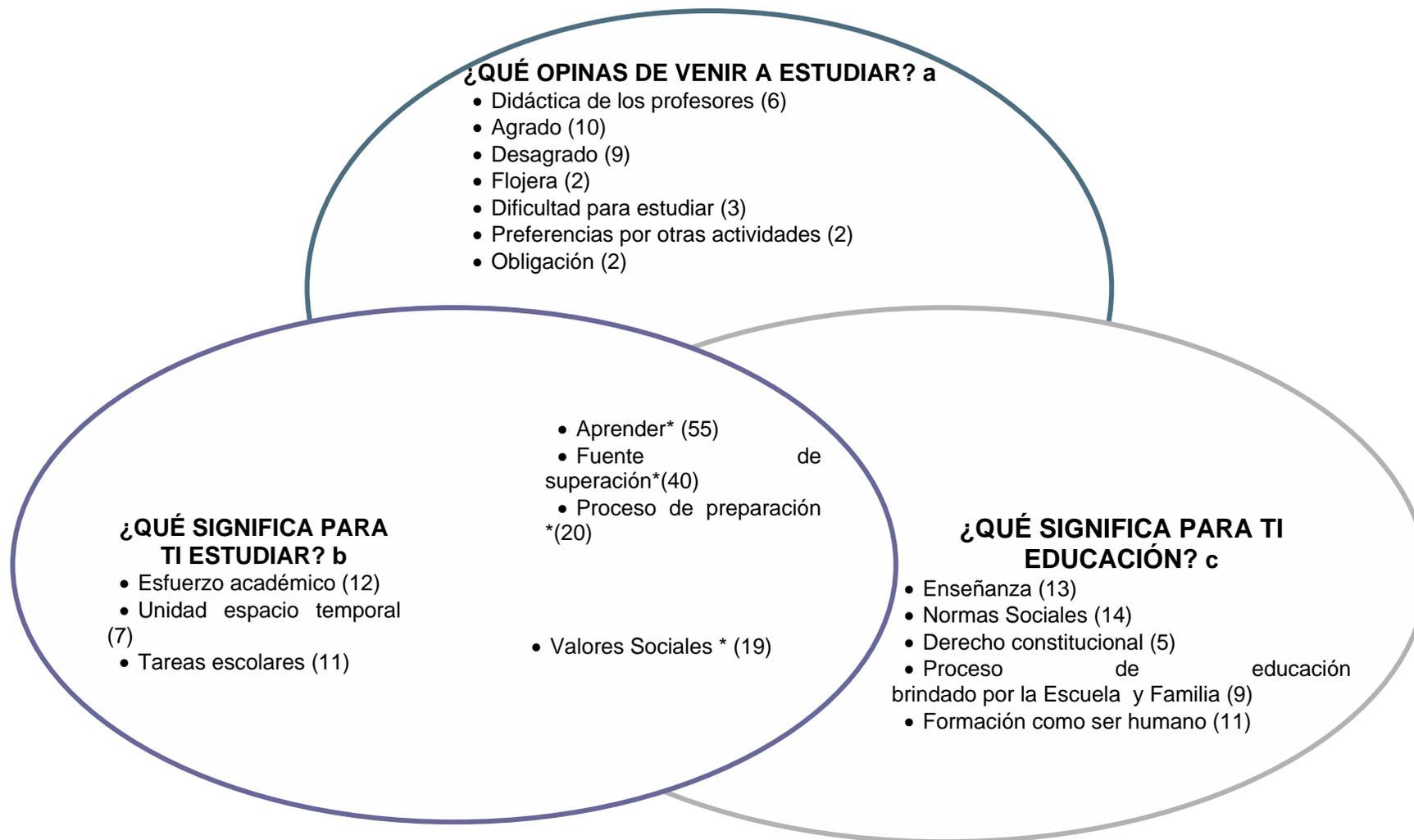
CUESTIONARIO 6

1. ¿Qué materia te gusta más? ¿Por qué?
2. ¿Qué materia te gusta menos? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las materias en las que te dejan más tareas?
4. Los conocimientos que adquieres en el estudio, ¿Los aplicas en tu vida cotidiana? Si ¿Cuáles?, No ¿Por qué?

