

S. S. 113000



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Secretaría de Educación Pública y Cultura

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 25 - A



✓  
La interacción docente - alumno y las preferencias profesionales en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa: una aproximación etnográfica.



TESIS RESERVA

PARA OBTENER EL GRADO DE:

Maestro en Educación

PRESENTA:

NORMA ANGELICA AVILA ALVAREZ

DIRECTOR DE TESIS

M.C. José Abelardo Ríos Pérez

CULIACAN ROSALES, SINALOA, MARZO DE 2001



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Secretaría de Educación Pública y Cultura

**Universidad Pedagógica Nacional**

Unidad 25 A

**LA INTERACCIÓN DOCENTE – ALUMNO Y LAS PREFERENCIAS  
PROFESIONALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE SINALOA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA  
**NORMA ANGÉLICA ÁVILA ÁLVAREZ**

DIRECTOR DE TESIS  
**M. C. JOSÉ ABELARDO RÍOS PÉREZ**

Culiacán Rosales, Sinaloa, Marzo del 2001.



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
Secretaría de Educación Pública y Cultura

**Universidad Pedagógica Nacional**  
Unidad 25 A

**LA INTERACCIÓN DOCENTE – ALUMNO Y LAS PREFERENCIAS  
PROFESIONALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE SINALOA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA  
**NORMA ANGÉLICA ÁVILA ÁLVAREZ**

DIRECTOR DE TESIS  
**M. C. JOSÉ ABELARDO RÍOS PÉREZ**

Culiacán Rosales, Sinaloa, Marzo del 2001.

Culiacán Rosales, Sinaloa, marzo 24 de 2001

**C. NORMA ANGÉLICA ÁVILA ALVAREZ  
PRESENTE**

*En mi calidad de Directora de la Universidad Pedagógica Nacional y como resultado del análisis y dictaminación realizados a su trabajo intitulado: "LA INTERACCION DOCENTE-ALUMNO Y LAS PREFERENCIAS PROFESIONALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA" opción tesis para obtener el grado de Maestra de Educación en el Campo de la Intervención Pedagógica y el Aprendizaje Escolar, a propuesta del asesor MC. José Abelardo Ríos Pérez, manifiesto a usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.*

*Por lo anterior se le comunica que su trabajo ha sido dictaminado favorablemente y autorizado por el Comité de Posgrado de esta Unidad para presentar su examen de grado.*

  
MARIA LIBRADA VELAZQUEZ PAREDES  
DIRECTORA DE LA UNIDAD

## AGRADECIMIENTOS

A **TELMEX**, por tener el honor y privilegio de ser una de sus becarias. Gracias por su apoyo antes y durante el desarrollo del presente trabajo.

A la **DGEP**: Especialmente a José Alberto Monárrez Lerma, Luis Daniel Barrón Aragón, Guillermo Ávila García, Cotty y Roberto Nila por el apoyo brindado para la elaboración y edición del presente trabajo. Y sobre todo con gran cariño y estima a cada uno de los miembros de esta dependencia por alentarme a concluir esta importante etapa académica.

Al maestro **MC. JOSÉ ABELARDO RÍOS PÉREZ** por compartir sus conocimientos, sabiduría y calidad humana.

A la **UPN**, especialmente a su actual directiva y planta docente del postgrado.

A **los lectores** que contribuyeron con sus opiniones e interrogantes a reorientarme a la culminación del mismo: Fidencio López Beltrán, Miguel Ángel Rosales Medrano, Luis Enrique Alcántar, Arturo Pérez López y Cruz Sánchez Vega .

A los **DOCENTES** y **ALUMNOS** que participaron como sujetos de investigación.

## *DEDICATORIA*

A mi **Esposo Raúl Alfredo**. Por acompañarme en la aventura de culminar este proyecto académico. Gracias por su apoyo y comprensión.

A mis **Hijos Pablo Yael y Raúl Omar**, porque son la razón de mi existir.

A mis **Padres**, por su paciencia para esperarme.

A mis **Hermanas**: Lorena, Patricia, Noelia, Gabriela y Helia Evelyn, que aún a pesar de la distancia están conmigo.

A mis **Hermanos**: Pablo Elías, Aarón y Elías, porque cada día me reencuentro con ellos.

A mi **Familia política y amigos**, por mis ausencias y su tolerancia.

A mis **Compañeros de la maestría** porque aprendí con ellos y de ellos. Por su amistad y solidaridad.

Y especialmente a los **Orientadores Educativos** que día a día luchan por realizar su trabajo con calidad y profesionalismo.

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>8</b>
<b>I.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>11</b>
1.1.- Antecedente del problema	11
1.2.- Aproximación al estado del arte en orientación educativa	17
1.3.- Planteamiento del problema	34
1.4.- Objetivo	38
1.5.- Supuestos generales de los que partió la investigación	38
<b>II.- METODOLOGÍA</b>	<b>40</b>
2.1.- Enfoque	40
2.2.- Recursos Metodológicos	48
2.3.- Sujetos	51
2.4.- Procedimiento	56
2.5.Escenario	57
<b>III.- REVISIÓN TEÓRICA</b>	<b>58</b>
3.1.- Interacción Escolar	58
3.2.- Aprendizaje Escolar	63
3.3.- Orientación y Vocación	71
3.2.1.- Aproximación Histórica y teórica	71
3.2.2.Conceptualización de vocación	77
<b>IV.- CUERPO ETNOGRÁFICO</b>	<b>87</b>
4.1.- La vida escolar: aprender a sobrevivir o naufragar	91
4.1.1.- El sentido del PE-A: aprendizaje de rebote	91
4.1.1.1.-¿Qué entendieron?	91
4.1.1.2.¡Acuérdense!	94
4.1.1.3.- El contenido es fácil	96
4.1.1.4.- ¡Escriban para que se callen!	98
4.1.1.5.- ¿El cuestionar al contenido?	103
4.1.2.- El sentido de la Autoridad Pedagógica;¡ Yo soy el maestro!	105
4.1.2.1.- ¡Espéreme, Espéreme!	105
4.1.2.2.- ¡Ya lo dije!	109
4.1.2.3.- Llamados de atención	111
4.1.2.4.- Entre murmullos aprendo	120
A).- Desinterés	122
B).- Cantidad de alumnos	125
C).- Edad	126
D).- Llamar la atención	129
4.1.3.- El alumno y las formas de relacionarse con el docente y el contenido escolar	131
4.1.3.1.- La forma de enseñanza	131

A).- ¡No le entiendo ni madre!.....	131
B).- ¡Por eso uno se agüíta!.....	133
C).- La clase es aburrida.....	137
D).- No está preparado para la enseñanza.....	138
4.1.3.2.- La interacción con la autoridad docente.....	140
A).- ¿Cuál figura?.....	140
B).- Demasiada confianza.....	141
C).- No exige y no tiene interés.....	141
D).- El profesor debe imponerse.....	145
4.2.- LOS SENTIDOS DE LAS ELECCIONES “VOCACIONALES”.....	146
4.2.1.Escolar.....	147
4.2.1.1.-Contenido escolar.....	147
4.2.1.1.1.-La Matemática.....	151
A).- Por la carrera.....	152
B).- Por reto personal.....	153
C).- Desarrollo de habilidades personales.....	154
D).- Por problemas de reprobación.....	156
4.2.1.1.1.- Ni tan fácil, ni tan difícil.....	157
4.2.1.2.- El docente.....	162
A).- Docente: entre la negación y su influencia.....	162
B).- De la creencia al hecho: están los alumnos.....	163
4.2.2.-Social.....	165
4.2.2.1.- Identificación social.....	166
4.2.2.2.- La familia.....	168
4.2.2.3.- Por un futuro estable.....	169
4.2.3.- Individual.....	170
4.2.3.1.- Indecisión.....	170
A).- Desubicados.....	170
B).- Los amigos.....	172
4.2.3.2.- Innato.....	175
4.2.3.3.- Autosuficiencia contra los matices contruidos.....	175
<b>V.- DISCUSIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>181</b>
<b>VI.- CONCLUSIONES.....</b>	<b>193</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>203</b>



## PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación denominado "La interacción docente-alumno y las preferencias profesionales en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa: una aproximación etnográfica", pretende indagar una de las diversas inquietudes conformadas a lo largo de 14 años de experiencia docente como orientadora educativa en el Bachillerato Universitario.

Sin duda alguna, la elección de carrera es un tema de interés para maestros, directivos, padres de familia, orientadores educativos, empleadores y alumnos. Pero, a pesar de existir preocupaciones institucionales en el argot educativo manifestadas constantemente en discursos formales e informales, esto no repercute en dicha proporción en los apoyos y requerimientos institucionales (laborales y académicos) indispensables en el quehacer cotidiano de los orientadores.

La orientación educativa (OE) formalmente cumple un siglo de existencia en el ámbito mundial, en México 49 años (Nava,1993:37) y 19 años en nuestra Universidad. Pero aún así, la aproximación teórica y metodológica a la gama de cuestiones existentes elaboradas a través de la vivencia cotidiana es enorme, su acercamiento a través de la investigación se encuentra en un estado embrionario, gestado por medio de los diversos programas de formación institucional a nivel licenciatura y postgrado a los cuales hemos tenido la oportunidad de acceder los orientadores del estado de Sinaloa.

En el ámbito nacional, los trabajos que tratan de escudriñar problemáticas de esta naturaleza tienen que ver de forma predominante con los enfoques cuantitativos en la investigación. Al igual que en otros objetos de indagación de índole educativa, el camino metodológico para acceder al objeto de indagación ha

virado hacia el paradigma cualitativo. Y es desde esta trinchera que considero tiene que ser aprehendida esta realidad educativa permitiéndonos la comprensión y profundización del objeto estudiado; no la descripción y generalización de sus resultados.

Es por ello que, el presente trabajo se sustenta desde una aproximación etnográfica donde los recursos metodológicos utilizados fueron la observación, el cuestionario y la entrevista. Los sujetos son maestros y alumnos de tercer grado del nivel medio superior de cuatro escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El objeto de investigación se aborda desde una perspectiva sociopedagógica, en consecuencia la tesis en la que se sustenta dicho trabajo para la explicación de la función de la escuela y el aprendizaje escolar, se realiza desde los planteamientos de Bourdieu, Foucault entre otros; y en lo referente a la interacción escolar se recuperan los planteamientos de Coll, Furlong y Postic; específicamente en lo relacionado a las explicaciones de los sentidos “vocacionales” se rescatan algunas propuestas elaboradas por Bernardo Muñoz Riverhol, un importante teórico e investigador crítico de la orientación educativa en el ámbito nacional.

La estructura del presente texto se constituye por seis apartados. El primero conforma la construcción del objeto de investigación subdividido en antecedentes del problema, aproximación al estado del arte, planteamiento del problema, objetivo y los supuestos de los que parte la investigación; todo ello con el propósito de explicar y delimitar nuestro objeto de investigación.

En el segundo capítulo, se aborda lo referente al enfoque, recursos, sujetos, procedimiento y escenario con la intención de manifestar la mirada metodológica

que impregnó al mismo, realizándose una revisión de la etnografía resaltando algunos elementos teóricos y metodológicos.

La tercera sección, se integra por una aproximación teórica subdividida en dos, por una parte se examina las categorías de la interacción escolar y aprendizaje. Por otra parte, se delimita conceptualmente el término vocación. Desde ahora, se aclara que el término vocación en lo sucesivo lo entrecomillaré o se sustituirá por el de preferencias profesionales para mostrar una cosa: no concuerdo con la idea de que la "vocación" se conciba como innata, hereditaria o genética, puesto que hoy en día, los avances alcanzados por la psicología y ciencias afines que estudian el tema, han permitido aclarar y demostrar la importancia de las relaciones socioculturales en el desarrollo de dichas preferencias y en la toma de decisión de la elección de la carrera profesional.

El capítulo cuarto, correspondiente al análisis e interpretación de hallazgos se integra por las categorías elaboradas a partir de los datos obtenidos a través de nuestro actuar metodológico. Esta parte, denominada cuerpo etnográfico, filtra el mundo de intersecciones y significados que atraviesan al objeto de investigación: la relación e influencia del docente en las preferencias profesionales de estudiantes de preparatoria.

En el quinto capítulo, desde los hallazgos recuperados se desarrolla la construcción de una discusión teórica de nuestro objeto de estudio a partir de los datos empíricos obtenidos. Por último, el sexto apartado se conforma por las conclusiones, en donde se presentan los comentarios finales y sugerencias de algunas líneas de investigación que coadyuven a enriquecer la función y práctica de la orientación educativa en nuestro estado.

## I.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

### I.1.- Antecedentes del problema.

La globalización es un fenómeno presente en nuestra realidad, que conlleva retos difíciles de enfrentar como la hambruna, el desempleo, desastres ecológicos, insalubridad, entre otros. Sin duda alguna se ha inmiscuido en modos de sentir, actuar y pensar de quienes están recibiendo sus bondades o sus defectos, impregnando los diversos ámbitos de la sociedad: economía, política, ideologías o educación.

Existe un sinnúmero de definiciones y así también de metáforas que permean el discurso y análisis de la globalización<sup>1</sup>, tal es el caso de las metáforas<sup>2</sup> como son: sistema-mundo, economía mundo, aldea global, shopping center global, fábrica global, tierra patria, nave espacial, nueva babel y otras más.<sup>3</sup>

Joaquín Estefanía (1997:14) define a la globalización como aquel proceso por el cual las economías nacionales se integran progresivamente en el marco de la

<sup>1</sup> Uno de los principales teóricos de dicho fenómeno, Octavio Ianni (1996:4) expresa que el ser humano al dar cuenta del nuevo acontecer en nuestra sociedad (es decir del proceso de globalización) ha roto la barrera de la imaginación, sensibilizándose y construyendo nuevas formas de interpretación de la realidad.

<sup>2</sup> Dichas metáforas son pues, posibilidades descriptivas o interpretativas de la realidad que permiten acceder al análisis y la discusión teórica resaltando un aspecto u otro de la globalización, en un ámbito o en otro, ya sea en lo social, económico o geográfico. La metáfora permite construir una idea del problema, con un sentido y una interpretación del mismo, lo cual es insuficiente, por tanto, es importante conceptualizarla. Pero circunscribirla bajo una definición única es difícil, por ser un concepto polisémico.

<sup>3</sup> A manera de ejemplificación traemos a colación algunos ejemplos precisos respecto a las metáforas que se han socializado en los últimos años en el discurso explicativo de dicho fenómeno. Una es **aldea global**, la cual tiene que ver con la idea de la comunidad mundial, en la cual se plantea que está en curso la armonización y la homogeneización progresiva de las sociedades. En esta metáfora la globalización se presenta como producto de la electrónica permitiendo la fabricación y comercialización de la información como mercancía. Otra es la **nave espacial**, en donde se "sugiere el viaje y la travesía, el lugar y la duración, lo conocido y lo incógnito, lo destinado y lo descarriado, la aventura y la desventura". Junto a ésta metáfora según Ianni se encuentra escondida la de **torre de babel**, la cual se caracteriza por el desconocimiento de los individuos de que están extraviados, en decadencia o amenazados.

economía internacional, de modo que su evolución dependerá cada vez más de los mercados internacionales y menos de las políticas económicas gubernamentales.

Uno de los elementos inseparables a dicho fenómeno se refiere a la relación de la creciente innovación en los medios masivos de comunicación. La sociedad de la información se caracteriza por la fusión de medios de comunicación para sobrevivir a la competencia, a la integración de distintas empresas de la información en núcleos duros “todo el mundo puede entrar en el negocio de todos” (autopistas de la comunicación), todo esto es posible a la integración de redes electrónicas y de satélites sin fronteras, funcionando en tiempo real y de forma permanente desatándose una guerra sin cuartel.

La lógica superior de esta mutación que se ha producido en el capitalismo no es la búsqueda de aliados, sino la adquisición de empresas, con las que se cree tener asegurado, en un mercado de aceleraciones permanentes y de imprevisibles descubrimientos que afectan sin duda alguna las formas de vida, educación y trabajo. Es decir, “... las técnicas electrónicas, que incluyen la microelectrónica, la automatización, la robótica y la informática, en sus redes y vías de alcance global; intensifican y generalizan las capacidades de los procesos de trabajo y producción” (Ianni,1996:130).

Además, esto ha ocasionado modificaciones en los roles y puestos ocupacionales, y la necesidad de crear nuevas carreras profesionales. “... con el desarrollo de las ciencias naturales y sociales, y sus transformaciones en técnicas, todo esto se agiliza y generaliza por las conquistas de la electrónica y la informática; se verifican otros modos de potenciación de la fuerza productiva de trabajo, en todos los sectores de la economía, en los ámbitos nacional, regional y mundial” (Ianni,1996:130).

Es decir, la educación no está exenta de dichas alteraciones que modifican e inciden en la política educativa y el tipo de educación que se implementa en nuestro país. De alguna forma, la globalización ha tocado las fibras del sistema educativo desde la innovación tecnológica aplicada a instrumentos didácticos, como el uso de la computadora y sus derivados: internet, videoconferencia, entre otros.

De frente a esta problemática es importante señalar una serie de cuestionamientos respecto al papel de la escuela y la orientación educativa: ¿Cómo lograr que nuestros alumnos de preparatorias del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa enfrenten los efectos de dicho fenómeno? ¿Cómo lograr que la escuela contribuya a formar sujetos críticos y reflexivos, preparados para aprender a tomar decisiones en su vida personal y académica?. Otro elemento importante a cuestionar es: ¿La curricula de las carreras profesionales deberán ser inflexibles ante este reto?, o bien preguntarnos, ¿Hasta dónde la escuela deberá fortalecer su curriculum y no estar al vaivén de fenómenos como el de la globalización?

También es necesario indagar sobre el tipo de orientación educativa que se debe de promover en los espacios áulicos. ¿Cuál es el papel y función que el orientador deberá asumir?. El orientador educativo, por encargo social y función insitucional formal debe promover la toma de decisión consciente y reflexiva en el alumno al momento de seleccionar la fase especializada en el segundo grado de preparatoria del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). ¿Hasta dónde es posible cumplir con dicho encargo social cuando la orientación educativa se encuentra condicionada por problemas de acreditación, perfiles, formación, legitimidad institucionalidad y apoyo logístico?.

Estas y otras preocupaciones han generado constante inquietud en la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa (DGEP-UAS) por la búsqueda de acciones y actividades que permitan coadyuvar a plantear soluciones alternativas a los problemas delineados anteriormente.

En este sentido se llevó a cabo la revisión curricular del plan de estudios del bachillerato universitario (DGEP,199:1-42). La nueva propuesta curricular recupera la discusión teórica respecto al cómo y de qué manera el conocimiento escolar pueda ser reflexionado y accionado en la vida cotidiana del alumno como un aprendizaje significativo, lo cual se modela en los fines y perfil del egresado que pretende formarse.

#### **Fines del bachillerato.**

Los fines del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa (DGEP,1997:85) para su plan de estudios 94 son:

1. Una formación sustentada en el progreso científico, tecnológico y social, con el fin de incorporarse activamente a una sociedad en constante cambio.
2. Los conocimientos, hábitos y habilidades que le permitan incorporarse a estudios superiores.
3. El desarrollo de actitudes, saberes y valores que contribuyan al desarrollo armónico de su personalidad.
4. La identificación con los valores culturales de la región y del país.

5. La conformación de un pensamiento científico, social y humanístico que haga posible la comprensión de los fenómenos de la naturaleza y la sociedad.
6. El manejo de la lengua inglesa que lo faculte en la lectura de textos y lo inicie en la comprensión oral y escrita.
7. Una formación metodológica que facilite la investigación y el conocimiento de la realidad natural y social.

#### **Perfil del egresado.**

Al concluir sus estudios en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (DGEP,1997:86-87) se pretende que el alumno posea:

1. Conocimientos, actitudes y valores que coadyuven al proceso de formación integral de su personalidad.
2. Una formación que lo faculte para utilizar el lenguaje propio de las disciplinas, métodos, técnicas e instrumentos de investigación en el proceso de apropiación y comunicación del conocimiento.
3. Dominio y capacidad para utilizar los recursos lingüísticos del idioma español que posibiliten la adquisición y expresión de sus conocimientos, ideas y sentimientos.
4. Conocimiento y manejo de una lengua extranjera (inglés) que le permitan comprender y extraer información de diferentes textos.



5. Una actitud orientada hacia el equilibrio de sí mismo y su interacción con la naturaleza para su conocimiento, uso y preservación. Así también, una actitud de participación crítica, libre y consciente, orientada hacia la búsqueda del bien común, el cambio social y la conformación de una identidad nacional y regional.
6. Disposición y capacidad para apreciar las diversas manifestaciones artísticas y culturales, entendidas estas como expresiones creativas y sensibles del género humano.

Sin duda alguna, en el ideal del curriculum de bachillerato se encuentra presente el deseo de contribuir a fortalecer una formación integral en el estudiante, dotándolo de conocimiento escolar que contribuya en su personalidad, actuar y en la elección de carrera profesional. Sin embargo, en el perfil de egreso no se encuentra plasmada dicha correspondencia y más aún, en la transformación y concreción de apoyos en tiempo y forma en la intervención pedagógica de la orientación educativa (OE)<sup>4</sup>. Es decir, ese ideal que se manifiesta en sus fines no se recupera en el sentido del aprendizaje y maduración psicológica que deberá poseer el alumnado al concluir sus estudios de bachillerato respecto a la toma de decisión de tipo profesional, la cual tiene que ver con el proyecto de vida-profesional que cada sujeto escolar requiere elaborar para consolidar su meta académica y de vida personal. Así como, tampoco se han creado las condiciones básicas para que los departamentos de orientación educativa, que asumen formalmente dicha responsabilidad, ejecuten las acciones requeridas para coadyuvar al alcance del perfil y fines del bachillerato universitario.

---

<sup>4</sup> A partir de este momento, en algunas ocasiones se abreviará orientación educativa por OE.

## 1.2.- APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

En este apartado se pretende delinear un primer acercamiento al estado del arte respecto a los trabajos de investigación realizados en el ámbito local, nacional e internacional.

**En el ámbito local** se localizó un documento elaborado por Aurora Covante Rodríguez (DGEP,1985) denominado “Modelo de estructuras para la implementación de los servicios departamentales de orientación vocacional en el bachillerato de la UAS”, que consiste en una propuesta de intervención pedagógica para el servicio de orientación en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Este documento fue uno de los primeros textos institucionales que se elaboran formalmente y plasman el sustento teórico de la orientación y una modalidad de intervención a través de un programa formal. A 15 años de su elaboración adquiere una importancia histórica para valorar y contrastar los diversos programas diseñados posteriormente desde la DGEP.

En 1987, Otoniel Bueno Araujo y Andrés Márquez García llevan a cabo una investigación de corte cualitativo denominada “Práctica cotidiana de la orientación vocacional en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa: 3 estudios de caso” (DGEP,1987). En dicho estudio se examina el funcionamiento de tres departamentos de orientación educativa ubicados en la zona centro, plasmando las condiciones, apoyos, circunstancias que influyen en la labor de los orientadores. Este es un escrito interesante que permite la reflexión y faculta a través de su lectura, contextualizar el quehacer institucional de los orientadores, para analizar desde lo singular, la vida cotidiana institucional del orientador en nuestra Universidad. A partir del diagnóstico derivado de dicho trabajo se propone y realiza la aplicación de

un programa de formación de orientadores, el cual se desarrolla durante el periodo de 1987 a 1989.

Posteriormente, Aurora Covante Rodríguez (DGEP,1988) realiza una investigación de seguimiento de egresados que pretendía conocer y determinar las variables que influyen en una toma de decisión profesional de los estudiantes al ingresar a la carrera profesional y estimar el grado de correspondencia de los estudiantes en función de la fase especializada cursada en el bachillerato de la UAS. Este trabajo permitió enunciar, a partir de los datos obtenidos, la continuidad en los estudios de nivel medio superior a profesional. Específicamente se señala que existe reciprocidad entre las fases especializadas y las carreras profesionales elegidas, encontrándose que los estudiantes que ingresan a las escuelas profesionales provienen del bachillerato de la UAS en un 57.08%.

Además, se corrobora según la autora, la relación entre sexo y profesión, es decir la predominancia de mujeres en carreras profesionales eminentemente femeninas a diferencia de las consideradas como masculinas, y en esta última la preponderancia de varones. Este constituye una investigación pionera en nuestra entidad.

Durante el período de 1989-1990, Alma Delia Reyes Portillo y Josefina Guadalupe Morales Villa (Memoria del servicio social,1990) como parte de su servicio social para concluir estudios de nivel licenciatura en la Facultad de Psicología de la UAS, llevan a cabo un diagnóstico de la situación de los departamentos de algunas escuelas preparatorias de la zona centro (10 planteles). Dicha investigación se llevó a cabo desde un paradigma de corte cuantitativo en donde se utiliza la encuesta, como instrumento de recolección de datos.

Reyes y Morales encontraron que en la opinión de los directores existe confusión sobre el quehacer y práctica de orientadores a pesar de haber transcurrido 2 años de implementado el programa de formación de orientadores.

Por otra parte, desde la opinión de los profesores, el 55% de los docentes encuestados se percatan de las actividades que realizan los orientadores en su escuela; el 80.5% desconoce el programa de trabajo del orientador; el 75.6% de los docentes no han participado en las actividades programadas por el departamento y 41.4% consideró que a pesar de los cursos de formación se sigue con la misma práctica de antaño, 26% consideran que han ocurrido cambios en la práctica de los orientadores y un 19.9 % no sabe si ha cambiado o no el quehacer del orientador y 12.1% no respondió.

Respecto a los alumnos se concluye que el 80% de los encuestados afirmó conocer la existencia del departamento de orientación educativa (OE) en su escuela, pero sólo el 60% expresó conocer al orientador; el 17.3% lo considera como un servicio que proporciona muy buena colaboración, el 19.2% contestó que la colaboración es buena, el 6.2% que era regular y un 19% aseveró que era mala; un 85% afirmó que en caso de tener un problema sí acudiría al departamento de OE para recibir ayuda; el 73% afirmó saber en que podía apoyarlos el servicio de OE y ubican tres actividades principales que proporciona el orientador: rol de consejero (25%), solucionador de todo tipo de problemas (20.2%) y la orientación profesigráfica (15%).

Armida Sandoval Mora (DGEP:1993) realiza una evaluación del programa de orientación educativa, el cual se deriva del proyecto III denominado "Evaluación de la implementación del plan de estudios vigente del proyecto de investigación para la evaluación curricular" que formaba parte a su vez del proceso de reforma curricular

realizado por la Dirección General de Escuelas Preparatorias. A partir de este diagnóstico se analiza la problemática de la orientación educativa y se propone, por parte de la Coordinación Estatal de Orientación Educativa de la DGEP, la elaboración de un nuevo proyecto de trabajo para los departamentos de orientación de la UAS.

Un trabajo de tesis a nivel maestría fue elaborado por Carlos Cervantes (1997) con alumnos del ciclo escolar 1993-1994, el cual consistió en un estudio sobre el papel de los servicios de orientación educativa en la elección de carrera. Caso zona norte, aplicando un cuestionario a una muestra representativa del 10% de la población estudiantil de las escuelas profesionales de dicha región geográfica en la cual administrativamente se divide la Universidad Autónoma de Sinaloa<sup>5</sup>, siendo un total de 229 estudiantes egresados de los sistemas federales, de la UAS, COBAES y particulares incorporadas.

Dicho estudio surge como una necesidad educativa, señala Cervantes, a establecer un acercamiento hacia las prácticas reales de la orientación educativa en lo que se refiere al desarrollo de la vocación. Cervantes pretende con este estudio, conocer la efectividad de la orientación educativa en la elección de una carrera profesional.

A manera de conclusión, Carlos Cervantes resalta que los estudiantes son capaces de realizar un autoanálisis que les permita tener una idea de qué son y cómo son; existe una marcada tendencia hacia las carreras profesionales del área de ciencias sociales y ciencias económicas-administrativas; impacta el alto porcentaje que señalan que por ellos mismos decidieron. Este dato es relevante

---

<sup>5</sup> La zona norte corresponde a las escuelas ubicadas en Choix, El fuerte, Carrizo, Juan José Ríos, Ruiz Cortines y Los Mochis.

para el actual trabajo en el sentido de coincidir con uno de los hallazgos encontrados y que posteriormente se plasmará en la parte denominada cuerpo etnográfico de nuestro trabajo.

Ana Lucía Escobar (UAS-ANUIES-SIMAC,1997) llevó a cabo una investigación en el que aborda las condiciones de la educación superior de la localidad en el mercado laboral del comercio de la ciudad de Culiacán. Aún cuando este trabajo no pretendía incurrir en la orientación educativa incide de manera importante en esta área debido a la construcción de su objeto de estudio y hallazgos recuperados. Escobar concluye que el sistema de educación superior de Sinaloa conserva tres rasgos característicos: predominancia de las carreras en las ciencias sociales y administrativas (que hacia 1993, el 64.2% de la matrícula estatal se concentraba en las carreras del área de ciencias sociales y administrativas, el 8% en ciencias de la salud y el 1.4% en educación y humanidades); el cuasi monopolio del sector público en este nivel educativo y la creciente participación de las mujeres en la matrícula estatal.

Con respecto al mercado de trabajo de los profesionales en el comercio formal de Culiacán se asevera que es heterogéneo, segmentado y con discriminaciones hacia el origen institucional y el género de los empleadores que concurren a él. Es heterogéneo pues conviven formas de organización del trabajo perteneciente a niveles de desarrollo técnico, económico y social sumamente diferentes; es segmentado porque se aprecian diferentes estratos, caracterizados por la naturaleza de los puestos y los perfiles de quienes acceden a ellos; es discriminatorio ya que los puestos de trabajo están determinado en buena parte por la institución de procedencia.

Además, la discriminación por género se manifiesta en la asignación de puestos subordinados a las mujeres que no implican la toma de decisiones ni líneas de autoridad. Aclara la autora que esto no significa que todas las mujeres se encuentren en esta situación, sino que los empleadores muestran una marcada preferencia por mujeres para el desempeño de estas tareas, quienes reciben medios y bajo nivel salarial por el desempeño de dicha actividad laboral en comparación al sexo masculino.

Armando Bueno Blanco realizó un estudio denominado "Práctica de la orientación educativa y elección de carrera en el bachillerato de la UAS, Escuelas preparatorias piloto" (DGEP,1997) el cual consistió en la aplicación de un cuestionario a 416 estudiantes de 4 escuelas preparatorias: Emiliano Zapata, Lázaro Cárdenas, El Fuerte y Mazatlán, escuelas que implementaban, en ese momento, el plan 94. Dicha muestra corresponde al 44.27% de la población total de alumnos que cursan el tercer grado de las escuelas señaladas anteriormente: el 12.74% a la preparatoria de El Fuerte, el 12.74% a la preparatoria Lázaro Cárdenas, un 63.22% a la preparatoria Emiliano Zapata y el 11.29% a la preparatoria Mazatlán. Las encuestas aplicadas refieren en un 48.07% a ciencias sociales, 23.55% al área de física-matemática y un 28.36% a químico-biológica.

Del total de estudiantes encuestados el 65.62% afirmó haber elegido la carrera profesional (en el momento de la aplicación del cuestionario), 27.64% expresó que no había seleccionado todavía y el 6.73% no contestó. Por tanto, en el nuevo plan de estudios sigue predominando, señala Bueno Blanco, la inclinación de los jóvenes por el área profesional de las ciencias sociales y administrativas, sin embargo el mayor peso no recae en la carrera que en ocasiones anteriores se manifestaba como prioritaria, como es el caso de contabilidad y administración. Los estudiantes

mencionaron un total de 38 carreras, entre las cuales se encuentran derecho, medicina e informática.

Mario Cárdenas Zazueta (CISE,1997) en este mismo año presenta su tesina de licenciatura en Ciencias de la Educación con el tema "La orientación educativa: historia, conceptualización y prácticas: el caso de la escuela preparatoria Guamúchil". El objetivo general de este estudio consistió en indagar los conceptos respecto a la OE que permea en los orientadores, docentes y alumnos de la escuela preparatoria Guamúchil, con el propósito de coadyuvar a la construcción de alternativas que permitan resignificar, desde su punto de vista, la práctica de la orientación. Para lo cual se plantean dos objetivos específicos: identificar las teorías implícitas en la que los orientadores sustentan sus conceptualizaciones de OE para la realización de su quehacer e identificar los principales problemas que causan la desvinculación entre teoría y práctica.

Los hallazgos encontrados en dicha investigación resaltan, respecto a los orientadores educativos, que el 75% de los orientadores encuestados tienen su preparación en el área educativa. Además, la mayor parte de los orientadores tiene más de cinco años de experiencia laboral y sólo un 25% son de nuevo ingreso. Para ellos, la orientación se concibe de diversas maneras: considerándola un servicio de carácter vocacional, un apoyo, ayuda o en una concepción de tipo integral; el 75% cuenta con un programa semestral de actividades elaborados por ellos mismos; el 75% dicen tener conocimientos de los modelos teóricos de la OE, por lo que apoyan su trabajo en teorías psicológicas, científicas y desarrollistas. El 25% opina que se sustenta en su práctica de trabajo; el 100% consideran necesario que se les brinde cursos para su actualización y desempeño profesional.



Respecto a los docentes señala que el 66.67% considera a la orientación como “un servicio donde se atienden problemas y elección de carrera de los alumnos”; el 16.67% la considera una guía encaminada a la atención de los estudiantes; el 10% la tiene como una materia de vital importancia en la institución y que ayuda a los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la elección de carrera profesional, el 6.6% resaltan una diversidad de opiniones entre las que destaca la orientación educativa como una actividad donde el orientador organiza conferencias, charlas, entre otras; un 86% respondió conocer el departamento de orientación. Aún cuando se expresó que se tenía conocimiento de la existencia de un programa, el cual consideraron que no funcionaba, el 80% desconocían el programa formal de OE; el 40% ha colaborado en alguna actividad del departamento; el 56.67% se percata de las actividades que realiza el orientador en la institución; un 76.67% no sabe cuales son los modelos teóricos que se manejan en la OE y el 23.33% considera que es el modelo psicológico el que predomina, debido a que algunos orientadores emplean test para la elección de carrera; el 100% de los docentes opinó que era necesario que los orientadores educativos recibieran cursos de actualización, para que su quehacer educativo estuviera fundamentado en aspectos epistemológicos, psicológicos y socioculturales.

Con relación a los alumnos se afirmó que el 82.78% manifiestan que la orientación es un servicio departamental, pero que a pesar de su importancia no han recurrido a él por no necesitarlo; el 45% desconocen las actividades que realiza el orientador de su escuela; el 80% de los alumnos ignoran la existencia de un programa de OE por lo que las actividades implementadas en el programa de orientación no tienen mucho impacto en ellos, en el conocimiento de sí mismo, personalidad, valores, plan de vida, elección de carrera; además, sugieren que se les proporcione la OE en el salón de clase como una materia, conocer el programa

de actividades correspondiente y que los orientadores reciban cursos de actualización para que desempeñen mejor sus funciones.

A partir de estos hallazgos recuperados Cárdenas concluye que la OE es una práctica empírica, se le concibe como base al sentido común, es decir que se transmite por vía de antojo, sus funciones son dispersas y aisladas; existe una carencia de un proyecto que rijan su programa, organización y formación del orientador.

Además, se considera que el programa de OE no funciona, que es sólo un requisito académico; no existe una unidad administrativa que apoye sistemáticamente los servicios de OE; los orientadores cuentan con un departamento desprovisto de lo más elemental; la falta de atención a los alumnos se debe a la gran cantidad de estudiantes con que cuenta cada orientador; el orientador no involucra a los docentes en su trabajo; la OE se concibe como necesaria dentro del plan de estudios del nivel bachillerato de la UAS, sin embargo, el servicio de orientación no se desarrolla de manera eficiente debido a que el orientador no tiene horas frente a grupo; No se le da la validez que tiene ni por parte de las autoridades universitarias ni por las autoridades escolares; El orientador realiza su trabajo de manera individual, es un mero informante de las carreras, simplemente un transmisor de información del alumno. La mayoría, sostiene Cárdenas elige su carrera profesional, sin haber recibido orientación vocacional, con un desconocimiento del plan de estudios; ignorando los campos de acción profesional, las condiciones laborales del mercado de trabajo y sus oportunidades de empleo.

Otro de los trabajos realizados recientemente (1998) es el de María Teresa Rodríguez Zárate denominado "Diagnóstico de las funciones que realizan los

orientadores educativos en los bachilleratos de la Zona Sur del Estado de Sinaloa. Propuesta de un programa de formación y actualización”, tesis de maestría del programa de postgrado en orientación educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en donde la autora analiza las principales funciones de los orientadores educativos y a partir de estas reflexiones e indagaciones elabora una propuesta de formación de un diplomado en orientación educativa, propuesta que, hasta el momento, no ha sido recuperada por las autoridades de nuestra Universidad.

Dicho trabajo concluye que el orientador asume, desde la opinión de los alumnos, el rol de “consejero”; que el trabajo del orientador está condicionado por la falta de una formación específica como orientador e investigador; las limitantes laborales son un obstáculo para el desempeño de trabajo de investigación; además se considera que no existe integración y comunicación entre los diversos sectores educativos directores-profesores y padres de familia; los orientadores expresan la necesidad de formarse y tener un perfil de orientador. Para lo cual se plantea un programa de formación y actualización de los orientadores educativos a través de un diplomado en orientación educativa. (Rodríguez Zárate, 1998).

Ayón Alvarado, Fernández Sáinz, Gaxiola Pérez y Padilla Urrea (ENS, 1999) presentan “Práctica de la orientación educativa en escuelas secundarias generales de Culiacán”, tesis a nivel licenciatura elaborada para obtener el grado de licenciado en pedagogía en la Normal Superior de Sinaloa. Dichas autoras se plantean como objetivo analizar las estrategias que utiliza el orientador para acceder al contenido; teorías con las que trabaja e impacto en los alumnos, esto a partir de las siguientes interrogantes ¿Cuáles son los instrumentos y formas con los que desarrolla el orientador los contenidos programados? ¿En qué enfoque pedagógico sustentan su práctica y el impacto de esta asignatura en los estudiantes de tercer grado de secundaria?.

El instrumento utilizado fue la encuesta, la cual se aplicó a 136 alumnos, a 16 docentes, 11 maestros y 5 orientadores. Las autoras concluyen que el orientador desempeña su actividad sustentada en la experiencia cotidiana y no en teorías del aprendizaje; así como en el desempeño de su actividad emplea una diversidad de instrumentos didácticos. Por lo que proponen la necesidad de que el orientador educativo reflexione sobre su metodología idónea, así como actualizarse en el manejo de técnicas grupales, sexualidad y formación para el trabajo, ya que consideran, dichas autoras, que se vislumbra la tendencia a un paradigma reflexivo-crítico en la orientación educativa.

En lo que respecta en el **ámbito nacional**, se recuperan los resultados emanados del 2do Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado durante el periodo de 1982 a 1992 con el fin de hacer un balance de la investigación educativa mexicana en lo general y en lo específico de la orientación educativa.

La publicación de dicho trabajo es un esfuerzo colectivo de investigadores de diversas instituciones con los propósitos de presentar el contexto histórico, social e institucional en el cual se han desarrollado los servicios de orientación educativa formal en México; valorar cuantitativamente y cualitativamente la producción de conocimientos de los orientadores entre la década de 1982-1992 y estimar las perspectivas futuras de su desarrollo en el plano investigativo (Muñoz Riverhol, et al,1995:7). Esta labor fue realizada por un colectivo de investigadores entre los que resaltan Bernardo Muñoz Riverhol, Mónica Calvo López, Berta Miranda Albarrán, Verónica Grimaldi y Norma Solís, entre otros.

