



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

---

---

**DIRECCIÓN DE DOCENCIA**

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

"LA INCIDENCIA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA  
INFORMACIÓN QUE POSEEN LOS(AS) ALUMNOS(AS) SOBRE  
LAS INSTITUCIONES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR"

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA:

P R E S E N T A :

**MARLENE BERSABETH MOLOTLA LÓPEZ**

**ASESOR: ARTURO C. ÁLVAREZ BALANDRA**

SEPTIEMBRE DE 2003.

## AGRADECIMIENTOS

El logro alcanzado con este trabajo representa una fuente de apoyo e inspiración en gente e instituciones cercanas a mi proceso de crecimiento personal y profesional. De esta forma agradezco a mi padre y a mi madre Félix y José por existir y por el apoyo incondicional que siempre me han ofrecido, por el ejemplo de vida que para mi representa su actuar cotidiano que finca en la honestidad, responsabilidad y lucha constante, por el amor que se dan y que me ofrecen en cada palabra de aliento, de formación y de esperanza, por que éste trabajo también es suyo, gracias, los amo; a mis hermanos Renan y Maat a quienes amo y por que su presencia en mi vida me mueve para seguir adelante, por que los momentos que hemos compartido juntos me hace saber que cuento con ustedes como también ustedes cuentan conmigo, por que este trabajo los incite a seguir siempre alcanzando sus metas sin importar la magnitud de éstas, y por que no los cambiaría jamás por nadie; a mis abuelitos Benito y Félix y a mis abuelitas Mercedes y Ángela a quienes agradezco su amor y su existencia, por dedicarnos su vida y por ser mis grandes referentes, que Dios los(as) bendiga; a mis queridos e innumerables tíos y tías, porque he encontrado en cada uno(a) de ustedes el cobijo, el aliento y el buen consejo para alcanzar mis propósitos, por que el papel que cada uno(a) de ustedes juega en sus vidas me han enseñado los papeles que he de jugar yo en la mía sin faltar a mis principios; a mis queridos primos y primas innumerables también, por compartir lagrimas y risas y porque somos redes de apoyo entre nosotros(as) y para las nuevas generaciones, gracias por ser también mis hermanos(as); a mis sobrinos(as) y ahijadas por existir en mi vida y por dejarme entrar en la suya; a mis amigas por su cercanía y por su valiosa amistad, por estar conmigo y dejarme estar con ellas en las buenas y en las malas, amigas recuérdenlo; y a Genaro por ser mi compañero y amigo durante los últimos años, por ayudarme a crecer y por inducirme por el camino de la superación personal y profesional, gracias por los aprendizajes, te amo.

De igual manera agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional y a cada uno(a) de mis profesores(as) el haberme otorgado las herramientas para enfrentarme a una vida útil de apoyo a la sociedad; de manera especial, agradezco al Maestro C. Arturo Álvarez Balandra por creer en mi y en mi trabajo, por su gran calidad humana y por compartir experiencias, conocimientos y tiempo a esta tesis la que también la hago suya; a mi sínodo compuesto por los(as) Profesores(as) Rene Meuly Ruiz, Lilia Paz Rubio Rosas, Magdalena Aguirre Tobon y José Pérez Torres quienes aportaron a mi tesis elementos importantes y a mi persona conocimientos y consejos para bien llevar mi profesión; a la T.S. Concepción Hernández Mijangos y a la Lic. Josefina Pontigo Granados por la disposición y apoyo otorgado para alcanzar mi meta, por su ejemplo en la constancia y perfección de la práctica cotidiana; a mis compañeras por comprender y apoyar mi trabajo.

# ÍNDICE

	<b>PÁGINAS</b>
<b>RESUMEN</b> .....	2
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	3
<b>CAPÍTULO I. ANTECEDENTES Y SUSTENTO TEÓRICO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL</b> .....	6
1.1. Antecedentes de la Orientación Vocacional.....	9
1.2. El Proceso de la Orientación Vocacional en la construcción de su concepto y práctica.....	17
<b>CAPÍTULO II. HERRAMENTAL TÉCNO- PROCEDIMENTAL E INSTRUMENTAL PARA EL ANÁLISIS DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL</b> .....	35
2.1. La Ficha Diagnóstica y Cuestionario para los (as) Alumnos(as) de 3 <sup>er</sup> . año de Secundaria.....	40
2.2. La Entrevista para las Profesoras de los(as) Alumnos (as) de 3 <sup>er</sup> . año de Secundaria.....	47
2.3. La Observación Tecnológica de la Práctica de las Profesoras de Orientación Vocacional.....	52
<b>CAPÍTULO III. SABERES Y OPINIONES SOBRE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR</b> .....	55
3.1. Los Saberes de los(as) actores del Proceso Educativo sobre Orientación Vocacional.....	59
3.2. La Unidad Didáctica de Orientación Vocacional como Factor de Cambio de Opinión sobre las Instituciones de Nivel Medio Superior.....	80
3.2.1. Opinión sobre las Instituciones de Nivel Medio Superior en el grupo "E" de la Profesora G...81	
3.2.2. Opinión sobre las Instituciones de Nivel Medio Superior en el grupo "D" de la Profesora V...99	
<b>CAPÍTULO IV. LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL, VERDAD O RETO</b> .....	115
4.1. Fundamentos Básicos de la Propuesta Orientativa en Educación Secundaria.....	116
4.2. Propuesta de Orientación Vocacional en Educación Secundaria.....	120
<b>CONCLUSIONES</b> .....	141
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b> .....	145
<b>ANEXOS</b> .....	151

# ANEXOS

## ANEXO 1

Ficha Diagnóstica.....	152
------------------------	-----

## ANEXO 2

Resultados de la Ficha Diagnóstica.....	156
---	-----

## ANEXO 3

Comparación de las dos Aplicaciones del Piloteo.....	159
--	-----

## ANEXO 4

Validez del Cuestionario.....	160
-------------------------------	-----

## ANEXO 5

Cuestionario de opinión aplicado a los(as) alumnos(as).....	161
---	-----

## ANEXO 6

Comparación de las dos Aplicaciones del grupo "E" de la Profesora G.....	167
--	-----

## ANEXO 7

Comparación de las dos Aplicaciones del grupo "D" de la Profesora V.....	168
--	-----

## ANEXO 8

Plantilla de Registro de Conductas de las Profesoras.....	169
<b>8a</b> Registro de conductas de la profesora G. del grupo "E" por sesiones.....	170
<b>8b</b> Registro de conductas de la profesora V. del grupo "D" por sesiones.....	171

## ANEXO 9

Registro final de observaciones de la Profesora G.....	172
--	-----

## ANEXO 10

Registro final de observaciones de la Profesora V.....	173
--	-----

## ANEXO 11

Plantilla de registro de conductas de los(as) alumnos(as).....	174
<b>11a</b> Registro de conductas del grupo "E" de la profesora G. por sesiones.....	175
<b>11b</b> Registro de conductas del grupo "D" de la profesora V. por sesiones.....	176

## ANEXO 12

Registro final de observaciones del grupo "E" de la Profesora G.....	177
--	-----

## ANEXO 13

Registro final de observaciones del grupo "D" de la Profesora V.....	178
--	-----

## ANEXO 14

Entrevista a las Profesoras.....	179
----------------------------------	-----

## RESUMEN

El presente trabajo describe la incidencia que tiene la práctica de la Orientación Vocacional de dos profesoras de la Escuela Secundaria Técnica #76 sobre la información que poseen los(as) estudiantes de tercer grado con respecto a las instituciones de nivel medio superior.

Los resultados de la investigación realizada, revelan que las profesoras realizan su práctica orientativa vocacional a partir de las expectativas que tienen de su población estudiantil objeto de su acción, que por cierto dichas expectativas son muy bajas, ya que éstas enfocan su atención en inducir a los(as) alumnos(as) a la formación educativa de tipo técnica, pues consideraron que ésta era la opción más *adoc* a su condición y actitud ante la vida.

Por otra parte, se encontró una práctica pedagógica pobre caracterizada por un trabajo unidireccional, sin una labor que propiciara la reflexión, análisis, participación activa y retroalimentación entre pares como lo establecía la Guía del Profesor de la materia de Orientación Educativa.

De igual forma fue significativo encontrar que, a pesar de prevalecer prácticas como las anteriores y de emplear un discurso silencioso en el caso de una profesora, y uno más disciplinario en la otra, éstas lograron incidir, aunque negativamente en los(as) estudiantes, quienes asumían con tristeza que, efectivamente su condición sociocultural representaba una limitante para su preparación futura.

A partir de lo encontrado y expuesto, se entiende la necesidad de llevar a cabo una labor realmente formativa sobre los(as) sujetos de nuestra acción, una labor que no parta de prejuicios que condicionen un actuar al tiempo de limitar o no fomentar las expectativas de las personas que representan en futuro desarrollo económico de nuestro país.

# PRESENTACIÓN

Uno de los puntos destacables en el Programa para la Modernización Educativa en México, ha sido el de formar individuos(as) con un carácter crítico y reflexivo, con perspectivas analíticas, de compromiso y participación. Para lograr estas metas formativas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado diversos planes y programas de estudio en donde estipula como objetivos básicos dichas acciones.

En el caso concreto de la práctica de la “Orientación Educativa” que actualmente se contempla en la materia de “Formación Cívica y Ética”, es una de las asignaturas en las que de manera directa se debe llevar a cabo el aprendizaje de contenidos morales y las competencias que ello implica y que están en el programa propuesto. Esta formación contempla desde aspectos personales, sexuales, de convivencia, intelectuales, laborales y vocacionales, siendo este último de suma importancia, porque a partir de esta definición vocacional, el/la sujeto puede satisfacer necesidades básicas para su desarrollo y supervivencia en el futuro.

En esta época de cambios sociales, políticos y económicos que el país esta enfrentando, ya no es posible en muchas ocasiones trabajar para darse lujos, gran cantidad de la población mexicana lo hace por un sustento alimenticio y como condición de convivencia básica. La pregunta es: ¿Qué tan importante es que el trabajo que nos da alimento, que nos da vestido y la mayoría de requerimientos para la convivencia sea satisfactorio?

Si ahora el trabajo se hace como una obligación para el sustento personal y el de las personas que dependen económicamente de alguien, lo ideal es que éste trabajo sea algo que nos guste y motive, más aun si se invierten largas jornadas en esa actividad. Por eso desde que se tenga oportunidad el/la estudiante debe elegir la “carrera de su vida”, pues como dice Ortega y Gasset:

La vida no es un estar ahí... sino recorrer cierto camino... y como nadie nos da decidida esa línea que hemos de seguir, sino que cada cual la decide por sí... al salir de su adolescencia... se encuentra con que tiene que resolver entre innumerables caminos posibles, la CARRERA DE SU VIDA. (1988. 11)

El futuro de todo ser humano(a) se ve inmerso en un mundo económico y social al cual se inserta para la obtención de recursos que garanticen la satisfacción de necesidades básicas. La preparación que cada individuo(a) decida de acuerdo a su vocación podrá satisfacer dichas necesidades, ya que el mundo moderno, en gran medida, se basa en esta preparación académica y formativa para una remuneración económica, pero sobre todo para una colocación. Así, la orientación vocacional, considero yo, se convierte en una prioridad en la que todo(a) sujeto(a) debe respaldarse para ir ideando el camino a recorrer y que lo lleve a la definición de un futuro educativo y por consecuencia un futuro personal y laboral.

Desafortunadamente, la práctica de la orientación vocacional, ésta base prioritaria para la elección del futuro académico, ha tenido una labor discontinua debido a que ha aparecido y desaparecido de los *curricula* de nivel secundaria tomando distintos matices que le han restado importancia en los programas escolares, lo que ha llevado a que muchos(as) estudiantes al concluir sus estudios secundarios tengan que elegir, realizar y hasta concluir estudios posteriores viéndose limitados e insatisfechos profesionalmente.

Diversos estudios muestran el papel incidencial que tienen diferentes actores sociales en la toma de decisiones vocacionales, un ejemplo claro es la investigación realizada por Carranza y colaboradores que establecen que de un 100% de la población encuestada (alumnos(as) de 3<sup>er</sup> año de secundaria de 8 escuelas tanto diurnas como técnicas del D. F.), sólo el 42.7% ya tenía la escuela en donde continuar sus estudios y un 57.3% no. Lo más alarmante aparece cuando se obtiene que de ese 42.7% sólo el 2.7% se informó por la secundaria y el 6.7% por medios de comunicación, 10.6% por amistades y 22.7% por familiares. (1993. 177)

Estos datos nos indican la incapacidad que la Educación Secundaria tiene para cumplir con su función social y formativa en términos de ser la instancia educativa a la que "**formalmente**" se le ha asignado dicha responsabilidad; no sólo por parte del gobierno, sino por la comunidad misma como los padres y madres de familia lo mencionan cuando dicen que "*...en la escuela no se les da una adecuada orientación sobre que pueden estudiar los muchachos y nosotros pues no sabríamos apoyarlos por la falta de información...*" (Referencia obtenida de pláticas informales realizadas con los padres y las madres de familia durante una Jornada Vocacional Sabatina realizada en la escuela)

Si la orientación vocacional proporcionada por las escuelas debe estar sustentada en información real, completa, clara, sustanciosa, etcétera, y en la realidad no siempre se está dando así, que esperamos de los familiares, que sin menos preciar, seguramente cuentan con información distorsionada, poca o tal vez nada, para orientar a sus hijos(as) en su vocación. O por ejemplo las amistades o pares que se encuentran en muchas ocasiones con las mismas dudas, incertidumbre vocacional o información mal sustentada. Y que decir de los medios de comunicación que comúnmente ofertan instancias educativas particulares, que con frecuencia venden información a medias o equivoca con tal de atraer a la población estudiantil.

Si las fuentes de información más comunes proporcionan información imprecisa: ¿qué orientación vocacional pueden tener los(as) estudiantes de nivel secundaria para elegir la opción educativa de nivel medio superior en la cual pueden seguir estudiando? Así, no debemos descartar la formación e información que proporciona la escuela.

Por tal motivo, la presente investigación está enfocada a conocer "La incidencia de la Orientación Vocacional en la información que poseen los(as) estudiantes sobre las instituciones de nivel medio superior". Para ello, la explicación de lo que se conoció en esta investigación y que presento como tesis, está integrada en cuatro capítulos y conclusión:

En el *primero* de ellos, se describe la historia y proceso por el que ha atravesado la orientación vocacional y la consecuencia misma de dichos procesos discontinuos y poco importantes a las políticas públicas tanto económicas como educativas; en el *segundo*, se establecen las técnicas, procedimientos e instrumentos empleados para la obtención de la información de los(as) sujetos de nuestro interés, los(as) cuales fueron básicamente los(as) alumnos(as) y las profesoras; en el *tercero*, se presenta el análisis de los datos obtenidos sobre la información formal (saberes) e informal (opiniones) que los(as) estudiantes de la secundaria manejan a partir de la orientación vocacional recibida (Ej. tipo de oferta educativa, programas de estudio, facilidad para trabajar y estudiar al mismo tiempo, accesibilidad en cuanto a costos y distancia, tipo de acreditación que se obtiene, el reconocimiento que consideran puede tener, etcétera) y finalmente el *cuarto*, en el cual se presenta una propuesta de trabajo vocacional a realizar en el nivel secundaria, que permita propiciar la construcción de un plan de vida que genere mayores expectativas entre los(as) adolescentes pero además un mayor compromiso de información y fortalecimiento vocacional para con los(as) mismos(as).

Para finalizar, se elaboran algunas conclusiones producto del análisis y reflexión sobre la investigación realizada.



## **CAPÍTULO I**

### **ANTECEDENTES Y SUSTENTO TEÓRICO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL**

Sin lugar a dudas la economía ha sido siempre y seguirá siendo un factor determinante para el desarrollo de un país, factor que sin el trabajo de millones de hombres y mujeres se vería afectado o limitado de manera considerable. Difícilmente en una sociedad moderna como la nuestra, hay otro motor que potencie esa presencia y reconocimiento mundial por el cual se han preocupado muchos(as) de nuestros(as) dirigentes(as) para pertenecer a los países del “primer mundo”.

Sin embargo, la crisis socioeconómica en la cual estamos inmersos(as), hace que la preparación con bases académicas que den la formación para la inserción en el mercado laboral se le dé gran importancia, pues, lo que cada persona oferta son sus servicios en función de sus habilidades, competencias y aptitudes para realiza un trabajo.

Todo ese campo que ofrece una remuneración económica comúnmente requiere al mejor postor(a), él/la cual certifique sus habilidades principalmente a través de documentos oficiales de estancias con facultades formativas. Por ello la educación, la escuela y los(as) maestros(as) juegan un papel importante en este proceso formativo, no sólo en la preparación académica o capacitación para el trabajo, sino en la posibilidad que tienen los(as) estudiantes para esa canalización de aptitudes hacia la formación que la satisfaga.

De lo anterior deriva, que cualquier inclinación natural hacia cualquier profesión, carrera u oficio encauzada permitirá no sólo satisfacer las necesidades personales de quien tenga la posibilidad de recibir esa guía, sino también, y por consecuencia, satisfacer requerimientos de producción que se traduzcan en trabajadores eficientes.

Se sabe de antemano que hoy en día resulta muy difícil hacer compatibles estos criterios (capacidades y gustos), sobre todo porque muchos(as) de nosotros(as) nos vemos obligados(as), por la carencia y necesidad, a aceptar un trabajo que aun cuando corresponde con nuestros estudios no es el que nos agrada, cumpliendo dicha condición laboral una función puramente utilitaria para sobrevivir.

Sin embargo, ante este escaso panorama de oportunidades laborales y económicas, cada vez es más común en un número importante de personas con o sin preparación académica, aprovechar sus recursos económicos y habilidades personales para generar sus propios empleos e incluso el de más personas estableciendo consultorios médicos y psicológicos, dentales, taller mecánico, de carpintería, etcétera.

Esta opción laboral no sólo es de las mujeres y hombres que pudieron satisfacer en una preparación sus intereses, habilidades y expectativas, también de aquellos(as) quienes no lo lograron y en muchas ocasiones para quienes no tuvieron oportunidades amplias de estudio y que han aprendido empíricamente algún oficio.

En atención a esto, la orientación vocacional que se ofrece en la escuela secundaria debe tener como objetivo el hecho de acompañar en el descubrimiento y potencialización de habilidades y aptitudes para desenvolverse de una manera satisfactoria en ese mercado laboral que ofrecen las instituciones y empresas del país o el extranjero o iniciar, algún proyecto de autoempleo; siendo esta orientación vocacional una posibilidad de hacer en los(as) adolescentes conscientes de la problemática a la que se han de enfrentar, de sus intereses y de que pueda conocer opciones de estudio.

Sin embargo, a pesar de que la labor de la orientación vocacional ha estado presente por muchos años en las instancias educativas, parece no ser prioritario ni conveniente para muchas de nuestras autoridades, responsables de establecer las políticas educativas de nuestro país; ya que el valor de esta orientación vocacional se ve disminuido conforme pasa el tiempo ya que esta cada vez figura menos en los planes y programas de estudio de nivel secundaria.

En cada profesor(a) y orientador(a) como profesionales encargados(as) y designados(as) para ello, debería prevalecer la determinación de no esperar a que los contenidos y más que los contenidos las aptitudes vocacionales formen parte de una línea de trabajo, la cual se exija didácticamente para ser revisada y enseñada. No se debería esperar tiempos establecidos en programas y en ciclos escolares para sembrar la base del desarrollo humano y por consecuencias social y económico de un país que cambia y crece de manera constante y en el cual todos(as) estamos y debemos estar activamente participando desde nuestros propios espacios de formación y labor.

Por ello, la función quizá no oficial<sup>1</sup> de los(as) orientadores(as) o formadores(as) es buscar las formas y espacios de favorecer y potenciar la vocación de los(as) adolescentes, en cada uno de los años que cursan, en los tres años en que imparte esta opción educativa.

Para entender el proceso por el que ha atravesado la práctica de la orientación vocacional, en este apartado se explica, primero, los antecedentes de la orientación vocacional en educación secundaria y segundo, el proceso que ha seguido para construirse como concepto y práctica.

---

<sup>1</sup> No oficial debido a que siendo oficial se tendrían que esperar a revisar en determinados tiempos y sobre ciertos contenidos específicos con frecuencia más conceptuales (relativo al concepto y significado que conlleva aprendizajes comúnmente memorísticos) que aptitudinales (relativo a disposiciones innatas que permiten cumplir convenientemente tareas o trabajos).

## 1.1. ANTECEDENTES DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

El ser humano por naturaleza es un ser social, un ser que está en convivencia con sus iguales para poder subsistir y obtener beneficios individuales o comunes. Dichos beneficios han llevado a hombres y mujeres a organizarse y comportarse de maneras muy específicas de acuerdo a características particulares que puedan presentar.

Por ello siempre, desde nuestros inicios como especie, ya se hacían clasificaciones de trabajo según sexo, fuerza y edad; por ejemplo, de manera empírica,<sup>2</sup> el hombre por ser el “fuerte” se encargaba de ciertas actividades como la elaboración de herramientas, de la caza y pesca, en tanto que la mujer por su menor fuerza física y “aspecto débil” se encargaba de cocinar, recolectar frutos y a las actividades propias del hogar (HISTORIA DEL HOMBRE. 1979: 10-11).

Esto se fue desarrollando en diversas actividades y en diferentes grupos prehistóricos y de nuestra era. Así conforme las organizaciones se estructuraban de una forma más compleja, se seguían dividiendo las actividades de acuerdo a las habilidades que cada uno(a) de los(as) individuos descubría de sí mismo(a), las cuales eran cada vez más vinculadas con sus cualidades intelectuales, artísticas, físicas, etcétera. (*Ibid*: 28)

Con el paso del tiempo, se crearon pequeñas fábricas en donde los(as) curiosos(as) del barro elaboraban verdaderas artesanías en tanto otros(as) fabricaban textiles produciendo nuevas formas de vestido, así como también se cultivaban granos y semillas. Todos con sus actividades específicas, inducían a sus progenitores(as) y al resto de su familia a aprender la labor que les daría el sustento de vida, transmitiendo sus saberes y habilidades de padre a hijo(a) y de hijo(a) a nieto(a) como una herencia.

Poco a poco cuando ese taller familiar ya no daba el fruto necesario para mantener una gran familia, se tenían que buscar nuevas formas de adquirir beneficios, pasando a ser la forma de producción las pequeñas fábricas comerciales a través de las cuales se empezaron a elaborar diferentes elementos empleando la mano de obra de trabajadores (en un primer momento) y trabajadoras (en un segundo), lo que comenzó a marcar la diferencia entre el tipo de actividad que realizaban los(as) empleados(as), destacándose así en mayor medida la resistencia y la calidad del trabajo entre unos(as) y otros(as). (*Ibid*: 46).

---

<sup>2</sup> Tendencia según la cual se llevan a cabo acciones basándose en la experiencia vivida. Dicha experiencia es considerada como la única fuente válida del saber. (DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA., 1981: 78)

De esta forma, a partir de las experiencias se selecciona a los(as) individuos por sus aptitudes y habilidades personales, llevando esto a la formación de centros de capacitación para los(as) trabajadores(as), centros de capacitación que adquirieron mayor relevancia con el movimiento de la *Revolución Industrial*.<sup>3</sup>

Con el cambio social producto de esta *Revolución Industrial*, la ubicación del trabajador implicó la búsqueda por colocar a la "persona idónea en el puesto adecuado". De esta manera, se fueron dando grandes innovaciones en la diversificación y especialización de profesiones, generándose con ello la necesidad de utilizar estrategias que permitieran realizar procesos de selección más precisos y con antelación a la incorporación de un trabajador(a) a la empresa, motivo por el cual en el año de 1880 Jame McKeen Cattel diseñó los primeros materiales psicométricos para medir las habilidades sensoriomotrices de un grupo de obreros (CARRANZA, V., JIMÉNEZ M. y MARTÍNEZ M. 1993: 10).

Estas herramientas psicométricas empleadas para los(as) trabajadores(as) permitieron establecer capacitaciones específicamente enfocadas a las habilidades encontradas en el personal. Ello fue resultando en preparar a gente con conocimientos técnicos y de invención en tanto otros(as) recibían y desarrollaban habilidades para el manejo de las grandes maquinas procesadoras.

Estos avances en la especificación de preparación a partir del empleo de dicho material de medición de capacidades, establecieron y constituyeron una gran estrategia para los procesos de selección de personal lo que suscitó de manera importante una gran cantidad de proyectos, métodos, organismos, fundaciones, etcétera, que se destinaron al apoyo para la elección de las carreras técnicas y profesionales.

Uno de los autores más importantes en la elaboración de guías profesionales fue Frank Parsons, quien es considerado como el padre de la Orientación Vocacional, al crear en 1909, el Departamento Vocacional de Boston; y un poco más adelante, en el año de 1919, se crea en España el Instituto de Orientación Profesional, el cual representó la base para la orientación en Hispanoamérica (*Ibid*: 11).

Poco a poco América Latina se fue empapando de todos estos nuevos avances que se realizaban en la elección de la carrera en el viejo continente. En el caso de México, es a partir de 1925 que se inicia la formación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene, encargado de apoyar a los(as) estudiantes con problemas en sus clases por aprendizaje o conducta y comportamiento, así como también orientaba y recomendaba en lo que se

---

<sup>3</sup> La aparición de una gran variedad de maquinaria para la producción, trajo consigo la creación de ciudades fabriles que daban la oportunidad de trabajo a un mayor número de personas. La tecnología vino a transformar el sistema económico y a crear rivalidades entre potencias productivas lo que implicaba ser los mejores en el ámbito. Elaborar más y mejores productos requería de personal eficiente y la selección era cada vez más rigurosa.

podía seguir preparando. Dicho departamento representó la principal base de lo que hoy conocemos como la Orientación Vocacional (LOREDO y CONDE. 1993: 20).

Con relación en esto, fue a partir de 1932 que la Secretaría de Educación Pública empieza a ofrecer los servicios de Orientación Vocacional a los(as) mejores alumnos(as) con el propósito de que puedan continuar cursos o una carrera profesional y en el año de 1933, la Universidad Autónoma de México empieza a organizar conferencias para plantear lo que son los contenidos profesiográficos para los(as) alumnos(as), extendiéndose esta práctica, unos años más adelante, al nivel bachillerato para la elección de los servicios que ofertaban las universidades (CARRANZA, V. *et al.* 1993: 15).

Es a partir de 1949, que la Orientación Vocacional se empieza a practicar experimentalmente en las Escuelas Secundarias Diurnas (las cuales eran la única modalidad de estudio post primaria, pues las Secundarias Técnicas aparecerían 18 años más tarde), siendo esto de suma importancia, pues reivindica la función secuencial de este nivel como el eslabón en el proceso de formación que prepara, ubica y orienta al/la estudiante para la continuación de sus estudios postsecundaria (*Ibid.* 12).

Sin embargo, es hasta 1952 que ésta Orientación Vocacional se practicó en las Escuelas Secundarias oficiales del Distrito Federal, cuando la Secretaría de Educación Pública aprobó el proyecto del profesor Luis Herrera y Montes, en el cual implica para este tipo de educación una oficina de Orientación Vocacional que iniciaría sus labores con actividades de experimentación en tres secciones: exámenes psicotécnicos, entrevistas y asesoramiento, cuyo objetivo era ayudar a los(as) alumnos(as) en sus estudios, problemas personales y de tipo profesional-vocacional (*Ibid.* 13).

Dos años más tarde, en 1954, este servicio de Orientación Vocacional pasó de lo experimental a lo institucional en las Escuelas Secundarias Diurnas, enfocándose principalmente a problemas de aprendizaje pero sin descuidar en ningún momento el aspecto vocacional de los(as) alumnos(as) (*Ibid.* 17). Debido a que fue un departamento al que asistían los(as) adolescentes que así lo consideraban necesario, surgió la necesidad de establecer un curso que llegara de manera total por lo menos a los(as) estudiantes de tercer año ya que consideraban que ellos(as) debían tener mayor apoyo por ser los(as) que próximamente al egresar podían estar recibiendo nuevos estudios especializados. Al principio este apoyo era impartido por un(a) orientador(a) vocacional o un(a) profesor(a) habilitado(a).

Entre 1956 y principios de 1957, se publica el programa de actividades de los(as) orientadores(as) vocacionales de las Escuelas Secundarias del Distrito Federal, el cual establecía los elementos a trabajar con los(as) alumnos(as) y que eran cuestiones sobre: a) la salud de los(as) alumnos(as), b) la orientación vocacional, c) los problemas de adaptación familiar y d) el encauzamiento del aprendizaje de los(as) alumnos(as) (LOREDO Y CONDE. 1993: 17).

Todas las inquietudes intelectuales que se desarrollaron a lo largo de la década de los 50 sobre la Orientación Vocacional en México, se ubicaron dentro del famoso modelo denominado CIENTÍFICO, el cual estaba regido por un rigor metodológico que tenía por objetivo "...medir todas aquellas aptitudes, habilidades, intereses, valores, personalidad del sujeto a quien se orientaría. En resumen, medir era la consigna..." (CANALES, R. y GAMBOA, M. 1987: 28). Así, las diversas prácticas de orientación realizadas durante ésta época y más específicamente con este modelo, tenían como función clasificar las aptitudes para predecir el éxito del futuro trabajador(a); aspecto criticado por Teresa Bilbao quien mencionaba que el individuo no podía estar a merced de su destino únicamente y según sus aptitudes y habilidades, pues a partir de ello el sujeto no podía predecir su futuro ni su propia historia. (1986: 22)

Para Teresa Bilbao, una de las desventajas observadas en la Orientación Vocacional que se organizó siguiendo esta lógica científicista, era que todos aquellos instrumentos utilizados para medir dichas habilidades estaban validados y creados para poblaciones muy diferentes a las que eran aplicados, como el caso de México que empleaba con frecuencia instrumentos americanos o europeos, por lo cual permitían conocer de manera limitada las capacidades y habilidades de los(as) sujetos.

A pesar de este sesgo en la información sobre habilidades "encontradas en los(as) estudiantes", fue base para muchas de las acciones vocacionales llevadas a cabo para una labor orientadora (1986: 22), lo que no garantizó a la larga el éxito de la misma.

Esta situación de auge para poder orientar vocacionalmente a los(as) alumnos(as), se continuó y complementó para 1960, pues surge el servicio de Orientación Vocacional y Profesional de la Secretaría de Educación Pública (CARRANZA, V. *et. al.* 1993: 18), que estaba enfocado a integrar los datos numéricos de habilidades encontradas con sus inquietudes, ayudando a los(as) estudiantes de una manera profesional a atender y cumplir con la función de orientación en diversos ámbitos del quehacer escolar. En este mismo año se incorpora a la Orientación Vocacional en el plan de estudios de la Educación Secundaria con un carácter de obligatorio de una sesión a la semana en el tercer grado.

Para 1967 se crean las Escuelas Secundarias Técnicas contando también con una hora de trabajo a la semana dedicada a la orientación en todos los niveles de sus *currícula*, situación que duró al parecer un par de años escolares (CARRANZA, V. *et. al.* 1993: 18). La aparición de las Secundarias Técnicas representaría una nueva alternativa educacional, pues representaba un servicio para la educación terminal de estudiantes, lo que daba la pauta a considerar la integración de la Orientación Vocacional en Escuelas Primarias para mostrar las alternativas de continuación y conclusión de estudios.

En un intento por impulsar el desarrollo de la Orientación Vocacional, el doctor Jaime Castrejón Diez, realizó un estudio de todas las generaciones de alumnos(as) de Educación Secundaria de 1959 - 1975, demostrando que de un cien por ciento tan sólo el 1.19% de sus estudiantes concluían sus estudios, siendo el 98.81% quienes se quedaban en el camino de la culminación de su preparación secundaria, lo que llevó nuevamente a revalorizar a la Orientación Vocacional y considerar su inclusión como parte primordial de la solución a ésta problemática en Educación Secundaria (CANTREJON, D. 1977: 118). Ello provocó el establecimiento de la orientación vocacional como requisito de la educación secundaria en el año de 1974, consecuencia de una reunión llevada a cabo en Chetumal, donde se concluyó que la Orientación Vocacional debe estar dirigida a:

Lograr la formación de aptitudes y el desarrollo de conductas y habilidades para alcanzar una vida equilibrada y constructiva en el ambiente escolar, familiar y social, mediante la planeación de metas que respondan a las necesidades, intereses, aptitudes y rasgos personales; la solución adecuada a los problemas educativos, psicosociales y vocacionales que se les presenten, la realización de actividades que estimulen su desarrollo personal, y la valoración de sus posibilidades y limitaciones a fin de establecer buenas relaciones en la comunidad. (LAS RESOLUCIONES DE CHETUMAL., 1974: N.D.).

Para 1977 se hizo un análisis en cada uno de los niveles educativos, donde se señala como problema de la Educación Secundaria y de la Educación Tecnológica, la carencia de orientación para los(as) alumnos(as), motivo por el cual, se planteó como propuesta de solución, el desarrollo de Programa 02, denominado "Orientación Escolar, Vocacional y Profesional". Dicho programa fue la base de la Política Educativa durante el periodo 1978 - 1982, plan que sirvió para reforzar otra vez la importancia de contemplar nuevamente la orientación vocacional como parte de los *currícula* de educación secundaria, acción que cumplió su efecto, pues un año más tarde vuelve a los programas escolares.

El programa "Orientación Escolar, Vocacional y Profesional" tuvo como principio fundamental que la idea de que: el desarrollo no ha de ser de las cosas sino de las personas, el que la educación es el factor fundamental de dicho desarrollo y el que México no irá más allá de donde viaje la educación de su pueblo, lo que sólo se logra con la orientación; a partir de entonces, se vuelve a retomar la importancia de la Orientación



Vocacional, que a pesar de estar vigente no tenía una fuerza primordial; creando un programa que buscaba responder a las necesidades del servicio educativo y a las demandas sociales en el país.

Es en esta década de los 70, donde se da un avance importante en materia de Orientación Vocacional, pues amplía su panorama de intervención, de lo individual al ámbito social, dejando atrás la idea de que sólo era su trabajo con los sujetos aislados basándose en sus intereses. Esta época se caracteriza porque la Orientación Vocacional se dirige, predominantemente, por el modelo CLÍNICO, que tenía como objetivo readaptar al sujeto al mundo social al que pertenecía mediante su elección madura efectuada con un yo fuerte, que tuviera el poder de develar las aptitudes del individuo de acuerdo a sus intereses y personalidad pero con objeto de prever y resolver conflictos reales del individuo o con otros miembros de la sociedad a fin de garantizar el mejor funcionamiento del sistema (CANALES, R. y GAMBOA, M. 1987: 21).

Durante los años de 1982 - 1983, la SEP empieza a dar un Servicio Abierto de Orientación (SAO) a manera de experimento, tomando forma este servicio en el periodo de vacaciones de fin de cursos y atendiendo a la población universitaria, de bachillerato y de secundaria, que se sentía presionada por la necesidad de elegir áreas de estudio o carreras; atendiendo a un total de 1, 523 estudiantes que se distribuyeron de la siguiente manera: 9 (el 1.0 %) eran estudiantes de primaria (no contemplados en el proyecto), 771 (el 50.0 %) de nivel secundaria con, 627 (el 41.0 %) de nivel bachillerato, 54 (el 4.0 %) de nivel licenciatura y 54 (el 4.0 %) de otras instituciones. Estos resultados, demostraron nuevamente la gran necesidad que los(as) estudiantes de secundaria tienen de contar con una orientación, por lo que se sugirió que ésta fuera un crédito en las escuelas para que los(as) alumnos(as) le dieran una mayor importancia y se diera una atención; mientras, la (SAO) se continuó hasta septiembre del periodo escolar 1984, cubriéndose así un segundo periodo de fin de cursos.

A partir de aquí, se crea el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE), cuya función era coordinar las actividades enfocadas a la orientación en todo el país, y desde los niveles básicos hasta el superior (OCAMPO, R. 1993: 12). Así, el desarrollo de la educación vocacional trajo consigo una nueva reforma en el año de 1988, en donde se establecían tres puntos principales como retos para la educación: 1) mejorar la relación maestro(a) - alumno(a) y alumno(a) - institución, 2) mejorar los niveles y técnicas de estudio y, 3) promover sistemáticamente las opciones técnicas que el sistema estaba ofreciendo a nivel nacional y las oportunidades de bachillerato que existían.

En estas fechas ya se iniciaba el llamado modelo DESARROLLISTA, el cual tenía como objeto modificar el crecimiento de matrícula de nivel superior y canalizar la demanda hacia las carreras técnicas para adecuar el sistema educativo al desarrollo del proceso de industrialización del país y de las nuevas ideas de globalización (CANALES, R. y GAMBOA, M., 1987: 23). Para ello, el individuo ya era visto como una inversión y como capital humano que daría cabida a la economía del país, motivo por el cual se enfatizó la necesidad de formar sujetos productores, lo que requería el proporcionarles información a los(as) alumnos(as) sobre el desarrollo económico y las prioridades nacionales, idea sustentada en la articulación entre educación, empleo y desarrollo.

Esta visión de capacitación para la producción parte de la idea propuesta por José López Portillo quien consideraba que la educación "...es el instrumento más poderoso del desarrollo. Conjuga el poder de la razón, con la fuerza de la voluntad. La energía humana es la que mueve los sistemas de producción". (LÓPEZ PORTILLO, J. 1980: 232-233) Por ello consideraba que saber encausar esa energía era una importante función, sobre todo por que de esto dependería "...la satisfacción de las necesidades de la mayoría y de la etapa actual del desarrollo del país". (*Ibid.* 233)

Por ello durante este periodo, la Orientación Vocacional se enfocó a impulsar y promover una educación para la formación de técnicos que permitieran un proceso de industrialización del país y de desarrollo socioeconómico. Para la década de los 90, la Orientación Vocacional buscaba sustentar en elementos de juicio preciso que permitieran ofrecer opciones de decisión según las necesidades del crecimiento económico y social, "respetando" las inquietudes e intereses de carácter personal, todo esto apoyado en un trabajo conjunto de todas aquellas partes que intervenían en un proceso de esta naturaleza con objeto de establecer un Sistema de Orientación Vocacional que respondiera a los factores y circunstancias concretas del país, y no a situaciones particulares sin información que desorientaran la decisión profesional.

Sin embargo, la experiencia señalaba la dramática y creciente desvinculación entre la demanda del desarrollo nacional y la formación de los profesionales y técnicos en nuestro país. De esto se derivó un proceso de análisis sobre las características ocupacionales, para con base en esto, diseñar programas específicos que a través de la Orientación Vocacional permitieran dar a conocer las implicaciones académico-laborales de distintas profesiones.

Fue en el año de 1993<sup>4</sup> que se vuelve a implementar la Orientación Vocacional en los *currícula* del 3er. año de las Escuelas Secundarias Técnicas y Diurnas, como actividad educativa obligatoria con una carga horaria de tres horas semanales. Dicho evento que marcaría un nuevo reconocimiento a la práctica de la Orientación Vocacional, una vez más diluye este avance con la aparición del "examen único".

La implementación de este instrumento de selección en el año de 1996, marca una nueva etapa en el desarrollo de la Orientación Vocacional pues es evidente que con éste no se tiene la intención de asignar a los(as) alumnos(as) en las escuelas de nivel superior elegidas o de acuerdo a sus aptitudes, sino por sus conocimientos adquiridos a lo largo de su formación escolar de nivel secundaria. Esto último motivó a que dicho programa sólo se mantuvo vigente hasta el ciclo escolar 1998-1999 (ESPINOZA, E. 1993: 3).

El desarrollo económico y cambio de políticas educativas manifestados hasta el momento, presentan una diferente reestructuración en los programas los contenidos vocacionales, pues para el ciclo escolar 1999-2000 la Orientación Vocacional aparecen como un elemento innecesario o de orden secundario en el proceso de formación de los educandos de este nivel, pues se reducen los contenidos temáticos a un subapartado denominado *estudio, trabajo y realización personal*, de la unidad II *Responsabilidad y toma de decisiones individuales* de la materia de *Formación Cívica y Ética* del 3er. Grado. (SEP, PROGRAMAS DE ESTUDIO COMENTADOS, 1999: 124-125).

Dicha materia reconoce y retoma aspectos de sexualidad, familia, adicciones, deportes, etcétera e incluso los amplía para su revisión desde los primeros años, no así en los referentes a la Orientación Vocacional que sigue siendo un apartado pequeño que se revisará en el 3<sup>er</sup> año de secundaria poco antes del periodo de inscripción de los(as) chicos(as) al nivel medio superior.

Formativamente, esto implica que quizá continuarán las elecciones educativas equivocadas por parte de muchos(as) de los(as) adolescentes que se encuentran concluyendo estudios secundarios, además de incertidumbres y dudas permanentes durante el ya de por sí filtro educativo que es el examen único de ingreso a nivel medio superior.

Es predecible en consecuencia, que los efectos de ello en el desarrollo no solo económico del país sino del desarrollo social, seguirán bajo el verdugo de quien convenga dicho crecimiento, y probablemente en unos años más seguiremos siendo atractivos para otros países primer mundistas, por nuestros recursos naturales y por la mano de obra barata que en México se produce de manera importante.

---

<sup>4</sup> A finales de los 80 la Orientación Vocacional dejó de ser parte de los contenidos programáticos de los *currícula* de educación secundaria.

## 1.2. EL PROCESO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU CONCEPTO Y PRÁCTICA

Con base en el hilo de lo hasta aquí expuesto, podemos entender que la evolución de la Orientación Vocacional ha tenido condiciones problemáticas y complejas que están regidas por las concepciones que el ser humano tiene del quehacer de ésta y de la sociedad misma. Esto impide que se tenga un concepto único que la caracterice, como es evidente, por su constante evolución y cambio, siendo diversas las conceptualizaciones<sup>5</sup> que indica y diversos(as) autores(as) que definen las formas y contenidos de la Orientación Vocacional, lo que implica recuperar aquellas que son las más explicativas de ésta y que sirven de pauta a la manera como se piensa en la presente tesis.

Para entender la conceptualización de Orientación Vocacional, resulta conveniente entender las conceptualizaciones que la forman (orientación y vocación) para razonar de manera más clara el significado mismo de su composición.

Partiendo del término de "Orientación" vemos que deriva de oriente que hace referencia a uno de los cuatro puntos cardinales que ha servido de guía para la ubicación, principalmente, de marinos y de grandes aventureros que se encontraban en espacios amplios que no tenían mayor referencia que el sol, pues oriente del latín *oriens* significa "donde aparece el sol" (CORRIPIO, F. 1973: 334).

La palabra orientación desde este punto de vista, nos lleva a reflexionar en esa guía que se realiza partiendo como base de un punto de partida. En el ámbito educativo el punto del que se parte para la orientación o guía es el propio sujeto al que se pretende dar ese apoyo, pues a partir de sus requerimientos como sujeto con necesidades, las opciones a ofrecerle o mostrarle partirán de su propia realidad, dándole a su vez una guía más funcional.

Por su parte, el vocablo "Vocación" proviene del latín "*vocation* y *onis*, de *vox*, *vocis*: voz" Que en su conjunto designa a la "Aptitud especial para una vocación (*ibid*: 501). La voz como elemento sonoro con características graves o agudas ha dado la oportunidad a muchas personas de ser sopranos, bajos o primeras voces en un coro musical. De entonar melodías con armonía especial. Desde aquí la voz implica una habilidad que se posee como símbolo lírico, misma que te hace apto(a) para una y no otra entonación.

---

<sup>5</sup> Es Alvarez en su texto "El herramental cognitivo / operatorio en los procesos de teorización" indica: "...la conceptualización es la construcción formal, propia del discurso teórico, que se hace para referir lo que se piensa, son las formas y contenidos de lo real..." (ALVAREZ A. 1999: 158)

Así, “Vocación” que deriva bajo la misma concepción del término “Vocacional”, hacen referencia a aquellas aptitudes o habilidades que posee cada individuo y que lo hacen diferente es cierta medida para desempeñar acciones que, otros(as) no podrían realizar con la misma facilidad. Mismas habilidades que lo ponen en ventaja a otros(as) en un desarrollo o acción.

Desde estas reflexiones sencillas pero necesarias para comprender nuestro objeto de estudio, podemos ya hacer referencia al concepto de **Orientación Vocacional**, el cual para su análisis se le puede dividir en tres grandes bloques de acuerdo a las características específicas que presentan las concepciones: *el primero*, que se refiere a aquellas concepciones que únicamente derivan de aspectos internos del individuo para su elección y en el que la función del orientador es la de ser un facilitador, un guía, indicándose que la Orientación Vocacional es: “...aquella ayuda que se le da al adolescente para descubrir la ocupación hacia la cual siente inclinaciones interiores, aquello para lo cual cree haber nacido y que le llena de satisfacción al realizarlo, se tiene que ayudar a descubrirlo” (CABRERA, GABRIELA *et al*, 1998: 90); o como lo plantea Carranza V. cuando dice: “La Orientación Vocacional es guiar a los individuos según sus intereses, aptitudes y capacidades a fin de que estos hagan una elección adecuada de su vida escolar y profesional, obteniendo así un desarrollo eficaz de sus potencialidades”. (1993: 22)

Claro está con lo antes indicado por estos autores, se piensa que las habilidades son inherentes al sujeto y que la función del Orientador Vocacional es hacerlo consciente de éstas, para que los(as) alumnos(as) puedan explotarlas y así realizar su elección, y por ende, su desempeño en el ámbito profesional elegido. Con estas explicaciones se concibe al sujeto de orientación como el único elemento a considerar en el proceso de orientación, pues desde aquí se entiende que él/la adolescente tiene todo implícitamente para descubrirlo y continuar estudios. Esto es un elemento interno muy importante, sólo si se concibe que la Orientación Vocacional tiene esa única función “ayudar a descubrir habilidades”, sin embargo no es su único eje de trabajo.

*La segunda* concepción, hace referencia a factores externos a los sujetos en la elección profesional, indicándose que la Orientación Vocacional: “...tiene como tareas dar a conocer la importancia de la elección de una profesión, tanto para el pueblo como para la economía, al mismo tiempo, aconsejar a aquellas personas que se encuentran ante la alternativa de decidirse por una profesión o de cambiarla”. (DICCIONARIO DE PSICOLOGIA, 1981: 174)

Aquí la Orientación Vocacional está enfocada, a guiar a los(as) individuos para que su elección sea en función de lo requerido en el momento histórico y económico de una sociedad, pues toma como referente el entorno influyente. Perciera entonces que la compleja función del Orientador(a) Educativo(a) requiere del conocimiento exhaustivo del entorno cambiante en el cual estamos inmersos, pues como elemento base de esta concepción, en vano sería tener información incluso del año pasado. Desde este punto de vista la Orientación Educativa tendría como única función conocer y mostrar a los(as) adolescentes el panorama económico al que pueden o no tener acceso para la productividad.