N = 89, F = 48, M = 27, Edad = 13-15 años

ANEXO 3

ESQUEMA A.- AREA DE ESTUDIAR- EDUCACIÓN



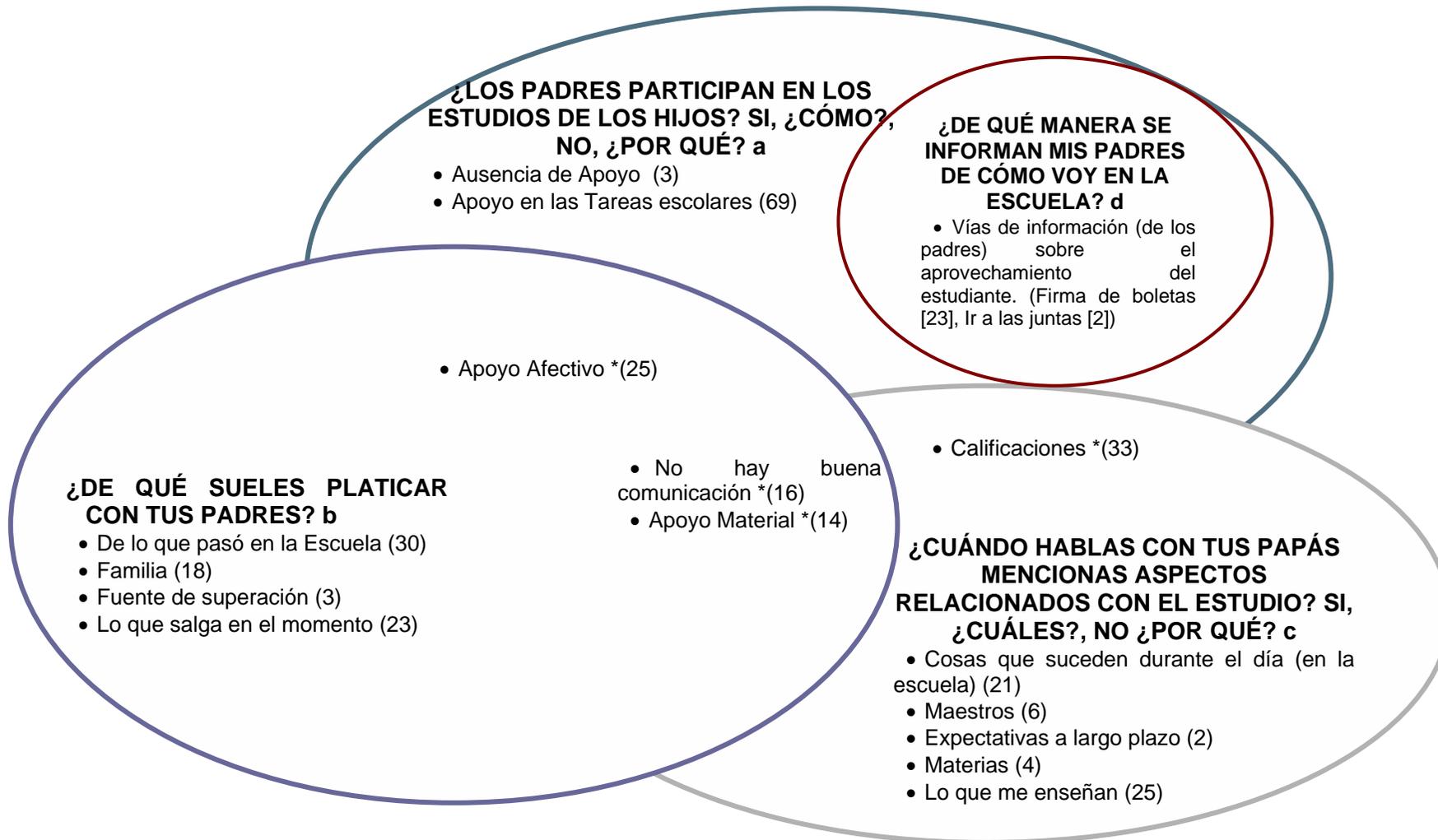
a.- Pregunta de entrevista n= 20, F= 12, M= 8 Edad=13-14 años

b.- Cuestionario 1 n= 60, F= 32, M= 24 Edad= 13-14 años

c.- Cuestionario 2 n=59, F= 36, M=23 Edad12-15 años

* De aquí en adelante este símbolo hace referencia al total de palabras de los conjuntos interconectados.