Respecto a la situación cuantitativa en la investigación y la producción intelectual de la orientación educativa (Muñoz Riverhol, et al,1993:26-34) se

procesaron 876 documentos, de los cuales el 14.72% correspondió a investigaciones y el 85.78% lo representó la producción intelectual.

La distribución de las investigaciones fue la siguiente: con el porcentaje más alto se ubica el área de orientación profesional con un 20.1%; el área de orientación psicopedagógica, con un 18.6%; un 17% se encontró dedicado a investigaciones globales; con un 14.7% a la orientación vocacional; 6.2% al tratamiento o abordaje teórico conceptual; 6.9% acerca de la problemática social y política; la orientación escolar o institucional, la personal o individual ambas con un 5.4% y un 0.7% al área denominadas "otras" donde se incluyen investigaciones propias de la educación especial, pero que fueron realizadas dentro del campo de la orientación educativa.

Respecto a los temas principales en la investigación profesional (Muñoz Riverhol, et al,1995:35-36) se encontró que las investigaciones sobre la orientación psicopedagógica se refieren al rendimiento escolar y a las características psicológicas del estudiante (personalidad, actitudes, aptitudes) que se relacionan con el aprendizaje.

En orientación vocacional los temas desarrollados a principios de los ochenta son los perfiles de los estudiantes. Mientras que en formación y actualización de orientadores son perfil del orientador, práctica profesional, profesionalización, formación y actualización.

La orientación escolar e institucional se documenta a partir de los estudios sobre diagnóstico y operatividad de los servicios de OE, específicamente lo que se refiere a la temática de la orientación profesiográfica se recuperará más adelante.

Las investigaciones desarrolladas en orientación profesional se han caracterizado por reunir información de las profesiones que ofertan diversas instituciones del nivel superior, resaltando la realizada por Flores *et al* en 1984 denominada "Perfil profesiográfico de las carreras de nivel licenciatura".

Además, se plantea que los productos de la investigación profesiográfica incluyen estimaciones sobre el campo ocupacional principalmente a través de dos vías de aproximación al conocimiento de las carreras: a través de los currículos y por medio del estudio de la práctica profesional. Entre los cuales se encuentra los trabajos de Ruiz *et al* intitulado "Profesiografía y campo ocupacional de las carreras que imparte el IPN" y Villalobos Patricia con su investigación "Perfil de intereses ocupacionales", ambos realizados en 1984.

Otro tema predominante es la elección de carrera, un estudio en lo particular fue el que realizó en 1985 Chaín Ragueb denominado "La orientación profesional: necesidad de precisión". En las investigaciones reportadas en esta temática se exploran primordialmente los factores psicosociales que influyen en la predilección de una carrera. Un trabajo realizado en 1986 con este sentido fue de Arrieta Díaz S. denominado "Estudio exploratorio de los factores psicosociales que inciden en la elección de carrera del médico veterinario zootécnista".

Asimismo, se mencionan los tipos de relaciones entre el rendimiento escolar y la elección de carrera entre los cuales se encuentra un trabajo investigativo realizado en 1992 por Pimentel Silvia denominado "Autoestima, rendimiento escolar y elección de carrera en alumnos de preparatoria". En otra temática se aborda el estudio de las teorías de la elección profesional, un estudio al respecto es el de Sánchez Escobedo con su trabajo "Análisis comparativo de la teoría de

Holland y la teoría de ajuste al trabajo de Minnesota (MITWA) en Orientación Profesional” realizada en 1990.

Posteriormente Sánchez Escobedo en 1991 llevó a cabo una investigación denominada “Desarrollo de carrera, un estudio comparativo de dos cohortes de adolescentes de 15 años, en México y EEUU” con el objetivo de conocer cómo se desenvuelven los alumnos en la carrera, las motivaciones que tienen hacia el estudio, las expectativas que se manifiestan respecto al ejercicio profesional y los problemas que enfrentan durante su permanencia profesional.

Respecto a la elección de carrera y el plan de vida de alumnos de primer ingreso a una licenciatura, se encontró la investigación realizada en 1989 por Carmen Merino con su aporte “La elección de carrera y el plan de vida de los alumnos de primer ingreso a la licenciatura de trabajo social”, donde se señala que el plan de vida es determinante en el éxito académico de los alumnos investigados en dicha licenciatura y además da cuenta de las estrategias cognitivas de los estudiantes y de sus expectativas laborales.

En 1989 Evia Rosado desarrolla una investigación denominada “El desempeño de los profesionales egresados de la Universidad Autónoma de Yucatán, en el mercado laboral”, es una investigación sobre el mercado de trabajo de los egresados en el ámbito superior. Otro trabajo relacionado con dicha temática es el que llevó a cabo en 1990 Flores O. J. *et al* respecto al “Mercado de trabajo de los profesionales en las empresas de bienes de capital en la Ciudad de México y zona metropolitana”.

De igual manera, señalan los miembros de esta comisión, que se localizaron investigaciones que abordan la temática sobre el mercado laboral y orientación

profesional, específicamente el realizado por Muñoz Riverohl en 1992, con su trabajo "Mercado de trabajo y orientación profesional", el objeto de estudio es la relación de la orientación profesional con la educación superior y el mercado de trabajo profesional. Este tipo de indagaciones tienen que ver con la inserción al mercado laboral respecto a los requisitos de ingreso, el sector ocupacional, los indicadores de contratación que utilizan las empresas, la caracterización de las empresas públicas o privadas, distinguiéndose la investigación realizada por Pérez, Raúl *et al* en 1993 denominada "Características de la ocupación de los profesionales en las empresas de la Península de Yucatán".

Otro aporte de investigación que se encuadra en esta temática es el de Medina Lara *et al* denominado "Oferta y demanda de profesionales 1980-1982" realizado en 1983 con el propósito de informar acerca del tiempo que los egresados tardan en conseguir su primer empleo.

Otro aspecto es el desempeño del egresado en el mercado laboral en donde los temas recurrentes localizados son: el conocimiento de las relaciones entre el trabajo actual y la formación académica del egresado, puesto, salario y plaza que obtienen en los diversos sectores de la actividad económica. Resalta de entre ellos de manera particular el realizado en 1992 por Canales Rodríguez sobre "Oferta de trabajo en la bolsa universitaria de la UNAM".

Así también, se encontraron investigaciones que refieren al mercado de trabajo realizadas en empresas que abarcan diferentes sectores de actividad económica: industrial, servicio y otros. Una de ellas es que la que llevó cabo en 1984 Medina en: "Campo ocupacional de los egresados del IPN". Además, señalan que se especifica de qué manera el comportamiento de la matrícula en las carreras y en algunos casos ha condicionado la formulación y reformulación de planes y



programa de estudio entre los que se destaca un trabajo investigativo realizado en el IPN en 1984 intitulado “ Investigación sobre mercado de trabajo”.

Por otra parte, desde los trabajos que implementan la metodología de las Representaciones Sociales se encuentra la investigación realizada por Salvador Arciga Bernal que ha trabajado el tema de “La elaboración de proyectos de futuro por parte de los alumnos de psicología social”, éste proyecto se desarrolló en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, teniendo como objeto de investigación, diagnosticar y reconocer la génesis sobre la cual la licenciatura influye en el desarrollo de imágenes profesionales. Así también, señalan que sobre la base de tal diagnóstico se elaboraron estrategias para el desarrollo de habilidades de estudio, la identidad universitaria y el trabajo en grupo.

Dora Elena Marín Méndez de la Universidad Autónoma de México en “The identity of students of civil engineering. Their profesional representation”, escudriña cómo se visualizan a sí mismos los alumnos del último semestre de la carrera de ingeniería civil de la facultad de ingeniería civil de la UNAM.

En el **ámbito internacional** localizamos a Marisa Adriana Merlos Laborde de la Universidad del Centro de Argentina, quien investiga sobre “Las representaciones sociales del futuro en el imaginario de los jóvenes”, en donde se señala que las representaciones del futuro de los jóvenes se constituye por significados ligados a la inseguridad, la desesperanza, la nostalgia, la sensación de “no hay futuro”, es decir, expresa la autora “... los sentidos con los que los sujetos construyen sus representaciones sociales del futuro cuestionan, de alguna manera

la posibilidad efectiva de realización de los ideales de los hombres de la modernidad”.<sup>6</sup>

En la Universidad del Estado de Río de Janeiro se desarrolla el trabajo “Social representations of the labor universe by brazilians and portuguese as students and professionals”; en él se lleva a cabo un estudio comparativo entre estudiantes portugueses y brasileños sobre su futuro laboral. Los resultados encontrados son que los estudiantes portugueses privilegian el trabajo y los estudiantes brasileños, el dinero.

Mientras que en la Universidad Central de Venezuela se encuentra Elvia Caterina Irato Zea con un trabajo denominado “Representaciones sociales del orientador en docentes de educación básica, en Caracas Venezuela”. El objetivo de este trabajo consiste en determinar las representaciones sociales del educador que poseen los docentes y sus implicaciones en las percepciones que tienen sobre su interacción social, tanto docentes como orientadores. Para lo cual se llevó a cabo un estudio de campo exploratorio-descriptivo de carácter cualitativo.<sup>7</sup>

El propósito particular de la investigación propuesta, en comparación con los trabajos enunciados es profundizar cuál es la interacción entre docente y alumno respecto a las preferencias de tipo “vocacional” con relación al proceso de enseñanza y presentación del contenido escolar de la fase especializada del plan de estudios del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa. A partir de la información recuperada a través de internet, congresos, simposium y revistas

---

<sup>6</sup> Véase ponencias “Memorias de la IV conferencia internacional sobre representaciones sociales”, resúmenes, México, 1998. Pág. 59.

<sup>7</sup> Ibidem...pág. 137.

de investigación no he encontrado hasta el momento, una investigación de la naturaleza y características tal y como la realizada.

### 1.3.- Planteamiento del problema.

Institucionalmente la orientación educativa (OE) en la Universidad Autónoma de Sinaloa (Ávila Álvarez y Leal Orduño,1992:10) se define como una estrategia que tiene como finalidad contribuir en el desarrollo académico del alumno-bachiller: apoyo al estudiantado con problemas de aprovechamiento escolar, deserción escolar, proporcionar información y promover el análisis acerca de problemáticas que tienen que ver con la sexualidad y drogadicción a través de la asesoría personal o grupal. Así como, el acompañar la elección de fase especializada y carrera profesional. La OE<sup>6</sup> se conforma por seis áreas de intervención que son: orientación institucional, orientación psicopedagógica, orientación personal, investigación educativa, acciones de carácter preventivo y la orientación escolar-profesional (Bueno Blanco:1991). Esta última, sinónimo de lo que se entiende por orientación vocacional.<sup>7</sup>

La elección de la fase especializada es el primer acercamiento a grupos de conocimientos relacionados con una gama de opciones profesionales. Es por ello,

---

<sup>6</sup> **La orientación institucional** consiste que el estudiante conozca, al máximo posible, el contexto educativo en el cual se encuentra inmerso. Es decir, el alumno debe de tener una visión clara de la estructura académica y administrativa de la institución de la cual forma parte. **La orientación psicopedagógica** consiste en proporcionar al estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, herramientas teóricas que le permitan desarrollar estrategias de aprendizaje para mejorar su aprovechamiento escolar. **Acciones de carácter preventivo**, pretende desarrollar estrategias que le permitan adquirir conciencia acerca de ciertas problemáticas sociales que, sobre todo, se agudizan en la adolescencia (más no exclusivamente), dígase drogadicción, alcoholismo, sexualidad, etc. **Orientación escolar-profesional**, pretende que el alumno explore y desarrolle las capacidades de autonomía y voluntad de determinación que le permita seleccionar una carrera profesional u ocupación laboral formulándose de esta forma su proyecto de vida-profesional. **Orientación personal** se refiere a detectar, ya sea condiciones de vida perniciosas para el trabajo escolar (abstencionismo, condiciones materiales para el estudio, etc.), o situaciones de crisis personal con repercusión en el trabajo escolar, abordándolo conjuntamente alumno-orientador-maestro y padres de familia.

<sup>7</sup> Dicha definición y áreas a 10 años de su propuesta de intervención, requieren ser rediscutida y valorada por los orientadores educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

que esta elección de fase adquiere una particular significación en el nuevo planteamiento curricular del plan de estudios del bachillerato universitario.

En el plan de estudios vigente (DGEP:1983) la fase se caracteriza por la selección de dos materias de siete opciones. Mientras que en la actual propuesta (plan 94) la fase especializada se constituye por tres áreas que son: químico-biológica, físico-matemática, sociales y humanidades. Cada área se conforma por una tira de diez materias anuales que tienen como finalidad brindar una base teórica para el futuro desempeño académico en la carrera profesional.

Bajo esta nueva modalidad se necesita que el alumno realice analítica y reflexivamente su toma de decisión debido a las repercusiones que trae consigo una inadecuada elección de fase especializada y su implicación en la carrera profesional.

Además, pudiéramos expresar que el alumno obtiene en el contexto de la escuela diversos influjos para su toma de decisión a través del orientador, del docente y su contenido escolar. Pero también, el alumno, es un sujeto social, producto de un entorno sociocultural y económico determinado que recibe influencia de otras variables que se encuentran fuera del alcance de la escuela y que construyen una imagen y concepto que se traduce en una toma de decisión sobre tal o cual fase especializada y posterior elección profesional; algunas de ellas son los amigos, la familiar, la percepción que el alumno tiene sobre el actuar del profesionista, la ocupación laboral que desempeñe, subempleo y desempleo que el muchacho estudiante de preparatoria dado su desarrollo, quizás lo palpe cotidianamente en actividades laborales de amigos y parientes.

Pero, además la problemática educativa que por encargo social se ha atribuido al orientador, definitivamente no es una responsabilidad y tarea única de él, ya que

en dilemas como la deserción, reprobación, bajo aprovechamiento escolar y la misma elección de carrera están determinada por variables multicausales.

En la actualidad, los conflictos de índole académica, profesional y personal del alumno se asumen por la comunidad educativa y por el mismo orientador, como una tarea exclusiva que deberán resolver los departamentos de orientación educativa (OE). Aunado a que, en la práctica de la orientación educativa en nuestra universidad, existen una serie de dificultades y carencias en la forma de abordaje de estrategias, en los apoyos logísticos requeridos, en su definición formal en el curriculum, en el perfil y formación de los orientadores, lo cual le transfiere una gran dificultad en su intervención pedagógica.

Tal vez, uno de los más relevantes indicios de esta problemática social se manifiesta en la demanda que tienen algunas carreras profesionales del área social y administrativa como lo son: derecho, contabilidad, psicología, entre otras.

Específicamente en el bachillerato se ha generado esta situación en la preponderante demanda de estudiantes hacia la fase especializada de las materias del área social. Tal es el caso de un trabajo de investigación (Ávila Álvarez, 1996:18) con 894 alumnos de segundo grado de bachillerato de la UAS de las escuelas El Fuerte, Lázaro Cárdenas, Mazatlán y Emiliano Zapata: el 42.06% indicó que ingresaría a la fase especializada de sociales y humanidades, 28.86% al área de químico-biológica, 21.25% al área de físico-matemática, 2.35% contestó más de una opción y 5.48% no respondió.

Dicho datos coinciden con un trabajo de investigación realizados por Bueno Blanco (DGEP, 1997) un año después, quien encontró que los estudiantes mencionaron un total de 38 carreras de nivel superior, de las cuales los primeros

lugares se encuentran la licenciatura en derecho con el 17.58%, medicina con un 11.07%, informática con el 10.42%, contabilidad y administración con un 8.46%, profesor con un 7.49%, arquitectura con un 5.21% y comunicación con un 4.88%.

En general, respecto al número que expresaron sus preferencias profesionales se observa una tendencia del 38.43% hacia el área de ciencias sociales y administrativas, 24.75% al área de ingenierías y tecnologías, 19.86% a ciencias de la salud, 9.12% en educación y humanidades, 1.95% en ciencias agropecuarias, 1.95% en ciencias naturales y exactas, 2.93% en otras comprendidas en esta clasificación y 0.97% en el nivel técnico.

Es preciso señalar, por tanto, que en la elección de la carrera las diversas variables señaladas anteriormente intervienen marcadamente en el tipo de selección de fase especializada y carrera profesional elegida por el alumno. Es por ello, que nuestro objeto investigado tiene una serie de aristas posibles de estudiar.

En nuestro trabajo, la preocupación central giró en torno a indagar si el docente influye a través de su actuar y decir en el aula en este proceso de elección, y es en este aspecto que se fundamenta el interés de la presente investigación: conocer de qué forma la interacción del maestro de la fase especializada del bachillerato incide en las preferencias profesionales del alumnado y por tanto, en la toma de decisión de la carrera profesional.

La interrogante central que sustenta el presente trabajo se planteó del siguiente modo: ¿El docente y el contenido escolar resignifican actitudes y pautas de conducta que el alumno introyecta consciente o inconscientemente y repercuten en sus preferencias profesionales?

En síntesis, nuestro objeto de investigación consistió en indagar de qué manera el docente genera interacciones que influyen en la toma de decisiones de los estudiantes de preparatoria (de las escuelas seleccionadas) en función de la resignificación de los contenidos escolares en el nivel medio superior de la UAS, en lo que se refiere a la elección de la fase especializada en el nuevo plan de estudios y su repercusión en la elección de carrera.

#### **1.4.- Objetivo general.**

Indagar y poner en claro los significados que a través de la interacción maestro-alumno se juegan en las preferencias profesionales de los alumnos del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

#### **1.5.- Supuestos generales de los que partió la investigación.**

- 1.- El alumno del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa no selecciona la fase especializada bajo un proceso consciente de toma de decisión.
- 2.- El alumno al cursar la fase especializada coherente a su proyecto de vida profesional, reafirma su decisión de carrera.
- 3.- El docente desconoce la influencia que tiene en la toma de decisión del alumno.
- 4.- El contenido curricular de la fase especializada resignifica la toma de decisión del alumno con respecto a la elección profesional.

Es fundamental expresar que nuestros supuestos generales no se suscriben al tratamiento de “refutación y validación científica” de la hipótesis que se

desprenden de la tradición de la investigación cuantitativa, sino que posicionándonos desde la tradición metodológica cualitativa, los supuestos generales de los que partió la presente indagación se conciben como punto de apoyo, orientación, guía en el análisis e interpretación de los hallazgos.



## II.- METODOLOGÍA

### 2.1.- Enfoque.

En el aspecto educativo, la metodología cuantitativa tuvo su auge durante los años de 1940 a 1960 con el método proceso-producto, proporcionándose una vital importancia a la relación enseñanza-aprendizaje, predominando trabajos de investigación respecto a la eficacia docente. (Erickson, Antología UPN, 1995:43-44).

Desde esa perspectiva metodológica se parte de una concepción de uniformidad de la naturaleza de la vida social y se investiga el objeto a través de la medición reiterada, predicción y la intervención experimental. De tal forma que el abordaje del objeto de estudio se lleva a cabo en forma rígida con técnicas estandarizadas y procedimientos algorítmicos, extrapolados de las ciencias naturales.

A partir del modelo proceso-producto se pretende reducir las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor cuando enseña y el rendimiento escolar como el resultado objetivo del aprendizaje del alumno: sólo importa todo aquello que sea observable, medible y cuantificable. Dicha perspectiva parte de la idea de que es posible entender, explicar e intervenir de una forma rigurosa, lineal, mecánica y rígida en los procesos sui generis de la vida escolar.

Erickson (Antología UPN, 1995:45) señala al respecto “Se toman apariencias superficiales como indicio válido del significado intencional. En consecuencia, esos juicios observacionales supuestamente libres de inferencia son, en realidad,

altamente deductivos. Una vez se han (sic) codificado los datos, no hay modo de recuperar la manifestación conductual original a fin de verificar la validez de la deducción realizada respecto del significado de la conducta en cuestión ...”.

El método cuantitativo, por la rigidez de su concepción de uniformidad de la naturaleza social, es incapaz de afrontar la naturaleza del fenómeno, perdiéndose su significado latente e imposibilitando al investigador conocer, construir y reconstruirlo como realidad social. La metodología cuantitativa se fundamenta en una concepción de ciencia y método positivista. En las disciplinas que conforman la ciencia de la educación ha predominado esta postura en cuanto a la forma de concebir y aprehender su objeto de estudio.

Erickson (Antología UPN,1995:46) plantea que los principales problemas de este tipo de trabajos de investigación en relación a la interacción en el aula y el rendimiento de los alumnos son:

1. No percibir este intercambio recíproco como acciones fenomenológicamente significantes.
2. Sus resultados presentan un panorama reducido de la vida en el aula
3. El producto estudiado se define en forma limitada.

Mientras que la metodología cualitativa es un punto de partida para la construcción del conocimiento científico en ciencias sociales en lo general y en ciencias de la educación en lo particular. A partir de esta concepción se concibe que la relación comportamiento observable y significados latentes consiste en plantear la posibilidad de que ésta relación no es sólo unívoca, sino diversa, lo cual implica rechazar el determinismo riguroso y las codificaciones predeterminadas.

Golman (Antología UPN, 1995:65) señala que "... al aplicar este método el investigador sabe que se halla colocado dentro de un círculo: sabe que carece de un punto de partida absoluto y necesario, que debe siempre oscilar entre las partes y el todo, y que debe tener siempre presente la imposibilidad de separar radicalmente las constataciones y las evaluaciones; sin embargo, esta perspectiva es la única, a nuestro juicio, que permite un enfoque a la vez positivo, operativo y concreto de la realidad humana, en lo que esta encierra de más esencial".

El antagonismo de estas dos posturas ha permeado históricamente la discusión acerca de las denominaciones científicas en las ciencias sociales ocasionando una proliferación de distintas concepciones epistemológicas y metodológicas en la explicación del hecho social, predominando el positivismo como forma de construcción del conocimiento científico. Sin embargo, paralelamente al surgimiento del positivismo renace una posición anti-positivista de tradición alemana predominantemente. Esta postura recupera la tradición aristotélica a través de Hegel desarrollando concepciones de corte cualitativo tales como la hermenéutica-dialéctica, hermenéutica-lingüística, etnografía, estudio de casos, entre otros.

El origen histórico (Mardones, Antología UPN, 1996:43-46) de la aparición de estas discrepancias se encuentra en el mundo griego a través de dos tradiciones filosóficas importantes: la aristotélica y la galileana derivada ésta última de Pitágoras y Platón. Aristóteles planteaba una forma para comprender los hechos de modo finalista o teleológicos a través del método inductivo y deductivo. Mientras que en la posición galileana prevalece una concepción del mundo funcional y mecanicista.

Ibáñez (1994:116-127) plantea que esta “batalla” metodológica entre los dos métodos “... arraiga por lo general en profundas *divergencias epistemológicas* que evocan la “batalla de los métodos” librada a principios de siglo. Es obvio que a partir del momento en que se está convencido de la importancia que tienen las dimensiones *simbólicas* de lo social, y del papel que desempeñan los *significados* se llega lógicamente a la conclusión de que las técnicas *interpretativas* son efectivamente las más adecuadas a la naturaleza del objeto social” (Ibáñez,1994:126).

El problema se presenta para los investigadores de la perspectiva cuantitativa, al cuestionar en el cómo estudiar dicho *significado*, lo cual queda claro cuando se asimila que se pretende comprender el fenómeno y no su predicción.

Es por eso que, para Goetz y LeCompte (1988:29) la distinción en el diseño de investigación cuantitativa y cualitativa peca de inexacta y artificial, delimitando las diferencias entre uno y otro a través de modos suposicionales. La postura experimental se concibe, bajo esta clasificación, como un estudio deductivo, verificativo, enumerativo y objetivo. Mientras que la investigación cualitativa, para estas autoras se concibe como un proceso inductivo, generativo, constructivo y subjetivo.

Desde la perspectiva de la metodología cualitativa, el investigador de las ciencias sociales se concibe como sujeto social que forma parte e influye en los hechos sociales que estudia. La realidad, conformada por aspectos sociales, políticos, ideológicos y económicos permean los valores, sentimientos, pensamientos y lenguaje del individuo. Elementos estructurantes de la personalidad y conducta individual que se manifiesta en el actuar cotidiano. Actuar

que incide continuamente en la conciencia social del sujeto investigador y de la construcción y aprehensión del objeto a investigar.

Dentro de esta metodología se encuentra la etnografía, la cual "...pone el acento en los métodos cualitativos, la validez de los resultados, los análisis globales de los fenómenos y las variables de proceso, mientras que la experimentación subraya los métodos cuantitativos, la finalidad de las mediciones, el análisis de las partes o componentes de los fenómenos y la variables resultado" (Goetz y LeCompte, 1988:32).

Así mismo, se delinearán dos grandes modalidades de hacer etnografía: Estudios micro y macrosociales, su aplicación de uno u otro se justifica dependiendo de la amplitud, recorte de la temática y el universo a abordar. Así como, por las interacciones que motivan al investigador a realizarlas, su interés y disposición destinada a la investigación. Pero además, hacer etnografía implica asumir una postura ante la teoría, el método y el proceso investigativo.

Woods (1986:18) señala que la etnografía se deriva de la antropología y su definición literal es una descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos.

Martínez (1994:29-30) expresa que la etnografía es una descripción (gráfè) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos) con el objetivo inmediato de crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado.

Para Goetz y LeCompte (1988:28) etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos, permite recrear las creencias, prácticas, conocimientos, a través de examinar al grupo y los

procesos que se desarrollan. Además, estas autoras señalan que además de producto, la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana requiriendo de estrategias de investigación que posibilite la reconstrucción cultural, permitiéndole al lector representársela de la misma forma en la cual apareció ante la mirada del investigador.

Geertz (Antología UPN,1996:36) la define como una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que se busca es la explicación a través de la interpretación de expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Este autor resalta que no son las técnicas y procedimientos lo que definen a la etnografía, sino "...cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, "descripción densa" (Geertz, Antología UPN,1996:36).

Por su parte, Geertz propone revalorizar la conducta humana como acción simbólica y la cultura asumirla como una cultura pública porque la significación lo es. "La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa" (Geertz, Antología UPN,1996:39).

El objeto de la etnografía lo define la diferencia entre la descripción superficial y la descripción densa que consiste en una "... jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de parodia y sin las cuales no existirían (...), independientemente de lo que alguien hiciera o no con sus párpados" (Antología UPN,1996:37).

El etnógrafo tiene la consigna de “registrar todo lo que se pueda”, captar lo observado, interpretar significados reales encubiertos por una capa de cotidianidad. Pero el etnógrafo no puede leer lo observado como comportamiento conductual como lo haría un estudioso de la conducta humana desde la perspectiva conductista, sino como relaciones sociales matizado por significaciones, revalorizando la conducta humana como acción simbólica y rigor metodológico, porque es en el fluir de la conducta donde las formas culturales encuentran articulación. Lograr desentrañar las estructuras de significaciones, los códigos establecidos es una tarea ardua y compleja.

Lo que en realidad encara el etnógrafo es “... una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después” (Geertz, Antología UPN, 1996:38). Implica, por tanto un análisis profundo de la realidad y cuestionarnos ¿Cómo leer la realidad?. La realidad es inabarcable<sup>10</sup> en el sentido de no poder apresar y aprehenderla objetivamente como un objeto físico, sino que es necesario delimitar a leer lo real atendiendo a intersecciones, urdimbre de significados que se cruzan socialmente y cada cruce deriva un significado específico “...la cultura es esa urdimbre y que el análisis de esa cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, Antología UPN, 1996:36).

La escuela interpretativa “... de lo que se va a preocupar es de indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social

---

<sup>10</sup> Notas de clase. Seminario de investigación I, Teoría y Práctica de la etnología escolar impartido por el MC. José Abelardo Ríos Pérez.

mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los por qué y para qué de sus acciones y de la situación general” (Goetz y LeCompte, 1988:13).

Por tanto, la etnografía es una alternativa que conlleva a recuperar esta fuerza interpretativa y reconstrucción de la realidad, es una herramienta interpretativa de significaciones que permite objetivar las nociones subjetivas a través de la interpretación densa de la realidad transformando esta subjetividad en dato. Para lograr objetivar la subjetividad humana, es necesario objetivar las nociones subjetivas a través de la interpretación densa de la realidad. El discurso señala Ricouer (Antología UPN, 1996:102-119) se objetiva al escribirlo, lo cual expresa saber leer el discurso para interpretarlo como texto.

Un aspecto importante, necesario de señalar, se refiere a la relación sujeto-objeto en el proceso de investigación. Dicha relación se cuestiona desde el método cuantitativo, con respecto al grado de objetividad que pueda obtenerse en las ciencias debido al elemento subjetivo que se agrega inherentemente en el proceso investigativo. “...todo físico que encare problemas de método puede, sin riesgo de graves distorsión, colocarse exclusivamente en el plano de la investigación teórica sin preocuparse por los problemas de su relación con la praxis, relación implícitamente admitida en el mismo grado, o en un grado aproximado, por todos los que participan en la discusión del caso.” (Golman, Antología UPN, 1995:57). La objetividad siempre constituye un proceso, un devenir. Este devenir no es un dato fijo y definitivo, introduce un carácter objetivo y social debido a que tiene un efecto, una génesis y una naturaleza social (Schafft, Antología UPN, 1995:43-44).



El grado de objetividad se produce en la identidad sujeto-objeto permitiéndose, en el proceso, reflexionar y reencaminar la investigación iniciada “Comprender la vida social y actuar eficazmente sobre ella exige siempre la conciencia del hecho de que, en las ciencias sociales las constataciones se hallan estrechamente vinculadas a las valoraciones y a la inversa.” (Golman, Antología UPN,1995:64).

Otro elemento epistemológico y metodológico a tomar en cuenta por el investigador de las ciencias sociales es la vigilancia epistemológica constante y permanente del objeto a investigar: de los datos y hechos a recolectar, de las categorías que debe construir, de sus análisis y reflexiones y de sus hallazgos encontrados con la finalidad de no romper los límites entre el conocimiento de sentido común y el conocimiento científico. Al respecto señala Bourdieu (Antología UPN,1996:143) que la tarea epistemológica del investigador consiste en discernir lo verdadero de lo falso ya que en el estudio de las ciencias del hombre la separación entre opinión común y discurso es más impreciso que en otros casos.

Por todo ello, nuestro trabajo de investigación se inscribe primordialmente en una metodología de corte cualitativo e interpretativo sustentada en una aproximación etnográfica.

## **2.2.- Recursos Metodológicos.**

La etnografía, en el constructo científico de la realidad social permite la utilización de distintas técnicas de investigación; no se corresponde con un método lineal, sino que ofrece al investigador la viabilidad de saltos y regresos. Estos recursos metodológicos posibilitan la triangulación de los hallazgos recuperados.

En nuestro caso específico, en el proceder metodológico los recursos utilizados fueron la observación, la entrevista semiestructurada y el cuestionario.

El cuestionario estuvo constituido por nueve ítems de los cuales la mayoría, ocho preguntas, se presentaron acompañadas de una interrogante que justificara su primera respuesta, esto se hizo a través de una pregunta complementaria de tipo abierta: cómo, de qué manera, por qué sí o del por qué no. En total se encuestaron a 157 alumnos de 4 planteles<sup>11</sup> de preparatoria de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Las observaciones se llevaron a cabo en 6 grupos escolares en los 4 planteles señalados anteriormente, realizándose 20 observaciones en total. Es importante señalar que la observación es la principal técnica de recolección de datos en los trabajos etnográficos, distinguiéndose entre observación participante y no participante. Por lo cual se hace necesario señalar brevemente su diferenciación.

Woods (1986) discrimina entre observación participante y no participante definiendo a la primera como el método más puro de la etnografía, en donde la idea central de esta "...es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución" (Woods,1986:49), lo cual implicaría para este autor "... el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios" (Woods,1986:49). Mientras que, la observación no participante refiere a que "El investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal..... El investigador es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la 'mosca en la pared' para observar

---

<sup>11</sup> La distribución de dichos planteles son: 2 se encuentran en la ciudad de Culiacán, uno en una colonia periférica y la otra, en una zona rural.

las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia” (Woods,1986:52).

Compartiendo ésta distinción Clemente Díaz plantea que “La observación participante consiste en describir directamente un fenómeno “desde dentro”, es decir, compartiendo el modo de vida de las personas cuya conducta deseamos estudiar” (Clemente Díaz,1992:210). Para éste autor la observación participante implica graves problemas éticos, ya que el investigador hace creer a los demás que es uno de ellos, convirtiéndose en un espía.

Para Goetz y LeCompte, la observación no participante consiste “... exclusivamente, en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno. Como categoría pura, la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa mediante cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos. En todos los demás casos, es imposible evitar la interacción. Por consiguiente, la distinción entre observación participante y no participante no es tajante en la investigación real” (Goetz y LeCompte,1988:153). Además precisan éstas autoras que “ La observación no participante pone el acento en el rol del investigador como un sujeto que registra los hechos desapasionadamente. Frente a ella, la observación participante es reflexiva; requiere que los investigadores se estudien a sí mismo además de al resto de participantes de un escenario social” (Goetz y LeCompte,1988:153).

Por tanto, la observación participante sirve “... para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Puesto que todo ello se expresa mediante pautas de lenguaje específicas...” (Goetz y LeCompte,1988:126). Así como también, es considerada como una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la

descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales. Bajo ésta concepción y característica que señala Goetz y LeCompte pretende inscribirse la observación como una técnica de recolección de datos de nuestro trabajo de investigación.

Además de la observación, la recogida de datos se conjugó con la entrevista realizándose en total 14 entrevistas colectivas con alumnos y 4 con maestros. Al inicio de nuestro trabajo se pretendió realizar la implementación de entrevistas a profundidad, el tiempo y las condiciones no lo permitieron, por lo cual se utilizó el tipo de entrevista denominada semiestructurada, la cual es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado (Valles,1997:179). O también podría denominarse siguiendo la clasificación de Patton, *Entrevista basada en un guión*, la cual se caracteriza por la preparación de un guión de temas a tratar (y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista). Este tipo de entrevista, conjuntamente con la entrevista conversacional informal y la entrevista estandarizada abierta que señala Patton cabe, según Valles dentro del rótulo de *entrevistas cualitativas* (Valles,1997:180).

### 2.3.- Sujetos.

El presente trabajo se llevó a cabo con alumnos y docentes del nivel medio superior en cuatro escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa del turno matutino y vespertino.

Los docentes investigados fueron seis maestros: dos de la fase de física-matemática; dos de la fase de química-biológica y dos de la fase de social y humanidades.

Otro elemento que se consideró se refiere al contenido escolar de la fase especializada del plan de estudios del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Dicha fase especializada se imparte en el tercer grado de preparatoria, en el plan de estudios actualizado (plan 84) está constituida por siete asignaturas: química, biología, física, matemática, técnicas de investigación social, sociología y psicología. Para el caso del plan de estudios 94, la fase especializada está conformada por tres áreas: social y humanidades, química-biológica y física-matemática.

La edad promedio de los alumnos encuestados fluctúa entre 16 a 18 años de edad, se ubican según la jerarquía familiar, como los hijos de mayor edad al interior de la familia, ocupando de manera general los 3 primeros lugares.

La edad de los padres de los hijos encuestados se encuentra entre los 42 a 47 años. Mientras que en las madres de familia se ubica entre los 38 a 44 años de edad.

Respecto al nivel de estudio de los padres se encontró en las escuelas del sector urbano que los padres alcanzaron preferentemente el nivel profesional, primaria, bachillerato, secundaria y una minoría postgrado. Mientras que en los padres de familia del sector rural y una colonia periférica de Culiacán, se presentan la siguiente secuencia: primaria, secundaria, profesional y preparatoria. Esta diferenciación que se muestra respecto a los niveles alcanzados por los padres de familia no se encuentra en las madres de familia, en donde predomina como su nivel máximo de estudio, el básico y medio básico.

La ocupación de los padres de familia se distribuye en una diversidad de actividades laborales, entre las que sobresalen: oficios, docencia y empleadores. Mientras que las madres de familia, la ocupación principal es la de ama de casa.

Aunado a lo anterior y con el propósito de construir una aproximación a grosso modo de la caracterización de los sujetos escolares del Bachillerato Universitario se muestran a continuación, algunos de los datos más relevantes, desde nuestra opinión, del “perfil del estudiante de nuevo ingreso al bachillerato”, recabados en la generación 1994-1997, con alumnos de primer ingreso a escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa que implementaron el plan de estudios 94 (Cárdenas Ponce y Arenas Mazo, 1997).

Los datos arrojados por este trabajo señalan que existe una proporción mayor de varones (54%) con relación a las mujeres (45%) y un 1% no especificó el sexo. La edad de recién ingreso revela que la mayoría de los estudiantes (42.12%) tiene 15 años, un 19.62% tiene 14 años, 18.75% cuentan con 16 años y 10.77% cuenta con 17 años. Respecto a la religión, un 81.35% afirma que pertenece a la religión católica y un 28.65% se ubican en una diversidad de doctrinas católicas. Así también, se encontró que el 91.73% de los estudiantes son solteros; 5% tienen relación de pareja: 1.25% en condiciones de casado y un 3.7% de unión libre.

El tipo de lectura que prefiere es la siguiente: 39.33% el periódico; 31.25% revistas, cuentos o novelas populares; 14.33% libros o revistas de divulgación científica, 7.69% nada y 7.50% no respondió. Respecto a la preferencia del tipo de periódico que se consulta se encontró que 52.69% prefiere “El Debate”; 13.85% “El noroeste”; 4.81% “El sol”; 1.06% “El diario”, 20.96% no lee ningún periódico y 6.63% no respondió. Las secciones más consultadas son: 32.21% deportiva;

17.1% policíaca; 16.83% sociales; 7.5% cultural, 5.8% política y 20.38% no contestó.

El tiempo dedicado a ver televisión fue el siguiente: 1 hora un 21.06%; 2 horas un 31.25%; 3 a 4 horas 25.96%; 5 horas o más 11.44%, no ven televisión 5.87% y 4.42% no respondió. Los programas de televisión que se prefieren son: telenovelas 21.73%; películas 28.36%; programas variados 28.46%; noticieros 2.79%, series policíacas 0.77%; documentales 0.96%; deportivos 3.08%; cualquier programa 6.54% y un 6.06% no respondió.

El tiempo dedicado al estudio por semana fue el siguiente: de 1 a 2 horas 47.50%; de 3 a 4 horas 23.85%; de 5 A 6 horas 8.46%; de 7 a 8 horas 7.21%; de 9 a 10 horas 3.94%; de 10 a 11 horas 0.19%; de 12 a 15 horas 1.92%; de 16 a 20 horas 0.87%; de 21 a 25 horas 0.58% y de 26 horas más de un 4.81%. Cárdenas y Arenas señalan que si se atiende el tiempo que el estudiante dedica a ver televisión (el 78% de la muestra indica que es de 1 a 5 horas diarias), es explicable que destine poco tiempo para las tareas escolares ya que un 71% de éstos indica que estudia de 1 a 4 horas a la semana, lo que significa un promedio diario de 30 minutos. (Cárdenas y Arenas,1997:37).

En lo que se refiere a la percepción de la autoridad familiar se halla lo siguiente: un 48.17% señala que sus padres lo dejan hacer casi todo lo que quiere siempre y cuando les avisen; 23.75% opina que en su casa son muy estrictos, ya que tiene que pedir permiso para todo. Si no cumple con sus reglas lo regañan; 16.54% expresa que no discute con sus padres las cosas que él cree que no les parece, porque cree que no le darán su consentimiento; 4.33% señala que no les avisa a sus padres para poder hacer lo que él quiera; 1.63% expresa que puede hacer lo que quiera y nadie le dice nada y 5.58% no contestó.