Por último, *un tercer* tipo de concepciones serían aquellas que hablan tanto de aspectos internos como externos, en las que se dice que la Orientación Vocacional es:

...una práctica educativa destinada a promover en el estudiante el conocimiento del contexto en términos educativos y socioeconómicos en el que realiza una elección escolar y su posterior y consecuente elección vocacional o sea, destinada a proporcionar en el estudiante conocimientos a cerca de las condicionantes (ya sean facilitadores u obstaculizadores) de la elección escolar para que esta pueda realizarse con el mayor nivel posible de explicación y comprensión de sus propios alcances y/o limitaciones que tendrá sobre las alternativas laborales futuras y así poder llegar a conocer sus propias posibilidades para cambiar la realidad en caso de que sea necesario, al mismo tiempo que asumir una participación activa en el proceso de elección, sentando con ello las bases para el abandono de una relación pedagógica. (BILBAO, L., 1986: 24)

En este mismo sentido, José Dávalos indica que la Orientación Vocacional debe estar dirigida a ser un proceso sistemático y permanente desde la educación básica hasta la educación superior, motivo por el cual es menester del orientador estimular a los(as) sujetos para que conozcan las condiciones actuales, haciéndolo consciente de la problemática social y las implicaciones que tiene su participación individual, ya "...que sólo podrán salir avantes en esta importante empresa (social y económica) mediante la optimización en la capacidad de los recursos humanos y su preparación sólida y diversificada [pero sobre todo en su preparación deseada]". (DAVALOS., 1984: 8)

Es esta concepción, la que por su realidad resulta ser de mayor utilidad para entender cuáles deben ser las formas y contenidos de la Orientación Vocacional, no debemos perder de vista que ni vivimos en mundos aislados ni mucho menos sólo en función de lo que se nos exige para el campo productivo.

Partiendo de esto, es importante reflexionar que no podemos negar lo individual ni lo colectivo como independientes el uno del otro, sino por el contrario, se debe implicar al ente individual sin negar su naturaleza social que es convivencia con un entorno que incide en él(ella). La vida social en la que estamos inmersos(as) como seres humanos(as) nos impide

percibirnos como entes meramente individuales, como particulares desvinculados(as) de la realidad social que nos envuelve.

Sobre la base de ello, mi concepción respaldaría esta idea de vinculación interior—exterior, pues desde mi punto de vista la Orientación Vocacional es: "La guía oportuna que se debe ofrecer a todos los y las estudiantes de tal forma que se les permita, a partir de sus intereses, habilidades y aptitudes, elegir la carrera profesional que los ayude a insertarse satisfactoriamente en nuestra realidad social y productiva".

La idea es entonces, ayudar a descubrir sus propias posibilidades o limitantes de tal forma que sus elecciones partan de su propio conocimiento consciente como individuo(a) con características que lo/la puede diferenciar de los(as) demás, desde aquí el panorama real de lo que sucede en nuestro sistema productivo de una sociedad económica que se ajusta y cambia según la movilidad del exterior, debe dar puntos a reflexionar sobre: ¿Qué me gustaría estudiar?, ¿Qué tan convencido(a) estoy de lo que he pensado estudiar?, ¿Estoy en condiciones de estudiar o prefiero trabajar por ahora?, ¿Cuántas posibilidades tengo de estudiar según mis propios gustos y habilidades?, ¿Puedo trabajar y estudiar al mismo tiempo?, ¿Qué es lo que actualmente es más solicitado en el campo productivo?, ¿Lo que he elegido estudiar es productivo y solicitado en mi país?, ¿En dónde me veo en 10 años?, ¿Qué plan de vida tengo?, ¿Cómo puedo llegar a construir el futuro que he soñado?

Estas son tan sólo algunas de las interrogantes que se deben provocar y ayudar a encontrar respuesta al momento de una práctica orientativa, pues con sólo ayudar a descubrir internamente de lo que soy capaz de hacer y con mostrar el panorama social que nos envuelve, no es suficiente para propiciar la búsqueda de un futuro académico y personal, se debe sembrar la duda y también iniciativa de encontrar respuestas.

La integralidad de lo individual—social o interior—exterior que hasta el momento se ha resaltado, son teorías reforzadas por autores que denotan dicho valor. Los autores que a continuación se mencionan, reconocen la vulnerabilidad en la que en ocasiones se encuentra un(a) sujeto en proceso de orientación, proceso que a veces se vuelve meramente informativo.

Un ejemplo es el expuesto por Crites, quien hace referencia a las bases de las denominadas Teorías Psicologistas<sup>6</sup> y No Psicologistas<sup>7</sup>, mismas que los(as)

---

<sup>6</sup> Las teorías psicologistas, como lo menciona Crites, se caracterizan por pasar de alto toda la influencia que ejerce el medio ambiente en el adolescente y hace referencia a todo ese componente, quizá innato quizá desarrollado, con lo que cuenta cada persona, pues a partir de ella se podrán conocer habilidades, aptitudes, capacidades, personalidad e intereses necesarias para el conocimiento mismo de lo que se puede ser o no capaz de hacer. (Crites, 1974, En CARRANZA, V. *et. al* 1993: 45)

<sup>7</sup> Estas teorías se caracterizan principalmente por tomar como punto esencial todos aquellos factores externos del medio ambiente que influyen en la elección de la ocupación o de las carreras. Dichas teorías parten de analizar la cultura, el mercado, la economía y la clase social para posteriormente plantearle al adolescente su vocación en términos de probabilidades de éxito a través de una planeación estratégica y prospectiva. (*Id*)

orientadores(as) han venido utilizando de manera empírica, para atender al/la adolescente y no en su función instrumental cognitivo para explicar los procesos que están implicando. Así, la vinculación entre dichas teorías es también la parte fructífera que Crites consideró que debe recuperarse en el esfuerzo por guiar vocacionalmente a un(a) individuo (1974: *pass.*).

Dentro de la conjugación de estas teorías psicologistas, que tienen un peso más individual pero sin desvincularse totalmente del entorno, se encuentran las siguientes, la teoría de los **Rasgos Factoriales**, la cual inicia a principios de siglo y fue impulsada por Personal, posteriormente fue retomada por Super y Bacharach (en: CARRANZA, V. *et al.* 1993: 47) Estas teorías resaltan la importancia de visualizar las características individuales de los(as) sujetos y la selección de ocupación; esto es, esta teoría supone que se puede lograr un acoplamiento entre las habilidades, intereses y las oportunidades vocacionales que se les ofrece a los(as) alumnos(as) a lo largo de su vida. El postulado supone que una vez logrado esto se podría afirmar que los problemas de elección vocacional han quedado resueltos.

También están las **Teorías Evolutivas**, las cuales fueron impulsadas por Carter (en, CARRANZA, V. *et al.* 1993: 48) y son oposición a las teorías de rasgos y factores, ya que él considera que las decisiones sobre una ocupación o actividad se toman en los diferentes momentos de la vida de cada persona, constituyendo por tanto un proceso continuo o evaluativo. De estas teorías surgen los trabajos sobre los proyectos de vida, toma de decisiones paulatinas y cambiantes determinadas por el comportamiento de los fenómenos externos.

Así, bajo esta perspectiva, muchos(as) orientadores(as) inducen a los(as) chicos(as) a que no realicen ninguna decisión definitiva sino que tengan algunas opciones de las cuales ellos(as) irán delimitando. Un ejemplo claro de estas teorías es la Teoría sobre el **Concepto de Sí Mismo**, la cual es también conocida como **Teoría del Desarrollo**. Dicha teoría se apoya en supuestos centrales que se pueden resumir en tres puntos: a) a medida que los(as) individuos se desarrollan logran un concepto más definido acerca de sí mismo; b) cuando una persona trata de tomar una decisión en relación con la carrera, compara la imagen que ella tiene del mundo ocupacional con la imagen que tiene de sí mismo(a); y, c) La elección de una decisión sobre una carrera está basada en la similitud que existe con el concepto vocacional de la carrera que eventualmente él escoja (OSIPOW, H., 1990: 141-142).

Por su parte, Donal Super menciona que los comportamientos empleados por la persona para mejorar el concepto que tiene de sí mismo(a), están en función de su nivel de desarrollo, y él propone cinco etapas que ha denominado "Tareas de Desarrollo":



- 1) **Cristalización (14 a 18 años)**  
En esta etapa la persona tomará una decisión de acuerdo con la elección vocacional tentativa, requiriendo para ello haber desarrollado el concepto de sí mismo y el concepto ocupacional.
- 2) **Especificación (18 a 21 años)**  
Se refiere a que el/la joven defina una área determinada de su campo de elección y lleve a cabo las acciones necesarias para implementar esa decisión.
- 3) **Implementación (21 a 24 años)**  
Esta etapa requiere que el/la individuo haya terminado su entrenamiento e iniciado su trabajo.
- 4) **Estabilización (25 a 35 años)**  
Implica el establecerse en un determinado campo de trabajo y el empleo de los propios talentos dentro de sí mismo(a), de manera que demuestre lo apropiado de la decisión. Se espera que el individuo cambie de posiciones durante este periodo, pero rara vez cambiará su vocación.
- 5) **Consolidación y avance (35 años a más)**  
Las personas se establece de tal manera, que puede disfrutar de comodidad y de una posición ventajosa a medida que su carrera madura entre los 50 y 60 años (en, OSIPOW, H., 1990: 148-149).

Para apoyar sus planteamientos, Donald Super elabora el concepto de madurez vocacional a partir de las etapas mencionadas, y la define como la "... congruencia existente entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta que vocacionalmente se espera de él a su edad". (SUPER, D., 1962: 222-234)

A diferencia de lo que plantea Donald Super, en llamadas teorías psicodinámicas de las cuales se derivan las *Teorías Psicoanalíticas de la Elección* de Brill. (SUPER, D. 1962: 28) Dichas teorías hablan de que la elección que un(a) individuo hace es el reflejo de alguna de sus necesidades no satisfechas y de vivencias patológicamente asimiladas (reprimidas) especialmente en la primera infancia y que son las responsables de los estados de la vida posterior.

En este mismo grupo, se encuentran también las teorías de la personalidad, en las cuales se consideran que las preferencias vocacionales son la expresión de la personalidad. Un ejemplo es el de Holland quien en 1960 entrecruza estilos de persona con su medio ambiente a lo que él ha denominado jerarquías evolutivas, y están representadas por 6 ajustes del individuo a su medio.

1) Orientación realista.

Se caracteriza por una conducta agresiva, por gran interés en las actividades que requieren coordinación motriz, habilidades y fuerza física.

2) Orientación intelectual

En esta etapa se encuentran las personas cuya principal característica es pensar, organizar y comprender.

3) Orientación social

Las personas parecen satisfacer sus necesidades de atención por medio de una situación terapéutica o mediante una situación de enseñanza.

4) Orientación convencional.

Las personas se caracterizan por un gran interés en las normas y las regulaciones, un gran control y la subordinación de las necesidades personales.

5) Orientación emprendedora

Las personas se caracterizan por su habilidad verbal, utilizándola para manipular y dominar a la gente.

6) Orientación artística

Estas personas manifiestan una fuerte autoexpresión y se relacionan con otras personas indirectamente por medio de sus expresiones artísticas (SUPER, D. 1962: 54-55).

En correspondencia con lo que se plantea en este grupo de teorías, se encuentra el planteamiento que refiere a la toma de decisiones en orientación, las cuales tienen un carácter más externo (no psicologistas) pero que de igual forma se entrecruzan con las posibilidades de cada individuo aunque también de manera simple.

Otra forma de reflexión teorizante es lo que se plantea en la **Teoría de la sociología y la elección de carrera**, la que también es conocida como Teoría Accidental o Teoría de la Realidad en la Elección Vocacional. Este enfoque se basa en que existen elementos que están más allá del propio control de la persona y que además ejercen influencia en la vida del/la mismo(a), tanto en decisiones educativas como en vocacionales, pues los(as) sociólogos(as) afirman que las circunstancias imponen ciertas elecciones en los individuos.

Con esta teoría se examina el papel que el ambiente social y la organización cultural desempeñan en el desarrollo vocacional de la persona, poniendo atención a la influencia que la clase socioeconómica ejerce en el comportamiento vocacional y en el ingreso ocupacional (CARRANZA, V. *et al.*, 1993: 34). Aquí la influencia del exterior es inminente y nadie puede pasar por alto ante estas necesidades socioeconómicas que nos enmarcan como sociedad, por ello el que una persona elija alguna carrera partirá de lo que es más requerido y quizá más remunerado o exigido familiarmente.

Como vemos los trabajos de Crites, forman parte de una base sustancial para posteriores trabajos en el campo de la Orientación Vocacional, trabajos que nos hacen tener una postura más realista de las necesidades humanas, entendidas estas como propias y colectivas.

Un claro ejemplo de esta visión, son los trabajos de Nuria Cortada de Kohan quien en su obra denominada "El profesor y la Orientación Vocacional" publicada en 1994, hace referencia a los mismos puntos que Crites aborda en sus exposiciones (similares en el sentido de que ambas posturas nos hablan de considerar todo lo que envuelve el desarrollo del individuo, sin limitamos a sólo poner atención a sus procesos internos o únicamente a la influencia del entorno social) aunque con diferentes nombramientos y maneras de enmarcar pero sin desvincularse de esas necesidades humanas.

Nuria, plantea que al realizar el trabajo de Orientación Vocacional se deben considerar tres aspectos básicos para una labor integral como guía vocacional:

1. **Aspecto psicológico**, en el que la Orientación Vocacional debe atender principalmente el bienestar e integridad de la persona, pues el trabajo que se realice tiene una gran importancia en la vida del ser humano, pues una insatisfacción, frustración o conflicto, puede manifestar un desequilibrio en la personalidad. Bajo esta perspectiva la orientación vocacional debe a) propender siempre al respeto de las diferencias individuales reflejadas en los gustos, aptitudes, valores, opiniones y motivaciones de las personas, b) ser un trabajo fuente de mayor desarrollo y maduración en toda la personalidad, c) ir en busca de la armonía mental, d) reflejar una actividad interesante, agradable, gratificante y fructífera. Aquí, la función de la orientación vocacional es la de perfilar al sujeto para que proyecte su futuro partiendo de sus procesos conductuales, motivaciones, habilidades y deseos.
2. **Aspecto socioeconómico**, en el que la Orientación Vocacional debe lograr que los(as) alumnos(as) colaboren para el progreso y desarrollo social y económico de su país, por ello hay que partir de que la información debe estar completamente vinculada con los procesos que enfrenta la sociedad como nación. Los cambios son constantes y por ende es importante estar siempre relacionados y empapados de estos para estar al día y no perder de vista la realidad que nos envuelve. La finalidad entonces será la de contextualizarlos(as) para que sea responsabilidad de ellos(as) la elección de una preparación académica que sea o no requerida por el entorno en el que habrán de insertarse social y productivamente. En este sentido la orientación debe, a) guiar a los(as) alumnos(as) desde una realidad socioeconómica, b) informar de requerimientos contextuales y c) destacar habilidades que le darán el sustento y le ayudarán a insertarse en la sociedad.

3. **Aspecto educativo**, en la que la Orientación Vocacional debe procurar que el educando(a) acceda cada vez a niveles más elevados, por ello debe, a) modificarse rápidamente la información de acuerdo con los requerimientos de la sociedad, pues estos cambian la posibilidad de orientar profesionalmente a los(as) individuos, b) integrarse a la escuela en todos los niveles y realizar la orientación de manera objetiva en los(as) alumnos(as) como un proceso de maduración y aprendizaje, c) tender a elevar el nivel formativo de todos los(as) ciudadanos(as), d) evitar la deserción y el desgranamiento de las escuelas, e) lograr una expansión de la educación para que esta llegue a todos los estratos socioeconómicos, f) procurar una orientación diferenciada de acuerdo con las personas y sus distintas regiones, g) tener un mejor aprovechamiento de los talentos que deben buscarse activamente sin dejar su formación librada al azar. Desde este enfoque podemos ver la importancia que juega el entorno social y la escuela dentro de la elección vocacional.

Dichos aspectos, parcializados para su estudio no implica que igualmente sean separados para su trabajo en las aulas, por el contrario un vínculo, como también lo resalta Crites (1974: *pass.*), el cual es sumamente estrecho y apoye al/la joven en un desarrollo integral.

Es importante señalar que en los trabajos de Nuria se ven claramente estipulados los objetivos a trabajar en la práctica de la Orientación Educativa y que mucho se ha pasado por alto. Nuria resalta un punto muy importante que en otras propuestas se han citado implícitamente, y que en esta adhesión, a veces se pierde de vista esa importancia del aspecto educativo, que es además uno de los puntos básicos como puente entre el ya renombrado aspecto interior–exterior.

Si consideramos que es en la escuela donde se da una “Orientación Más Formal”, entonces no podemos perder de vista el papel trascendente de ese enfoque educativo, no sólo en la vida decisiva de cada uno(a) de los(as) alumnos(as), sino también en la continuidad importante de la vida académica y de la escuela como Institución símbolo de superación y alcance de un mejor nivel de vida.

La recopilación de conceptualizaciones teóricas utilizadas para explicar la esencia de la Orientación Vocacional, debe ponernos en claro que no se trata de utilizar una u otra teoría que consideremos se ajusta más a nuestras ideas, sino que debemos tener una perspectiva ecléctica que nos permita valorar al sujeto en el/la que recae nuestra labor, ya que si bien es cierto que la/el individuo sujeto de la orientación es un ente particular que tiene características propias y necesidades básicas, que con el paso del tiempo se desarrolla y madura al grado de reconocerse como persona con intereses, deseos y temores; también lo es el hecho de que su desarrollo no se da aislado del mundo que lo

rodea, sino que este entorno cambiante lo influye directamente y que debe haber una guía constante que enfatice ambos aspectos.

Partiendo de este debate sobre la conceptualización de la Orientación Vocacional, y analizando la relevancia e influencia del entorno cotidiano, no se puede negar que son varios los factores que inciden directa e indirectamente y en mayor o menor medida en la orientación y por consecuencia en la elección vocacional, y que son los mismos factores los que deben guiar y hacer reflexionar sobre el verdadero valor del trabajo orientativo, no como labor de salón sino las repercusiones nacionales e internacionales de la misma.

Si partimos de lo particular a lo general, el factor primario es el propio individuo sujeto de orientación, ya que por sus características como adolescente requiere primero del reconocimiento por parte de quien orienta para empatizar<sup>8</sup> y obtener frutos que partan de su verdadera realidad.

Esto nos lleva a reflexionar que durante la adolescencia, los(as) jóvenes experimentan una serie de cambios internos que impiden su estabilidad emocional y psicológica y por ende su desequilibrio en expectativas futuras de cualquier índole (personales o sentimentales, profesionales y laborales). Este nuevo aprendizaje por reconocerse y descubrir sus potencialidades, requiere de orientadores que no sólo contemplen el lado educativo de cada uno(a) de ellos(as), sino que partan de esa percepción que tienen los(as) jóvenes de sí mismos(as). Por ello es importante saber que:

Biológicamente, son notables los cambios que aparecen en la adolescencia, como la maduración de las gónadas o glándulas de secreción interna, las cuales se manifiestan en el hombre, por la primera secreción involuntaria de semen y en la mujer por la aparición de la primera menstruación. Así la adolescencia, es una época de tormentas hormonales, por eso el/la joven puede llegar a tener grandes dudas acerca de su sexualidad. Se desencadenarán también las demás consecuencias de la maduración de las glándulas sexuales, principalmente la aparición de las características sexuales secundarias que ya todos conocemos y son: el crecimiento de la persona, la ovulación en el caso de las chicas y la producción de espermias en los jóvenes, cambio en tamaño, peso, proporciones corporales y fuerza, aparición de vello en la parte axilar y púbica, cambio de voz en los chicos, etc. (GONZÁLEZ, N., ROMERO, A. y TAVIRA, N., 1989: 13) En la etapa de la secundaria es donde más se evidencian sus cambios. Es común ver a los chicos(as) en primero de secundaria que tienen una estatura pequeña y a lo largo de sus estudios estos(as) radicalmente crecen y se desarrollan, en su mayoría.

---

<sup>8</sup> "La capacidad de trasponer los sentimientos y aspiraciones a los objetos del medio ambiente para poder así ponerse en su situación o comprenderlos mejor" (DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA, 1981: 78).

Emocional y psicológicamente, los(as) chicos(as) se caracterizan a esta edad por: “inestabilidad emocional, aumento de la emotividad, exaltación del sentimiento del yo, introspección, ambivalencia de sentimientos, impresionabilidad apasionada, rebeldía, melancolía y depresión, contemplación, exhibicionismo, inseguridad, timidez, romanticismo, erotismo y sexualidad, realismo crítico, agresividad e impulsividad” (FERREYRA, A., 1987: 32). El carácter que los(as) chicos(as) asumen en esta etapa puede ser aspectos positivos o negativos, dependiendo de la liberación o restricción de su yo interno.

Estos procesos de tipo emotivo y afectivo que debe atravesar el/la adolescente para la buena elección, hablan de toda esta dinámica consciente o inconsciente que entra en juego como resultado de su propia identidad como sujeto de cambio. Para la elección vocacional desempeñan un papel muy importante: a) los tipos de personalidad, b) los intereses, y c) la estructura de carácter del / la adolescente, que lo hace valorar distintos aspectos del mundo objetivo, de ahí la trascendencia de descubrirlo como orientador(a) y partir de ello para el proceso orientativo.

Durante el desarrollo de su carácter y principalmente durante el desarrollo de su pensamiento, los(as) adolescentes debieron recorrer ya todas las etapas del enfrentamiento infantil, a aquellos niveles que son nuevos para las operaciones formales. Esto quiere decir que ellos(as) debieron haber pasado por un desarrollo intelectual previo que según, Jean Piaget va desde la fase sensoriomotriz, pasando por la conceptual del pensamiento intuitivo y la operacional para finalmente llegar a la de operaciones formales, fase en la que según él, los(as) adolescentes(as) ya se encuentran. Estos progresos de las operaciones mentales tienen implicaciones que van más allá del manejo de los problemas geométricos y aritméticos, y que influyen en los problemas vinculados con las relaciones sociales.

Estas operaciones formales se refieren a la relatividad, el equilibrio y la igualdad entre conceptos, acciones y reacciones. La cognición objetiva de las proporciones abre el camino a la comprensión de la relatividad en las situaciones corrientes, del mismo modo que la objetividad y la socialización trasladó antes el eje de la egocentricidad a la reciprocidad social, también la objetividad aguda y el conocimiento de las relaciones, determinan un nuevo nivel de organización y un nuevo enfoque del medio físico y social (CARRANZA, V. *et al.*, 1993: 41).

Esta idea tomada del trabajo realizado por Carranza y colaboradores, nos expresa como el/la adolescente se vale de este pensamiento formal no sólo para realizar actividades intelectuales, sino también para comprender el entorno social y físico que lo(a) rodea (*Id.*).

Podemos ver con esto, que para que se lleve a cabo una buena elección vocacional, que es el ámbito de nuestro estudio, debe pasar por ciertos procesos cognoscitivos donde la cantidad y calidad de la información que reciben los proveerá de mayores herramientas. Dicha información debe mencionarse incluso, como menciona Nuria Cortada, de: a) las propias condiciones biológicas (esto es, salud, posibles minusvalías físicas, defectos orgánicos, etc.), b) las propias condiciones psicológicas (es decir, aptitudes generales y específicas, intereses, nivel de conocimiento alcanzado, características de personalidad, actitudes, adhesión a valores, nivel de aspiración, grado de perseverancia, etc.), y c) las condiciones de posibilidades económicas (en general) para afrontar las exigencias de la carrera futura, ya sea logradas a través de la familia, el trabajo personal, las becas, los préstamos, etc. Todos estos cambios y descubrimientos de sí mismo(a) como sujeto la/llo llevan por un proceso que le va dando una identidad propia y en consecuencia una identidad vocacional.

Otro aspecto importante de incidencia en el proceso de Orientación Vocacional además de los propios procesos de la población destinataria, es la familia. Se considera que a esta edad ya pueden ser responsables de sus diferentes obligaciones domésticas, además de que ya pueden tener responsabilidades mayores. A veces se les exige como si estos(as) fueran adultos(as), otras veces se les comprende demasiado y se les ve como pequeños(as). Los padres y madres desconocen en muchas ocasiones la forma de hablarles sobre los diversos cambios y circunstancias por las que están atravesando y éstos(as), lejos de acercarse a ellos(as), entran en una cuestión competitiva y de conflictos constantes. Mucho tiene que ver en el desarrollo del individuo(a), el lugar que este ocupa dentro de la familia, su lugar biológico, si es el primero(a), segundo(a) o último(a) de los(as) hijos(as), o incluso si es el único(a), o por el contrario el número 8 (GRINDER., 1994: 380).

Además de este entramado de emociones que viven los(as) adolescentes en el desarrollo de una familia, la intervención de ésta en la elección vocacional es determinante en muchas ocasiones para los(as) jóvenes, ya que muchas veces los padres y madres contemplan la carrera de su hijo(a) como algo propio, hay varios modelos de padres y madres que Nuria los clasifica de la siguiente manera: 1) aquellos(as) que quieren para su hijo(a) lo que él / ella no pudo ser sin pensar en los deseos y habilidades para desempeñarlo, 2) aquellos(as) que desea para su hijo(a) la misma carrera que él / ella estudio, 3) aquellos(as) que desea para su hijo(a) cualquier carrera menos la que él / ella estudio, y 4) aquellos(as) que creyendo al hijo(a) más libre sin su influencia, en realidad se desentiende de la parte que le corresponde y lo/la deja sólo(a) en el momento que más lo necesita.

La orientación y los(as) chicos(as) por otra parte se enfrentan a otro elemento determinante que es la escuela, que es el entorno social más próximo después de la familia, misma que en ocasiones se muestra con un medio que les resulta hostil, ya que se enfrentan a otro tipo de problemas como son, según Ferreyra Alvarez Daniel: de comunicación con sus compañeros(as) de grupo, escasa o nula relación con sus profesores(as), dificultando la comprensión y estudio de algunos campos disciplinarios, problemas de adaptación a las normas establecidas por la escuela y por los(as) adultos(as) que le ocasionen dificultades con directivos, orientadores(as) y profesores(as), ausencia de espacios para analizar los aspectos sociales que le interesan, escasa Orientación Vocacional y problemas familiares. Con todo este enramado de dificultades en el que el/la adolescente se ve inmerso(a) al entrar a la escuela, no es raro que esté confundido(a) y manifieste conductas de resistencia como:

1. bajar llantas de automóviles y rayarlos, sean de profesores(as), orientadores(as) o directivos(as),
2. escribir groserías en paredes de sanitarios,
3. destruir mobiliario,
4. no desear entrar a clase,
5. formar bandas, etcétera (FERREYRA, A., 1987: 32-33).

Académicamente el/la joven ahora se enfrenta a doce materias con distintos(as) maestros(as) cada una de ellas, exigencias diferentes por parte de cada uno(a) de sus profesores(as), exigencias a las que el/la alumna debe adaptarse y aprender a manejar.

Sin embargo, sabemos que en la escuela ante este panorama oscuro, se debe trabajar como orientador(a) en: "a) el conocimiento de las potencialidades diferenciadas de cada individuo, b) la integración en la formación escolar de la información de la realidad social, c) la motivación de los(as) alumnos(as) hacia una variada gama de intereses, y d) el favoreciendo del desarrollo de actitudes generales" (CORTADA DE KOHAN, N., 1994: 58). Pero además en la escuela, foco en donde se desbocan toda esta capacitación que el/la especialista debe tener y todo este apoyo económico que el país le ha dado para su preparación, se reflejan las carencias básicas que el/la adolescente recibe en su Orientación Vocacional.

Es por ello, que a la orientación se le encomienda la resolución de una serie de problemas y necesidades de lo más variado y complejo, que van desde problemas de deserción, reprobación, bajo aprovechamiento académico, hasta aquellos que rebasan el ámbito del sistema académico tales como el desempleo, la vinculación o desvinculación con el mercado laboral, etc. (GUERRA, R., *et al.*, 1988: 15). Todo esto nos lleva a considerar el rol



que explícita y/o implícitamente la institución asigna al orientador(a) y simultáneamente analizar el rol que consiente o inconscientemente asume dentro de su escuela en el cumplimiento de su tarea.

Por otra parte, nuestro país no cuenta con los recursos humanos necesarios para orientar al grupo de jóvenes quienes demandan más urgentemente los servicios de orientación. Estimaciones hechas por la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO, 1999: *N.D.*) muestra que se cuenta con poco más de 10 mil orientadores(as) profesionales mismos(as) que son insuficientes. Esta cifra antes mencionada es de todos(as) aquellos(as) profesionales encargados(as) de las oficinas de orientación educativa y vocacional en las escuelas, pero el perfil real de estos(as) encargados(as), según lo reporta Norma Araceli Carranza y colaboradores, nos habla de que 6.7 % son orientadores(as) preparados(as) y capacitados(as) específicamente para esa labor, 53.3 % habla de que son psicólogos(as), 10 % pedagogos(as), 6.7 % trabajadores(as) sociales y 23.3 % profesores(as) a los(as) cuales se le ofrece esta labor por tener pocas horas de trabajo y sin importar su formación, porque se concibe equivocadamente la función de este trabajo y se visualiza como fácil (GILIO, M., 1990: 16).

La diversidad en la formación académica de los(as) profesionales practicantes de la orientación y el hecho de que adquieran la habilidad de orientar sobre la práctica, son algunos de las cosas más importantes de la dispersión teórica-metodológica para abordar no sólo al/la adolescente sino a todo objeto de estudio de la orientación, dado que, por ejemplo cuando las instituciones de nivel medio superior del Estado de México existen más de un(a) orientador(a) lo cual depende del número de grupos (estos tienden a conformar un departamento que sólo en algunas escuelas funciona adecuadamente).

Para poder desempeñar la función de orientador(a), no basta tener buenas intenciones, mucho interés y contar con un programa bien diseñado, sino que se requiere de una preparación especializada que permita emitir juicios con bases científicas y objetivas, haciendo uso de los instrumentos utilizados en Orientación Vocacional, de los aportes de la psicología, sociología y otras ciencias. En este sentido las personas adecuadas parecen ser los psicólogos(as), pedagogos(as) y por supuesto los(as) orientadores(as) profesionales, lo que no impide que otros(as) profesionistas puedan estar igualmente capacitados(as).

Se supone que quien orienta posee determinada verdad, sabe más que el otro(a) y sobre todo puede saber lo que al otro(a) le conviene, sin embargo las percepciones de otros(as) maestros(as) y alumnos(as) egresados(as) de escuelas secundarias muestran otros puntos de vista.

- Ellos(as) piensan que los(as) orientadores(as) se han convertido en verdaderos(as) jueces que legitiman y condenan todas las actitudes de los(as) alumnos(as) dentro de la escuela, asumiendo generalmente un papel autoritario o paternalista que hace cuestionar la función real que cumple, al grado de que los(as) propios(as) alumnos(as) lo llaman "desorientadores".
- Consideran que ellos(as) establecen un diálogo poco paciente frente a los problemas de los(as) alumnos(as).
- Desconocen el esfuerzo desarrollado por el/la alumno(a) en las actividades escolares y en las cualidades de los(as) mismos(as) y todo lo limitan a una aplicación de *tests* ya que con eso consideran que el trabajo de orientación suele tornarse sencillo. Sienten que si el/la maestra utiliza las sesiones de clase para aplicar *tests*, que no es tarea harto complicada, el curso se vuelve agradable para el maestro(a) y no para el/la estudiante que siente que es poco trascendente en su formación y no esta llegando al fondo del problema. Esto es cuando bien les va, porque la mayoría de las veces el maestro(a) aplica tantos *tests* que no tiene tiempo de dar los resultados de estos y en tales casos la frustración de los(as) estudiantes es doble y el trabajo de la orientación es concebido como irrelevante y poco agradable.
- Señalar en forma de acusación las deficiencias manifiestas de los(as) estudiantes poniendo en evidencia a los(as) alumnos(as) ante sus propios compañeros(as) y ante sus padres, tomándose la atribución en la mayoría de las ocasiones de llamar la atención a los segundos para que corrijan a sus hijos(as) en el seno familiar, implica asumir una postura aún más autoritaria.
- Carecen de interés por investigar las aspiraciones reales de los(as) alumnos(as). Ellos(as) mismos(as) dicen: "La orientadora no nos atiende lo suficiente, nos deja la hora libre y por eso no sabemos que estudiar saliendo de aquí. Casi no aclara nuestras dudas. A veces el maestro de naturales nos explica que podemos seguir estudiando y algunos chismosos le dicen al orientador y por eso no se hablan" (FERREYRA, A., 1987: 35).

Los antecedentes y percepciones referidas hasta este momento nos llevan a cuestionar la situación y práctica histórica que la Orientación Vocacional a atravesado, y me pregunto ¿cuanto más se pretende continuar con acciones donde el/la adolescente pueda ser envuelto en el extraño poder que un(a) orientador(a) poco ético y malformado le depositan a procesos sofisticados que se desarrollan con el uso de los *tests* estandarizados?, ¿cuanto más someter a los(as) adolescentes a escuchar de una forma más o menos sutil para qué sirven y para qué no?. Todo esto debiera darnos un parámetro importante al momento de analizar la práctica para valorar la participación oportuna y necesaria que nosotros(as) como profesionales de la educación podemos ofrecer y proponer.

Hasta aquí podemos ver que el problema de elegir a las personas con más probabilidades de tener éxito y satisfacción al orientar, es tan difícil como el de la preparación. Aunque son muchas las reflexiones hechas a este propósito, no se ha logrado un consenso acerca de las cualidades que se deben buscar en los orientadores, ni de la manera de medirlas o evaluarlas, lo único que aquí se puede indicar es que "... como mínimo de características psicosociales [los(as)...] orientadores deben tener un caudal de conocimientos y una serie de habilidades intelectuales" (ORTIZ Y LÓPEZ, 1988: 23).

Sin embargo, resultaría inapropiado responsabilizar a los(as) orientadores(as) de las deficiencias observadas en la Orientación Vocacional, ya que existen una serie de problemáticas que desde sus bases (políticas, económicas, educativas, etcétera.) se encuentran desestabilizando el proceso vocacional, yo las llamaré "*Jerarquías Obstaculizadoras*".

Por ejemplo; si tomamos como base la historia que ha tenido la Orientación Vocacional en nuestro país, podemos darnos cuenta de la carencia que se tiene de ésta y de lo accidentada que ha sido su organización y su puesta en práctica debido a la diversidad de políticas sociales y educativas que han existido y que a intentado promover a México hacia el desarrollo económico para insertarse en un país de primer mundo. Sin embargo, el crecimiento no equitativo de la riqueza, de las oportunidades de trabajo, así como el no apoyo a las inversiones internas que han existido durante décadas, ha imposibilitado a nuestro país a tener las condiciones necesarias para implementar modelos de desarrollo que favorezcan su potencialización monetaria.

Por ello, al adoptar algunas de las exigencias externas como por ejemplo las establecidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la que ha sugerido con el propósito de "frenar la creciente demanda estudiantil a las carreras universitarias y fomentar el desarrollo de la educación tecnológica en México" (MARTÍNEZ, D., 1996: 2), la implementación del ya renombrado "examen único". Lo que no es otra cosa que tener mano de obra barata para las diversas empresas extranjeras que tienen inversiones en nuestro país y evitar gente crítica, analítica y capacitada que ponga en evidencia los manejos de un mal gobierno.

Desafortunadamente estas medidas tomadas por los gobernantes de nuestro país, tienen una incongruencia ya que en lugar de dar económicamente un apoyo adecuado a la educación aunque técnica, esta ha disminuido, pues las inversiones se limitaron en lo educativo. Las autoridades mencionaron que el monto total del presupuesto educativo federal incrementa año con año, pero si se compara lo que el gobierno gasta en educación con el crecimiento demográfico y con la expansión de la matrícula que se atiende, este es igualmente insuficiente, sobre todo considerando que las estipulaciones internacionales y

nacionales consideran una inversión mínima en educación de 8% del Producto Interno Bruto PIB, inversión en la que México se encuentra con 4% y hasta 5% menos de lo establecido. Con esto se concluye que en todos los años, el gasto federal educativo ha disminuido en términos reales, contradiciendo el propósito estipulado en la Ley General de Educación. (¿AUMENTAN LOS RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN EN 1999?, 1999: 44).

Además ello quiere decir, que en la educación esto se expresa en reducciones sobre la inversión acordada, mismas que se tienen que dividir en diversas partidas como son: salario de los(as) profesores(as), salario de administradores(as), construcción de escuelas, material didáctico, etcétera, abandonando el impulso de diagnósticos educativos reales como base para el impulso de estrategias y proyectos sustentables, como base para replantear y establecer formas significativas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, como base además para establecer programas con contenidos no sólo conceptuales sino aptitudinales y procesuales para potencializar la crítica y análisis reflexivo, etcétera. Para todo ello, el financiamiento siempre será indispensable por lo que la actual política con sus restricciones presupuestarias parece no interesarse. Por supuesto, esto repercute directamente en la SEP, que siendo la Secretaría encargada de la Educación Pública no ha podido disponer de especialistas que se encarguen de establecer lo referente a la práctica y teoría de la Orientación Vocacional y de otras especialidades básicas en la educación.

Este proceso de conformación y de débil sustento por el cual ha atravesado la Orientación en general, nos habla de una crisis debido a los constantes replanteamientos de su marco teórico y de la definición de su concepto, la falta de programas precisos y adecuados, etcétera, lo que trae como consecuencia directa la falta de una planeación que señale las políticas y normas específicas de la orientación como materia. Pues un programa así, introducido con pocas bases produce pérdida de tiempo y escepticismo y hasta evasión en los(as) orientadores(as) frente a un compromiso de participación, como lo menciona María del Carmen Gilio (1990: 28-35).

Por lo hasta aquí expuesto y debido a la complejidad de la labor educativa de los orientadores(as) y de las exigencias de la vida, es necesario que el/la alumna tenga cada vez mejor apoyo en su guía por las personas inmersas en la educación, para que logre una buena integración como estudiante.

No hay que olvidar entonces que en la etapa de la adolescencia, los(as) estudiantes experimentan muchos cambios de tipo sexual, familiar, psicológico, social, etcétera., ya que el/la joven durante éste periodo se desarrolla psicósomática (relación entre los procesos corporales o físicos y psíquicos), psicosocial (se relaciona a la psicología individual y su vínculo con la vida social) e interpersonalmente (relación con otras personas).

Por tal motivo podemos iniciar la labor orientativa partiendo del / la adolescente (analizando y ayudando a descubrir sus necesidades, inquietudes, habilidades, destrezas, aptitudes, etcétera) para posteriormente guiarlos a la inserción en la sociedad económica que los acogerá. El vínculo Individuo-Sociedad es indisoluble, por lo que es de igual forma indisoluble la idea de estudiarlos paralelamente.

Así, con base en esta manera de concebir la Orientación Vocacional, su función resulta ser imprescindible para organizar e impulsar un proceso de transformación como el que requiere nuestro país, en el que la intervención de estos(as) profesionales de la orientación, es vital, sobre todo en la educación secundaria, por ser la etapa en la que una adecuada elección potencia la vida académico-profesional del / la sujeto. El el/la adolescente, incluso reconocen la trascendencia de esta práctica educativa, pues es reconocida por ellos(as) como:

- ❖ *“Una materia que nos debe apoyar para descubrir para que tenemos habilidades y para que no y después de descubrirlo enseñarnos todas las oportunidades para estudiar y trabajar en el país” (PADILLA A., 1999: alumno de la Secundaria N° 67).*
- ❖ *“La ayuda que nos da el maestro para ver que escuelas hay cerca de nuestra casa y en cual tenemos oportunidad de entrar según nuestras aptitudes” (LOPEZ S., 1999: alumna de la Secundaria N° 67).*
- ❖ *“Orientar a los alumnos para encontrar el camino que van a recorrer durante su vida para llegar a ser alguien profesional y luego poder ser productivo para su país” (SUAREZ G., 2000: alumna de la Secundaria N° 67)*

El reconocimiento que los(as) alumnos(as) también tienen sobre la importancia de la Orientación Vocacional en su vida tanto académica como económica y social, nos da una herramienta más para considerarla como aspecto importante; pues esta orientación, deberá propiciar el ajuste al cambio en el que vivimos día con día, mismo que debe preocuparse por proveer a los(as) jóvenes con conocimientos y recursos técnicos para analizar y valorar su realidad y sus intereses como condiciones para la toma de decisiones de su futura vida profesional.

## CAPÍTULO II

### HERRAMENTAL TÉCNO-PROCEDIMENTAL E INSTRUMENTAL PARA EL ANÁLISIS DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Todo trabajo de investigación implica una serie de acciones que conducen la labor. El procedimiento del presente trabajo de tesis implica como toda investigación un método, mismo que se aplica justo en el momento "...cuando disponemos de, o se sigue, cierto 'camino'[...], para alcanzar un determinado fin, propuesto de antemano" (FERRATER, J, 1990: 2217). Lo que quiere decir, que desde que se tiene el interés y un fin por indagar algo para llegar a un conocimiento, hasta que se obtiene una explicación de dicho conocimiento se hace uso de un método, pues como dice Alvarez B. y Alvarez T. el método implica "...la totalidad del camino que se recorre para realizar de manera sistemática un conjunto de operaciones y actividades para conocer y actuar sobre la realidad en la consecución de un fin". (2000: 35)

Así, el método es como ya se indicó, la totalidad del camino que se ha de seguir en los procesos de investigación con miras a la consecución de un fin determinado con características igualmente determinadas, motivo por lo que, la variedad de métodos existentes pueden ser adoptados si permiten satisfacer y cumplir los objetivos planteados. Así, el método "es la concreción práctica de toda concepción epistemológica, por ejemplo está el método hipotético-deductivo, el cual tiene como fundamento el positivismo; o el método dialéctico-crítico, que se sustenta en el pensamiento crítica y dialéctico; o el método analógico que deriva de la hermenéutica analógica. Cada uno de estos métodos tiene sus especificidades y una concepción epistemológica en la que se sustenta<sup>9</sup>". (ALVAREZ, B. 2001: 3)

Es así que todo método, debe cubrir en el recorrido del camino una serie de etapas básicas, las cuales de manera "general" se puede decir que son las siguientes:

---

<sup>9</sup> Para un análisis puntual de las etapas que integran a los métodos hipotético-deductivo, la etnografía, la investigación-acción y la dialéctica-crítica. Vid. ALVAREZ, Arturo y Virginia Alvarez. *Métodos en la investigación educativa*, ed. SEP-UPN: México; 2001. pp. 50.

1. Planteamiento del problema o delimitación del objeto que se quiere investigar,<sup>10</sup> etapa en la que se implica la elaboración de un proyecto que sirve para organizar el punto de partida de la investigación.
2. Integración del sistema de investigación, en el cual se define qué fuentes de información *elaboradas* se han de consultar y cuáles deben ser *creadas*.
3. Exposición de los resultados<sup>11</sup> de la investigación. Que refiere la explicación que se elabora, a partir del conocimiento que se genera en la investigación. (ALVAREZ, B. 2001: 3)

Como vemos es de suma importancia la mención de estas etapas, ya que, uno de los momentos fundamentales del método es lo que Alvarez, B. ha denominado *sistema de investigación*<sup>12</sup>, el cual tiene la función en la investigación de ser la etapa en la que se definen las estrategias de acopio y análisis de información; lo que implica hablar de fuentes ya creadas y/o la creación de éstas. Para ello, en lo que corresponde a las fuentes ya creadas, se hace uso de ellas integrando los datos de las mismas en listados dependiendo de sus características (bibliografía, hemerografía, documentos, mecanogramas e *Internet*); mientras que en el caso de las fuentes que deben ser creadas, lo que se define son las técnicas, procedimientos e instrumentos con base en los cuales se ha de realizar el acopio de información.

Así en el sistema de investigación se define "el conjunto de técnicas, procedimientos e instrumentos a través de los cuales se capta la información necesaria para conocer los ámbitos constitutivos e incidenciales del objeto, hasta la organización de lo que ha sido acopiado..." (ALVAREZ, B. 1999: 139)

Con base en estos planteamientos, el sistema de investigación empleado en el presente trabajo, se sustenta en la lógica de investigación propia del paradigma cualitativo de la investigación educativa, la cual plantea no reducir la construcción de conocimiento de los procesos sociales a la cuantificación, verificación de hipótesis y control de variables, lo que implica: "...comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa" (COOK, T. y REICHARDT, CH., 1986: 29. También *vid.* BISQUERRA, 1989: 253).

<sup>10</sup> Aquí se hace la diferenciación entre objeto de investigación de objeto de estudio y de conocimiento, ya que el primero refiere la delimitación formal de contenidos de lo real enfocado a construir su conocimiento; el segundo, el objeto de estudio, hace referencia a la delimitación formal que en la disciplinariedad se ha dado para referir su campo de pertenencia de la realidad; y el tercero, refiere a el objeto de conocimiento, a la posibilidad que la realidad da para que cualquier dimensión de la realidad pueda ser delimitada para su conocimiento. (ALVAREZ B. 2001: 3)

<sup>11</sup> Para Marx, todo proceso de investigación se organiza en dos grandes momentos, lo que es propiamente el proceso de investigación y lo que refiere a la exposición de lo conocido en la investigación. Dice Marx: "...el método de exposición debe distinguirse formalmente del método de investigación. La investigación ha de tender a asimilar en detalle la materia investigada, a analizar sus diversas formas de desarrollo y a descubrir sus nexos internos. Sólo después de coronada esta labor puede el investigador proceder a exponer el movimiento real". MARX, Karl. Prólogo a la segunda edición de *El Capital* (Crítica de la Economía Política), ed. FCE: México; tomo 1, trad. Wenceslao Roces, 1974. p. 23 EN: ALVAREZ B. 2001: 3.