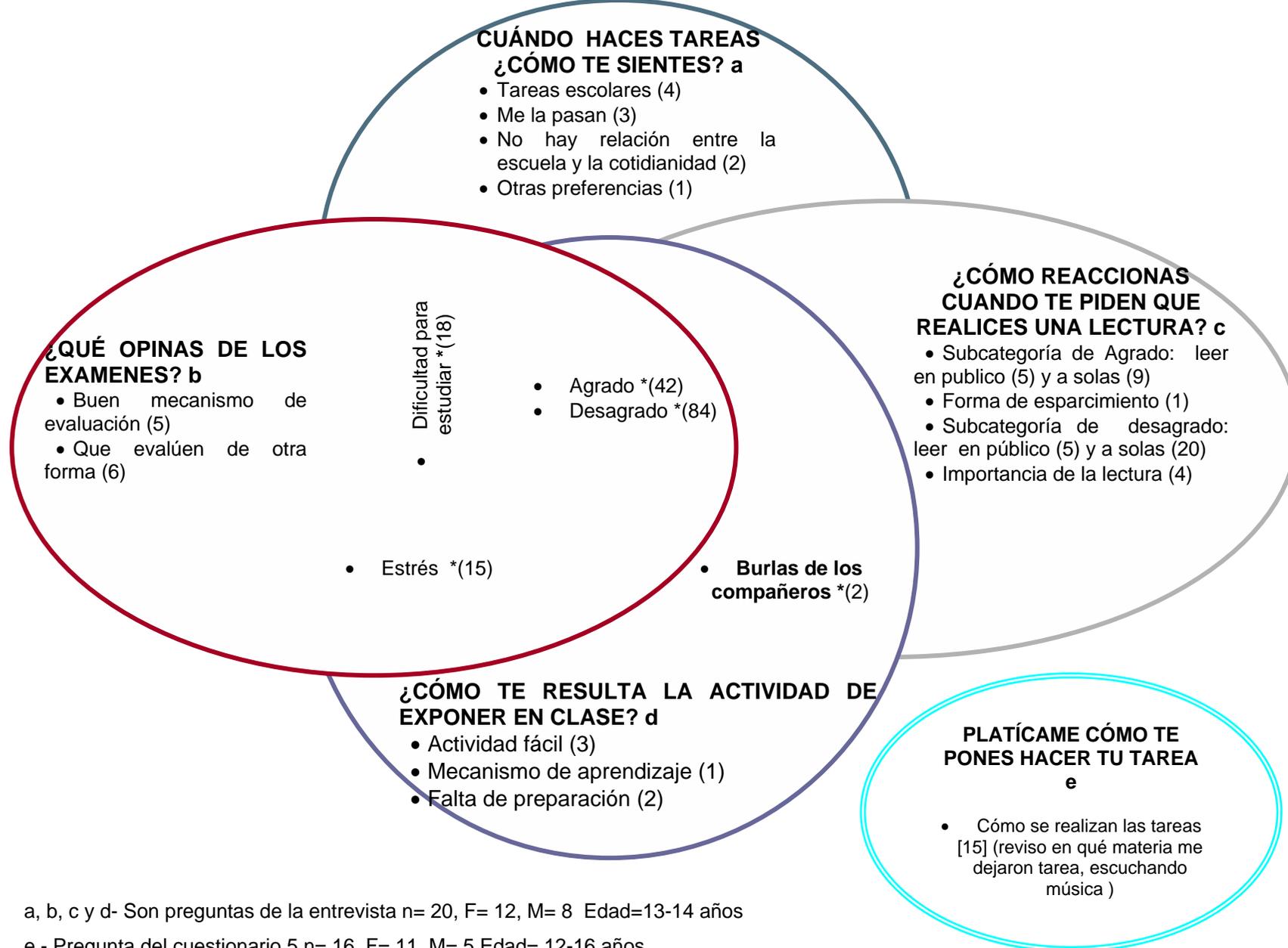
ESQUEMA B.- ÁREA DE PARTICIPACIÓN Y COMUNICACIÓN DE PADRES CON ADOLESCENTES RESPECTO A SUS ESTUDIOS