Respecto a la relación con el mercado laboral, los jóvenes aluden a que el 56.25% de ellos no trabajan y 35.48% sí labora. El número de horas dedicadas al trabajo es: 30 horas o más 10.86%, 25 horas 5.19%; 20 horas 3.46%; 15 horas 1.44%; 10 horas 4.04% y 5 horas 7.98%. Acerca del material que los estudiantes indican utilizar para preparar sus exámenes tenemos que el 68.27% emplea los apuntes, cuestionarios y guías tomadas en la clase, seguido por el 16.93% que además de los apuntes de clase utilizan libros de texto y un 7.40% que incluye, además de lo anterior, enciclopedias, diccionarios, entre otros, 5.67% declara no utilizar ningún tipo de material y un 1.73% no contestó.

La opinión de sus padres según el alumno acerca de su actividad estudiantil es la siguiente: 55.48% expresan que sus padres quieren que se supere con el estudio; 12% opinan que sus padres consideran importante que él estudie; 7.69% señalan que sus padres quieren una carrera profesional, pero no es importante; 3.85% expresan que sus padres no les exigen que estudie y que lo dejan hacer lo que desee; 2.60% sus padres no quieren que estudie, sino que trabaje y 3.27% no respondió.

Con relación a la decisión del estudiante para elegir una carrera profesional al concluir la preparatoria se encontraron las siguientes respuestas: 27.98% ya decidió, 23.85% no ha decidido, 24.04% no está seguro, 20.00% está casi seguro y 4.13% no contestó. Respecto a las expectativas profesionales se encontró que el 54.52% desea terminar la profesional, 18.56% hasta postgrado, 17.12% hasta preparatoria, 6.25% no tiene seguridad de concluir la preparatoria y 3.56% no contestó.

Aún cuando estos datos señalados anteriormente no corresponden ni a los alumnos y período en el cual se realizó la presente investigación permiten esbozar



algunos elementos que proporcione una idea general para representar a los sujetos escolares que transitan por el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

#### **2.4.- Procedimiento.**

Para la realización del presente trabajo de investigación, la primera actividad realizada fue la negociación del acceso a las escuelas preparatorias seleccionadas con los directivos y maestros de tercer grado de las diversas fases especializadas. Woods señala que la negociación del acceso es en el fondo "... venderse a sí mismo como una persona digna de créditos que lleva a cabo un proyecto de valor" (Woods,1986:38). Dicha negociación para el acceso se realizó sin ningún inconveniente, ni trabas; sólo unas cuantas conversaciones por cada uno de los sujetos-docentes y directivos de las escuelas fueron suficiente para brindarnos las facilidades correspondientes para la realización de la presente investigación. Respecto a la disposición de los docentes para permitir la entrevista, se presentó resistencia en dos maestros, quienes evadieron, con diversos motivos y excusas, la realización de la misma.

Posteriormente, se procedió a la aplicación del cuestionario que permitió obtener una información descriptiva y general respecto a nuestro objeto de investigación. A partir de los resultados obtenidos del muestreo se reconsidera y reformula dicho cuestionario, aplicándose posteriormente a ciento cincuenta y siete alumnos de las cuatro escuelas preparatorias elegidas. Además, es importante enunciar que los datos concentrados en dicho instrumento, permitió ser una guía básica en la realización de las entrevistas con alumnos y docentes.

Así también, se levantaron en total veinte observaciones en 6 salones de clases durante un semestre (periodo de febrero a julio de 1998) constituyendo nuestros veinte registros o protocolos de observación de clase, a partir de los cuales se elaboraron nuestros registros analíticos. De manera simultánea a la observación de clase, se llevó a cabo la realización de cuatro entrevistas a docentes y catorce entrevistas a alumnos, predominando las colectivas y una minoría de entrevistas individuales.

### **2.5.- Escenarios.**

Las escuelas preparatorias seleccionadas se ubican geográficamente de la siguiente forma: una escuela se localiza en una zona semiurbana a 15 minutos de la Ciudad de Culiacán; el resto de escuelas se encuentran en la zona urbana: dos con una posición céntrica y la otra en una colonia popular de nuestra ciudad.

### III.- REVISIÓN TEÓRICA

En este apartado se plantean los principales conceptos y definiciones teóricas que tienen que ver con nuestro objeto de investigación, que para el caso en específico refieren a dar cuenta de la forma de interacción entre docente y alumno en la resignificación de su toma de decisión en la elección de fase especializada y carrera profesional. Por lo que se recuperan las categorías de interacción y aprendizaje escolar, así como algunos elementos teóricos e históricos de la OE y la “vocación”.

#### 3.1.- INTERACCIÓN ESCOLAR.

Las relaciones que se establecen en la sociedad, de manera ineludible se reflejan en la relación docente-alumno. La escuela, en una de sus tantas lecturas puede verse como un microcosmo físico de poder de la sociedad, reproduce relaciones de poder en el contexto áulico encubierto en diversas modalidades.

La multideterminación entre sociedad y escuela es un elemento de análisis ignorado por la perspectiva conductual, la cual ha encasillado en forma mecánica sus estudios explicativos respecto a la relación maestro-alumno.

La interacción escolar como categoría de investigación estudiada desde la postura cuantitativa se ha llevado a cabo predominantemente por medio de la aplicación de instrumentos psicométricos. Estos estudios se han centrado en la eficacia docente analizando básicamente las características personales del educador.

Desde esta posición (Furlong, 1978:40) se concibe a la interacción en función de afiliación de grupos, es decir, se plantea que solamente se propicia en el contexto de los grupos de amistad o de iguales. Este enfoque no permite indagar cómo los propios alumnos contemplan sus mutuas relaciones entre sí y por qué los comportamientos de los sujetos cambian con diferentes personas.

Para Coll y Solé (1990:319) las limitaciones de los estudios de la interacción a partir de los métodos cuantitativos son:

1. Establecer relaciones causales sin tomar en cuenta la interacción que se presenta entre ellos.
2. Independencia con respecto al contexto en el que se desarrolla la actividad docente.

La sociología radical, precedida por distintos autores entre ellos Bernstein, Englesston, Apple, Giroux y otros más, aportan elementos teóricos y explicaciones epistemológicas y psicosociológicas de corte crítico que proveen de la posibilidad de lecturas discrepantes a la metodología tradicional.

Desde la postura de la psicosociología se cuestiona el estudio de la interacción a partir de la metodología cuantitativa porque "... se limitan a efectuar un inventario de sus comportamientos sin llegar a dar cuenta de la imbricación de los mismos, y de su evolución a lo largo del eje temporal en el que se articulan las relaciones entre el profesor y los alumnos durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje" (Furlong, 1978:41).

Así mismo, para Furlong (1978:41) el estudio de la interacción desde una postura conservadora presenta inconvenientes porque:

1. No siempre se define con claridad qué se entiende por logro de los alumnos y qué tipo de aprendizaje se pretende que efectúen.
2. Cuando se consigue establecer una relación estable, el procedimiento utilizado dificulta enormemente la explicación de la más que probable influencia de las variables contextuales.
3. El riesgo que supone interpretar en términos de relaciones causales unos resultados empíricos que, en el mejor de los casos, muestran únicamente la existencia de simples correlaciones.
4. Sacrifican la posibilidad de captar la dinámica real del aula en aras de una pretendida objetividad que obliga a restringir la observación a una serie de comportamientos previamente definidos.

En contraposición a esta postura, Furlong define la interacción en el aula como las "...situaciones donde los individuos llegan a una común "definición de la situación" partiendo de un conocimiento similar de sentido común, y haciendo valoraciones comunes de la apropiada acción" (Furlong,1978:42). Es decir, la esfera de interacción se define como "... aquellos alumnos o alumnas que perciban lo que está sucediendo bajo el mismo prisma, comuniquen esto a cada uno de los demás, y definen la acción apropiada conjuntamente" (Furlong,1978:43). Es el grupo de alumnos que perciben en forma parecida lo que está ocurriendo en una situación determinada participando simbólicamente y subjetivamente, lo cual determina la conformación de dicha esfera. Es por ello, que cada esfera se entronca en una definición específica de la situación.

En la relación que se establece en el contexto áulico se presenta una serie de interacciones dinámicas, dónde los sujetos implicados “ven” la situación en el aula del mismo modo y comparten el mismo conocimiento de sentido común sobre aquella. “Aquí no basta mirar al individuo por sí mismo, pues está enterado de que su comportamiento es una “acción conjunta”, que los otros están tomando parte, que intervienen, y que él está interaccionando” (Furlong,1978:42).

Interpretar la interacción desde esta perspectiva implica concebir además la existencia de pautas de interacción. Las pautas de interacción “...se consideran relacionadas a cómo los individuos o los grupos definen las situaciones en las aulas, y qué “saben” o “conocen” ambos acerca de ellos” (Furlong,1978:40).

Al recuperar estas definiciones de pautas y esfera de interacción es importante resaltar que la acción no puede ser entendida en función de grupos de amistad, pues estos no son siempre los mismos, dependiendo de las circunstancias y el momento, cambian. Por tanto, dadas las esferas de interacción, la afiliación puede variar constantemente.

Para Postic (1982) la interacción es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro” (Postic,1982:84). En este proceso de interacción cada uno de los integrantes inmersos en dicha relación busca *situar al otro*, se convierte en una percepción de *sí por el otro*. “La percepción de los demás en las interacciones, supone la elaboración de puntos de referencia, en los planos cognitivos y afectivos, que son comunes a los sujetos en relación” (Postic,1982:89).

Para Coll y Solé el concepto de interacción educativa "...evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos" (Coll,1990:320).

Para Echeita y Martín (1990:58) la interacción social no es posible explicarla al margen del aprendizaje, lo cual implica necesariamente analizarla desde los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales de los sujetos escolares. Por tanto, la organización escolar no sólo fomenta la apropiación de un contenido curricular que tiene que ver con la reconstrucción de un conocimiento culturalmente organizado, sino también con afectos, sentimientos y motivaciones, permeados por relaciones externas a la escuela.

Por lo tanto, se puede expresar que existen elementos teórico coincidentes entre los autores señalados anteriormente respecto a la importancia de la interacción en la relación educativa, ya que se concibe y asume como un proceso permeado socioculturalmente. Así como también, recuperan la importancia de la relación e interacción escolar en la construcción del aprendizaje escolar en el alumno y que para el caso de nuestro trabajo en particular requieren ser abordados a continuación.

Es decir, que la interactividad esta íntimamente ligada a la construcción del conocimiento escolar. Por tanto, el proceso de enseñanza es un proceso interactivo con tres ápices "el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje; y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos" (Coll,1991:136).

### 3.2.- APRENDIZAJE ESCOLAR.

La definición que se requiere para el presente trabajo de investigación se fundamenta en una posición sociopedagógica respecto a asumir dicha categoría como una estructura de significados, más sin embargo es importante rescatar algunos planteamientos desde la perspectiva psicogénica que permiten aportar elementos que enriquecen la lectura y discusión de nuestros resultados emanados de la presente investigación.

La definición de aprendizaje, desde el constructivismo pretende impulsar una concepción que promueva la construcción del conocimiento como un proceso dinámico y activo, dónde el conflicto cognitivo, la ayuda pedagógica y la interacción social se transformen en elementos indispensables para la construcción de aprendizajes significativos en la escuela.

El aprendizaje implica desde la posición piagetiana (Coll,1991:134) relación dinámica entre sujeto y objeto: es una permanente reestructuración y reconstrucción, en el cual el sujeto edifica su propio conocimiento a través de su actividad mental constructiva, donde el individuo tiene que ir erigiendo no sólo sus conocimientos sino sus propias estructuras intelectuales, es decir, "... el niño no incorpora o aprende aquello que nosotros estamos transmitiéndole sino que lo elabora y lo incorpora sólo en la medida en que dispone de instrumentos intelectuales y de conocimientos previos para hacerlo. El sujeto está reconstruyendo lo que recibe y todo conocimiento supone una reconstrucción" (Delval,1986:67).

Por tanto, aprendizaje es un proceso de construcción interna en el cual la realidad se conoce a través de la adaptación de esquemas de asimilación y



acomodación que se van regulando a través de la equilibración y reequilibración en forma de una espiral dialéctica.

Para Echeita y Martín (1990:68) el aprendizaje del alumno supone una verdadera actividad constructiva en el sentido de que los alumnos deben asimilar y apropiarse.

Comparto con Coll (1990) la postura de concebir que los contenidos del aprendizaje escolar no son sólo “objetos de conocimiento” más o menos complejos; ya que son ante todo producto de la actividad y del conocimiento humano marcados social y culturalmente, de tal manera que la actividad constructiva que los alumnos despliegan ante ellos está fuertemente condicionada por dicha marcas. Al respecto Coll especifica que “La actividad constructiva de los alumnos ante los contenidos escolares aparece así totalmente inmersa en el entramado de una actividad social colectiva que supera ampliamente el ámbito de lo estrictamente individual” (Coll,1990:68). Dicha posición permite enlazar esta postura que se encuentra inmersa en los planteamientos de Vygotski desde principio del siglo XX.

Vygotski (1979:124-140) enuncia la importancia del aspecto social en las relaciones psicosociales del docente y del alumno, postulado que se presenta explícita e implícitamente en el planteamiento de Echeita cuando nos señala que las relaciones psicosociales dependen de las estructuras de aprendizaje porque el proceso mismo es interacción. Es decir, que “...la interacción constituye el núcleo de la actividad, ya que el conocimiento que se genera se construye o, mejor dicho se co-construye (sic), construyen conjuntamente, precisamente porque se produce interactividad entre dos o más personas que participan en él” (Echeita,1990:50).

A partir de los principios del enfoque sociohistórico, el aprendizaje se concibe como la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción. El aprendizaje se elabora y construye por medio de lo que este autor denominó la ley de la doble formación que consiste en plantear que los procesos cognitivos se desarrollan, en un primer momento, en el ámbito interpersonal para pasar posteriormente a un nivel intrapersonal. Es decir, lo social influye en lo individual y lo individual se manifiesta como un producto social.

Por tanto, el aprendizaje desde el planteamiento sociohistórico de Vygotski, es un proceso sociocultural resultado de la interacción del sujeto con los otros, el cual tiene una naturaleza social, obra de una sociedad y expresión de una cultura, se adquiere en la comunicación y en el diálogo con los demás. Es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada donde el sujeto construye su propio conocimiento a través de la actividad mental individual, interactuando con su medio sociocultural y éste, a su vez, le influye. El niño, al adquirir el lenguaje se apropia de una elaboración social y cultural, pero también es el instrumento psicológico que le permita conocer la realidad y a sí mismo.

Aún a pesar de la amplia cobertura y aplicación que éstas diversas corrientes educativas de corte constructivista han alcanzado en los últimos años, persiste en el aula fuertemente arraigada, la postura tradicional, la cual se presenta en triviales ropajes de innovación tecnológica. Desde esta postura tradicional se percibe al docente como el poseedor del conocimiento que transmite a través de la técnica didáctica de la exposición verbal y el dictado. Por lo cual, se concibe que el alumno asume una "supuesta" posición pasiva y receptiva. El contenido escolar se presenta sin relación con la vida cotidiana, ajeno a la realidad, como si fueran fenómenos desvinculados. La forma de evaluar es cuantitativa a través de la

clasificación numérica, por tanto, el examen escrito adquiere un valor sobresaliente y todopoderoso. Esta forma de organizar el contenido escolar no permite promover aprendizajes significativos (en el sentido en el cual lo plantea Ausubel) y proporcionar al alumno la posibilidad de reconstruirlo, porque el proceso cognoscitivo a utilizar es el recuerdo, el cual promueve una comprensión elemental del contenido escolar. La integración conceptual y de transferencia del conocimiento se presenta limitado.

A partir de estos planteamientos se desvaloriza el papel activo del alumno, inhibiéndose su capacidad creativa, reflexiva y constructiva de su aprendizaje, ya que la memorización del contenido escolar, es el recurso psicológico utilizado debido a su presentación atomizada, por lo que la "...fragmentación exagerada de los contenidos y la construcción sintética de los procesos desconciertan al alumno y se corre el peligro de fijar o estereotipar sus operaciones, con lo que éstas se vuelven inadecuadas para las simplificaciones que requieren la reflexión" (Not,1987:85-86).

Este modelo educativo se sustenta en una relación sujeto-objeto (alumno-contenido escolar) mecanicista, donde el objeto de conocimiento actúa sobre el sujeto, el cual es considerado un agente contemplativo. Por lo que, desde esta pedagogía tradicional el contenido escolar no se transfiere y generaliza a la vida cotidiana del alumno, y por lo tanto la posibilidad de incidir en la toma de decisión respecto a su elección de fase especializada y posteriormente elección de carrera, es nula.

Desde el plano sociopedagógico, que es el elemento central a considerar en nuestro trabajo, resalta de manera predominante el trabajo de Bourdieu, del sociólogo que evoluciona y supera sus propios planteamientos de la teoría

reproduccionista a una postura denominada estructural-constructivista o constructivista-estructural. Por estructuralismo o estructuralista quiere decir que "... que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones"(Bourdieu,1993:127). Por constructivismo, quiere decir "... que hay una génesis social de una parte de los esquemas (sic) de percepción, de pensamiento y de acción que son constituidos de lo llamo habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente clases sociales" (Bourdieu,1993:127).

La propuesta de Bourdieu pretende superar "... las estructuras objetivas que construye el sociólogo en el momento objetivista, al apartar las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones; pero por otra lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o a coaccionar esas estructuras" (Bourdieu,1993:129). Por lo que su trabajo consiste "... en decir que las personas están situadas en un espacio social, que no son de cualquier parte, es decir intercambiables, como lo pretenden aquellos que niegan la existencia de las "clases sociales" y que en función de la posición que ocupan en este espacio muy complejo, se puede comprender la lógica de sus prácticas y determinar, entre otras cosas, cómo clasificarán y se clasificarán, y, llegado el caso, cómo se pensarán como miembros de unas "clase" (Bourdieu,1993:58).

Los habitus no son hábitos individuales, son estructuras de pensamiento y de acción en el sentido de compartir significados comunes por un grupo social

determinado. El habitus se define como "... sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción, era constituir al agente social en su verdad de operador práctico de construcción de objetos" (Bourdieu,1993:26), son capacidades y disposiciones adquiridas, socialmente constituidas. Por tanto, la parte medular se desglosa en términos de significados compartidos.

El concepto de habitus es un concepto vigente en la sociología crítica, es un enfoque metodológicamente distinto, permite la posibilidad de leer el comportamiento social de grupos educativos, ya que el habitus, como sistema de disposiciones para la práctica, "... es un fundamento objetivo de conductas regulares, por lo tanto de la regularidad de las conductas, y, si se pueden prever las prácticas (...), es porque el habitus hace que los agentes que están dotados de él se comporten de una cierta manera en ciertas circunstancias." (Bourdieu,1993:84)

El habitus, estructuras mentales a través de las cuales el sujeto aprehende el mundo social, es básicamente el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social. "Por lo tanto las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen

el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social” (Bourdieu,1993:134.).

Así, a través del habitus, tenemos un mundo de sentido común, un mundo social que parece evidente en funciona de signos. “Estas propiedades, cuando son percibidas por agentes dotados de las categorías de percepción pertinentes -capaces de ver que jugar al golf “huele” a gran burgués tradicional- funcionan, en la realidad misma de la vida social, como signo: las diferencias funcionan como signos distintivos, y como signos de distinción, positiva o negativa...” (Bourdieu,1993:135-136). El signo tiene un efecto simbólico según el contexto, el momento histórico y la estructura social.

Además, hay un elemento que rige a esa lucha simbólica que son las estrategias de condescendencia. Las estrategias de condescendencia son aquellas “.... Por las cuales los agentes que ocupan una posición superior en una de las jerarquías del espacio objetivo niegan simbólicamente la distancia social que no deja por eso de existir, asegurándose así las ventajas del reconocimiento acordado en una denegación puramente simbólica de la distancia (..) que implica el reconocimiento de la distancia (...). En suma, es posible servirse de las distancias objetivas de manera de tener las ventajas de la proximidad y las ventajas de la distancia, es decir, la distancia y el reconocimiento de la distancia que asegura la denegación simbólica de la distancia” (Bourdieu,1993:131).

Ser condescendiente en esa lucha de símbolos y signos van generando habitus, que representan los significados compartidos en las estructuras sociales, lo cual explica un espacio social global, el cual a su vez, “... está construido en forma tal que los agentes que ocupan en él posiciones semejantes o vecinas son situados en condiciones y sometidos a condicionamientos semejantes, y tienen todas las

posibilidades de tener disposiciones e intereses semejantes, de producir por lo tanto prácticas también semejantes.”(Bourdieu,1993:131).

Finalmente, respecto al planteamientos estructural-constructivista, pudiera decirse que el concepto de estructura de la teoría psicogenética alude a otro campo de investigación del utilizado en el presente trabajo de indagación, nuestro trabajo pretende inscribirse en el estructuralismo social, no como estructuras semánticas, de significación que tiene el sujeto a partir de su madurez, de nivel de alcance como diría Vygotski, por el contrario para Bourdieu es una cuestión de comportamiento social, lectura del comportamiento social de signos y símbolos presentes en el discurso y la acción.

Por tanto, la postura de Bourdieu es un soporte teórico-epistemológico importante para el presente trabajo, el cual se inscribe en un plano sociopedagógico, debido a que la preocupación se centra en la estructuración social, pero desde un concepto de la sociología crítica, la cual se recupera como la posibilidad de análisis dentro de los núcleos sociales, que permite escudriñar comportamientos comunes en el grupo social, debido a que la construcción de la realidad social enmascara diferente cosas “... primeramente, que esta construcción no se opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales: en segundo lugar, que las estructuras estructurantes, las estructuras cognitivas, son ellas mismas socialmente estructuradas, porque tienen una génesis social; en tercer lugar, que la construcción de la realidad social no es solamente una empresa individual, sino que puede también volverse una empresa colectiva.” (Bourdieu,1993:134).

### 3.3.- Orientación educativa y vocación.

#### 3.3.1).- Aproximación histórica y teórica.

Históricamente, el rol del orientador educativo tiene sus raíces en las sociedades antiguas en lo referente a la organización social de la tribu, en las cuales se designaba a un sujeto determinándole el papel de orientar al grupo (Ramírez y Meneses;1987).

Mora Larch (1988:4) plantea “El lugar del orientador, es un lugar que ha existido desde los albores de la humanidad teniendo sus orígenes en la división social del trabajo presentándose en el transcurrir de la historia con diversos ropajes ocupacionales”. En estas sociedades el brujo o anciano de la tribu era quien predecía y determinaba el porvenir, a ellos “... se acudía cuando había necesidad de consejo. Los instrumentos utilizados para estos fines tenían enormes contenidos mágicos, lo cual los hacía efectivo e incuestionables con la única condición que el demandante se abandonara en sus manos” (1988:5).

En el medievo, la hegemonía de la iglesia católica aliada a los señores feudales produjo una educación para la sumisión de estrato a estrato, de clase social a clase social, hasta llegar a los reyes (Muñoz Riverohl,1987:16). Durante este período de la sociedad, la **vocación** se interpreta como un llamado de carácter divino que el hombre recibía para realizar su destino y se concibe que “El hombre no forja su destino: ciertas voces se lo revelan y él debe obedecer. Sólo de este modo podrá aceptar someterse y encontrar la salvación” (Gayol,1979:8). En esta sociedad, el sacerdote asumía el papel de orientador seleccionando a los más capaces para que dieran su servicio al imperio.



En la sociedad del Renacimiento, cuya importancia residía en el acento que colocaba en el hombre primero y en la razón después se plantea la “.... necesidad de proporcionar consejos para la adecuada elección de una ocupación” (Gayol,1979:10).

En este contexto, la práctica de la orientación educativa formal también tuvo momentos importantes (Muñoz Riverohl,1987:17) como lo constituyen las aportaciones de grandes pedagogos y escritores, entre los que destaca Pestalozzi, con su propuesta didáctica de la pedagogía como herramienta para acceder a la educación integral, la cual comprendía una orientación hacia el trabajo.

El surgimiento de la revolución industrial no solo representó la consolidación de la etapa capitalista, sino también la transformación social, económica y política de un sistema, que si bien elevaba hacia su máxima expresión la capacidad creadora del hombre, propiciaba contradictoriamente la desigualdad social. En este período se impulsa el origen más directo de la orientación educativa formal, a través de dos influencias: la teoría de la organización y la gestión y la nueva escuela. La teoría de la organización y la gestión tuvo su inicio con la obra de Taylor a través de su obra la “administración científica”, metodología que influyó a la psicología y a la educación por el discurso en pro de la eficiencia y la racionalidad de recursos (Muñoz Riverohl,1987:17-18).

De alguna manera, señala Adriana Gullco (Rascovan,1998:14) en las distintas épocas ha habido intentos más o menos sistemáticos de resolver la cuestión de cuál sería el lugar posible para cada uno de los miembros de una sociedad. Es por ello que, la idea de la orientación nace con este siglo, ligada a la complejidad consecuente de la división del trabajo surgida con la Revolución Industrial.

Además, precisa Gullco, la orientación, entendida como orientación profesional, se institucionaliza entonces como respuesta tanto al desempleo como a la escasez de personal en distintas actividades, poco después de la ruptura social que significó la Primera Guerra Mundial (Rascovan,1998:14).

Pero, en realidad es en 1908 cuando se comienza a enunciar a la orientación vocacional cuando Frank Parsons estableció la primera oficina de Orientación Vocacional en la Boston Civic Service House de Massachussets en Estados Unidos de Norteamérica y en México en 1952 cuando Luis Herrera y Montes funda la primera oficina de orientación educativa y vocacional en la escuela secundaria anexa a la Escuela Normal Superior de México (Nava,1993:37).

Respecto a las influencias que la orientación educativa recibe de las corrientes pedagógicas surgidas del capitalismo, teóricamente se fortalecen con las concepciones pragmáticas, positivistas y funcionalistas que repercutieron en el ámbito educativo, tal es el caso, por mencionar un ejemplo, de la teoría del capital humano de Talcott Parson.

Aunado a que principios del siglo XX, la psicología que surge como una ciencia joven, con un auge impresionante desde diversas corrientes teóricas: psicoanálisis, conductismo, gestal, entre otras, permite a la orientación educativa un fundamental desarrollo interno para la elaboración de sus planteamientos teóricos, conformándose paradigmas explicativos, entre los que resaltan 4 posturas teóricas (Rascovan,1998:14-15) que a continuación se enuncian:

1. Teorías factoriales.- se planteaba que el sujeto poseía rasgos relevantes para el desempeño profesional que era posible reconocer y medir a través de tests e inventarios generando una elección definitiva.

2. Teoría psicodinámicas.- esta postura se nutre del psicoanálisis de Freud, planteándose desde la sublimación de deseos e impulsos primarios en una decisión racional. Otra explicación establece que la combinación del principio del placer se plantea como otra forma de elección para determinar la ocupación o estudios, según la personalidad del sujeto. Por otra parte, se relacionan la jerarquización de necesidades que propone Maslow con el concepto de inconsciente afirmando que aquellas necesidades superiores son posibles de convertirse en motivaciones inconscientes de la elección vocacional, ya que la profesión podría ser una fuente de satisfacción de dichas necesidades.
  
3. Teoría “evolutivas”.- aparecen teorías que se ligan más a los conceptos de evolución y desarrollo. Tanto el planteo de la teoría del Desarrollo de Ginzberg que proponen que las decisiones implicadas en la elección u ocupación se toman en diferentes momentos de la vida de un individuo y que por lo tanto la elección constituye un proceso continuo que comienza en la infancia y termina en la adultez. Cómo los aportes de Donald Super que propuso que a partir del autoconcepto, el individuo va madurando vocacionalmente mostrando etapas acordes a la edad cronológica. Se refiere a “patrones de carreras” que son el resultado de la maduración de los factores psíquicos, sociales, físicos y situaciones.
  
4. Teorías “medioambientales”.- en ella se ubican otra serie de teorías, entre las que resalta la de Holland que afirma que la elección de una carrera representa la extensión de la personalidad y una tentativa de ampliar el estilo de comportamiento individual en el contexto de la vida laboral.

A partir de este origen, emanado de la psicología, se ha institucionalizado una práctica orientadora basada en diversas concepciones psicológicas como se mostró anteriormente: la psicoanalítica, que ha realizado estudios importantes y profundos de la vocación humana; la psicología evolutiva, que considera en términos generales la relación entre desarrollo biopsíquico con el nivel de aprendizaje y la madurez para tomar decisiones; la teoría de los rasgos y factores, expresada en la aplicación de escalas de medición para diagnosticar o pronosticar niveles de aprendizaje, personalidad o vocacionales; la práctica orientadora que sigue una metodología no directiva que se circunscribe substantivamente en acompañar al alumno en su proceso de elección. También hay que considerar una práctica que no tiene como sustento a la psicopedagogía, como los enfoques sociológicos y económico que últimamente ha surgido dentro de la orientación educativa, específicamente aquellos que conciben que el problema de la orientación vocacional estriba en la falta de información que el estudiante tiene respecto a las oportunidades profesionales y a las características dinámicas del mercado de trabajo. Además, existen enfoques en donde predomina un humanismo, que pondera lo ontológico o existencial dentro de la consejería que al alumno se le ofrece. (Muñoz Riverhol, 1987:23)

Aún cuando, éstas influencias han marcado el quehacer y práctica de la orientación, para Riverhol la conformación de la orientación formal ha estado estrechamente entrelazada con la función de la educación. Por lo que hay que reconocer la experiencia histórica que fue conformando estrechamente con la pedagogía, para lo cual señala "Habrá que reconocer que la práctica orientadora esencialmente es una práctica pedagógica, sin que esto niegue otro tipo de intervenciones científicas o disciplinarias que la auxilian, como la psicología, la sociología, la comunicación, etc." (Muñoz Riverhol, 1987:47).

Por otra parte, Nava Ortiz (1994:32) en una revisión bibliográfica en nuestro país encontró 46 definiciones diversas de concepciones de la orientación, lo cual "... deduce una dispersión de objetivos y fines en los diversos tipos de orientación, lo que se explica a partir de la desunificación conceptual latente en ellos". En el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, que es una muestra de las condiciones, los problemas y los avances en el ámbito nacional de la OE la define como "... una práctica universal ejercida en su expresión más sencilla por el hombre que mediante la palabra guía a otro; que establece con su interlocutor una relación ética o pedagógica y un vínculo afectivo, que permita ayudarlo en el conocimiento de la realidad para lograr su ubicación oportuna en ella y, en ese sentido, cuente con los elementos para desarrollar su proyecto de vida" (Muñoz Riverohl,1995:376), sus áreas de intervención son: orientación escolar, orientación profesional, orientación vocacional, orientación personal y orientación psicopedagógica; definiéndolas de la siguiente forma (Calvo López,et al,1993:23-24).

1. Orientación escolar.- área institucional que tiene como objetivo primordial lograr la adaptación del alumno a la institución, a fin de que pueda desempeñar académicamente dentro de las mejores condiciones posibles.
2. Orientación profesional.- en ésta se localiza la oferta de un servicio de profesiografía. Es decir, el estudio o investigación de la situación actualmente distingue a las profesiones y al mercado de trabajo.
3. Orientación personal.- se refiere a la consejería que se le proporciona al alumno que presenta determinada problemática que obstaculiza su desempeño académico, su adaptación al ambiente escolar o su elección vocacional.

4. Orientación psicopedagógica.- incluye al conjunto de alternativas que un orientador ofrece al estudiante para que mejore su aprovechamiento académico.

La orientación vocacional se define como el área "...más 'atractiva' y reconocida de la orientación educativa. En ella se localizan la aplicación de instrumentos psicométricos, la aplicación de alternativas para la entrevista de tipo vocacional, las experiencias y resultados de intervenciones grupales o derivados de la aplicación de determinadas concepciones teóricas acerca de la elección de carrera o respecto al papel que la personalidad o la estructuración psicológica desempeña durante ese proceso" (Muñoz Riverhol, 1995;399).

Con esta clasificación de las áreas que constituyen a la OE, nos percatamos que indiscutiblemente, de una u otra forma, la orientación educativa se impregna de diversos sentidos pedagógicos y psicológicos.

A partir de esta adyacencia es posible lograr una mejor comprensión del por qué de las distintas concepciones existentes y de la diversidad de funciones adjudicadas, y por tanto tener un mayor acercamiento a la problemática existente en nuestros días. Después de esta breve aproximación histórica y teórica de la OE, a continuación se pretende plantear la conceptualización del término "vocación".

### **3.3.2).- Conceptualización de vocación.**

La orientación en la Universidad Autónoma de Sinaloa fue denominada como vocacional durante el período que data de 1982 a 1989 y educativa desde 1989 hasta la actualidad. El cambio de adjetivo de orientación vocacional a orientación educativa en la UAS, le confiere de entrada, una diferencia de

significatividad teórica y práctica, ya que cada uno de ellos se ha utilizado social y escolarmente de distinta manera, por lo que la connotación semántica del calificativo delimita y estructura el quehacer cotidiano de los encargados de esta área. Concebir de manera distinta este proceso conlleva a asumir una conceptualización diversa de apropiarse de la realidad y de incurrir en ella

Una noción de la práctica de la orientación, que impregnó históricamente y de manera preponderante el quehacer de la orientación ha sido sin duda alguna ésta, la referida a la orientación de la “vocación” fundamentada científicamente a través de los instrumentos psicométricos. En dicha postura ha predominado la idea de concebir la existencia de una vocación de carácter innato, hereditario o inconsciente. “Desde 1908 hasta hace unos 15 años aproximadamente, la investigación de la orientación educativa estuvo dominada por el área de la orientación vocacional a partir de la concepción psicológica funcional que establece la sinonimia entre la vocación y el tipo de aptitudes, intereses y actitudes detectadas en un sujeto para el desempeño de un determinado trabajo” (Muñoz Riverohl,1995:377).

Desde esta postura de orientación se concibe a la vocación, la cual proviene del latín *vocatio* que quiere decir llamamiento, “... como un concepto pedagógico que significa el llamado a una ocupación, profesión o actividad cualquiera (Diccionario de filosofía,1974:1170) o así como “... la conjunción de aptitudes, intereses y actividad, tipificando un género o modo de vida. Es un proyecto operativo de realización vital” (Santillana,1997:1407).

Coincidiendo con dicha definición José Cuelli (1982) desde una tradición psicoanalítica expresa que “ La vocación es un toque de clarín que cada quién oye

y siente a su manera. La vocación es un impulso, una urgencia, una necesidad insatisfecha; la satisfacción de esa necesidad es la profesión” (Cuelli,1982:37).

Francisco D’egremy (1986) plantea que la vocación “... se trata de la condición psicomotriz de cada persona para realizar una acción o para hacerla, es decir, que se encuentre dispuesta a actuar o a no actuar por su propia voluntad, lo que implica, consecuentemente, el ejercicio de su libertad de pensamiento y de acción”(D’egremy,1986:17).

Desde esta postura, dicha vocación debe ser “descubierta” por un sujeto poseedor de un “saber” y de la posibilidad del manejo de instrumentos, los cuales están impregnados de un “poder especial”, que no puede ser cuestionado. A partir del resultado arrojado, el orientador proporciona el “consejo”, “ayuda” para encauzar la “vocación”. Este enfoque descansa en una concepción fatalista de la vocación, en el sentido de la manifestación implícita de la existencia de un destino individual predeterminado el cual no es posible rebasar y que esta “allí” disponible, para que el otro (en este caso el orientador educativo), con el poder que le da su encargo social y su autoridad pedagógica legitime la existencia de una “vocación” definida e ignorada por el mismo sujeto escolar.

Bohoslasvky criticando esta postura señala que “El test es el instrumento fundamental para conocer estas aptitudes e intereses; parece describir con rigor las cualidades personales del interesado y una vez hecho esto basta formular un consejo que resuma lo que al joven ‘le conviene hacer’ ” (Bohoslasvky,1984:15). Además, este autor señala que “La identidad ocupacional será considerada por lo tanto no como algo dado sino como un momento de un proceso que se halla sometido a las mismas leyes y dificultades que aquel que conduce al logro de la identidad personal. Este planteo descarta de plano la idea de que la vocación es



algo dada, un "llamado" o destino preestablecido que hay que descubrir" (Bohoslasvky,1984:44).

Por su parte, Lucien Seve desde una postura marxista, plantea que los dones biológicos no determinan la diversidad de aptitudes intelectuales de manera fatal, sino que propone que es el medio social y cultural lo que incide en el desarrollo psíquico, condiciona la singularidad y predisposiciones de cada sujeto. Al respecto, Seve plantea "... la creencia en los 'dones' es reforzada por justificaciones teóricas tradicionales en particular, por un materialismo de apariencia científica que cree poder deducir del origen animal del hombre y del carácter material y filosófico de toda actividad psíquica su determinación directa por la herencia, tanto en el hombre como en el animal" (DGEP,1988:18).

La vocación no es producto de 'dones', sino que se construye en la actividad social del individuo. Por tanto, el patrimonio social proporciona un carácter único en el desarrollo individual "...desde el comienzo, toda la vida del individuo en todos sus aspectos esta marcada por los parámetros biológicos. Esto es evidente. Toda la vida esta marcada, pero sin embargo nada está decidido; pues lo que decide, es siempre en fin de cuentas el desarrollo ulterior, es decir, la historia social" (DGEP,1988:27).

Desde este pensamiento se reflexiona con otro sentido y desde otra mirada a la "vocación" cuestionándosele como un proceso que transcurre no como la revelación de sus posibilidades de ejercer con éxito una u otra profesión diagnosticada a partir de la aplicación de test "... un dato frío como 'Ud: es bueno para... impide una estructuración verdadera de un proyecto de vida a ser construido y que esto explique un andamiaje anterior por el que se ha transitado". (Mora Larch,1992:51).

Con esta forma de concebir la función de la orientación y el constructo de vocación, el cual es abstraído de su naturaleza fenomenológica, y justificado pragmáticamente para ser utilizado por el trabajo y que consiste en medir las aptitudes, los intereses, las actitudes que potencialmente presenta el sujeto para desempeñarse en una determinada ocupación donde prevalece la sentencia: "the right place in the right man. Colocar al mejor hombre en el mejor puesto" (Muñoz Riverohl:2000). Es la postura a la cual nos oponemos, ya que sus preceptos no rompen el campo explicativo de lo meramente psicológico, con lo cual se coloca inherentemente en una postura ideológica de corte funcional y pragmática que sustenta al sujeto como el único responsable de su alcance, éxito o fracaso escolar y laboral.

Desde el plano filosófico podemos ubicar a Max Weber (1980), quien señala que el político debe de poseer un conjunto de cualidades intrínsecas, un carisma que emana del profeta, del caudillo que ha trae al conjunto de discípulos (1980:9). Es decir, debe poseer cualidades íntimas y magnánimas que lo forjan; para lo cual Weber señala tres que deberá poseer: "... pasión, sentido de responsabilidad y medida (Augenmass)." (1980:46). Para realizar la tarea de político no sólo es indispensable ser caudillo, reafirma Weber, "... sino también un héroe en el sentido estricto del término. Incluso todos aquellos que no son héroes ni caudillo han de armarse desde ahora, de la fuerza de voluntad que les permita soportar la destrucción de todas las esperanzas, si no quieren mostrarse incapaces de realizar inclusive todo lo que aún es posible. Únicamente quien está seguro de no doblegarse cuando, desde su punto de vista, el mundo se muestra demasiado necio o demasiado abyecto para aquello que él está ofreciéndole; únicamente quien, ante todas estas adversidades, es capaz de oponer un "sin embargo"; únicamente un hombre constituido de esta suerte podrá demostrar su 'vocación para la política' (Weber,1980:60).