<sup>12</sup> El método ha sido para muchos(as) considerado como sinónimo del sistema de investigación y por consecuencia se le minimiza perdiendo de vista que es uno de "...los pasos a través de los cuales se determina y explica el conjunto de estrategias que son empleadas para recabar la información necesaria para poder conocer y explicar el objeto que se investiga. (ALVAREZ;B. 1999: 139)

Con base en esto, este tipo de investigación posibilita estudiar situaciones en términos descriptivos explicativos en el contexto social en el que se dan, pues emplea el "...incidente como un ejemplo concreto del funcionamiento de principios básicos de organización social". (ERICKSON.,1977: 64) Por ello, esta visión permite centrar, analizar, conocer y explicar las características establecidas para abrir la comprensión del proceso, pues: "... no hay forma humana definitiva..." (GALINDO C., L. J., 1998:.15); lo que implica que lo humano-social no se puede encasillar para ser analizado en formulas o tablas que nos dan sólo números y/o datos a partir de los cuales se intenta interpretar una conducta o situación.

Así en el paradigma cualitativo de la investigación, se hace referencia precisamente al estudio de hechos que forman parte de un contexto social e histórico determinado, en donde cada uno de los(as) actores sociales expresan significados propios y cualidades únicas, por ello el empleo de dicho método que se define como "...una descripción y reconstrucción de escenarios y grupos culturales..." (ALVAREZ, B., ALVAREZ, V., GALLARDO, W., RODRIGUEZ, P. y ALTAMIRANO, M., 2000: 36) pues su objetivo final es: "... la construcción conceptual que explique el mundo social a partir de la búsqueda de esos significados". (CALVO; B., 1992: 10)

En resumen el método cualitativo permite a través de sus principios y mecanismos para el acopio de información, el analizarla y valorarla tomando como base el comportamiento de los(as) participantes lo que requiere "...el dato en bruto para mantener la riqueza y autenticidad del conocimiento, analizando esto para derivar en una explicación del proceso...", (ALVAREZ, B., 2000: 37)

Es decir, en toda investigación la elección del método y del sistema de acopio de información son la base guía del proceso. Con esto, queda claro entonces que el método y el sistema de investigación son determinantes en la construcción del conocimiento del problema que se indaga, por ello, para la investigación sobre la *incidencia de la práctica orientativa en la información que los(as) alumnos(as) poseen con respecto a las instituciones de nivel bachillerato*, se consideró necesario:

- a) Establecer los objetivos,
- b) Elegir el tipo de investigación a utilizar,
- c) Definir los(as) sujetos, escenario y contexto de estudio,
- d) Plantear la dimensión tecno-procedimental e instrumental para la obtención de información, y
- e) Elegir los mecanismos de análisis de la información acopiada (esto con un orientación de corte cualitativo aplicada a la investigación educativa).



Para ello, las fuentes básicas de información fueron:

- a) los(as) alumnos(as) de 3<sup>er.</sup> año de secundaria, los cuales proporcionaron información en torno a las instituciones de nivel bachillerato (planes de estudio, nivel académico, prestigio y reconocimiento, costos, duración de los estudios, las oportunidades de trabajar y estudiar al ingresar a una u otra escuela, etcétera, así como puntos de vista sobre la materia y las profesoras(es) que las imparten);
- b) las profesoras de los grupos “D” y “E” del 3<sup>er.</sup> año, que opinaron sobre su formación profesional, sobre la finalidad de la Orientación Educativa y Vocacional; sobre las instituciones de nivel medio superior y sobre los diferentes aspectos que influyen en los(as) chicos(as) para llevar a cabo su elección vocacional;
- c) observación de la práctica de orientación vocacional a través de grabaciones de vídeo de los grupos “D” y “E” durante las actividades desarrolladas al revisar la unidad didáctica 4 correspondiente a “El adolescente, la formación y el trabajo”; del ciclo escolar 1999-2000.
- d) los padres y madres de familia quienes proporcionaron información en torno a su papel en la orientación vocacional de sus hijos(as) y sobre la práctica ofrecida por los orientadores(as).

La organización del sistema de investigación para cada una de las fuentes de información, fue de la siguiente manera:

- a) diseño de cada uno de los instrumentos para el acopio de la información,
- b) validación y confiabilización de los instrumentos,
- c) definición de la muestra,
- d) aplicación de los instrumentos, y
- e) análisis de los datos obtenidos.

Resulta necesario aclarar que el análisis de los datos se fortaleció a través de un proceso de **Triangulación**, el cual consistió en respaldar y comparar los tres instrumentos empleados (encuesta a los(as) alumnos(as) de los grupos “D” y “E”, entrevista a las profesoras de los grupos antes indicados y la observación de la práctica de la orientación vocacional; para dar mayor peso a los resultados obtenidos y por supuesto analizar la veracidad de las respuestas)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Las entrevistas realizadas a los padres y madres de familia, no fue contemplada como instrumento de acopio de información, sin embargo circunstancialmente los padres proporcionaron información importante en pláticas informales realizadas durante la Jornada Vocacional, firma de boletas o reuniones escolares, la cual por su relevancia fue incorporada al análisis de los datos obtenidos.

Dicho proceso de triangulación exige que los(as) investigadores(as) reexaminen los materiales (cuestionario, entrevista y observación) en el contexto del que fueron abstraídos (GOETZ, J.P. Y L.ECOMPTE, M. D, 1988: 165). Lo que además sirve para tener una visión holística informativa de los elementos que fueron considerados como fuente de información, una idea que denomino *realidad conformante*.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> La *realidad conformante* la tomo como categoría para pensar que la realidad es una totalidad que mantiene en su dinámica formas específicas de expresión, que en el caso de esta investigación se enfocan al ámbito de la orientación vocacional en lo educativo.

## 2.1. LA FICHA DIAGNÓSTICA Y CUESTIONARIO PARA LOS (AS) ALUMNOS(AS) DE 3<sup>er</sup>. AÑO DE SECUNDARIA

En el caso de los(as) alumnos(as) de 3<sup>er</sup>. año de secundaria se emplearon dos instrumentos, el *primero* fue la *ficha diagnóstica* (Anexo 1), la cual fue diseñada, validada y confiabilizada por especialistas de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica ya que es un instrumento que dicha dirección envía a las escuelas para obtener un parámetro del tipo de población que atienden. Por ello la ficha fue útil para conocer la situación escolar, socio-cultural y económica de los(as) alumnos(as) que forman parte de la institución educativa en cuestión, lo que permitió ubicarlos(as) en su contexto y especular en torno al tipo de influencia y expectativas que pueden haberse planteado en función de su marco de referencia más cercano, la familia.

Debido a que es un instrumento que tiene la totalidad de la población en la Escuela Secundaria Técnica 67<sup>15</sup>, se pudo contar con el 100 por ciento de los datos de la población del turno matutino, el cual fue de 328 alumnos(as).

El instrumento es aplicado por los(as) trabajadores(as) sociales de la escuela en el primer mes del ciclo escolar a la población de nuevo ingreso, y sólo actualizando los datos de los alumnos que han pasado a 2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> año. Para el análisis de las fichas, se llevaron a cabo conteos de las respuestas, lo que permitió obtener frecuencias de respuesta y por consecuencia los porcentajes.<sup>16</sup>

El *segundo* instrumento empleado para la obtención de información sobre los(as) alumnos(as) fue el *cuestionario*. Este instrumento permitió conocer la información que tenían los(as) alumnos(as) sobre las opciones educativas del nivel medio superior antes de su instrucción vocacional y al final de ella. El diseño del instrumento se realizó incorporando en él dos aspectos importantes en la información a contener en los *items*:<sup>17</sup>

- 1) la gama completa de las instituciones de nivel medio superior que se ofertan en nuestra ciudad y que están contempladas en el instructivo del Concurso de Ingreso a la educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México;

---

<sup>15</sup> La escuela está ubicada en San Jorge esq. San Emeterio, Col. Santa Ursula Coapa. Delg. Coyoacán.

<sup>16</sup> El análisis de la *fichas diagnóstico* se realizó en colaboración con el Psic. Educ. Genaro García Hernández, Responsable de los Servicios Educativos Complementarios de la Escuela en mención.

<sup>17</sup> El *item* es considerado como "cada una de las tareas que componen un test" (DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA. 1981: 139) y que se expresan a través de enunciados que describen dicha tarea.

- 2) la opinión de 5 orientadores(as) educativos(as) de diferentes instituciones de educación secundaria con respecto a los(as) sujetos y medios que pueden influir en los(as) adolescentes(as) para su elección.

Con respecto al diseño de cada *item*, se tomó en consideración los puntos estipulados por Padua J. y Ahman I. (1993: 171), los cuales son:

- a) prevenir que los *items* señalen el pasado en vez del presente.
- b) evitar que los *items* den demasiada información sobre hechos o los que fácilmente pueden ser interpretados como tales,
- c) advertir los *items* ambiguos,
- d) eliminar los *items* irrelevantes con respecto a lo que se pretende medir,
- e) elaborar los *items* en un lenguaje simple, claro y directo,
- f) Integrar cada uno de los *items* con frases lógicas,
- g) Evitar los *items* que incluyan palabras como “todos”, “siempre”, “nadie”, “nunca”, etcétera serán percibidos de la misma manera y por ello deben omitirse,
- h) usar sólo palabras que el entrevistador(a) pueda comprender, y
- i) prever la incorporación de negaciones y especialmente las dobles negaciones.

El instrumento además se diseño con 3 opciones de respuesta, las cuales son las siguientes: A) Aprobación, B) Indeciso y C) Desaprobación.

En cuanto a la validez del cuestionario, se parte de la idea de Duverger (1975), con respecto a que un instrumento como este debe tener la validez y fidelidad como dos cualidades importantes, pues:

- a) Un cuestionario es fiel si al ser aplicado por los mismos investigadores a los mismos individuos en diversos intervalos de tiempo da lugar a las mismas respuestas (suponiendo que no ha variado la opinión de los individuos interrogados). Junto a esta fidelidad respecto a los individuos interrogados, que constituye la noción fundamental de fidelidad, se puede definir en los cuestionarios de respuesta indirecta, una fidelidad respecto a los investigadores: un cuestionario será fiel si aplicado a los mismos individuos en diversos intervalos de tiempo y por distintos investigadores proporciona las mismas respuestas (habiéndose verificado, además, la fidelidad respecto de los individuos interrogados). Por lo general se admite que alrededor de dos meses constituye un buen intervalo.

- b) Un cuestionario es válido si las respuestas a las que da lugar traducen exactamente la realidad social... El primer procedimiento de verificación de la validez es el test preliminar. Unos investigadores muy experimentados aplican los cuestionarios a una primera muestra de individuos, anotando las reacciones frente a las preguntas y manteniendo después enjundiosas conversaciones con las personas interrogadas a fin de conocer su comportamiento. De este modo pueden determinar las preguntas que son tendenciosas y las que, al contrario, son válidas... (1975: 247 y 248)

Dicha validez y fiabilidad, partiendo de estos planteamientos, se realizó de la siguiente manera: se hizo una *primera* aplicación a una muestra representativa y aleatoria simple<sup>18</sup> de 30 estudiantes de un total de 169 que forman los 3<sup>eros</sup> años, la cual aplicó un compañero psicólogo de la institución en el mes de noviembre de 1999, y una *segunda*, que realice a la misma población en el mes de enero del 2000. Los resultados de ambas aplicaciones se compararon para obtener la fidelidad del instrumento, dando como resultado una diferencia total del 2.47 por ciento al comparar las respuestas de los instrumentos aplicados, la que es mínima y aceptada como fiable. (Vid. anexo 3)

En el caso de la validez del instrumento, el análisis implicó la realización de seis preguntas base, las cuales fueron:

1. *¿Entendiste las preguntas del cuestionario?*
2. *¿La organización del cuestionario te permitió contestar sin dificultad?*
3. *¿La información que contiene el cuestionario te permitió ubicar el panorama general de las opciones de estudio?*
4. *¿Fue adecuado el número de preguntas que contiene el cuestionario?*
5. *¿Consideras que la información referida en el cuestionario te puede ser útil para tu elección de alguna opción educativa?*
6. *¿Consideras que tu opinión se vio reflejada en alguna de las opciones de respuesta proporcionadas en el cuestionario?*

Las respuestas dieron como resultado el que hubiera un 91.1 por ciento de aceptación del instrumento por parte de la población estudiantil a la que fue aplicada. (Vid., anexo 4)

---

<sup>18</sup> Consiste en seleccionar de una totalidad de sujetos de interés, sólo un grupo parcial que lo represente mediante un procedimiento en el que cada elemento de la población tiene la misma probabilidad de ser incluido pues los procesos de elección no requiere de características concreta, en este caso sólo ser de tercer grado. (Diccionario de Psicología, 1981: 161)

En general los comentarios obtenidos fueron los siguientes:

- *“Es un tema muy importante para nosotros”*
- *“Es un cuestionario largo, pero sí pregunta todo lo que debemos saber”*
- *“No me imaginaba que hubiera tantas opciones”*
- *“Ojalá nos den información de todo esto que es importante”*
- *“Creo que a veces no elegimos bien porque no conocemos todo lo que es básico, como lo que está aquí”*

Con base en estos resultados y de acuerdo a Duverger, el instrumento es considerado como fidedigno y válido. (1975: 247-248)

Una vez validado el instrumento se aplicó a la población de estudio, los cuales fueron 9 y 7 alumnos(as) de cada grupo. Para la definición de esta muestra, se parte de recuperar lo que plantea Goetz J. P. y LeCompte M. D., cuando dicen que una investigación debe realizarse tomando en cuenta:

...los grupos [de investigación pertinentes para el estudio], los contextos potencialmente asociados a ellos y los periodos de tiempo en que pueden resultar relevantes. En cada caso el investigador establece distintos parámetros. Ciertas limitaciones logísticas y conceptuales que afectan a la elección de los grupos. Para la mayoría de [los(as) investigadores(as) cualitativos(as)], este último es un proceso abierto al perfeccionamiento, la modificación y la reorientación, que se prolonga durante todo el estudio. [...] Los investigadores que estudian una población en su integridad o un subgrupo especial lo hacen porque no creen oportuna la realización de un muestreo probabilístico, aun cuando es posible que el diseño de los procedimientos de selección refleje principios de cálculo de probabilidades; en todo caso; lo fundamental en este tipo de selección es la definición clara de los criterios especiales que la guían. (1988: 88-89)

Así, la selección de la muestra se llevó a cabo mediante la **estratificación**, la que se hace con base en la ubicación de una población que puede ser dividida por franjas, dado que se pueden identificar grupos con características que los distinguen. Para el presente caso, se decidió estratificar a partir de ubicar sólo aquellos grupos en los que hubiera alumnos(as) regulares<sup>19</sup> con edades de 14 y 15 años. Dicha estratificación se hizo pensando en que los(as) alumnos(as) regulares tienen continuidad en su formación, tienen un manejo actualizado de la información y pueden ser aspirantes regulares para ingresar al nivel bachillerato. De este ejercicio quedaron dos grupos de los seis que integran los terceros años.

---

<sup>19</sup> Se entiende por alumnos(as) regulares, aquellos(as) que no adeudaron ninguna materia en 1° y 2° y que en tercero sean de igual forma constantes.

El ejercicio consistió, como indica Bisquerra (1989: 82), en los siguientes pasos:

- 1) dividir la población en varios estratos,
- 2) realizar dentro de cada estrato un muestreo de cada uno de los grupos,
- 3) seleccionar el número de individuos según un estrato el cual se decide por:
  - 3.1) afijación simple: dividiendo la muestra total en grupos, mismos que ya estaban divididos y
  - 3.2) afijación proporcional: en donde se consideró la proporción de individuos de cada estrato para determinar el porcentaje de la muestra de la investigación.

Con base en estos criterios, la muestra se definió de la siguiente manera:

- 1) La población de los 3<sup>eros</sup> años originalmente estaba dividida en 6 grupos, tres grupos correspondían a una profesora y tres más a otra de ellas, esto dado que los grupos salientes en la impartición de la materia de Orientación Vocacional en la Secundaria Técnica N° 67, sólo eran atendidos por estas dos maestras en el ciclo escolar 1999-2000.
- 2) De la división de estos 6 grupos, se prosiguió a hacer el primer estrato el cual consistió en seleccionar dos grupos (uno de cada profesora para así comparar las dos prácticas) que tuvieran las poblaciones más elevadas de alumnos(as) regulares.
- 3) Finalmente se seleccionaron de esos dos grupos, los que tuvieran entre 14 y 15 años y que además representara el total de la población, lo que se llevó a cabo de la siguiente manera:
  - 3.1) Realización de un conteo del total de la población atendida por cada profesora, un total de 82 alumnos(as) de la profesora G., los que se distribuían de la siguiente manera; en el grupo "A" 30 alumnos(as), en el grupo "B" 28 y en el grupo "E" 24. En el caso de la profesora V. el total era de 87 alumnos(as), distribuidos en el grupo "C" 30 alumnos(as), en el grupo "D" 28 y en el grupo "F" 29.
  - 3.2) Los grupos seleccionados en la primera estratificación fueron el "E" y el "D" que implicaban el 29% del total de la muestra de los grupos de la profesora G. y el 32% del total de la muestra de la profesora V.

3.3.) Dichos porcentajes convertidos en número de alumnos(as) equivale a un total de 7 en el caso del grupo de la profesora G. y 9 alumnos(as) en el caso del grupo de la profesora V.

3.4) Este número de estudiantes integró la muestra para la investigación.<sup>20</sup>

Una vez seleccionada la muestra de alumnos(as), se prosiguió aplicando el cuestionario en las siguientes condiciones:

- 1) La primera aplicación fue realizada a principios de Febrero, una semana antes de iniciar la revisión de la unidad didáctica 4 denominada "El adolescente, la formación y el trabajo", la cual estaba enfocada a la discusión de los contenidos de orientación vocacional. Esta se llevó a cabo en el salón de clases y durante horas de servicio<sup>21</sup>. Las condiciones físicas que acompañaron la aplicación fueron las siguientes: el salón tenía una superficie de 6.5 mts. de largo por 4.5 mts. de ancho aproximadamente, dos ventanales en las paredes laterales que las abarcaban en su totalidad, pupitres en buenas condiciones y ordenados por filas, un pizarrón de 3 mts. de largo por 1.5 mts. de ancho aproximadamente y dos lámparas de 0.5 mts. de ancho por 1 mt. de largo.<sup>22</sup>.
- 2) Se les proporcionó el cuestionario y una hoja de respuestas a cada uno(a).
- 3) Se leyeron las instrucciones en voz alta y se contestaron dudas.
- 4) Se dio una hora y media para contestar el cuestionario y se recogió al pasar dicho tiempo el cual fue suficiente para que todos(as) concluyeran.

Una vez revisados los contenidos vocacionales, se aplicó a finales de Marzo por segunda ocasión el cuestionario en las mismas condiciones físicas y temporales: así, la aplicación del instrumento pre y post sesiones de orientación vocacional, se comparó para analizar los resultados. Dichas aplicaciones permitieron identificar cuáles eran las diferencias que los estudiantes tenían con respecto al conocimiento de las opciones de educación media superior<sup>23</sup>. (Vid, anexo 6 y 7)

<sup>20</sup> Levin indica: "...un grupo homogéneo requiere una muestra más pequeña que un grupo heterogéneo" (1979: 97-98).

<sup>21</sup> Las horas de servicio son consideradas como aquellas horas libres que tienen los grupos por la inasistencia o por alguna actividad inesperada del profesor(a), mismas que se cubren con algún trabajo asignado por los(as) responsables de asistencia educativa o prefectos(as), por alguna tarea asignada previamente por el profesor(a) o sólo permaneciendo en el salón para esperar la siguiente clase.

<sup>22</sup> Según Pérez en la etnografía es necesario "...representar los datos de forma gráfica, de acuerdo con la naturaleza de los mismos". (1994: 27)

<sup>23</sup> Donald A. y Lucy C. Indican que este tipo de aplicación se asemeja a un estudio transversal, el cual muestra el conocimiento subsecuente producto de una intervención. (1990: 30).



El análisis de los cuestionarios primero se hizo de manera independiente, llevando a cabo el procedimiento que Herbert Hyman propone, el cual consiste en:

- a) tabular los resultados en un cuadro, con el fin de obtener una descripción general de la frecuencia y observar los cambios de opinión;
- b) describir los sucesos que numéricamente se obtienen;
- c) relacionar los sucesos con el contexto del fenómeno;
- d) recuperar la cuantificación para complementar la descripción cualitativa interpretativamente (1977: 183).

Este procedimiento de análisis se aplicó de manera similar con los cuestionarios de los dos grupos seleccionados.

## 2.2. LA ENTREVISTA PARA LAS PROFESORAS DE LOS(AS) ALUMNOS (AS) DE 3<sup>er</sup>. AÑO DE SECUNDARIA

La segunda fuente de información fue la obtenida de las profesoras G. y V. del 3<sup>er</sup> año, a las que se les aplicó una *entrevista*. La elección de las profesoras, en el caso de este instrumento, se llevó a cabo con las únicas dos encargadas de la materia de Orientación Educativa del turno matutino en el ciclo escolar 1999-2000.

La palabra entrevista por su propia definición etimológica que deriva de *entre ver* (CORRIPIO FERNANDO, 1973, 172), permite formar una imagen a partir de lo auditivamente captado, que denota un conocimiento o punto de vista con respecto a los elementos que conforman el mundo que nos rodea.

En la actual investigación se hace uso de una entrevista *menos formal o semiestructurada* la cual es una técnica de investigación que esta compuesta de un número de preguntas base diseñadas con anterioridad y que sirven de guía para la obtención de la información, pero que por su mínima rigidez da la posibilidad de modificar la secuencia de las preguntas base, añadir nuevas interrogantes para obtener información que no se hubiera considerado pero que puede resultar de utilidad para la investigación y seguir interrogando para profundizar y explicar más sobre la respuesta. (FESTINGER, L. y KATZ, D., 1992: 339-347)

Así, la poca formalidad que establece este tipo de entrevista amplia la posibilidad de enriquecer las preguntas base establecidas e incursionar en otras no contempladas, ya que con el transcurso de la plática pueden resultar elementos importantes para el análisis y comprensión de fenómenos escolares o personales. Con ella se puede expresar ideas no precisas, poco explicadas o incluso evadidas por la persona entrevistada.

En general cualquier tipo de entrevistas<sup>24</sup> como técnica de investigación, permite tener una cercanía humana con él o la sujeto de estudio, posibilitando el establecimiento de lazos más estrechos en la comunicación que dan la pauta de conocer más allá de lo expresado verbalmente.

Además de acuerdo a la personalidad y disposición del(a) entrevistado(a) y entrevistador(a) se pueden establecer relaciones menos formales que rompan los estereotipos de seriedad que esto implica y se pueda mostrar al ser humano(a) sensible con defectos y virtudes que

---

<sup>24</sup> Existe una variedad de nombres asignados a los tipos de entrevista según los autores(as), sin embargo las entrevistas se definen o nombran en función de la flexibilidad de sus interrogantes, así estas las entrevistas formales o estructuradas, menos formales o semiestructuradas e informales.

no tenga que responder en función de lo que “debe” contestar, sino ser lo más honesto(a) posible, lo que propicia respuestas de mayor utilidad.

Para esta investigación, la entrevista está elaborada con preguntas abiertas<sup>25</sup> considerando la información contenida en el Plan de Unidad 4 denominado “El adolescente, la formación y el Trabajo” del Programa de Orientación Educativa vigente a la fecha investigada y de acuerdo a la oferta total de las Instituciones de nivel medio superior tomado del Instructivo del Concurso de Selección 1999, pues esta información es el mínimo que las profesoras deben manejar sobre la temática.

Además se indagó en torno a su punto de vista en relación con los(as) sujetos que pueden intervenir e influir en la toma de decisiones vocacionales, así como la función de los medios masivos de comunicación en esta acción orientativa. De igual forma reconocer el punto de vista sobre la función de la orientación vocacional en el contexto actual.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos del empleo de esta técnica de recopilación de datos, se consideró el apoyo de grabaciones que ayudaron a evitar perder la atención e interés de las entrevistadas al estar escribiendo cada una de las respuestas, ya que “...las anotaciones pueden ser un obstáculo, pues podrían interpretarse como una indicación de que lo más importante es la investigación y no la conversación y las relaciones inmediatas”. (WOODS., 1993: 43)

Las grabaciones magnetofónicas dan fluidez a la entrevista y garantizan el rescate del total de la información recabada. Permiten atender la entrevista sin perder de vista la secuencia de los cuestionamientos o las nuevas líneas a cuestionar. Además, para precisar e integrar mejores respuestas, se apoyo también en la medida de lo posible de las siguientes sugerencias:

- 1) Control de contradicciones aparentes, *non sequiturs*, desequilibrios, falta de razonabilidad, exageraciones o incoherencias («Sí, pero, ¿no ha dicho usted hace un momento...?» «¿Cómo puede ser si...?» «¿Es realmente así?» «¿Se sigue de esto necesariamente que... ?» «¿Por qué?» «¿Por qué no?» «¿Qué sentido tiene esto?»)
- 2) Busca de opiniones («¿Qué piensa usted de esto?» «¿Cree que...?»)
- 3) Pedido de aclaración («¿Qué quiere decir con... ?» «¿Puede explicar algo más acerca de... ?» «¿En qué sentido?» «¿Puede darme un ejemplo?»).

---

<sup>25</sup> Las preguntas abiertas permiten dar la apertura total en la contestación de acuerdo a sus propios conocimientos, experiencias o ideas, y no inducir, sugerir o encasillar en alguna respuesta.

- 4) Pedido de explicaciones, planteamiento de alternativas («¿No se podría decir también... ? »).
- 5) Busca de una comparación, en interés de una comprensión más refinada («¿Cómo se relaciona esto con la política, el argumento, la descripción, etc., de...?» «Otros han dicho que ... »).
- 6) Persecución de la lógica de un argumento («¿Entonces, hay que deducir que... ?» «¿Es de suponer que... ? »).
- 7) Busca de información ulterior allí donde parezca haber agujeros en la explicación («¿Qué pasa con... ?» «¿Se aplica esto a... ? »).
- 8) Esfuerzo por abarcar más («¿Alguna otra cosa...?» «¿Todos de esta manera?», «¿Tiene algo más que decir al respecto?»).
- 9) Distinta formulación de las cosas («¿Sería correcto decir que ...?» «¿Quiere decir... ?» «En otras palabras...»).
- 10) Expresión de incredulidad o de asombro («¿En cuarto curso?» « ¿ Y, se aplica igualmente al quinto? » « ¿ Realmente? »).
- 11) Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración («Así, pues ... » «Lo que usted quiere decir es ... » «¿Sería esto correcto?»).
- 12) Formulación de preguntas hipotéticas («Sí, pero ¿qué pasaría si ... ?» «Suponiendo...»).
- 13) Adopción del papel de «abogado del diablo» («También podría funcionar el argumento contrario ... » «¿Qué contestaría a la objeción... ? ») (Vid. WOODS, 1993: 94-95).

Así con el apoyo de dichas sugerencias y utilizando la grabación magnetofónica, se prosiguió con la realización de las entrevistas a las profesoras, las cuales se llevaron a cabo los días 26 y 27 de Enero del 2000 en las instalaciones de la Institución en el salón de asistencia educativa.

Cada una de las dos entrevistas duraron aproximadamente entre 50 y 60 minutos. Esta se transcribieron a partir de las grabaciones, permitiendo con esto, de acuerdo con lo que dice Woods, clarificar las respuestas de las entrevistadas (1993: 97).

Uno de los riesgos que se corrió en la aplicación de la entrevista es que en ocasiones las entrevistadas intentaron guiar sus respuestas para convencer o decir lo que a su juicio, es más adecuado para su imagen o para la información que se está recabando, esto llevó a una serie de respuestas elaboradas que tenían algo de verdad, pero que en la vida cotidiana en donde estos conocimientos o puntos de vista se aplican de manera automática o mecanizada aparecieron con mayor veracidad<sup>26</sup>. Para ello la información que resultó de la entrevista se comparó con la observación de la práctica de la orientación vocacional en su escenario natural permitiendo ver el marco en donde se transmiten esas imágenes mentales que conscientemente podrán modificarse pero en la dinámica escolar envolvente siempre prevalecen las concepciones con las que se viven.

En cuanto a la validez del instrumento se llevó a cabo mediante "jueceo", ya que un(a) juez(a) puede validar un instrumento al tener las herramientas o experiencia que le permite establecer un juicio crítico en función de sus potencialidades intelectuales. Este dictamen fue un punto de importante de referencia que garantizó una forma de evaluar la entrevista desde una visión crítica y dando la posibilidad de construir una mejor.

En el caso de la presente investigación, el jueceo consistió en mostrar el instrumento a cada uno(a) de estos(as), "...los cuales fueron seleccionados al azar de una población con características similares a la cual se quería aplicar [la entrevista]. Estos jueces dieron a cada uno de los *items* su opinión" (PADUA, J. y AHMAN, I. 1991: 166), lo que propició la eliminación, cambio y anexo de interrogantes. Así la validez por jueceo implicó la participación de un total de 5 profesores(as) de tres escuelas secundarias (dos de la Secundaria Diurna # 44, dos más de la Escuela Secundaria Técnica # 43 y uno de la Escuela Secundaria Técnica # 67). (Vid. anexo 14)

Por su parte y como se mencionó con anterioridad para apoyar el proceso de validación de las entrevistas se compararon las respuestas con los registros observacionales, lo que también constituyó un ejercicio de triangulación para el análisis de la información recabada.

Para el análisis de la información de la entrevista, primero se lleva a cabo la transcripción de la información contenida en la grabación magnetofónica a través del siguiente procedimiento: *el primer paso* consistió en escuchar la cinta grabada lo antes posible después de la conversación; *el segundo paso* consistió en seleccionar los puntos a transcribir y finalmente como *tercer paso*, transcribir los puntos seleccionados. (WOODS, 1993: 97)

---

<sup>26</sup> En la entrevista se dan como Woods plantea, "...motivaciones ocultas, el deseo de complacer factores situacionales como un incidente traumático reciente, valores, etc. y puede teñir sus juicios [...]. (Ibid: 98) el vínculo más fuerte es el que se produce cuando la entrevista va acompañada de observación" (1993: 103), Las respuestas de la entrevista comparando su veracidad con la observación, se retoman de las grabaciones de vídeo y se incorporan en el capítulo III al momento del análisis.

Una vez realizada la selección de la información de importancia, se realizó lo que Duverger denomina análisis interno; el cual implica la consideración de dos procedimientos básicos:

- a) Considerar los rasgos fundamentales del documento o información de la que se disponía para conectarla con los aspectos secundarios (que en este caso es la formación profesional de las profesoras y su experiencia laboral, pero también la práctica orientativa vocacional en la impartición de la materia) y así deducir la relación de las ideas.
  
- b) Interpretar las ideas resultantes de la deducción anterior para dar una reflexión final de los datos de la entrevista (1975: 152 y 153).

Los datos que resultaron relevantes en la entrevista ayudaron a conocer el punto de vista de las profesoras en relación con la oferta institucional de nivel medio superior y como estas ideas incidieron en la información de los(as) adolescentes(as) a través de la práctica de orientación vocacional.

### 2.3. LA OBSERVACIÓN TECNOLÓGICA DE LA PRÁCTICA DE LAS PROFESORAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Una tercera fuente de información fue la práctica de la orientación vocacional para la cual se hizo uso de la *observación* a través de un *registro tecnológico* con una cámara de vídeo.

La técnica de recopilación de datos denominada observación, permite captar directamente la dinámica y vivencia de las sesiones y registrar las conductas de los(as) participantes. En este caso, por el uso de grabaciones de vídeo y por sus características, se llevo a cabo una observación no participante, que dio la oportunidad de observar situaciones de interés al estar ajena y atenta a esos procesos por la ausencia de inferencia. La observación no participante dio además la oportunidad de no perder detalle y elaborar “un registro completo y exacto de datos observables. Por tanto, el intercambio social con él o los(as) participantes en ocasiones se puede convertir en una fuente de distracción de los datos”. (GOETZ y LE COMPTE. 1988: 155)

La elección de este tipo de observación fue por que interesaba ver el potencial real de la práctica de la orientación vocacional sin influencia alguna del exterior, más que la acción de las profesoras tal como sucede en la cotidianidad.

Concretamente la observación tecnológica para la recopilación de datos, permitió identificar conductas, acontecimientos y procesos con el propósito de congelar el acontecimiento para analizarlo en un momento posterior con el desarrollo de un sistema de categorías inducidas<sup>27</sup> a partir de las unidades de observación obtenidas. (WITTROCK., 1989: 323)

Por sus características, la cámara de vídeo capta no sólo conductas sino expresiones corporales que determinan e influyen en la información que poseen los(as) alumnos(as) en torno a las instituciones de nivel medio superior.

Así, este tipo de observación se categorizó en cuadros para el vaciado de las conductas de la práctica de las profesoras, el cual se realizó basándose en la denominada codificación de datos cualitativos, lo que implicó:

- a) analizar el vídeo de grabaciones de las sesiones de clase; y
- b) establecer categorías en las que pudiese clasificarse las características de la práctica docente observada.

---

<sup>27</sup> “Procedimiento intelectual consistente en llegar a una conclusión implicada en un número de postulados dados” (DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA., 1981: 131).

El desarrollo de la plantilla de registro con categorías implicó tomar el total de las conductas presentadas por las profesoras, para abarcar el panorama real de la acción orientativa. (ANGUERA, 1989: 70) (*Vid* anexo 8)

Cabe señalar que además se hizo una plantilla de vaciado para el registro de las conductas de los(las) alumnos(as) como respuestas cercanas de la incidencia de la práctica orientadora de las profesoras (*Vid* anexo 11). Sin embargo, a pesar de que en las grabaciones de vídeo no aparecen las conductas de los(as) estudiantes, más que en ocasiones contadas, es importante mencionar que de igual forma se registraron estas conductas en un cuaderno de acuerdo a la hora en que se presentaron<sup>28</sup>, lo que dio la oportunidad de obtener una segunda plantilla en la que también se abarcaba todo lo registrado.

La validez de ambos cuadros se realizó mediante “el acuerdo entre jueces”, el cual consistió en que dos sujetos observaran las grabaciones de vídeo, para establecer las categorías de análisis. Una vez obtenidos dichos cuadros, se valoraron las diferencias encontradas entre el y la observadora en el total de las conductas registradas en el periodo observado. Después de haber realizado lo anterior, se calcularon los grados de desacuerdo restando las frecuencias más altas a las más bajas y dividiendo esta por la más alta, sustrayendo de la unidad de la fracción de acuerdo con lo que plantea Fernández (1983: 252). Así la fórmula para esta validación es:

$$A_1 - 2 = 1 - \frac{\text{Frecuencia más alta} - \text{más baja}}{\text{Frecuencia más alta}}$$

Con base en la aplicación de esta fórmula, el resultado que se obtuvo fue de un 0.06% de desacuerdo en el caso de la plantilla de las profesoras y un 0.10% en el caso de la plantilla de los(as) alumnos(as), lo que de acuerdo con lo indicado en el proceso es mínimo y valida el instrumento.

De igual manera que en la entrevista, en la observación se contó con las mismas dos profesoras y con el grupo de cada una de ellas en su totalidad, ya que en su práctica orientativa vocacional, los(as) alumnos(as) estaban presentes.

---

<sup>28</sup> Debido a que el movimiento de las profesoras fue mínimo en la instrucción vocacional, dio la oportunidad de mantener la cámara en una posición, en tanto se registraban las conductas de los(as) alumnos(as) con reloj en mano.



La grabación de la práctica docente inició en la segunda quincena del mes de Febrero del 2000, llevándose a cabo 50 minutos de grabación por semana con cada profesora. Dichas grabaciones comenzaban con el pase de lista y concluían con el cierre de clase, realizándose desde la parte posterior del salón y sin pasar entre filas o al frente para evitar distorsionar la dinámica de la clase. Así, las observaciones de la práctica vocacional duraron mes y medio concluyendo a finales de Marzo del mismo año.

El análisis de los videos se llevó a cabo mediante el vaciado de la información en las plantillas de registro de las profesoras y alumnos(as), misma que dio como resultado el número de apariciones de cada conducta (frecuencias) las cuales se ordenaron en cuadros para poder observar por una parte el total de apariciones de cada una de las conductas por sesión y por otra el total de las frecuencias. (*Vid. anexos del 8a al 13*)

Además, los resultados obtenidos de ambas plantillas se representaron gráficamente lo que dio la posibilidad de visualizar los resultados y darles una expresión que de manera esquemática facilitara su comprensión. (*Vid. gráficas en el apartado 3*)

En general estos procedimientos permitieron, obtener frecuencias referidas a cada categoría para ver aquellas que se consideraron irrelevantes o con poco incidencia de aparición, y por el contrario facilitar la labor de juzgar aquellas sobresalientes; así como también establecer un perfil que permita interpretar las conductas que fueron anotadas en los registros observacionales. Dicho procedimiento se alcanzó mediante la suma de acciones reportadas durante los periodos de 50 minutos en cada una de las sesiones en las que se observó a las profesoras.

Con base en lo anterior, los índices de frecuencia obtenidos dieron la pauta para realizar lo que Goetz denomina análisis por comparaciones constantes, la cual consistió en codificar las categorías ya mencionadas con un proceso simultáneo de contrastación de todas las incidencias sociales observadas, es decir, la dimensión comportamental de las profesoras que implicaba: la consistencia entre lo que decían y los comportamientos registrados. (1988: 188)

## CAPÍTULO III

### SABERES Y OPINIONES SOBRE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

En torno a las instituciones de nivel medio superior, existe información que proporciona una imagen positiva o negativa de éstas instancias educativas dándoles un prestigio o desprestigio. La información que rodea a dichas ofertas educativas suele ser un conjunto de “*saberes*” y “*opiniones*” que sirven para formar un concepto sobre alguna de ellas, esto provoca que la población estudiantil de acuerdo a la información que posea, los(as) lleve a considerarlas dentro o fuera de sus planes de formación académica.

Pero *¿qué es un saber? y ¿qué es una opinión?*<sup>29</sup> Empezaré indicando que un saber: es el resultado del aprendizaje de conocimientos, hábitos o destrezas que el individuo adquiere desde el momento de nacer hasta su muerte. (MANUAL DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2001. 18-19) Dicho saber adquirido mediante contacto con la información y elaboración de la misma o por experiencia, permite dar información fundamentada en torno a [algo] (un objeto, un conjunto de técnicas o también el conjunto más o menos organizado de sus resultados)”. (ABBAGNANO, 1974: 854) Esto es, cuando se habla de saber estamos implicando el manejo que se puede hacer de cierta información, ya sea para decidir algo, resolver un problema o aplicarlo a ciertas prácticas. Estos saberes pueden ser de tipo técnico<sup>30</sup> o científico<sup>31</sup>. (GROTE., 1909. 11-12) Cuando un conjunto de personas comparte un saber (técnico o científico), se van generando paradigmas, teorías, teorizaciones<sup>32</sup> o procedimientos técnicos.

---

<sup>29</sup> Al respecto Luis Villoro en su texto Creer, Saber y Conocer, diferencia entre el creer y el saber como dos maneras distintas de apropiación cognitiva de la realidad, indicando que el creer (el que se puede dar en forma de opiniones) es una idea que se tiene sobre algo sin contar con la certidumbre del origen del mismo; mientras que el saber se genera con base en información producida y fundamentada en procesos de teorización y teorías. (1989: *pass*)

<sup>30</sup> Saber que permite tener "dominio sobre las operaciones que forman la actividad práctica, y sobre los procedimientos para utilizar los conocimientos asimilados a fin de alcanzar determinado objetivo" (MANUAL DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2001. 18-19)

<sup>31</sup> Saber que permite tener una "comprensión y explicación de un objeto como determinado por encajar en un sistema de referencia" (DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA. 1981: 49)

<sup>32</sup> Aquí se diferencia teoría de teorizaciones, entendiéndose que la primera es un cuerpo estructurado y definido de categorías y conceptos (*Vid.* RUDNER, 1987: 30; PARDINAS, 1978:48; y BUNGE, 1965:419 y 430) mientras que la segunda implica "...la reflexión y profundización sobre el tema, pero muy sometida a las variaciones constantes de un autor a otro y de una época a otra". (CONTRERAS, 1994 <sup>2da</sup>: 185)

Así, por sus características y condiciones de apropiación cognitiva la cual requiere de modificar y estructurar la información previa que los(as) sujetos tienen en razón de la experiencia y la cercanía con conceptos, elaborando, asimilando, adquiriendo y acomodando los conocimientos, esto implica que los saberes se generen de manera muy paulatina debido a que es un proceso complejo y diversificado, en el que además se da el olvido.

Un ejemplo claro de saber es el que gira alrededor de las vitaminas, las cuales forman parte del vocabulario y uso cotidiano de mucha gente, aunque en realidad sean pocas las personas que saben que las vitaminas son: "...grupo de sustancias orgánicas de constitución química muy diversa que son indispensables del transcurso del metabolismo normal y que sólo se presentan en pequeñas cantidades; generalmente, ya no pueden ser sintetizadas por el cuerpo humano o animal, por lo que son elementos sustanciales de la nutrición". (DICCIONARIO DE PSICOLOGÍA, 1981: 275) El conocimiento de esto pudiera generar una *conciencia* distinta en las personas para el cuidado y atención de su cuerpo, ya que la falta de esta información y de esta conciencia ha sido la causa de la aparición de muchas enfermedades.

En el caso de la opinión, ésta es: "...más común y restringida, [pues] designa genéricamente cualquier aserción o declaración, conocimiento o creencia, incluya o no una garantía de la propia validez..." (ABBAGNANO, 1974: 516); definición que conserva las raíces del platonismo, pues implica como él plantea: "...algo que está entre el conocimiento y la ignorancia y que comprende la esfera del conocimiento sensible, [ya que desde su punto de vista] ...ni siquiera la opinión verdadera está establecida en el alma, mientras que no queda ligada a un razonamiento causal". (en: *Id.*) Así, la opinión figura cuando no hay un juicio y todo es "...sólo un juego de la imaginación sin la mínima relación con la verdad", (KANT, 1787: 855) por lo que es tan sólo "...un pensamiento cualquiera, una figuración que en mí puede ser así y en otro puede ser otra o de otro modo". (HEGEL, 1955: 18)

Así, aquí consideraré que una opinión es un pensamiento acrítico que suele ser común a un conjunto de personas y que por sus características utilitarias –en términos de que no implica reflexionar para su aplicación–, puede tomar gran importancia al volverse un supuesto que gran número de personas reconocen y que se impone como forma de "pensar"; pues como dice Covarrubias; "...las grandes transformaciones históricas no son más que la expresión ruidosa de la multitud de pequeñas transformaciones silenciosas" (1995: 21).

Es así, que las opiniones se transmiten y se masifican como una idea a la cual se le da un valor decisivo, incuestionable y dogmático para tomar una postura ante los hechos, lo que se presenta de manera constante en el dominio público, multiplicándose y convirtiéndose, en muchas ocasiones, en “verdad absoluta”.

Una manera de ejemplificar lo antes dicho es la opinión que se tiene de la sexualidad de un niño y una niña, en donde la familia y la sociedad en general, opina que el hombre puede ejercer su sexualidad con plena libertad sin que él o los demás lo cuestionen por practicarla (es más, mientras más joven se inicia, más veces se ejercita y con más mujeres se relaciona, lo que le da un reconocimiento a su masculinidad); en cambio, en el caso de las mujeres lo más cuidado es la virginidad, pues se opina que esto mantiene su virtud e impecabilidad, ya que la mujer debe realizar el sexo con recato, con un solo hombre que debe ser su marido, con amor y sobre todo, con la bendición del ser supremo. Dicha pensamiento se transmite en forma de opiniones, las cuales, dentro de la sociedad mexicana, determinan la educación y el proceder según el sexo; sin que para ello, se le cuestione o se le ponga en tela de juicio, pero si se le reconozca como un deber ser y un modelo para la práctica social.

Ante estas dos posturas generadoras de información, resulta irónico reconocer que el *saber* a pesar de estar presente en la gente, en ocasiones no se emplea como fuente de información para alguna acción concreta que fomente el desarrollo personal y social, en tanto que la *opinión*, sin estar en ocasiones fundamentada, es tomada como punto de referencia y como fuente de información predominantemente válida.

Es por esto por lo que, en la práctica del /la orientador(a) vocacional, los saberes se subordinan o eliminan para dar paso a las opiniones que prevalecieron y predominan en el discurso educativo, lo que hace de gran importancia de retomar y resaltar la trascendencia que los “saberes” deben tener en sustitución de las “opiniones” como referentes que se maneja en torno a lo que son las instituciones educativas de nivel medio superior en la que se pretende continuar los estudios. Para construir una explicación sobre esta problemática de los saberes y las opiniones, el presente capítulo aborda dos apartados los cuales contextúan la información que se proporciona a través de la orientación vocacional.

En el primer apartado se analizan los conocimientos que debían ser transmitidos a los(as) estudiantes a partir de lo estipulado en la Guía del Maestro(a) como saberes básicos para la orientación vocacional, de igual manera se analiza la forma en que estos saberes son proporcionados a los(as) adolescentes(as) a través del discurso y prácticas que emplean los docentes de grupo.

En el caso del segundo apartado lo que se analiza son las opiniones que los(as) estudiantes expresaron en torno a instituciones educativas de nivel medio superior, información que surge del cuestionario de opinión que se aplicó a éstos, de las entrevistas semiestructuradas que se usó con las profesoras de los grupos y de la observación tecnológica no participativa de las sesiones grupales.

### 3.1. LOS SABERES DE LOS(AS) ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO SOBRE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Los saberes son la base en la que se fundamenta la práctica orientativa, pues es a partir de ellos que se define la organización del proceso educativo vocacional. Así, la función orientativa que se realiza de manera formal en la escuela, implica la participación de distintos(as) actores, que de una u otra manera, interactúan con el conocimiento para transmitirlo o apropiarse de él. Uno(a) de estos(as) importantes actores por su función social son por supuesto los(as) profesores(as) con sus conocimientos y el manejo pedagógico que de ellos hace.

Así en el análisis que se realizó sobre los saberes, los elementos que se tomaron en cuenta fueron:

- a) Los saberes estipulados por la SEP en diferentes documentos oficiales en los que se establecen los contenidos temáticos básicos que guiarán la práctica orientativa vocacional;
- b) Los saberes y prácticas en torno a las características de la comunidad que rodea a los(as) estudiantes, como un elemento que influye directamente en sus intereses profesionales;
- c) Los saberes que los(as) propios(as) orientadores(as) tiene sobre los dos elementos antes indicados para desarrollar su práctica profesional, pero además, el manejo que a éstos le dan para su enseñanza.
- d) La conjugación de los saberes en la práctica real de cada una de las profesoras para la transmisión de los mismos.