a,b y c .- Son preguntas del cuestionario 3 n= 60, F= 39, M= 21 Edad= 13-14 años

d.- Pregunta del cuestionario 5 n= 16, F= 11, M= 5 Edad= 12-16 años

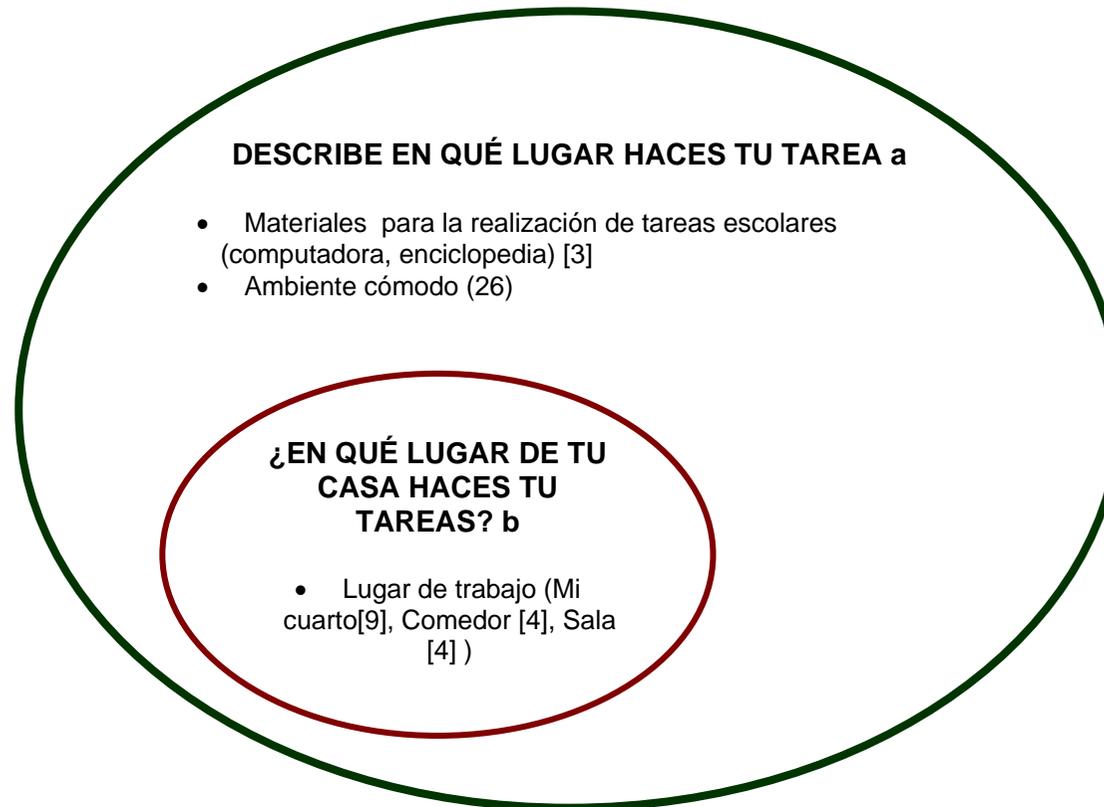
ESQUEMA C.- ÁREA DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS ADOLESCENTES DE REALIZAR TAREAS ESCOLARES