En este mismo plano de lectura desde lo filosófico se encuentra Nicol, quien señala que el porvenir de la existencia humana es la vocación de la vida, que a su vez es el afán de ser y ante ello cuidar los caminos, y a esos caminos del cuidado, los cuales son muchos, se le llama vocaciones. Específicamente expresa “ Pero la vocación de la vida no es el camino de una profesión, sino aquello que nos movió a elegirla; y más aún, lo que nos sigue moviendo a ejercerla de un cierto modo. Las profesiones se ejercen, en efecto, pero el ejercicio de la vida implica una motivación y decisión más honda, de las cuales deriva el sentido que para nosotros hayan de lograr las vocaciones particulares, y el de cuanto hagamos aparte de la profesión. Una forma de vida, más que una profesión, es lo que da carácter a nuestro ser, aquello en que cada quien “emplea su cuidado” mayormente. Pues es a la llamada de la vida –y llamada es lo que significa vocación- no hay nadie que preste oídos sordos” (Nicol,1997:20).

Así también, Nicol expresa que la duda tiene también sentido, porque el ser humano no está dotado para percibir con claridad y fuerza, y de manera unívoca, todas las llamadas, las cuales a veces llegan confusas y mortecinas, como ecos lejanos y encontrados que dejan perplejos; otras veces se confunden esas voces de llamada porque suenan demasiado próximas y potentes, y sólo discernimos su intensidad, pero no su mensaje. Precisamente porque la vida es vocación, el camino de la vida es el camino del error. “La vocación de la vida es el hecho de que ésta se justifique a sí misma por su mera existencia. Que luego resulte placentera o afligida, lograda o fallida, depende en grande del azar y de nosotros mismos. Por eso tiene que justificarse, además, en una vocación particular, la existencia individual. Todos somos iguales en la sumisión: la libertad nos hace individuales” (Nicol,1997:21).

Más específicamente plantea que "... hay vocaciones profesionales que requieren una respuesta cabal a la vocación de la vida. Su ejercicio es tan radical y tan amplio que no deja espacio para otros ejercicios marginales, o los cualifica, en todo caso, y los hace dependientes del menester principal. En estos casos, la vocación de la vida y la vocación profesional se confunden de tal modo que todo acto resulta en verdad profesional."(Nicol,1997:21).

Nicol considera que el plan de vida humano, el plan vocacional, comienza a elaborarse cuando los otros planes orgánicos de vida se han cumplido y sólo resta la reiteración de las funciones y su decaimiento hasta la muerte. Considera que el hombre es el ser que no se completa nunca. Su existencia consiste en irse completando indefinidamente. Su ser importa siempre una potencia vital. Por tanto, la vocación es el plan de elección entre esas posibilidades o potencias. La vocación está arraigada en la condición misma de lo humano, por lo que el carácter distintivo de la vida en tanto que propiamente humana, es el de ser vocacional" (Nicol,1997:47).

Por tanto, para éste filósofo "Vocación significa llamada ¿Quién es el llamado y quién es el que llama? El empleo más común de esta palabra indica que el llamado es el hombre, en la etapa adolescente de su vida; el cual, disponiéndose a vivirla por sí misma, logra captar la voz de unas formas de vida *llamativas*, que se presentan organizadas primariamente en profesiones. Este sentido elemental de la palabra vocación no es, desde luego, el primario y decisivo. Lo que nos llama en realidad, cuando se empieza a vivir la vida, es la vida misma, con toda la amplitud y la exuberancia de su confusión. Si la respuesta de los hombres a esta espléndida llamada se reduce a una elección profesional, ello será debido a la angostura de la capacidad vital de dichos hombres. Pero si esta capacidad vital es espaciosa, su contenido desbordará el cauce de la profesión, o nos inducirá a elegir

vocacionalmente una profesión a cuyo ejercicio podamos dedicar la vida con plenitud. Pero, cualesquiera que sea la dignidad y la hondura de nuestras vocaciones, de nuestras respuestas a la vida, su ejercicio será siempre materia histórica. Toda creación responde a un plan de vida, a un programa vocacional; y el proceso de las creaciones es el curso de la historia” (Nicol,1997:48-49).

Mientras que desde el plano de la orientación educativa, es importante resaltar la postura de Riverhol, quien señala dos categorías filosóficas ontología y axiología que resumen la esencia del quehacer del orientador respecto a las preferencias profesionales. “La categoría ontológica es una constante dentro de la práctica del orientador, porque esencialmente está enfrentando el análisis y la interpretación del ser; de los problemas que todos, y en particular los adolescentes manifiestan en torno a la existencia y de su función como seres.” Mientras que la axiología “... tiene que ver con la idea de hombre -misma que ya está evaluada- que se pretende ser. Cuando el adolescente reflexiona acerca del ser, generalmente se conduce también hacia el deber ser” (Muñoz Riverhol,1987:47-48).Desde el plano propiamente de la orientación vocacional, Rascovan (1998:59) plantea lo vocacional como el campo de problemáticas del ser humano y la elección de hacer en términos de estudio y/o trabajo.

El campo vocacional es el escenario de un entrecruzamiento entre las variables propias de toda organización social-productiva y la singularidad de cada sujeto. Lo vocacional es, sin duda, el resultado de una compleja trama en la que se conjugan variables sociales y subjetivas. Desde una *perspectiva social*, la elección de una carrera está estrechamente relacionada con el contexto económico, político y cultural que establece formas particulares de organización del trabajo, del aparato productivo y del sistema educativo en cada sociedad, en cada momento histórico.Desde una *perspectiva subjetiva*,lo vocacional está

íntimamente vinculado, para Rascovan, con una explicación de corte psicoanalítica basada en complejos procesos psíquicos tales como la identificación y la sublimación.

Coincido con Rascovan en su perspectiva social y subjetiva, más no del todo de la corriente psicoanalítica que sustenta esta última. La “vocación” no puede ser sólo la búsqueda de carrera profesional, con lo cual concuerdo con Nicol, sino que asumir el ejercicio de una actividad profesional implica la elaboración de un proyecto de vida en distintos ámbitos personal, profesional, laboral y sobre todo a partir de la estructuración del campo social. La historia “vocacional” se va construyendo junto con la historia personal y, como toda historia, hay un presente que hunde sus raíces en el pasado para poder avanzar hacia el futuro.

Desde la postura de Bourdieu la sociedad se construye, se estructura a partir de los elementos que la conforman, construyendo y derivando estructura, no de pensamiento, sino estructuras sociales, en términos sociales de significados. El problema, desde la perspectiva estructuralista-constructivista está en la búsqueda de los significados que se encuentran en el discurso y en la acción. Esos significados que están presentes en el discurso y en la acción son los que permiten el reflejo de la dimensión de los grupos sociales, ya que no es posible dimensionar las características de x grupo en su vertiente de “vocación”, mientras que no se tienen los elementos significativos comunes que estructuran a ese grupo social. Estos significados compartidos derivan de lo que llama Bourdieu habitus, pensamiento construido desde lo social, desde los significados que comparte con los demás sujetos.

Por tanto, considero que los resortes de la “vocación”, aquello que mueve al sujeto a elegir una profesión y una forma de vida, tiene un sustrato de carácter

personal, sin duda alguna es un proceso interno, pero producto de una interacción sociocultural que va determinando en el sujeto actitudes, intereses y deseos. Lo "vocacional" se va construyendo a partir de estructuras sociales de significados que están estructurando a un grupo de sujetos que comparten los mismo signos en tanto idea vocacional derivada de diversos elementos significativos.

#### IV.- CUERPO ETNOGRÁFICO

La interacción maestro-alumno en el espacio indagado se desarrolla monótona y rutinariamente en el aula interceptada por la ideología, valores, normas, autoridad docente, control áulico. Este acercamiento que se vivió entre los muros de las aulas de las diversas clases registradas pretende reedificarse a través de una reconstrucción de esa realidad observada y vivida desde lo “dicho y hecho por los sujetos”. Es decir, se intenta describir en un primero momento y ver, como señalan Walkery Adelman, los huesos desnudos del significado (Stubss y Delamont,1978:156).

La nomenclatura utilizada en los extractos de observaciones y entrevistas que se presenta en los diversos pasajes extraídos de los registros analíticos y entrevista, fueron:

M: maestro

O: observador

E: entrevistador

AA: alumna

AAS: varias alumnas a la vez

AO: alumno

AOS: varios alumnos a la vez

G: grupo escolar

CT: Coordinador de turno

EFM: Fase especializada de Física-Matemática

EQB: Fase Especializada Química-Biológica

ESH: Fase Especializada de Social y Humanidades.



El cuerpo etnográfico se conforma de dos amplias categorías que son: la **vida escolar: aprender a sobrevivir o naufragar y los sentidos de las elecciones “vocacionales”**. La primera se constituye por: el sentido del PE-A: aprendizaje de rebote, el sentido de la autoridad pedagógica: ¡Yo soy el maestro!, y el alumno y las formas de relacionarse con el docente y el contenido escolar. La segunda por los sentidos “vocacionales” conformada por lo escolar, social e individual. A continuación se describen brevemente cada una de ellas con el propósito de mostrar de entrada la lógica y secuencia construida a través de los datos empíricos obtenidos. Muestro a continuación un ejemplo del abordaje, producto del procesamiento de datos.

**El sentido del PE-A: Aprendizaje de rebote**, en la cual se pretende modelar la concepción de enseñanza y aprendizaje que se manifiesta en el contexto del salón de clases por parte del docente se conforma por los siguientes indicadores: **¿Qué entendieron?**, **¡Acuérdense!**, **¡El contenido es fácil!**, **¡Escriban para que se callen!** y **¿Cuestionar el contenido?**.

El uso de la autoridad pedagógica en la cual se sustenta dicha enseñanza en el salón de clases a través de la categoría denominada: **el sentido de la autoridad pedagógica: ¡Yo soy el maestro!**, constituida a su vez por los siguientes indicadores: **¡Espéreme, espéreme!**, **¡Ya lo dije!**, **Llamados de atención y Entre murmullos aprendo**, de ésta última se desprenden cuatro análisis internos a la misma, que son el desinterés, la cantidad de alumnos, la edad, y llamar la atención, que corresponderían a posibles respuestas emitidas (vía entrevista) por alumnos respecto a la explicación del por qué se propicia el desorden áulico, conceptualizado en este trabajo como una estrategia de resistencia a la imposición de la autoridad docente.

Finalmente, en la tercera parte se muestra el sentido que construye el alumno de frente a este tipo de didáctica y autoridad denominada: **el alumno: las formas de relación con el contenido y el docente**, que se conforma a su vez por una serie de indicadores. Por una parte, se encuentra la forma de enseñanza, que se constituye por: **¡no le entiendo ni madre!**, **¡Por eso uno se agüita!**, **La clase es aburrida** y **No está preparado para la enseñanza**, y por otra parte, por la interacción con la autoridad docente conformada por **¿Cuál figura?**, **Demasiada confianza**, **No exige y no tiene interés** y **El profesor debe imponerse**.

La segunda parte corresponde a la categoría designada: **los sentidos de las elecciones “vocacionales”**, intenta mostrar las diversas significaciones que permean las elecciones de carácter profesional en los jóvenes preparatorianos, en la cual se distinguen diversos indicadores que son: escolar, social e individual. Cada una de ellas, siguiendo la misma lógica expresada anteriormente cuenta con una serie de subclasificaciones internas.

A continuación se plasma esquemáticamente esta forma de categorización utilizada a manera de ramificaciones de un árbol, de tal forma que las hojas se sostienen de la rama del tronco integrando un todo: el árbol. Es decir, se recurre a la presentación de la categoría más amplia constituido por diversos indicadores que la nutren y le dan forma.

## ESQUEMA DE CATEGORÍAS CONSTRUIDAS

### 4.1.- LA VIDA ESCOLAR: APRENDER A SOBREVIVIR O NAUFRAGAR.

#### 4.1.1.- EL SENTIDO DEL PE-A: APRENDIZAJE DE REBOTE.

4.1.1.1 ¿Que entendieron?	4.1.1.2 ¡Acuérdense!	4.1.1.3 ¡El contenido es fácil!	4.1.1.4 ¡Escriban para que se callen!	4.1.1.5 ¿Cuestionar al contenido?
------------------------------	-------------------------	------------------------------------	--	--------------------------------------

#### 4.1.2.- EL SENTIDO DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA: ¡YO SOY EL MAESTRO!

4.1.2.1 ¡Espéreme, espéreme!	4.1.2.2 ¡Ya lo dije!	4.1.2.3 Llamados de atención.	4.1.2.4 Entre murmullos aprendo A).- Desinterés B).- Cantidad de alumnos C).- Edad D).- Llamar la atención
---------------------------------	-------------------------	----------------------------------	---

#### 4.1.3.- EL ALUMNO Y LAS FORMAS DE RELACIONARSE CON EL DOCENTE Y EL CONTENIDO ESCOLAR.

4.1.3.1.- LA FORMA DE ENSEÑANZA  A).- No le entiendo ni madre B).- Por eso uno se agüita C).- La clase es aburrida D).- No está preparado para la enseñanza	4.1.3.2.- LA INTERACCIÓN CON EL DOCENTE.  A).- ¿Cuál figura? B).- Demasiada confianza C).- No exige y no tiene interés. D).- El profesor debe imponerse
--	--

### 4.2.- LOS SENTIDOS "VOCACIONALES"

4.2.2. ESCOLAR	4.2.1.- SOCIAL	4.2.3.- INDIVIDUAL
4.2.2.1.- Contenido escolar 4.2.2.2.1.- La matemática  A).- Por la carrera profesional B).- Por reto personal C).- Desarrollo de habilidades personales. D).- Por problemas de reprobación  4.2.2.2.2.- Ni tan fácil, ni tan difícil.  4.2.2.2.- Docente A).- Docente: Entre la negación y su influencia. B).- Alumnos: Entre el dilema de la aceptación C).- De la creencia al hecho: están los alumnos.	4.2.1.1.- Identificación 4.2.1.2.- La familia 4.2.1.3.- Futuro estable	4.2.3.1.- Indecisión A).- Desubicados B).- Los amigos  4.2.3.2.- Lo innato 4.2.3.3.- Autosuficiencia contra los matices reconstruidos.

Iniciemos pues con el primer apartado de este bloque etnográfico con la categoría **el sentido del PE-A: aprendizaje de rebote**.

#### **4.1.- LA VIDA ESCOLAR: APRENDER A SOBREVIVIR O NAUFRAGAR**

##### **4.1.1.- El sentido del PE-A: aprendizaje de rebote.**

El proceso de enseñanza utilizada por los docentes observados se caracteriza a través de una serie de propiedades agrupadas en distintos indicadores, pero que en su conjunto pretende singularizar la concepción de enseñanza y aprendizaje de los docentes involucrados en el presente trabajo.

##### **4.1.1.1).- ¿QUÉ ENTENDIERON?**

El indicador denominado *¿Qué entendieron?*<sup>12</sup>, describe una forma de cuestionar el contenido escolar que induce a ubicar, desde el docente, la concepción de que el aprender se produce de forma inmediata y rápida, como el reflejo de un espejo, lo cual denotaría una de las características promovida por la corriente sensual-asociacionista donde la construcción del pensamiento se explica mediante la asociación de imágenes, producto directo de la sensación o de los acontecimientos, los cuales "... se imprimirán en nuestro espíritu un poco como las impresiones recibidas en una placa fotográfica" (Not,1979:31).

A los 30 minutos aproximadamente del desarrollo de la clase de química, última de la jornada de ese día, el docente, después de 2 minutos de dictado

<sup>12</sup> Dichos eventos fueron aproximadamente 5 localizándose en los siguientes protocolos: 13, pág. 89, 91, 92 y 93; 17, pp. 116 y 117.

expresa **¿Qué entendieron de lo que acaban de escribir?**, cuando antecediéndole a dicha actividad pedagógica del dictado no se destina, por parte del maestro, un espacio que permita desarrollar una explicación del tema abordado, lo cual provoca la risa estudiantil ante el cuestionamiento docente (R:13, pp. 92-93).

- M: (Dicta) comúnmente se utiliza para describir la concentración de una solución.
- AO: ¿Qué?
- M: (Dicta) Solución. Punto y aparte. Cuando se dice..
- AO: ¿Punto y aparte?
- M: (Dicta) Cuando se dice que una solución es diluida o concentrada; concentrada, estamos expresando en modo relativo la cantidad de soluto .... la cantidad de soluto ... en la disolución en la disolución punto y aparte... Bien. ¿Todavía no? **¿Qué entienden con lo que acaban de escribir?**
- AOS: (Risas)
- M: (Explica) cuando decimos fluido de concentración. ¿Por qué dice relativo?
- AO: Porque no se sale.
- M: Porque no estamos diciéndolo... no hay una cantidad exacta sin decir cantidades. Sin decir peso (revisa el libro).
- 5:35M: ¿Ya?
- AO: ¡Ya!

Otra expresión usada por el docente bajo esta misma significación consiste **“¿A qué nos vamos a referir?”** (R:13, pág. 91), la cual se manifiesta en la clase de química a los 26 minutos de iniciada la sesión de ese día.

- M: Es la cantidad de soluto disuelto en una solución.
- AO: ¿En una solución?
- M: Cantidad de soluto. A una temperatura...

AO: ¿A una temperatura?

M: Bien. ¿A qué nos referimos con concentración? (...) ¿A qué nos vamos a referir? (Guarda silencio).

AO: (Entra)

M: Nos vamos a referir. Nos vamos a referir (...)

5.26 G (Silencio)

M: Saturada a una solución sobre saturada y otra a una solución no saturada o insaturada. Creo que todos hemos hecho un café o una limonada. Si hacemos café... si echamos una cucharada de azúcar ¿Qué pasa? Nos queda dulce o va a quedar desabrida ¿Qué tipo de solución será?

AO: No saturada.

M: ¿Qué pasa si ya sabemos que no va a quedar completamente dulce y le damos tres cucharadas? ¿Qué pasa?

De igual forma que en el anterior evento, el docente exhorta a la reflexión de lo dictado inmediatamente después de concluida dicha actividad. En ninguno de estos eventos hubo respuestas por parte del alumno. En el primer ejemplo se produce la risa y en el segundo el silencio.

A partir de los eventos encontrados y los ejemplos planteados, se permea una forma de cuestionar al docente que denota una concepción de que el **aprender es algo mecánico** donde el alumno se concibe como un receptor, quien debe enviar, tal cual un reflejo inmediato, la respuesta que proporcione seguridad al profesor del “aprender” de sus alumnos. Pareciese que el docente supone que el aprendizaje en el alumno es inmediato, en cuanto él proporciona la explicación espera la respuesta.

Al respecto, Not señala que desde la didáctica tradicional “... el alumno es tratado como el lugar de una acción que se ejerce en él desde el exterior, por tanto

el alumno tiene estatuto de objeto” (Not,1987:29). Por lo que existe coincidencia con el sentido señalado con la categoría del **¿Qué entendieron?**, ya que el docente al realizar una superficial y efímera explicación, exige que el alumno demuestre un aprendizaje instantáneo e inmediato a su discurso verbal.

La escuela tradicional “... ha considerado siempre que las nociones transmitidas no están perfectamente integradas sino al término de una serie de ejercicios de puesta en práctica de los conocimientos, cuya repetición asegura el aprendizaje y siempre ha acompañado las lecciones-exposiciones orales de ejercicios de aplicación” (Not,1987:38). Esta postura se expuso en el anterior indicador, así como permea en el indicador que a continuación se evidencia.

#### 4.1.1.2).-;ACUÉRDENSE!

Además, se presentó otro evento que tiene significación estrecha con esta concepción de aprendizaje implícito que proyecta el docente a través de su actitud y lenguaje en el salón de clases. En los eventos que a continuación se señalan muestran la expresión: **“acuérdense”**<sup>13</sup>.

El siguiente pasaje fue recuperado de una observación de una clase de química (R: 14, pág. 97) en el cual se manifiesta que el docente al desarrollar su sesión en un intento por ser comprendido por los alumnos al explicar el contenido escolar, aboga al cuestionamiento del mismo y al percibir la nula respuesta de sus alumnos, emite expresiones de este tipo: **“no, no se acuerdan bien”**.

G: (Tranquilo. Unos platican sobre el problema. Hablan sobre el problema).

<sup>13</sup> El “acuérdese” se manifiesta en 14 ocasiones aproximadamente, en los protocolos que a continuación se describen: 1, pp. 4 y 6; 5, pág. 30; 9, pág. 64; 13, pág. 90; 4, pág. 97; 18, pág. 121 y 19, pág. 134.

- AO: ¿Cuántos moles?
- AO: ¡Ah!
- M: ¿Tenemos que sacar primeramente los moles ¿Cuántos son? A ver ¿Qué vamos hacer?. La fórmula ¿Qué dice? ..... tenemos la cantidad de ....lo que nos falta es sacar los moles.
- O: (El profesor habla despacio y con mismo tono)
- G: (Silencio)
- AO: Profe ¿No tiene que dar el resultado entre molaridad? (el muchacho que minutos antes brincó una butaca)
- M: No. **No se acuerdan bien.** Vamos a sacar los gramos...es solución.
- AO: ¿Solución?
- M: Solución igual a molaridad igual a soluto (en el pizarrón desarrollando una operación) ¿Qué hacemos? Tenemos litros.... ¿Cuánto va a quedar?
- G: (No contestan)

El “**acuérdese**” nos indicaría una concepción de aprendizaje que tiene el docente basado en una concepción de memorización del contenido escolar y una suposición que dicho contenido escolar presentado al alumno sólo es comprensible a partir única y exclusivamente de la explicación verbal del docente. La interpelación al recordatorio es una exhortación definitivamente a la memoria, a un proceso psicológico superior del sujeto, por lo tanto, resaltar el **!acuérdense!**, es sin duda alguna “recordar” y esto deviene en memorizar y no en el pensar.

Desde la didáctica tradicional se concibe al lenguaje como “...un generador de imágenes que se espera se impriman (dejan huella) en las estructuras mentales del alumno...” (Not,1987:29). Es decir, el docente, haciendo uso predominante de la voz y su discurso verbal, sólo “habla” para extender explicaciones del dictado en



clase como si esto fuera suficiente para que el alumno “recuerde” el contenido escolar abordado en la misma o en anteriores clases.

#### 4.1.1.3).- EL CONTENIDO ES FÁCIL

Aunada a esta concepción del aprender a partir de la memorización, ésta se refuerza con los siguientes eventos en donde se plasma que para el docente el uso verbal de la explicación es suficiente para que el alumno “aprenda”, y que por tanto, dicho contenido escolar que presenta es **“fácil de aprender”**<sup>14</sup>.

Un ejemplo se localiza en una de las clases de la fase especializada de física-matemática (R: 17, pág. 115 y 116). En este evento que se presenta a continuación se conjugan algunas de las anteriores expresiones señaladas, tales como **“ya lo vimos, ya lo vimos”**, **“acuérdense”** y **“lo estoy diciendo”**.

- M: **Ya lo vimos, ya lo vimos** (sigue explicando y dibuja unas coordenadas) **acuérdense** de corriente alterna. Sí. ¿Qué pasa? (explica)
- AO: ¿Por qué? ¿Por qué profe?
- M: **Lo estoy diciendo** (explica)
- 10:42 (Explica) ¿Cuántas veces ahora está? Dos por revolución.....
- M: en la corriente alterna que hace (explica señalando la figura) decimos que la corriente que recibimos de los apagadores (se acerca a unos alumnos que están a su lado derecho) hace sesenta vueltas....
- AO: ¡No!
- M: **Está muy sencillo**. Se los voy a mostrar.
- AO: Profe (chifla)

<sup>14</sup> Encontrándose 2 eventos de esta naturaleza en los protocolos que a continuación se señalan: 17, pág. 116 y 18, pág. 124.

El otro ejemplo se localiza en la clase de química a los 30 minutos de iniciada la misma (R: 18, pp. 124-125).

M: Es noventa y ocho. Vamos a dividir entre el número de hidrógenos ¿Cuánto nos da?

AO: Cuarenta y nueve.

M: Cuarenta y nueve ¿Ese es el equivalente a gramos? ¿Cuarenta y nueve?

AO. (Chifla y sale)

AA: ¡Lleva la mochila ya! ¿Qué hizo?

AO: ¡Uh!

AO: ... Cuarenta y ocho entre dos

5:30 M: Noventa y ocho entre dos porque son dos hidrógenos ....Cuarenta y nueve gramos de ácido sulfúrico se disuelven en una....de solución para obtener una solución (escribe 1n) uno normal, para obtener una solución uno normal, para obtener una solución uno normal. **Fíjense bien. Está sencillo esto ¿Sí?**. Si queremos hacer una solución punto cinco normal...

Se calificó de “sensual-empirista” una psicología que le proporcionó fundamento y explicación psicológica a la didáctica tradicional, corriente que halla el origen de todas las ideas en la experiencia sensible atribuyéndole al sujeto un papel insignificante en su apropiación, por lo que se concibe al sujeto como “... una especie de tabla rasa sobre la que se imprimen progresivamente las impresiones suministradas por los sentidos. Lo único que varía de un sujeto a otro, es el grado de “sensibilidad”, es decir, la capacidad de recibir impresiones y la aptitud para extraer los elementos comunes a las diferentes imágenes, comúnmente denominada “facultad de abstracción” (Aebli.,1958:12).

Por lo que, la categoría expresada anteriormente denota esta concepción impregnada de concebir al sujeto como una tabla rasa combinada de cierto

autoritarismo al no desear profundizar en la explicación, al considerar que con sólo señalarlo es suficiente para que el alumno “aprenda” un contenido escolar que es concebido como “fácil” para el docente y que por tanto debería serlo para el alumno.

#### 4.1.1.4).- ¡ESCRIBAN PARA QUE SE CALLEN!.

Durante las observaciones de clase realizadas, en la mayoría de las ocasiones, se encontró la siguiente relación: mientras que el docente explicaba, había un ruido de fondo, permanente y constante, solo disminuía y a veces cesaba al dictado del docente: ¿El dictar es igual a callar?. Un ejemplo explícito se localiza en la clase de química (R: 14, pág. 96).

- M: (Borra el pizarrón)  
 5:04 Bien. Vamos a continuar.  
 M:  
 G: (Siguen escuchándose ruidos de sillas)  
 M: (Escribe en el pizarrón. Ejemplos de molaridad). Bien, **es un problema para que escriban.**  
 AO: **¡Para que se callen!** (exclama un alumno)  
 M: ¿Ya?. (dicta) El vinagre (continua dictado)  
 G: (Silencio)

A continuación se plasman extractos donde se utiliza el dictado<sup>15</sup>, la cual fue una técnica didáctica exclusiva acompañada ocasionalmente del uso del pizarrón.

<sup>15</sup> El dictado se localiza en los subsiguientes protocolos: 1, pp. 5, 6, 7, 8, 9; 3, pp. 20, 21, 22, 25; 8, pp. 53 y 54; 9, pág. 66; 11, pp. 77 y 79; 13, pp. 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94; 14, pp. 96, 97, 99, 101, 102, 103; 15, pp. 104; 17, pp. 112, 113, 114, 115, 116, 117; 18, pp. 120, 121, 122, 123, 124, 125; 19, pp. 130, 132 y 134, siendo un total de 151 eventos registrados. Los protocolos 1, 3, 9, 11, 17, y 19 corresponden a clases de la fase de Física-Matemática. Los protocolos 13, 14, 15, 18 y 20 a clases del área de Química-Biológica. El resto de los protocolos que no se especifican, tales como el protocolo 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12 y 16 atañen a observaciones del área de Social y Humanidades. Es decir, sólo en las materias de las ciencias exactas fue empleado el dictado, mientras que en las ciencias Social y Humanidades se usó exclusivamente del lenguaje oral.

- AOS: (Parados)  
 G: (Platican)  
 M: (El maestro toma lista)  
 AA: Mi trabajo está en inglés (se lo entrega al profesor)  
 AO: (Entra un alumno por la ventana. El salón está en la segunda planta)  
 G: (Ruidos, pláticas)  
 M: ¿Para qué se hicieron las escaleras?. **A ver escriban por favor**  
 A: ¡No!  
 AA: Ya escribimos eso, se está haciendo bolas.  
 M: (dicta) Generador de corriente continua...

Otro ejemplo se manifiesta en una clase de la fase de química que sólo a través del dictado era la única forma didáctica de mantener al grupo controlado (R:13, pp. 96-97).

- G: (Platican)  
 AA: ¡Espérese!  
 M. (Dicta) es una disolución acuosa de ... punto y a parte del análisis de titularidad.  
 AO: ¿De qué?  
 AO: ¿Cómo?  
 M: (Dicta) de titularidad (lo escribe en el pizarrón) de una muestra de vinagre comercial. De vinagre comercial mostró que la dilución de ácido acético era cero punto setenta y cuatro. Cero punto setenta y cuatro. ¿Cuántos gramos, cuántos gramos de ácido acético (Escribe en el pizarrón) se encuentran presentes en punto cuatrocientos setenta y tres?  
 5:09A ¿En qué?  
 O:  
 M: (Dicta) en cuatrocientos setenta miligramos de vinagre.

- G: (Silencio)
- 5:10 (Dicta) Punto y aparte. La fórmula de ácido acético es la siguiente.
- M: ¿Qué vamos hacer? ¿Cuál es la molaridad?
- AOS: (Contestan varias veces a la vez)
- M. (Escribe la fórmula) Bien. ¿Cuál es la pregunta? ¿Cuántos gramos de ácido acético..... ¿Qué vamos hacer?
- AO: Transformar (bosteza).

Una particularidad que denota el anterior extracto producto de una clase de química a los 10 minutos de iniciada, refiere al proceder por parte del alumno respecto al dictado, lo cual se presentó con una frecuencia importante que consiste en la “repetición de lo dictado” y “la broma” a partir de lo dictado. A continuación recuperamos un extracto de una clase de física donde se reitera lo anteriormente señalado. (R: 17, pp. 112 y 113)

- M: (Dicta) en un generador de corriente continua el generador.
- AO: El generador ¿Qué?
- AO: ¡Sí!
- M: (Dicta) está formado por un anillo colector.
- AO: Por un ¿Qué?
- AO: Por un ¿Qué?
- M: (Dicta) en un generador de corriente continua. El generador...
- AO: ¿El generador?
- AO: ¡Sí!
- M: Está formado por un anillo colector.
- AO: ¿Por un qué?
- AO: ¿Por un qué?
- M: Sí, por un anillo colector. Si de conectar. Como se muestra en la siguiente figura, como se muestra en la siguiente figura. Ahí les va la figura (Borra y comienza a dibujar).
- G: (Platican, murmullos)

- AO: Shit, shit.  
 M: El viernes. (Sigue dibujando) les voy a seguir dictando.  
 AO: ¿Es el generador?  
 G: (Ruidos, pláticas)  
 AO Güero ¿Qué es eso?

Esta forma de repetir el dictado se localizó en 116 sucesos<sup>16</sup>, lo cual provocó el cuestionar ¿Es la repetición del dictado, una estrategia de resistencia?.

Por otra parte, también en esta forma de repetición del dictado encontramos que es acompañado de “bromas” o comentarios jocosos por parte del alumno con respecto a lo que dicta el maestro<sup>17</sup>. En el registro # 17 en las páginas 114 y 115 se presentó lo siguiente.

- 10:35 M: (Dicta) una corriente alterna. Perdón. Una corriente eléctrica. Perdón es el que genera una corriente eléctrica. ¿Cuál es él ... convierte las conexiones de las escobillas?  
 AO: ¿Las qué?  
 M: Convierte las conexiones...  
 AO: ¿Con doble CE?  
 M: (Dicta) convierte las conexiones de las escobillas...  
 AO: Son escobas o ¿Qué?  
 G: (Risas)  
 M: ¿Por qué le llaman escobillas?... dos veces por revolución.  
 AO: Revolución es una...  
 M: Ya quedamos que... (dicta) como resultado que la energía sea pulsante.  
 AO: ¿Pulsante?

<sup>16</sup> Pueden ser localizados en los protocolos 1, pp.5, 6, 7, 8;3, pp. 20, 21, 22, 25;17, pp. 112, 113, 114, 115, 116, 117 y 19, pp. 132, 134. En otros protocolos se halla particularmente en: P:5, pp. 52,54; P:13, pp. 87,88,91,92,94; P:14, pp. 96,97,102,103, P:18, pp. 120,121,122,124,125, P:20, pp. 140,141, 142,143 y 144.

<sup>17</sup> Específicamente en los protocolos siguientes: 1, pág. 6; 3, pág. 21 y 22; 17, pp. 114 y 117 y 20, pág. 141 y 143. En total aproximadamente son 70 hechos con esta misma significación.

- AO: ¿Cómo?  
 M: (Dictado) pulsante.  
 AO: ¡Pulsante!  
 AO: ¡Ah!.

Un ejemplo más se localiza en el registro # 3 en la página 20 y 21, donde los alumnos repiten lo dictado por el docente.

- M: (Saca el libro)  
 AA: (Revisa el portafolio)  
 M: A ver escriban, pues.  
 AO: Pero ¿Qué?  
 M: Es punto y aparte, punto seguido.  
 AA: ¿Cómo?  
 M: Lo que quieran.  
 AA: Cállense (grita)  
 M: Consideremos (dicta)  
 AO: ¿Qué?  
 AO: ¿Cómo?  
 M: (Dicta) un tubo.  
 AO: ¿Tubo o tuvo?  
 M: (Dicta) con be de burro, ¿Ya?, iones positivos.  
 AO: Leones.  
 M: Que iones, no leones

Peter McLaren define al sujeto-bromista de la clase como un payaso que "... 'juega' con la inconsistencia y la ambigüedad interna de los símbolos rituales y las metáforas. Él cubre divertido el abismo entre el mundo de la vida del aula y la inversión de dicho orden.....deshace o rechaza simbólicamente lo que los rituales instruccionales se esfuerzan en construir: el estado del estudiante y su reificación concomitante al orden cultural; de hecho, él tácitamente desreifica el orden cultural

.” (McLaren,1995:172). Es decir, este alumno que asume este rol de payaso de la clase trivializa las transacciones instruccionales y demuestra lo arbitrario de los axiomas culturales “sagrados” y los ceremoniales santificados que amalgaman el universo simbólico de la escuela (McLaren,1995:171)

#### 4.1.1.5).- ¿CUESTIONAR EL CONTENIDO ESCOLAR?.

La forma de cuestionar<sup>18</sup> y proporcionar el contenido es a través de preguntas específicas de datos o fórmula, cuestionamientos que no ameritaban el esfuerzo mental de la reflexión, tal es el caso de los siguientes eventos en donde se coincide en el empleo de expresiones de esta naturaleza.

A continuación se muestra un evento en donde se muestra de manera precisa la forma de cuestionar respecto al contenido escolar. Dicho evento se desarrolla en una clase de la fase de física-matemáticas (R:3, pp. 22-23).

- M: (Sigue dictando) (...) Que se mueve con una velocidad uve minúscula de densidad de flujo **¿A ver cuál es la letra de densidad de flujo?**
- AO: Con be de burro.
- AO: ¡Ya se la conoce mayatón!
- G: (Risas)
- M: (Dicta) mediante la regla del tornillo de rosca derecha.
- AO: En la regla del tornillo.
- AO: En la rosca ¿Qué?
- AO: ¡De reyes!
- AO: ¿Derecha?

<sup>18</sup> El cuestionamiento a través de preguntas sobre el contenido, las cuales suman en total 128 eventos aproximadamente. Dichos eventos se localizan en los protocolos siguientes: 1, pp. 3, 9; 2, pp. 13,14; 3, pp. 22, 23, 24, 25; 5, pp. 30, 31, 32, 33, 34; 6, pp. 38, 40; 9; pp. 63, 64, 65; 10, pp. 73; 11, pp. 76, 77, 78, 79; 11, pp. 76, 77, 78, 79; 13, pp. 87, 89, 90, 91, 93; 14, pp. 97, 98, 99, 100, 102; 15, pp. 104, 105; 16, pp. 106, 107; 17, pp. 114, 115, 116, 117, 118; 18, pp. 122, 124,125, 126, 127; 19, pp. 132, 133, 134, 135; 20, pp. 140, 141, 142.



- M: (Saca la lista y comienza a amenazar como si empezara a poner anotaciones. Pero no lo hace) ustedes lo ven diario, es el cinescopio de la televisión. Otra vez, hazme un favor (se acerca hasta donde estoy, le llama la atención).
- AO: ¡No! ¡No!
- M: No te voy a poner falta
- AO: (Guarda la libreta y sale)

Piaget señala que "... lo esencial es que para que un niño entienda algo debe construirlo él mismo, debe reinventarlo. Cada vez que le enseñamos algo a un niño le impedimos que lo invente él mismo. Por el contrario, a aquello que le permitamos descubrir por sí mismo permanecerá visiblemente con él..." (Piaget, et al,1988:23). Piaget explicita claramente la importancia de la manipulación física e intelectual, el descubrimiento y la construcción del individuo como sujeto activo en el proceso de conocer. Por lo que el tipo de cuestionamiento promovido desde el docente para el contenido escolar es un indagar que no requiere un esfuerzo mental de abstracción elevado, por lo tanto no se construye nada, solo se pretende la repetición de un contenido escolar dado.

El esquema específico de esta parte es:

<b>4.1.1.- EL SENTIDO DEL PE-A: APRENDIZAJE DE REBOTE.</b>				
4.1.1.1	4.1.1.2	4.1.1.3	4.1.1.4	4.1.1.5
¿Que entendieron?	¡Acuérdense!	¡El contenido es fácil!	¡Escriban para que se callen!	¿Cuestionar al contenido?

¿Qué entendieron?, ¡Acuérdense!, El contenido es fácil, Escriban para que se callen y ¿Cuestionar el contenido?, son indicadores (signos, diría Bourdieu) que denotan desde mi opinión en los sujetos observados, en este caso haciendo alusión

al docente, un sentido de proceso de enseñanza-aprendizaje que media la relación pedagógica en una concepción inherente de que el aprendizaje es un proceso inmediato, memorístico, pasivo y fácil, por todo ello, le denomino que coexiste en dicho PE-A, un “aprendizaje de rebote” que tiene que ser instantáneo y digerible en el alumno, donde las individualidades de los sujetos escolares se pierden en la masa estudiantil; donde el proceso y el tiempo para asimilar y reinterpretar se olvida; donde el contenido escolar y la construcción de conocimiento gira alrededor del discurso verbal de la figura docente.

#### **4.1.2.- EL SENTIDO DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA: ¡YO SOY EL MAESTRO!.**

Siguiendo la misma lógica anterior se distingue a través de una serie de indicadores obtenidos de la observación en el salón de clases, la caracterización de la autoridad pedagógica del docente en el contexto áulico, lo cual esta íntimamente enlazada con la concepción de enseñanza y aprendizaje delineada anteriormente.

##### **4.1.2.1).- ¡ESPÉREME, ESPÉREME!.**

Este indicador “**espéreme, espéreme**”<sup>19</sup> está presente y en juego en la interacción alumno-maestro cuando el docente no permite que el alumno se adelante a la lógica y secuencia que lleva al implementar la clase.

Uno de estos eventos se desarrolla en una clase del área de la fase de física, es un grupo pequeño constituidos por unos 10 alumnos del sexo masculino, el mencionado evento se manifestó a los 19 minutos de iniciada la clase, la cual comienza con 15 minutos de retraso. (R: 11. pág. 79).