En el caso de los saberes oficialmente establecidos por la SEP, estos se contenían en: la *Guía Didáctica para el Maestro(a) de Orientación Educativa*<sup>33</sup> y el *Libro de Texto*.

---

<sup>33</sup> En la actualidad la información relacionada con orientación vocacional, aparece en el programa de estudios de la materia "Formación Cívica y Ética" del 3er. grado de Educación Secundaria vigente a partir del ciclo escolar 2000- 2001.

En el caso de la Guía Didáctica para el Maestro(a), ésta contenía una serie de elementos que orientaban la práctica y evaluación de los contenidos educativos de la materia de Orientación Educativa en el 3er. año de Educación Secundaria. Esta guía comprendía elementos generales para el curso como son: el propósito de la guía para el maestro(a), el enfoque del curso, la caracterización del curso, la dosificación del programa, la estructura del libro de texto, los lineamientos para el uso del libro, las sugerencias didácticas para el desarrollo de las unidades, la evaluación del curso y la bibliografía.

**El propósito de la guía didáctica** fue apoyar en la interpretación del enfoque de la Secretaría de Educación Pública, enfoque descrito como desarrollista y enmarcado como un proceso de cambio que ayudaría a transitar el difícil y largo camino entre lo que era la práctica docente real y la propuesta de las nuevas corrientes pedagógicas. Por ello dicha guía intentaba facilitar la labor como orientador(a), así como apoyarlo(a) en la interpretación, desarrollo, evaluación del programa y la clarificar del papel que tenían cada uno de los elementos que intervendrían en el proceso educativo (maestros(as), alumnos(as), recursos y material didáctico).

En este sentido la guía establecía un **enfoque del curso de orientación educativa** y específicamente de la orientación vocacional, el cual era "Clarificar y orientar a los(as) estudiantes en sus posibilidades reales de estudio y de actividad laboral..." (SAINZ y GUTIERREZ, 1996: 9) para lo cual se tenía que implicar "...necesariamente la investigación, la reflexión y la acción por parte de los alumnos(as)..." (*Id.*) en un proceso en el que el/la profesor(a) partiera de entender la problemática del / la adolescente el cual se encuentra atravesando cambios biológicos, sociales y psicológicos.

Un tercer apartado de la guía era el denominado **caracterización del curso del orientación educativa** en el que se explicaba de manera sencilla los propósitos y contenidos más importantes a contemplar en cada una de las cuatro unidades didácticas en que estaba conformado el curso:

- PRIMERA UNIDAD: El adolescente y la salud.
- SEGUNDA UNIDAD: Perturbaciones de la salud del adolescente.
- TERCERA UNIDAD: El adolescente y la sexualidad.
- CUARTA UNIDAD: El adolescente, la formación y el trabajo.

Esta última referente a la orientación vocacional y en la que se resaltaba su importancia debido a que ante los "...tiempos de crisis socioeconómica en donde las oportunidades de trabajo se reducen en forma dramática, la vocación asume una tónica prioritaria" (*Ibíd.*: 14), ya que de un adecuado apoyo de orientación vocacional dependería el crecimiento

personal pero también económico del propio país, pues ello repercutiría de un rendimiento laboral mayor consecuencia de realizar lo que se quiere y puede hacer.

Para alcanzar el propósito antes indicado, era evidente que la reflexión en torno a la formación para adquirir un trabajo para el sustento de vida, se convertía en uno de los objetivos primordiales. Para ello, lo que se debería de demostrar era las posibilidades existentes de formación y esto vincularlo a las vocaciones y expectativas de los(as) estudiantes que al salir de secundaria definen una preparación.

Concretamente el objetivo de esta labor de orientación vocacional contemplada en la mencionada unidad didáctica, debía hacer ver: "...la conveniencia de adquirir una preparación para la cual se tenga vocación, que por lo tanto sea satisfactoria y cuyo desempeño laboral sea remunerado adecuadamente. Lo anterior para establecer comparación con otra carrera, tal vez con mayor reconocimiento social o beneficio económico, pero cuyo desempeño represente para el(la) joven un sacrificio porque no va acuerdo a sus intereses o preferencias". (SAINZ y SAINZ, 1996: 14)

La guía además establecía una **dosificación de programa** en el que se debía emplear las horas asignadas a cada unidad no solo para la enseñanza de contenidos sino también "...para desarrollar actividades tales como informes, asignación y asesorías de proyectos, confrontación de ideas, entre otras. El curso se [podía] complementar con actividades de trabajo de campo, asistencia a bibliotecas, visitas a industrias o centro de estudio, etc." (*Ibíd.*: 15). En esta dosificación se hablaba de establecer un número determinado y adecuado de sesiones para cada unidad y de acuerdo al interés que mantengan los(as) estudiantes sobre cada una de ellas.

De suma importancia, la dosificación resaltaba el hecho de realizar sesiones de informe a nivel grupal, con la finalidad de que cada equipo presentara los avances realizados del proyecto propuesto para cada unidad, y así revisar los comentarios y sugerencias de los(as) demás para tener una participación mayor.

Por otra parte en la guía aparece la **estructura del libro de texto**, en donde se encontraba la explicación sobre la función de cada una de las sesiones que lo constituían y diferentes alternativas metodológicas para obtener mejores resultados en la consulta y desarrollo de las actividades que en él se planteaban.



En lo que respecta a los **lineamientos didácticos para el uso del libro de texto**, se hablaba de una "...participación activa, reflexiva y analítica en la construcción de los aprendizajes..." (*Ibid.*:18) por parte de los(as) alumnos(as), es decir, que éste no se debería limitar a la lectura y memorización de los contenidos, sino que implicaba actividades o algunas acciones como buscar la realización de las actividades para promover el acceso a fuentes de información que complementaran y esclarecieran las ideas y dudas surgidas durante el desarrollo de las actividades, lo que permitiría realizar juicios críticos sobre los contenidos.

En general dichos lineamientos didácticos se sintetizaban con los siguientes puntos:

- Ubicar **el interés** del alumno(a) desarrollando aquellas actividades de aprendizaje que retomen sus problemas, deseos o necesidades, de esta forma se despertaría su inquietud y necesidad de participar en forma comprometida en las actividades y proyectos establecidos.
- Los aprendizajes que obtuviera deberían ser producto de su acción consciente y voluntaria, así como de la **interacción** con sus compañeros(as), maestros(as) y demás elementos de su comunidad.
- Más que la memorización de los contenidos o de datos aislados, las actividades del curso debían estimular en los(as) alumnos(as) el **análisis**, la **reflexión**, la **elaboración de conclusiones** y la **toma de decisiones**.
- La evaluación debía ser un proceso permanente, en el que debía participar el alumno(a) con la interacción prioritaria hacia el grupo, generándose en todos(as) los(as) participantes **actitudes**, **evolución** y **capacidad para producir sus propios aprendizajes** y no sólo explorar sus posibilidades para memorizar información o datos aislados. (*Ibid.*:19 y 20)

En el aparatado de **sugerencias didácticas** se presentaban "...algunas propuestas globales para la unidad y particulares para cada actividad de aprendizaje. Se señalaban también los aspectos fundamentales que deberían ser tomados en cuenta en lo referente al manejo de contenidos, en la solución de problemas reales del estudiante..." (*Ibid.*:5) Además, se puede ver: (Guía Didáctica para el Maestro(a) de Orientación Educativa y el Libro de Texto. 2000-2001: 40)

Finalmente, la **evaluación** de éstos aprendizajes debía contemplar básicamente la participación de los(as) alumnos(as) en la dinámica de la clase y propiciar la autoevaluación<sup>34</sup> y la coevaluación<sup>35</sup> como elementos fundamentales del proceso de evaluación, sin descartar la memorización como elemento que podría contemplarse como muestra del aprendizaje de los(as) estudiantes. (Guía Didáctica para el Maestro(a) de Orientación Educativa y el Libro de Texto. 2000-2001: 46)

Por su parte el libro de texto de Orientación Educativa, se constituía como un apoyo importante para el desarrollo del curso, sin embargo, en él se establecía que lo más importante era la actividad, indagación, reflexión y práctica que realizaban los(as) alumnos(as). Con ello se deseaba enfatizar que el libro de texto no estaba realizado para ser memorizado, sino como elemento facilitador del aprendizaje del alumno(a).

Con el propósito antes citado, es que se estructuraba el libro de la siguiente manera:

- **Presentación General:** En la que se hacía una descripción sencilla y concreta de los contenidos y problemáticas que se manejarían en cada unidad didáctica.
- **Cuatro Unidades de Aprendizaje:** Que incluía cada una su introducción, la información de la unidad e ilustraciones.
- **Bibliografía:** Con títulos de fácil acceso y bajo costo.
- **Apéndice:** Constituido por varios documentos que servirían para los proyectos a realizar durante el curso. Cada uno de ellos contenía una información que serviría para la elaboración de los proyectos y actividades del curso.

Cada unidad se encontraba conformada por las siguientes partes:

**Una introducción por unidad**, en la que se presentaba una pequeña descripción del contenido, de los propósitos que se buscaban alcanzar con la realización de las actividades previstas, además donde se exhortaba a participar activamente.

**Un epígrafe**, que son datos o aportes concretos que les podían ser de ayuda para entender situaciones que pudieran estar pasando los(as) adolescentes.

**Desarrollo de los contenidos.** Por supuesto la parte más abundante del texto en el que se ofrece a los(as) alumnos(as) información concreta y directa sobre los contenidos vocacionales.

---

<sup>34</sup> Entiéndase por autoevaluación, la: "Forma de evaluación en la que cada persona califica lo que hizo durante una actividad, proyecto, investigación, etcétera." SAINZ Cañedo, L. C. y Gutiérrez Puertos, P. C. 1996. "Orientación Educativa. ¡Decide tú!. ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A., pág. 123.

<sup>35</sup> Entiéndase por coevaluación, la: "Forma de evaluación en la que una persona puede valorar la participación de todos(as) sus compañeros(as), a la vez que es evaluado(a) por cada uno(a) de ellos(as)." SAINZ Cañedo, L. C. y Gutiérrez Puertos, P. C. 1996. "Orientación Educativa. ¡Decide tú!. ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A., pág. 123.

**Actividades de aprendizaje.** Este apartado ocupaba un lugar especial, ya que las actividades estaban diseñadas para que los(as) adolescentes construyeran sus aprendizajes realizando las actividades en función de sus experiencias y con el apoyo de los(as) docentes, Se destacaba la importancia de que los(as) estudiantes realizaran la mayor parte de las actividades, pues eran consideradas como el motor para conseguir aprendizajes significativos y evitar continuar con la educación memorística y tradicional.

**Ilustraciones.** Cada una de las ilustraciones que se incluían, tenían la finalidad de complementar y aclarar los conceptos manejados en el texto. Además en el pie de la figura se incorporaban preguntas o planteamientos al alumno(a) que permitían desarrollar la reflexión y orientarlo sobre la esencia de los contenidos.

**Reflexión sobre la unidad.** En la que se hacían comentarios al estudiante sobre los aspectos más importantes de la unidad, y donde se planteaban más interrogantes para vincular esta unidad con la vida cotidiana.

**Conceptos básicos.** En cada hoja se encuentran palabras que se usaban por primera vez o se consideraba que eran de difícil comprensión.

**Evaluación de la unidad.** En donde se indican los aspectos de su aprendizaje que serían tomados en cuenta para la evaluación, así como su participación y la de sus compañeros(as).

Unos de los datos importantes a destacar de la unidad didáctica cuatro de nuestro interés, es el desarrollo de los contenidos el cual estaba dividido en cinco temas subdivididos a su vez en subtemas y presentados de la siguiente manera:

**Tema 1** La relación entre las competencias y preferencias, y las oportunidades de formación y de trabajo.

**Tema 2** Panorama regional de las oportunidades de formación después de la secundaria.

- ✓ Elementos informativos básicos sobre el perfil de los estudios y las condiciones de mercado de trabajo.
- ✓ Relaciones entre escolaridad, ingresos y condiciones de empleo.

**Tema 3** Apoyos existentes para continuar la formación.

- ✓ Las posibilidades de combinar el estudio y el trabajo.

**Tema 4** Posibilidades de trabajo en la región.

- ✓ Trabajo asalariado.
- ✓ Trabajo por cuenta propia.
- ✓ Capacitación y desarrollo de la competencia laboral.

**Tema 5** Los derechos básicos de los menores que trabajan.

De igual forma es conveniente mencionar que se señalaban como actividades de aprendizaje el hecho de: consultar periódicos, resolver preguntas, establecer puntos de vista y compartir las respuestas y opiniones con sus compañeros(as) para un trabajo comentado entre iguales, localizar instituciones educativas para investigar elementos vocacionales y ocupacionales, realizar representaciones profesionales, debates, análisis de situaciones, trabajo en grupos para analizar intereses compartidos, invitar a otros(as) maestros(as), padres y madres de familia y otros(as) profesionales para exponer orientar elecciones, contestar examen de actitudes y aptitudes y reconocer las actividades económicas de la comunidad.

En general el libro de texto contemplaba la realización de un total de 24 actividades de aprendizaje que favorecían principalmente el trabajo entre iguales para el intercambio de conocimientos, dudas e inquietudes que guiarían el panorama de la profesora en su orientación.

Además la reflexión de unidad enfatizó la importancia de la información proporcionada sobre las oportunidades de estudio y de trabajo como herramientas para enfrentarse al campo laboral de manera consciente, con objetivos precisos y por una decisión propia, de ser así, se enfatizaba el que el trabajo docente no hubiera sido en vano.

Finalmente, conviene resaltar la evaluación de la unidad que especificaba que debía ser durante toda la unidad y no mediante exámenes de memorización de información. Era necesario establecer con los(as) estudiantes cuales serían los aspectos de las actividades, trabajos o proyectos que serían tomados en cuenta para la evaluación. Se resaltaba la calidad de la participación de los(as) adolescentes, así como los productos del trabajo como sujetos de evaluación, incluyendo la coevaluación y la autoevaluación como elementos de suma importancia en el proceso orientativo.

Como vemos, ambos documentos estipulados por la SEP establecen con claridad los elementos necesarios que guiaban paso a paso la práctica orientativa de las profesoras, lo que sin duda facilitaba esta labor con sugerencia específicas y accesibles para ambos actores escolares (maestras y estudiantes).

En lo que respecta a los saberes y prácticas que caracterizan a la comunidad en la que se ubica la población objeto de esta investigación, la información recabada se orientó a conocer la formación académica y profesional de los padres, madres o tutores y las actividades que caracteriza su medio sociocultural a través de la ficha diagnóstica. (Vid anexo 1)

Con base en esta ficha lo que se encontró es que la mayoría de las mujeres de la comunidad se desenvolvían en el hogar (52%), el resto trabajaba en alguna arte u oficio (18%), el 9% eran obreras, el 4% campesinas, el 14% eran empleadas de alguna institución de gobierno y el 3% restante eran empleadas de alguna institución particular. En el caso de la población masculina, 3% estaba desempleada, 29% se dedicaba a algún arte u oficio, 18% eran obreros, 3% campesinos, 9% comerciantes, 21% empleados de alguna institución de gobierno, 16% empleados de instituciones particulares y sólo 1% estaba pensionado o jubilado. (*Vid* anexo 2)

La comunidad se caracterizó en este sentido por tener ya por varias generaciones un nivel socioeconómico medio-bajo (84%) con ingresos mensuales de entre \$750 y \$3000, lo que ha implicado que su actual población adulta no pudiera alcanzar estudios mayores, por la necesidad de trabajar para tener a temprana edad algún ingreso para el apoyo monetario a la familia. Por ejemplo, en el caso de los padres, madres o tutores(as), el nivel de estudios predominante era de secundaria, ya que en el caso de las mujeres se presentó este nivel con un 51%, los otros niveles fueron: 30% primaria, 3% bachillerato, 9% técnica profesional, 1% profesionista y un 6% analfabeta. En el caso de los varones jefes de familia, un 39% tuvieron estudios de secundaria, 31% primaria, 6% bachillerato, 9% técnicos profesionales, 5% profesionistas y 10% analfabetos. (*Vid* anexo 2)

Esta necesidad económica y este poco respaldo educativo de los padres y madres de la comunidad para conseguir mejores empleos, llevaban a las cabezas de la familia a participar activamente en la economía de la casa pues en un número importante de los hogares ambos padres asumían la responsabilidad de la manutención de la familia (48% de las mujeres y 97% de los hombres); además, de que las jornadas laborales se extendían a casi todo el día, impidiendo tener tiempo suficiente para apoyar a sus hijos(as), pues además reconocían llegar cansados(as) y en ocasiones con poca paciencia para escucharlos(as). (*Vid* anexo 2)

Esta falta de tiempo para apoyar a sus adolescentes, daba la posibilidad de que éstos(as) tuvieran tiempo suficiente a su disposición, generando en muchas ocasiones vicios, tales como: delincuencia en un 11%, pandillerismo en un 15%, drogadicción 28% y alcoholismo en un 46%, sin que se tuvieran casos de prostitución reportados. Esto se vincula con el hecho de que la zona está rodeada en un 1% de bares, 16% de pulquerías, 11% de billares, centros de vídeo en un 31% y 41% de maquinitas. (*Vid* anexo 2)

Ante este contexto social, educativo y económico que envuelve a los(as) adolescentes(as), los mismos padres, madres y tutores(as) reconocían la importancia de la preparación y se mostraban interesados(as) en apoyar a sus hijos(as) para que tengan mejores posibilidades y estudios de lo que ellos(as) han tenido; sin embargo, manifestaron 7 de los(as) 10 padres y madres con quien se platicó circunstancialmente<sup>36</sup>, no estar preparados(as) para apoyar académica y vocacionalmente a sus hijos(as), pues por un lado los familiares consideraban que al no haber cursado ellos(as) mismos(as) la educación media superior, tenían poca información y experiencia en ese nivel.

De ello derivó el interés e importancia que los padres y madres de familia asignaron a la escuela y a las profesoras para la orientación vocacional, pues consideraban que esa tarea vocacional de transmitir saberes a los(as) jóvenes(as) les puede dar un mejor marco referencial para su toma de decisiones por la formalidad que implica la enseñanza en una instancia educativa.

El marco que ofrece la familia y la comunidad llevó a reconocer las expectativas que este escenario social podría generar en los(as) adolescentes, ya que por un lado su referente parte de este actuar cotidiano de la figura paterna y materna puede llevar a imaginar, en el caso de las mujeres, al dedicarse principalmente al hogar. Esta visión, en el caso de las mujeres, puede ir llevando a las jóvenes, a la idea de estudiar mientras se casan (GEM, 1994: 16-23) lo que sin lugar a dudas puede limitar sus expectativas académicas (*Ídem*), mismas expectativas que pueden ampliarse o incluso reducirse aún más, según el compromiso orientativo de la docencia y de la estimulación del entorno en el que se están teniendo una educación formal.

Para el caso de los varones el panorama que vislumbraban de las labores de sus padres o tutores, puede llevar a muchos de los jóvenes a aspirar a ocupar o heredar el taller, negocio o empleo de sus padres. Trabajo que como se ve es primordialmente de tipo técnico, de arte o de oficios y que se puede asumir como parte de la responsabilidad masculina de mantener y proveer económicamente a una familia en el futuro. (*Ibid.* 59-60).

A pesar de éstas posibles limitantes en cuanto a expectativas, se puede observar que un 97% de los(as) adolescentes se dedicaban básicamente a su formación (*Vid.* anexo 2). Además esta posibilidad de enfocarse a sus estudios, dio la posibilidad de que la mayoría de éstos(as) pudieran haber sido regulares en sus estudios anteriores (79%) (de los(as) cuales del 21% restante, un 6% fue irregular no por cuestiones académicas sino por cambio de escuela (2%), conducta (2%) o enfermedad (2%)), y que de alguna manera continúan en

---

<sup>36</sup> La participación de los padres, madres y tutores(as) no se tenía contemplado, sin embargo, la oportunidad de estar en contacto con ellos(as) y la disposición de platicar informalmente, permitió recabar cierta información que resultó importante para el análisis de la investigación.

la escuela donde se debiera incitar a forjar un plan de vida más amplio y un poco fuera de los roles genéricos establecidos.

Finalmente se retoman los saberes de las responsables de la práctica orientativa vocacional, como base para desarrollar su labor, las cuales se manifestaron de la siguiente manera:

En el caso de la profesora G del grupo "E". consideró que el propósito de la Guía Didáctica para el Docente de la materia orientación educativa era el de *"...apoyar las clases de los(as) docentes que se encuentran al frente de los grupos en cualquier nivel educativo dando sugerencias de como llevar a cabo esas clases"*. Ella sabía que dicha guía didáctica establecía la finalidad de la materia de Orientación Educativa la cual era *"...hacer que los(as) adolescentes se conozcan en todos los sentidos: sexual, sentimental y vocacionalmente, así como enseñarles a prevenir algunas enfermedades recurrentes en los(as) jóvenes como drogadicción, alcoholismos o algunas contraídas por el contacto sexual"*.

Además, reconoció que en la guía se estipulaba que el curso de Orientación Educativa estaba compuesto de cuatro unidades de las cuales la cuarta era la enfocada a la orientación vocacional y que se debían distribuir los tiempos para la revisión de los contenidos de acuerdo a la importancia e interés para los(as) alumnos(as) y de acuerdo a algunas propuestas de trabajo que en ella se sugiere. Tenía entendido, que la guía establecía algunos lineamientos a seguir, en los *"...que los(as) alumnos(as) participaran activamente y realizar actividades que despertaran su interés y actitudes de reflexión y análisis"*. Ella tenía entendido que a partir de dichos lineamientos se debía evaluar a partir de *"...considerar su participación, su capacidad de análisis y reflexión, estudiando las decisiones vocacionales que toman y por qué las toman."*

Al preguntarle sobre el conocimiento que tenía con respecto a la unidad didáctica denominada "El adolescente, la formación y el trabajo", la profesora G. manifiesta que el objetivo de la práctica vocacional consistía en: *"informar al alumno(a) sobre el panorama educativo que se presenta, para que él(ella) pueda decidir hacia donde se puede ir, y por otro lado ayudarlo a tomar la decisión de elegir basado en sus capacidades y sus intereses"*, motivo por el cual la profesora G. entendía que *"...la orientación vocacional debía basarse en dos aspectos importantes: primero, analizando qué es lo que quieren reflexionando en torno a quién son, qué hábitos tienen [de estudio], así como qué posibilidades tienen [para formarse en un ámbito profesional]; y segundo informando de todas las instituciones que se ofertan"*.

Ella sabía que para alcanzar este objetivo, el libro de texto manejaba algunos temas como: *"...tipos de instituciones y características de éstas, habilidades e intereses personales para entrar en esas escuelas, oportunidades educativa y laborales y lo referente a la posibilidad de trabajar para alguien o por cuenta propia"*, aunque ella consideraba de antemano que el alcance de dicho objetivo y la revisión de dichos temas se veía limitada pues desde su experiencia: *"...en realidad no hay una orientación vocacional a fondo, ya que no se tiene el tiempo para entrevistar a todos los(as) alumnos(as), ni de conocerlos(as), ni de hacerles estudios psicométricos individualizados. Debido a esto, se trata únicamente de que ellos(as) conozcan las opciones educativas de nivel bachillerato"*.

Parece, desde esta experiencia, que la problemática que se ha de enfrentar en la orientación está dada por *"...que los(as) chicos(as) ni siquiera saben lo que quieren, pues su familia no los orientan y como podrían hacerlo si sus papás tampoco estudiaron niveles superiores. Por eso [indica la profesora] hay que enseñarles a ver que es lo que saben hacer y decirles que opciones tienen para que ellos(as) puedan aspirar a un nivel de vida diferente al que tienen ahora."*

En el caso de la profesora V. del grupo "D" consideró que el propósito de la Guía Didáctica para el Docente de la materia de Orientación Educativa era la de *"...sugerir algunas formas para trabajar con los(as) alumnos(as), como establecer los lineamientos [reglas] dentro del salón, y como calificarlos(as)."*

La profesora V sabía que la guía didáctica manejaba como objetivo de la materia de Orientación Educativa el hecho de *"...orientar a los(as) alumnos(as) en la importancia del estudio de su persona y su sexualidad para poder desenvolverse adecuadamente en la familia, en la escuela, con los(as) amigos(as), en el trabajo, y en todos los espacios en que se desenvuelvan a través de la revisión de cuatro unidades que manejan contenidos específicos para esto."*

Ella sabía que la guía establecía además qué es lo que se debía revisar en cada una de las unidades las cuales eran: *"...en la unidad uno, se ven las características de los(as) adolescentes en los aspectos emocionales, físicos, en sus necesidades y en general como tener un desarrollo saludable; la segunda unidad se ven las diferentes adicciones y sus consecuencias, así como las diferentes enfermedades de transmisión sexual y como prevenirlas; el tercer lugar se ve todo lo referente a la sexualidad; y en la unidad cuatro, esto de la orientación vocacional."* Ella entiende que las unidades se dividen contando cuantas semanas hay en total en el ciclo escolar y de esa manera dividir las entre cuatro.



Por su parte entendía que los lineamientos establecidos por la Guía, hacían referencia a *"...la forma en que de manera conjunta los(as) alumnos y [ella] establecían las normas de participación en el salón de clases y la forma en que serían calificados(as)..."* calificación que ella establecía como *"...el cuaderno, las tareas, la participación, el llenado de su formato, las tareas de investigación realizadas en otras escuelas superiores y su asistencia."*

Con respecto al conocimiento de la profesora V. del objetivo de la unidad didáctica cuatro que enmarca los contenidos de orientación vocacional, sabía que el objetivo era realizar *"...una labor encaminada básicamente en dar a conocer los 4 tipos de oferta educativa que se manejan en el país [los cuales ella agrupaba en Propedéutico, Bivalente, Terminal y Especializado, este último tipo de oferta educativa es manejado en el libro de texto como oferta que da una Capacitación para el trabajo], así como reflexionar y analizar qué ofrecen las instituciones, cuál es su ubicación, qué transportes se deben tomar y el tiempo que se invierte en el traslado"*.

Al ser interrogada sobre los temas que se establecen en la unidad, ella mencionó saber que éstos eran *"...los referentes a los tipo de oferta educativa que se manejan en el país como son el propedéutico, bivalente, terminal y especializado; las becas que ofrecen, las características que tienen, la formación que ofrecen, sus derechos como trabajadores, cómo está la oferta de trabajo en el país y en la comunidad y cómo trabajar por ellos(as) mismos(as) sin depender de alguna institución o empresa."*

Finalmente, ella estableció que su *"...labor educativa contemplaba que sus alumno(as) son personas de bajos recursos económicos y que sus papás no les podían ofrecer mayores estudios o información sobre escuelas por que ni ellos(s) las conocían por que no las habían cursado..."* por lo que se basaba en ello para orientar sin crear falsas expectativas.

Una vez revisados los saberes que formaron parte de esta labor orientativa vocacional (saberes estipulados por la SEP, saberes en torno a las características y prácticas de la comunidad familiar que rodea a los(as) adolescentes y los saberes de las profesoras en torno a los dos anteriores como referente para el desarrollo de su labor), se analiza la forma real en que dichos saberes se transmitieron a los(as) sujetos de esta práctica vocacional con cada una de las profesoras.

En el caso de la profesora G del grupo "E"., podemos observar lo siguiente:

1. El saber que la profesora mostró en torno al enfoque de la materia de Orientación Educativa, se vio muy cercano a lo establecido por la guía del docente ya que hablaba de que estos(as) atravesaran por un proceso de reconocimiento y de desarrollo. Sin embargo, en su práctica orientativa vocacional, no fue más que un proceso en que se transmitieron conceptos y muy poca reflexión que llevara al alcance de tal enfoque educativo.
2. Algo importante a resaltar en la dosificación del programa, es que debido a la gran flexibilidad para el establecimiento de los tiempos asignados a cada materia y su distribución, la profesora permitió que los tiempos la rebasaran y sucediera lo que ella misma mencionaba y que era el hecho de que *"...falta de tiempo para realizar una orientación a fondo"*, lo que lleva a ver que la profesora G. no tomó en cuenta las actividades y al parecer ni los intereses de sus alumnos(as). Además no llevó a cabo las actividades paralelas que se deben realizar durante el periodo de clases, impidiendo que se presentaran las asesorías individuales o debates para aclarar ideas.
3. Uno de los elementos más destacables en la guía del docente son los lineamientos didácticos, los cuales la profesora G. reconoció como tales, en congruencia con lo establecido en la guía. A pesar de ello, no favoreció ninguno de estos postulados, lo que canceló la posibilidad de alcanzar el objetivo.
4. Por otra parte, las sugerencias didácticas establecidas en uno y otro documento fueron tomadas en cuenta de una manera mínima, pues sólo en dos ocasiones ella en compañía de su grupo intentaron resolver un cuadro de preguntas a comentar con el grupo, acción que termino absorbiendo la profesora en un discurso largo y profundo. Esto dejo fuera el trabajo por equipos, la investigación y la visita de instituciones, elementos mencionados como necesario para complementar la información y darle una mayor objetividad.
5. Nuevamente se muestra una cercanía con lo establecido en la guía como evaluación general de la materia, no así con la evaluación específica de la unidad la cual hablaba de auto y coevaluación. Sin embargo, ni una ni otra se llevó a cabo y esta se realizó sin saber con certeza los puntos considerados para ello. Al parecer la asistencia, el cuaderno y el formato de ingreso al nivel medio superior, fueron los elementos de calificación.

6. Los temas se revisaron casi en su totalidad, quedando fuera el último de ellos. La revisión de los contenidos fue meramente expositiva y de manera muy veloz, sin considerar aptitudes y actitudes como elementos indispensables en la orientación de una vocación, más que como una resolución de cuestionario sin revisar.

Para ejemplificar con mayor claridad lo hasta aquí mencionado, se describe a continuación la manera en que se presentó el proceso de orientación vocacional de la profesora G.

La profesora G. hizo de su orientación vocacional un ejercicio fundamentado básicamente en la exposición, pues del 100% del tiempo asignado a su labor orientativa, el 85.9% lo empleo en el discurso con diferentes acciones como: la exposición de los contenidos vocacionales sin apoyo didáctico o con apoyo de material (41.4% y 6.3% respectivamente), con la exposición de procedimientos para la realización de alguna actividad (4.2%), preguntando y aclarando dudas (19.4% y 4.2% respectivamente), controlando al grupo (2.6%), pasando lista (5.2%) o incluso leyendo algún apoyo didáctico (2.6%) (*Vid* anexo 9)

La unidireccionalidad que trajo consigo la práctica expositiva de la profesora, perdió de vista la participación de los(as) adolescentes(as) a pesar de ser esta actividad prioritaria en el enfoque del curso, en los lineamientos y por supuesto en el mismo objetivos de la Guía del maestro(a). Dicha actitud de los(as) estudiantes se pudo registrar en la plantilla de observaciones dando registros que mostraban una actitud pasiva, desinteresada y desmotivada (53.4%) por parte de éstos(as) misma que se reflejó en actitudes como leer revistas (9.9%), platicar (13.7%), comer (6.1%), escuchar música (3.8%), realizar tareas de otras materias (10.7%) e incluso dormir (9.2%), lo que repercutió en su proceso de aprendizaje y de retroalimentación, ya que al momento de exponer los contenidos, sólo un (28.9%) del tiempo total de la actuación de los(as) estudiantes se visualizaron conductas como poner atención (13.7%), hacer anotaciones (11.4%) o participar con opiniones y comentarios (3.8%) (*Vid* anexo 12).

Esta práctica, que se puede ubicar como tradicional, además impidió que la profesora y los(as) estudiantes establecieran acciones que les permitieran llevar a una dinámica reflexiva y/o analítica (como aparece nuevamente establecido en la guía). Así, aunque de manera permanente la profesora preguntaba sobre algún contenido vocacional para conocer el punto de vista, dudas y saberes de los(as) estudiantes (19.4%) (*Vid* anexo 9), de la misma forma anticipaba la respuesta a sus propias preguntas, ocasionando que los(as) estudiantes sólo contestaran con una frecuencia de 1.5% las interrogantes de la profesora (ver anexo 12). Por su parte las pocas dudas que los estudiantes externaban (1.5%) eran absorbidas por el discurso aclaratorio de la maestra (4.2%) que en ocasiones impedía la retroalimentación, pues terminando las aclaraciones continuaba con la

exposiciones de nuevos contenidos sin cerciorarse de que las dudas estuvieran realmente resueltas o si presentaban nuevos comentarios al respecto.

La forma en que se presentó la práctica expositiva de la profesora G. llevó a una indisciplina constante, misma que la profesora intento recuperar en pocas ocasiones (2.6%) (*Vid* anexo 9), recibiendo conductas negativas por parte de sus estudiantes como burla o risa (1.5%), imitaciones (2.3%) y en escasas ocasiones de temerosidad<sup>37</sup> (0.8%) (*Vid* anexo 12) pero sin efecto aparente, ya que la atención continuaba dispersa dificultando la transmisión de saberes y que no fueron percibidos del todo por esa indisciplina de susurros y ruido permanente.

Así la unidireccionalidad que provocó dicha acción orientadora de la profesora, también dejó de lado la integración constante de grupos de trabajo entre los(as) estudiantes (2.6%) (*Vid* anexo 9), esta limitada acción no fue explotada por ninguno(a) de los(as) actores y actrices del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la profesora se concretaba a asignar la actividad sin más acompañamiento y los(as) alumnos(as) parecían que sólo lo hacían por cumplir sin participar activamente con comentarios, dudas o sugerencias en torno a la tarea asignada (2.3%) (*Vid* anexo 12) lo que impidió un intercambio de información entre iguales y el conocer los saberes y dudas que estos manejaban en torno a las instituciones educativas de nivel medio superior.

Por otra parte, de la misma forma dejó de lado un trabajo individual necesario para el conocimiento de habilidades e intereses particulares de cada uno(a) de los(as) estudiantes. Cuando este mínimo trabajo apareció (5.2%), en apariencia parecía tener el fin de reflexionar y analizar en torno a las aptitudes vocacionales, como fue el caso de la 5° y 15° sesión en que se contestaron algunos *tests* o en el que se revisó el correcto llenado de las solicitudes de ingreso a nivel medio superior (*Vid* anexo 8a), acciones que no pasaron de eso, de contestar y llenar formatos sin poder analizar y reflexionar las aptitudes y deseos de la oferta educativa y la oferta laboral.

El proceso de orientación vocacional de la profesora G. por su dinámica básicamente expositiva, dio la posibilidad de revisar más rápidamente los temas de la Unidad Didáctica 4 enfocada a "El adolescente, la formación y el trabajo", revisando un 80% de los contenidos quedando únicamente fuera el tema de "*Los derechos básicos de los(as) menores que trabajan*", tema que proporcionaba saberes en torno a las estipulaciones legales que protegen a los(as) menores que son explotados así como las instituciones que los orientan y auxilian ante alguna violación laboral.

---

<sup>37</sup> La temerosidad de los(as) estudiantes se percibió cuando éstos(as) se mostraban serios, se mostraban atentos y bajaban la mirada llorosa

Ante este panorama, obviamente la evaluación de dicha unidad didáctica no tuvo las bases de lo establecido en la guía, en realidad la profesora mencionó establecer la calificación contemplando: *el trabajo en el cuaderno, la asistencia, tareas y el llenado adecuado del formato*. En general, la profesora G. evaluó una práctica correspondiente al 66.7%, del total de las sesiones programadas para la revisión de la orientativa vocacional, es decir 10 de las 15 sesiones establecidas que fueron las trabajadas en el grupo.

En general, algo interesante que se observó de esta práctica unidireccional y no participativa por parte de los(as) alumnos(as) y profesora, es el hecho de que si hubo una incidencia en la opinión de los(as) mismos(as) en relación con las instituciones de nivel medio superior (*Vid.* apartado 3.2), incidencia que fue influenciada totalmente por el discurso reiterativo que la profesora G. empleo en torno a las instituciones de tipo técnico, y que lejos de ser aceptadas en su totalidad o convencidos(as) por sus características académicas, estas fueron aprobadas e incluso elegidas por algunos(as) de los(as) alumnos(as) como ellos(as) mismos opinan "*...para darle por su lado a la maestra, pues parece que no puede hablar bien de otras instituciones...*", pero además su elección parecía tener de trasfondo el hecho de que estos(as) creían tener pocas habilidades que los facultaban para pertenecer a un tipo de oferta educativa, como lo veremos de igual forma en el siguiente apartado.

Como podemos ver, esta práctica vocacional llevada a cabo por la profesora G. dejó fuera una serie de elementos reconocidos algunos de ellos por la profesora y otros tantos por la guía y libro de texto, pero principalmente esta práctica no alcanzó el objetivo final estipulado en el libro a manera de reflexión el cual era *tomar una decisión futura en el ámbito laboral de una manera consciente, precisa y determinada*. De algo si se puede estar segura, esta decisión vocacional no tuvo ninguno de estos matices, ello se puede observar con mayor claridad en el siguiente apartado.

Por su parte, en el caso del grupo "D" de la profesora V. se observó que:

1. El conocimiento que la profesora V. mostró en relación con el enfoque de la materia de Orientación Educativa, concuerda en cierta medida al mencionar que este pretende propiciar el desarrollo del individuo de manera integral, aspecto que sin embargo no fue alcanzado ni favorecido por parte de la maestra pues básicamente mostró una actitud sesgada hacia lo disciplinario.
2. La profesora mencionó establecer tiempos homogéneos para cada una de las unidades, ello ocasionó premura al revisar la unidad didáctica de nuestra investigación,

---

con cautela.

ya que un referente para iniciar con dicha revisión fue la salida de la convocatoria para el concurso de ingreso de nivel medio superior y no su cronograma anual de actividades. Tal vez debido a dicha premura, las acciones establecidas como necesarias o básicas en el libro y guía del / la docente (asesorías individuales, grupales o dinámicas de discusión para el esclarecimiento de dudas) se vieron nulas en su práctica.

3. El conocimiento que la profesora manifestó con respecto a los lineamientos didácticos, al considerarlos como reglas de trabajo, fortalece su visión estricta de la dinámica de clase y por supuesto deja totalmente fuera lo que realmente era establecido como lineamiento, impidiendo por supuesto el alcance de ellos.
4. De igual forma que la anterior práctica vocacional, las sugerencias didácticas fueron escasas ya que al parecer la resolución de cuestionarios de intereses, así como el llenado del formato, fueron de las pocas propuestas consideradas para el trabajo con los(as) adolescentes, esto evidentemente dejó fuera el trabajo por equipos, la investigación y la visita de instituciones, elementos mencionados como necesario para complementar la información y darle una mayor objetividad.
5. Los temas fueron revisados en su totalidad de manera concreta, específica y sumamente simple. El requisito fue cubierto desde su punto de vista ya que para ella lo que importaba era el adecuado llenado del formato en el que puso singular atención.
6. El conocimiento que ella tenía de la manera en la cual evaluar la unidad, fue con características sumamente tradicionales y cargadas hacia lo superficial. El peso mayor de la calificación fue asignado al correcto llenado del formato, a las tareas y asistencias, por lo que no se alcanzó lo establecido en la Guía Didáctica del Docente.
7. Finalmente, el saber en torno a las características de la población, fue mal interpretado por la profesora, por lo que la "mediocridad" que consideraba tenía su población, canceló el alcance de varias metas.

Para esclarecer estas afirmaciones con respecto a la práctica de la profesora V. se observa que ésta estaba caracterizada por situaciones disciplinarias (ver anexo 10) que promovieron conductas diversas entre los(as) estudiantes, lo que se dio como consecuencia de su control excesivo de grupo. Así, se dieron burlas (27.8%) y risas (12.9%). También, imitación de actitudes (11.9%) (ambas acciones de manera muy discreta). Sin embargo, la conducta predominante tras estos regaños constantes fue la de escuchar con temor (27.2%) (Vid anexo 13).

Esta importancia medular por la disciplina es debido a que considera, como lo expresa en la entrevista, que *“los mejores tiempos para la educación fueron los que se vivieron en los 70’s, donde la disciplina era básica y firme, con ello se lograba que los alumnos realmente fueran responsables, más eficientes, efectivos y más disciplinados”*. La actitud de control excesivo sobre los(as) alumnos(as) promovió una serie de situaciones que dificultaron una orientación vocacional clara y real, ya que:

Estas conductas lejos de alcanzar esa disciplina y condiciones necesarias para el aprendizaje como lo mencionó la profesora V., lograron actitudes negativas, de predisposición e incluso de indiferencia a pesar del autoritarismo (como fue el caso del 2.2% de los(as) alumnos(as) que se dedicaron a leer revistas, platicar con compañeros(as) (4.4%), escuchar música (4.4%) y realizar tareas de otras materias (2.2%)), (Vid anexo 13), lo que establecía un ambiente de tensión permanente en que los(as) estudiantes se veían obligados(as) o por lo menos disimulaban escuchar con atención y trabajar (ver anexo 13) motivados(as) por esa agresión ya que las preguntas (10.4%) (Vid anexo 10) eran fuertes en tono y en consecuencia las respuestas y opiniones mostraban un tono temeroso y eran mínimas (2.2%), esto limitó el que se aclararan algunas de las dudas y la exposición de los saberes de los(as) estudiantes. (Vid anexo 13)

Obviamente, ante su idea del control de grupo se vieron restringidas las actividades grupales (1.7%) (Vid anexo 10), pues estas *“...romperían con el orden básico que se requiere en el salón para impartir la clase...”*, dice la profesora, acción que nulificó la participación y retroalimentación entre los(as) alumnos(as).

Por otra parte, la práctica orientativa de la profesora V, tuvo un discurso fuerte aunque muy limitado (pues era poca la información que expresaba en torno a las instituciones (15.7%) (Vid anexo 10), fue más bien un discurso cargado de realidades que permitió reflexionar a los(as) alumnos(as) sobre sus habilidades académicas necesarias para el ingreso a niveles superiores, dichas reflexiones se manifestaron por los(as) chico(as) en comentarios previos o posteriores a las observaciones que ellos(as) mismos(as) propiciaron y que dejaron ver una tristeza, pues dicen: *“...la maestra tiene razón, no tenemos muchas capacidades para la universidad, sólo los más aplicados pueden hacerlo...”*, con un tono tímido y mirada dispersa.

Esta reflexión por sus características agresivas (violencia psicológica) llevó a tomar decisiones de acuerdo a esos comentarios y no a una postura analizadas por parte de los(as) alumnos(as).

Además, el proceso de orientación vocacional disciplinario de la profesora V. llevó a descuidar en exceso la revisión profunda de los contenidos temáticos básicos, pues aunque se revisaron todos los contenidos, estos fueron revisados muy superficialmente, sin embargo si se asignó mayor acento a los denominados: "La relación entre las competencias, preferencias y las oportunidades de formación del trabajo" y el denominado "Panorama regional de las oportunidades de formación después de la secundaria" el cual se divide en: Elementos informativos básicos sobre el perfil de los estudios y las condiciones del mercado del trabajo y Relaciones entre escolaridad, ingreso y condiciones de empleo, esto impidió reflexionar en torno a los "Apoyos existentes para continuar la formación, Las posibilidades de combinar el estudio y el trabajo, Posibilidades de trabajo en la región, trabajo asalariado, por cuenta propia y Los derechos básicos de los(as) menores que trabajan".

La acción orientativa de la profesora V. representó un 53.33% correspondiente a 8 de 15 sesiones a trabajar (*Vid* anexo 8b), lo que promovió como dice ella: "...un trabajo un tanto superficial y acelerado..." (esto, mencionado en pláticas posteriores a las observaciones), pero reconoció que lo que le preocupaba sobre manera era revisar muy detenidamente los formatos de llenado para ingreso a nivel superior porque "...después los padres se quejaban por que no se les ayudaba a sus hijos(as) a llenar el formatito".

En consecuencia a todo ello, la evaluación de los contenidos se dio de manera tradicional, contemplando básicamente el cuaderno y el llenado del formato, nuevamente sin considerar los parámetros de evaluación estipulados en la Guía del Maestro(a).

Esta práctica orientativa vocacional debido a sus características inclinadas hacia el control más que hacia la orientación vocacional, no dio mucha pauta para detectar la incidencia real en la información que poseen los(as) alumnos(as) en torno a las instituciones de nivel medio superior ya que las opiniones fueron heterogéneas así como la información de la profesora, meramente informativa superficial y poco reflexiva.

Ante este panorama de la orientación vocacional, nuevamente no fue alcanzado el objetivo de apoyar la toma de decisiones de manera reflexiva y analizada, conciente de la consecuencia a corto, mediano y largo plazo.

Ambas prácticas de las profesoras G. y V. se caracterizaron por algunos aspectos en común, como el hecho de que a pesar de que las profesoras sabían que no había el tiempo suficiente que permitiera llevar a cabo las actividades que ellas consideraban como básicas en su acción vocacional (dar información, ayudarlos(as) a llenar su formato de ingreso e indicarles cuales son los tramites que deben hacer, mostrar el panorama real tanto a



alumnos(as) como mamás y papás, planteándoles el proceso de selección y tomando la decisión entre ambos), no hubo previsión de ello y el tiempo sobre paso el trabajo, pues la última acción del llenado de formatos se vio demasiada presionada por los periodos de inscripción al concurso de ingreso a nivel medio superior, lo que generó ansiedad y temor en los propios padres y madres de familia y en los(as) chicos(as), pues como lo manifestaron éstos(as) últimos(as): *"ya necesitamos elegir las opciones por que ya no hay tiempo, y tenemos que poner creo que diez alternativas"*.

Por otra parte, se puede decir que el aspecto laboral fue perfectamente bien abarcado desde todas las situaciones por ambas profesoras, esto es; se analizó qué escuelas preparan para un tipo de trabajo en específico, en función de la oferta y la demanda económica y laboral, qué es lo más conveniente estudiar en la región en la que nos encontramos y qué ofertas existen.

Esto no quiere decir que sea algo negativo, por el contrario es de suma importancia para contemplar las posibilidades existentes que se deben tomar en cuenta en la elección vocacional, pero se expresaron sin una visión real de la situación e intereses de los(as) chicos(as), más bien inclinado hacia sus limitantes, al considerarlos(as) como dicen: *"con pocas capacidades académicas, adolescentes(as) sin mayores aspiraciones, expectativas o intereses"*, calificándolos(as) como producto *"de padres mediocres sin mayores pretensiones, ignorantes por su baja preparación académica y desinteresados de las acciones y educación de sus hijos(as)"*. (Profesora V.)