a, b, c y d- Son preguntas de la entrevista n= 20, F= 12, M= 8 Edad=13-14 años

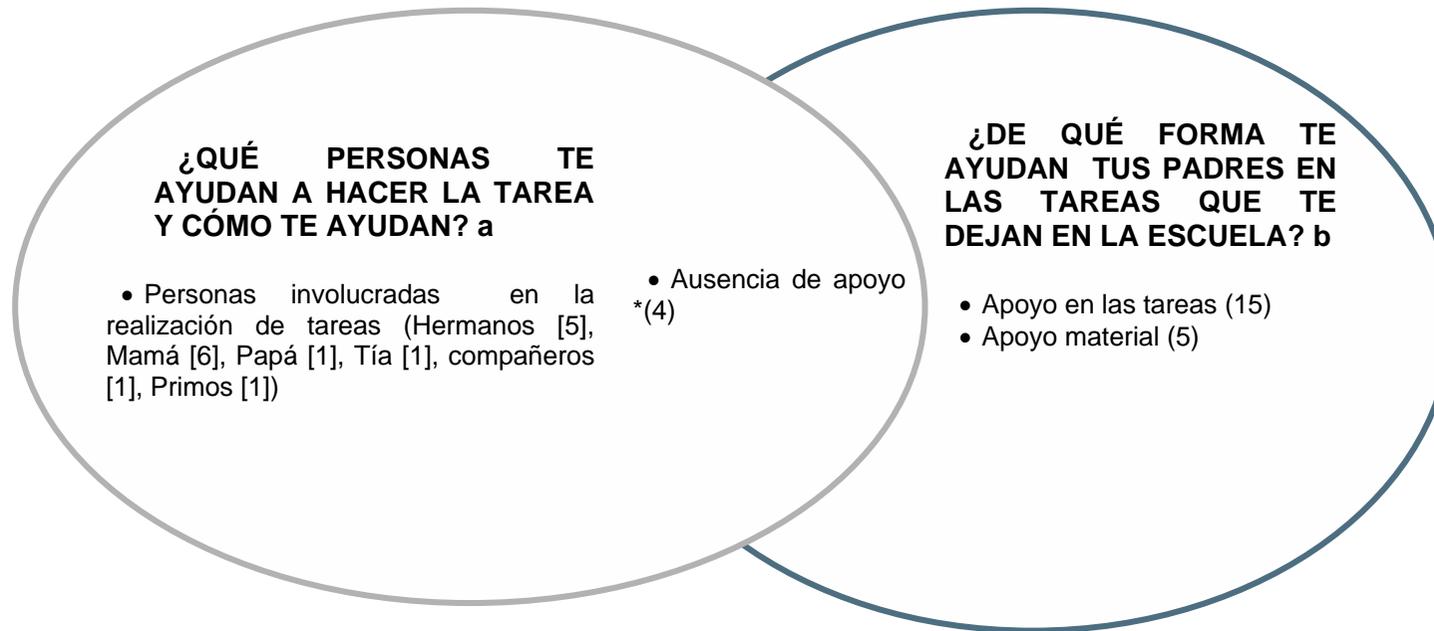
e.- Pregunta del cuestionario 5 n= 16, F= 11, M= 5 Edad= 12-16 años

ESQUEMA D.- ÁREA DE LA DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO EN DONDE LOS ADOLESCENTES REALIZAN SUS TAREAS ESCOLARES



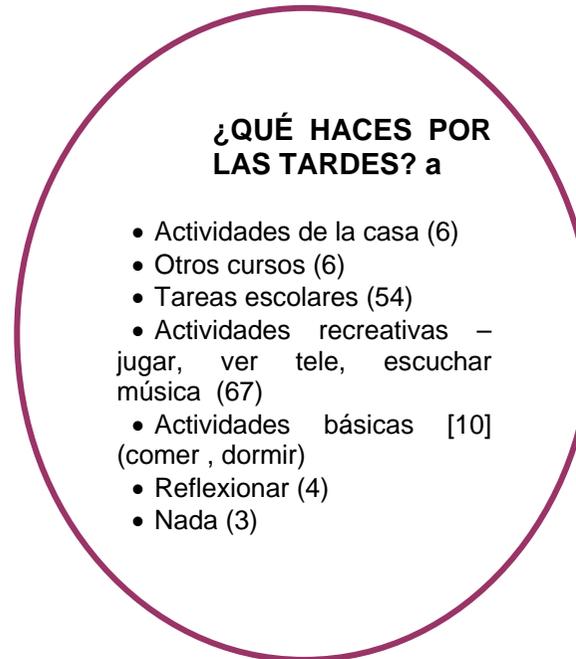
a y b.- Son preguntas del cuestionario 5 n= 16, F= 11, M= 5 Edad= 12-16 años