- 7:34 No les pregunte cuál es la temperatura...¿Cuál es el... cuándo  
 M: nieva no está congelada totalmente ... un trozo de hielo ¿Qué  
 tenemos qué hacer? .... ahora en sentido inverso, tenemos agua  
 aquí, hay que quitarle calor ... hasta que lleguen a cero grados  
 centígrados. Pero si le quitamos calor... y la temperatura se va a  
 mantener...
- AO: ¡Menos uno!
- M: El punto de fusión de solidificación es el mismo. Aquí podemos  
 decir (escribe en el pizarrón y lee). El punto de fusión es igual al  
 punto de solidificación. El punto de fusión es lo mismo que  
 (escribe la fórmula) pero en sentido inverso.
- AO: (Comenta algo)
- M: Sí. **Espéreme, espéreme** ..... estas aplicando calor y a otro  
 quitando.
- AO: (Comenta algo referido a la clase)
- 7:35 El calor latente de solidificación **ya les dije horita** .... pongan  
 M: atención (sin molestarse) necesito aplicar ¿Cuánto dije?  
 AO: Ochenta

El “**espéreme, espéreme**”, es una orden del docente para que el alumno acompañe con atención y disciplina su lógica de dar la clase. En particular, me pareció que el grupo “estaba en la clase”, siguiendo la lógica de la presentación del contenido y además sin el desorden, murmullo o comentarios que comúnmente se localizaron en otros grupos escolares observados.

Otro evento con esta misma significación se desarrolla en una clase de química a los 3 minutos de iniciada la misma (R: 13, pp. 87-88).

<sup>19</sup> Se encontraron 4 eventos de estas características, los cuales pueden ser localizados en los protocolos: 11, pág. 79;13, pág. 87-88; 17, pág. 118 y 19, pág. 13.

- M: (Dicta) el sólido ¿Es un líquido o un sólido?. Sin embargo al formarse una disolución saturada.
- AO: Sí.
- M:5:08 (Dicta) sin embargo al formarse un gas en un líquido.
- AO: ¿En un gas?
- M: (Dicta) de un gas en un líquido, la presión del gas desempeña importante papel. Sí un importante papel, puesto que determina la cantidad de gas que puede disolverse, la cantidad de gas que puede disolverse. Punto y aparte (Dibuja en el pizarrón tres vasos).
- G: (Silencio)
- AO: ¿Qué es eso profe?
- M: **Tranquilo** (sigue dibujando)
- G: (Ruidos, risas, pláticas)
- M: Este. Pongan atención.

En este ejemplo se muestra que el alumno le provoca curiosidad el dibujo realizado por el maestro y el docente en lugar de proporcionar una respuesta apropiada sobre lo que significaba dicho dibujo, simple y sencillamente, le dice “espérate. Cuando yo quiera lo voy a decir”. Otro ejemplo con igual significancia se localiza en una clase del área de física-matemática (R:19, pp. 135).

- M: Si corriente continua es un colector. Si  $C_e A$  (CA) tiene que ser dos. La única diferencia es en la construcción, la diferencia para obtener  $C_e A$  (CA).
- AO: ¿Oiga profe eso se hace en radiales?
- G: (Risas)
- AO: Me sale... (señala una cantidad)
- M: **No. Espéreme** (borra el pizarrón) ¿Sí?. (Le tira con el gis). La efe electromotriz es una fuerza que...
- G: (Ruidos)

- AO: Profe ¿A ver ponga el resultado?.
- G: (Ruidos)
- AO: Sale la misma.
- AO: Está mal.
- M: (Mira el pizarrón)
- Pancho (Le pregunta)
- M: (Le tira con un gis y le quita la carpeta)
- AO: (Se le acerca al docente)
- M: (Saca un resultado en la calculadora y se lo muestra a un alumno)
- AO: (Le da una libreta y saca la calculadora y comienza a realizar alguna operación)
- M: (Sigue trabajando con la calculadora)
- AO: Oiga, me dio...
- AO: ¡Arre lulú!

En estos eventos además de estar permeados por la significatividad de la autoridad pedagógica también se encuentra inherentemente relacionado con la concepción de enseñanza que posee el docente. Desde la postura tradicional, “El maestro es un modelo y no es indispensable que justifique nada, basta con que actúe y muestre: Es una educación de reproducción más que de creación. Se basa en el poder omnímodo del lenguaje, como vector privilegiado de nociones puramente intelectuales”(Not,1987:39).

De tal forma, que al asumirse como un modelo que sustenta poder y lo ejerce por el sólo hecho de llevar tras de sí todo un imaginario social que forma o deforma al portador de tal función, el docente en el salón de clases, sabedor de este privilegio a veces consciente o inconscientemente, promueve acciones que coaccionan la conducta del estudiante, detiene y/o entorpece procesos de aprendizajes como los que se expusieron anteriormente en diversos extractos de observaciones y que se refuerza con los que a continuación se muestran.

#### 4.1.2.2).- ¡YA LO DIJE!.

Por otra parte, se manifiesta bajo otras categorías la significatividad de dicha autoridad. Ante el cuestionamiento de los alumnos sobre el contenido escolar simple y sencillamente el maestro responde “ya lo dije”, “ya lo vimos”<sup>20</sup>. Uno de estos eventos se localiza en una clase de química a los 22 minutos de iniciada la misma (R: 13, pág. 90).

M: Estamos casi a la mitad de la unidad. Si quieren terminamos allá a la mitad de agosto. (le dice a un alumno) no, no le he dicho que ya se vayan. Escriban formas de expresar la concentración de las soluciones. Formas de expresar las concentraciones de las soluciones (Escribe en el pizarrón: la concentración).

AO: La concentración es lo mismo ¿No?

AO: ¿Qué es la concentración?

M: ¿Qué es? Ya lo dijimos.

AO: El exceso de...

M: (Lo mira)

AO: ¿El soluto?

M: El soluto.

AO: Ah, ¡Ya!

AA: Ya maestro no estamos en las adivinanzas.

5.25 (Explica) la concentración la ponemos con eme corchete.

M:

Otro ejemplo de esta naturaleza se localiza en una clase del área especializada de física a 25 minutos de iniciada la clase (R:17,pág. 115).

<sup>20</sup> Se localizaron 4 eventos bajo esta significación, en los siguientes protocolos que ha continuación se señalan: 1, pág. 9; 8, pág. 57; 13, pp. 90 y 92 y 17, pág. 116.

- M: (Dicta)
- AO: ¿De qué?
- 10:40 (Dicta) varía en función del tiempo como se explica en la siguiente
- M: figura.
- AO: ¿Por qué?
- 10:42 **Ya lo vimos, ya lo vimos** (sigue explicando y dibuja unas
- M: coordenadas) acuérdense de corriente alterna. ¿Sí?. ¿Qué pasa? (explica)
- AO: ¿Por qué? ¿Por qué profe?
- M: Lo estoy diciendo (explica) ¿Cuántas veces ahora está?
- AO: Dos por revolución.
- M: En la corriente alterna que hace (explica señalando la figura) decimos que la corriente que recibimos de los apagadores (se acerca a unos alumnos que están a su lado derecho y lo señala con la mano) hace sesenta vueltas...

A los 31 minutos de una clase del área de física-matemática se localiza un evento con similar significación (R:17, pág. 116-117).

- M: (Dicta)
- AO: ¿De flujo de qué?
- AO: De la cruz.
- AO: Ah, ¡ya! ¡ya! (el que exclamó varias veces que no sabía)
- M: A ver si se dan cuenta, si se acuerdan de la última clase...
- AO: ¿Cuántos hertz?
- M: **Les acabo de decir.** Aquí...
- AO: ¡Sesenta!
- AO: ¡Sesenta!
- AO: Siempre le atinas (le dice)
- M: F aquí la tengo. ¿Cómo le haríamos? Un hertz en un... (escribe la fórmula) ¿Cuánto? (Sigue colocando datos y despeja la fórmula y va a hablando) fíjense bien ¿Cómo la turbina de una...?. Ya vieron

si la turbina girara menos dañaría todos sus aparatos. Todos sus aparatos eléctricos y electrónicos dicen atrás ciento veintisiete ve ciclo por segundo, tanto como en las termoeléctricas... iónicas también ¿Cuál otro? ... inciso be quiero saber cuál es la e máxima (escribe fórmula, despeja y va hablando).

El maestro vigoriza su papel y rol a través de la autoridad, fortaleciéndola autoconscientemente a través de este tipo de rasgos (caracterizadas por los indicadores anteriormente expresados), las cuales "... tiende a reforzar el aspecto de seriedad de la ocasión y contribuye al engrandecimiento artificial del maestro como mentor o como un ser inabarcable, impenetrable y todopoderosos" (McLaren,1995:119).

#### 4.1.2.3).- LLAMADOS DE ATENCIÓN.

Localizándose 11 eventos aproximadamente de esta naturaleza<sup>21</sup>, de los cuales, algunos se encuentran signados bajo la significancia de la coacción de la evaluación, bajar puntos, condicionados por la realización de una actividad o por sacarlos de la clase. En dichos sucesos usó la evaluación como una forma de control del grupo. A continuación se presenta el siguiente ejemplo, el cual se manifestó en una clase de física-matemática (P:1, pág. 3).

- M: En el magnetismo (explica. No le escucho por el ruido) ¡Hay, ya!  
Escribiendo en otra tarea
- G: (Risas)
- AO: Profe, profe<sup>22</sup>

<sup>21</sup> En los siguientes protocolos: 1, pág. 3 y 8; 2, pág. 15; 8, pág. 59, 9, pág. 67;10, pág. 71; 12, pág. 82 y 83, 13, pág., 86; 15, pág. 105;17, pág. 112;19, pág. 130.

<sup>22</sup> Se nota que el alumno hace como un eco, repitiendo la palabra "profe, profe" con su entonación propia de la región del centro del país que comúnmente se denomina "chilango".



- M: Vienen varios experimentos. Dice ahí ...pone una hoja de papel, pongan el imán, y clip y verán que también activa es por la.....rebaja.
- G: (Murmullo fuerte: risas, pláticas)
- G: (Risas)
- AO: Es rebaja, rebaboso
- M: Es el campo magnético....sólo trabaja .... sólo contiene hierro....lata de cola
- G: (Risas)
- M: ¡De coca cola!
- AO: ¿Qué es eso?
- M: Es aluminio, inclusivemente lo que contiene hierro no se dice fierro, se dice hierro son los únicos metales que son atribuidos... el acero ¿Sabes de qué esta compuesto?. La dureza que tiene el acero es debido al carbón ¿Han ido al restaurante? El mostrador es de acero oxidable. Es un hierro con alto contenido de carbón también... **Zárate... es el único que esta haciendo desorden. Hay dos o tres gentes nuevas pregunten cómo califico.**
- AO: Es mejor una mentada de madre.

En algunas ocasiones el ejercicio del poder docente a través de la autoridad pedagógica se manifiesta, como se muestra anteriormente, con la amenaza explícita de la evaluación como una forma de control áulico. El examen asume un status privilegiado, todavía en nuestras aulas, como estrategia para lograr la disciplina escolar.

Para Foucault el examen "... se halla en el centro de los procedimientos que constituyen como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de

composición óptima de las aptitudes” (Foucault,1989:197). Un evento más se exhibe a continuación (R:1, pág. 8).

- AO: ¿Ya no le aparece carga diferente? Gira al revés.  
 M: ¡No!  
 AOS: (Siguen platicando)  
 AO: (Tiene en sus manos la hoja de una planta, parecida a la hoja de amapola, que momentos antes había “aparecido” en el escritorio del profesor. El profesor al percatarse de su presencia la había tomado en sus manos y la coloca de nueva cuenta en el escritorio. El alumno se encuentra sentado en la parte de atrás del salón) ¡le rompieron medio gramo! (la guarda en su libreta).  
 M: (Hace otro dibujo en el pizarrón) si quieren cópielos.  
 AO: ¿Si quieren?  
 M: Todavía quedan diez minutos (discuten con el profesor el tiempo)  
 AOS: (Risas)  
 M: **Me voy a dar gusto poniendo ceros ... sin reclamar las calificaciones. Acuérdense que yo no los repruebo.**  
 AO: ¿Polos?  
 G: (cuando el maestro deja de dictar comienzan a platicar)

Otro ejemplo se presenta utilizándose el examen como una forma de juego por parte del profesor (R:10, pág. 71).

- M: Jóvenes los efectos de la contaminación del agua ¿A quién se los encargué?  
 AO: Al Levin.  
 AO: Ya no va a venir.  
 AO: Se fue a la Paz. Se fue a chambear.  
 AO: Es lancharo.  
 AO: Se fue a la Paz.

- AO: Ya no va a venir.
- M: Ayúdale a tu compañero (le dice a una compañera y se retira a buscar su lista) ¿Quién me robo la pluma? **el siguiente examen.**
- AA: **¡Hay! ¡Tranquilo! ¡Tranquilo!**
- AA: Nomás se la quiere llevar haciendo examen.
- AO: ¿De dónde, profe?
- 9:11 M: (Revisa el libro)

El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples; la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen. “El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder, cierto tipo de formación del saber”(Foucault,1989:192).

Otra forma de coaccionar la disciplina escolar fue a través de “bajar puntos”, la cual se localiza en una clase de química, al final de la misma (R: 8, pág. 59).

- M: (Mira la cartulina). Jóvenes la tarea hasta donde están los cuadros (revisa la lista)
- AOS: (Pláticas y risas)
- AA: (Una muchacha le muestra el libro)
- AO: Cinco pesos cobran ¿Verdad?
- M: (Sigue revisando el libro)
- AOS: (Quitan las cartulinas)
- M: (Rodeado de 4 alumnas)
- AA: ¿Es obligatorio?
- M: Sí. Es obligatorio
- AA: ¡Hay, profe!
- AA: Yo no puedo ir.
- M: **Tiene que ir. Si no van les voy a bajar puntos.**

Otro evento, se encuentra en una sesión con el docente de física-matemática, que en esta ocasión usa la coacción de la acreditación de la materia (R:9, pág. 67).

- 10:51M: F igual a be i ele ( $f=bi$ ) seno cero (comienza a explicar). La fuerza que va hacer que gire va hacer la densidad del campo y la longitud.
- AO: ¡No me acuerdo que es be!
- AO: (Entra con un vaso con agua)
- 10:52 M: Vamos a dejarla ahí. Muy bien, pero el viernes.
- AO: Sí le entiendo pero (habla para sí mismo)
- AA: (Se le acerca al docente y le entregar una carpeta)
- M: **Esto es para quitarle el cero a los malosos.** Nomás para quitarles uno.

Bajo la “amenaza de correr de la clase”, esto como una forma represiva de control de la disciplina áulica se presentó en escasas ocasiones, una de ellas se realizó mediada por la participación de algunas alumnas que deseaban realizar una exposición en la clase de física (R:19, pág. 130).

- M: La armadura de un generador de corriente interna. La armadura de corriente interna tienen un embobinado de quinientas vueltas.
- AO: ¿Es problema, profe?
- M: Fíjense bien. Mañana tres compañeras van a exponer lo que es el transformador. **El que vea platieando se sale. Mañana y pasado.** Ahorita vemos dos ejercicios... no la hemos visto en detalle porque lo que hemos visto hasta ahorita... en realidad los motores usan un... pequeño pero los motores grandes usan un embobinado ... así se utiliza normalmente.
- AO: ¿Los motores?
- M: Los motores. Los motores pueden ser en serie o en paralelo..... nos lleva mucho tiempo... a lo mejor viene algo de teoría..... el viernes. No lo voy a poner examen de transferencia (sic), pero en el último

examen sí y el viernes le entrego su calificación final y les voy a exentar... no va a venir todo en el ordinario (contesta el profesor). Es un examen. No sé si va hacer de opción múltiples, preguntas..... el lunes es el ordinario. La materia es muy fácil... **tengo identificado a los relajientos, no entran, hacen lo que quieren... más o menos que te voltees mañana en eso vamos a estar perdiendo el tiempo en estar callando...** es iniciativa de ellas. Muchos hicieron motorcitos... se les dio como opción. Cuando les dé la calificación no me pelen porque... se los voy a tomar en cuenta al final. Yo he tratado de explicar lo mejor que puedo. Se me olvidaba, las cintas, diskett... lo que hace la cabeza lectora manda partículas electromagnéticas. Electromagnéticamente tiene partículas que al pasar cortan esa ...

Así también, éstos llamados de atención se explicitaron a través de las expresiones utilizadas por el docente, tales como **“shit”, “a ver” o “no hagan tanto ruido”, “guarden silencio”**<sup>23</sup>, las cuales parecían en algunas ocasiones exclamaciones desesperadas del docente para lograr el silencio de sus estudiantes, cuando las otras formas parecían no haber dado los resultados deseados por el maestro.

En una clase del área de social y humanidades se lleva a cabo un evento con dicha significación al comentar sobre la realización de un sociodrama (R:6, pág. 36).

- AO: No pues (levanta las manos) a mi padre porque yo lo mantenía.  
 G: (Desorden)  
 AO: Pues yo veía que (no le escucho. Hay demasiado ruido en el salón)

<sup>23</sup> Se localizaron 71 eventos de esta clase en los protocolos siguientes: 1, pp.2,3,4 y 7; 3, pp. 20; 5, pp. 30;6, pp.35,36,37,38,40 y 41; 8, pp. 52,53,54,55, y 56; 9, pp.63 y 65; 10, p. 72; 12; p. 81;13, p.83,87,88 y 94; 17, p.11,112 y 113 y 18, pág.123.

- M: A ver, por favor jóvenes ¿Qué comentario quieren agregar? (.....) hasta que vio el problema de salud. Casi siempre así sucede. Muy bien muchas gracias. **Les voy a pedir, por favor, necesitamos guardar silencio para captar.** Que hizo el equipo dos. A ver el equipo no esta en condiciones entonces el equipo tres. El equipo tres tampoco. El equipo cuatro.
- G: (Desorden, platicas y risas)
- M: **A ver.** Vamos a dar oportunidad al equipo cuatro.
- AO: Ahí vienen, ahí vienen.
- GODOY Profe ¿Ellos no van a pasar?
- M: No.
- GODOY ¿Ellos no quisieron?
- M: No hay condiciones ahorita.
- G: (Desorden, platicas y risas)
- M: **¡No hagan mucho escándalo!**
- 9:40 AOS: (Rodean al profesor, platican)

Una actitud de respuesta ante los llamados de atención por parte del alumno consistió en evidenciar al docente frente a los otros, lo cual se presentó en varios momentos del desarrollo de la clase. En una clase del área de física-matemática después de 12 minutos de retraso (R:9, pág. 64 ).

- AOS: (Están los 3 alumnos realizando el experimento).
- M: A ver si pueden ver ¿Qué pasa si le cambiamos la punta?
- AO: Gira al revés.
- AO: Trabaja igual ¡acuérdense!
- AO: ¿Y los imanes?
- M: Lo estoy explicando. Ayer vimos que es fuerza sobre una bobina. Un aplauso para su compañero.
- AOS: (Aplausos)
- M: A ver (...) el objetivo del laboratorio es que ustedes tienen que

realizar un motor ¿Alguien hizo una espiral?

PEPE: **Nosotros no vimos nada de electromagnetismo.**

AOS: (Risas)

El siguiente ejemplo se desarrolla en una clase de química a los 15 minutos de iniciada la clase se emite una exclamación al entrar el coordinador de turno y solicitarle al grupo escolar que para concluir el semestre en tiempo y forma era importante la asistencia a la clase (R:13, pág. 89).

5:20 M: (...) Esta es la ley de Henry la cual no se cumple

AO: ¿La cuál?

CT: Un momento. (Entra el coordinador de turno) no se si les comunicaron. Van a terminar a finales de este mes. Se está recomendando que no se vayan.

AO: **¡Por eso los profesores!**

AOS: (Risas)

CT: Pero de todos modos. Que no se vayan y los maestros que no se vayan. Por ejemplo el maestro (se ríe y se sale)

19 minutos después en esta misma clase se presenta el siguiente evento evidenciando que en otras ocasiones la clase se concluye más temprano de lo acostumbrado (R: 13, pág. 93).

5:34 M: (Dicla) Cuando se dice que una solución es diluida o concentrada, concentrada estamos expresando en modo relativo la cantidad de soluto .... la cantidad de soluto ... en la disolución, en la disolución punto y aparte.. bien. todavía no. ¿Qué entienden con lo que acaban de escribir?

AOS: (Risas)

M: Cuando decimos fluido de concentración. ¿Por qué dice relativo?.

AO: Porque no se sale.

- 5:35M: Porque no estamos diciéndolo... no hay una cantidad exacta sin decir cantidades. Sin decir peso (revisa el libro).
- AA: ¡Ya!
- M: No hemos definido lo que es la solución...
- AA: ¡Ya. Eso es colgarse!
- AA: Todos los días a esta hora nos vamos.
- AA: Nomás porque está la muchacha aquí (refiriéndose a mí)
- AOS: (Risas)

Para McLaren éste tipo de risa es la risa de la resistencia, la cual "... es diferente de cualquier otra. Ocurre cuando el grupo en su conjunto, o un número significativo de estudiantes, se vuelven espontáneamente contra el maestro. En general, los estudiantes esperan pacientemente por un resquicio -un desliz (incluso ligero) por parte del maestro- y cuando llega el momento oportuno, rompen a reír" (McLaren,1995:174).

Esta forma de evidenciar al docente a través de expresiones como: por eso los profesores, eso es colgarse, todos los días nos vamos a esta misma hora o ante la solicitud de que sacaran el cuaderno, el alumno responde ¿Cuaderno? provocaba la risa colectiva ¿Risa de la resistencia?.

Peter McLaren define que la resistencia consistía "... en una variedad de conductas que se alienaban en oposición a las declaraciones curriculares ...a menudo adoptaban la forma de la bufonería, la obscenidad, la tomadura de pelo, el alboroto, la disputa abierta, la pelea ocasional, una plétora de murmuraciones antim maestro (generalmente silenciosas o susurradas), la interrupción de una lección con observaciones bruscas, la censura constante a las reglas del salón de clase, las demandas no negociables, sabotear las lecciones mofándose de los maestros, las peleas incesantes, el sarcasmo indiferente, el involucrarse en conversaciones con



los compañeros ignorando a los maestros, las obscenidades con una inventiva impresionante y la intransigencia general, características “de la esquina” que amenazan con hacer polvo a los códigos de urbanidad establecidas en el salón de clases” (McLaren,1995:159).

Así también, McLaren en sus investigaciones ha encontrado que “Los chicos frecuentemente muestran un extraño sentido del humor -disfrutan haciendo quedar al maestro en ridículo con bromas pesadas y payasadas peculiares (McLaren,1984:62).

Especificando que aún cuando la risa se dirige contra el maestro, es cualitativamente distinta de otras formas. Por ejemplo señala es “...es diferente a la risa que sigue a las bromas del payaso, una risa comunal que denota aprobación, un signo de solidaridad social que expresa que el grupo está “de parte” del payaso. Y, a diferencia de la risa a carcajadas, la cual llena el universo, puesto que celebra la sensación de certidumbre oculta tras lo azaroso y tenue de los hechos mundanos, la risa de la resistencia sirve para burlarse y denunciar. Es un acto hostil, un símbolo insurgente que se inscribe en la *vía rupta*”(McLaren,1984:174). Posteriormente señala que ésta risa “Envuelve al poder del maestro y lo neutraliza. Lo obliga a cuestionar -y a revocar- su autotipificación como líder de la resistencia, que penetra escalofriante el sentido del ‘yo sacro del maestro” (McLaren, 1995:174).

#### 4.1.2.4.- ENTRE MURMULLOS APRENDO.

Pero también, la autoridad pedagógica esta permeada por una resistencia hacia ella en la aplicación de estrategias colectivas de evasión, rebeldía inconsciente del grupo hacia esa autoridad, es el caso del desorden, de los

comentarios alejados de las clases. De los cuales encontramos 23 llamados al profe<sup>24</sup> con significación de juego y carrilla; y en menor medida para solicitar la atención del maestro ante un cuestionamiento. Además se encuentran 57 eventos aproximadamente signados por la broma<sup>25</sup>.

Es importante resaltar que en los últimas 6 observaciones realizadas (R:15, R:16, R:17, R:18, R:19 y R:20 ) se detectó sólo un evento con esta significancia lo cual nos exhorto a considerar que posiblemente la cercanía de la conclusión del semestre es una variable que condiciona un cambio de conducta de la broma y el juego por una de interés por parte del alumno, además en dichas observaciones se encontraron alrededor de 20 eventos donde el alumno cuestiona el contenido escolar mientras que del protocolo 1 al 14, se determinaron 18 eventos en total, en contraste con el número de bromas emitidas del protocolo 1 al 14 se hallaron 56 bromas de un total de 57 localizadas.

Así también, con respecto a la interrupción del dictado esto se agudizó a partir del protocolo 13 al 20, encontrándose 98 eventos aproximadamente de un total de 109 eventos ¿Le preocupaba tomar la nota tal y como la dictaba el docente por la cercanía del fin de semestre?. En total 252 eventos<sup>26</sup> donde la risa, el murmullo y las platicas entre iguales permearon el desarrollo de la clase, de un total de 477 participaciones del alumno poco más o menos, en contraposición a

<sup>24</sup> De manera general se localizan estos eventos en los siguientes protocolos:1, pp. 3, 4, 7; 2, pp. 12, 13,15; 3, pp. 20, 21; 8; pp. 52, 56, 57;9; pág. 64;13, pág. 88;14, pp. 98, 103;17, pág. 116;19, pág. 129 y 20, pág. 138.

<sup>25</sup> En los siguientes protocolos 1, pp. 3,4,5,7; P:3, pp. 20,21,22; 5, pp. 30, 31,32,33,34,3; 7; pág. 44; 8, pp. 50,52,53,55,56,57,58; 9; pág. 65; 10, pág. 71; 13, pp. 86,91,92,95; 14, pp. 98, 100; 17, pág.112; y 252. Específicamente en esta clase de física y matemáticas se encuentran 15 eventos de esta naturaleza.

<sup>26</sup> Estos 252 eventos aproximados se pueden encontrar en los siguientes protocolos:1, pp. 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9; 2, pp. 16, 17; 3, pp. 20, 21, 22;5, pp. 31, 32, 33, 34; 6, pp. 36, 37, 38, 39, 41; 7, pp. 44, 45, 46, 47; 8, pp. 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60; 9, pp. 62, 63, 64, 65, 66; 10, pp. 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74; 12, pp. 81, 82, 83, 84, 85; 13, pp. 86 , 88, 92, 93, 94;14, pp. 95, 96, 100, 102, 102; 16, pp.106, 107, 108, 109; 17, pp. 111, 113, 115, 116; 18, pp. 121, 123, 124, 125, 126, 127;19, pp. 129, 130, 131, 135; 20, pp. 140, 143, 144 y 145.

895 del docente, es decir, el docente hace uso excesivo de la voz duplicando la participación estudiantil.

Tratar de comprender él por qué de esa actitud generalizada en las clases de las diversas fases especializadas observadas fue una preocupación que indujo a indagar en las entrevistas realizadas, respecto al actuar cotidiano del sujeto para reencontrar esas significaciones respecto a cómo el alumno resignifica la interacción con el docente y el contenido escolar. ¿Por qué ahondar en el desorden tal y como se plantea en esta apartado?. Porque al observar las clases surgía la interrogante respecto a por qué los alumnos a punto de concluir sus estudios de bachillerato y a unos meses de ingresar a la profesional asumían una actitud desinteresada hacia el contenido escolar que se supone deberían ser una base esencial para las carreras profesionales que se desprenden de la misma fase. Por lo que se plasma a continuación una serie de indicadores que desde el punto de vista del alumno explican dicha conducta por parte de los sujetos involucrados.

#### **A).- DESINTERÉS.**

Uno de los aspectos señalados como posible causa de la dinámica que se presenta en el salón de clases por el desorden fue el desinterés del alumno hacia la fase especializada.

Una alumna de la fase especializada de física y matemáticas considera que quién hace desorden en un salón de clases es porque no le interesa la clase. En el siguiente extracto de entrevista<sup>27</sup> se denota lo anteriormente señalado (pág. 17-18).

E: ¿Tu que piensas de ese alumno que hace relajo?

---

<sup>27</sup> Es importante expresar que los extractos de entrevistas señalados se presentan respetando la sintaxis de los sujetos participantes.

- AA: No les interesa
- E: Por lo general, fueron en todas las clases que yo recuerdo siempre fue esa misma actitud en el grupo
- A: Pues si, aparte como ya el maestro ya lo conocían más, le agarraron más confianza

Así también existe coincidencia con aspectos anteriormente señalados que salieron a relucir en otra entrevista con alumnos de la fase especializada de química-biológica (pág. 104).

- AA3: Es que ya sabemos lo que queremos más bien, lo que vamos a hacer y si el alumno no... no le interesa la clase... si hace desorden es porque no le interesa realmente la clase porque viene a la escuela porque su mamá lo manda o.. por venir a hacer desmadre nomás

Posteriormente estos mismos jóvenes expresaron que dependiendo de la ubicación Geográfica al interior del salón es un elemento a recuperar al ubicar a los alumnos que produce desorden de quien no lo realiza.

- AO3: En ciencia de la tierra acá atrás no se escucha nada porque los de atrás son los que están hablando, allá si se escucha.
- AO: Allá adelante si se escucha
- E: ¿A los de atrás no les interesa la clase?
- AO: A la mayoría
- AO: Aquí hay como tres o cuatro que no
- AO1: Por lo general siempre hay una bolita que van a la escuela por ir a la escuela, por no estar en su casa, a lo mejor no sé los motivo por x o y, pero siempre esa bolita se va para atrás, hasta atrás en las esquinas, siempre. Nunca vas a ver algunas de esas personas al frente. Al menos que el maestro le diga sabes que "en la otra clase

te quiero ver al frente".

- AO4: Yo nunca. Procuró sentarme al frente, a este lado o acá, pero, estos muchachos lo que pasa es que están hablando entre ellos mismos y sueltan uno que otro chiste y sin querer uno lo oye allá y nos agarra algo de risa, es cuando comienza el pequeño desorden.
- AA5: El maestro, por ejemplo el profesor g... los deja hacer relajó porque yo pienso que no los puede controlar a todos y hay muchos que aunque les diga "salte, salte" o "cállate" y no se callan, porque son muchachos grandes que aparte de que son agresivos verbalmente, también pueden serlo físicamente, entonces el maestro a lo mejor sí los puede callar, pero no a todos, lo que él hace, que los deja seguir.
- AO: El que le interese la clase que la vea que la anote y que la comprenda o que se vayan un poquito más al frente y allí la pueden escuchar bien y ya a la hora de calificar él ya sabe quién es el que hace el desorden.

En dicha expresión que a continuación se señala emitida por un docente del área de química y biología existe coincidencia con lo expresado en el anterior párrafo respecto a que permite el desorden por evitar enfrentamiento con los estudiantes (E#2, pp. 17-18).

- M: ¿Porque lo permitía? Porque, no, no ¿Cómo le diré? ...hasta cierto punto, no, no, no afecta no, no en mucho el seguimiento de la clase y por otro lado, no me gusta tener a los muchachos, así que deban de estar quietos, callados. No me gusta estar en pique maestro-alumno "cállate, cállate, o te callas o salte", no me gusta. Obviamente, hay momentos en que ya, sí me pongo duro y les llamo la atención.

Foucault plantea que el poder que es apariencia tanto menos "corporal" cuanto que es más sabiamente "físico" (Foucault, 1989:102).

## B).- CANTIDAD DE ALUMNOS.

Otro aspecto interesante que surgió fue que la cantidad de alumnos en un grupo puede ser también un factor desencadenante de la dinámica escolar respecto al desorden (pág. 24).

AO2: Pues ese desorden nada más en la fase de química ¿Verdad? Porque en la fase de matemáticas no.

AO1: ¡No!

AO3: Ni en el de física tampoco hay desorden, porque somos como unos quince yo creo o dieciocho.

AO2: O sea es la materia que esta más amontonada.

E: ¿Ustedes creen, entonces, que entre mas gente hay allí en el salón se provoque más desorden?

AO1: Si, se ponen a platicar bolitas en todas partes y ya se hace.

Se le cuestiona a uno de los docentes si influye la cantidad de alumnos para que se provoque el desorden y señala que es un elemento importante: grupos chicos son “controlables” en comparación con los grupos numerosos. (E# 4, pág. 39).

M: ... Pues si, si debe de ser en cuanto a ese pequeño desorden que allí se hace de vez en cuando pues si tiene que ver, ya entre más gente se puede prestar a uno a eso, cuando no es uno es otro el que saca ese tipo de broma ahí al interior del grupo. Y aún si veinte chamacos muy bien los controla uno. Como le diré, grupos muy numerosos si se pone complicado.

E: ¿Cómo es controlar, profesor?

M: Controlar, controlar en el sentido de... de... del que trato que puede tener con ellos puede ser de mucho más personal y a la hora que tu le llames la atención al chamaco, el chamaco te hace caso, te hace caso, del otro modo muchas veces a uno lo sacan de sus cabal, de su, que,

que te hacen enojar, ya siendo muchos que te saque una broma este, una broma aquel y no te dejan dar la clase, tienes que gritarle, entonces el chamaco ya, se te pone rebeldón. Ya que uno se pone a gritarle a los chamacos es contraproducente, el chamaco te va a responder de otro modo cuando tu te le quieres imponer por la fuerza, entonces eso tiene que ver. Habiendo poquitos chamacos no, no, no hay tantos problemas, tu le hablas y le dices este ratito ya me salí un poco de la clase, ya vamos dándole, vamos entrarle y si los acomoda uno. Se hace comprensible los plebes, no crea dándole buen trato. Ya siendo muchos más o menos para dejar ya esto, habiendo más hay más posibilidades de que cinco, seis chamacos inquietos, y ya esos, se avienta un chascarrillo uno y luego el otro, pues te vas a llevar la clase, ahí te la vas a pasar queriéndolos calmar a esos chamacos.....es por lo que le digo. Hay más gente, al haber más gente hay más posibilidades que te metan ahí más, porque no todos los chamacos son así, si se ponen a dar la clase también son unos dos o tres chamacos lo que te crean el conflicto. Son los más inquietos, algunos hay muy inquietos, más inquietos que otros, hay chamacos que ni parecen que están en la clase, o sea no, que están idos, no, no, te crean ningún problema.

### C).- EDAD

Algunos maestros de los entrevistados señalaron que la edad es una variable que interviene en la dinámica escolar que se presentaba respecto al desorden, por lo que cuestionamos a los alumnos para conocer su opinión al respecto. Tal es el caso de una entrevista con alumnos de la fase de física-matemática (pág. 19).

AO: Es que parecemos adolescentes de doce años, nomás no tenemos nada que hacer nos aburrimos y empezamos hacer desorden. Así

somos, pues, empezamos hacer escándalo para llamar la atención, y esos tipos siempre llamaban la atención

- AA: Como dice él nos enfadamos y ya no hallamos qué hacer (risa)
- E: ¿A veces ese enfado ha provocado que se destruya el piso del salón?  
(Señalándoles una parte del piso del salón que estaba destruido)
- AO: Que no halla que hacer (risa)
- AO: Bueno eso. La mayoría no llegamos a tanto. Hacemos nuestro pequeño escándalo. Pero hay algunos que si se pasan, ven que, ya los conoce uno, ya saben lo que van hacer, ya lo conoce uno... llegan, llegan, sobrepasan los límites.
- AA ¡Hey!
- AO: ... Ya es cuando empiezan a caer mal.

Estos alumnos de la fase de física-matemática coinciden en señalar que la edad y el tomarle la medida al profesor provocan el desorden (pp. 32-33).

- E: Yo cuando estaba observando aquí en esta clase del área de física-matemática he visto mucho desorden.
- AO3: ¿No?, es cierto es que uno tiene que ser así pues...
- AO2: Es que somos hiperactivos
- AO4: El maestro también tiene que ver en eso. El maestro está permitiendo la, la..... acción
- E: Entonces¿ Si el maestro deja hacer desorden lo hacen, si no deja no?.
- AO2: Pues..... normalmente.
- AO3: ¡Así es!
- E: ¿Así es la cosa?
- AO4: No debe de ser, pero es
- AO: Hay de todo pues hay de todo, o-sea que uno es pues naturalmente hiperactivo pues, y... uno tiende a estar así. Muchas veces el maestro por ejemplo, no se te hace interesante la clase o algo así y pues tu te distraes y es así pues... si el maestro aunque te esté mirando no te llame la atención bien pues... así como para que tu digas me voy a



poner así bien...

- AO3: Es que es parte de la juventud pues, no se aguantan los plebes pues, y... debe tener cierta responsabilidad y disciplina pues aquí, pero es que hay veces que no se aguantan y si es un desorden porque yo también lo hago pero pues, pero a veces me calmo y pongo atención. Es como todo, es como todo.

De igual forma estos alumnos de la fase de sociales y humanidades coinciden en señalar que la edad es un factor importante que permea el desorden en el salón de clases y lo que interesa, según ellos, es “vivir la vida” porque esto es parte de la juventud (pág. 57).

- AA2: Los jóvenes son jóvenes y pues, los jóvenes dicen “hay, psit, hay que agarrar cura” y este piensan que...
- AO2: Hacer desmadre, pues por la juventud, pues quieren disfrutar.
- AA2: ¡Hey!
- A02: ¡Vivir!.
- AA1: Pues
- AA2: Ellos pueden, dicen “hay ya estamos grandes”

El docente # 4, maestro de la fase de física ante el cuestionamiento de por qué se presenta desorden en la clase, responde que se debe a la condición de los estudiante, debido a su edad (pág. 38).

- M: Hey... pero, ¿Usted quisiera ver todo seriedad ya allí?.
- E: No, no es que lo quiera ver
- M: Me imagino yo, o sea porque si va, si se hace otro, otra vez lo voy a decir, un muestreo para ver ese tipo de detalle a nivel del tronco común o de segundo, nosotros, son el... una condición de ellos de los chamacos a esa edad, son inquietos, sacan una bromilla, si pero yo... me la he llevado bien con los chamacos y chisteo incluso también

con ellos, veo que no están en condición de la clase... pero digo que los voy a acomodar, no me pongo a gritarle y nada de eso hay que entenderlos, son chamacos y, y no puede tenerlos uno como, como que, que diré, serios completamente ahí, no, no, llega su momento en que sacan su chistesín sin que se pasan todo más o menos dentro de ciertos parámetros de conducta.

Para el docente # 2, maestro de la fase de química, coincide con el anterior comentario del maestro de física en el sentido de evitar agredir verbalmente a los jóvenes (Pág. 18).

M: ... Allí es su forma de ser de ellos muy inquietos, bromista. ya no influye nada, es muy difícil tiene que darle un tratamiento especial a ellos "saben que vamos a hablar acerca de la clase", sabes que tu actitud por ese lado así podría comportarse mejor. Pero esos muchachos, los tuve, son esa bolita los tuve el año pasado en segundo año. No, no, no pueden comportarse en ningún lado así en clase, de trabajo serio, y a mí no me gusta estar así. Quizás si les gritara, los amonestara, obviamente que estarían calladitos.

#### D).- LLAMAR LA ATENCIÓN

Para algunos alumnos el desorden puede ser un llamado para solicitar se le preste atención (pág. 93).

AO1: También hay muchos muchachos que quieren llamar la atención (risa)

E: Llamar a quién o sea ¿Para qué?

AO1: Así la atención de todos pues, está platicando y parece que quiere

que todos escuchen lo que esta diciendo él y luego muchos que ni le interesa eso nomás porque lo escuchen pues.