Esta percepción negativa de la población estudiantil dio invalidez al argumento de las profesoras que hacía hincapié en que *"la información que los(as) alumnos(as) manejan en torno a las instituciones de nivel medio superior, obviamente tienen como una importante influencia el nivel socioeconómico en el cual se desenvuelven por lo que hay que tomarse en consideración"*, elementos que no rescataron o emplearon como base para generar un proyectos de vida o nuevas expectativas más allá del referente familiar. Esta visión de igual manera impidió que estas los(as) incentivaran, quedándose muy al margen de la motivación, el entusiasmo, la visión futura tanto profesional como personal, permaneciendo nuevamente con sus expectativas.

Estas actitudes manifestadas por las profesoras en su práctica orientativa vocacional de poco interés por su función, fue reflejo de un hastío profesional (manifestado verbal y no verbalmente por ellas), lo que impidió un proceso de "Enseñanza - Aprendizaje" significativo en ambos casos: *primero*, porque tuvo una tónica unidireccional generadora de nula retroalimentación reflexiva y analítica básica en contenidos actitudinales; *segundo*, porque el aspecto expositivo o de excesivo control estuvieron presentes

predominantemente en la labor orientativa limitando el trabajo grupal entre iguales para el intercambio de conocimientos y experiencias; y *tercero*, porque la ausencia de una autoevaluación no dio pauta a una apreciación y valoración de sus propias necesidades, intereses e inquietudes que lo llevaran a una decisión racional.

Estos factores obviamente impidieron que los conocimientos adquiridos por la población estudiantil no trascendieron demasiado y por consecuencia no llegaron a conocimientos analizados, elaborados que se comprendieran y entendieran, únicamente estuvieron presentes de manera temporal en la mente de los(as) estudiantes o se percibieron sin mayor convencimiento, más bien dando por su lado al trabajo de las profesoras, pues tiempo después de las observaciones no sabían contestar el tipo de escuela en la que continuarían sus estudios y lo que les ofertaba.

Con este panorama de saberes que envolvieron las prácticas de orientación vocacional de ambas profesoras, se puede observar y concluir en cuatro aspectos básicos a tener presentes en la práctica orientación vocacional y que desafortunadamente no fueron tomados en cuenta por las profesoras a pesar de formar parte de sus saberes:

1. El marco contextual y vivencial cotidiano que rodea, interfiere y/o influye de manera inevitable en las acciones, saberes, opiniones y expectativas de los(as) adolescentes(as) de esa comunidad con características propias.
2. Las necesidades, expectativas e intereses de los(as) alumnos(as) como herramienta base para alcanzar una labor satisfactoria que realmente alcance los objetivos establecidos.
3. Los elementos teóricos y lineamientos básicos que guían y establecen la práctica de la orientación vocacional.
4. La vocación de cada uno(a) de los(as) profesionales educativos que tienen esta importantísima función de crear una nueva generación de ciudadanos(as).

Si bien, en la guía no se definía de manera explícita el enfoque actual de la educación básica que contempla el aspecto social del educando(a) en el proceso vocacional, el que en la actualidad implica involucrar a la familia y al contexto como partícipes en la transmisión y uso de los saberes para la elección vocacional (SEP, 1993: 9), dicho enfoque, estuvo presente en la práctica analizada.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> El contexto social de la población estudiantil se implicó en una "Jornada Vocacional Sabatina" en la que las profesoras que imparten la orientación vocacional fueron invitadas, con los padres y madres de familia, para participar con sus hijos(as) en las presentaciones de los servicios educativos que ofertaban algunas de las instituciones cercanas a la comunidad, actividad que no fue organizada por las profesoras implicadas en el problema de investigación, sino por un trabajador social del área de Servicios Educativos de la escuela.

### **3.2 LA UNIDAD DIDÁCTICA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL COMO FACTOR DE CAMBIO DE OPINIÓN SOBRE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR**

Las opiniones forman parte de muchos de nuestros discursos, las cuales pasan de voz en voz convirtiéndose en ideas generalizadas que inciden en lo que se enseña en la escuela. Así, la multincidentalidad con la que se forman las opiniones de los(as) estudiantes, están dadas en su relación con la familia, los(as) pares y los(as) profesores(as) y directivos(as) de la escuela.

En el caso de la presente investigación, el análisis se hizo comparando la opinión<sup>39</sup> que estudiantes de dos grupos tenían antes y después de haber revisado los contenidos de la Unidad Didáctica “El adolescente, la formación y el trabajo”; ello, con la finalidad de saber la incidencia de la orientación vocacional respecto del punto de vista que los(as) alumnos(as) tenían sobre las instituciones educativas de Nivel Medio Superior.

Dichos análisis comparativos se fundamentaron en la idea de que las opiniones que tenemos sobre “algo”, se modifican según el tipo de intervención educativa que se da en el aula y el medio social en que se forma cada uno de los(as) sujetos. Es decir, según sea la información y la manera como se transmite ésta, se genera un cambio de las percepciones que sobre este “algo” se tienen. Para ello, el apartado se subdivide en el análisis comparativo de cada uno de los grupos.

---

<sup>39</sup> A lo largo de este apartado se utilizará como sinónimo de opiniones, “el punto de vista”.

### 3.2.1. OPINIÓN SOBRE LAS INSTITUCIONES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN EL GRUPO "E" DE LA PROFA. G

En el caso del grupo de la profesora G., entre la primera y segunda aplicación de la encuesta, se encontraron cambios en sus opiniones sobre las características que tienen las instituciones educativas de nivel medio superior.

Con respecto a la opinión que se tenía sobre las instituciones de tipo **particular**<sup>40</sup>, (la aprobación, desaprobación e indecisión respecto a las características que éstas tienen), en el grupo de la profesora G. porcentualmente se dieron los siguientes resultados:

Estos resultados se pueden observar de la siguiente manera: **a)** el porcentaje de *aceptación* que los(as) alumnos(as) tuvieron sobre las características indicadas en el cuadro, fue en la primera aplicación de un 47.70%, mientras que en la segunda se redujo a un 36.40%, diferencia de un 11.30%; **b)** en lo referente a las *indecisiones* en la opinión de los(as) adolescentes, se obtuvo en una primera aplicación un porcentaje de indecisión de 4.10%, reduciéndose en un segundo momento a 0.60% lo que representa una diferencia de 3.50%; y **c)** en los porcentajes de *desaprobación*, se identificó que en la primera aplicación el 48.20% desaprobó las características observadas en el cuadro, en tanto en un segundo momento el porcentaje incremento al 63.00%, diferencia que se amplió en un 14.8%;. Esto se puede ver en la siguiente gráfica:

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DESAPROBACIÓN		
	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación
Plan de estudios	71%	43%	-29%	0%	0%	0%	29%	57%	29%
Carreras técnicas para el futuro	29%	14%	-14%	0%	0%	0%	71%	86%	14%
Incorporadas a la SEP	29%	29%	0%	14%	0%	-14%	57%	71%	14%
Incorporadas a la UNAM	43%	43%	0%	0%	0%	0%	57%	57%	0%
Costos	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%
Envueltas en huelgas y paros	43%	29%	-14%	0%	0%	0%	57%	71%	14%
Preparan para el empleo	57%	29%	-29%	0%	0%	0%	43%	71%	29%
Preparan para examen de admisión	43%	43%	0%	14%	0%	-14%	43%	57%	14%
Presión a alumnos(as)	43%	14%	-29%	0%	0%	0%	57%	86%	29%
Ubicación	43%	43%	0%	0%	0%	0%	57%	57%	0%
Reconocimiento institucional	29%	14%	-14%	14%	0%	-14%	57%	86%	29%

<sup>40</sup> Son aquellas instituciones de nivel medio superior que se caracterizan principalmente por que el tipo de población estudiantil que tiene acceso a ellas tiene las posibilidades económicas de llevar a cabo pagos significativos de inscripción y colegiatura.

Duración de estudios	57%	57%	0%	0%	14%	14%	43%	29%	-14%
Instalaciones	43%	71%	29%	14%	0%	-14%	43%	29%	-14%
Materias	57%	71%	14%	14%	0%	-14%	29%	29%	0%
Acceso a becas	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%
Calidad académica	57%	57%	0%	0%	0%	0%	43%	43%	0%
Reglamento	71%	57%	-14%	0%	0%	0%	29%	43%	14%
Forma de trabajo	29%	29%	0%	14%	0%	-14%	57%	71%	14%
Exigencia a maestros(as)	71%	43%	-29%	14%	0%	-14%	14%	57%	43%
Exigencia a alumnos(as)	71%	29%	-43%	0%	0%	0%	29%	71%	43%
Preparación de maestros(as)	71%	43%	-29%	0%	0%	0%	29%	57%	29%
Demanda estudiantil	14%	14%	0%	0%	0%	0%	86%	86%	0%
Continuar estudios	86%	43%	-43%	0%	0%	0%	14%	57%	43%
Reconocimiento a egresados(as)	29%	0%	-29%	0%	0%	0%	71%	100%	29%
PORCENTAJE TOTAL	47.70%	36.40%	-11.3	4.10%	0.60%	-3.50%	48.20%	63.00%	14.80%



Como se puede observar en el análisis comparativo que se hizo, se encontró que hay una tendencia a opinar de manera desfavorable respecto de la oferta educativa **particular** en características tales como: lo inadecuado del plan de estudios para proporcionar una preparación apropiada a los requerimientos académicos del nivel; la ineficiencia formativa para desempeñarse en algún ámbito laboral al egreso; los problemas que se generan al querer continuar con los estudios a nivel superior (sobre todo en instituciones públicas<sup>41</sup>); la deficiente formación de la planta docente y el poco nivel de exigencia institucional para cumplir con esta función; la falta de exigencia institucional para que los(as) alumnos(as) cumplan con el trabajo académico; la falta de reconocimiento de un gran número de instituciones particulares y de los(as) egresados(as) de éstas.<sup>42</sup>

<sup>41</sup> Comentarios realizados por los(as) alumnos(as) del grupo en pláticas informales.

<sup>42</sup> Sin embargo, uno de los aspectos sobresalientes que fueron reconocidos por la población estudiantil como aceptables, es el hecho de considerar que este tipo de oferta educativa particular por lo general tiene infraestructura adecuada.

La opinión desaprobatoria respecto a las características antes indicadas, nada tiene que ver con la información que la profesora proporcionó en la Unidad Didáctica, pues ella indicó que, "...para que mencionar algo –refiriéndose a las escuelas particulares– a lo que no van a tener acceso por los recursos económicos que son tan bajos entre los(as) chavos(as)"<sup>43</sup>. Los(as) estudiantes por su lado, reconocen que instituciones como "...la Salle y el Colegio Madrid... –que están cercanos a su domicilio– ...son muy buenos pero realmente caros, por lo que... –expresan– ...ni de broma podríamos entrar a alguno de ellos". Dichas opiniones, de alguna u otra manera, concuerdan con el problema económico que se tendría para que ellos(as) pudieran realizar sus estudios en instituciones particulares reconocidas. Sin embargo, la variación en las opiniones, parecen tener matices de conformidad al no poder acceder a ellas por las condiciones monetarias prevalecientes en la mayoría de los hogares de la población estudiantil.

En general la incidencia observada en la opinión de los(as) alumnos(as) al no ser generada por la profesora, tuvo que ser obtenida o investigada de alguna otra fuente (conocidos, libros, internet, etcétera). Así en la opinión de los(as) mismos(as) estudiantes, ni los(as) familiares, ni amistades o medios de comunicación proporcionaron información suficiente y clara para la toma de decisiones vocacionales, pues no se observaron datos relevantes a los cuales atribuir esta variación en las opiniones. Ver el cuadro siguiente:

	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES- APROBACIÓN		
		1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación
134	Inf. Suficiente de familiares	29%	43%	14%	0%	0%	0%	71%	57%	-14%
135	Inf. Clara de familiares	43%	29%	-14%	0%	0%	0%	57%	71%	14%
150	Inf. Suficiente de amistades	14%	29%	14%	0%	0%	0%	86%	71%	-14%
151	Inf. Clara de amistades	29%	14%	-14%	0%	0%	0%	71%	86%	14%
169	Inf. Suficiente de medios	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%
183	Inf. Suficiente de profesora	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%

Con respecto a la oferta educativa de nivel medio superior **pública**<sup>44</sup>, se pueden observar las siguientes variaciones: **a)** en una primera aplicación, los porcentajes de *aceptación* fueron de 58.40%, en tanto que en el segundo momento se observa una disminución a 42.90%, lo que nos habla de una diferencia de 15.50%; **b)** la variación de opiniones de *indecisión* se presentó en la primera y segunda opinión con un porcentaje de 0.60% y 1.20% respectivamente haciendo una diferencia entre estas de 0.60% en incremento; y **c)** finalmente con respecto a las opiniones *desaprobatorias*, en una primera aplicación esta

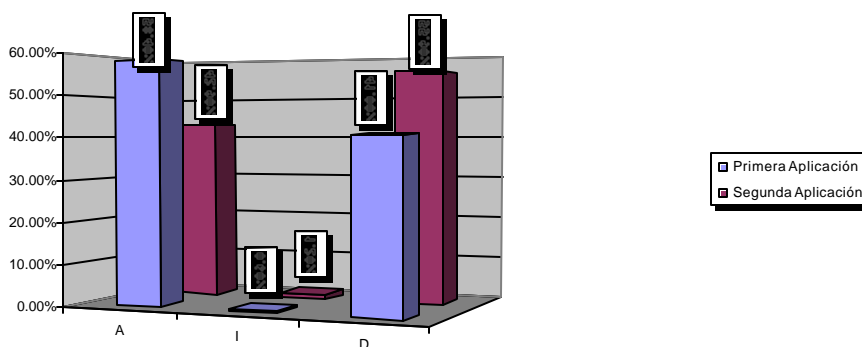
<sup>43</sup> Sin embargo, hay que indicar que la profesora G. no considera que esta oferta educativa sea mala, pues indicó que estas instituciones: "...son buenas, pero sólo las de renombre ya que el resto –desde su punto de vista– ...son de una insuficiente y dudosa calidad".

<sup>44</sup> Es aquella oferta educativa de nivel medio superior que es oficial por ser proporcionada por el gobierno y abre sus puertas a la comunidad.

fue de un 41.00% por parte de los(as) alumnos(as), en tanto que en la segunda se observa un incremento a 55.90% haciendo una diferencia entre una y otra aplicación de 14.90%. (Ver cuadro y gráfica)

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES APROBACIÓN		
	1 <sup>ra</sup> .	2 <sup>da</sup> .	Variación	1 <sup>ra</sup> .	2 <sup>da</sup> .	Variación	1 <sup>ra</sup> .	2 <sup>da</sup> .	Variación
Plan de estudios	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
Carreras técnicas para el futuro	29%	57%	29%	0%	0%	0%	71%	43%	-29%
Incorporadas a la SEP	43%	43%	0%	0%	0%	0%	57%	57%	0%
Incorporadas a la UNAM	100%	57%	-43%	0%	0%	0%	0%	43%	43%
Costos	86%	57%	-29%	0%	0%	0%	14%	43%	29%
Envueltas en huelgas y paros	71%	57%	-14%	14%	0%	-14%	14%	43%	29%
Preparan para el empleo	71%	29%	-43%	0%	0%	0%	29%	71%	43%
Preparan para examen de admisión	43%	29%	-14%	0%	0%	0%	57%	71%	14%
Presión a alumnos(as)	57%	43%	-14%	0%	14%	14%	43%	43%	0%
Ubicación	43%	57%	14%	0%	0%	0%	57%	43%	-14%
Reconocimiento institucional	86%	43%	-43%	0%	0%	0%	14%	57%	43%
Duración de estudios	86%	57%	-29%	0%	0%	0%	14%	43%	29%
Instalaciones	86%	29%	-57%	0%	0%	0%	14%	71%	57%
Materias	71%	14%	-57%	0%	0%	0%	29%	86%	57%
Acceso a becas	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%
Calidad académica	43%	14%	-29%	0%	0%	0%	57%	86%	29%
Reglamento	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%
Forma de trabajo	57%	43%	-14%	0%	0%	0%	43%	57%	14%
Exigencia a maestros(as)	57%	29%	-29%	0%	0%	0%	43%	71%	29%
Exigencia a alumnos(as)	29%	43%	14%	0%	0%	0%	71%	57%	-14%
Preparación de maestros(as)	57%	57%	0%	0%	0%	0%	43%	43%	0%
Demanda estudiantil	43%	43%	0%	0%	0%	0%	57%	57%	0%
Continuar estudios	100%	71%	-29%	0%	0%	0%	0%	29%	29%
Reconocimiento a egresados(as)	43%	57%	14%	0%	0%	0%	57%	43%	-14%
PORCENTAJE TOTAL	58.40%	42.90%	-15.50%	0.60%	1.20%	0.60%	41.00%	55.90%	14.90%

**GRUPO I. Variación de opiniones de los(as) alumnos(as) de 3° de secundaria con respecto a la oferta educativa de nivel medio superior de instituciones PÚBLICAS**



La tendencia observada en este tipo de oferta educativa pública prevalece en la desaprobación, ya que los(as) adolescentes ven desventajas en características como: la poca o nula garantía para continuar con estudios superiores a pesar de que las instituciones públicas estén incorporadas a la UNAM; la incapacidad de éstas para preparar adecuadamente a sus estudiantes para el empleo o para continuar estudios superiores; la mala calidad académica y el poco reconocimiento social de esta oferta educativa; la nula exigencia a los(as) maestros(as), lo inadecuado de las materias, los costos y la duración de estudios; así como lo inapropiado de la infraestructura educativa.<sup>45</sup>

A pesar de que en el discurso de la profesora G. prevalecieron las innumerables ventajas que ofrecen las instituciones educativas de tipo pública, la desaprobación de las mismas parece estar enmarcada primero, en la tónica de un desprecio a la oferta de gobierno, pues como dicen *"...el gobierno no se preocupa por tener buenos maestros y lugares en buenas condiciones para estudiar, no le preocupa que realmente nos preparemos"*; y en segundo, a la visión que tienen de la profesora pues, se observa en ellos(as) el desagrado y molestia contra la maestra, dado que manifestaron actitudes como: gestos, risas, burla, imitaciones o expresiones como *"que tonta, siempre dice lo mismo. Ella cree que no podemos superarnos"*.

Estas situaciones provocaban que a pesar de que los(as) alumnos(as) reconocen que la profesora fue una de las encargadas en proporcionar información suficiente para la elección vocacional (ver el siguiente cuadro), con frecuencia sus opiniones se manifestaban de manera opuesta a lo dicho por la maestra.

<sup>45</sup> Es importante destacar que de manera significativa, los(as) estudiantes consideraron que tienen carreras técnicas adecuadas en las cuales prepararse y no se ven envueltas en paros y huelgas como otro tipo de oferta educativa.



	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES- APROBACIÓN		
		1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación
136	Inf. Suficiente de familiares	29%	57%	29%	0%	0%	0%	71%	43%	-29%
137	Inf. Clara de familiares	71%	71%	0%	14%	0%	-14%	14%	29%	14%
152	Inf. Suficiente de amistades	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
153	Inf. Clara de amistades	43%	43%	0%	14%	0%	-14%	43%	57%	14%
170	Inf. Suficiente de medios	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
184	Inf. Suficiente de profesora	43%	71%	29%	29%	0%	-29%	29%	29%	0%

De igual forma, y como se puede observar en el cuadro anterior, consideran haber recibido información clara y suficiente por parte de sus familiares. Esta percepción de los (as) estudiantes con respecto a la información que reciben de los(as) familiares, se contrapone con lo ya mencionado con respecto a la incapacidad que los padres y madres de familia dicen experimentar al no poder apoyar a sus hijos(as) con información vocacional. Sin embargo, el que los(as) padres no se consideren capaces para ofrecer este apoyo, de ninguna manera descalifica lo hecho por ellos(as), ya que tuvieron la oportunidad de participar en una jornada vocacional en donde diversas instituciones les proporcionaron información sobre sus servicios, lo que fueron herramientas para poder ofrecer esa ayuda a sus hijos(as).

Esta oferta educativa privada y pública se les puede dividir en 4 tipos: **propedéutico, bivalente, terminal y la denominada capacitación para el trabajo**<sup>46</sup>, esta última no contemplada en el cuestionario ni en la práctica orientativa vocacional, por no ser una opción a elegir dentro de la oferta para el "*Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*" ya que por sus características no necesariamente se requiere tener la base de la educación secundaria para ingresar en ellas.

Cada uno de estos tipos de oferta educativa, fue objeto de estudio para conocer la opinión que los(as) estudiantes tenían de éstas. Iniciando con la oferta educativa de tipo **propedéutica**<sup>47</sup>, se puede mencionar que los cambios se presentaron de la siguiente manera: **a)** en la primera aplicación del cuestionario de opinión, un 57.60% de los(as) estudiantes *aprobaron* las características descritas en este cuestionario, tras la práctica orientativa vocacional dada en la escuela, al aplicar por segunda vez el instrumento, se dio un incremento al 63.60% de aprobación de dichas características lo que marca una

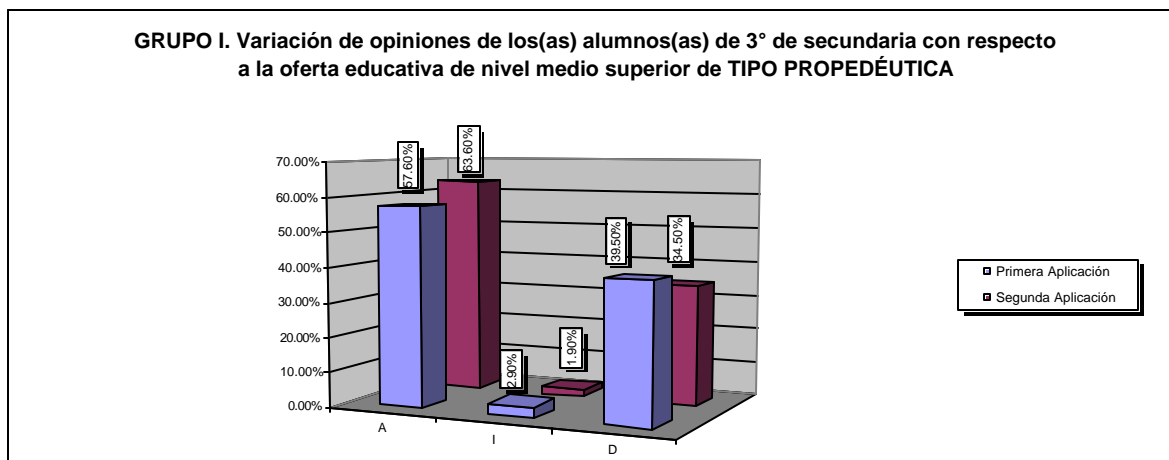
<sup>46</sup> La constituyen aquellas instituciones que te preparan para el desarrollo de determinados oficios. Para ingresar a ellas, no se requieren los estudios secundarios.

<sup>47</sup> Son aquellas instituciones educativas de nivel medio superior que constituyen una preparación para acceso a estudios de educación superior. Dentro de estas instituciones se encuentra: el Colegio de Bachilleres (COLBACH), Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), Preparatorias Oficiales, Preparatorias anexas a Escuelas Normales, Preparatoria Texcoco, Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Es necesario aclarar que en discurso orientativo y en la concepción de los(as) adolescentes se maneja información distinta a la establecida en el libro de texto y en instructivo de ingreso, ya que para ambos grupos y profesoras se agrupo a los CCH, Preparatorias y CECYT (Vocacionales) como de tipo propedéutica sin que la última lo sea.

incremento de 6.00%; **b)** en lo referente a opiniones de *indecisión* se observa en una primera aplicación que un 2.90% de los(as) alumnos(as) mostraron alguna duda para dar una respuesta específica, mientras que en la segunda se dio un decremento a 1.90%, lo que reduce el porcentaje de duda en un 1.00%; y **c)** finalmente en cuanto a la opinión *desaprobatoria* de las características de escuelas de tipo propedéutico, se observa en una primera aplicación del instrumento un porcentaje de aceptación de 39.50% para posteriormente en una segunda aplicación disminuir a 34.50%, marcando esto una diferencia de 5.00%. La descripción numérica aquí descrita se puede observar en el siguiente cuadro y gráfica:

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES APROBACIÓN		
	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación
Disposición para el estudio	57%	71%	14%	0%	14%	14%	43%	14%	-29%
Mayor número de tareas	43%	71%	29%	29%	0%	-29%	29%	29%	0%
Adecuadas para el futuro	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Base para un buen nivel económico	57%	43%	-14%	0%	0%	0%	43%	57%	14%
Ofrece prestigio	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Aportar conocimientos al país	29%	71%	43%	0%	0%	0%	71%	29%	-43%
Nivel de los países desarrollados	29%	14%	-14%	14%	0%	-14%	57%	86%	29%
Conocimientos para ser competitivo(a)	29%	71%	43%	0%	0%	0%	71%	29%	-43%
Opción cercana a tus intereses	86%	29%	-57%	14%	0%	-14%	0%	71%	71%
Opción cercana a tus habilidades	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%
Opción cercana a tus necesidades	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
Incorporarse con gusto o placer	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Trabajar en alguna profesión	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Trabajar en algún oficio	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
Estudiar y trabajar	43%	29%	-14%	0%	0%	0%	57%	71%	14%
Exigencia a alumnos(as)	86%	100%	14%	0%	0%	0%	14%	0%	-14%
Características comunitarias	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Quedar en alguna cercana	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Requiere trabajo intelectual	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Prestigio sin que guste	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Desarrollo personal	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Ingreso a nivel universitario	14%	71%	57%	14%	14%	0%	71%	14%	-57%
Suficiente a la demanda estudiantil	29%	0%	-29%	0%	0%	0%	71%	100%	29%
Accesible económicamente	29%	43%	14%	0%	0%	0%	71%	57%	-14%

Incorporadas a la UNAM	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Incorporadas a la SEP	71%	29%	-43%	0%	0%	0%	29%	71%	43%
Incorporadas al IPN	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Pase directo	86%	71%	-14%	0%	0%	0%	14%	29%	14%
Contrato a egresados(as)	86%	71%	-14%	14%	0%	-14%	0%	29%	29%
PORCENTAJE TOTAL	57.60%	63.60%	6.00%	2.90%	1.90%	-1.00%	39.50%	34.50%	-5.00%



Como se puede ver en los datos gráficos y porcentuales, en general se encontró que la opinión que los(as) alumnos(as) tenían de la oferta educativa de tipo propedéutica predominó aceptación, aprobando reiteradamente tanto en una primera aplicación del instrumento como incrementando en una segunda diversos aspectos que la caracterizan como: la disposición para el estudio que deben tener los(as) alumnos(as) que deseen entrar en este tipo de oferta, la cantidad de tarea que se deja en ellas la cual es mayor que en otro tipo de escuelas, la adecuada preparación que ofrece para enfrentar el futuro, el buen prestigio que estas ofrecen a sus estudiantes, la posibilidad de que sus alumnos(as) puedan aportar conocimientos para el crecimiento y desarrollo del país, la preparación que estas ofrecen da las herramientas necesarias para ser competitivos(as) en el ámbito laboral, el gusto o placer que les genera el quedar en alguna opción propedéutica, la preparación que este tipo de oferta da para trabajar en alguna actividad técnica<sup>48</sup>, la necesaria exigencia hacia los(as) estudiantes, la comunidad en que viven requiere personas con este tipo de preparación, la posibilidad de quedar en alguna cercana a su domicilio, el trabajo intelectual mayor que éstas exigen, lo adecuadas que son para favorecer el desarrollo personal, la adecuada preparación para ingresar a nivel universitario, los costos accesibles, lo adecuado que resulta estudiar en centros educativos del sistema de la UNAM y al IPN o de instituciones incorporadas a estas últimas.

<sup>48</sup> Se ubica lo laboral como técnico, dado al nivel sobre el cual se realiza el análisis.

A pesar de la gran lista de características que favorecieron a estas escuelas, aparecen algunas características que fueron consideradas como inadecuadas entre los(as) estudiantes están: el considerar que éstas no son la base para tener un mejor nivel económico, el no encontrarse al mismo nivel que los países desarrollados, la oferta propedéutica no cubre totalmente sus intereses, la poca posibilidad que ofrecen para trabajar y estudiar al mismo tiempo, la insuficiencia para cubrir la demanda estudiantil, lo inadecuado de las escuelas incorporadas a la SEP, el considerar que no es necesario que ofrezcan un pase directo a nivel superior, y el que los(as) egresados(as) son poco contratados en comparación a otros(as) egresados(as).

Por su parte, las opiniones que generaron duda entre los(as) alumnos(as) fueron: el desconocer que se requiere tener disposición para realizar los estudios, el desconocer si cubre realmente sus necesidades, y la imprecisión de si éstas preparan para trabajar en algún oficio.

Estas opiniones están asociadas directamente con la práctica de la orientación vocacional de la profesora G., pues ésta enfocó la información a explicar principalmente lo que son los Bachilleres, indicando que era la opción más real para el tipo de estudiante que tienen la escuela.

El discurso establecido por la profesora enfocado a los bachilleratos, dista un poco de lo que ella considera adecuado, ya que en la opinión manifestada en la entrevista, las instituciones más reconocidas y de buena calidad son: las Preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades incorporadas a la UNAM y las conocidas como Vocacionales del IPN; de las primeras opinaba que son *"...buenas porque piden que sus estudiantes deban tener buen promedio, buenos hábitos de estudio y el deseo y posibilidad de estudiar varios años..."*, presentando además la ventaja de *"...que esta oferta educativa puede ofrecer una tranquilidad de no presentar examen de admisión para nivel universitario por los beneficios del pase directo..."*. De la misma manera piensa que desafortunadamente *"...tienen poca disciplina permitiendo que los(as) alumnos(as) puedan o no estar en sus clases, además se distinguen negativamente por su grilla y porque los(as) estudiantes nada más se están asoleando como el caso de los CCH..."*

Por su parte de las Vocacionales (CECYT) opinaba, que como ya se mencionó son consideradas como propedéuticas por la profesora y los(as) alumnos(as) sin que realmente lo sea por sus características formativas las cuales las colocan en el tipo bivalente, *"son buenas escuelas por su disciplina, provocando que el alumno(a) se dedique realmente a estudiar"*. Piensa que este tipo de oferta educativa *"...es un filtro por que en ellas están los(as) alumnos(as) que realmente quieren o pueden estudiar, los(as) que tienen la idea de*

ser buenos profesionistas." Dice: "...ésta son una de las mejores escuelas del nivel bachillerato, que también tienen una demanda importante, aunque los(as) estudiantes no la consideran como opción por estar pensando sólo en el CCH".

El que la profesora no mencionara sus opiniones ante los(as) estudiantes e hiciera énfasis en los Bachilleratos, tienen que ver con su idea de que "...es innecesario promover ciertas ofertas educativas de nivel medio superior -como los CCH y Preparatorias- por su gran demanda y por las pocas probabilidades que tiene esta población estudiantil de quedar en alguna de ellas por su apatía y bajo rendimiento".

Esta orientación vocacional ofrecida por la profesora, no es reconocida por los(as) estudiantes, los(as) que no atribuyen a ningún(a) sujeto ni a los medios de comunicación la información recibida sobre instituciones educativas de tipo propedéutico, reconociendo que éstos últimos "...no hacen mucha promoción de los CCH y Prepas debido a su gran demanda, por eso no los promocionan ni hacen comerciales".

La afirmación de lo antes citado con respecto a la información proporcionada por personas que rodean a los(as) estudiantes, se establece a partir de la siguiente tabla porcentual la que no muestra datos relevantes que permitan destacar a algún(a) sujeto como proveedor(a) informativo(a) y de incidencia en la orientación vocacional, ello desde la opinión de los(as) jóvenes. (Ver la siguiente tabla)

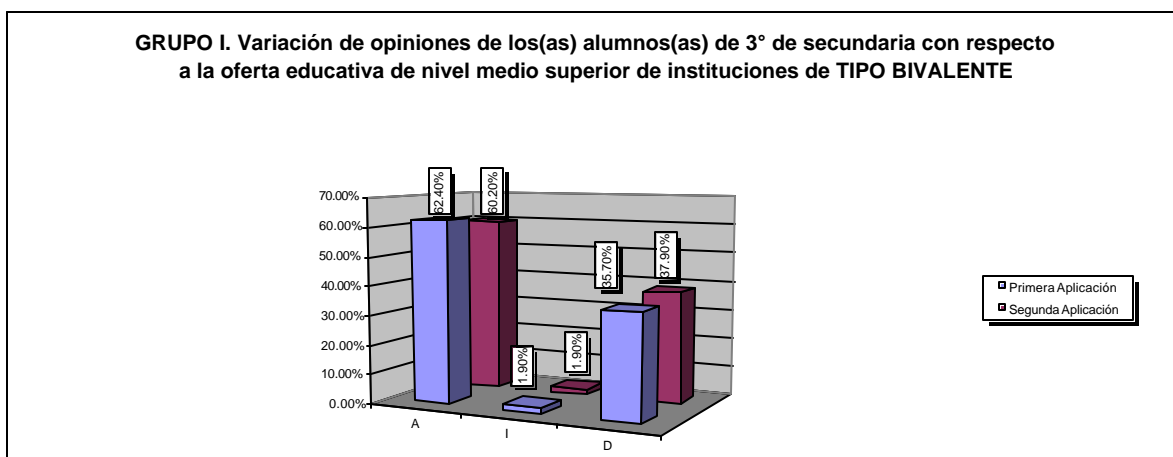
	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES- APROBACIÓN		
		1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación
138	Inf. Suficiente de familiares	57%	71%	14%	0%	14%	14%	43%	14%	-29%
139	Inf. Clara de familiares	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
154	Inf. Suficiente de amistades	71%	29%	-43%	0%	0%	0%	29%	71%	43%
155	Inf. Clara de amistades	57%	43%	-14%	0%	0%	0%	43%	57%	14%
171	Inf. Suficiente de medios	43%	57%	14%	0%	0%	0%	57%	43%	-14%
185	Inf. Suficiente de profesora	43%	43%	0%	0%	0%	0%	57%	57%	0%

En lo que respecta a la educación media superior de tipo **bivalente**<sup>49</sup>, de la misma manera se observaron cambios en las opiniones de los(as) alumnos(as) como se describe a continuación: **a)** con respecto a las opiniones *aprobatorias*, en una primera aplicación del instrumento el porcentaje fue de un 62.40%, tras la práctica vocacional el porcentaje de aceptación se redujo a un 60.20%, lo que establece un ligero deceso de 2.20%, **b)** en las opiniones de *indecisión* manifestadas por los(as) alumnos(as), no se observó cambio alguno, ya que tanto en la primera como en la segunda aplicación se obtuvo una mínima parte porcentual de 1.90%; y **c)** en lo referente a las opiniones *desaprobatorias* de los(as) estudiantes sobre las instituciones educativas de tipo bivalente, se observa en la primera aplicación un porcentaje de 35.70% cambiando en la segunda aplicación a 37.90%, estableciendo con ello un pequeño incremento de 2.20%. (Ver tabla y gráfico)

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES APROBACIÓN		
	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación
Disposición para el estudio	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Mayor número de tareas	100%	86%	-14%	0%	14%	14%	0%	0%	0%
Adecuadas para el futuro	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Base para un buen nivel económico	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Ofrece prestigio	71%	43%	-29%	0%	14%	14%	29%	43%	14%
Aportar conocimientos al país	71%	29%	-43%	0%	14%	14%	29%	57%	29%
Nivel de los países desarrollados	43%	43%	0%	14%	0%	-14%	43%	57%	14%
Conocimientos para ser competitivo(a)	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Opción cercana a tus intereses	71%	43%	-29%	0%	0%	0%	29%	57%	29%
Opción cercana a tus habilidades	86%	57%	-29%	0%	0%	0%	14%	43%	29%
Opción cercana a tus necesidades	14%	14%	0%	0%	0%	0%	86%	86%	0%
Incorporarse con gusto o placer	71%	43%	-29%	0%	0%	0%	29%	57%	29%
Trabajar en alguna profesión	43%	71%	29%	0%	0%	0%	57%	29%	-29%
Trabajar en algún oficio	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Estudiar y trabajar	43%	57%	14%	0%	0%	0%	57%	43%	-14%
Exigencia a alumnos(as)	43%	57%	14%	0%	0%	0%	57%	43%	-14%
Características comunitarias	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Quedar en alguna cercana	71%	57%	-14%	0%	0%	0%	29%	43%	14%
Requiere trabajo intelectual	86%	29%	-57%	14%	0%	-14%	0%	71%	71%

<sup>49</sup> Es aquella oferta educativa de nivel medio superior que puede tener la misma función que las propedéuticas, pero también ofrecen al/la estudiante la oportunidad de incorporarse a la producción en un campo determinado. Dentro de esta oferta educativa se encuentra: el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBtis), Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) Vocacionales, Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Edo. de México y Centros de Bachillerato Tecnológico del Edo. de México, todas ellas del área Metropolitana.

Prestigio sin que guste	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
Desarrollo personal	29%	0%	-29%	0%	0%	0%	71%	100%	29%
Ingreso a nivel universitario	57%	57%	0%	0%	0%	0%	43%	43%	0%
Suficiente a la demanda estudiantil	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Accesible económicamente	71%	57%	-14%	0%	0%	0%	29%	43%	14%
Incorporadas a la UNAM	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Incorporadas a la SEP	57%	57%	0%	0%	0%	0%	43%	43%	0%
Incorporadas al IPN	57%	57%	0%	0%	0%	0%	43%	43%	0%
Pase directo	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Contrato a egresados(as)	43%	71%	29%	29%	0%	-29%	29%	29%	0%
PORCENTAJE TOTAL	62.40%	60.20%	-2.20%	1.90%	1.90%	0.00%	35.70%	37.90%	2.20%



La opinión aprobatoria se visualizó en características como: la buena disposición que se requiere para estudiar en ellas, las herramientas formativas que ofrecen para enfrentar el futuro, la formación que ofertan dan la posibilidad de acceder a empleos que permiten mejorar el nivel económico, la preparación y conocimientos que ofrecen estas instituciones permiten ser competitivos(as) en el ámbito laboral, la oportunidad de trabajar en una profesión pero también en un oficio, la ventaja de poder trabajar y estudiar al mismo tiempo, lo adecuado de la exigencia que se tiene hacia la población estudiantil, lo necesario y adecuado de estudiar en ofertas educativas de tipo bivalente por las características de empleo que se requieren en la comunidad en la que viven, el número suficiente de escuelas cubre la demanda educativa, lo adecuadas que resultan las escuelas por estar incorporadas a la UNAM, el considerar que es necesario que estas ofrezcan un pase directo a estudio universitarios, y la posibilidad de ser más contratados(as) que otros(as) egresados(as) del mismo nivel educativo.

Por su parte, también opinan que existen algunas características las cuales les resultan inapropiadas para su formación en aspectos tales como: el que éstas no les ofrecen un prestigio social, la poca posibilidad de aportar conocimientos para el desarrollo y crecimiento del país, el hecho de que el nivel académico no se encuentran al mismo nivel educativo de los países desarrollados, la oferta educativa bivalente no cubre o desarrolla sus intereses o sus habilidades, el quedar en este tipo de oferta no provocaría en ellos(as) un gusto o placer, la poca oportunidad que tienen para quedarse en alguna institución cercana a su domicilio, el poco trabajo intelectual que en estas se realiza, el escaso desarrollo personal que favorecen, y la inaccesibilidad económica para llevar a cabo sus estudios.

Aquí las indecisiones o dudas giraron en torno a características referentes a: el desconocer la cantidad de tarea que en éstas se establecen y si elegirían una oferta educativa bivalente que tenga prestigio y reconocimiento aunque ésta no sea de su completo agrado.

Los cambios encontrados en el punto de vista de los(as) estudiante no son atribuidos por éstos(as) ni a familiares, amistades, ni a la profesora o medios de comunicación (ver tabla siguiente), no obstante, en pláticas informales con los(as) alumnos(as) estos expresaron que los medios de comunicación les *"...ofrecen la suficiente información para atraer a los(as) adolescentes a estas escuelas poco populares"*.

	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES- APROBACIÓN		
		1º.	2º.	Variación	1º.	2º.	Variación	1º.	2º.	Variación
140	Inf. Suficiente de familiares	43%	43%	0%	14%	0%	-14%	43%	57%	14%
141	Inf. Clara de familiares	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
156	Inf. Suficiente de amistades	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
157	Inf. Clara de amistades	43%	43%	0%	14%	0%	-14%	43%	57%	14%
172	Inf. Suficiente de medios	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
186	Inf. Suficiente de profesora	86%	43%	-43%	0%	0%	0%	14%	57%	43%

A pesar de que la participación y orientación ofrecida por la profesora no fue reconocida por los(as) adolescentes encuestados(as), esta oferta educativa de tipo bivalente fue una de las más revisadas en la práctica orientativa, pues la consideraba como una de las opciones más cercanas para los(as) estudiantes.

Durante la práctica discursiva de la orientación vocacional, la profesora enfatizó sobre este tipo de escuelas bivalentes, énfasis también expuesto en la entrevista manifestando que son: *"...alternativas adecuadas, pues en el dado caso de que alguno(a) de los(as) chicos(as) así lo deseara o pudiera continuar estudiando, lo puede hacer revalidando las materias necesarias para tener un bachillerato y acceder a estudios superiores"*.

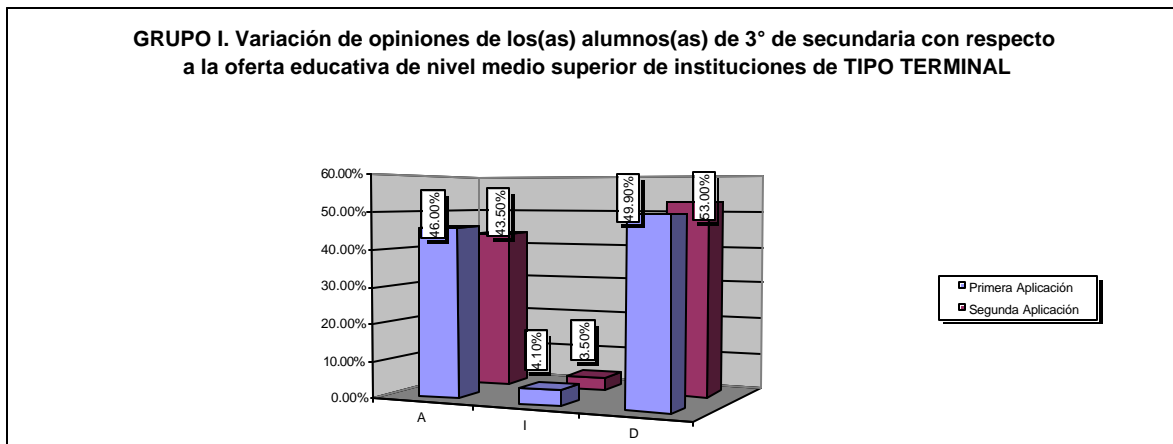


Finalmente y en relación con la oferta educativa de nivel medio superior de tipo **terminal**<sup>50</sup>, se observaron los siguientes datos porcentuales que a diferencia de las instituciones de tipo bivalente y propedéutico, estos fueron tendientes a lo desaprobatorio en comparación con la primera aplicación. Los cambios se presentaron de la siguiente manera, **a)** el porcentaje de aceptación que los(as) estudiantes tuvieron sobre las características de este tipo de institución fue en la primera aplicación de un 46.00% mientras que en la segunda aplicación se redujo a 43.50%, generando así una diferencia de 2.50%, **b)** en las opiniones de *indecisión* se observa en la primera aplicación un porcentaje de 4.10% y en una segunda aplicación un 3.50%, diferencia de un 0.60%, y **c)** por su parte, las opiniones *desaprobatorias* se presentaron en una primera aplicación con un 49.90% y un 53.00% tras la segunda aplicación del instrumento, variación en ascenso de 3.10%.

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES APROBACIÓN		
	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación
Disposición para el estudio	43%	57%	14%	14%	14%	0%	43%	29%	-14%
Mayor número de tareas	29%	14%	-14%	0%	0%	0%	71%	86%	14%
Adecuadas para el futuro	57%	71%	14%	0%	14%	14%	43%	14%	-29%
Base para un buen nivel económico	43%	29%	-14%	0%	0%	0%	57%	71%	14%
Ofrece prestigio	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%
Aportar conocimientos al país	43%	29%	-14%	0%	0%	0%	57%	71%	14%
Nivel de los países desarrollados	43%	14%	-29%	0%	14%	14%	57%	71%	14%
Conocimientos para ser competitivo(a)	29%	29%	0%	14%	0%	-14%	57%	71%	14%
Opción cercana a tus intereses	29%	29%	0%	14%	0%	-14%	57%	71%	14%
Opción cercana a tus habilidades	71%	71%	0%	0%	0%	0%	29%	29%	0%
Opción cercana a tus necesidades	71%	71%	0%	14%	0%	-14%	14%	29%	14%
Incorporarse con gusto o placer	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%
Trabajar en alguna profesión	43%	14%	-29%	0%	0%	0%	57%	86%	29%
Trabajar en algún oficio	71%	71%	0%	0%	0%	0%	29%	29%	0%
Estudiar y trabajar	43%	14%	-29%	0%	14%	14%	57%	71%	14%
Exigencia a alumnos(as)	29%	29%	0%	14%	0%	-14%	57%	71%	14%
Características comunitarias	43%	43%	0%	0%	14%	14%	57%	43%	-14%
Quedar en alguna cercana	71%	71%	0%	14%	0%	-14%	14%	29%	14%
Requiere trabajo intelectual	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%

<sup>50</sup> Como su nombre lo indica, al terminar los estudios los(as) egresados(as) se incorporan a la planta productiva, pero no les sirve como antecedente para seguir estudios superiores. Dentro de esta oferta se encuentran: los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), Centro experimental de Educación Basada en Competencias (CET N° 1), y Enfermería nivel técnico en la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Como vemos, el CONALEP fue contemplado como terminal. Esto se menciona por que fue uno de los más prevalecientes en el discurso de la Orientación Vocacional.

Prestigio sin que guste	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%
Desarrollo personal	29%	43%	14%	0%	0%	0%	71%	57%	-14%
Suficiente a la demanda estudiantil	57%	71%	14%	0%	14%	14%	43%	14%	-29%
Accesible económicamente	71%	71%	0%	14%	0%	-14%	14%	29%	14%
Contrato a egresados(as)	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%
PORCENTAJE TOTAL	46.00%	43.50%	-2.50%	4.10%	3.50%	-0.60%	49.90%	53.00%	3.10%



Así las aprobaciones encontradas en este tipo de oferta terminal, hacen referencia a características como: el hecho de considerar que se requiere disposición para el estudio para ingresar a esta oferta educativa, la adecuada preparación que ofrecen para enfrentar el futuro, la posibilidad de elegir alguna institución terminal de gran prestigio aunque no les guste, la preparación que estas ofrecen permiten favorecer el desarrollo personal de sus estudiantes, y el número suficientes de escuelas terminales para cubrir la demanda educativa.