ESQUEMA E.- ÁREA DE APOYO A LOS ADOLESCENTES EN LA REALIZACIÓN DE SUS TAREAS ESCOLARES



a y b.- Son preguntas del cuestionario 5 n= 16, F= 11, M= 5 Edad= 12-16 años

ESQUEMA F.- ÁREA DE ACTIVIDADES REALIZADAS POR LOS ADOLESCENTES EN LAS TARDES



a.- Pregunta del cuestionario 3 n= 60, F= 39, M= 21 Edad= 13-14 años

ANEXO 4

POSITIVO	<u>Personas que ayudan a realizar las tareas escolares:</u>	<u>Cómo se realizan las tareas:</u>	<u>Actividades realizadas por las tardes:</u>	<u>Lugares (y sus características) en que se hacen las tareas:</u>
<p>Estudiar Aprender (30) Ser alguien en la vida (16) Aplicar valores (3) Prepararse para algo (7) Echarle ganas a las cosas 12 Buenas calificaciones (4) Hacer tareas (11) Estar 8 horas en un plantel (7)</p> <p>Educación Aprender (15) Ser alguien (11) Valores (5) Respetar (11) Prepararme para un trabajo, carrera, maestría (4) Enseñanza (13) Algo que aprendemos gracias a padres y maestros (5) Buen comportamiento (14) Nos forman como ser humano (11) Derecho a estudiar (5)</p>	<p>Mamá (6) Papá (1) Hermanos (5) Otros familiares (3) Padres (1) Compañeros (1)</p>	<p>Reviso en qué materia me dejaron tarea (3) Con música (7) De las difíciles a las fáciles (2) Con la televisión (1) Sin música (2)</p>	<p>Ver televisión (25) Jugar (22) Comer (6) Dormir (4) Quehacer (6) Entrenamiento (5) Salir (2) Nada (3) Reflexionar (2) Tarea (47)</p>	<p>Mi cuarto (9) Comedor (4) Sala (4) Computadora (2) Enciclopedias (1) Televisión (2) Stereo (1) DVD (1) Iluminado (3) Pequeño (1) Música (3) Amplio (3) Agradable (1) Silencioso (2) Tranquilo (2) Bien ventilado (1) Limpio (1)</p>
	<p>Temas comentados con papás: Escuela (51) Calificaciones (23) Lo que me enseñan (25) Televisión (4) Amigos (4) Metas (5) Familia (18) Sexualidad (2) Novio (1) Mundo (1)</p>	<p>Participación de los padres en los estudios de los hijos: Me ayudan en las tareas (85) Hablando y poniendo atención a las necesidades de los hijos (7) Apoyo económico/material (19)</p>	<p>Opiniones acerca de estudiar: Aprender (5) Maestros (5) Me gusta (3) Importante (2) Prepararnos para un futuro (4) Tener un buen empleo (3) Divertido 1</p>	<p>Reacciones ante las tareas escolares : Me gusta (13) Me interesa (2) Me siento bien con migo mismo (8) Fácil (4)</p>
SIMBÓLICO	<p>Por qué voy mal en la escuela (7)</p>	<p>No me ayudan (4) Sólo se preocupan por las calificaciones (1) No tuvieron estudios (1) No tenemos buena comunicación (16) Cuando vamos mal nos reprenden (1)</p>	<p>Aburrido (7) No me gusta (5) No es lo mío (1) Me da flojera estudiar (2) Obligación (2)</p>	<p>Reacciones ante las tareas escolares : No le encuentro sentido (1) Se me hacen muy complicadas (13) Flojera (10) Aburrido (10) Estrés (2) Presión (1) No me gusta (15) No hago todas las tareas (1) Se burlan si dices algo chistoso (1) Temo sacar malas calificaciones (1) Lo hago mal (1) Nervios (10) Sudan las manos (1) Me enojo (2) Lo tengo que hacer para no reprobar (2)</p>
NEGATIVO	<p>No se relaciona la escuela con la casa (1)</p> <p>[No aplico lo aprendido en la escuela en mi casa], tengo cosas que hacer como limpiar la casa (5)</p>			<p>Agrado (40) Fácil (4)</p> <p>Desagrado (103) Difícil (15)</p>
				PRÁCTICO