La categoría denominada **sentidos de la autoridad pedagógica: ¡yo soy el maestro!** nutrida de diversos indicadores recuperados a través de las observaciones de clases, tales como: ¡Espéreme, Espéreme!, ¡Ya lo dije!, Llamadas de atención y Entre murmullos aprendo; tiene un efecto simbólico que se pretende leer a través de los distintos signos en los docentes observados, en donde se percibe que el maestro pretende seguir su lógica de conocimiento haciendo a un lado las diversas lógicas del los sujetos escolares; está más preocupado por avanzar en la conclusión del programa, que en la comprensión del contenido; se angustia ante el ruido producto del interactuar cotidiano en el salón de clases, por lo cual se considera que el silencio es sinónimo de disciplina, el mantener dicho control implica la amenaza de la calificación, por tanto el uso de su autoridad pedagógica la cual es incuestionable.

A continuación se presenta el esquema que abarca a la categoría señalada anteriormente.

4.1.2. EL SENTIDO DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA: ¡YO SOY EL MAESTRO!			
4.1.2.1 Espéreme, espéreme	4.1.2.2 ¡Ya lo dije!	4.1.2.3 Llamados de atención.	4.1.2.4 Entre murmullos aprendo  A).- Desinterés B).- La Cantidad C).- Edad D).-Llamar la atención

### 4.1.3.- EL ALUMNO Y LAS FORMAS DE RELACIONARSE CON EL DOCENTE Y EL CONTENIDO ESCOLAR

La forma de propiciar el aprendizaje, el tipo de concepción que posee el docente respecto al aprender, el uso de la autoridad pedagógica, tiene una resignificación en el alumnado, en su proceder y en la calidad de la formación respecto a la concepción que construye de realidad, sociedad y hombre. En los distintos párrafos anteriormente señalados estuvieron implícitamente presentes diversas formas de ejercer dicho proceso de enseñanza-aprendizaje y de autoridad del docente. Ahora se explicita desde el alumno cuáles son los sentidos de ese aprehender y de ese sentir a la autoridad pedagógica.

#### 4.1.3.1.- LA FORMA DE ENSEÑANZA

##### A).- NO LE ENTIENDO NI MADRE.

¿Cuál fue la actitud del alumno de frente a esta didáctica? ¿Cómo percibe en el aula esta forma de enseñanza? Un evento se localiza a los 15 minutos de iniciada la clase, después de la explicación de un contenido escolar haciendo uso sólo del lenguaje verbal y esporádicamente del pizarrón al escribir algunas fórmulas. (R:17, pág. 113 y 114).

- AO1: No le entiendo nada  
 M: No lo has estudiado bien. (sigue explicando)  
 AO: (Le tiran la mochila)  
 M: La corriente alterna era dos... cuando pasaba la corriente alterna. Salte por favor. Ahora sí  
 G: (Risas)

- AOS (Se ríen)  
 AO: (Guarda sus libretas y se sale)
- G: (Silencio)  
 M: Ahorita les voy a mostrar así, de lejos para que no me lo rayen. Para que lo vean más o menos el problema al que se enfrentaron era que las bobinas estaban mal conectadas y... busqué la forma a de que girara libremente y... de corriente alterna lo que necesitamos que haya la última... Las leyes son las mismas como un...
- AO1: Como que le quiero agarrar el rollo.  
 10:34M: Ahí esta. Vea él. Va hacia allá.  
 AO1: No, no le entiendo.  
 10:35 M: Va a hacer arriba, debe de funcionar igual. ¿Será el mismo efecto?.  
 AA: Sí.  
 G: (Tranquilo)  
 AO: Ahí les va.  
 AO: Maestro. Espérese. Ahorita.

Otro evento bajo esta misma significancia se desarrolla en una clase de química a los 15 minutos de haber iniciado donde el alumno ante la incomprensión del manejo de contenido escolar que desarrolla el docente exclama “a veces ni el maestro se entiende” (R:14; pp. 97-98).

- AO. Profe ¿No tiene que dar el resultado entre molaridad?  
 M: No. No se acuerdan bien. Vamos a sacar los gramos ...es solución  
 AO: ¿Solución?  
 M: Solución igual a molaridad igual a soluto (está en el pizarrón desarrollando una operación. ¿Qué hacemos? Tenemos litros.....¿Cuánto va a quedar?  
 G: (Tranquilo)

AO1: (El que se encuentra a mi lado izquierdo) no le entiendo ni madre.

AO1: (De la derecha) **a veces ni el maestro se entiende.**

El maestro nunca mostró una atención hacia el joven que insistentemente señalaba que no le entendía. El docente prosiguió su clase como si nada hubiera pasado.

### **B).- ¡POR ESO UNO SE AGÜITA!.**

Cuando el docente se equivoca en la clase, el alumno emite respuestas que denotan una opinión ambigua dependiendo de la relación pedagógica desarrollada con los docentes. Un ejemplo se presenta en una clase de química a los 15 minutos aproximadamente de inició de la misma (R: 14, pp. 98).

AO1: No le entendí nada (el muchacho de la izquierda)

AO: (Entra)

AO: Anda crudo.

AO1: Ya le dije al profe (le dice a su compañero del lado izquierdo).  
Profe, no le entendí (despacio), profe, no le entendí (levanta un poco más la voz)

M: Tenemos los moles nos está pidiendo gramos (exclama).

AO: Queda igual

M: (Sigue escribiendo y explicando despeja) ¿Cómo queda? ¿Cuánto dio?.

AO1: (De mi lado izquierdo) no le entendí nada.

AO: Punto cero, cero, cero, cero (parece que hace la operación con una calculadora).

AOS: (Risas)

AO: Cero, cero y tantos ceros

M: Fíjense ¿Está bien o está mal? Fíjense bien.

AO: ¡Quién sabe!

- M: Hay que eliminar aquí.  
 AO: Está al revés.  
 AO1: La neta no le entendí (de mi lado izquierdo)  
 AO: Así como va entender uno si pone la fórmula al revés.  
 AO1: Profe. Vuélvalo a explicar.  
 AO1: ¡Profe!  
 AO1: ¡Profe!  
 M: (Voltea lo mira y se sonríe)  
 AO1: ¡Vuélvalo a explicar!  
 AO: Así déjalo. Te embroncas más.  
 AO1: Shit (le dice a su compañero)  
 AA: Ah, ya le entendí (la muchacha de su derecha)

En este párrafo encontramos algunas significaciones interesantes había más de una persona que no entendía el problema, el alumno fue el portavoz del grupo. Respecto al error en el desarrollo de la operación, el alumno se percató de ello, lo hace saber y la imagen que proyectan del docente es “no manejo del contenido de la materia”, esta expresión se encuentra recreada cuando un alumno le dice al otro “así déjalo, te embroncas más”, lo cual echaría por tierra que el sujeto es un ser pasivo, y que a pesar del desorden y el murmullo el alumno construyen conocimiento ¿O para el alumno, el desorden no le impide aprender, o mejor dicho aprende entre el desorden porque esta es una condición propia de su edad que no le entorpece su aprendizaje?

Minutos después en el mismo protocolo se encontró otro evento de esta naturaleza (R:14, pág. 100). Dicho evento se llevó a cabo a los 24 minutos de desarrollo de la clase.

- 5:24 M: Explica.  
 AO: ¿Cuánto?

- AO: Espérame (le dice a otro)
- AO: No se calla. Parece viejita.
- M: (Sigue explicando)
- AO: ¡Ya cállate!
- AOS: (Atento. Resuelven el problema, expresan opiniones o pasos a seguir sobre el problema)
- M: (Despeja la fórmula)
- AO: Profe, está al revés otra vez.
- AO: Profe ¿Qué es?
- M: Estamos eliminando gramos.
- AO: ¡Ah, ah!
- M: (Borra)
- AO: ¡Por eso reprueba uno!
- AO: ¡Anda pedo!
- M: (Cambia datos en la fórmula) ¿Qué tenemos?
- AO: Mol.
- 5.25 M: Trescientos mililitros o... trescientos...
- AO: Profe punto y cinco o punto cero cinco.
- M: (Corrige en la fórmula) ¿Cuánto le dio?
- AO: Espérese.
- AO: Por eso uno sé agüita.

Así mismo se presentó un evento en la clase de física-matemática donde ocurre la misma situación, es decir el docente se equivoca en la resolución de un problema, pero la actitud del maestro es distinta al ejemplo anterior y es asimilado de diversa forma por los alumnos (R:19, pp. 132-133).

- M: Ahora entre sesenta esto sería diez rev/seg. (hz) es hertz. Aquí ene va hacer ochocientos (refiriéndose a una fórmula). Tres milisteslas ¿Cómo se escribe? (escribe la fórmula) ¿Esto cómo da?
- G: (Suena un teléfono celular)
- AO: ¡Uy!



- M: ¿Qué son?.....no sé si han visto... en los postes si han alcanzado a ver  $12 \text{ Ce Ve}$  el volio por amper es la potencia. Pero un transformador, la potencia se mide en ... ahora inciso be, eval es la fórmula utilizando el tiempo.(Escribe en el pizarrón datos).
- Pancho: (Está al frente atento)
- 10:50M: (Sigue hablando y escribiendo) hay una cosa. **Me estoy dando cuenta que cometí un error.** Háganme un favor con su calculadora ¡No!. **Estoy mal.** (Explica) si es radiales, debe ser así la fórmula.
- AO: ¿Pi?
- M: Aquí... de todo esto
- AO: ¡Sale!
- M: Por esto (señala en el pizarrón)
- AO: ¿Sí?
- M: Escriban por qué...
- AO: ¡No!
- M: Entonces pongan una notita para aplicar esta fórmula debe ponerse radiales... aquí estoy mal... me di cuenta porque es la, es la ve... Y al multiplicar la velocidad radial... si porque no funciona trigonometría. No te afecta.
- AO: ¿Pero hay una fórmula?
- M: No... aquí sería...
- AO: ¿Todo eso se va hacer por radial?
- M: Es un ángulo... Pi es una vuelta. .
- AO: (Le pregunta)
- M: Cuando es en radiales sí. Dos pi, efe es la velocidad angular o sea es radiales. Radiales sobre segundo ¿En qué está el tiempo?
- AO: ¿Segundos?
- M: La E instantánea siempre es menor que la c máxima.
- 10:55 Sí... vamos a ver otro ejercicio.
- AO:

Tal y como se plasma en el anterior ejemplo se percibe que el docente asume responsablemente la equivocación realizada, lo hace consciente y lo explícita al grupo señalando por qué y dónde se equivocó. El grupo no realiza ningún comentario de burla ni carrilla como sucedió en el otro ejemplo señalado anteriormente. Es importante recordar que a partir de las entrevistas realizadas los alumnos ubican a este docente, que para efectos de nuestro trabajo es el número uno, como un buen docente.

### C).- LA CLASE ES ABURRIDA.

Otro aspecto que se presentó respecto al desorden es que éste se provoca porque la clase no es interesante. (pág. 97).

- E:           ¿Y cuándo se provoca el desorden en el salón de clases a qué se deberá?
- AO:        Pues por lo mismo, que el maestro no, no hace interesante la clase y uno trata de distraerse.

Así también coincidió este alumno de la fase de química-biológica que el desorden se presenta como una manifestación de aburrimiento (pág. 83).

- AA2:       No y es que también a veces este es que por ejemplo que se empieza a hacer el desorden es porque a veces estamos enfadados y cuando empezamos todos a participar es que ya a veces las clases como son muy monótonas siempre lo mismo, nunca no hay técnicas para hacerlo a uno a estar pendiente de la clase pues, a veces uno se está durmiendo definitivamente. O sea, no digo que el maestro se ponga a bailar ni nada ¿No? pero que lo haga a uno participar.

Con lo cual coincide el docente de química respecto a si el maestro imparte la clase escolar didácticamente produce interés y agrado respecto al contenido escolar (E#3; pág.16).

M: Es que en realidad muchas veces cuando un maestro da su clase amena, su didáctica, y hace que le guste su materia eso es un ... es parte de una influencia de una manera directa. En qué carreras se estudia de ese punto de vista, pues si esta influyendo ¿no?. Pero si la clase la hace uno muy tediosa, tediosa, muy tediosa, tediosa y que no sé, que no vea nada atractivo. Que no haya incertidumbre, pues, a los mejor "no tiene caso estudiar". Uno esta influyendo.

El docente (E#2, pág. 18) de la fase de química opina que no sólo el alumno puede sentir tedio de estar en el salón de clase, sino que también el docente, dependiendo de su estado de ánimo personal incide en la forma de dar la clase.

M: ¿Cómo te diré? No. No te tocó a ti estar en esos momentos de inquietud de ellos. Pero en realidad ciertos días que no, uno también cómo maestro hay día que no viene con humor de estar allí con los muchachos.

#### **D).- NO ESTA PREPARADO PARA LA ENSEÑANZA.**

De igual forma un grupo de chicas señalan el docente en la impartición y enseñanza del contenido escolar (pp. 48-49).

AA: ¡Ah, del maestro!

AA1: Del maestro, porque el contenido es muy bonito, de cada una de las materias.

- materias.
- AA2: Más en la clase del desarrollo.
- AA1: Pero...
- AA3: Es la única cosa que me ha gustado.
- AA1: Pero de este, se abre mucho, o sea, o sea, no sé. Están muy bien las, las materias, yo pienso que si las escogieron bien para
- AA2: Impartirlas.
- AA1: ¿Pero los maestros?.
- AA2: Pero no todos.
- AA1: Exacto. Yo pienso que no todos están bien capacitados para ejercer.... Definitivamente porque el maestro hace que él, si es buen maestro hace que te guste que le pongas interés, que te profundices más en, en lo que él te está, en lo que él te está explicando entonces yo pienso que sí influye.

Otro ejemplo se localiza en el siguiente pasaje con alumnos de la fase de social y humanidades (pág. 74).

- AO: ...Debe manejar muy bien la materia que de, y muchas veces aquí en la UAS nos da, no manejas esa materia o sea están dando esa materia porque no tienen trabajo, digo yo, porque a veces no tienen nada que hacer, entonces yo digo que, en otra universidad, uno sabe, porque lee, los maestros son, si maneja esa clase. Se podría decir que el profesor M... sí maneja esa clase de pensamiento y cultura, la maneja bien, por ejemplo el profesor de literatura es muy bueno. él maneja eso, son profesores muy buenos, por ejemplo hay profesores de mecánica, matemáticas, álgebra que manejan esas materias, pero hay profesores, por ejemplo que dan inglés que no saben ni que onda, pues están dando porque quieren trabajar, agarran un tema y no tienen pronunciación, ni nada, maestros, que me han tocado, me ha tocado maestros de álgebra, mecánica y de física que no, ni en cuenta pues, no saben explicar, no saben hacer comprender al

alumno que es lo más importante.

#### 4.1.3.2.- LA INTERACCIÓN CON LA AUTORIDAD DOCENTE

##### A).- ¿CUÁL FIGURA?

Un caso específico se expresa en la presentación de un contenido escolar por parte el docente. Dicho evento se desarrolla en una clase de física aproximadamente a los 20 minutos de iniciada la misma, posterior a un llamado de atención de un grupo de alumnos que estaban cerca de José, el alumno que suscitó el siguiente acontecimiento (R: 3 pp. 22).

- G: (Silencio)
- M: (Me mira)
- AO: ¿Nosotros? ¿Por qué? Estoy sacando la cuenta.
- AO: (No dice nada y sigue dictando) de iones positivos, como se muestra en la figura.
- PEPE: ¿Cuál figura? (En el pizarrón no hay nada).
- AO: Tú escribes y no alegues (le dice su compañero).
- M: Mira, José mañana te pones allí (se encuentra tras de mí).
- AO: Con toi novia.
- PEPE: Pues ¿Cuál figura? (golpea el mesabanco)
- M: (Llama la atención a otro alumno)
- G: (Risas)

Efectivamente en el pizarrón no había ninguna figura, el docente estaba dictando del libro de textos, y es interesante rescatar la frase de su compañero que le dice: “tú escribes y no alegues”. En este pasaje se muestra cómo el docente pretende imponer y hacer valer su autoridad pedagógica e inhibiendo procesos de

aprendizaje quizás mucho más enriquecedores para el alumno y que posiblemente incitaría a la construcción crítica de pensar y actuar y a la toma de decisión más importante que debe realizar: la elección de una carrera profesional y la construcción de un proyecto de vida<sup>28</sup>.

### **B).- DEMASIADA CONFIANZA.**

Las razones u opiniones de parte de los alumnos entrevistados de la fase de física y matemática al por qué se presentaba el desorden consideraron que se debe a que el maestro inspira confianza y el alumno abusa de ella (pág. 9).

- AA5: Porque él nos da confianza para que nosotros, para que le tengamos confianza a él para entenderle, pero algunos agarramos esa confianza en la forma en la que él quiere, pero otro no. Otros no les interesa, les agarran confianza pero para otras cosas y entonces (interrumpe).
- AA3: Sí.
- AO4: Es que el profesor le da la mano y algunos agarran el pie, y empiezan a hacer el desorden.

### **C).- NO EXIGE Y NO TIENE INTERES**

Desde el punto de vista del alumno la situación de relaciones y disciplina que impera en el salón de clases se debe a un problema personal del docente para ejercer su autoridad pedagógica. Al cuestionar a tres alumnos de la fase de física-matemática a los cuales se les preguntó a qué se debían las interrupciones al

<sup>28</sup> El proyecto de vida se plantea no sólo como la mera elección profesional, sino el estilo de vida y proceder profesional inherente al ejercicio profesional.

dictado del profesor, respondieron que esto se debe a que el docente no exige. Transcribimos a continuación párrafos que expresan dichas opiniones (pág. 24).

- AO: Pues que el maestro no exige, pues. El maestro de matemáticas tiene mucha gente y a todos controla porque él explica y el que entiende, entiende.
- AO: El que no entiende le pregunta y si ve que no puso atención, no le hace caso.

Existe un consenso en lo anteriormente señalado, lo cual se presenta en el pasaje siguiente (pág. 25).

- AO1 Apenas como sea el maestro.
- AO4 El maestro se debe mostrar estricto, debe de poner orden en el grupo.
- AO1: Estar en la clase y no llevarse con los alumnos.
- E: Y ustedes si les exigen mucho ¿No se ponen rebeldes?
- Ao2: Esos que se ponen rebeldes, yo digo que son los que no les interesa.
- E: Porque a mí me ha tocado así que veo "que les exigen y no les gusta" ¿Cómo esta eso?
- AO2: Cuando no les interesa.
- AO3: Es que el maestro desde que comienza la fase debe de comenzar a exigir al alumno. Debe de poner las reglas. Si el maestro no pone reglas nunca le va hacer caso el alumno.

Ivan coincide con estas jóvenes de otra escuela, pero de la misma fase de social y humanidades (pp. 72-73).

- Ivan: ..... Tiene que ver el carácter del profesor también, cuando recién empezó si puso en orden todo, pues o sea " ¿Sabes qué? no me estén hablando, pongan atención en la clase por favor, porque los voy a sacar, los voy a reprobar durante el semestre, así que por favor

calmesen. Entonces en ese momento la raza si seguía o muchas veces no le interesa, pero hay raza que si le interesa. El profe en ese aspecto el profe tiene que traer el carácter pa' que la raza aprenda, pa' eso esta él pa' que uno aprenda, pa' que le enseñe, no para ver que captaste. Sino que los maestros están para hacer comprender a los alumnos las cosas, y entonces cuando se fue acabando el año, el profe como que ya no le interesó poner en eso, él se fue quedando con los alumnos que sí les interesaba la clase, con los alumnos que querían, pues responder y por ejemplo había bolas ahí que sí, o sea, no les interesaba mucho la clase, les aburría es como todo, no todos tenemos los mismos gustos.

Para estos alumnos de la fase de sociales y humanidades consideran que influye el docente en el desorden de la clase (pág. 58).

- AO2: No, pues como yo le decía muchas veces influye también el maestro, muchos maestros desde un principio de clases dan libertades, verdad.
- AA: ¡Sí es cierto!
- AO2: Es como el profe de inglés dan ciertas libertades, pues ya después no lo pueden detener.
- AO1: A según.
- AA1: También depende muchas veces del maestro, si el maestro te deja ser.
- AA2: Cuando la maestra m... allí: "seriecitos".
- AO1: Con ellas nos portamos bien.
- AA1: Pero ni tan "seriecitos".
- AA2: Nosotros nos llevamos bien con ella y en la clase estamos serios porque ella se sabe dar a
- AA1: A respetar.
- AO2: A respetar.
- AO2: Para que el maestro un alumno le entienda más, los maestros debe de ser más sociable con el alumno decirle "sabes qué en clases cuando yo



diga “hay que trabajar hay que trabajar, y cuando yo diga hay que jugar, hay días que hay que divertirnos. Los maestros deben darle tiempo a los alumnos, no todo el tiempo nomás llegar y como m..., si es muy estricta, llega nomás a lo que te truje chenchu, a dar clases. Eso esta mal realmente.. Porque uno se aburre en clases también no todo el tiempo va hacer escribir, y todo el tiempo aprendiendo.

Dichas reglas para los alumnos deben ser claras desde el principio y si el maestro amenaza debe de cumplirlo señalan alumnos de la fase de social y humanidades (pp. 58-59).

- AO: También. Si el profe dice “cállate” o algo, no pone por ejemplo: “si hace desorden te voy a reprobar. No, no es para nosotros un como dice...  
 AA1: Castigo. Pero si lo dice que lo cumpla.  
 AA2: Que lo cumpla, por ejemplo ¡hay! pero no hace nada  
 AA1: Dice pero no te reprueba.

Para los alumnos de la fase de química-biológica es por que no existe el interés del docente por el aprendizaje de sus alumnos (pág. 103).

- AA3: Porque quizá el maestro no tiene el interés de que los alumnos aprendan pero no, los alumnos quizás se lo toman como un juego como ya les ha pasado que el maestro da clases, pero no les interesa si entran o no entran. Muchos se van con ese plan de, de pos no entrar y de que al cabos el maestro me pasa o al cabos que me sube calificación, después le entrego los trabajos, le doy un justificante falso o algo así.

### D).- EL PROFESOR DEBE IMPONERSE.

Se le cuestiona a estos alumnos de la fase de química-biológica respecto a que el desorden afecte su aprendizaje y señalan que es algo que les perjudica (pp. 82-83).

- AA: Pues sí porque interrumpe mucho por decir al maestro, desde el momento que están haciendo un escándalo ¡Hey! El maestro está diciendo, callando a alguien y ya con eso interrumpe pero pues que vamos a hacer nosotros.
- E: Y ustedes ¿porqué no hacen nada?
- AA1: Porque a veces.... O sea, no somos la autoridad pues por ejemplo si los callamos nos dicen porque me callas, tu quien eres? O sea nosotros, para nosotros si nos perjudica porque interrumpe nuestra clase aunque a veces nosotros somos los que hacemos relajo también, pero o sea si no lo hace el maestro..... Él es el que tiene la autoridad y él es el que debe imponerse.

La categoría expresada anteriormente es la siguiente:

4.1.3. – EL ALUMNO Y LAS FORMAS DE RELACIONARSE CON EL DOCENTE Y EL CONTENIDO ESCOLAR.	
4.1.3.1.- LA FORMA DE ENSEÑANZA	4.1.3.2.- LA INTERACCIÓN CON EL DOCENTE.
C).- ¡No le entiendo ni madre!	B).- ¿Cuál figura?
D).- ¡Por eso uno se agüita!	E).- Demasiada confianza
F).- La clase es aburrida	G).- No exige y no tiene interés.
I).- No está preparado para la enseñanza	H).- El profesor debe imponerse

Después de haber abordado estos 3 apartados constituidos por las categorías que le caracterizan a partir de los datos recuperados donde se plasma el tipo de

didáctica, el ejercicio del poder pedagógico del docente y el cómo el alumno lo resignifica, a continuación se aborda cuáles son los elementos que imperan en torno a la toma de decisiones de los sujetos, en donde la forma de resignificación áulica de los procesos descritos anteriormente son fundamentales en el sentido de las elecciones “vocacionales” que construye el sujeto preparatoriano, esto leído desde una lectura del comportamiento social implicada en la postura de Pierre Bourdieu y explicitada en el apartado correspondiente a la revisión teórica de la vocación y lo relativo al aprendizaje escolar.

Por lo que desde esta lectura, el tipo de enseñanza que se promueve en el aula es fundamental en la estructuración de habitus que impregnan los gustos y aspiraciones respecto a lo “vocacional”. La rigidez, la pasividad, la memorización, el monologo o la reflexión, el dialogo, el análisis y la capacidad de elegir y tomar decisiones; es el centro de la discusión, y nuestro objeto de investigación, es por ello la importancia dedicada a recuperar de qué manera el docente con su discurso y su acción pedagógica influye, a través de efectos simbólicos, en la resignificación de lo “vocacional” en el sujeto.

#### **4.2.- LOS SENTIDOS DE LAS ELECCIONES “VOCACIONALES”.**

En los sentidos de las elecciones “vocacionales” se muestra la serie de intersecciones, factores o variables congregados que atraviesan la toma de decisión de los jóvenes de bachillerato participantes en el presente trabajo, pretendiéndose recuperar, hasta dónde fue posible, las significaciones involucradas en las elecciones de tipo “vocacional”. Dichos sentidos se han catalogado para su abordaje de la siguiente forma: escolar, social e individual o personal; aún cuando en la gran mayoría de los casos dicha delimitación no es diáfana y clara debido a

que hay sentidos que se condicionan entre sí, transitando de uno a otro en la realidad concreta, por tanto se intenta apegarse lo más posible a dicha ordenación.

#### 4.2.1).- ESCOLAR.

Son aquellas significaciones que ubican al contexto escolar como una fuente de influencia importante en el tipo de elecciones de carácter profesional de los estudiantes. En este cariz se localizan 2 elementos que pueden ser introducidos: contenido y docente.

##### 4.2.1.1).- CONTENIDO ESCOLAR

Recogiendo las respuestas emitidas en el cuestionario con respecto a sí los contenidos de las materias de primero y segundo grado contribuyeron a su elección de la fase especializada, 81 alumnos respondieron afirmativamente y 76 negativamente. A continuación se muestra dicha información:

ASPECTOS	QUÍMICA BIOLÓGICA	FÍSICA MATEMÁTICAS	SOCIAL HUMANIDAD ES	TOTAL
AFIRMACIONES	32	29	20	81
NEGACIONES	12	18	46	76
<b>TOTAL</b>	44	47	66	157

Estas 81 afirmaciones corresponden al 52% de nuestro universo encuestado. De forma complementaria se cuestiona qué materias en particular son las que habían influido en dicha elección, encontrándose que en la fase especializada de química-biológica y física-matemática existe una tendencia de mayor relación con ella, mientras que para el área de social y humanidades no se percibe este

predominio, presentándose una gran dispersión en las distintas asignaturas especificadas.

Dicho dato se plasma tangiblemente en el cuadro señalado anteriormente, donde se observa que cada rubro analizado verticalmente, por fase especializada, se localizan las cantidades parciales de los alumnos encuestados de química-biológica que afirmaron que el contenido ha influido en su elección representando un 72.9% del total, mientras que en el área de física-matemática le corresponde el 51.3%, en contraposición de los alumnos del área de sociales y humanidades que es un 30.3%, en este caso específico el 69.7% emitió una respuesta de negación a dicha pregunta. Es decir, para éstos alumnos el contenido escolar de primero y segundo grado no fue un factor que contribuyó en su elección de fase especializada, más sin embargo, cómo se plasmó anteriormente y se mostrará posteriormente, el contenido que se señala polarizado entre agradable o desagradable, es un elemento importante señalado por los jóvenes para selección de las diversas áreas del conocimiento (fase especializada).

Por otra parte, también se les cuestionó respecto a si la fase especializada seleccionada puede contribuir en su desempeño académico en la carrera profesional que cursará, 129 alumnos respondieron afirmativamente, 21 negativamente y 7 no contestaron.

ASPECTOS	QUÍMICA BIOLÓGICA	FÍSICA MATEMÁTICAS	SOCIAL HUMANIDADES	TOTAL
AFIRMATIVO	37	44	48	129
NEGATIVO	5	2	14	21
NO CONTESTAN	2	1	4	7
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>47</b>	<b>66</b>	<b>157</b>

De los 129 alumnos, que correspondería al 82.2% del total, 118 alumnos justifican (o reafirman) su respuesta señalando que porque es afín a la carrera, que es una base para el desempeño futuro en la misma, aprender de la problemática social, los prepara para el desarrollo de hábitos de lectura y comprensión, proporciona herramientas para la investigación, desarrolla la lógica, entre otros; y sólo 11 alumnos no contestan.

¿Cómo percibe el alumno el contenido escolar?. Esta influencia se presenta con respuestas discrepantes aparentemente, y por ello de gran riqueza. Por una parte algunos alumnos señalan que el contenido influye para sus decisiones independientemente de la didáctica docente, es decir, por el contenido mismo, reafirmando los datos obtenidos (vía encuesta) señalados anteriormente. Por otra parte, influye cuando el contenido escolar no satisface y por lo tanto incide para no elegir una fase o carrera que tenga que ver con dicho contenido escolar. De una u otra forma, el contenido influyó la elección de fase especializada.

Estas diferencias se recuperan en las entrevistas realizadas, en las cuales se encuentran expresiones que señalan que independientemente de la didáctica de enseñanza existe un gusto o agrado en el contenido escolar de la fase especializada. Tal es la opinión de una alumna de la fase de física-matemática (pág. 17).

AA: Yo creo que no, pues porque si a alguien le gusta una materia y el maestro no se la da bien, pero ya gustándole por otro lado, pues le sigue gustando.

Una alumna opina respecto a la significatividad que tiene el comprender el contenido escolar para el desarrollo de preferencias profesionales (pág. 49).

AA2: ... Yo si te voy a decir una cosa, por ejemplo, a mí me gusta la carrera de mercadotecnia, pero mercadotecnia tiene matemáticas y capaz que si yo hubiera tenido un maestro que impartiera muy bien, pues me hubiera gustado y hubiera dicho “ bueno, me voy a mercadotecnia”. O los maestros que me han tocado a mí, no hacen que le entienda bien o sea, o será que no te explican bien. O tú estás cerrada “que no me gustan las matemáticas, no me gustan las matemáticas, no me gustan y no le entiendo”. Sino que los maestros no, no. Hay un maestro aquí en la escuela que te enseña muy bien las matemáticas.

AA1: ¡Hay sí!

AA2: Pero ese maestro no me tocó a mí. Capaz que si me hubiera dado, capaz que me hubiera metido a física-matemática a estudiar. Pero no, los maestros que me dieron a mí no les entendía nada. ¡Si pasé de milagros!. A ese maestro nos tocó a nosotros en primer año, nos dio álgebra. ¡Hay no! Las matemáticas, yo venía de la secundaria con un concepto muy distinto.

Algunos alumnos señalan que el desagrado por el contenido influye en la elección de la carrera (ESH: pág. 70).

AO1: ... Si en esa clase no te gusta pues influye que no vas a estudiar eso, o sea, que sepas que eso no es lo tuyo y que no vas a estudiar.

Para el docente de química (E # 2, pág. 16) el agrado o desagrado de ciertas materias influyen en le elecciones de tipo profesional.

M: ... Yo pienso que ya, influye, eh, la, la, el gusto por la asignatura. Ya que muchas veces qué las matemáticas, qué la física, por ese gusto está rechazando tal o cual opción profesional.

Para algunos alumnos dicho rechazo o aceptación tiene que ver con la comprensión y entendimiento del contenido escolar. Es decir, si se ha tenido una experiencia agradable al contenido en la medida que el maestro lo hace comprensible. (EFMQ: pág. 27).

AO2: Yo la materia de química la empecé a entender desde que estábamos en tercero de secundaria ¿Te acuerdas cuando nos daba el maestro?

AO4: Yo también

AO2: Desde entonces, el maestro que nos daba clases en tercero, ese no explicaba bien y llegaban unos muchachos que estaban haciendo como un servicio social, esos cuando entraron llegaron muy estrictos... ahí le empecé a entender a la química y de allí le empecé a entenderle a la química y de allí me empezó a gustar.

AO3: Pues yo desde que me acuerdo me gusta la química.

AO1: A mí me gusta las matemáticas también, que me acuerde desde la primaria y cuando entré a segundo de prepa, el maestro en el primer semestre y en el segundo me reprobó, pero yo le echaba la culpa al maestro, pero no, no me desilusionó porque entré a un curso y ya le entendí bien y en tercer año agarré la fase de matemática.

#### 4.2.1.1.1).- LA MATEMÁTICA

Un aspecto que resaltó en las diversas opiniones emitidas (vía verbal) por los alumnos, fue lo relacionado a que matemática es una razón importante en la decisión de la selección de la fase especializada, ya que algunos alumnos la escogen por fácil, otros por tener problemas de reprobación o por miedo a reprobación. También para entenderlas, para desarrollar habilidades, por reto personal o por la relación con la carrera profesional.



### A).- POR LA CARRERA PROFESIONAL.

Un joven de la fase de física-matemática señala que la elección es con respecto a su relación con la carrera profesional (pág. 2).

AO3: Yo me metí aquí en la fase porque **influye mucho en la informática**, ya que se ocupa. Varía, en todos los semestres es matemáticas, lo que es contabilidad, administración se lleva, entonces cómo influye mucho las matemáticas en ese, en esa carrera **la escogí para desarrollarme más la habilidad**, para cuando llegue a la carrera y **ser mejor en el área** esa de matemáticas, ya lo demás pues, lo que es sistemas y todo eso es más fácil, pero **lo principal es la matemática**.

Así también, una joven de esta misma área coincide en considerar la matemática como un reto y en relación a su futura carrera profesional (EFM: pág. 3).

AA5: Yo porque la verdad en primero y segundo estaba muy baja en matemáticas, entonces yo dije "si me meto en sociales y humanidades pues "no voy a saber matemáticas", entonces me dí cuenta que era necesario, entonces dije pues voy a estudiar matemáticas para aprenderla, para, porque ya al último me dí cuenta que no eran tan difíciles, entonces por eso estoy aquí y aparte porque **quiero estudiar informática**.

AO1: ¡Y todavía no sabe!

AA5: (Risa) pero por lo menos ya no le tengo miedo.

De igual manera este alumno asevera dicha opinión(EFM, pág. 31).

AO: Qué es con respecto a tu carrera pues, por ejemplo uno que va a estudiar ingeniería civil ocupa las matemáticas indispensablemente y tienes que venir a parar a esta fase, por ejemplo los que van a estudiar licenciados pues van y se meten a sociales.

### B).- POR RETO PERSONAL.

Así también, tal y como aparece en un extracto anterior, se concibe por algunos alumnos que aprender matemáticas es un reto personal. Al respecto refiere un alumno de la fase de física-matemática (pág. 7).

AO4: Si yo también entré más por un reto, pues porque a mí **las matemáticas se me han hecho superaburridísimas**. Yo recuerdo que el profesor nos daba segundo año y me dormía en medio de la clase, también el profesor tenía algo de culpa...

Pero también se ubican una joven de la misma fase anterior que ingresó a dicha fase por considerar un reto personal aprender la matemática (pág. 2).

AA: Eh. A mí siempre me gustó, me metí en matemáticas, primero porque tenía que ver mucho con mi carrera, con lo que quiero estudiar y **segundo porque siempre se me ha hecho aburrido lo que es matemáticas. Si lo he entendido pero batallo a veces con ello**. Es por eso que lo tomé como un reto para entrar y lograr mejorar lo que es matemáticas, por ejemplo en ciencias sociales

¡Nunca he batallado!. Nunca he batallado con las ciencias sociales, química tampoco, biología tampoco, pero matemáticas siempre se me ha dificultado un poco desde primer año, es por eso que tomé matemáticas porque iba profundizar en ello e iba aprender más.

### C).- DESARROLLO DE HABILIDADES PERSONALES.

Un aspecto que tiene que ver con la elección de la fase es lo relacionado con las habilidades cognoscitivas requeridas para abordar las diversas fases especializadas. Unos estudiantes de la fase de física-matemática señalan una distinción al respecto (pág. 31).

- AO1: **Yo entré a esta fase porque la verdad no me gustaba la investigación. A mi no me gusta leer.**
- AO4: Ni tampoco la química así que ni hables
- AO2: **¡Preferimos practicar mejor!.**

Así mismo coinciden con esta postura los siguientes alumnos (FM; pp. 5-6).

- AO4: **Lo que pasa es dependiendo, dependiendo de la forma de Uno.**
- AA5: **¡Sí!**
- AO4: **Hay unas personas que se les hace fácil porque les gusta leer, les gusta machacar lo de los libros, y entenderlos pues, pero muchos, la mayoría de las ciencias sociales se les hace difícil porque creyeron ellos que iban a ver cosas sencillas y se dan cuenta que no, que allí también tienen que, tienen que leer mucho.**
- AA5: Cuestionarios

- AO4: Estar todos los días **investigando.**
- AO1: Lo que pasa cómo dice él, **ciencias sociales se limita a lo que es leer y aprender lo que ya está hecho y matemáticas no, física no.** Tu tienes que leer, allí cómo que no tienen límites, o sea lees, aprendes lo que lees, aparte **lo aplicas en los problemas** que te están dejando cosas así. A lo mejor algunas personas se les hizo difíciles **entrar aquí porque a lo mejor, no sé su habilidad de pensar eh, no les gusta pensar su habilidad de pensar es muy baja** entonces es por eso que entran a ciencias sociales que nada mas es aprenderte una lección y contestar el examen o cosas así, o muchas personas lo que les interesa es pasar la preparatoria y tener su certificado de preparatoria y, y es todo y como que ellos dicen "**no como me voy a meter a una, a física matemática o a química-biológica, este siendo que hay una que es mas fácil y la puedo pasar o sea sin problemas y a lo mejor es por eso que esas personas las seleccionan.**

Así también, alumnos que seleccionaron la fase de sociales y humanidades, lo confirman después de haber cursado dicha fase (pág. 48).

- AA2: Pues mucho, mucho no, no me ha gustado la verdad. Cuando empecé quería cambiarme mejor. Aquello, **las matemáticas si son difíciles pero se me hace más fácil que aquí leyendo, no sé. No me gusta mucho.**

En el siguiente extracto recuperado se percibe que esta opinión es compartida por un docente del área de física (E# 4, pág. 35).

- M: ... Póngase usted en el lugar del chamaco, **psicología agarra y se pone a leer, hacen un cuestionario y de ahí sacan ellos, sacan pues, o sea que les hacen la pregunta muy concretas y respuestas**

muy sencillas, nada más es cuestión de aprender. Tenemos problemas con los chicos de que la mayoría por la cuestión del razonamiento, hablando de física, eh por ejemplo, los problemas si, son, tienen su grado de complejidad en comparación a ese nivel de lo que es estrictamente casi memorístico ...

#### D).-POR PROBLEMAS DE REPROBACIÓN.

Un aspecto que surgió de forma interesante en las entrevistas realizadas es lo referente a que en la elección de la fase se evade la matemática debido a que en la trayectoria académica de los alumnos existen problemas de reprobación con dicha materia.

Juan Pablo opina respecto a esta cuestión refiriéndose a los alumnos de la fase de Sociales y Humanidades (pág. 68).

AO2: .. Yo he preguntado, yo he preguntado algunos de aquí ¿Si por qué se metieron aquí?, y más que nada es porque deben materias o tienen materias rezagadas. No piensan meterse con más problemas.

Juan Pablo cursó la fase de social y humanidades y tiene planeado estudiar la carrera de electrónica en la cual la matemática es fundamental tanto en el examen de selección como en el desarrollo de la misma (pág. 67).