Por su parte, las características desaprobatorias se enfatizaron en aspectos como: la cantidad de tareas que en estas se asignan son menores que en otro tipo de escuelas, el considerar que esta oferta educativa no es la base para tener un mejor nivel económico, la poca posibilidad de que sus alumnos(as) puedan aportar conocimientos para el crecimiento y desarrollo del país, las escuelas de tipo terminal no se encuentran al nivel de los países desarrollados, la preparación que estas ofrecen no da las herramientas para ser competitivos(as) en el ámbito laboral, la oferta terminal no cubre totalmente sus intereses y sus necesidades, la formación impide trabajar en alguna profesión, hay pocas posibilidades de poder de trabajar y estudiar al mismo tiempo, los(as) alumnos(as) no tienen una exigencia adecuada que les permita comprometerse en su preparación, la poca posibilidad de quedar en una institución de tipo terminal cercana a su domicilio, y la inaccesibilidad económica.

Es substancial destacar que la oferta de tipo terminal, fue la única en donde predominaron opiniones de tipo desaproboratorias, pero también la única en donde se observaron un mayor número de indecisiones, estas indecisiones fueron en características como: que tanta disposición que se requiere para estudiar en este tipo de oferta educativa, lo adecuado que pueden resultar para el futuro, el nivel que tienen en comparación con los países desarrollados, la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo, lo adecuado que puede resultar el prepararse en alguna de estas para satisfacer las necesidades de la comunidad y la cantidad de escuelas que pueden haber para cubrir las demandas estudiantiles.

En general, las opiniones son atribuidas principalmente a la profesora y después a los(as) familiares, amistades y/o medios de comunicación (ver cuadro), pues efectivamente su discurso también fue reiterado e insistente en torno a esta oferta educativa de tipo terminal.

	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES- APROBACIÓN		
		1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación
142	Inf. Suficiente de familiares	43%	57%	14%	0%	0%	0%	57%	43%	-14%
143	Inf. Clara de familiares	57%	43%	-14%	0%	0%	0%	43%	57%	14%
158	Inf. Suficiente de amistades	43%	71%	14%	0%	0%	0%	43%	29%	-14%
159	Inf. Clara de amistades	29%	29%	0%	0%	0%	0%	71%	71%	0%
173	Inf. Suficiente de medios	57%	57%	0%	0%	0%	0%	43%	43%	0%
187	Inf. Suficiente de profesora	71%	86%	14%	0%	0%	0%	29%	14%	-14%

Durante la orientación vocacional de la profesora G. prevaleció un doble discurso que se refleja en la indecisión e incluso en la negación manifestada por los(as) estudiantes, además de una gran variedad de errores en cuanto a la clasificación de las escuelas de acuerdo a sus características<sup>51</sup>. En la primera entrevista sostenida con la profesora ella opinaba que la oferta educativa de tipo terminal era buena pues decía:

*"...las instituciones que manejan carreras técnicas profesionales son buenas como el CETIS o CONALEP., ya que han hecho una globalización muy grande de sus carreras que están en vínculo con las grandes empresas y que en función de la demanda se establecen materias que permiten valorar al egresado(a) no como obrero(a) calificado como hace algún tiempo, sino como técnico profesional. Son opciones cortas que en poco tiempo dan un perfil ocupacional y por consecuencia son un trampolín para el trabajo*

<sup>51</sup> Las Vocacionales eran consideradas como propedéuticas, todos los bachilleratos como propedéuticos y los CONALEP en ocasiones como bivalentes y otras tantas como terminales.

Sin embargo, en el transcurso de su práctica de orientación vocacional se contrapuso mencionando en charlas de pasillo, que son: *"...opciones para alumnos(as) mediocres que no tienen la vocación para el estudio y que con esa formación podían hacer algo productivo en sus vidas"*. Opciones que como considera, *"...deben elegir los(as) alumnos(as) por sus pocas aspiraciones y por sus bajas cualidades académicas"*.

Esta incongruencia expresada a los(as) adolescentes y a sus padres y madres en la Jornada Vocacional<sup>52</sup>, reforzó el punto de vista de algunos(as) de ellos(as), que consideran que las instituciones educativas de nivel medio superior que ofertan una formación técnica profesional son, según pláticas:

- *"Un tipo de escuela donde mi hijo puede estar, por que por una lado, no tenemos suficiente dinero, y por otro, el no tiene las capacidades para estudiar una carrera larga más que en un CONALEP o algo así"*.
- *"Ahí sólo asisten jóvenes(as) que necesitan estudiar algo corto para empezar a trabajar rápido y apoyar a la familia"*.
- *"Escuelas donde se les puede dar aunque sea algo sencillo para prepararse"*.

Esta práctica permitió continuar con estas ideas pero además impidió recuperar esa visión importante de lo que ella hacía referencia, de ver a las ofertas técnicas como un trampolín que de soporte o base para una educación futura y para una acción laboral calificada, por el contrario, refuerza la idea de este tipo de oferta técnica como una formación de segunda, para gente de bajos recurso y con pocas aspiraciones académicas y vocacionales.

Así el discurso de la profesora G claramente inclinadas hacia lo profesional técnico, incidió en los(as) estudiantes cambiando sus puntos de vista pero desafortunadamente de manera negativa, ya que en un primer momento la opinión no era del todo marcado hacia el descontento pero posteriormente fueron rechazados los elementos que aparecen en los cuadros y que las caracterizan. El rechazo hacia este tipo de oferta educativa no se enfocó a las ventajas o desventajas como institución, sino principalmente, a la evaluación del nivel socioeconómico de la gente que ingresa en ellas, esto se puede ilustrar a través de el punto de vista de los(as) estudiantes que dicen:

- *"es que parece que la maestra no puede hablar bien de otras escuelas más que de las técnicas como si nada más pudiéramos ser técnicos(as) o dedicarnos a la mecánica u otra cosa como nuestros papás"*

---

<sup>52</sup> Sutileza observada cuando decía que les convenía por que tendrían *"una carrera en poco tiempo"* y a continuación les mencionaba que era importante que estudiaran en ello para tener *"aunque sea algo con que defenderse"* estas intervenciones devalúan la oferta. Comentarios como este estuvieron presente durante la revisión de esta oferta educativa de tipo terminal.

- *"a veces les damos por su lado pues nos hacen sentir mal pues se la pasa diciendo para que servimos y para que no"*

Así, la incidencia aunque negativa, que tuvo en general la práctica de la orientación vocacional en la opinión de los(as) estudiantes sobre las instituciones educativas de nivel medio superior, rompe con la percepción de la profesora quien considera que su orientación difícilmente puede generar un cambio en el punto de vista de sus alumnos(as) pues dice: *"...mi labor es poco determinante en los(as) estudiantes, pues ellos(as) terminan eligiendo su opción educativa en función de la cercanía y de donde decidan irse sus amigos(as) como si no les importara el resto de la información que se les da"*.

A pesar de que la profesora puede asegurar que los(as) alumnos(as) terminan poniendo la opción educativa que eligen sus amigos(as), y de que algunos(as) chicos(as) consideran: *"...poner las mismas opciones que mi amiga Julia porque son buenas y a mí también me convencen"*, en los cuestionarios no se encontraron datos representativos que así lo confirmaran.

### 3.2.2. OPINIÓN SOBRE LAS INSTITUCIONES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN EL GRUPO "D" DE LA PROFA. V

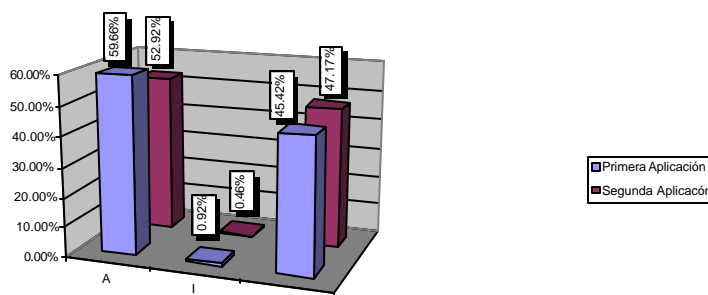
En relación con el grupo de la profesora V., de igual forma se puede observar una incidencia en las opiniones que los(as) estudiantes poseen sobre las instituciones educativas de nivel medio superior. Dichas variaciones se presentan de la siguiente manera.

En relación con la oferta educativa de nivel medio superior de tipo **particular**, se observaron los siguientes datos: **a)** en relación con las opiniones *aprobatorias*, el porcentaje de aceptación que los(as) alumnos(as) obtuvieron sobre las características indicadas en el cuadro, fue en la primera aplicación del instrumento de un 53.66%, en tanto en la segunda aplicación del mismo se obtuvo un 52.37%, diferencia en descenso de 1.42%, **b)** con relación a las opiniones de *indecisión*, se obtuvo en una primera aplicación del instrumento un 0.92% reduciéndose en la segunda aplicación a 0.42%, lo que representa una diferencia menor de 0.46%, y **c)** en las opiniones de *desaprobación*, se identificó en la primera aplicación del instrumento un porcentaje del 45.42% y de 47.17% en la segunda aplicación, incrementando en 1.88%. Dichos datos se pueden observar en el siguiente cuadro y gráfico.

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES APROBACIÓN		
	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación
Plan de estudios	78%	78%	0%	0%	0%	0%	22%	22%	0%
Carreras técnicas para el futuro	78%	56%	-22%	0%	0%	0%	22%	44%	22%
Incorporadas a la SEP	78%	67%	-11%	0%	0%	0%	22%	33%	11%
Incorporadas a la UNAM	78%	56%	-22%	0%	0%	0%	22%	44%	22%
Costos	0%	44%	44%	0%	0%	0%	100%	56%	-44%
Envueltas en huelgas y paros	11%	44%	33%	11%	0%	-11%	78%	56%	-22%
Preparan para el empleo	67%	67%	0%	0%	0%	0%	33%	33%	0%
Preparan para examen de admisión	89%	56%	-33%	11%	0%	-11%	0%	44%	44%
Presión a alumnos(as)	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Ubicación	33%	33%	0%	0%	0%	0%	67%	67%	0%
Reconocimiento institucional	44%	22%	-22%	0%	0%	0%	56%	78%	22%
Duración de estudios	33%	44%	11%	0%	0%	0%	67%	56%	-11%
Instalaciones	44%	33%	-11%	0%	0%	0%	56%	67%	11%
Materias	78%	44%	-33%	0%	0%	0%	22%	56%	33%
Acceso a becas	56%	67%	11%	0%	0%	0%	44%	33%	-11%

Calidad académica	67%	67%	0%	0%	0%	0%	33%	33%	0%
Reglamento	33%	56%	22%	0%	11%	11%	67%	33%	-33%
Forma de trabajo	56%	56%	0%	0%	0%	0%	44%	44%	0%
Exigencia a maestros(as)	33%	56%	22%	0%	0%	0%	67%	44%	-22%
Exigencia a alumnos(as)	44%	56%	11%	0%	0%	0%	56%	44%	-11%
Preparación de maestros(as)	89%	33%	-56%	0%	0%	0%	11%	67%	56%
Demanda estudiantil	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
Continuar estudios	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
Reconocimiento a egresados(as)	44%	56%	11%	0%	0%	0%	56%	44%	-11%
PORCENTAJE TOTAL	53.66%	52.37%	-	0.92%	0.46%	-	45.42%	47.17%	1.88%

**Grupo II. Variación de opiniones de los(as) alumnos(as) de 3º de secundaria con respecto a la oferta educativa de nivel medio superior de instituciones PARTICULARES**



Como se puede observar en el análisis comparativo realizado, existe una ligera tendencia a opinar de manera favorable respecto a la oferta educativa particular en características tales como: la accesibilidad que ofrece en cuanto a costos para poder estudiar en ellas, el hecho de no verse envueltas en huelgas y paros, la presión que ejercen hacia la población estudiantil es la necesaria, una duración de estudios adecuada, la posibilidad que dan las escuelas particulares para acceder a becas de estudio que apoyen a los(as) estudiantes, el reglamento escolar es aplicado apropiadamente a los(as) alumnos(as), la exigencia que tienen hacia los(as) profesores(as) y estudiantes es mejor que en otro tipo de escuelas; y el gran reconocimiento que tienen los(as) egresados(as) de este tipo de oferta particular.

Desde el punto de vista de la profesora, los(as) alumnos(as) no consideran las características antes indicadas para evaluar y valorar las instituciones particulares, pues ella consideraba que los(as) estudiantes opinaban que "...el dinero resulta ser una garantía de lo que es bueno o malo, como las marcas o los precios de la ropa, que consideran que entre más cara es la mejor, por eso ven con muchas cualidades a estas escuelas".

Así la variación en las opiniones encontradas y manifestadas por los (as) estudiantes, no pueden atribuirse ni a familiares, amistades, medios de comunicación e incluso ni a la profesora, pues como estos opinaron y como se observa en el cuadro siguiente, estos(as) consideran que no les ofrecieron información clara o suficiente sobre esta oferta educativa particular. La profesora reconoce esto pues como ella manifiesta *"de las escuelas particulares no se habla por no estar dentro del catálogo de opciones del instructivo de ingreso a nivel medio superior"*. Efectivamente la práctica de la orientación vocacional careció de la mención de esta oferta de tipo particular.

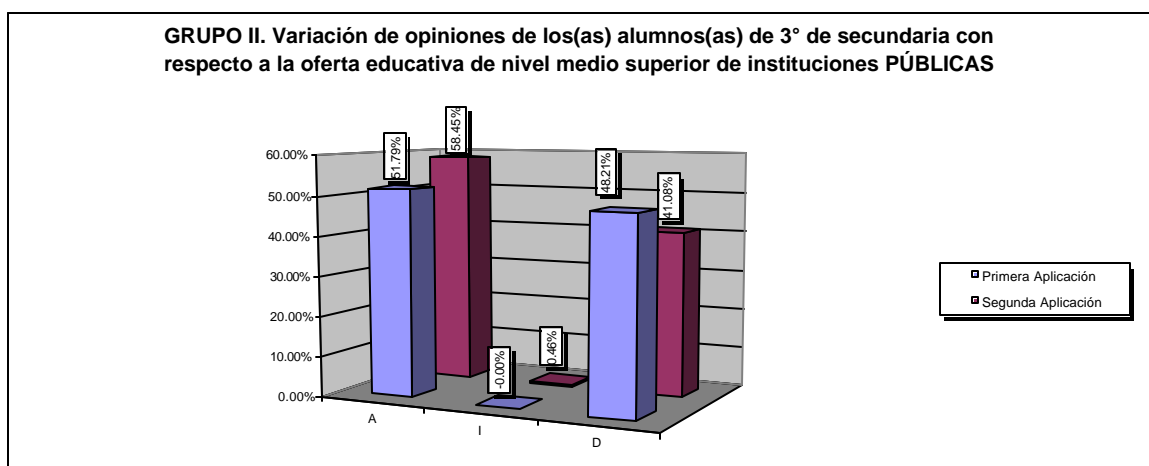
	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES- APROBACIÓN		
		1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación
134	Inf. Suficiente de familiares	22%	33%	11%	0%	0%	0%	78%	67%	-11%
135	Inf. Clara de familiares	33%	44%	11%	0%	0%	0%	67%	56%	-11%
150	Inf. Suficiente de amistades	22%	44%	22%	0%	0%	0%	78%	56%	-22%
151	Inf. Clara de amistades	33%	33%	0%	0%	0%	0%	67%	67%	0%
169	Inf. Suficiente de medios	44%	33%	-11%	0%	0%	0%	56%	67%	11%
183	Inf. Suficiente de profesora	22%	44%	22%	0%	0%	0%	78%	56%	-22%

En relación con las opciones educativas de nivel media superior de tipo **público**, se pueden observar las siguientes variaciones: **a)** en una primera aplicación del instrumento, los porcentajes de aceptación fueron de 51.79%, en tanto en la segunda se observa un incremento a 58.45%, lo que nos habla de una diferencia de 6.42%; **b)** la variación de opiniones de *indecisión* se presentó en la primera aplicación en 0.00% en tanto en la segunda incremento a 0.46%, diferencia de 0.46%; y **c)** finalmente con respecto a las opiniones *desaprobatorias*, en una primera aplicación esta fue de un 48.21%, en tanto en la segunda se observa un descenso a 41.08%, haciendo una diferencia entre una y otra aplicación del 6.88%. (Ver cuadro y gráfica).

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES APROBACIÓN		
	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación
Plan de estudios	56%	44%	-11%	0%	0%	0%	44%	56%	11%
Carreras técnicas para el futuro	44%	67%	22%	0%	0%	0%	56%	33%	-22%
Incorporadas a la SEP	44%	56%	11%	0%	0%	0%	56%	44%	-11%
Incorporadas a la UNAM	78%	78%	0%	0%	0%	0%	22%	22%	0%
Costos	44%	67%	22%	0%	0%	0%	56%	33%	-22%
Envueltas en huelgas y paros	67%	56%	-11%	0%	0%	0%	33%	44%	11%
Preparan para el empleo	56%	56%	0%	0%	0%	0%	44%	44%	0%
Preparan para examen de admisión	33%	44%	11%	0%	0%	0%	67%	56%	-11%



Presión a alumnos(as)	33%	56%	22%	0%	0%	0%	67%	44%	-22%
Ubicación	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Reconocimiento institucional	33%	56%	22%	0%	11%	11%	67%	33%	-33%
Duración de estudios	78%	89%	11%	0%	0%	0%	22%	11%	-11%
Instalaciones	56%	78%	22%	0%	0%	0%	44%	22%	-22%
Materias	78%	56%	-22%	0%	0%	0%	22%	44%	22%
Acceso a becas	44%	33%	-11%	0%	0%	0%	56%	67%	11%
Calidad académica	44%	56%	11%	0%	0%	0%	56%	44%	-11%
Reglamento	44%	56%	11%	0%	0%	0%	56%	44%	-11%
Forma de trabajo	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
Exigencia a maestros(as)	33%	56%	22%	0%	0%	0%	67%	44%	-22%
Exigencia a alumnos(as)	22%	44%	22%	0%	0%	0%	78%	56%	-22%
Preparación de maestros(as)	78%	56%	-22%	0%	0%	0%	22%	44%	22%
Demanda estudiantil	67%	44%	-22%	0%	0%	0%	33%	56%	22%
Continuar estudios	67%	89%	22%	0%	0%	0%	33%	11%	-22%
Reconocimiento a egresados(as)	33%	44%	11%	0%	0%	0%	67%	56%	-11%
PORCENTAJE TOTAL	51.79%	58.45%	6.42%	0.00%	0.46%	0.46%	48.21%	41.08%	-6.88%



La tendencia observada en este tipo de oferta educativa pública prevalece en la aprobación, ya que los(as) adolescentes encuentran ventajas en características como: la garantía de que pueden encontrar un trabajo adecuado con la preparación técnica que éstas ofrecen, la gran oportunidad que ofrecen para continuar estudios superiores por el hecho de estar incorporadas a la SEP., la posibilidad de estudiar en este tipo de oferta pública por los costos accesibles que tienen, la preparación adecuada que ofrece para poder presentar un examen de admisión a nivel superior, la presión adecuada que ejercen hacia los(as) alumnos(as) para que estos(as) estudien, la buena ubicación que tienen lo que permite llegar a ellas con facilidad, el importante reconocimiento social de las instituciones públicas y de sus egresados(as), lo adecuado de la duración de los estudios y

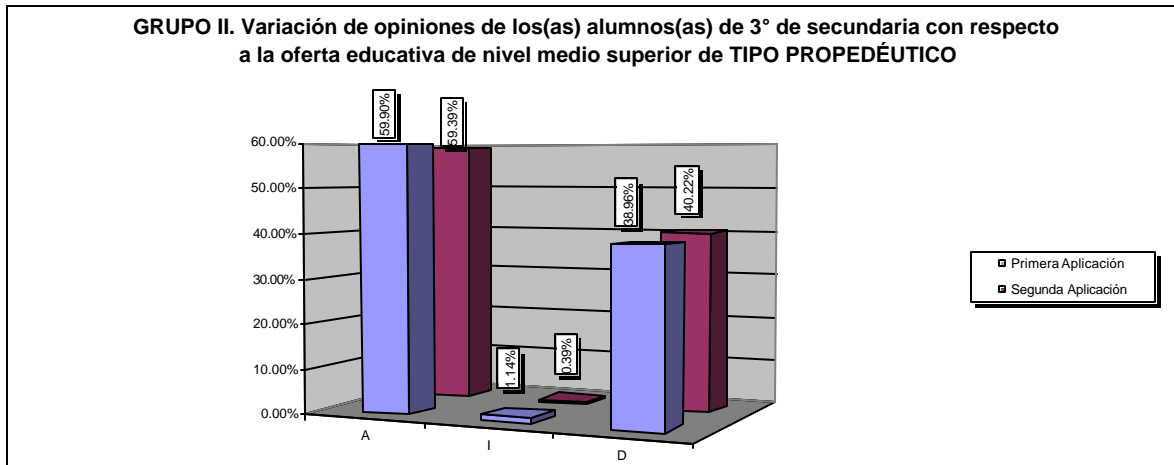
de la infraestructura de las escuelas, el buen nivel y calidad académica que estas tienen, la apropiada aplicación del reglamento estudiantil, la gran exigencia que estas tienen hacia sus profesores(as) y estudiantes; y la posibilidad que estas ofrecen para continuar con estudios superiores.

Como podemos observar, la poca información ofrecida por la profesora V. tuvo incidencia satisfactoriamente en la información que los(as) estudiantes tenían sobre la oferta educativa de nivel medio superior de tipo pública, aun que ellos(as) atribuyen dicha información tanto a familiares como a sus amistades y a la misma profesora. Pues como se puede observar en la siguiente tabla, los(as) alumnos(as) consideraron haber recibido información clara y suficiente de estos(as) sujetos.

	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES- APROBACIÓN		
		1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación	1 <sup>o</sup> .	2 <sup>o</sup> .	Variación
136	Inf. Suficiente de familiares	33%	56%	22%	0%	0%	0%	67%	44%	-22%
137	Inf. Clara de familiares	67%	56%	-11%	0%	0%	0%	33%	44%	11%
152	Inf. Suficiente de amistades	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
153	Inf. Clara de amistades	44%	56%	11%	11%	0%	-11%	44%	44%	0%
170	Inf. Suficiente de medios	44%	33%	-11%	0%	0%	0%	56%	67%	11%
184	Inf. Suficiente de profesora	56%	56%	0%	0%	0%	0%	44%	44%	0%

En relación con los tipos de oferta educativa que se desprenden tanto de las escuelas particulares como de las públicas, iniciaremos con la oferta educativa de tipo **propedéutica**, la cual presentó los siguientes cambios: **a)** en la primera aplicación del cuestionario de opinión, un 59.90% de los(as) estudiantes *aprobaron* las características descritas en el cuadro, tras la práctica orientativa vocacional un 59.39% aprobaron dichas características lo que habla de un ligero descenso de 0.38%, **b)** en lo referente a opiniones de *indecisión* se observa en una primera aplicación del instrumento que un 1.14% de los(as) alumnos(as) mostraron alguna duda para dar una respuesta específica, mientras que en la segunda aplicación se redujo a 0.39% marcando una diferencia de 0.76%, y **c)** finalmente en cuanto a la opinión *desaprobatoria* de las características de escuelas de tipo propedéutico, se observa en una primera aplicación del instrumento un porcentaje de rechazo de 38.96% para posteriormente, en la segunda aplicación, incrementar el porcentaje a 40.22%, diferencia de 1.14%. (Ver cuadro y grafica siguiente)

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES APROBACIÓN		
	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación
Disposición para el estudio	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Mayor número de tareas	56%	56%	0%	0%	0%	0%	44%	44%	0%
Adecuadas para el futuro	78%	67%	-11%	0%	0%	0%	22%	33%	11%
Base para un buen nivel económico	56%	44%	-11%	0%	0%	0%	44%	56%	11%
Ofrece prestigio	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Aportar conocimientos al país	78%	44%	-33%	0%	0%	0%	22%	56%	33%
Nivel de los países desarrollados	33%	22%	-11%	11%	0%	-11%	56%	78%	22%
Conocimientos para ser competitivo(a)	67%	56%	-11%	0%	0%	0%	33%	44%	11%
Opción cercana a tus intereses	67%	33%	-33%	11%	0%	-11%	22%	67%	44%
Opción cercana a tus habilidades	33%	33%	0%	0%	0%	0%	67%	67%	0%
Opción cercana a tus necesidades	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
Incorporarse con gusto o placer	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Trabajar en alguna profesión	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Trabajar en algún oficio	44%	44%	0%	0%	11%	11%	56%	44%	-11%
Estudiar y trabajar	44%	33%	-11%	0%	0%	0%	56%	67%	11%
Exigencia a alumnos(as)	78%	89%	11%	0%	0%	0%	22%	11%	-11%
Características comunitarias	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Quedar en alguna cercana	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
Requiere trabajo intelectual	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Prestigio sin que guste	56%	78%	22%	0%	0%	0%	44%	22%	-22%
Desarrollo personal	67%	78%	11%	11%	0%	-11%	22%	22%	0%
Ingreso a nivel universitario	78%	44%	-33%	0%	0%	0%	22%	56%	33%
Suficiente a la demanda estudiantil	33%	44%	11%	0%	0%	0%	67%	56%	-11%
Accesible económicamente	33%	44%	11%	0%	0%	0%	67%	56%	-11%
Incorporadas a la UNAM	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Incorporadas a la SEP	56%	67%	11%	0%	0%	0%	44%	33%	-11%
Incorporadas al IPN	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Pase directo	78%	67%	-11%	0%	0%	0%	22%	33%	11%
Contrato a egresados(as)	78%	67%	-11%	0%	0%	0%	22%	33%	11%
PORCENTAJE TOTAL	59.90%	59.39%	-0.38%	1.14%	0.39%	-0.76%	38.96%	40.22%	1.14%



Como podemos apreciar, en general se observa que la opinión que los(as) estudiantes tenían de la oferta educativa de tipo propedéutica prevaleció en la aceptación aprobando aspectos como: la disposición para el estudio que deben tener los(as) alumnos(as) que deseen estudiar en este tipo de oferta educativa, el buen prestigio que estas tienen, el gusto o placer que les produce la idea de quedar en alguna opción propedéutica, la preparación que este tipo de oferta da para trabajar en alguna profesión, la exigencia adecuada que tienen hacia sus alumnos(as) para que estos(as) estudien, el considerar que la comunidad en la que viven requieren personas con este tipo de preparación, el trabajo intelectual mayor que en estas se exige, la posibilidad de quedar en una escuela propedéutica de gran prestigio aunque no sea del total agrado, la posibilidad que estas ofrecen para favorecer el desarrollo personal, el número adecuado de escuelas propedéuticas para cubrir la demanda estudiantil, los costos accesibles para estudiar en ellas, y lo adecuado que resultan este tipo de escuelas por estar incorporadas tanto a la UNAM, como a la SEP y al IPN.

Por otra parte, también aparecieron algunas características que fueron consideradas como inadecuadas entre los(as) estudiantes, estas son: la inadecuada preparación que ofrecen para enfrentar el futuro, el considerar que éstas no son la base para tener un mejor nivel económico, la poca posibilidad que tienen sus alumnos(as) para aportar conocimientos para el desarrollo del país, el no encontrarse al mismo nivel que los países desarrollados, la pocas herramientas necesarias que ofrecen para ser competitivos(as) en el ámbito laboral, el ser una opción que no cubre por completo sus intereses, la poca posibilidad que ofrecen para estudiar al mismo tiempo, la preparación inadecuada para ingresar a nivel universitario, el considerar que no es necesario que ofrezcan un pase directo a nivel superior, y el que los(as) egresados(as) son menos contratados(as) en comparación de los(as) egresados(as) de otro tipo de escuelas.

Finalmente, es importante mencionar que la duda prevaleciente entre los(as) estudiantes giro en torno a la imprecisión de sí éstas preparan para trabajar en algún oficio.

Estas opiniones manifestadas por la población estudiantil, no se encuentran asociadas con la labor orientativa llevada a cabo por la profesora V., pues ésta no puso énfasis en mencionar las características de las instituciones educativas de tipo propedéutico, a pesar de que este tipo de oferta fue una de las más renombradas, aunque negativamente, por la maestra durante la entrevista. Así, el acento expresado sobre la oferta educativa propedéutica, se orientó hacia las Preparatorias y CCH, considerando que:

*“...debido a que predominan más las ideas y opiniones de generaciones anteriores esto permite continuar con la ‘idealización’ de los CCH y Preparatorias como las únicas alternativas de la educación media superior”, aspecto que la profesora visualiza como “...ideas irreales, pues son instituciones que tienen mucha indisciplina y nada más están vigentes por ese prestigio que se les ha formado, aunque últimamente..., opina, ...por fortuna declina por las consecuencias del movimiento de la huelga que las hace poco atractivas”.*

El que la profesora V., en general no mencionará ni características positivas ni negativas de la oferta educativa propedéutica, deja fuera no sólo la posibilidad de desmitificar esas ofertas que ella considera sobrevaloradas, sino también el hecho de poner a la vista de los(as) estudiantes otras ofertas como los Bachilleratos Propedéuticos como alternativas de estudio.

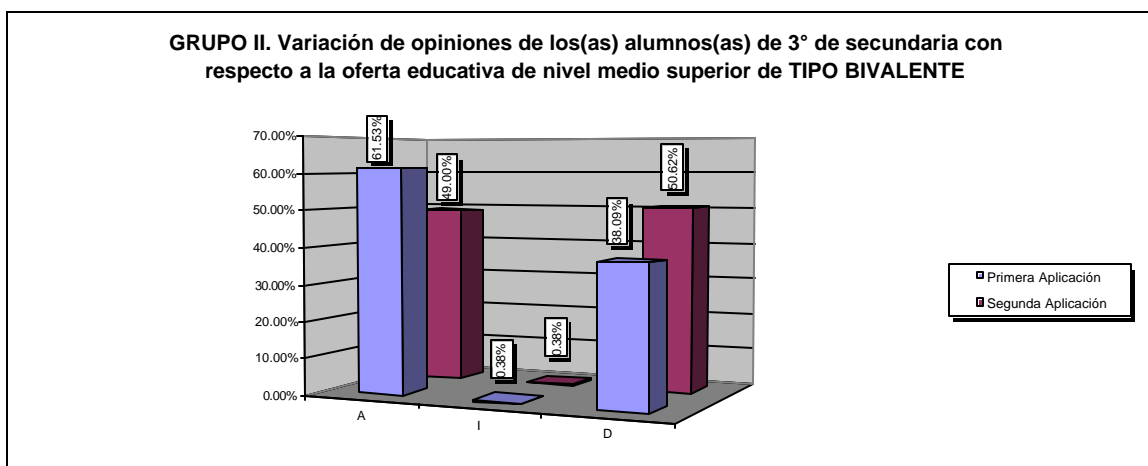
A pesar de lo antes mencionado, nuevamente los(as) adolescentes consideran a la familia, a las amistades, a la profesora e incluso a los medios de comunicación como principales proveedores(as) de información clara y suficiente que les permitiera hacer una elección. (Ver cuadro)

	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES- APROBACIÓN		
		1º.	2º.	Variación	1º.	2º.	Variación	1º.	2º.	Variación
138	Inf. Suficiente de familiares	56%	67%	11%	0%	0%	0%	44%	33%	-11%
139	Inf. Clara de familiares	44%	56%	11%	0%	0%	0%	56%	44%	-11%
154	Inf. Suficiente de amistades	56%	33%	-22%	0%	0%	0%	44%	67%	22%
155	Inf. Clara de amistades	56%	56%	0%	0%	0%	0%	44%	44%	0%
171	Inf. Suficiente de medios	44%	67%	22%	0%	0%	0%	56%	33%	-22%
185	Inf. Suficiente de profesora	33%	56%	22%	0%	0%	0%	67%	44%	-22%

Con respecto a la oferta educativa de nivel medio superior **bivalente**, se pueden observar las siguientes variaciones: **a)** el porcentaje de *aprobación* que los(as) alumnos(as) tuvieron sobre las características indicadas en el cuadro, fue en la primera aplicación del instrumento de un 61.53%, en tanto que en la segunda aplicación fue de 49.00%, diferencia en descenso de 12.53%, **b)** en relación con las opiniones *indecisas*, los(as) estudiantes tanto en la primera como en la segunda aplicación obtuvieron un porcentaje de duda de 0.38%, sin generar ninguna diferencia porcentual, y **c)** en cuanto a la *desaprobación* de las características, se identificó que en la primera aplicación el 38.09% de los(as) estudiantes se mostraron en desacuerdo con dichas características, mientras que en el segundo momento de la aplicación se dio un incremento a 50.62%, marcando una diferencia de 12.53 %. (Ver cuadro y gráfica)

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES APROBACIÓN		
	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>da</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>da</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>da</sup> .	Variación
Disposición para el estudio	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Mayor número de tareas	78%	78%	0%	0%	0%	0%	22%	22%	0%
Adecuadas para el futuro	67%	78%	11%	0%	0%	0%	33%	22%	-11%
Base para un buen nivel económico	67%	67%	0%	0%	0%	0%	33%	33%	0%
Ofrece prestigio	67%	56%	-11%	0%	0%	0%	33%	44%	11%
Aportar conocimientos al país	56%	56%	0%	0%	0%	0%	44%	44%	0%
Nivel de los países desarrollados	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
Conocimientos para ser competitivo(a)	67%	44%	-22%	0%	0%	0%	33%	56%	22%
Opción cercana a tus intereses	67%	33%	-33%	0%	0%	0%	33%	67%	33%
Opción cercana a tus habilidades	78%	56%	-22%	0%	0%	0%	22%	44%	22%
Opción cercana a tus necesidades	22%	22%	0%	0%	11%	11%	78%	67%	-11%
Incorporarse con gusto o placer	67%	33%	-33%	0%	0%	0%	33%	67%	33%
Trabajar en alguna profesión	44%	56%	11%	11%	0%	-11%	44%	44%	0%
Trabajar en algún oficio	67%	33%	-33%	0%	0%	0%	33%	67%	33%
Estudiar y trabajar	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
Exigencia a alumnos(as)	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
Características comunitarias	67%	44%	-22%	0%	0%	0%	33%	56%	22%
Quedar en alguna cercana	67%	44%	-22%	0%	0%	0%	33%	56%	22%
Requiere trabajo intelectual	78%	22%	-56%	0%	0%	0%	22%	78%	56%
Prestigio sin que guste	56%	22%	-33%	0%	0%	0%	44%	78%	33%
Desarrollo personal	78%	33%	-44%	0%	0%	0%	22%	67%	44%
Ingreso a nivel universitario	56%	44%	-11%	0%	0%	0%	44%	56%	11%

Suficiente a la demanda estudiantil	67%	67%	0%	0%	0%	0%	33%	33%	0%
Accesible económicamente	67%	56%	-11%	0%	0%	0%	33%	44%	11%
Incorporadas a la UNAM	67%	56%	-11%	0%	0%	0%	33%	44%	11%
Incorporadas a la SEP	56%	44%	-11%	0%	0%	0%	44%	56%	11%
Incorporadas al IPN	56%	44%	-11%	0%	0%	0%	44%	56%	11%
Pase directo	67%	67%	0%	0%	0%	0%	33%	33%	0%
Contrato a egresados(as)	56%	56%	0%	0%	0%	0%	44%	44%	0%
PORCENTAJE TOTAL	61.53%	49.00%	-12.53%	0.38%	0.38%	0.00%	38.09%	50.62%	12.53%



Es importante resaltar, que la mayor diferencia porcentual en la variación de las opiniones de la población estudiantil encuestada, se dió justo en la información que tenían sobre estas instituciones educativas bivalentes.

Aquí, notablemente se aprecia una desaprobación hacia un gran número de características educativas tales como: el hecho de considerar que el estudiar en este tipo de oferta educativa no te ofrece un buen prestigio, la preparación que estas ofrecen no da las herramientas necesarias para ser competitivos(as) en el ámbito laboral, la oferta bivalente no cubre totalmente ni sus intereses ni habilidades, no sentiría gusto o placer de quedar en alguna opción educativa bivalente, la poca preparación que ofrecen para trabajar en algún oficio, la comunidad en la que viven no requiere personas con este tipo de preparación, la escasa probabilidad de quedar en alguna cercana a su domicilio, el poco trabajo intelectual que éstas exigen, el prestigio de la institución no sería motivo para elegirla si es que no les gusta esa opción, la preparación que éstas ofrecen no permite el desarrollo personal de sus estudiantes, la inadecuada preparación para poder ingresar a nivel universitario, los costos inaccesibles, y la incorporación de estas escuelas a la UNAM, a la SEP o al IPN no resulta ser una garantía para acceder a ellas.

Sin embargo, no se pueden dejar de mencionar aquellas características que permanecieron en la aceptación de los(as) estudiantes como son: la disposición para el estudio que deben tener los(as) alumnos(as) que deseen entrar a este tipo de oferta educativa, la adecuada preparación que ofrece para enfrentar el futuro y la preparación que este tipo de oferta da para trabajar en alguna profesión. De igual forma se resalta la única indecisión presente en la opinión de los(as) estudiantes la cual fue: si la oferta bivalente cubre totalmente sus necesidades.

Poco se puede mencionar en torno a la práctica de la orientación vocacional y en consecuencia a la incidencia de la misma en la información que poseen los(as) estudiantes sobre esta oferta bivalente, ya que en el discurso, nuevamente se observa una pobreza que impidió profundizar o reconocer más esta oferta, pues la profesora V. se concretó a asignar una tarea de investigación y leer lo investigado lo cual solo resalto el hecho de que este tipo de oferta educativa ofrece un certificado de bachillerato así como un título de profesional técnico. No se mencionaron las distintas escuelas que lo ofrecen y los(as) jóvenes las conocieron en la revisión de su instructivo para el concurso de ingreso a nivel medio superior. De igual forma en la entrevista no hubieron datos destacables.

A pesar de ello y con datos poco significativos, como se muestran en la tabla, los(as) alumnos(as) opinan que tanto la profesora como los(as) familiares y los medios de comunicación fueron los que ofrecieron información suficiente en torno a la oferta educativa de tipo bivalente.

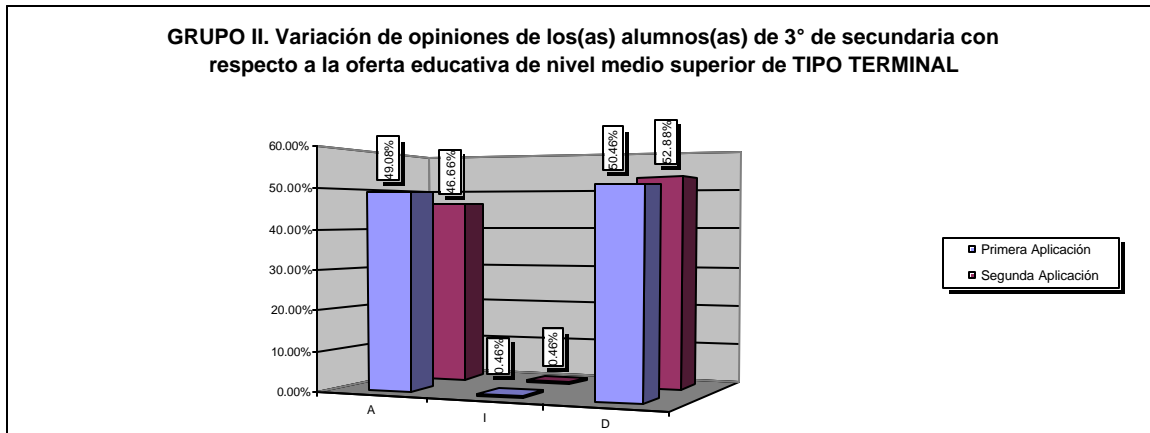
	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES- APROBACIÓN		
		1 <sup>ra</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>ra</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación	1 <sup>ra</sup> .	2 <sup>a</sup> .	Variación
140	Inf. Suficiente de familiares	44%	56%	11%	11%	0%	-11%	44%	44%	0%
141	Inf. Clara de familiares	44%	33%	-11%	0%	11%	11%	56%	56%	0%
156	Inf. Suficiente de amistades	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
157	Inf. Clara de amistades	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
172	Inf. Suficiente de medios	44%	56%	11%	0%	0%	0%	56%	44%	-11%
186	Inf. Suficiente de profesora	67%	56%	-11%	0%	0%	0%	33%	44%	11%

Finalmente, en relación con la oferta educativa de nivel medio superior de tipo **terminal**, se pueden encontrar las siguientes variaciones porcentuales: **a)** en una primera aplicación del instrumento, los porcentajes de *aprobación* fueron de 49.08% , en tanto que en la segunda aplicación se observó una disminución a 46.66%, lo que nos habla de una diferencia de 2.42%, **b)** la variación de opiniones de *indecisión* o duda se presentó en la primera y segunda aplicación con un porcentaje de 0.46%, lo que no establece una diferencia



porcentual, y **c)** con relación a las opiniones desaprobatorias, en una primera aplicación esta fue de un 50.46%, en tanto que en la segunda se observa un incremento a 52.88%, haciendo una diferencia entre una y otra aplicación de 2.42%. (Ver cuadro y gráfica)

CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES APROBACIÓN		
	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>da</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>da</sup> .	Variación	1 <sup>er</sup> .	2 <sup>da</sup> .	Variación
Disposición para el estudio	56%	44%	-11%	0%	0%	0%	44%	56%	11%
Mayor número de tareas	33%	22%	-11%	0%	0%	0%	67%	78%	11%
Adecuadas para el futuro	56%	44%	-11%	0%	0%	0%	44%	56%	11%
Base para un buen nivel económico	44%	56%	11%	0%	0%	0%	56%	44%	-11%
Ofrece prestigio	33%	33%	0%	0%	0%	0%	67%	67%	0%
Aportar conocimientos al país	56%	44%	-11%	0%	0%	0%	44%	56%	11%
Nivel de los países desarrollados	44%	33%	-11%	0%	0%	0%	56%	67%	11%
Conocimientos para ser competitivo(a)	22%	44%	22%	0%	0%	0%	78%	56%	-22%
Opción cercana a tus intereses	22%	44%	22%	0%	0%	0%	78%	56%	-22%
Opción cercana a tus habilidades	78%	56%	-22%	0%	0%	0%	22%	44%	22%
Opción cercana a tus necesidades	67%	67%	0%	0%	0%	0%	33%	33%	0%
Incorporarse con gusto o placer	33%	33%	0%	0%	0%	0%	67%	67%	0%
Trabajar en alguna profesión	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
Trabajar en algún oficio	67%	67%	0%	0%	0%	0%	33%	33%	0%
Estudiar y trabajar	44%	44%	0%	0%	0%	0%	56%	56%	0%
Exigencia a alumnos(as)	56%	56%	0%	0%	0%	0%	44%	44%	0%
Características comunitarias	33%	56%	22%	0%	11%	11%	67%	33%	-33%
Quedar en alguna cercana	78%	56%	-22%	0%	0%	0%	22%	44%	22%
Requiere trabajo intelectual	33%	44%	11%	0%	0%	0%	67%	56%	-11%
Prestigio sin que guste	56%	67%	11%	11%	0%	-11%	33%	33%	0%
Desarrollo personal	67%	44%	-22%	0%	0%	0%	33%	56%	22%
Suficiente a la demanda estudiantil	56%	44%	-11%	0%	0%	0%	44%	56%	11%
Accesible económicamente	78%	56%	-22%	0%	0%	0%	22%	44%	22%
Contrato a egresados(as)	22%	22%	0%	0%	0%	0%	78%	78%	0%
<b>PORCENTAJE TOTAL</b>	<b>49.08%</b>	<b>46.66%</b>	<b>-2.42%</b>	<b>0.46%</b>	<b>0.46%</b>	<b>0%</b>	<b>50.46%</b>	<b>52.88%</b>	<b>2.42%</b>



La tendencia observada en este tipo de oferta educativa terminal prevalece en la desaprobación, ya que los(as) adolescentes encuestados(as) ven desventajas en características como: el no ser necesaria la disposición para el estudio, la cantidad de tarea que dejan es menor que en otro tipo de escuelas, la inadecuada preparación que ofrecen para enfrentar el futuro, el mal que estas ofrecen a sus estudiantes, la imposibilidad de que sus alumnos(as) puedan aportar conocimientos para el crecimiento y desarrollo del país, el no encontrarse al mismo nivel que los países desarrollados, la oferta terminal no desarrolla totalmente sus habilidades y no cubre sus necesidades, el disgusto que les generaría el quedar en alguna opción terminal, la poca preparación que esta oferta da para trabajar en alguna profesión u oficio, la poca posibilidad que ofrece para trabajar y estudiar al mismo tiempo, la escasa exigencia que ejercen hacia los(as) estudiantes para que estos(as) se preparen, la probabilidad mínima de quedar en alguna cercana a su domicilio, lo inadecuadas que son para favorecer el desarrollo personal, la insuficiencia institucional para cubrir la demanda estudiantil, la inaccesibilidad de costos para estudiar en ellas; y el que los(as) egresados(as) son menos contratados(as) en comparación de los(as) egresados(as) de otras ofertas educativas.

Sin embargo, y a pesar de este pesimista panorama que los(as) estudiantes se establecieron en torno a las escuelas terminales, se pueden mencionar algunas características que consideraron favorables como son: el considerar que éstas pueden ser la base para tener un mejor nivel económico, la preparación que ofrecen da las herramientas para ser competitivos(as) en el ámbito laboral, la oferta terminal puede cubrir sus intereses, el trabajo intelectual mayor que éstas exigen, el preferir elegir una opción terminal de prestigio aunque no les guste; y el hecho de que la comunidad en la que viven requiere personas con éste tipo de preparación, aunque ésta última también se presentó como una característica que les generó duda.