E: ¿No sería más provechoso que fuera de otra manera, qué realmente cada muchacho escogiera la fase que le guste?

AO2: Pues sí, porque así de esa manera **tendría bases** no sé, no sé. Tendría bases de lo que se va a me, de lo que va hacer en la carrera

- profesional.
- E: ¿Y tu porque lo hiciste, sí querías estudiar otra carrera
- AO2: ¡Ah, no!. **Porque debía y para no hacérmela más difícil, no sé. Debía álgebra, debía otras materias.**
- E: ¿Podrías haber cursado matemática?
- AO2: Pues no creo.
- E: En electrónica te vas a encontrar con matemática desde el principio
- AO2: Sí, pero ya ahí agarraré el rollo desde el principio, pues, porque ya sabría
- E: ¿Cómo esta eso de agarrar el rollo desde el principio?
- AO2: Pues no sé, estudiando, poniéndole atención.

Un alumno coincide con esta idea (ESH; pág. 68).

- AO1: No les gusta batallar pues ¿Para qué me meto, si voy a reprobar?, Mejor estudio por otra parte o algo así, o se salen ¿Sí? Salen, pues debiendo las materias, qué matemáticas, qué física.

Así también se manifiesta en el siguiente extracto de entrevista (ESH. P.45).

- AA2: La verdad, yo me metí aquí, **casi la mayoría porque es más fácil, por sacarle a las matemáticas** no tanto por la carrera. Yo por eso por las matemáticas, **ya de por sí debo esa materia,**

#### 4.2.1.1.2).-NI TAN FÁCIL, NI TAN DIFÍCIL.

Estudiantes del área de física-matemática consideran que los alumnos que ingresan a la fase de social y humanidades es por no llevar la asignatura de matemática, y en algunos alumnos de dicha área ésta hipótesis se comprueba al

confirmarse en algunos entrevistados que esa fue su motivación principal al seleccionar su fase, tal y como se expone a continuación (pág. 31).

AO2: Pero no todos piensan lo mismo porque hay otros que se meten en la de sociales por no estudiar matemáticas.

Un grupo de alumnos de la fase de química-biológica señalan (pág. 89).

AO1: A veces es por que le saca la vuelta a las materias difíciles, bueno no difíciles, pues, que se le haga dificultosas pues **¡Hay cómo matemáticas!**.

AA: **Sí, ¿No?. Porque no les gusta batallar.**

En otra entrevista con un grupo de muchachas que responden a este misma interrogante se confirma lo señalado (ESH: pág. 45).

AA2: ... y no porque supuestamente ésta carrera es la más fácil, pero muchos creen que es más fácil, **pero no, esta difícil**, yo por eso, no. Porque todavía no sé que es lo que voy a estudiar, este, por la más fácil.

Por tanto, el elemento que se introduce en estas expresiones, además del miedo a la reprobación de la matemática, es considerar la fase de mayor dificultad en confrontación a concebir la fase de sociales y humanidades como la "fácil". A continuación se muestra en un extracto de entrevista con alumnos de la fase de física-matemática (pp. 5-6).

AO4: Pero lo que no se dan cuenta es que la mayoría de las carreras, de las

tres fases que hay aquí tiene su parte difícil y tiene su parte fácil, a nosotros que estamos aquí en matemáticas y vemos que no es tan complicado. Nosotros cuando entramos le teníamos miedo, yo le tenía miedo cuando entré a esta fase ¿Por qué? Porque pensé que iba a ver mucha matemáticas, era romperse la cabeza, viéndolo así ¡Ah! Cómo ya estamos a final de año ya nada más falta una semana para salir vemos que no estuvo tan difícil la materia, la fase ¿No? Por eso digo que cada fase tiene su parte difícil y su parte fácil.

Otro alumno de la fase de física-matemática coincide con esta opinión (pág. 24).

AO4: O también las ganas que tiene uno de ponerle ganas a esa materia. Hay unos que nomás están en esa clase, no saben lo que van a estudiar, nomás se metieron porque se les hizo fácil.

Estos jóvenes entrevistados conciben las asignaturas como materias fáciles o difíciles, por lo tanto hay una concepción de que el contenido de las diferentes materias posee un grado de dificultad distinto.

Los estudiantes que tuvieron la oportunidad de cursar la fase de física y matemática consideran que no fue tan difícil, como ellos mismos lo consideraban antes de cursarla. Mientras que los alumnos de la fase de sociales, que ingresaron a la fase de sociales considerándola “fácil” reconocen que –por las habilidades cognitivas que el alumno debe de poner en juego en el aprendizaje, como leer, discutir e investigar- fue un problema que tuvieron que enfrentar ocasionándoles dificultades para el aprendizaje de la misma y por tanto reconstruyeron su concepción de fase “fácil”.



Un maestro señala haberse percatado de que predomina en los jóvenes una tendencia hacia las carreras consideradas “fáciles” en contraposición de aquellas “difíciles” (E# 4, pág. 35).

M: Porque los chamacos que entran a la física son chamacos que quieren estudiar ingeniería civil ¿Sí? Ingeniero mecánico o ingeniero eléctrico. Son los únicos que pueden agarrar por ahí, los demás agarran química, matemáticas los que van ingeniería química, los que van a farmacia, los que van a medicina, o sea de por sí ya la carrera de ingeniería, son pocos los chamacos de ingeniería, arquitectura. Vaya a la escuela de ingeniería civil qué tanto son los que ingresan. Tiene que ver con eso. Como que le sea sacan ya incluso ah, ah lo difícil de la materia. Hay un problema serio en esto, que si se pone uno a verlo bien a fondo pues no le haya mucho.

En este párrafo se encuentra plasmado esta concepción que circula en el discurso estudiantil del mayor grado de dificultad en ciertas asignaturas. Entonces sí en el docente existe este juicio, es posible que refuerce con su opinión y actitud cotidiana que la matemática es una asignatura difícil y por tanto, existen otras que son “fáciles”.

Se le cuestiona a un docente de la fase de física-matemática cuál es su opinión en la consideración de que la materia de matemáticas se le perciba como difícil (E # 1, pp. 7-8).

M: ¿Qué es lo que hacen? Yo me estoy dando cuenta aquí en la escuela y en varias escuelas de por aquí, bueno como yo doy en la Universidad de Occidente, doy profesional, doy clases de

matemáticas, también en ingeniería, este yo me doy cuenta que todos, todos, le huyen a las matemáticas aquí hay más grupos del área que no llevan matemáticas que la que sí la llevan y ¿Qué pasa cuando dicen "yo no voy a llevar matemáticas porque no quiero? Voy a estudiar administración, voy a estudiar mercadotecnia" se van a la carrera y resulta ser que matemáticas la llevan y ¿Qué sucede? Reprobar ¡decepción!

- E: Pero en este caso el problema de las matemáticas ¿A qué se debería?
- M: Yo siento que es desde la primaria, fíjese que yo en México yo veo esto. En México yo cuando estudié el Politécnico en áreas de matemáticas son excesivamente exigentes, por ejemplo aquí tenemos la física-matemáticas, pero no está la exigencia que existe allá. Allá no es que el maestro llegue y exija sino por el reglamento de la escuela, no me acuerdo bien, pero parece que si debo yo dos materias de un semestre no puedo pasar al siguiente, algo así. Entonces los alumnos que no tienen interés o malos, automáticamente, sólitos, el mismo reglamento lo va ha echar. Pero las materias son muy pesadas, o sea en el aspecto matemático es muy, muy profundo, o sea sólitos se van ... **en Sinaloa desde la primaria tienen la cultura antimatemática** un caso muy especial mi hijo va en tercero de primaria, cuando iba a entrar a segundo una vez llegó y preguntó "papá ¿Son difíciles las matemáticas? Y le digo: no hijo, ¿Por qué? No es que la maestra dijo "hoy ora saquen su libro de matemáticas vamos a ver hoy lo más difícil". Desde allí le están inculcando ¿Por qué? Desgraciadamente así es. Ayer en la noche estaba dando clases a una cuñada que esta en la prepa de la normal y de matemáticas, de cálculo. Ella va a estudiar, quiere entrar aquí a la UAS derecho. ¿Para qué le dan matemáticas? ¿De qué le va a servir?. Allí no hay fase especializada. Más sin embargo la muchacha dice "no, si sí te entendí y se puso a resolver problemas". Problemas más complicados de los que se ven aquí...

#### 4.2.1.2).- DOCENTE.

Respecto a sí el docente influye o no influye en las elecciones de los jóvenes, las opiniones recuperadas, pudieran parecer contradictoria, más que eso fue discrepante y variado como se muestra a continuación.

#### A).- DOCENTE: ENTRE LA NEGACIÓN Y SU INFLUENCIA.

En el sentido de la contradicción entre influir y no desearlo en este aspecto se expone la opinión de algunos docentes que se les cuestiona cómo influyen a través de su papel de docentes en las decisiones de los jóvenes (E#2, pág. 16).

M: Pues, en un momento determinado podría. **Sí podría influir**, pero no fue mi objetivo sí...Tajante que este durante el curso de influir, influir para que salgan, supongamos de mi carrera ingeniería bioquímica o química, **no, no enfatice mucho "la química es muy importante", lo normal, lo normal .... Pero si, una influencia directa, directa, directa yo que les diga "muchachos es muy importante que sigan la carrera de química porque es la alternativa orita, están abriendo nuevas industrias, hay mucho campo de acción, desde ese punto de vista, no.**

Otro docente quien asevera rotundamente que es el profesor quién influye predominantemente en las elecciones de los estudiantes al cuestionarlo cómo podría relacionarse dicha influencia, su respuesta es contradictoria (E:1, Pág. 5).

E: Y usted maestro en su clase diaria ¿Cómo cree usted que puede influir en esa decisión, en la elección de carrera?

M: ¿Cómo podría influir para qué?

E: Para que tomaran la decisión de la carrera. Usted como docente

(interrumpe)

M: Pues, sondearlo, a lo mejor a ver lo que hay, no aplicarle algún test, y ver cual es su inclinación, motivarlo, darle más apoyo, información respecto a eso. Yo recuerdo fíjese que cuando yo estudie en el politécnico ....

En este apartado revela como algunos docente entrevistados existe un conflicto entre negarse asumir la influencia respecto a la relación de las fases especializadas y áreas del conocimiento, mientras que en el segundo caso, el docente enuncia la importancia de realizar una serie de actividades que han sido propias históricamente de la OE.

#### **B).- DE LA CREENCIA AL HECHO ESTÁN LOS ALUMNOS.**

Con relación a la preferencia profesional de los jóvenes, es común considerar al orientador educativo, en el argot educativo y social, como el sujeto pedagógico que tiene la obligación y tarea de proporcionar esa "orientación" que requiere el alumno. Pero en el caso específico de un maestro entrevistado considera que es el docente quien influye primordialmente. Lo anteriormente señalado se enuncia en el siguiente pasaje de la entrevista (E# 1, pp. 4-5).

E: ... ¿Quién cree que pudiera influir de manera así fundamental?

(interrumpe)

M: Nosotros

E: ¿En la decisión del muchacho?

M: Nosotros definitivamente

E: ¿Quiénes?

M: **Los maestros.**

Pero, contrariamente para el alumno, desde su opinión recuperada en el cuestionario, no es el docente el actor fundamental que influya en sus decisiones y gustos de índole profesional, ubicándolo a su vez en un segundo lugar con un porcentaje mínimo, éste dato se obtiene de la pregunta ¿Quién influyó en la toma de decisión de la elección de fase especializada? y ¿Qué otra persona influyó? La respuesta de un total de 157 alumnos encuestados fueron los siguientes, en la primera 15 alumnos consideran que al maestro; 5 que los maestros y amigos; 2 maestros y padres de familia y 2 maestros, familiares y amigos, lo cual dan un total de 24 respuestas.

Respecto a la segunda pregunta ¿Qué otra persona influyó? Se respondió de la siguiente forma: 12 estudiantes consideraron que los maestros; 2 maestros y familiares y 1 alumno maestros y amigos, lo cual dan un total de 15 aciertos. Para el primer caso fue el 15.2% quien emitió una respuesta recíproca con la opinión del docente y en la segunda pregunta el porcentaje asignado es de solo 9.5%, enlazando éstas dos cantidades, pensando en la probabilidad de que son sujetos diversos los que emitieron dichas respuestas, representaría tan sólo un 25% del universo total encuestado. Tan sólo un evento de las entrevistas realizadas avala bajo esta lógica la opinión del docente. Estos alumnos consideran que una forma de cómo el maestro influye en ellos es través de la experiencia laboral que posee cómo profesional en su campo de acción. Y este es el caso del docente # 1 al cual se refieren estos jóvenes, el mismo docente que cree que es fundamental su influencia (EFM: pp. 7-8).

- AO4: En la carrera si influyen mucho, porque tu vez como es el maestro, como explica, vez que te hace la clase divertida, y empiezas a hallarle la forma bonita a la materia.
- AO1: O sea que sabe de la materia y aparte lo que es importante, que este maestro haya trabajado.

- AO: Transmitirnos experiencias
- AO: Que haya trabajado como profesional en su área para después transmitirnos el conocimiento a nosotros por medio de experiencias, o sea cosas que él aprendió en su trabajo y después transmitirnos a nosotros. Así hace la clase interesante y hace que a nosotros nos interese el área que él estudió.
- AO1: Nos da una idea de cómo la está trabajando.
- AO3: Un ejemplo de esto es el profesor G... pero también nos platica mucho como él ha sido ingeniero civil, nos ha platicado muchas experiencias de él como de su trabajo, pues. Por ejemplo a dos o tres de aquí nos ha influido para que ellos sientan, pierdan el temor porque ellos ya tenían pensado entrar a ingeniería civil, pero han perdido el temor a ingeniería civil y han visto que es divertido.

Hay algunos alumnos que consideran que el docente puede influir, pero en sus decisiones no. Tales el caso de estos alumnos de social y humanidades (pp. 69-70).

- AO: Eh, ¿Hablando de la materia de pensamiento?
- E: Sí.
- AO: .... **No se me hace que pueda influir mucho a mí.**
- E: ¿Y de otros maestros?
- AO: **No, los maestros no creo que hayan influido en mi,...**

#### 4.2.2).- SOCIAL

En esta categoría se agrupan aquellas influencias que tienen su origen en el ámbito de la sociedad, en la construcción cotidiana de las relaciones interpersonales de los sujetos concretos. En la cual se encuentra la identificación social, familia y por un futuro estable

#### 4.2.2.1).- IDENTIFICACIÓN SOCIAL.

La identificación es la asimilación de atributos, cualidades o características de otra persona con la cual existe una relación afectiva. Es un modelo el cual se pretende imitar. Así pues, se encontraron algunos sujetos que señalan que sus inquietudes por una carrera profesional surgieron por la imagen de un pariente o amigo. Aún cuando su origen es social es, sin duda un proceso psicológico e individual. A continuación se muestra un pasaje donde se plasma dicho sentido por un alumno de la fase de social y humanidades (Pp. 65-66).

**AO2:** Bueno, a mi hermano, a él le gustaba también electrónica desde chicos y yo también desde chico, no sé, me ha inquietado por conocer y, y cómo él tenía el estudio, pero no a nivel licenciatura en el ICATSIN, en el ICATSIN y tiene pues todo para, todos los instrumentos que se puedan utilizar para realizar ese trabajo, no sé, me gusta arreglar grabadoras o videos, todo eso, televisiones.

Al respecto comenta un joven de la fase de química-biológica que su padre le despertó el gusto por estudiar una profesión similar (pág. 97).

**AO:** Yo agarré la de ingeniero civil porque desde chico me gusta, mi papá es dibujante y me enseñó todo ese tipo de cosas dibujos, dibujos técnicos, etc... me gusta y me ha atrae por eso es que me decidí por esa carrera. Porque me gusta, sale de mí.

Así también, se presenta este pasaje de una entrevista donde una chica de la fase de sociales y humanidades explica el proceso de identificación hacia familiares (pág. 57).

AA: Es que desde pequeño tu te acostumbras, la familia tienes parientes profesionistas, pues, y saben que es un ingeniero, un médico, un abogado y **sin querer tu te vas acercando a esos familiares**, por lo mismo por la familia, pues, tú los conoces, son sus tíos, te acostumbras a ver lo que hacen y te empiezan a gustar las carreras que ellos escogieron y les preguntas ¿Por qué?.

Para otro alumno de la fase de matemáticas y química, uno de los factores que puede influir es el contexto de la comunidad en la cual se desenvuelve los sujetos escolares, ya que en la convivencia con el entorno se desarrollan habilidades que inciden en la elección de carrera (pág. 26).

AO: No también puede ser en dónde viven, por que hay por decir alguien que vive cerca de un taller o algo, ahí se la lleva con el muchacho que está arreglando algo, algo y se pone a ver las cosas y le empieza a gustar, otro que vive cerca de un taller de electrónica se va al taller y ya le empieza a gustar la electrónica ....

Tal es el caso como lo manifiesta esta joven de la fase de social y humanidades que desea ser docente de preescolar y convertirse en un modelo de identificación y de enseñanza a los niños preescolares, por ser estos más moldeables (pp. 85-86).

AA1: Pues, yo creo que la identidad de cada quien, es con quien se identifica la persona o sea, por decir yo.... A mí me encanta ver a un niño cuando yo le enseño algo, o sea, es muy importante pues, porque yo... mi hermanito está en primaria y no me llama tanto la atención enseñarlo, como cuando estoy en, a los niños del kinder, es muy diferente pues, son otras cosas, los otros niños como que se emociona uno, que tu veas que el niño aprendió algo de ti, y ya la primaria pues no sé, se me hace que es menos dificultad, a veces,



con quien se identifica.

Con estos ejemplos señalados anteriormente se detona como en algunos casos los alumnos de bachillerato expresan de qué manera la figura de un adulto profesional con el cual se tiene un parentesco sanguíneo, puede ser un modelo importante para el desarrollo de preferencias profesionales.

#### 4.2.2.2).- LA FAMILIA

Se les cuestiona respecto a sus padres influyeron en tu elección: 102 alumnos señalan que negativamente, 46 estudiantes afirmativamente, 5 que en parte pero que fue una decisión suya y 4 emitieron respuestas ambiguas como más o menos.

Al especificar el cómo se recibió el apoyo de los padres de familia, las respuestas emitidas se concentraron en un solo resultado, ya que tanto los alumnos que respondieron afirmativamente o negativamente, coincidían en especificar que fue una decisión personal para estudiar lo que a él o ella le guste, de tal forma que con esta expresión localizamos 63 alumnos que coincidieron en declarar que eran apoyados, 8 señalaron no haber recibido ayuda, 5 informándoles, 16 alumnos expresaron diversos razonamientos y 70 alumnos no contestaron.

Encontramos opiniones respecto al papel de la familia como la siguiente, lo cual expresó una alumna de la fase de física-matemática que su familia no influye en ella, sino que la apoya en sus desiciones (pp. 14-15).

AA:           ¿La familia? Ah, pues **diciéndole que mira esto esta mejor, que mira hay más trabajo, que esta mejor. Pero a mí, mi familia no ha**

**influido nada**, no me dicen que esta bien, mis decisiones son buenas, porque dicen que yo debo de tomar una decisión porque yo soy la que voy a seguir, que nada más que este segura pero que es lo que quiero decidir.

#### 4.2.2.3).- POR UN FUTURO ESTABLE

Otro elemento refiere a la motivación de elegir una posible carrera al concluir la preparatoria se debe a la posibilidad de acceder al mundo laboral de forma rápida debido a la facilidad de acomodarse por las propuestas de trabajo de familiares, es decir, porque la familia tiene un negocio propio estable.

De forma precisa y clara lo señala ésta alumna de la fase de social y humanidades que cuenta con un familiar que le ofrecen trabajo si estudia una carrera como lo es la arquitectura. Lo cual plantea que existen variables, tal como el mercado laboral que son tomadas en cuenta por algunos alumnos al elegir carrera profesional (pág. 57).

AA: Es que mira, si influye mira, porque si tienes un tío arquitecto, y arquitectura casi no tiene trabajo y te dicen "no pues mira si estudias arquitectura tienes trabajo conmigo", entonces sí influye porque uno dice "hay pues lo que quiero tener es trabajo" entonces, pues voy a estudiar arquitectura que le hace que no me guste muy bien, que no entienda, pero ya tengo seguro el trabajo. Entonces sí influye.

De igual forma en el ejemplo siguiente un alumno de la fase de química-biológica señala dicha motivación respecto a la relación entre la selección de carrera profesional y desempeño profesional (pág. 90).

AO2: Porque mi papá me dice que si salgo de aquí de química y salgo bien, me consigue trabajo.

E: ¿Tu papá dónde trabaja?

AO2: Trabaja en la SARH.

Así también, para una alumna la oportunidad de trabajo en el campo de acción del arquitecto lo que ha ido afianzando su decisión de estudiarla (pág. 19-21).

AA: Me gustó. Mas que nada en arquitectura lo que pasó es que pensé es que hay más oportunidades para trabajar y más en una mujer pues, ya pues, eso es lo que se me hace.

#### **4.2.3).- INDIVIDUAL**

##### **4.2.3.1.- INDECISIÓN**

En esta aglutinamos todas aquellas significaciones que pueden ser señaladas por la indefinición del sujeto en cuanto a sus decisiones, por la sobrevaloración de la influencia de los otros anteponiendo su posición personal. Así encontramos alumnos desinformados, desubicados, indecisos que han influido los amigos o la familia en una relación de dependencia para el individuo.

##### **A).- DESUBICADO**

Un elemento que atraviesan los datos, es que encontramos algunos alumnos que a unos cuantos días de concluir la preparatoria se encuentran indecisos sobre el qué estudiar, para éstas fechas en una gran mayoría de escuelas profesionales de nuestra ciudad han concluido el proceso de inscripción. Alumnos de la fase de física-matemática explicitan claramente dicha situación (Pág. 9).

- AO4: Es que están acostumbrados, acostumbrados a que ellos mandan en la clase, a ellos no les dicen nada
- AA6: No les llaman la atención
- AA5: **Es que muchos no saben lo que quieren** y están aquí para decirle a su papá "no pues no me digas nada, estoy en física-matemáticas, pero resulta que están en el salón, pero no son alumnos como debieran de ser. Es como una mentira.

Así mismo se refuerza esta opinión con el pasaje siguiente por otros alumnos de la misma fase (pág. 20).

- AO: Eso es en algunos casos, **en algunos caso sí, si es cierto que están desubicados y otros que no tanto.** Pero, es que en todos los salones hay de todos; desubicados, que están seguros que es lo que van a estudiar y hay gente que de plano no sabe nada. Incluso hay muchachos que dejan de estudiar y dicen "voy a dejar de pasar un año para ya después el otro ver lo que quiero estudiar. O sea que lo que pasa. No están seguros de lo que realmente quieren.
- AA: **La mayoría tenemos miedo de que llegemos, de no ser lo suficientemente bueno o que no nos guste a la hora de la hora.**
- AO: **¡Sí!**
- AO: Yo por ejemplo le tengo miedo a la carrera que voy estudiar porque llevan mucha matemáticas, pero también yo se que si me pongo, busco bien y me pongo a practicar, me pongo en serio voy a terminar esa carrera. Porque a mí se me hace que con esfuerzo y un poco de

dedicación todo se puede lograr.

Otro joven de la fase de social y humanidades señala que ha seleccionado una carrera profesional a cursar debido a que su papá le comenta que es bonita (pp. 65-66).

- E: ¿Y por que vas a estudiar antropología?  
 AO: Porque me gusta.  
 E: Porque te gusta. ¿Y sabes lo que es la antropología?  
 AO: Más o menos.  
 E: Pláticame.  
 AO: (Risa) ¿De antropología? (Se ríe) no, **no sé bien pues**, pero, mi apa me dijo que me iba a explicar eso, que era bonita carrera. No sé bien, pues. Es a lo mejor lo que mi apa siempre me ha dicho de que, que, él conoce la UNAM, de que a lo mejor, de que a lo mejor, no, no sé, pero es a lo mejor lo que estudio.

Estas entrevistas nos expresan la desinformación en que sustentan algunos jóvenes sus elecciones, como el joven que dice que piensa estudiar antropología en la UNAM sin tener información precisa sobre dicha carrera profesional.

## B).- LOS AMIGOS.

Otra variable significativa encontrada a través de las entrevistas, sobre todo en el área social y humanidades consiste en que algunos alumnos señalaron que se elige esta fase por seguir a los amigos, este es el ejemplo de un grupo de muchachas de esta fase (pág. 46).

- AA3: Yo la escogí, al principio la escogí porque, si quiero estudiar derecho ¿No?, Pero no estaba tanto, entre derecho y economía y me iba a

meter a la fase físico-matemático, pero como todas mis amigas se metieron a la fase de sociales, por eso me metí yo también a la fase. ¡Si me gusta derecho!.

Un docente de la fase de física-matemática coincide en señalar que esta asignatura y los amigos son variables que determinan o influyen en la elección de las fases (E#1, Pág.4).

M: Si, si por que **muchos no están ubicados** que es lo que quieren, y muchos se meten **ahí porque va su amigo**, otros se meten por que va ... por que no encuentran otra opción **por que quieren tratar de sobresalir en un área difícil**, de física-matemáticas para mi el área de más práctica, que se tiene que dedicar más tiempo.

Un docente de la fase de química-biológica coincide con tal planteamiento respecto a la selección de la fase influyen los amigos (E# 2, pág., 19).

M: .... Muchas veces se van por los muchachos. Se  **fueron los amigos y se van con ellos.....**

Otro ejemplo se encuentra en una entrevista con un grupo de alumnas de la fase de social y humanidades que señala que seleccionó la fase por seguir al grupo, pero que aún a pesar de ellos, las materias le han interesado (pp. 80-81 y 82).

AA3: Pues a mí porque siempre me ha gustado, las materias que llevo ahorita siempre me han gustado, aunque me gusta mucho matemáticas pero me metí aquí porque.... **Será porque ellas también se metieron y yo me quise venir con el grupo aunque también me gustan mucho las materias.**

Una joven de la fase de social y humanidades comenta la situación de un familiar que se encuentra en dicha situación (pág. 48).

AA2: Yo tengo una prima que se va a meter estudiar en el TEC. no sabe ni de lo que se trata la carrera, pero ella se va a meter porque todos sus amigos se van a meter, porque, todos están ahí, el muchacho que le gusta, o sea por eso.

Otro alumno plantea cómo las circunstancias o la identificación influye para elegir determinada carrera (ESF: p. 52-53).

AO: **Si influye muchas veces las amistades en fin.** Porque casi siempre suele suceder eso. Que muchas veces uno tiene un amigo y el amigo percibe como administración de empresas y muchas veces el amigo agarra por ahí, por que por ahí van sus amigos. O en fin, tu tienes un primo que es empresario ¿Qué sé yo? Y tiene una carrera y tu ves que le ha ido bien y tu te vas por ese sendero. Pero sí influye, la mayoría de las veces influyen otras personas para tu agarrar una carrera. No todo el tiempo realmente la escoge uno.

Pero también se encuentran las excepciones y este es el caso de una alumna de química-biológica que a pesar de que sus compañeros, en su gran mayoría seleccionaron la fase de sociales, desistió optando por la química. (pág. 88).

AA: Si, yo iba a sociales también porque todos se fueron para allá.

AO1: Sociales, se van todos los amigos

AA: Sí

AO1: ¡Que vente y todo eso!.

AA: Y ya el último día, ya estaba, cuando en la solicitud, ya puse química.

E: ¿Por qué?

AA: Porque estaba equivocada yo en las sociales por mis amigos.

#### 4.2.3.2).- INNATO.

En el rastreo y revisión de los diversos datos obtenidos por los instrumentos aplicados se encuentran sólo dos opiniones al respecto, una de ella de un docente (E#2, pág. 16).

M: Pero de hecho ya como que **los alumnos ya traían ya el deseo de estudiar esa carrera.**

Otra opinión coincidente corresponde al de una alumna de la fase de social y humanidades (pág. 70).

AO1: Yo creo que yo solo por mí, por mí mismo nació eso de querer estudiar

A la pregunta explícita planteada a los alumnos sobre qué factores han influido en su toma de decisión señalaron de 157 encuestados, 55 alumnos porque tiene relación con la carrera a estudiar, 11 por su interés y gusto, 15 indecisos, 14 no contestan y 72 alumnos emiten respuestas diversas. No encontrándose respuestas relacionados con dicho aspecto.

#### 4.2.3.3).-AUTOSUFICIENCIA CONTRA LOS MATICES RECONSTRUIDOS.

En los datos arrojados en nuestra encuesta aplicada ante la pregunta ¿Quién influyó en la toma de decisión de la elección de fase especializada?, de un total de 157 cuestionarios aplicados (distribuidos a 44 alumnos que cursan la fase de químico-biológica, 47 alumnos corresponden a la fase de física-matemática y 66 de social y humanidades), 92 alumnos respondieron que él mismo, es decir que no



influyó o recibió ayuda de otra persona para elegir su fase especializada. Entre el total de encuestados y el número de alumnos que coincidieron con esta respuesta, la diferencia es de 65 alumnos, lo cual se subdividió en 13 formas distintas de expresar respuestas a esta pregunta, en donde sólo un porcentaje mínimo señalan al docente como fuente de influencia para su proceso de elección profesional. Y la familia, más que influencia se considera por el alumno que es apoyo y respeto a su elección.

Una pregunta complementaria a la anterior consistió en cuestionar cómo esta persona que había apoyado dicha decisión. La respuesta predominante que prevaleció fue la no respuesta, es decir 69 alumnos no respondieron a expresar el cómo. En segundo lugar se encuentra 35 encuestados que coincidieron en indicar que esta decisión se llevó a cabo a través de información relacionada con la carrera, plan de estudios de la carrera profesional, requisitos de ingresos o por la carrera misma y como tercera opción prevalece la respuesta escueta que manifestaron 9 alumnos que al expresar que “sólo decidió.”

Posteriormente se les preguntó que otra persona contribuyó y sus respuestas fueron de igual forma que en la primera pregunta coincidente al señalar que “nadie lo apoyó”, siendo un total de 84 alumnos los que concurren con esta respuesta, 29 no contestan.

Así también se les solicitó que especificarán de qué manera había contribuido esta persona y de nueva cuenta la no respuesta tuvo el mayor número, 93 alumnos no respondieron.

Por lo tanto, se encuentra en los datos arrojados dos contradicciones, por un lado que el alumno se ubica como una persona capaz de tomar sus propias

decisiones sin el apoyo de nadie y las diversas opiniones vertidas que señalan que en su decisión de elección de fase influyó la materia de matemática, los amigos, o por considerarla “la más fácil”. Ante este dato, el alumno se autopercebe como una persona autosuficiente, que no se deja influir por nadie y que nadie influye en él. Estos datos arrojados a partir de los cuestionarios aplicados fueron concentrados con anticipación a la realización de nuestras entrevistas. Desde un inicio nos causó sorpresa el alto porcentaje asignados a las respuestas que nos señalan que “nadie lo apoyó”, que “el sólo decidió”, por lo cual dicho dato se rescató y cuestionó a los entrevistados (tanto alumnos como maestros)

Una alumna de la fase de social y humanidades sostiene esta posición (pp. 45-46).

AAI: No, a mi no. Yo si, yo no sabia si nadie iba, si ustedes iban a estudiar esta comunicación y eso, yo, yo estoy firme en eso y **nadie influyó en mi.**

Un alumno de química coincide con dicha opinión (pág. 96).

E: Y alguna persona otra persona te haya inculcado el gusto por la biología ¿Si se puede hablar de alguien?

AO: **Nadie, yo sólo**

Pero también se encuentran opiniones coincidentes tal y como ocurrió en la entrevista realizada a un grupo de alumnos de la fase de social y humanidades, opinan sobre este tópico (pág. 57).

E: ¿Su familia influye en ustedes?

AO1: La mía no

- AA2: La mía no
- AA1: **Para escoger la carrera en mi, no influyeron.** Bueno, no me dijeron ellos que yo escogiera esa carrera....

En las entrevistas de igual forma que se le cuestionó sobre esta respuesta a los docentes entrevistados (E # 4 (E# 4, pág. 38).

- M: Esa referencia ¿De dónde?
- E: ¿De dónde? ¿Cómo?
- M: No, no puede ser eso ¿Verdad que no puede ser eso?
- E: ¿Usted qué opina?
- M: **¡No. No, no puede ser! ¿Cómo que no va a influir nada?. Tiene que ver algo que lo. Porque usted también cómo yo en algo fue la situación de escoger, en algo, lo que pasa que el chamaco no sabe, no, no dice lo que realmente pasa.**

El docente de la fase de física-matemática (E# 1, pág. 16 ) coincide con la opinión del anterior maestro.

- M: **Si, pero o sea al utilizarla por él mismo ¿Qué quiere decir de que no hubo nada en ellos que influyera ¿No?**
- E: Sí.
- M: **Es ilógico, pues. ¿Pero cómo va a decir nada más a sí? Me gustan las matemáticas, me gustan la física. Si, pero usted ve realmente los resultados en los exámenes, ese 50 % nada que ver, no tiene que ver ¿Qué es lo que pasa? Que no están realmente ubicados, yo siento que es eso.**

Pero también existen opiniones con respecto a señalar que de ningún modo el docente influye en sus decisiones, tal es el caso de alumnas de la fase de social y humanidades (pp. 52-53).

E: .... ¿Ustedes creen que los maestros han influido en ustedes sobre lo que van a estudiar?

AA!: Pues a mí **los maestros no influyeron para que escogiera la carrera que voy a estudiar.**

Carlos, alumno de la fase de química y biología coincide con dicha opinión (pág. 96).

E: Carlos ¿Tu crees que los maestros que has tenido influyeron de alguna manera para que te guste la biología?

AO: ..... No, yo creo que no. **A mí me gusta la materia** y los maestros no, nomás da la clase y eso.

Alumnos de la fase de física-matemática opinan al respecto (Pp. 19-20).

AA: No, yo creo que es **por uno mismo**

E: ¿Uno mismo? Pero, ese uno mismo ¿De dónde vendrá?

AA: Te autoanalizas y ya lo que te guste, a como, como las ventajas que se pueden tener, la desventaja y todo pues.

AO: Los que ya saben que van a estudiar es por que ya tienen un contacto con lo mismo, con la carrera, que a estudiado eso y están ejerciendo esa formación, le empieza a gustar. Los que están verdaderamente seguros es por que ya, ya han tenido relaciones y por eso les gusta.

Este dato empírico es interesante y sobre todo por ser coincidente con otros trabajos realizados en diversos momentos históricos por orientadores o involucrados en la orientación educativa. ¿Hasta dónde realmente el alumno decide por si solo? ¿Hasta donde es libre de elegir?. Esquemáticamente esta categoría se presentó de la siguiente forma:

4.2.- LOS SENTIDOS "VOCACIONALES"		
4.2.2. ESCOLAR	4.2.1.- SOCIAL	4.2.3.- INDIVIDUAL
4.2.2.1.- Contenido escolar 4.2.2.2.1.- La matemática  A).- Por la carrera profesional B).- Por reto personal C).- Desarrollo de habilidades personales. D).- Por problemas de reprobación  4.2.2.2.2.- Ni tan fácil, ni tan difícil.  4.2.2.2.- Docente A).- Docente: Entre la negación y su influencia. B).- Alumnos: Entre el dilema de la aceptación C).- De la creencia al hecho: están los alumnos.	4.2.1.1.- Identificación 4.2.1.2.- La familia 4.2.1.3.- Futuro estable	4.2.3.1.- Indecisión A).- Desubicados B).- Los amigos  4.2.3.2.- Lo innato 4.2.3.3.- Autosuficiencia contra los matices reconstruidos.

## V.- DISCUSIÓN TEÓRICA<sup>29</sup>

La escuela es producto del contexto histórico-social, expresión particular de relaciones socioeconómicas que la conforman en un tiempo y espacio determinado. La escuela es una dinámica de rutinas cargadas de significados vitales que, por ser reiteradas, obvias, "naturales", uniformes, cíclica y obligatorias, encierra una potencia demoledora propia: la fuerza de la normatividad (Jackson,1996). Pero también, la escuela más que un espacio instruccional, es un campo cultural donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas coexisten, conjugándose o confrontándose.

La escuela reproduce y perpetua las desigualdades e injusticias de la sociedad en su conjunto. Por lo cual, en el acto educativo se aglutinan saberes, contenido escolar, normas, actitudes e ideología a través del curriculum formal, oculto y de uso, legitimado a través de un conocimiento validado socialmente, de visiones absolutas y certezas incuestionables.

La escuela está impregnada de relaciones de poder a través de las prácticas pedagógicas cotidianas; es un proceso cultural e histórico, en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder que se concretizan por medio de rituales. Rituales que se fortalecen a través de ese control disciplinario que induce día tras día a un tipo de enseñanza conformando y estructurando esquemas de pensamiento tendientes a la reproducción de ideología y cultura dominante. McLaren concibe y señala que la escuela sirve como una forma de "lugar de trabajo", donde los estudiantes ensayan conductas preestablecidas y desarrollan habilidades esenciales para su participación en ambientes burocráticos de trabajo (McLaren,1995:150). Por lo que, un buen estudiante es

---

<sup>29</sup> El quinto capítulo denominado discusión teórica presenta elementos de interpretación de resultados (datos empíricos) a partir de la teoría, con el propósito de marcar distancias teóricas o su simultaneidad.

sinónimo de un futuro trabajador, ya que el ethos del estado del estudiante "... generado por la escuela, enfatizaba valores asociados con los buenos trabajadores, por ejemplo, dedicación, puntualidad, docilidad y confiabilidad" (McLaren,1995:51).

Pero a pesar de esto, los alumnos se resisten de diversas formas a dichas imposiciones (Paul Willis:1988). Dicha resistencia se puede manifestar, de acuerdo a los resultados específicos arrojados en la investigación realizada por Willis (1988), a través del fumar, vestir y del hablar. En nuestro caso, se expresó por medio del desorden áulico.

### **EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje desde los hallazgos recuperados conformados en el presente trabajo por una serie de indicadores que le dieron sustento a la categoría denominada **el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje**, denota una concepción de aprendizaje que le he denominado de "rebote", donde prevalece la memorización, la rapidez, la inmediatez y el uso predominante del lenguaje oral como procesos fundamentales para propiciar el aprendizaje escolar. Esto se encuentra en los indicadores recurrentes de los "acuérdense" y ¿Qué entendieron?.

Dos formas de presentar el contenido escolar que predominó fueron el dictado y el verbalismo. El dictado se usó básicamente como una forma didáctica preponderantemente utilizado como una forma de control disciplinario es decir, mantener al grupo escolar "ocupado" para evitar el desorden: "El dictar igual a escribir para que se callen".

Por otra parte, el uso excesivo del lenguaje oral se presentó como un ritual pedagógico predominante en la forma de abordar el contenido escolar. Al respecto Peter McLaren encontró que “Los maestros son actores que emplean los gestos, la entonación verbal y los métodos rítmicos de expresión ritualizada. Mientras una gran parte de la vida escolar es de naturaleza ocular (en el sentido de que los puntos focales de la instrucción giran en torno a la lectura y escritura en silencio), el maestro habla mediante muchos de los ritos instruccionales. El discurso (a menudo interminable, al grado de ser un monólogo exasperante) es empleado por el maestro para definir la situación o el contexto de la instrucción” (McLaren,1995:121).