Estas opiniones expresadas por los(as) alumnos(as) en el instrumento aplicado, concuerdan muy cercanamente con la opinión manifiesta por la profesora V. en la práctica orientativa, ya que les mencionó que *"...es el tipo de escuela que necesitan por que ofrece carreras cortas para quienes no pueden o no quieren seguir estudiando por mucho tiempo, por que estar en otro tipo de escuelas implica sacrificio, interés, deseo, cosa que sinceramente -refiriéndose a ellos(as)- ...ustedes no tienen. Además son las menos solicitadas y eso les da posibilidades de quedar en alguna sin mucho problema."*

En la entrevista sus comentarios fueron menos descalificativos, y se refirió a este tipo de oferta educativa como: *"...escuelas a tomar en cuenta como opciones educativas porque hay quienes no quieren continuar estudiando y con esta preparación se puede buscar un empleo..."* - además opina- *"...que hay padres que quieren que sus hijos(as) tengan una licenciatura, pero no tienen los recursos económicos y dichas escuelas se convierten en una buena alternativa"*.

El discurso recurrente por parte de la profesora hacia la oferta de tipo terminal, permitió que los(as) adolescentes consideren que los(as) menos hábiles son los(as) que conforman la matrícula escolar de estas instituciones de nivel medio superior. En realidad manifiesta, que el trasfondo de incitarlos(as) hacia la elección de alguna de estas opciones, tienen que ver con la disciplina ya que considera que *" algunas instituciones de tipo terminal son instituciones que cuentan con buenos programas de estudios como los CCH y Preparatorias pero lo mejor es que tienen un sistema muy similar al de la secundaria, pues hay prefectos(as), piden credencial para ingresar a las instalaciones, se vigila que los(as) estudiantes entren a sus clases. En general tienen mayor control y disciplina, como el caso de los CONALEP y otras, que tienen un grado de exigencia y de constancia no solo hacia los(as) estudiantes, sino hacia los padres y madres de familia los(as) que se les exige su presencia periódica para hacer un seguimiento del aprovechamiento académico y de comportamiento de sus hijos(as).*

Hasta aquí podemos ver que la labor realizada por la profesora V. de enfatizar en la opción terminal más que en cualquier otra oferta educativa del nivel medio superior, incidió en la opinión de la población estudiantil a su cargo, incidencia que sus estudiantes reconocieron al expresar que la profesora les ofreció información suficiente, no obstante expresaron que ella era muy *"...mala al decir que no sirven para nada, pero tiene cierta razón"*.

Como se muestra en la tabla siguiente, no sólo reconocen la información recibida por la profesora V, sino además, mencionaron haber recibido información suficiente aunque no clara por parte de sus familiares, amistades y medios de comunicación. (Ver tabla)

	CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	APROBACIÓN			INDECISIÓN			DES- APROBACIÓN		
		1º.	2º.	Variación	1º.	2º.	Variación	1º.	2º.	Variación
142	Inf. Suficiente de familiares	33%	67%	33%	0%	0%	0%	67%	33%	-33%
143	Inf. Clara de familiares	56%	44%	-11%	0%	0%	0%	44%	56%	11%
158	Inf. Suficiente de amistades	56%	67%	11%	0%	0%	0%	44%	33%	-11%
159	Inf. Clara de amistades	33%	44%	11%	0%	0%	0%	67%	56%	-11%
173	Inf. Suficiente de medios	44%	67%	22%	0%	0%	0%	56%	33%	-22%
187	Inf. Suficiente de profesora	56%	67%	11%	0%	0%	0%	44%	33%	-11%

Sin duda alguna, la incidencia directa en las opiniones de los(as) estudiantes del grupo de la profesora V., partió del limitado pero fuerte y hasta ofensivo discurso educativo que utilizó la profesora durante la mayor parte de su labor orientativa.

Dicha práctica caracterizada en la agresión y en la enérgica disciplina generó, en los(as) alumnos(as) más que atención hacia las explicaciones de su maestra, una gran molestia que los(as) llevaba a contradecir y negar los contenidos expuestos por la profesora, como son:

- *"Ella cree que si no nos movemos y no respiramos entonces aprendemos más, está equivocada por que así, con tanto grito, la verdad es que nadie quiere opinar"*
- *"Yo creo que la maestra piensa que somos unos(as) ineptos(as) por que piensa que no vamos a poder con la prepa o el CCH."*
- *"La verdad sus clases desmotivan mucho porque no explica, nada más grita para callarnos y nos pone a leer o resolver cuestionarios. Así como vas a aprender ¿o no?"*

La percepción de los(as) estudiantes con respecto a la práctica vocacional de la profesora V. es reconocida por ella y parece no ser motivo para reconsiderar su labor, pues como dice: *"si soy buena onda se me suben a la cabeza, la verdad es que yo creo que ahora no entienden por qué esta disciplina pero después me lo va a agradecer porque ésto les va a ayudar a formar su carácter y ser efectivos y cumplidos en sus trabajos."*

Como vemos, el énfasis hacia el orden impidió incidir positiva u objetivamente en los conceptos que los(as) alumnos(as) tenían sobre la oferta educativa de nivel medio superior, perpetuando así opiniones que probablemente continuaran transcurriendo por el tiempo en odios de otros(as) adolescentes.

En general, se puede observar que ambas prácticas presentan, cada una con sus respectivas características:

- Poca atención a los procesos de elección vocacional, los mensajes informativos no llegaban a sus estudiantes, ya que por una lado, no se crearon las condiciones de escucha, y por otro, el exceso de atención en el orden perdió de vista la labor orientativa.
- La incidencia que éstas lograron fue negativa, ya que los(as) adolescentes encuestados(as) contradiciendo la información proporcionada por sus profesoras, opinaban lo opuesto a los que ellas decían.
- La molestia de los(as) estudiantes por ser considerados(as) como poco capaces para desarrollar estudios propedéuticos y posteriormente superiores, fue una de las conductas observadas en éstos(as), sin embargo a pesar de ello y al final del proceso orientativo vocacional, sus principales elecciones vocacionales fueron de escuelas bivalentes y terminales.
- Las características socioeconómicas del cual provienen las familias de los(as) adolescentes encuestados(as), fue factor para que las profesoras limitaran sus expectativas hacia éstos(as) y sus prácticas orientativas vocacionales.
- Las aspiraciones que siguen transmitiendo a sus estudiantes, son para capacitarse como técnicos(as) con miras a ser reconocidos como mano de obra barata con pocas retribuciones económicas.
- Las orientaciones vocacionales permitieron que las opiniones populares continuaran, pues las opiniones siguen dando valor a las instituciones que tienen una historia importante como la Universidad Nacional Autónoma de México con sus CCH's y Preparatorias y el Instituto Politécnico Nacional con sus Vocacionales, que si bien es cierto tienen programas adecuados como otras opciones técnicas, también presentan dificultades en la misma dinámica escolar y académica, tanto como otras instituciones.

Puedo concluir mencionando que si con la labor realizada por las profesoras se pudo incidir en algunas opiniones de los(as) estudiantes con respecto a las instituciones de nivel medio superior, es posible entonces ir incidiendo en las opiniones de la población en general, en la medida en que en realidad se asuma un compromiso orientador en el ámbito vocacional.

## CAPÍTULO IV

### LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL, VERDAD O RETO

En virtud del estudio y el análisis realizado en torno a la incidencia de la práctica de la Orientación Vocacional sobre la información que poseen los(as) alumnos(as) de 3<sup>er</sup> año de secundaria de las instituciones de nivel medio superior, resulta importante reconocer que existen limitantes y pocas herramientas para apoyar a ésta, motivo por el cual, considero que quedarse en esta reflexión sería una postura muy limitada, por tal motivo, a continuación se establece una propuesta de trabajo que permita apoyar tanto a los(as) Profesores(as) de Formación Cívica y Ética, Orientadores(as), Trabajadores(as) Sociales, y demás especialistas interesados(as), como a los(as) adolescentes en la importante tarea del establecimiento de las bases para la construcción de un proyecto formativo de vida.

La propuesta de orientación vocacional en los 3 grados de educación secundaria que aquí elaboro, tiene la intención de ser un proceso<sup>53</sup> para que los(as) alumnos(as) se formen para analizar, reflexionar, participar propositivamente en la definición de su proyecto académico-laboral y de crecimiento personal.

El presente apartado muestra en un primer momento los objetivos, lineamientos y forma de evaluación en que se propone llevar a cabo el trabajo de orientación vocacional en el programa; y en un segundo, se define una propuesta de trabajo descriptiva en la que tema a tema se establece las formas de abordaje y el cronograma de actividades.

---

<sup>53</sup> Entiendo el proceso como la transformación que se genera en una persona o sociedad y que permite tener un progreso o evolución producto de experiencias o trabajo interior. En esta propuesta el proceso se pretende dar paulatinamente a partir de un trabajo reflexivo y permanente en la educación secundaria.

## 4.1. FUNDAMENTOS BÁSICOS DE LA PROPUESTA ORIENTATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El objetivo general de dicha propuesta orientativa en los tres años escolares de nivel secundaria es el de *"contribuir al desarrollo y formación del futuro académica y profesional de los(as) adolescentes(as) proporcionando los elementos contextuales, sociales, económicos, tecnológicos y teóricos que posibiliten la construcción paulatina de un plan de vida mediante el fortalecimiento de sus capacidades, habilidades e intereses vocacionales"*. De este objetivo, se derivan las siguientes acciones específicas:

1. Motivar y contribuir a la construcción de un plan de vida que enmarque expectativas y metas a alcanzar por parte de los(as) adolescentes(as) propiciando en ellos(as) una actitud de superación personal, académica y laboral.
2. Propiciar el descubrimiento y potenciar las aptitudes, intereses y necesidades vocacionales de los(as) adolescentes(as) para concientizarlos(as) sobre si mismos(as) y sobre su papel importante en su desarrollo personal y en el desarrollo mismos del país.
3. Analizar el escenario social y económico en el que tendrá lugar y tomará forma el potencial vocacional de los(as) adolescentes(as) y donde irán consumando los planes de vida.
4. Conocer y analizar todas las alternativas de oferta educativa de nivel medio superior con las que se cuenta en México, así como las posibilidades que estas otorgan para el ingreso a niveles superiores.
5. Conocer y analizar las alternativas laborales que se ofertan en el país, así como las que se pueden general por cuenta propia a partir de la formación recibida.
6. Fomentar los elementos necesarios para tomar decisiones vocacionales y personales de manera racional y basada en información real del contexto en el que se vive.
7. Dar alternativas de solución de intereses confrontados que comúnmente aparecen en la toma de decisiones vocacionales, ya que intervienen ideas propias y de sujetos(as) externos(as) que inciden
8. Visualizar los elementos que participan en la alternativa educativa de nivel medio superior por la que se tenga mayor inclinación para fortalecer la elección o para buscar nuevas alternativas si ese panorama no les convence.

9. Apoyar a los(as) adolescentes en el camino para enfrentar el examen único y el registro ante el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)

La propuesta de trabajo en el ámbito vocacional está pensada para toda la educación secundaria, es decir, que en cada uno de los 3 años escolares se lleve a cabo una labor orientativa que vaya estableciendo las bases para una elección oportuna y de acuerdo a los intereses y habilidades de los(as) adolescentes.

La propuesta es la de que estos contenidos se den en forma de "TALLER"<sup>54</sup>, ya que éste da las posibilidades de vivenciar, cuestionar o entender de manera significativa situaciones personales, escolares o profesionales en función de los contenidos que se manejen, en este caso sobre cada una de las opciones de formación que se les está ofertando a los estudiantes que terminan su educación secundaria.

Lo que se busca con la dinámica del taller, es promover un trabajo grupal que de las posibilidades de que cada uno(a) de los(as) integrantes del grupo se acerquen entre sí de una manera distinta, en donde se propicie un contacto emocional, físico, intelectual, ideológico, que les permite interrelacionarse y tener la capacidad de identificarse. Además, con esta dinámica se persigue generar confianza y responsabilizarse de lo que sucede la totalidad del grupo, pues hablar de quién soy y lo qué pienso y siento es introducir a los(as) alumnos(as) en su intimidad y de poder participar en ella para analizarla, apoyar y estimular al otro(a).

La evaluación en este sentido tiene matices que parten de la autopercepción o autoevaluación, así como de la evaluación de los(as) compañeros(as) o coevaluación. Ambos tipos de evaluación se contemplan desde el programa actual de Formación Cívica y Ética, sin embargo la intención de esta evaluación es conocer criterios para reforzarlos, más que asignar un número.

Por otra parte, y debido a que los programas no contemplan dicha acción en el *currículum* de educación secundaria, es importante proporcionar el espacio necesario en los tiempos escolares de las denominadas horas de servicio<sup>55</sup> o como parte de acciones extra clase en sesiones sabatinas con los(as) profesores(as) encargados o interesados(as) o con los asesores de apoyo que realizan servicio social.

---

<sup>54</sup> Es un trabajo en grupo donde se llevan a cabo dinámicas de trabajo que permitan vivir situaciones y reflexionar sobre ellas.

<sup>55</sup> Las horas de servicio son aquellas en las que los(as) alumnos(as), por alguna circunstancia no tienen clase, horas que son cubiertas por otro(a) maestro(a), prefecto(a), trabajador(a) social, orientador(a), etcétera comúnmente para no dejar solo al grupo en la "indisciplina".



Así, la distribución de las horas para llevar a cabo esta propuesta, se consideró de acuerdo a los tiempos escolares mismos que inician a mediados de agosto concluyendo a principios de julio del siguiente año, con sus dos respectivos periodos vacacionales de diciembre y semana santa, así como también teniendo presente la fecha en que se abre la convocatoria al Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior.

La propuesta de este trabajo vocacional parte de la idea de que es importante que todo(a) individuo(a) construya un "PLAN O PROYECTO DE VIDA" que permita tener metas a alcanzar, ya que no se trata de elegir una alternativa de estudio y la posibilidad de ofertar los conocimientos académicos adquiridos en el mercado laboral, sino de "ELEGIR UN FUTURO", que no se reduce a que los(as) alumno(as) reciban un nuevo contenido o una nueva enseñanza curricular como requisito para obtener una calificación, sino para atender el *cómo* lo(a) preparo para enfrentar sus necesidades futuras.

En este plan de vida se revisan todas las esferas de la composición humana, su vida personal, familiar, afectiva, social, académica, laboral, por tal motivo no se puede estipular sólo en la inmediatez, sino que además implica un construir a mediano y largo plazo para generar expectativas al concluir sus estudios secundarios.

Así se comprende que esta orientación vocacional es una labor que requiere tiempo y que, obviamente, no se contempla en una sola unidad dentro de una materia en un año escolar, en donde sólo se dicta o copia, pero no se informa y mucho menos se forma para decidir. Se propone como un quehacer sistemático y continuo, no de premuras y cumplimiento de revisión de contenidos, es una labor que se va estableciendo día a día, pues en la elección profesional o vocacional se deben ayudar a aclarar y construir para que al momento del llenado de una ficha de ingreso, no existan temores y angustias en algo que será determinante para toda la vida.

Se trata de un trabajo que además, tiene implicaciones éticas que va más allá de asignar buenas calificaciones a los(as) alumnos(as), es entender que los(as) adolescentes deben tener una carga imperante de significados propios y un sentido claro de acciones que lo lleven a satisfacer expectativas futuras previamente trabajadas y fortalecidas, que implica asignar tiempos y esfuerzo extra.

Conjuntamente desde mi punto de vista, es importante como facilitador(a) poner atención en los agentes directos e indirectos que inciden en la toma de decisiones o en el asimilar los conocimientos, como son:

- Además del apoyo de los contenidos vocacionales, una herramienta fundamental para la práctica de la orientación vocacional y en general de la enseñanza es el discurso educativo, discurso que llegará a las motivaciones y emociones de la población estudiantil según la asertividad de la que se haga uso, para ello el lenguaje representa una base para el proceso de comunicación, pues éste "...es una herramienta que facilita la representación del mundo". (Garton A. y Pratt CH. 1989: 62). Entendiendo que el discurso empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para hacer posible la comprensión del entorno de significados que rodean a través de su influencia, ya que las situaciones de comunicación ayuda a construir, diferenciar y enriquecer los conocimientos. Se trata del habla, que es uno de los instrumentos más poderosos a través de los cuales se ejerce una ayuda y puede tener mayor efecto si esta al nivel de los(as) estudiantes al que se dirige.
- De importancia medular, se debe llevar a cabo también un seguimiento académico que permita aspirar a las opciones deseadas del nivel medio superior, es decir, para ingresar a nivel medio superior, además de la calificación obtenida en el examen único, se considera el promedio obtenido durante la secundaria, por lo que hacer énfasis en ello permanentemente puede resultar de gran importancia.
- Por otra parte, no se debe perder de vista que el padre y madre de familia son también sujetos de trabajo del orientador(a) vocacional, ya que son los(as) principales guías "informales" de la población estudiantil. Ellos(as) además de tutores(as) y sustento económico, obviamente tienen un lazo emocional estrecho e influyente en los(as) adolescentes(as), por ello deben formar parte de ese proceso orientativo, tal vez acompañar la firma de boletas con talleres bimestrales de orientación a padres y madres, puede ser una alternativa que los(as) involucre en el mismo proceso de reconocimiento y selección del futuro mediato de sus hijos(as), dándoles un apoyo más objetivo.

Así, quien ejerza la orientación vocacional debe tener presente en todo momento, la responsabilidad que implica dicha acción formativa, reconocer la importancia y trascendencia en la vida de los(as) estudiantes e incluso en el desarrollo mismo de una nación en crisis como la nuestra.

## 4.2 PROPUESTA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Al hilo de lo hasta aquí expuesto, se presenta la siguiente propuesta de acciones a llevar a cabo en los 3 años de educación secundaria. Dicha propuesta establece los elementos básicos a tomar en cuenta para llevar a la práctica dicha acción:

1. **Tema:** La propuesta está dividida en 8 temas centrales: *a) Plan de Vida, b) Intereses, Aptitudes, y Necesidades, c) Situación Social y Económica en México, d) Oferta Educativa, e) Oferta Laboral, f) Toma de Decisiones, g) Manejo de Conflictos Internos y h) Inducción a la Carrera y Elección Vocacional.*
2. **Objetivo General:** Establece el propósito global de cada uno de los temas a revisar en el transcurso del programa.
3. **Contenidos:** Subtemas en que se desglosa para su revisión cada uno de los temas.
4. **Objetivos Específicos:** Establecen las metas parciales requeridas para llegar al objetivo general propuesto por tema y en general en la propuesta
5. **Tiempo:** Determina los tiempos a asignar a cada una de las actividades propuestas para la revisión de contenidos.
6. **Actividades:** Conjunto de dinámicas que permiten vivenciar situaciones para una cercanía mayor con los contenidos.
7. **Recursos Didácticos:** Listado de materiales requeridos para poner en marcha las actividades propuestas.
8. **Forma de Evaluación:** Acciones a llevar a cabo para la evaluación de los contenidos revisados.
9. **Observaciones:** Conjunto de sugerencias, avisos y aclaraciones.
10. **Cronograma:** Establecimiento de meses y horas en que se revisará cada tema en cada uno de los grados de educación secundaria.

## PROPUESTA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

### TEMA: 1. PLAN DE VIDA

**OBJETIVO GENERAL:** Contribuir a la construcción de un plan de vida que genere expectativas y metas permanentes a alcanzar por parte de los(as) adolescentes de nivel secundaria a corto, mediano y largo plazo.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
1.1. Qué es el plan o proyecto de vida 1.1.1 Qué significa planear	Reconocer en los conceptos de plan, planear y planeación sustantivos y principalmente acciones que van más allá de la gramática y que pueden ser trascendentes y determinantes para la vida.	4 hrs. en 1 <sup>er</sup> . año	<b>Lluvia de ideas</b> (Se vierten los puntos de vista de los(as) escribiéndolos en el pizarrón para poner en común el conjunto de ideas o conocimientos que cada uno(a) de los(as) participantes tienen sobre un tema y colectivamente llegar a una síntesis, conclusión o acuerdo común) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b>Discusión dirigida</b> (Se dirige mediante preguntas específicas hacia un objetivo común) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Cuadernillo	La o el facilitador(a) reconocerán los conceptos con los que parten los(as) alumnos(as), escribiéndolos en un cuadernillo para su posterior análisis.	El sentido de la evaluación es para ir analizando los posibles cambios en el punto de vista con respecto a la planeación. Esto se compara con el apartado 2 y 3 de esta unidad.
1.2. Para qué planear la vida 1.2.1 Objetivos vitales 1.2.2 Ciclo de vida 1.2.3 Consecuencias de la no planeación	Reflexionar en torno a la necesidad de establecer un proyecto de vida que guíe las expectativas de los(as) adolescentes y que sea un incentivo permanente para alcanzar un desarrollo personal y profesional.	8 hrs. en 1 <sup>er</sup> . año	<b>Me voy de campamento a...</b> (Los(as) adolescentes se sientan en círculo y en un ambiente tranquilo y agradable se les pide cerrar los ojos e imaginar que están en un bosque tranquilo en el que elaborarán una lista de sus necesidades personales, las que le servirán para estar bien en el viaje que acaban de comenzar y que durará 5 días. El viaje iniciará con la frase "Me voy de viaje y necesito..." Al terminar el viaje, anotarán en una hoja su lista de necesidades y se discutirá a partir de que necesidades lo elaboraron) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b>Laberintos</b> (Se forman equipos entregándoles diferentes laberintos a cada uno de ellos para ayudarles a comprender el concepto de estrategia, de planeación y de proyecto a futuro) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b>Motivación</b> (Mediante ordenes se le pide al grupo que realicen algunas actividades (ponerse de pie, levantar la mano, etcétera) preguntando por que lo hicieron. Después se les pide que levanten sus pupitres diciéndoles que hay un billete debajo de alguno de ellos. Al final se reflexiona sobre las cosas que suelen motivar más que otras, preguntando el por qué y reflexionando juntos(as) acerca de que la motivación es interna, pero los incentivos externos puede ser determinantes para iniciar la acción en las personas) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b>Las botellas</b> (Se forman equipos de 6 voluntarios cada uno, a cada persona se le da una botella y a unos metros se pone una cubeta llena de arena. Cada persona debe llevarla y volver a su posición de salida. Entre uno y otro equipo se pregunta como lo hizo el equipo anterior. En plenaria se analiza la importancia de la organización y así como diferencia entre una acción espontánea y una acción planificada) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Hojas blancas Laberintos Botellas Cubeta Arena o tierra	Al final de las dinámicas se solicita a los(as) adolescentes realizar para entregar un collage en donde respondan a la pregunta ¿cuál es la importancia de la planeación? Esto se compara con la lista de conceptos anteriores y se evalúa el cambio en el concepto.	La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones de conceptos básicos que refuercen la dinámica y el tema.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>1.3. Cómo planear la vida</p> <p>1.3.1 Perspectivas individuales</p> <p>1.3.2. Diferentes campos de desarrollo</p> <p>1.3.3. Visiones, sueños y deseos</p>	<p>Establecer sucesos relevantes en un esquema representativo del transcurso de la vida, que proporcionen herramientas para visualizar los elementos medulares por los que se deben trabajar.</p>	<p>8 hrs. en 1<sup>er</sup>. año</p>	<p><b>La línea de la vida</b> (Trazarán una línea imaginaria desde el nacimiento hasta este momento de su vida logrando que los(as) adolescentes reflexionen sobre experiencias significativas de su vida para compartirlas después con algunos(as) de sus compañeros(as)) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b>La maleta de la vida</b> (Los(as) estudiantes se sientan en círculo y se les pide doblar una hoja en la que del lado izquierdo dibujarán un cofre y de lado derecho una maleta. Posteriormente se les solicita dejar su hoja y papel a un lado y cerrar los ojos. Se le pide imaginar que se van de viaje pero tienen que pensar antes de partir en sus características físicas y cualidades personales que desean llevar y las que desean dejar. Más tarde abren los ojos para escribir en el cofre lo que dejarían y en la maleta lo que se llevarían. Se pide voluntariamente la exposición de sus trabajos y se reflexiona en torno a ellos) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b>Rondas de expectativas y sentimientos generados por el rol</b> (Los(as) alumnos(as) se sientan en círculo y cada uno(a) dirá una frase que inicie con "Como hombre o como mujer esperan de mí que..."; en una segunda ronda se iniciará con la frase "Como mujer o como hombre me siento..." En plenaria se reflexiona sobre lo que nos impone el rol tradicional y los sentimientos que esto nos genera) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b>Complete la oración</b> (A cada alumno(a) se le entrega un listado de oraciones incompletas que deben llenar y reflexionar individual y grupalmente para lograr una mayor introspección de sus propias percepciones en diferentes aspectos) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p> <p>/gises</p> <p>Borrador</p> <p>Plumas</p> <p>Pliegos de papel bond</p> <p>Colores</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Lista de oraciones</p>	<p>Se solicita a los(as) adolescentes en una cuartilla, su reflexión sobre lo aprendido en el apartado 3.</p>	<p>La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones de conceptos básicos que refuercen la dinámica y el tema.</p>
<p>1.4. Elementos que forman parte de la vida</p> <p>1.4.1. Aspectos emocionales</p> <p>1.4.2. Aspectos sexuales</p> <p>1.4.3. Aspectos profesionales</p> <p>1.4.4. Aspectos laborales</p> <p>1.4.5. Género</p>	<p>Analizar todos los procesos personales que intervienen en el transcurso de la vida para entenderlos y considerarlos en el proyecto personal de vida.</p>	<p>8 hrs. en 1<sup>er</sup>. año</p>	<p><b>La telaraña</b> (En círculo y de pie, los(as) estudiantes mencionaran un aspecto que forma parte de la vida al tiempo que pasa la bola de estambre a otro(a) compañero(a) quien a su vez repetirá la misma acción, la intención es reflexionar sobre los elementos que integran nuestro ser y analizar la interacción existente entre ellos) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b>El concepto de sí mismo(a)</b> (Cada alumno(a) le dice a su igual, por lo menos dos cualidades o atributos positivos que hagan referencia a su físico, personalidad y capacidad para lograr que estos(as) pueden derribar las barreras impuestas por ellos(as) mismos(as) para tener un mejor auto concepto) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b>Siluetas humanas</b> (En dos siluetas de igual forma y tamaño pero de distinto color (una roja y una azul) los(as) estudiantes colocaran tarjetas con las partes del cuerpo, los roles, los quehaceres y sentimientos típicos en hombre y mujeres. En plenaria se analiza la identidad de género que se construye a partir del sexo y el papel que juegan los estereotipos y roles sociales en la toma de decisiones) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p> <p>/gises</p> <p>Borrador</p> <p>Plumas</p> <p>Bola de estambre</p> <p>Imagen de siluetas</p> <p>Tarjetas</p>	<p>En un círculo de discusión se forman 2 equipos 1 de mujeres y otro de varones para que expongan su percepción del ser mujer y ser hombre y llegar a determinar cuales son las únicas cualidades o posibilidades que nos hacen diferentes. La o él facilitador anota las conclusiones a manera de evaluación (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p>	<p>Con respecto a la evaluación, un equipo evalúa al otro exponiendo sus aciertos y sus fallos y el por qué lo consideran de esa manera.</p>

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
1.5. Modelos de vida 1.5.1. Padres y madres de familia 1.5.2. Personas modelo 1.5.3. La familia que tengo 1.5.4. La familia que quiero	Reconocer en las personas que rodean a los(as) adolescentes, la influencia y expectativas que generan para nuestras elecciones futuras.	4 hrs. 30 min. en 2 <sup>do</sup> . año	<p><b><u>Sociodrama</u></b> (Se dramatizará una situación con alumnos(as) voluntarios(as) quienes asumirán un papel para mostrar objetivamente situaciones y personajes de la vida cotidiana) (1 hora 30 min. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b><u>Discusión dirigida</u></b> (Se dirige mediante preguntas específicas hacia un objetivo común) (1 hora 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b><u>Lo que mi familia piensa</u></b> (Se entrega a cada estudiante un listado de frases que completaran con lo que creen que piensa su familia (Ej. los hombres son...; el trabajo es...; las relaciones premaritales...; etcétera) Posteriormente es subgrupos, se anotaran los valores comunes para después discutirlo en grupo. Se trata de obtener una descripción de valores comunes a las familias de los(as) alumnos(as)) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p>	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Lista de frases Hojas blancas	Se les pide elaboren una carta a las personas que influyen en ellos(as) agradeciéndoles lo que consideran les ha ayudado y pidiéndoles además cambio de algunas formas que no les agradan.	La carta se entregará a la facilitador(a) y posteriormente ellos elegirán si la entregan a esas personas o no. El facilitador analiza la percepción que tienen de las personas.
1.6. Posibilidades internas y externas para alcanzar las metas 1.6.1 Qué potencialidades tengo y como me veo. Autoestima 1.6.2 Qué me ofrece el entorno familiar, comunitario y social	Reflexionar en relación con las limitantes y barreras personales y sociales que están presentes en toda elección de vida ya que estas son parte inherente de todo ser humano como individuo y ser social.	8 hrs. en 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<p><b><u>Reconociéndome</u></b> (A cada estudiante se le solicita pensar en todas aquellas características y cualidades personales que otras personas (amistades, familiares, maestros(as), conocidos(as), etcétera) les hayan reconocido. Una vez concluida su lista se la pegarán en el pecho y recorrerán el salón presentándose con sus compañeros(as) con todos sus adjetivos escritos. En plenaria se reflexiona su sentir) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b><u>Los 7 puntos de la autoestima</u></b> (De manera individual cada estudiante se auto evaluará en una escala del 0 al 10 de acuerdo a frases que se les entregaran en una copia y que hables de: los límites personales, la auto confianza, el dar y recibir, capacidad de defender su verdad, capacidad de expresar lo que siente, auto respeto y aceptación del cuerpo. En plenaria se evalúa el nivel de autoestima con relación a puntos específicos, como base para trabajar el autoestima) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b><u>La otra mano</u></b> (A cada alumno(a) se le entrega una hoja en blanco la cual tendrán de dividir con un dobles por la mitad de manera horizontal. Se les pide que con la mano izquierda escriban los mensajes negativos que se dicen a si mismos(as). Después con la mano derecha y del lado derecho de la hoja, escribirán una respuesta a cada uno de los mensajes negativos. Se pretende elevar el nivel de autoestima de los(as) adolescentes a partir de un aspecto específico en los que se reflexionará) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p> <p><b><u>Cintas de prejuicios</u></b> (Previamente se elaborarán etiquetas que contengan estereotipos sociales tantos como sean necesarios para cada uno(a) de los(as) adolescentes. Se pide al grupo que al azar elijan una etiqueta y sin leerla la coloquen en su frente. Se forman grupos de 6 personas y se les pide discutir las siguiente pregunta: ¿Cuáles son las limitantes sociales que te impiden tomar decisiones para tu vida? Se les indica que durante este trabajo se deben tratar de acuerdo a su etiqueta pero sin decirse que tienen escrito en ella) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Hojas blancas Maskin tape Copias de frases Etiquetas	Se les solicita en un pliego de papel bond, que realicen un dibujo que los represente poniendo nombre y todas sus cualidades. Con los dibujos se realizarán una exposición.	La exposición se mantendrá hasta finalizar el tema 2 para que tengan la oportunidad de seguir realizándole algunas cosa o agregándole conceptos.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
1.7. Establecimiento de un plan de vida	Realizar prácticas para el establecimiento de un plan tentativo de vida que permita visualizar un futuro.	12 hrs. en 1 <sup>er</sup> , 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<p><b><u>La carta preliminar</u></b> (En una carta los(as) adolescentes escribirán cual creen qué es la necesidad más importante para su desarrollo y que necesitarían para alcanzarlo. En plenaria se leen algunas cartas y se reflexiona sobre las necesidades de los(as) adolescentes y el qué hacer para alcanzar dicho objetivo) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b><u>Demostración</u></b> (Mostrar la manera en que se puede construir un plan de vida de manera esquemática) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b><u>Palabras clave</u></b> (A nivel grupal o en subgrupos se le pide a cada integrante que diga con una sola palabra lo que considera que es importante para su futuro. Después se realiza una breve reflexión en torno a lo que cada palabra significa. La idea es sintetizar o resumir los aspectos centrales de una idea) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b><u>La rayuela de la planificación</u></b> (Se dibuja en el piso un avión y se escribe en cada cuadro un paso del proceso de planificación (tiempo, evaluación objetivos, ejecución, actividades, metas, recursos, etcétera) El o la jugadora en turno deberá tirar su ficha en el cuadro que considere el primer paso y así sucesivamente. Colectivamente se discute si cada paso es el correcto para llegar a la meta del establecimiento de un plan de vida. El objetivo es conocer y ordenar los pasos que desean seguirse en el proceso de planeación) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p> <p><b><u>Elaboración de plan de vida</u></b> (Se apoya a los(as) adolescentes en la elaboración del plan de vida) (1 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Hojas blancas Avión	Exposición del plan de vida (Narración del esquema del plan de vida por parte de los(as) alumnos)) (Se emplearán 3 horas para que paulatinamente expongan todos(as) sus planes de vida. (1 hora 3 <sup>er</sup> año)	La carta se guardará en un secreter y se irá trabajando a lo largo del curso.
1.8. Proyecto cambiante 1.8.1. Crecimiento y cambios psicoemocionales, físicos y sexuales 1.8.2. Reevaluación del plan de vida 1.8.3. Cambios y ajustes en el plan de vida	Reflexionar permanentemente en relación con los intereses y necesidades de los(as) adolescentes para realizar los cambios y reflexiones pertinentes en sus mapas de vida.	6 hrs. en 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<p><b><u>Reforzamiento positivo para los participantes</u></b> (En base al proyecto de vida elaborado con anterioridad, se pide a los(as) adolescentes que comiencen a elaborar una historia de como ven su proyecto de vida, la idea es que cada uno(a) de una frase que vaya hilada con la anteriormente mencionada por su compañero(a). Cuando alguien no sepa que decir, permanezca en silencio o diga no puedo, se le pegaran etiquetas con la frase "SI PUEDO" y se dará tiempo para que pueda continuar. La intención es demostrar que el reforzamiento positivo aumenta la probabilidad de que vuelva a aparecer un comportamiento dado) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b><u>Remover obstáculos</u></b> (Previamente se preparan una serie de preguntas que permitan ubicar los obstáculos que puedan impedir el alcance de nuestras metas en el plan de vida. En subgrupos deberán contestar cada pregunta en una tarjeta para posteriormente ante todo el grupo clasificarlas y llegar al obstáculo más común o central. Entre todos(as) se trabaja para sugerir posibles soluciones a los obstáculos encontrados. Con ello se puede hacer una mejor planificación del trabajo al ver con que elementos se cuenta y qué dificultades hay que enfrentar) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b><u>Establecimiento de objetivos y planificación de acciones</u></b> (Por equipos se pide a los(as) estudiantes que creen una imagen mental colectiva en forma oral, de cual sería su situación en 2 años. Después se pide al grupo que hagan un esbozo de su plan de acción a seguir para materializar la imagen creada. El objetivo es establecer un clima positivo y un espíritu de cooperación entre los(as) estudiantes para trabajar juntos(as) en un proyecto futuro) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Lista de preguntas Tarjetas Hojas blancas	Se evalúa la participación reflexionando como esa participación resulta importante en los ajustes de su plan de vida, sin dejar que los otros(as) decidan.	La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones de conceptos básicos que refuercen la dinámica y el tema.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
1.9. Proyecto a corto plazo 1.9.1. Visión a 3-5 años 1.9.2. Plan para alcanzarlo	Enfocarse específicamente en los planes y acciones a realizar para alcanzar planes y proyectos de vida a un corto plazo.	4 hrs. en 1 <sup>er</sup> . año	<b><u>Escudo personal</u></b> (En una cartulina para cada alumno(a), se dibuja previamente un escudo dividido en 6 partes. Se les da la instrucción que en cada parte deberán dibujar, o con palabras poner lo que se les pida. En la parte superior derecha pondrán su ideal, en el centro derecho su gran éxito y finalmente en el inferior derecho lo que los(as) puede hacer feliz. De lado superior izquierdo pondrán como se ven en 3 o 5 años, en el centro izquierdo una experiencia que les haya causado dolor y en la inferior izquierda el sitio al cual quisieran ir o estar. En plenaria se exponen algunos ejercicios y reflexiona sobre los valores y acciones para importantes para alcanzar sus metas) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b><u>El viaje</u></b> (Se les pide imaginar que realizarán un viaje el cual durará 3 años y al que se podrán llevar todas sus cualidades, capacidades y habilidades. Con los ojos cerrados imaginarán ¿qué quieren ser durante este tiempo? ¿qué quieren hacer? ¿En donde están? ¿Con quién están? Más tarde se reflexiona sobre ello) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Cartulinas	Autoevaluación de fortalezas y debilidades para su proyecto a 3 años.	Es importante cuestionar por que las consideran fortalezas y debilidades.
1.10. Proyecto a mediano plazo 1.10.1 Visión a 7-13 años 1.10.2. Plan para alcanzarlo	Enfocarse a la reflexión de un futuro a mediano plazo, visualizando las acciones necesarias para ir construyendo el panorama deseado.	4 hrs. en 2 <sup>do</sup> . año	<b><u>El tiro al blanco</u></b> (Previamente se elaboran unos "blancos" que contengan como titulo la esfera que los alumnos(as) han considerado como importantes en sus planes de vida (Ej. Personal, Profesional, Laboral, tantos blancos como esferas del desarrollo contempladas para los alumnos(as) en sus esquemas del plan de vida trabajados hasta el momento) En equipos escribirán en tarjetas las acciones a seguir para alcanzar sus metas en cada esfera del desarrollo ordenando sus tarjetas por orden de prioridades. Cada equipo colocará sus tarjetas de adentro hacia a fuera las tarjetas explicando el por que de sus decisiones. El objetivo es evaluar en conjunto la correspondencia que hay entre objetivos, acciones o tareas y las necesidades concretas a que se enfrentan los(as) adolescentes) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año) <b><u>Viaje al futuro</u></b> (Se solicita a los(as) adolescentes que cierren los ojos y mediante una narración se les traslada al futuro, a unos 7 u 8 años más de los que puedan tener en ese momento. Se les pide que se visualicen en el tiempo imaginando como viven, cuales son sus actividades, donde viven, quienes son las personas que los(as) rodean, como se sienten, etcétera. Después de dar tiempo pertinente para imaginar, se inicia el conteo de regreso al presente. En plenaria y mediante preguntas, se intenta ayudar a los(as) alumnos(as) a tomar decisiones o aclarar sus posibilidades para el futuro) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Blancos Tarjetas Maskin tape Cuadernillo	Se analiza las respuestas tomando nota en el cuadernillo.	Es importante conservar cada uno de los planes de vida elaborados por los alumnos(as) en cada sesión de trabajo.
1.11. Proyecto a largo plazo 1.11.1. Visión a 15 años o más 1.11.2. Plan para alcanzarlo	Visualizar y plantear un futuro a largo plazo que fortalezca y generar expectativas permanentes en cada uno(a) de los(as) chicos(as) .	4 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<b><u>Miremos más allá</u></b> (Cada participante responde por escrito una pregunta sobre qué estrategias requiere seguir para lograr el futuro deseado. En equipos, se toma como base el plan de vida de un(a) participante y todos contribuyen a diseñar un plan escribiéndolo es una hoja de rotafolio. En plenaria cada equipo presenta su trabajo y se trata de elegir entre todos(as) cual sería el modelo ideal. El objetivo es apoyar el establecimiento de metas y actividades concretas para el futuro) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores/ gises Borrador Plumas Hojas blancas Hojas rotafolio	En subgrupos evalúan lo que falta o sobra del otro equipo (2 hrs.) Se retoma el plan de vida para evaluar la congruencia con la elección escolar.	Se les puede pedir que asignen calificaciones simbólicas.



**TEMA: 2. INTERESES, APTITUDES Y NECESIDADES**

**OBJETIVO GENERAL:** Apoyar el reconocimiento y potencialización de los elementos personales como base vocacional para su proceso de elección vocacional.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>2.1. Intereses</p> <p>2.1.1. Qué son los intereses</p> <p>2.1.2. Cuáles son mis intereses</p> <p>2.1.3. Intereses cambiantes</p>	<p>Analizar que es lo que los(as) adolescentes desean para su vida tanto emocional como profesional y laboral.</p>	<p>10 hrs. en 1<sup>er</sup>. 2<sup>do</sup>. y 3<sup>er</sup>. año</p>	<p><b>Entrevista recíproca</b> (Se forman parejas de manera aleatoria y sentados(as) frente a esa persona, se les da tiempo para entrevistarse mutuamente tratando de obtener la mayor cantidad de información el uno(a) del otro(a) en torno a lo que les interesa personal y profesionalmente. Cada alumno(a) tiene que presentar de manera concisa a su pareja. La intención es dar a conocerse y conocer más de los intereses de los(as) compañeros(as)) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b>El concepto de mí mismo(a)</b> (A cada adolescente se le entrega un listado que contienen una gran cantidad de adjetivos y 2 columnas divididas en 3 cada una de ellas. En la primera columna se pone el título de "ASÍ SOY" y en cada una de las 3 divisiones se pone la frase "CASI SIEMPRE, MITAD DEL TIEMPO Y DE VEZ EN CUANDO". En la segunda columna se pone el título "ASÍ ME GUSTARÍA SER" y las mismas 3 frases de la primera columna. Al final cada uno(a) trata de resumir como son en apariencia, en intereses y en habilidades y como les gustaría ser en los mismos ámbitos. Se reflexiona promoviendo un mayor conocimiento en el individuo(a) de sí mismo(a)) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b>Navío de intereses</b> (Se coloca a los(as) participantes en círculo entregando a uno(a) de ellos(as) una pelota que lanzará y quien la reciba deberá decir algo que le interesa o quiere ser. Esa persona a su vez lanzará nuevamente la pelota esperando una respuesta sobre intereses. Esta acción por varias ocasiones. En plenaria se reflexiona sobre su sentir) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p> <p><b>Yo ya soy, pero me falta</b> (A cada estudiante se le reparte una tarjeta que tenga como título "PARA SER LA MUJER U HOMBRE QUE QUIERO TENGO... Y PARA SER LA MUJER U HOMBRE QUE QUIERO ME FALTA.." En sobres y sin ningún dato de quien lo escribió se revuelven y se les regresa para ser leídos en voz alta. En plenaria se reflexiona sobre lo que tienen y lo que se requiere potenciar para alcanzar sus metas) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p> <p>/gises</p> <p>Borrador</p> <p>Plumas</p> <p>Listado</p> <p>Pelota</p> <p>Tarjetas tituladas</p> <p>Sobres</p>	<p>En esta etapa se retomará de manera importante la exposición de dibujos y se les pedirá evalúen ese trabajo para modificarlo si lo consideran necesario (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p>	<p>La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones de conceptos básicos que refuercen la dinámica y el tema.</p>