Por tanto, las actividades de aprendizaje y el modo de trabajar los contenidos escolares, desde nuestros hallazgos recuperados, establecen un tipo de relación con el conocimiento, que no permite potencializar explícitamente la capacidad de elección en los sujetos escolares, caso específico se mostró en la forma de cuestionar el contenido escolar por parte del docente, cuestionamientos donde la obviedad prevaleció (¡El cuestionar al contenido escolar!). Por el contrario, los procesos que son fomentados con este tipo de proceso de enseñanza hace referencia al recuerdo, a la memorización (¿Qué entendieron? o del ¡Acuérdense!) como procesos de enseñanza que debe asimilar, desde la concepción del docente, el sujeto escolar.

Es decir, que las formas de relacionarse con el contenido escolar, la manera cómo se organiza y se presenta al alumno inducen a la aplicación de distintas estrategias de pensamiento para su internacionalización y esto deriva en el uso del análisis, reflexión, la memorización o el recuerdo, lo cual influye en el tipo de razonamientos utilizados y para García Salord y Vanella (1992) esto repercute en la capacidad de elección de los sujetos.



García Salord y Vanella (1992:21) encontraron en su trabajo de investigación sobre “Normas y valores en el salón de clases” que las normas de convivencia, la memorización y repetición de conceptos y el cumplimiento formal de tareas afecta diversas dimensiones del proceso de socialización, tales como “...el desarrollo de la *capacidad de elección* a partir de la capacidad de reflexión sobre diferentes opciones y las motivaciones personales del alumno”. De acuerdo con las características que asumen la mecánica de las actividades de aprendizaje y el modo de trabajar los contenidos, se propicia que los niños establezcan una relación con el conocimiento y desarrollen estructuras y formas de organización del pensamiento, que favorecen o no el desarrollo de la capacidad de elección, principio básico de la formación en valores (García Salord y Vanella,1992:84).

### **AUTORIDAD PEDAGÓGICA.**

El uso de la autoridad pedagógica, desde la lectura de nuestros hallazgos sustentados en los indicadores que constituyeron la categoría denominada **el sentido de la autoridad pedagógica: ¡Yo soy el maestro!**, está estrechamente vinculada al tipo de enseñanza que predominó en los docentes observados en dos vertientes, es una autoridad pedagógica que el docente siente legítima por ser el docente y el control disciplinario ejercido sobre el grupo.

Autoridad pedagógica legitimada como tal se manifestó respecto a que el docente no permite la apertura para seguir la lógica de construcción del alumno, sino que impone su lógica establecida “didácticamente” para impartir su clase (¡Espéreme, espéreme! ¡Ya lo dije!). Además, esta autoridad pedagógica se

sustenta en el control disciplinario del grupo a través de amenazas directas como el *shit*, guarden silencio o veladas, como “ya saben como califico”.

En el ejercicio del control disciplinario prevalece la lectura del sometimiento, de la aceptación y la pasividad. La táctica disciplinaria se sitúa sobre el eje que une lo singular con lo múltiple determinado por la exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario (Foucault, 1989:153-155); son un conjunto de técnicas minuciosas con frecuencia ínfimas que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo. “El modelaje del cuerpo da lugar a un conocimiento del individuo, el aprendizaje de las técnicas induce modos de comportamiento y la adquisición de aptitudes se entrecruza con la fijación de relaciones de poder: se forman buenos agricultores vigorosos y hábiles; en este trabajo mismo, con tal de que se halle técnicamente controlado, se fabrican individuos sumisos, y se constituye sobre ellos un saber en el cual es posible fiarse. Doble efecto de esta técnica disciplinaria que se ejerce sobre los cuerpos; un “alma” que conocer y una sujeción que mantener” (Foucault, 1989:301).

En mantener esta sujeción estriba el poder de la educación, pues dicho sometimiento se logra a través de horas, días, semanas, meses y años que se invierten en la inculcación del trabajo pedagógico: ritmos, tiempos y espacios se transforman en regularidades cotidianas inofensivas, que ocultan la fuerza ideológica que la sustenta y que estructuran formas de pensar. Esto se logra a través del *habitus*.

El tipo de enseñanza que se promueve cotidianamente en los docentes observados inducen a la memorización del contenido escolar y por tanto a no estimular el análisis y la reflexión. Consciente o no, el docente instiga con su

actuar pedagógicamente a ello. Las escuelas "... resultan ser instituciones extrañas que no solo enseñan cosas sino que también producen sujetos humanos irreflexivos que, en sus actividades diarias, practican las ideologías de la cultura dominante" (McLaren,1984: 201). Para lograr tal objetivo implica considerar "... el éxito con el cual la clase dominante es capaz de proyectar mediante significados simbólicos y prácticas que estructuran las experiencias diarias, su propia forma de interpretar al mundo hasta que sea considerada natural, universal y totalmente inclusiva" (McLaren,1995:101). Esta forma de interpretar el mundo de manera "natural o universal" se consolida en el diario acontecer de la escuela a través de la disciplina pedagógica inherente, legitimada, validada social y culturalmente como un proceso formativo "necesario" que la escuela debe implementar para adaptar y disciplinar al alumnado.

Pero, esto no es un proceso estático cómo se mostró de igual forma en nuestras observaciones recuperadas (entre murmullos aprendo), ya que el alumno se resiste al proceso de enseñanza del cual es objeto. A pesar del actuar pedagógico del docente, desde el planteamiento de Giroux (1992) se explica que el sujeto resiste y construye procesos de resistencia contra la imposición y la reproducción.

Giroux (1992), evidencia que la escuela es reproductora de la fuerza de trabajo que requiere la sociedad para su conservación, lo cual no implica que sea un proceso lineal, rígido; sino por el contrario es un proceso que media prácticas de resistencia, por lo que estas ... prácticas contrahegémicas en el salón de clases pueden funcionar para minimizar el impacto del curriculum oculto...". Dicha prácticas de resistencia, en nuestro caso específico se presentó en los grupos escolares frente al dictado y al uso excesivo del discurso pedagógico del docente, a través del desorden, la apatía, la broma y el juego, el evidenciar al

profesor, la risa y el murmullo que acompaña al proceso de enseñanza de los docentes participantes.

## **EL SENTIDO DE LO "VOCACIONAL".**

La transmisión del contenido escolar y las relaciones pedagógicas que se establecen en la escuela tiene, además, un efecto simbólico que permean de una u otra forma los sentidos "vocacionales" de los sujetos escolares.

La identidad de ser maestro, determina las forma de presentar el contenido escolar, su actuar y su discurso. Y esa identidad de ser maestro se recupera según Remedi (1989) a través de la actividad docente, en la cual el maestro es víctima constante de la inmediatez, del proporcionar respuestas rápidas que tienen un efecto simbólico, respuestas que construye socialmente y derivan en significados compartidos (habitus). Por tanto, la forma de presentación del contenido, del discurso docente y la inmediatez de sus respuestas ejercen un efecto simbólico que estructura y derivan decisiones "vocacionales", ejemplo palpable en nuestro trabajo, es el caso de la matemática. Aún cuando, de manera general la afinidad de la fase especializada con la carrera profesional es de un 82.2% según vía cuestionario, se encontró que los estudiantes de la fase de sociales y humanidades eligen su fase especializada con base a la concepción y percepción que se tiene respecto a la matemática, entre las cuales resaltan problemas de reprobación en matemática, por la carrera profesional a estudiar, por un reto personal de romper el mito de que las matemáticas son difíciles o por que consideran que desarrollan habilidades cognoscitivas.

Otro aspecto interesante fue el sentido compartido de la diferenciación y desvalorización de las disciplinas, considerándose algunas fases “fáciles”, como lo es sociales y otras “difíciles” como matemática. Diferenciación en la cual coincidieron algunos docentes entrevistados.

Aunado a esto, se afirma por los estudiantes que participaron en el presente trabajo, que en la elección de la fase especializada fue importante el contenido escolar de primero y segundo grado de preparatoria. Un poco más de la mitad de los sujetos indagados (52%) lo constatan. Esta consideración predomina en alumnos de la fase de física-matemáticas (51.3%) y química-biológica (72.9%). Por tanto, la comprensión e incomprensión, la aceptación o rechazo de un contenido escolar provoca acercamiento o alejamiento respecto a las fases especializadas, a pesar de ser fundamentales en la carrera profesional a elegir. “Es indiscutible que las motivaciones para la elección son múltiples y diversas, sin embargo la experiencia que el propio sujeto establece con los diversos campos del conocimiento configura un gusto o rechazo de acuerdo a la gratificación académica y afectiva que se obtiene como resultado” (Bueno Blanco:1998). En el desarrollo de dicho gusto o rechazo, se afirma que el papel del docente es fundamental.

Por lo cual, podemos aseverar que la forma de enseñanza observada coadyuva a la toma de decisiones respecto a las elecciones de tipo “vocacional” de los estudiantes de bachillerato a través de las formas de presentar el contenido escolar, de su discurso y acciones pedagógicas.

Un elemento importante que se recupera, refiere a que en las decisiones de los sujetos participantes consideran que intervienen más los amigos que sus familiares, al grado de elegir fase especializada o carrera profesional por no

desprenderse de dicha amistad. Respecto a sus padres estiman que no les influyen, sino que los apoyan en su toma de decisiones.

Por otra parte, el plan de estudios 94 en lo que respecta a su organización curricular contiene de forma "natural" un fuerte elemento orientador debido a la distribución de la fase especializada por áreas de profundización. Aún cuando de manera explícita, el docente de la fase especializada no enlaza su contenido escolar con áreas de conocimiento y con opciones de carreras profesionales, como se ha señalado a lo largo de este desarrollo, se presenta un efecto simbólico en la relación educativa.

Otro hallazgo consistió en la consideración por parte del alumno que su toma de decisión es individual, negando los matices reconstruidos a lo largo de su vida. Asumiendo que nadie y nada interfieren en ellos. Cuando él, sujeto social y concreto, amalgama de una multivariedad de factores y sucesos que le han reestructurado y conformado esa forma peculiar de asumirse, este sentimiento autocrático vocacional (Bueno Blanco:2000) que aparece, puede existir a partir sólo de la conciencia de los sujetos y no penetrar en los factores no conscientes que pueden originar una toma de decisión, sin embargo es indiscutible que la atmósfera de libertad concedida que se configura en torno a ello, lo cual es relativo, desde nuestra opinión, porque habría que cuestionar que el sujeto está estructurado de hábitos que le estructura, le clasifican y lo mediatizan. Es decir, "En la elección, cada sujeto recupera y sintetiza en sí mismo, en la forma singular, las referencias, tendencias y resultantes de la dinámica social y de una historia familiar e individual. Es por ello, por lo que en la decisión de la preferencia intervienen referencias y motivos que los mismos sujetos articulan sin percatarse" (García Salord y Vanell,1992:32).

El contenido escolar, la relación con el docente, la familia y el conglomerado de variables externas que se conjugan en los sujetos participantes, producen diversos signos respecto a la construcción de idea vocacional en los sujetos escolares, la cual se pretendió derivar de los determinados elementos significativos recuperados como hallazgos, los cuales amalgaman los significados que estructura a los grupos sociales y permean dichas elecciones profesionales.

Por tanto, en las interacciones que establece el alumno con los distintos actores, contenidos escolares, docente, orientador y amigos, la toma de decisión se dimensiona como un fenómeno de estructuración social desde el planteamiento del constructivismo-estructuralista de Bourdieu. Bajo este contexto, la toma de decisión del alumno es un proceso individual, pero producto de una estructura social que signa al sujeto en su posición de clase social, y por tanto en su forma de comportamiento, en sus gustos y toma de decisiones de tipo profesional.

Es importante rescatar una inquietud plasmada al inicio ¿Es sólo responsabilidad del orientador contribuir en las “elecciones vocacionales” de los sujetos escolares? ¿Es posible incidir “vocacionalmente” cuando dichos sentidos están estructurados socialmente?. Por encargo social e institucional ha prevalecido esta función y papel de orientador, como una de sus funciones primordiales socialmente.

El camino a recorrer para incidir desde la escuela a formar sujetos críticos, capaces de tomar decisiones, erróneas o certeras, con pleno conocimiento de su repercusión y responsabilidad, es un reto que no puede ser sólo asumido por el orientador educativo.

Bernardo Muñoz Riverhol propone una orientación educativa incidental, la cual correspondería "... a aquella que sin contar con una legitimación de una escuela, sí es reconocida por una sociedad civil, y que no se da por conducto de orientadores escolares, sino por emergentes. En ese sentido es una práctica educativa emergente y orgánica: Su forma de operar es diferente y muy amplia para ser explicada aquí (señalamiento del autor), pero al menos se tiene que dejar por escrito y como propuesta a la cotidianidad, como una de las categorías fundamentales en la objetivación de la práctica de la orientación educativa incidental" (Muñoz Riverhol,1989:49). Estos emergentes son determinados sujetos que "...poseen habilidades, actitudes y el consenso necesario para guiar, facilitar, explicar u orientar a los familiares e integrantes de su grupo o comunidad el proyecto de vida" (Muñoz Riverhol,1989: 27).

Es esencial sensibilizar a los actores educativos de la importancia y trascendencia que revierte asumir del rol de orientador incidental. Quizá, sería importante recuperar las experiencias implementadas en Costa Rica (Muñoz Riverhol:1996), en un plano institucional se incorporan temáticas de orientación en las asignaturas del currículo, donde el docente promueve contenidos que tienen punto de convergencia con la orientación. Por ejemplo el maestro de biología desarrolla contenidos que tocan aspectos de la sexualidad, mientras que los profesores de ciencias sociales dictan charlas sobre el consumo de las drogas.

Es cierto que al quehacer docente se le han atribuido una serie de funciones además de la propias, docente-investigador, por mencionar una, y ahora desde este trabajo se le pretende, dirían los maestros, asumir otra más; se aboga para que el docente desde su espacio áulico tome conciencia de su papel al ejercitarlo como tal, de los valores e ideología que se entrelazan en su actuar y



las repercusiones que trae consigo en la relación del mundo escolar-social y laboral y sobre todo, se pretende resaltar el papel relevante que pudiera ejecutar al “poner a disposición” de los alumnos su experiencia profesional, vivencial o documental, consciente del efecto simbólico que ello implica. Quizá hacer consciente la estructuración social de la cual somos objeto a través de los habitus, no bastaría, ni resolvería los problemas, pero sería un paso adelante en la búsqueda de camino más propicios para la intervención pedagógica de la orientación.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo se encaminó a escudriñar las interacciones generadas por el docente en la toma de decisiones de índole "vocacional" de estudiantes de preparatoria en función de los contenidos escolares de la fase especializada en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Nuestro objetivo general consistió en indagar y poner en claro los significados que a través de la interacción maestro-alumno se juegan en las preferencias profesionales de los alumnos de bachillerato. Dicha investigación se llevó a cabo desde una perspectiva metodológica cualitativa, específicamente en una aproximación etnográfica, esto determinado por el tiempo destinado a la recolección de los datos empíricos. Nuestro objeto de investigación se ubicó en el plano sociopedagógico desde el planteamiento teórico de Pierre Bourdieu con su postura constructivista-estructural.

Los significados comunes que están presentes en este grupo de estudiantes en términos de vocación se retoman a partir de los aspectos de significados compartidos, comunes que vienen derivando en eventos recurrentes y eventos repetidos, que a continuación se presentan de manera sintética. Pero, antes de ello, es importante resaltar que las elecciones "vocacionales" están atravesadas por una gama de significatividad potencializada y reproducida en tanto el número de sujetos involucrados que comparten un denominador común de significados. Es decir, en este trabajo no es posible plasmar, ni es la aspiración, de posibles generalización. Además de intentar resolver una pregunta construida a partir de nuestro objeto de investigación proliferaron y se multiplicaron cuestionamientos e interrogantes que en un momento académico posterior podrían ser consideradas.

A partir de los hallazgos obtenidos se concluye que la forma de presentación y enseñanza del contenido escolar se caracteriza por una desconexión pedagógica entre contenido y la vida común de los estudiantes. Es decir, en la escuela el contenido escolar se reproduce ajeno a la realidad, sin relación alguna, como si fueran fenómenos desvinculados uno de otro, presentándose atomizado y fragmentado. Ante esta forma de relacionar el contenido escolar induce explícitamente a preformar la capacidad creativa, reflexiva y de construcción del aprendizaje del alumno.

Además, ésta concepción de aprendizaje, de enseñanza del contenido y la forma de mostrarlo ante el alumno, estuvo signado por la autoridad pedagógica. En estos casos específicos se encontró que el docente resignifica el contenido escolar a través de la amenaza, expulsión de la clase, del examen, con la finalidad de controlar el orden. Los eventos recurrentes señalan que el desorden áulico sólo cesaba cuando el docente dictaba. Este desorden, para el alumno es producto de aburrimiento y desinterés. Pero, también es resistencia a la autoridad pedagógica, la cual se le confiere al docente solo por el hecho de ser el maestro.

En el salón de clase existe por tanto, una resistencia a la didáctica y al autoritarismo del docente, manifestada en la desatención, evidenciar al profesor, la broma y la burla. Pero, coexiste con un deseo inconsciente y legitimador de que dicha autoridad debe hacer valerla el profesor desde el inicio, colocando las reglas del juego y ejecutando las amenazas (llamados de atención) que realice y no quedarse sólo en el ámbito de discurso: "Ya que el docente es la autoridad y debe imponerse" (¡Qué tan eficaz ha resultado la educación, después de todo!); lo que implica que para sobrevivir en la escuela, el alumno tiene que desarrollar subterfugios y estrategias para apropiarse de las formas de enseñanza y de

comportamiento que promueve el profesor. La resistencia se presenta como una reacción al autoritarismo y al tipo de enseñanza, a nivel corporal y actitudinal.

La teoría de la resistencia es un discurso y accionar que permite comprender los significados del comportamiento respecto a la imposición y poder simbólico que se implementa en la relación educativa. Por lo tanto, repensar el papel del alumno en la escuela consiste en la reconstrucción social y escolar de su rol desde el marco de referencia de la negociación como teoría educativa, que tenga como finalidad la construcción de un proyecto educativo que permita fomentar aprehederos significativos que vaya más allá del aprender a aprender, sino de un aprender a vivir y vivir aprendiendo.

Por otra parte, la forma de abordar el contenido escolar consistió en el uso excesivo del lenguaje oral; verbalismo, uso exagerado del lenguaje excluyéndose técnicas y apoyos didácticos posibles de aplicar en el salón de clases. Así, las actividades de aprendizaje y el modo de trabajar los contenidos establecen una relación con el conocimiento que desarrollan formas de organización que no estimula y promueve explícitamente la capacidad de elección en los sujetos.

De forma específica, respecto a los sentidos de las elecciones "vocacionales" se afirma que para los estudiantes que participaron en el presente trabajo, es importante para la elección de fase especializada, el contenido escolar de primero y segundo grado de preparatoria. La comprensión del contenido escolar provoca acercamiento o alejamiento de fases especializadas a pesar de ser fundamentales en la carrera profesional seleccionada. La matemática, fue una materia que atravesó significativamente los datos obtenidos. La reprobación de dicha materia induce a no seleccionar la

fase de física-matemática a pesar de que dicha asignatura sea básica y esencial en la futura carrera elegida. Por tanto, la experiencia pedagógica asimilada con dicha asignatura influye de manera trascendental en la elección de la misma.

Así también, se encontró que algunos alumnos de la fase de sociales eligen la fase por "fácil" (según su opinión) aún cuando dicha fase no corresponda a la carrera profesional que se considere estudiar. Mientras que los alumnos que han seleccionado la fase de física-matemática y química-biológica han asumido el reto de cursar contenidos que ellos conciben y definen como "difíciles", por la motivación de la elección de carrera profesional deseada, por lo que se hipotetiza que en estos alumnos su proyecto de vida profesional está en un proceso de definición más acabado.

Respecto al docente podemos afirmar que desde el actuar explícito y cotidiano coexiste un efecto simbólico que permea el gusto o rechazo del contenido escolar y con ello, inherentemente de preferencias de tipo profesional.

Aún cuando, en el contexto escolar, el alumno no concibe al docente como un potencial orientador, ni algunos docentes lo consideran de esa forma, creó que debe incidir a través de su práctica pedagógica ha propiciar formas integrales de accionar los proyectos de vida de los sujetos escolares por medio de la integración entre contenido curricular de las distintas fases especializadas y carreras profesionales. Pero sobre todo, hacer consciente el efecto simbólico que implícitamente se introyecta en el actuar y decir cotidiano del docente.

Aunado a lo anterior, es importante resaltar que el contenido curricular de la fase especializada resignifica la toma de decisión del alumno con respecto a la elección profesional debido a la estructura curricular que adquiere dicha fase en

el plan de estudios para el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa, denominado plan 94, es un elemento orientador importante, que por sí sólo permite estimular al alumno de manera estratégica en áreas del conocimiento afines a las carreras profesionales. Por tanto, la fase especializada es una posibilidad para el alumno de ahondar en un conocimiento básico y esencial para la carrera profesional que se pretende estudiar, con lo que se estaría reafirmando el proyecto de vida-profesional de los sujetos escolares. Pero también provoca un profundo vacío de información para quienes basan su selección motivados por factores ajenos a dicha elección. Ante esta necesidad, se requiere que el docente de la fase especializada enlace su contenido escolar con áreas de conocimiento en lo general y en lo específico en opciones de carreras profesionales.

El orientador educativo no puede proseguir con el encargo social e imaginario del deber ser y de un ser bastante trastocado, impregnado de prácticas políticas, institucionales y ejercicios de poder que transitan al margen de criterios académicos para la selección de los orientadores, carencias de apoyo en su formación profesional y actividades diarias. Contrariamente a todo ello, en los discursos institucionales, es común deleitarnos con una alocución que enaltece el rol, función y quehacer de los orientadores educativos, lo cual pierde credibilidad a medida que nos adentramos en el mundo de la realidad: el contexto de la escuela, en el cual existen y coexiste una diversidad de factores y variables que condicionan prácticas singulares de ejercer la orientación, la cual muestra los problemas de la misma en el ámbito local, cual reflejo de lo nacional.

Ante ello, los orientadores educativos del bachillerato que han asumido por sí solos dichas tareas, con una serie de dificultades y problemas, debemos

revisar a la luz de trabajos investigativos nuevas formas de intervención pedagógica. Es indiscutible que la labor del orientador educativo es fundamental en los ámbitos escolares, pero también es esencial pugnar por nuevas relaciones de intervención y gestión. La naturaleza del objeto de trabajo del orientador es compleja y difícil, es una actividad que debe ser copartícipe.

Particularmente en lo que refiere a la intervención pedagógica del orientador en la elección de carrera, está condicionada por las circunstancias y el contexto institucional, social, académico y personal del alumno. Es decir, por múltiples factores escolar y extraescolarmente. Es una labor titánica el que un orientador por criterio administrativos se le responsabilice de un promedio máximo aproximadamente de 1500 alumnos (sí trabaja con 30 horas con un promedio de 50 alumnos por grupo). Por lo que se requiere reconvertir las formas de contratación laboral de los orientadores y reconsiderar el concepto de departamento impulsado por un solo sujeto, conformando equipos disciplinarios de profesionales de la orientación, a través del trabajo multidisciplinario para el abordaje de problemáticas educativas que la mayoría de las veces, tienen un origen social complejizándose su abordaje.

Ante ello y otros elementos, derivó la necesidad de la legitimidad, apoyos e institucionalidad para ejercer la OE de manera sistemática y congruente; además de construir redes de colaboración para un mejor abordaje de su objeto de acción con los actores involucrados en el proceso educativo: docentes, directivos y padres de familia, incurriendo de una u otra forma, a través de las relaciones socioeducativas que se establecen en el ámbito escolar, en la toma de decisión del alumno. Por lo cual desde estos hallazgos recuperados se plantea el requerimiento de revalorizar el papel fundamental del proceso de enseñanza, la

presentación del contenido y la relación maestro-alumno respecto a las preferencias profesionales.

La orientación incidental implica un trabajo de colaboración pedagógica de los actores involucrados en el proceso de la elección de carrera y elaboración de proyecto de vida de los sujetos escolares. Hoy más que nunca, ante la serie de fenómenos y problemáticas que agobian a la sociedad; la labor e implementación de la orientación educativa necesita fortalecerse institucionalmente de manera urgente y colectiva no sólo como prioridad del Nivel Medio Superior, sino que será importante reconsiderar su intervención pedagógica desde el nivel preescolar hasta el profesional.

Por otra parte, respecto a las limitaciones de nuestro trabajo es importante ahondar en el estado del arte de la orientación educativa en los contextos señalados: local, nacional e internacional. Otra limitación fue el tiempo destinado a la recuperación de los datos empíricos, lo cual incidió en la delimitación de nuestro objeto de estudio a sólo el docente y el contenido escolar de las fases especializada con alumnos de tercer grado, dejando para otro momento investigativo el papel y función del orientador en la toma de decisión de dichas elecciones "vocacionales".

A pesar de ello, considero que este trabajo tiene la fortaleza en el sentido de permitir adentrarse en procesos fascinantes en la conformación de la orientación respecto a las múltiples interacciones maestro-alumno; proporcionar conocimiento en el desarrollo de procesos que se presentan en salón de clase y que tiene repercusión en lo personal a través de la selección de una carrera profesional y escudriñar a través del contenido escolar la elaboración del proyecto de vida profesional de los sujetos escolares. Todo ello, permite dar



cuenta y explicación de ciertos procesos y conductas de los jóvenes adolescentes que transitan por los espacios institucionales del bachillerato universitario.

Además, señalo que el presente trabajo, que se considera una humilde aportación, pretende transformarse en una exhortación al desarrollo de líneas permanentes y continuas de investigación que coadyuven, a través de sus resultados, a retroalimentar la práctica cotidiana de los orientadores educativos. Algunos de ellos, podrían ser los que a continuación se señalan: profundizar en los sentidos “vocacionales” en la toma de decisión de fase especializada y elección de carrera: ¿En qué medida en la decisión de carrera, el constructo de la “vocación” prevalece como un elemento justificante de la misma? ¿Cómo se construye la “autocracia vocacional o más bien que existe detrás de ella, de la negación de los matices reconstruidos? ¿Cuáles son las nociones que construye los sujetos escolares para insertarse en ciertas carreras profesionales que se encuentran saturadas y tienen mayor demanda en nuestra localidad? ¿Cuáles son las expectativas que posee el alumno de frente a la incertidumbre de su inserción en los espacios laborales? ¿Cómo se manifiesta la crisis económicas, de valores y desvalorización de las profesiones en los sujetos escolares respecto a su proyecto de vida?.

Por tanto, la orientación educativa como objeto de estudio tiene diversas aristas para indagar; objetos de investigación que construir y alternativas que proponer para su intervención pedagógica, pero mientras no se propicien las condiciones propicias para su desarrollo, se minimizaran las potencialidades y bondades de proyectos de esta naturaleza, indispensables para contribuir al desarrollo integral de los sujetos escolares.

Finalmente quiero resaltar que nuestro trabajo no pretende derivar a un espacio social global, pero dentro de la misma lógica que plantea Bourdieu, en el análisis de habitus permite la investigación de las problemáticas sociales en grupos menores, cómo núcleos en los que va derivando ese análisis, rescatándose este nivel de constructo social, presente en esta serie de signos y símbolos que están mediando socialmente.

Por tanto, estos signos y símbolos después de describirse permiten ir explicándonos la realidad social, no en término estático, sino en término de posibilidad de la construcción social y es en este contexto donde delimitamos que el aprender del sujeto escolar, en el sentido de la idea de aprehender significados, se produce desde el aprendizaje significativo, que significa para el sujeto ir reconstruyendo socialmente su “vocación” a partir de símbolos que se va encontrando en su interactuar con su espacio social y en el compartir significados comunes.

Reitero mi postura respecto a la “vocación”. No estoy de acuerdo en las fundamentación teórica que proporciona explicación a la existencia de una “vocación” sustentada en dones, genes, herencia y que se ha utilizado con fines ideológicos para confirmar que el fracaso escolar y laboral de los sujetos escolares se deba a falta de “vocaciones”. Acepto que es posible que exista un “llamamiento” en los seres humanos, pero no deviene de la nada, sino es un proceso de estructuración social, donde los gustos y capacidades se van desarrollando en los sujetos, “llamamiento” que debe ser encaminado (pero no desde la visión del otro, del orientador, sino a partir de la propia reflexión) a la realización de un proyecto de vida, que no sólo debe estar sustentado en una elección de carrera, sino que esto implica el ejercicio de un estilo de vida. Dicho “llamamiento” se potencializará dadas las condiciones materiales y

socioculturales de existencia. Es decir, la clase social a la que se pertenezca estructura gustos y preferencias, no sólo en el vestir, comer, deporte o de los pasatiempos culturales (Bourdieu:1988), sino en el “gusto” y preferencia profesional de los sujetos escolares, que son ante que todo sujetos sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano Nicola (1974). **Diccionario de filosofía**. Fondo de Cultura Económico. México.

Abad Caja, Julián, et al (1997). **Diccionario de las ciencias de la educación**, Editorial Santilla. España.

Armenta, José Oscar, et al. (1983). **Diseño Curricular para el Nivel Medio Superior**. DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa, México.

Aubli, Hans (1987). **Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget**. Editorial Kapelusz, Argentina.

Ávila Álvarez Norma Angélica y Alfredo Leal Orduño (1994). **Programa de orientación educativa**. Mecanografiado DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa, México.

Ávila Álvarez, Norma Angélica (1997). **Demanda de la fase especializada en el nuevo plan de estudios**. Mecanografiado, DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa, México.

Bourdieu, Pierre, et al (1990). **El oficio del sociólogo**. Editorial siglo XXI, México.

Bourdieu, Pierre (1993). **Cosas dichas**. Gedisa editorial. Barcelona, España.

Bourdieu, Pierre (1988). **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto**. Editorial Taurus. España.

Ayón Alvarado, et al (1999). **Práctica de la orientación educativa en escuelas secundarias generales de Culiacán**. Tesis para obtener el grado en Licenciado en pedagogía en la Escuela Normal de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, México.

Bueno Araujo, Otoniel y Andrés Márquez García (1987). **Práctica cotidiana de la orientación vocacional en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa**. Mecanografiado, DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa, México.

Bueno Blanco, Armando (1991). **Consideraciones para la práctica de la orientación educativa en la Universidad Autónoma de Sinaloa**. Mecanografiado DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa, México

Bueno Blanco, Armando (1997). **Estudio de la práctica de la orientación educativa y elección de carrera en el bachillerato de la UAS. Escuelas preparatorias piloto**. Mecanografiado DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa, México.

Calvo López Mónica, et al (1993). **Orientación educativa. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventas**. Cuaderno 18. Estados del conocimiento. México.

Cárdenas Ponce María Trinidad y Lourdes Arenas Mazo (1997). **Perfil del estudiante de nuevo ingreso**. Mecanógrafa DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa, México.

Cárdenas Zazueta, Mario (1997). **La orientación educativa historia, conceptualizaciones y prácticas: el caso de la escuela preparatoria Guamúchil**. Tesina para obtener el grado de Licenciado en Ciencias de la Educación, CISE-UAS, Culiacán, Sinaloa, México.

Clemente Díaz, Miguel (1992). **Psicología social. Métodos y técnicas de investigación**. Editorial Eudema. Madrid, España.

Cervantes Carlos (1997). **Estudio sobre el papel de los servicios de orientación educativa en la elección de carrera. Caso zona norte**. Reporte de investigación presentado en el "Primer Concurso de Ensayo Pedagógico e investigación educativa del bachillerato universitario. Mecanografiado DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa, México.

Coll Salvador, Cesar (1991). **"Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento"**, Editorial Paidós, Barcelona, España.

Coll, C. e Isabel Solé (1990). "La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje" en Marchesi, Coll Y Palacios (1990). **"Desarrollo psicológico y educación II"**. Psicología de la Educación. Editorial Alianza-Psicología. España.

Covante Rodríguez, Aurora (1985). **Modelo de estructura para la implementación de los servicios en el Bachillerato de la UAS**". Mecanografiado, DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa, México.7

Covante Rodríguez, Aurora (1988). **Seguimiento de egresado**. Mecanografiado, DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa. México.

Stubbs Michael y Delamont Saran (1978). **Las relaciones profesor-alumno**. Editorial Oikos-Tau. España.

DGEP-UAS (1997). **Curriculum del bachillerato UAS 1994**. Editorial UAS. Culiacán, Sinaloa, México.

Echeita, Gerardo y Elena Martín (1990). Interacción social y aprendizaje" en Marchesi, Coll y Palacios (1990). **"Desarrollo psicológico y educación II "**. Editorial Alianza-Psicología. España, 1990.

Erickson, Frederick (1989). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza" en Ríos Pérez José Abelardo y Ma. Librada Velázquez P. (1995), **Introducción a la metodología de la investigación** (comp.). Mecanografiado, UPN 25ª. Culiacán, Sinaloa, México.

Escobar Ana Lucía (1997). **Los profesionales en el comercio de Culiacán**. Editorial UAS-ANUIES-SIMAC. Culiacán, Sinaloa, México.

Estafanía Joaquín (1997). **La nueva Economía: la globalización**. Editorial Temas de Debate. España.

Foucault, Michael (1989) **Vigilar y castigar**. Editorial siglo veintiuno. México.

Furlong, Viv (1978). "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno" en: DELAMONT Y STUBBS (1978). **"Las relaciones profesor-alumno"**. Editorial Oikos-Tau. Barcelona.

García Salord Susana y Liliana Vanella (1992). **Normas y valores en el salón de clases**. Siglo veintiuno Editores. México.

Gayol, Yolanda (1982). **La Orientación Vocacional en México**. Mecnógrafa. Conferencia Magistral presentada en el Encuentro Evaluación crítica y perspectivas de la orientación vocacional, USA-CISE-DGEP. Culiacán, Sinaloa, México.

Geertz, Clifford (1987). "La interpretación de las culturas", en Ríos Pérez José Abelardo (1996). **Seminario de Investigación I (Teoría y práctica de la etnología escolar**. (comp.). Mecnografiado, UPN 25ª. Culiacán, Sinaloa, México.

Golman Lucien (1979). "Epistemología de la Sociología" en Ríos Pérez José Abelardo y Ma. Librada Velázquez P. (1995), **Introducción a la metodología de la investigación**. (comp.) Mecnografiado, UPN 25ª. Culiacán, Sinaloa, México.

Goetz, J. P. y LeCompte M.D (1988). "**Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**". Editorial Morata. Madrid, España.

Ianni, Octavio (1996). **Teorías de la globalización**. Editorial Siglo XXI. México.

Ibáñez, Tomás (1994). **Psicología social constructivista**. Selección de textos: Jiménez-Domínguez. Colección fin de milenio. Guadalajara, Jalisco, México.

Jacksson, Philip (1996). **Las vida en las aulas**. Co-edición Fundación Paidea-Morata. España.

Mardones, J.M. y N. Ursua (1983) Filosofía de las ciencias humanas y sociales en López Beltrán Fidencio (1996). **Metodología de la investigación**. Mecnografiado, UPN 25ª. Culiacán, Sinaloa, México.

McLaren, Peter (1984). **La vida en las aulas**. Siglo veintiuno editores. México.

McLaren, Peter (1995). **La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos**. Siglo veintiuno editores. México.

Martínez M. Miguel (1994). "**Fundamentación teórica de la metodología etnográfica**". Editorial Trillas. México.

Mora Lach, F. y Vázquez, M.C.. (1988). **Algunas reflexiones sobre el rol del orientador en: contribuciones al análisis y vocacional grupal**, Editado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Mora Larch, Francisco (1992). **Notas para un acercamiento de análisis vocacional en Orientam**, Revista de orientación educativa, año I, Número 1, Universidad Autónoma de Tamaulipas. Cd. Victoria, Tamaulipas, México.

Muñoz Riverhol, Bernardo Antonio (1987). **Marco teórico de la práctica de la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres**. Mecanografiado, obra inédita. México.

Muñoz Riverhol, Bernardo Antonio (1995). Orientación educativa en Díaz Barriga Ángel (1995), **Procesos curriculares y organizacionales**, Editado por el Consejo de investigación educativa. México.

Muñoz Riverhol, Bernardo Antonio (2000). **La construcción teórica y metodológica de una práctica alternativa de la orientación educativa en el bachillerato**. Mecanografiado. DGOV-UNAM. México.

Muñoz Riverhol, Bernardo Antonio (1996). **Tendencias nacionales e internacionales de la orientación educativa**. Mecanografiado, obra inédita, DGOV-UNAM. México.

Nava Ortiz, José (1994). **Modelos Teóricos de la orientación educativa en México**. Mecanografiado, AMPO. México.

Nava Ortiz José (1993). **La orientación educativa en México. Documento base**. Editorial Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO). México.

Not Louis (1987). **"Las pedagogías del conocimiento"**, Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

Nicol, Eduardo (1997). **La vocación humana**. Editado por el Consejo Nacional para la cultura y las artes. México.



Piaget, Jean. et al. (1988). **Juego y desarrollo**. Editorial Critica, Grupo Editorial Grijalbo. México.

Postic, Marcel (1982), **La relación educativa**. Editorial Narcea, S.A. España.

Ramírez, Ma. Teresa y Meneses. Gerardo (1987). **Historia General de la Orientación y la Orientación en México**. Fundamentos teóricos del programa de orientación educativa para las escuelas preparatorias federal Lázaro Cárdenas, federal por cooperación y particulares incorporadas a la secretaría de Educación Pública. Mecanografiado. México.

Remedi A., Eduardo, et al (1989). **La identidad de una actividad: ser maestro**. Departamento de investigación Educativas. Temas Universitarios, Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Rascovan Sergio (1998). **Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores**. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.

Reyes Portillo, Alma Delia y Morales Villa Gpe. Josefina (1990). **Memoria del Servicio Social realizado en la Dirección General de Escuelas Preparatorias en la coordinación estatal de orientación educativa ciclo 89-90**, Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, México.

Ricoeur, Paul (1979). "El modelo del texto: acción significativa considerada como texto" en Ríos Pérez José Abelardo y Ma. Librada Velázquez P. (1995), **Introducción a la metodología de la investigación**.(comp.). Mecanografiado UPN 25ª. Culiacán, Sinaloa, México.

Rodríguez Zárata, Ma. Teresa Guadalupe (1998). **Diagnóstico de las funciones que realizan los orientadores educativos en los bachilleratos de la zona sur del estado de Sinaloa. Propuesta de un programa de formación y actualización**. Tesina para obtener el grado de Maestría en orientación educativa. Tlaxcala, Tlaxcala.

Seve, Lucien. (1988). Los dones no existen en Bueno Araujo Otoniel (1988), **El mito de lo profesiográfico y el problema de la evaluación en los servicios de orientación** (comp). Culiacán, Sinaloa, México.

Sandoval Mora Socorro Armida (1993). **“Evaluación de la implementación del plan de estudios de la orientación educativa.** Proyecto III de investigación para la evaluación curricular. Mecanografiado, DGEP-UAS. Culiacán, Sinaloa, México.

Schaff, Adam. (1981). “Los tres modelos del proceso del conocimiento” en **“Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico”**, en Ríos Pérez José Abelardo y Ma. Librada Velázquez P. (1995). **Introducción a la metodología de la investigación.**(comp.). Mecanografiado, UPN 25ª. Culiacán, Sinaloa, México.

Valles, Miguel S. (1997). **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional** Editorial síntesis, S.A. Madrid, España.

Vygotsky, S.L (1979). **El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores.** Editorial Crítica, S.A. España.

Weber, Marx (1980). **El político y el científico.** Premia Editora, S.A.México.

Willis,Paul (1988). **Aprendiendo a trabajar en** Gutierrez Olvera Arturo (1996), **La dimensión social de los educativo.** (comp.). Mecanografiado UPN 25ª. Culiacán, Sinaloa. México.

Woods, Peter (1987). **La escuela por dentro.** Editorial Paidos. España.