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
2.2. Aptitudes 2.2.1. Qué son las aptitudes 2.2.2. Cuáles son mis inquietudes 2.2.3. Aptitudes potencializadas	Reconocer y fortalecer las habilidades personales de cada uno(a) de los(as) adolescentes con el fin de que trabajen en ellas para la toma de decisiones vocacionales.	12 hrs. en 1 <sup>er</sup> . 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<p><b>Discusión dirigida</b> (Se dirige mediante preguntas específicas hacia un objetivo común) (1 hora y 30 min. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b>Test de aptitudes</b> (Cada estudiante resolverá un test de aptitudes y graficará sus resultados en una cartulina para exponerlos paulatinamente ante el grupo. El grupo hará preguntas en torno a los resultados. La intención es reconocer las aptitudes grupales e individuales) (3 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b>Lo que me gusta hacer (Currículum Laboral)</b> (Se les pide a los(as) adolescentes que imaginen que van a solicitar trabajo por lo que deben redactar un currículum, en el que describan perfectamente sus aptitudes para convencer a un(a) contratista. En plenaria se elige a los(as) mejores candidatos(as) al puesto mencionando el por qué de la elección) (2 hrs. y 30 min. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b>Campos de fuerza</b> (Cada participante realiza de manera individual un análisis de sus cuatro fortalezas y cuatro debilidades más constantes, colocándolas de más comunes a menos comunes en una hoja vertical doblada por la mitad. En la parte superior tendrá como título fuerzas positivas (fortalezas) y en la inferior fuerzas negativas (debilidades). Se pone una numeración en la parte superior del 4 al 1 y en la parte inferior del 1 al 4 procurando escribir en los números menores las acciones más comunes. El objetivo es analizar las fortalezas y debilidades para ser reconocidas y potenciadas) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b>Proyecto escolar</b> (Se solicita a los(as) muchachos(as) que diseñen manualmente las herramientas que necesitarían en la profesión para la que piensan que son aptos, ya que con ellas realizaran un comercial en la solicitaran personas con las aptitudes necesarias para ejercerlo) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Cartulinas Colores Hojas blancas Pliegos de papel bond	Se realizará una autoevaluación en la que los(as) alumnos(as) escriben todo lo que necesitarían en cuanto a aptitudes o habilidades para desempeñar lo que piensan estudiar. De manera individual se platica con los(as) que se crea necesario para aclarar algunas cuestiones. (2 hrs.) Al hacer su elección vocacional nuevamente se autoevalúa la congruencia de elección escolar con la necesidad profesional o personal. (1 hora y 30 min. 3 <sup>er</sup> año)	Las herramientas se realizarán en casa como tarea para no emplear demasiado tiempo en el diseño.
2.3. Necesidades 2.3.1. Qué son las necesidades 2.3.2. Cuáles son mis necesidades 2.3.3. Necesidades cambiantes	Reconocer las necesidades como elementos indispensables para la toma de decisiones y para el desarrollo personal.	12 hrs. en 1 <sup>er</sup> . 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<p><b>Preferencias</b> (Se formarán parejas y a cada una se les entregará una hoja en la cual tendrá 1 columna llena con la palabra prefiero a manera de acróstico y 4 columnas más solo con título (cosas que me gustan de la escuela, actitudes que espero de los(as) jóvenes, acciones que me gustan realizar y ocupaciones que me gustan) y que ellos(as) deberán llenar de acuerdo a la letra que se encuentra al inicio de la fila (Ej; Con la letra P -primera letra de prefiero_ participar, potenciar sus habilidades, pintar y psicología. Todo ello en función de cada columna) El objetivo es reflexionar en torno a las preferencias y necesidades de los(as) adolescentes) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b>La caja mágica</b> (Se les pide imaginar a los(as) adolescentes que han encontrado una caja mágica a la cual le pueden pedir todas las cosas tangibles o intangibles que necesiten para su vida personal, familiar, escolar, profesional y en general para el futuro. En general deben ordenar las cosas de acuerdo a las prioridades. El objetivo es ayudar al / la estudiante a pensar en su escala de valores) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b>Subasta de valores</b> (Se explica que cada alumno(a) tienen 1,000 pesos para entrar a una subasta en la que podrán comprar tantos valores como necesiten y les alcance. En plenaria se reflexiona sobre su sentir cuando pudieron y cuando no pudieron adquirir algún valor que anhelaban, facilidad y dificultad para establecer prioridades) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p> <p><b>Yo soy única o único</b> (Se les entrega un medio pliego de papel bond a cada uno(a) de los(as) participante pidiéndoles que elaboren un dibujo de un niño(a). Posteriormente se les entrega 5 tarjetas de diferentes colores a cada uno(a) para que escriban sus características propias para después pegarlas en la parte del dibujo que deseen y comentarlo en parejas. Al final se reflexiona sobre las características similares entre su otro(a) compañero(a) pero principalmente sobre aquellas que las hacen únicos(as) e irrepetibles) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Hojas impresas Billetes de papel Pliego de papel bond Tarjetas de colores	Se retoma la exposición de dibujos para incluir necesidades. El facilitador(a) observa y cuestiona los trabajos. (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año) Al hacer su elección vocacional nuevamente se autoevalúa la congruencia de elección escolar con la necesidad profesional o personal. (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Si algún(a) adolescente considera necesario reconstruir su imagen puede hacerlo y se reflexiona el por qué de su decisión.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>2.4. Vocación</p> <p>2.4.1. Qué es la vocación</p> <p>2.4.2. Cuál es mi vocación</p> <p>2.4.3. Fortalecimiento y construcción de la vocación</p>	<p>Reflexionar en torno a la inclinación vocacional de cada uno(a) de los(as) adolescentes para su fortalecimiento y toma de decisiones.</p>	<p>12 hrs. en 1<sup>er</sup>, 2<sup>do</sup>. y 3<sup>er</sup>. año</p>	<p><b><u>La discusión de lo que salta a la vista</u></b> (Se formar 5 grupos y a cada uno se le solicita que formen 10 enunciados con la palabra que se les asigna (a un equipo se le asignará la palabra SIEMPRE, a los otros NUNCA, TODOS(AS), ALGUNO(AS) NINGUNO(A)) después el trabajo de cada grupo se presenta a los demás equipos y en plenaria se discute que tan reales son los enunciados, por qué se hacen esas creencias, de qué manera pueden repercutir esas creencias en las conductas y cómo las podemos ir modificando. Reconocer en el sentido común una herramienta de análisis vocacional) (2 hrs. 1<sup>er</sup> año)</p> <p><b><u>La fotografía de mi currículum</u></b> (A manera de collage, los(as) adolescentes representaran sus características no observables como carta de presentación (Ej.; el recorte de un sol puede representar su calidez como persona, etcétera) para posteriormente todos(as) en círculo lo presentaran recibiendo preguntas que permitan profundizar más en la personalidad y cualidades sobresalientes) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b><u>Baile de presentación (de actitudes)</u></b> (Se otorga una hoja de papel a los(as) alumnos(as) en la que escribirán la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es mi habilidad especial para la profesión que deseo continuar estudiando? Se la pegarán en el pecho o en la espalda. Con música los(as) adolescentes buscarán bailando a las personas que tengan la misma habilidad o habilidades parecidas, una vez encontrándose se les dará tiempo para discutir por que creen tener esa habilidad y en grupos se expone defendiendo su postura. El objetivo es reconocerse a partir de aptitudes afines, o intereses específicos) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p> <p><b><u>Intercambio de ideas</u></b> (A cada integrante del grupo se le entregan 5 tarjetas en las que escribirán 5 acciones que realizarán para ir fomentando sus capacidades hacia una profesión. Las tarjetas se depositarán en una caja y cada participante tomará 5 tarjetas que no sean las suyas escogiendo 1 que consideren la mejor. Estas se pondrán en el pizarrón votando por las 5 mejores las que tendrán derecho a un premio. En plenaria se discute el por que son las más viables) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores /gises</p> <p>Borrador</p> <p>Plumas</p> <p>Tarjetas con palabras</p> <p>Revistas</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegamento</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Maskin tape</p> <p>Grabadora</p> <p>CDS</p> <p>Tarjetas blancas</p> <p>Caja</p>	<p>Se retoma la exposición de dibujos para agregar la vocación. (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p>Al hacer su elección vocacional nuevamente se autoevalúa la congruencia de la elección escolar. (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	<p>En el tema dos se retoman permanentemente los trabajos realizados en cada uno de sus apartados para ser comparados.</p>

**TEMA: 3. SITUACIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA EN MÉXICO**

**OBJETIVO GENERAL:** Reflexionar en torno a la realidad nacional que enmarca y determina el presente y el futuro del desarrollo integral de los(as) adolescentes.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
3.1. Situación e historia familiar 3.1.1. Qué me ofrece la familia 3.1.2. Condiciones sociales de mi familia 3.1.3. Condiciones económicas de mi familia 3.1.4. Respaldo familiar	Analizar la situación familiar como factor determinante en la toma de decisiones para los planes de vida presente y futura.	6 hrs. en 1 <sup>er</sup> . 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<b>Técnica de los grupos nominales</b> (Se forman equipos de 5 o 6 en las cuales cada uno(a) de sus miembros escribirá de manera individual la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuales son algunos elementos familiares que consideras importantes tomar en cuenta para tu desarrollo escolar y profesional? Se nombra un secretario(a) para tomar nota de cada opinión escribiéndola en hojas de rotafolio y posteriormente mostrarlas para que el equipo discuta asignándoles puntuación de 5 a 1 según la que consideren la mejor. Se forma un informe por grupo el cual es expuesto y justificado por la / él representante del mismo. El objetivo es obtener opiniones múltiples de diversas personas, en forma estructurada) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b>Mesa redonda</b> (Se convoca a un grupo de voluntarios(as) a hablar frente al resto de los(as) compañeros(as) con información que revisaran previamente, con la intención de aclarar información desde diferentes puntos de vista) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año) <b>Cacería de autógrafos</b> (En una hoja los(as) adolescentes escribirán cuales son sus expectativas académicas y profesionales y los aspectos en los cuales solicita apoyo por parte de la familia. La tarea consistirá en conseguir el mayor número de firmas de los familiares que apoyen sus propuestas. En plenaria se discute y reconoce la opinión de los(as) propios(as) familiares en torno al respaldo y expectativas en relación a sus hijos(as)) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Hojas blancas	Se elabora una carta de apoyo a la familia en la cual se exponen los motivos del por qué es importante recibir su respaldo. Esto permite evaluar la claridad de elementos que puedan tener para defender su postura. (1 hora 3 <sup>er</sup> año)	La carta puede ser entregada quien así lo desee.
3.2. Desarrollo social y económico de la comunidad	Analizar la situación de la comunidad, como marco de referencia y posibles expectativas para los(as) adolescentes.	2 hrs. en 1 <sup>er</sup> . año	<b>Mesa redonda</b> (Se convoca a un grupo de voluntarios(as) a hablar frente al resto de los(as) compañeros(as) con información que revisaran previamente, con la intención de aclarar información desde diferentes puntos de vista) Aclarar información desde diferentes puntos de vista) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas	Exposición de las reacciones para una retroalimentación (Comentarios para desahogar reacciones de los(as) alumnos(as))	A los voluntarios se les da tiempo previo y apoyo a esta sesión.
3.3. Desarrollo social y económico de la ciudad	Analizar la situación de la ciudad en la que viven para visualizar posibilidades de desarrollo personal integral.	3 hrs. en 2 <sup>do</sup> . año	<b>Collage</b> (Se forman equipos entregando revistas, tijeras, marcadores y pegamento a cada uno de ellos y con el cual representaran exponiendo el tema a revisar y así facilitar la comunicación y la expresión de sentimientos e información) (1 hora y 30 min. 2 <sup>do</sup> año) <b>Discusión dirigida</b> (Dirigir mediante preguntas específicas hacia un objetivo común) (1 hora y 30 min. 2 <sup>do</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Revistas Tijeras Pegamento Papel bond	Trueque de ideas (Proposición de ideas para estimular la participación del grupo)	La evaluación es una dinámica que permite evaluar el punto de vista de los/(as) adolescentes.
3.4. Desarrollo social y económico del país	Visualizar la situación actual del país como marco de referencia para la elección académica.	2 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<b>Investigación bibliográfica</b> (Solicitar a los(as) adolescentes investigar en diferentes documentos información concerniente al tema) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)		Lluvia de ideas por tarjetas (Establecimiento de concepto por escrito)	La evaluación es una dinámica que permite evaluar el punto de vista de los/(as) adolescentes.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
3.5. Desarrollo social y económico mundial	Tener un marco de referencia a nivel macro de las características de desarrollo económico y social y sus repercusiones en lo personal.	2 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<b>Puro cuento</b> (El profesor(a) prepara con anterioridad un cuento con personajes reales o ficticios pero que hablen de la situación mundial y económica en el mundo. La historia tendrá varias fallas o mentiras que los(as) adolescentes tendrán la oportunidad de cuestionar levantándose de su silla y ofreciendo su opinión. Los(as) que permanezcan sentados(as) también deberán participar explicando el por que lo consideran verdadero. La intención es evaluar el dominio que los(as) alumnos(as) tienen del tema, así como precisar conclusiones y afirmaciones de forma colectiva) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Cuento	Se autoevalúa la participación grupal, reflexionando sobre los <i>no cuestionamientos a lo largo de la vida y sus repercusiones</i> .	

#### TEMA: 4. OFERTA EDUCATIVA

**OBJETIVO PARTICULAR:** Conocer a detalle las características de cada una de las ofertas educativas de nivel medio superior a las cuales podrán tener acceso los(as) adolescentes.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
4.1. Modalidades educativas post secundaria 4.1.1. Propedéutica 4.1.2. Bivalente 4.1.3. Especializadas 4.1.4. Terminales	Conocer de manera general la oferta educativa de nivel medio superior que se oferta en la ciudad en la que viven.	2 hrs. en 1 <sup>er</sup> . año	<b>Afiche</b> (Presentar en forma simbólica la opinión del grupo sobre el tema a través de la formación de equipos que elaboren un afiche para exponerlo describiéndolo) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Papel bond Tijeras Revistas Pegamento	¿Qué sabemos? (Exteriorización del conocimiento de cada uno(a) de los(as) estudiantes)	La evaluación es una dinámica que permite evaluar el punto de vista de los/(as) adolescentes.
4.2. Características específicas de instituciones propedéuticas 4.2.1. Ventajas y desventajas	Conocer de manera específica, las características y cualidades de la oferta educativa de tipo propedéutica.	6 hrs. en 1 <sup>er</sup> . 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<b>Lluvia de ideas</b> (Se pide al grupo dar ideas de lo que es una oferta educativa de tipo propedéutica) (1 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b>Recopilación de objetos</b> (Se forman equipos a los cuales se le solicita recopilar el mayor número de datos o ideas que describan favorablemente a este tipo de oferta educativa. El equipo con mayor número de afirmaciones, tendrá la posibilidad de recibir algún incentivo por parte del /la profesora y/ o del equipo (un punto más, una medalla simbólica, etcétera) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año) <b>Panel</b> (Se pide a un grupo de expertos(as) o voluntarios(as) a tratar aspectos referentes al tema dialogando o conversando en un ambiente de informalidad o espontaneidad ante el grupo) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas	La liga del saber (Evaluación del conocimiento y manejo del tema mediante preguntas elaboradas previamente a responder por equipos) (1 hora 3 <sup>er</sup> año)	La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones que refuercen la dinámica y el tema.
4.3. Características específicas de instituciones bivalentes 4.3.1. Ventajas y desventajas	Conocer de manera específica, las características y cualidades de la oferta educativa de tipo bivalente.	6 hrs. en 1 <sup>er</sup> . 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<b>Lluvia de ideas</b> (Se pide al grupo dar ideas de lo que es una oferta educativa de tipo bivalente) (1 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b>Phillips 66</b> (Se forman grupos de 6 personas para dialogar en 6 minutos sobre el tema y así obtener las ideas del grupo buscando la participación de todos) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año) <b>Panel</b> (Se pide a un grupo de expertos(as) o voluntarios(as) a tratar aspectos referentes al tema dialogando o conversando en un ambiente de informalidad o espontaneidad ante el grupo) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas	La liga del saber (Evaluación del conocimiento y manejo del tema mediante preguntas elaboradas previamente a responder por equipos) (1 hora 3 <sup>er</sup> año)	La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones que refuercen la dinámica y el tema.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
4.4. Características específicas de instituciones especializadas 4.4.1. Ventajas y desventajas	Conocer de manera específica, las características y cualidades de la oferta educativa de tipo especializada.	6 hrs. en 1 <sup>er</sup> . 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<b>Lluvia de ideas</b> (Se pide al grupo dar ideas de lo que es una oferta educativa de tipo bivalente) (1 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b>Papelógrafo</b> (Mediante lluvia de ideas los(as) participantes escriben en papelógrafos las ventajas, desventajas y mitos existentes en torno a la oferta educativa en cuestión. Al tener a la vista de manera escrita ideas, opiniones y acuerdos del grupo, de forma resumida y ordenada, se discute reflexionando sobre estas ideas y su cercanía o no a la realidad) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año) <b>Panel</b> (Se pide a un grupo de expertos(as) o voluntarios(as) a tratar aspectos referentes al tema dialogando o conversando en un ambiente de informalidad o espontaneidad ante el grupo) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas	La liga del saber (Evaluación del conocimiento y manejo del tema mediante preguntas elaboradas previamente a responder por equipos) (1 hora 3 <sup>er</sup> año)	La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones que refuercen la dinámica y el tema.
4.5. Características específicas de instituciones terminales 4.5.1. Ventajas y desventajas	Conocer de manera específica, las características y cualidades de la oferta educativa de tipo terminal.	6 hrs. en 1 <sup>er</sup> . 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<b>Lluvia de ideas</b> (Se pide al grupo dar ideas de lo que es una oferta educativa de tipo bivalente) (1 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b>La bomba de protones</b> (De manera individual los(as) adolescentes escribirán las 4 características que describan este tipo de oferta educativa. Tras un tiempo de trabajo individual, se pide formar parejas con la persona más próxima las cuales retomarán las 2 ideas más fuertes, posteriormente se incorporarán con otra pareja realizando el mismo ejercicio, después se unirán con otro cuarteto, más tarde equipo de 8 y así sucesivamente hasta conformar 2 grupos grande (esto dependiendo del número de participantes) Las 2 propuestas de cada equipo de escriben y en plenaria se analizan para tomar las 2 opiniones finales. La intención es resumir las opiniones de todos(as) los(as) alumnos(as) en una sola, ante la temática propuesta para la reflexión y análisis colectivo) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año) <b>Panel</b> (Se pide a un grupo de expertos(as) o voluntarios(as) a tratar aspectos referentes al tema dialogando o conversando en un ambiente de informalidad o espontaneidad ante el grupo) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Hojas blancas	Se le entrega una hoja a cada uno(a) de los(as) participantes y se pide que evalúen al compañero(a) que le sigue en la lista, asíéndole 5 preguntas con respecto al tema.(1 hora 3 <sup>er</sup> año)	La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones que refuercen la dinámica y el tema.
4.6. Apoyos vocacionales	Fortalecer la información sobre instituciones educativas de nivel medio superior con situaciones específicas que puedan resultar más significativas.	10 hrs. en 2 <sup>do</sup> . y 3 <sup>er</sup> . año	<b>Visitas a instituciones</b> (Observa en las instituciones la forma de trabajo de los(as) profesores(as) y alumnos(as), así como materias, reglamento y demás aspectos de su propio interés) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año) <b>Exposiciones profesiográficas</b> (Elaborar una exposición profesiográfica por parte de los(as) alumnos(as) y para consulta de los(as) mismos(as)) (3 hrs. 2 <sup>do</sup> año) <b>Plática con estudiantes y egresados(as) de instituciones</b> (Escuchar de viva voz la experiencia académica de estar o haber estado en determinado modelo escolar) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año) <b>Jornadas vocacionales</b> (Obtener información de las propias instituciones con stands informativos en la escuela) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Pegamento Papel craft	Se aplicara un cuestionario en el cual expresen sus aprendizajes en cuanto a los tipos de oferta educativa (1 hora 3 <sup>er</sup> año)	Se devolverá el examen para su revisión.

**TEMA: 5. OFERTA LABORAL**

**OBJETIVO GENERAL:** Reconocer el panorama laboral que los acogerá en algún momento y que es la base para muchos(as) del sustento de vida.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
5.1. Realización personal y trabajo 5.1.1. Creatividad laboral 5.1.2. Explotación de recursos personales en el trabajo 5.1.3. Trabajo para el crecimiento y desarrollo personal	Reconocer en el trabajo asalariado o autogenerado, uno de los caminos importantes para el desarrollo personal de quien lo hace con gusto y vocación.	4 hrs. en 2 <sup>do</sup> . año	<b>Noticiero popular</b> (En grupos se les pide que formen pequeños "cables periodísticos" de lo que conocen o saben del tema. Posteriormente se colectivizan los cables anotando cada grupo la información desconocida y discute la que considera irreal o incorrecta para aceptarla o no como noticia. Nuevamente en grupos se trabaja con los cables escuchados y discutidos para formar "editoriales" que es el documento final que resume los cables. La finalidad es realizar una reflexión, análisis e interpretación en torno al tema) (2 hrs. y 30 min. 2 <sup>do</sup> . año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Pliegos de bond Periódicos Tijeras Pegamento	Se auto evaluara la participación de cada uno(a) de los(as) miembros del grupo por sus mismos(as) compañeros a manera de discusión dirigida (1 hora y 30 min. 2 <sup>do</sup> año)	Los editoriales se pueden poner en el periódico mural para colectivizarlos con la comunidad estudiantil.
5.2. Realización entre intereses y posibilidades de trabajo 5.2.1. Realidad económica 5.2.2. Realidad social	Analizar la realidad social y económica que nos rodea para visualizar las posibilidades reales que empaten con los intereses.	4 hrs. en 2 <sup>do</sup> año	<b>Investigación bibliográfica</b> (Solicitar a los(as) adolescentes llevar materiales que consideren necesarios para ser revísados y obtener información referente al tema. Durante la sesión se dará tiempo para encontrar algo que piensen sea necesario para tener como conocimiento y se comentará) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año) <b>Simposio</b> (Se convoca a un grupo de expertos(as) a hablar de manera sucesiva sobre el tema para aumentar la información que poseen los(as) alumnos(as)) (1 hrs. 2 <sup>do</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Libros Periódicos Revistas Artículos	Respuesta circular (Los(as) alumnos(as) se sientan en círculo y eligen a un líder quien comenzará hablando del tema y establecer una pregunta que será respondida por cada uno(a) de sus compañeros(as) durante un minuto) (1 hora 3 <sup>er</sup> año)	El profesor evaluará las respuestas comentando en general su percepción con respecto al tema comentado y en cuanto a la participación.
5.3. Tipos de oferta laboral 5.3.1. Trabajo asalariado 5.3.2. Trabajo por cuenta propia	Entender el desarrollo del contexto en el que se encuentran inmersos para reflexionar sobre las posibilidades de trabajo tanto asalariado como autogenerado.	4 hrs. en 2 <sup>do</sup> año	<b>Doble rueda</b> (Se forman dos grandes grupos los cuales se encontraran en círculo uno dentro del otro. Los(as) del círculo interior discuten el tema en tanto los(as) de afuera observan anotando comportamiento e información manejada. Posteriormente se solicitan las observaciones realizadas y se les pide a los(as) de afuera pasar al centro y viceversa y se repite el proceso. La finalidad es promover la controversia en torno al tema para hacer la discusión más interesante obligando a pensar) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año) <b>Mesa redonda</b> (Se convoca a un grupo de voluntarios(as) a hablar frente al resto de los(as) compañeros(as) con información que revisaran previamente, con la intención de aclarar información desde diferentes puntos de vista) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Hojas blancas	Búsqueda de consensos (Comparar los resultados de las discusiones individuales con los resultados de discusiones grupales) (1 hora 3 <sup>er</sup> año)	La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones que refuercen la dinámica y el tema.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
5.4. Posibilidades laborales en la comunidad 5.4.1. Con preparación secundaria 5.4.2. Con preparación de nivel medio superior (bivalente, propedéutico, especializada y terminal)	Reconocer la importancia y la necesidad de la preparación en nuestra realidad actual.	4 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<b>Jurado 13</b> (Se prepara una "Acta de Acusación" con respecto al tema a trabajar, se reparten los papeles (1 juez(a), 2 secretarios(as) de actas quienes toman notas y de 5 a 7 personas como jurado quienes den un veredicto; el resto de los(as) alumnos(as) se dividen en 2 grupos, 1 para defender y otro para culpar al /la acusada. En cada uno de estos equipos se asigna quien defiende y se preparan pruebas y testigos(as)). Se representa el juicio para llegar a un veredicto. El objetivo es analizar y sustentar información, ideas u opiniones en torno al tema) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año) <b>Cadena de asociaciones</b> (Se escogen varias palabras relacionadas al tema, los(as) adolescentes tendrán que mencionar otras palabras relacionadas a la misma (Ej. Ley: derecho, abogado(a), justicia, etcétera). Cada palabra se va escribiendo para posteriormente discutir el porqué de la relación. Al final se analizan las diferentes interpretaciones que hay sobre el tema a partir de su propia experiencia, para realizar asociaciones de las mismas en una definición o concepto general) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Acta de Acusación	En una cuartilla se solicita a los(as) alumnos(as) que expresen su sentir en cuanto a la situación laboral y educativa en su comunidad. Esto será una tarea a entregar. Se evalúa la percepción de los(as) adolescentes.	La situación del jurado se explica a los(as) alumnos(as) con anterioridad para que preparen pruebas y de más elementos necesarios para ganar el caso.
5.5. Posibilidades laborales nacionales	Conocer las características de empleo a nivel nacional como panorama de referencia mayor.	2 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<b>La ley del mar</b> (Analizar las causas internas y externas y las posibilidades reales del tema a trabajar mediante la elaboración de un listado de las consecuencias y causas de las posibilidades laborales a nivel nacional. Posteriormente y previamente elaborados, se utilizan tres tamaños de peces, en los grandes se anotan las causas externas, en los medianos las causas internas y en los pequeños las consecuencias. Cada alumno(a) tomará pescando con una caña los peces que pueda y los colocará en el esquema diseñado de 3 círculos uno dentro del otro, de afuera hacia adentro irán las causas externas, internas y consecuencias, al final se forman 3 equipos que discutan cada uno de los círculos y lo compartan en la plenaria.) (2 hrs. 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas	En una cuartilla se solicita a los(as) alumnos(as) que expresen su sentir en cuanto a la situación laboral y educativa en su comunidad. Esto será una tarea a entregar. Se evalúa la percepción de los(as) adolescentes.	

### TEMA: 6. TOMA DE DECISIONES

**OBJETIVO GENERAL:** Sensibilizar a los(as) adolescentes en relación con la importancia de las decisiones a lo largo de la vida y de lo importante de la decisión vocacional para su futuro mediano y a largo plazo.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
6.1. Toma de decisiones 6.1.1. Qué es decidir 6.1.2. Para qué se toman decisiones 6.1.3. Cómo se toman decisiones 6.1.4. Formas de decidir	Entender la importancia medular de tomar decisiones razonadas ya que estas están presentes a lo largo de la vida determinantes muchas de ellas para el proyecto de vida.	5 hrs. en 1 <sup>er</sup> . año	<b>La piñata</b> (En la piñata se depositan además de otros premios, varias tarjetas que contengan las etapas o procesos a seguir para estudiar para un determinado examen. Se realiza el ritual de la partida de piñata para que al lanzarse por sus premios, se encuentren también las tarjetas. Un(a) alumno(a) iniciará leyendo una de ellas y en torno a esta se acomodan las demás antes o después de la misma según consideren en lo individual o discusión colectiva) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año) <b>Diseño de agenda semanal</b> (Se solicita a los(as) estudiantes pensar en 4 cosas trascendentes o determinantes para su vida escolar, personal, etcétera, que deban hacer para la próxima semana. Para ello elaborarán una agenda que contenga la situación, la hora y la persona con quien tenga que hacerlo. En plenaria se reflexiona sobre las consecuencias de no realizar dichas situaciones) (2 hrs. 1 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Piñatas Premios Tarjetas Palo	Se forman 4 equipos a los cuales se les pide preparar una respuesta a una de las siguientes preguntas: ¿Qué es decidir? ¿Para qué se toman decisiones? ¿cómo se toman decisiones? y ¿qué se puede decidir en la vida? En grupo se califica la calidad de respuesta de cada uno de los equipos. (1 hora 1 <sup>er</sup> año)	La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones que refuercen la dinámica y el tema.



CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>6.2. Elementos necesarios en la toma de decisiones</p> <p>6.2.1. Satisfacciones personales</p> <p>6.2.2. Satisfacciones económicas</p> <p>6.2.3. Beneficios sociales</p>	<p>Analizar que las decisiones son situaciones que debieran en todo momento favorecer el crecimiento de todo(a) individuo, entendiendo que algunas de ellas incluso pueden implicar sacrificios.</p>	<p>5 hrs. en 2<sup>do</sup>. y 3<sup>er</sup>. año</p>	<p><b>Proyecto Wolfbein</b> (Se pide la participación de 12 o 15 voluntarios(as) los cuales estarán al centro discutiendo una situación problema que se les entrega por escrito a cada uno(a) de ellos(as). El resto de los(as) estudiantes permanecen observando dispersos en el espacio y 2 de ellos(as) tomarán nota. Una vez que el grupo del círculo haya leído individualmente la información proceden a discutir para tomar una decisión unánime. el objetivo es sensibilizar a los(as) adolescentes en el proceso de tomar una decisión visualizando los posibles elementos que forman parte de este proceso) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b>¿Qué tiene prioridad en mis decisiones?</b> (Se le plantea al grupo una situación de emergencia en la cual disponen de 5 minutos para elegir de manera individual solamente 3 de las 10 cosas que se les muestra en una lista. Más tarde en grupos de 5 o 6 personas, se les da 5 minutos más para que de manera grupal hagan 3 elecciones, al final se expone al grupo por equipos los motivos de su elección. Se reflexiona sobre las facilidades o dificultades para elegir, así como las ventajas y desventajas de participar en la elección) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores /gises</p> <p>Borrador</p> <p>Plumas</p> <p>Escrito de situación problema</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Lista de cosas importantes</p>	<p>Se solicita a los(as) alumnos(as) escribir en una cuartilla el por qué es importante tomar decisiones personales en la vida. (1 hora 3<sup>er</sup> año)</p>	<p>La evaluación tiene la intención de que el facilitador(a) conozca y analice la percepción de los(as) alumnos(as) con respecto al tema.</p>
<p>6.3. Personas que intervienen en la toma de decisiones</p> <p>6.3.1. Padres y madres</p> <p>6.3.2. Familiares</p> <p>6.3.3. Amistades</p> <p>6.3.4. Profesores(as)</p> <p>6.3.5. Personas que son nuestros modelos</p>	<p>Reconocer que como seres sociales se esta en constante interacción con personas inmersas en muchas de las decisiones tomadas.</p>	<p>5 hrs. en 2<sup>do</sup>. año</p>	<p><b>Discusión de gabinete</b> (Se prepara un documento que plantea una situación problema y que es presentado a los(as) adolescentes con tiempo para que puedan informarse. Al iniciar la dinámica se asigna a un(a) presidente(a) quien guíe la mesa de discusión y presente a la plenaria el problema a analizar. El objetivo es llegar a conclusiones concretas e inmediatas de un problema determinado, ejercitando la toma de decisiones a partir de hechos concretos) (1 hora y 30 min. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b>Lectura de cartas</b> (El objetivo es obtener una interpretación sobre determinada situación a partir de los diferentes aspectos que lo componen para lo cual se realizan dibujos en cartas de acuerdo al tema. Se forman 2 equipos, 1 quien presente la descripción de las cartas y 1 más quien las adivine. Al final se discute el conjunto de ellas para llegar a una interpretación final) (1 hora y 30 min. 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b>Decisiones tomadas por terceros(as)</b> (Cada alumno(a) se sienta en el lugar donde se encuentre más cómodo(a) y elabora una lista de las situaciones en que otros(as) tomaron decisiones por él/ ella. De toda la lista se elige una sola situación que se comenta al grupo al tiempo que elige a un(a) compañero(a) que represente a esa persona. Frente a ella el/ la alumno(a) comenta como se sintió y lo que le gustaría, la intención es darles la oportunidad de expresarse. Así el objetivo es la elaboración de experiencias pasadas con relación a la toma de decisiones y concientización sobre la importancia de tomar decisiones autónomas) (2 hrs. 2<sup>do</sup> año)</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores /gises</p> <p>Borrador</p> <p>Plumas</p> <p>Documento de situación problema</p> <p>Pliegos de bond</p> <p>Cartas con dibujos</p> <p>Hojas blancas</p>	<p>Se forman grupos para que trabajen en un collage que entregarán donde expliquen que personas forman parte de sus decisiones y por qué.</p>	<p>La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones que refuercen la dinámica y el tema.</p>

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>6.4. La última palabra</p> <p>6.4.1. Quién toma las decisiones</p> <p>6.4.2. Cómo afecta o beneficia la decisión en mi persona</p> <p>6.4.3. Cómo afecta o beneficia la decisión a la familia</p> <p>6.4.4. Cómo afecta o beneficia mi decisión a la comunidad y al país</p>	<p>Entender que las decisiones deben ser personales ya que los beneficios o sacrificios afecta directamente al sujeto que las lleva a cabo.</p>	<p>6 hrs. en 3<sup>er</sup>. año</p>	<p><b>Decisiones propias</b> (Se realiza una lista en las que recuerden haber tomado decisiones propias. En pareja se comenta una situación y se habla sobre: qué sintió al tomar la decisión, qué sintió al recordarlo y qué aspectos o cualidades de su personalidad estuvieron en juego en su decisión. Después se invita a formar un círculo en el cual en el centro se ubica una silla vacía en la que se sentaran los(as) participantes por turnos exponiendo su ejercicio. Se les puede dar una frase de inicio (Ej. Yo soy la parte de Marlene y le ayudo a Marlene a tomar decisiones; Últimamente se siento agotada por que Marlene ha tenido que tomar muchas decisiones, etcétera) el resto del grupo puede hacer preguntas. Al final se comenta el ejercicio con todo el grupo para propiciar la reflexión y análisis sobre la relación entre los(as) adolescentes y su centro de poder) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p> <p><b>El domino</b> (Se elaboran fichas de domino que tengan causas y efectos sobre la toma de decisiones propias y las tomadas por terceros(as). Se forman 4 o 5 equipos a los cuales se le entregan las mismas cantidades de fichas. Se parte por la ficha que tenga de los dos lados la misma causa o efecto y posteriormente a la izquierda se continua el juego, cuando un equipo no tenga el efecto de la causa o la causa del efecto pasa el turno al equipo siguiente. En cada ficha se intenta discutir y analizar la relación entre dos tipos distintos de elementos (efectos-causas). Todas las fichas se van pegando en la pared o pizarrón) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p> <p><b>Yo lo miro así</b> (Se pide 4 voluntarios(as) a los(as) cuales se les dice que tienen que describir un libro por lo que cada quien tiene que elegir la parte del libro que va a describir sin ponerse de acuerdo en la manera en que lo van a hacer. Frente al grupo se dan las descripciones para que adivine el objeto del que están hablando. El objetivo es la reflexión y análisis de las consecuencias de una información y comunicación parcelada) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores /gises</p> <p>Borrador</p> <p>Plumas</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Fichas de domino</p>	<p>Mediante una "Carta a si mismo(a)", los(as) alumnos(as) expresarán cuales son las decisiones que de hoy en adelante solo tomaran ellos exponiendo el motivo de por qué será así. El objetivo es reconocer y evaluar los argumentos que tendrán lugar en la toma de decisiones.</p>	<p>La carta se entrega a manera de tarea y se analizan sus percepciones.</p>

### TEMA: 7. MANEJO DE CONFLICTOS INTERNOS

**OBJETIVO GENERAL:** Dar elemento que permitan resolver de manera reflexiva y analítica los posibles conflictos que pudieran surgir al tomar decisiones tanto a nivel personal como con la gente de su entorno.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>7.1. Conflicto</p> <p>7.1.1. Qué es un conflicto</p> <p>7.1.2. Para qué solucionar los conflictos</p> <p>7.1.3. Cómo afectan los conflictos</p>	<p>Entender que en la toma de decisiones, los conflictos pueden ser recurrentes pero sabiéndolos manejar pueden favorecer el crecimiento y madures de las personas.</p>	<p>3 hrs. en 2<sup>do</sup>. año</p>	<p><b>Lluvia de ideas</b> (Mediante la intervención de todas las ideas de los(as) adolescentes se pone en común el conjunto de ideas o conocimientos que cada uno(a) de los(as) participantes tienen sobre el tema y colectivamente llegar a una síntesis, conclusiones o acuerdos comunes de las ideas que se han ido registrando) (1 hora 2<sup>do</sup> año)</p> <p><b>La lección del pez en el acuario</b> (Se les narra la historia de un pez que estaba separado de otros de diversos colores por una pared gruesa de vidrio, a pesar de sus intentos por intentar pasar al otro lado para no estar solo, estos fueron inútiles. Cuando el vidrio fue retirado pudo al fin encontrarse con los demás peces. Esta historia o cualquier otra creada, puede ayudar a los(as) adolescentes a entender que los límites para tomar decisiones son internos y externos) (1 hora 2<sup>do</sup> año)</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Marcadores /gises</p> <p>Borrador</p> <p>Plumas</p> <p>Historia a narrar</p>	<p>Antes de iniciar con el tema, se pide a los(as) adolescentes que mediante 3 refranes definan lo que es para ellos(as) el conflicto. Estos se entregaran para ser retomado en la lluvia de ideas.</p>	<p>La idea es agotar los tiempos con las reflexiones y comentarios de los(as) adolescentes y con ejemplos cotidianos y pequeñas exposiciones que refuercen la dinámica y el tema.</p>

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
7.2. Tipos de conflictos 7.2.1. Conflictos internos o personales 7.2.2. Conflictos externos o sociales	Conocer los tipos de conflictos que pueden surgir en la toma de decisiones académicas y personales.	3 hrs. en 2 <sup>do</sup> . año	<b>La colonización del planeta UXULE o La Arca de Noé</b> (Se les plantea a los(as) adolescentes la idea de que existe un planeta habitable al cual desean enviar una pareja perfecta para poblarlo, por tal motivo se deben elegir los profesionales ideales en cualidades y habilidades para asegurar la especie. Se forman 4 grupos que trabajen un listado de habilidades y cualidades para la mujer y para el hombre. Se discute la situación de conflicto existente en la elección y se confrontan los propios valores con los valores de otras personas) (2 hrs. 2 <sup>do</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas	Todos(as) los(as) participantes evaluarán la participación del grupo en cuanto a: defender puntos de vista, qué tipos de situaciones predominaron (valores, ideas, necesidades, derechos).(1 hora en 2 <sup>do</sup> año)	
7.3. Resoluciones personales de conflictos 7.3.1. Tipos de conflictos internos 7.3.2. Cómo vivo un conflicto interno 7.3.3. Qué hago comúnmente para darle solución 7.3.4. Cómo solucionar un conflicto interno 7.3.5. Cuáles son mis necesidades y prioridades	Reflexionar sobre la mejor manera de enfrentar un conflicto interno en la toma de decisiones para el proyecto personal de vida.	4 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<b>Estudio de casos</b> (Se presenta al grupo un "caso" particular el cual se desea resolver. Todo el grupo debe reunirse en círculo para dar ideas, posibles soluciones o interpretaciones. Se irán anotando aportes significativos y posibles soluciones, sobre la base de estas anotaciones se harán las conclusiones finales) (1 hora y 30 min. 3 <sup>er</sup> año) <b>Sentimientos contradictorios</b> (Se colocan dos sillas y en un semicírculo en torno a estas se sientan los(as) adolescentes. Se pide la participación de algunos(as) voluntarios(as) para manifestar alguna situación conflictiva personal o con alguien más. Cada silla representa un sentimiento opuesto con el que hablará de frente para externar su sentir. Se puede solicitar a dos compañeros(as) ocupar esos lugares (Ej. en una silla esta la alegría que siento por el apoyo que me da mi madre y en la otra la molestia por no permitirme equivocarme o tomar decisiones) El objetivo es brindar un espacio para la expresión de sentimientos contradictorios y trabajar hacia su resolución) (1 hora y 30 min. 3 <sup>er</sup> años)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Caso escrito	Se presenta nuevamente un caso promoviendo soluciones y consecuencias por voluntarios(as), los(as) cuales serán evaluados por los(as) otros(as) explicando el por qué de su calificación (1 hora 3 <sup>er</sup> año)	Se puede asignar más tiempo en la evaluación si es necesario o si la participación así lo permite.
7.4. Negociaciones sociales 7.4.1. Tipos de conflictos externos 7.4.2. Cómo vivo un conflicto externo 7.4.3. Cómo es la comunicación interpersonal 7.4.4. Para qué negociar 7.4.5. Cómo llegar a acuerdos en la toma de decisiones	Reflexionar sobre la mejor manera de enfrentar un conflicto externo que puede ser producto de la toma de decisiones para el proyecto personal de vida.	4 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<b>La cruz</b> (Se pide a los(as) adolescentes se organicen en 4 equipos y de pie se forman fila formando una cruz (cada una de las partes de la cruz es un equipo). Cada fila tendrá un(a) capitán(a) que llevará un recorte de noticia ubicándose al final de la fila. La persona que esta al lado del capitán(a), comenzará a leer la noticia y el resto de la fila repetirá lo leído. Simultáneamente se hará con las otras filas, gana la fila que mejor repita la información. El /la capitán(a) evaluarán su equipo observando su actuación. El objetivo es ver las formas en que nos comunicamos y escuchamos) (1 hora y 30 min. 3 <sup>er</sup> año) <b>Las islas</b> (Se cuenta a los(as) participantes la historia de una tormenta que destruye el puente que comunica dos islas dejando a una pareja incomunicada, la única manera es a través de una lancha que conduce un hombre que condiciona el paso a la joven, debe tener relaciones sexuales con el para poder llegar al otro lado. La chica le informa a su mamá la situación y ella solo le dice que ella tiene la última. Accede a las peticiones del lanchero, al llegar a la otra isla y encontrar a su novio, le cuenta lo sucedido terminando con ella por considerarlo incorrecto. Desolada regresa encontrándose con un amigo de su pareja que le ofrece cuidarla por que dice amarla desde hace tiempo. En plenaria se da un valor a cada uno de los 5 personajes con una puntuación de 0 a 5 siendo el 5 la aprobación total. Al final se reflexiona en torno a la diversidad de valoraciones que tenemos las persona y lo importante de entenderlo para solucionar conflictos) (1 hora y 30 min. 3 <sup>er</sup> año) <b>Expositiva</b> (Se exponen de manera puntual los ejes temáticos de este apartado) (1 hora 3 <sup>er</sup> año)	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas	Se solicita por escrito reflexionar sobre un caso que hallan resuelto en la familia y la manera en que él / ella participó, autoevaluando su actuación.	

**TEMA: 8. INDUCCIÓN A LA CARRERA Y ELECCIÓN VOCACIONAL**

**OBJETIVO GENERAL:** Concretar las elecciones institucionales tomadas y apoyar el proceso para el concurso de ingreso a nivel medio superior.

CONTENIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
8.1. Elección tentativa de la institución educativa de nivel medio superior	Reflexionar sobre las posibles elecciones académicas analizando el por qué de ellas.	4 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<p><b><u>La pecera</u></b> (Se forman 3 equipos sentándose en círculo uno dentro del otro, El equipo que se encuentra al centro comienza hablar sobre cual opción educativa consideran más apropiada para cada uno(a) de sus miembros. El segundo equipo observará y dará una opinión sobre las respuestas dadas por el primero. El 3 observa y da una opinión sobre los otros dos. El objetivo es visualizar de una manera crítica algunos planteamientos sobre el tema) (1 hora 30 min. 3<sup>er</sup> año)</p> <p><b><u>Toma de decisiones con la técnica de Delfos</u></b> (Se solicitan voluntarios(as) para formar un panel quienes comentarán sus visiones sobre el tema prediciendo incluso algunas situaciones, posteriormente el resto del grupo puede participar en torno a lo expuesto formando rondas de preguntas o comentarios y respuestas. El objetivo es demostrar el valor de un enfoque estructurado para obtener concurrencia de opiniones en el proceso de toma de decisiones) (1 hora 30 min. 3<sup>er</sup> año)</p>	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas	De tarea en una hoja, los(as) alumnos(as) entregarán 5 opciones educativas argumentando el porqué de ellas.	Se analiza las opciones y argumentos para realizar una devolución. (1 hora 3 <sup>er</sup> año)
8.2. Decisión última para la elección vocacional en el ámbito de la secundaria	Establecer las elecciones realizadas en torno a la oferta educativa post secundaria.	2 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<p><b><u>Responsabilidad</u></b> (Se pide elaboren una lista de todas las opciones educativas de nivel medio superior en las que desearían entrar así como una lista de responsabilidades que asumirán para alcanzar esa meta, responsabilidades tanto intelectuales (estudiar para mis exámenes, hacer mis tareas, establecer mis expectativas académicas, etcétera) como emocionales (convencer a mis padres de mis elecciones, cuidar que no se enojen con esas decisiones, pensar en mi futuro). Cada participante lee su lista agregando la palabra DEBO y reflexionan en pareja si son obligaciones o responsabilidades y por qué. En una nueva exposición menciona los compromisos que se están dispuestos(as) a asumir incorporando a su listado la frase ASUMO LA RESPONSABILIDADES DE... POR QUE... El objetivo es ayudar a los(as) chicos(as) a distinguir entre responsabilidades propias y ajenas) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Hojas blancas	Autoevaluación (Reflexión sobre la decisión tomada, calificando en escala de 0 a 5 de acuerdo al nivel de convencimiento)	La evaluación se entregará por escrito a manera de tarea.
8.3. Concurso de ingreso a nivel medio superior	Conocer el procedimiento anual para el ingreso a la educación de nivel medio superior.	2 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<p><b><u>Exposición de procedimientos</u></b> (Se describe el procedimiento a seguir para el proceso de selección, resolviendo dudas y escuchando comentarios por parte de los(as) adolescentes) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Formatos de ingreso		
8.4. Formato de inscripción y elecciones institucionales	Apoyar en el llenado del formato de inscripción al concurso de ingreso al nivel medio superior.	2 hrs. en 3 <sup>er</sup> . año	<p><b><u>Demostración</u></b> (Mostrar la secuencia de procedimientos de llenado) (2 hrs. 3<sup>er</sup> año)</p>	Pizarrón Marcadores /gises Borrador Plumas Copias de formato		

**PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA LOS PRIMEROS AÑOS DE SECUNDARIA**

MESES DEL CICLO ESCOLAR CONTENIDOS TEMÁTICOS	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN
<b>1. PLAN DE VIDA</b>	1.1 4 hrs.		1.2 8 hrs.		1.3 8 hrs.		1.4 8 hrs.		1.7 4 hrs.	1.9 4 hrs.
<b>2. INTERESES, APTITUDES Y NECESIDADES</b>		2.1 2 hrs.		2.2 3 hrs.		2.3 2 hrs.		2.4 2 hrs.		
<b>3. SITUACIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA EN MÉXICO</b>									3.1 2 hrs.	3.2 2 hrs.
<b>4. OFERTA EDUCATIVA</b>					4.1 2 hrs.		4.2 y 4.3 2 hrs.	4.4 y 4.5 2 hrs.		
<b>5. OFERTA LABORAL</b>										
<b>6. TOMA DE DECISIONES</b>									6.1 5 hrs.	
<b>7. MANEJO DE CONFLICTOS INTERNOS</b>										
<b>8. INDUCCIÓN A LA CARRERA Y ELECCIÓN VOCACIONAL</b>										
<b>TOTAL EN HORAS</b>	4 HRS.	2 HRS.	8 HRS.	3 HRS.	10 HRS.	2 HRS.	10 HRS.	4 HRS.	11 HRS.	6 HRS.

**PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA LOS SEGUNDOS AÑOS DE SECUNDARIA**

MESES DEL CICLO ESCOLAR CONTENIDOS TEMÁTICOS	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN
<b>1. PLAN DE VIDA</b>	1.5 4 hrs.		1.6 4 hrs.		1.7 2 hrs.		1.8 4 hrs.			1.10 4 hrs.
<b>2. INTERESES, APTITUDES Y NECESIDADES</b>		2.1 2 hrs.		2.2 4.30 hrs.		2.3 2 hrs.			2.4 2 hrs.	
<b>3. SITUACIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA EN MÉXICO</b>								3.1 2 hrs.	3.3 3 hrs.	
<b>4. OFERTA EDUCATIVA</b>				4.2 2 hrs.	4.3 2 hrs.	4.4 2 hrs.	4.5 2 hrs.	4.6 2 hrs.		
<b>5. OFERTA LABORAL</b>							5.1 4 hrs.	5.2 4 hrs.	5.3 2 hrs.	
<b>6. TOMA DE DECISIONES</b>					6.2 2 hrs.				6.3 5 hrs.	
<b>7. MANEJO DE CONFLICTOS INTERNOS</b>						7.1 3 hrs.				7.2 3 hrs.
<b>8. INDUCCIÓN A LA CARRERA Y ELECCIÓN VOCACIONAL</b>										
<b>TOTAL EN HORAS</b>	4 HRS.	2 HRS.	4 HRS.	6.30 HRS.	6 HRS.	7 HRS.	10 HRS.	8 HRS.	12 HRS.	7 HRS.

**PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA LOS TERCEROS AÑOS DE SECUNDARIA**

MESES DEL CICLO ESCOLAR CONTENIDOS TEMÁTICOS	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN
<b>1. PLAN DE VIDA</b>				1.6 4 hrs.		1.7 4 hrs.		1.8 2 hrs.	1.11 4 hrs.	
<b>2. INTERESES, APTITUDES Y NECESIDADES</b>		2.1 4 hrs.	2.2 3.30 hrs.		2.3 4 hrs.	2.4 6 hrs.				
<b>3. SITUACIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA EN MÉXICO</b>	3.1 2 hrs.	3.4 2 hrs.	3.5 2 hrs.							
<b>4. OFERTA EDUCATIVA</b>			4.2 Y 4.3 6 hrs.	4.4 3 hrs.	4.5 Y 4.6 7 hrs.	4.6 4 hrs.				
<b>5. OFERTA LABORAL</b>				5.4 4 hrs.		5.5 2 hrs.				
<b>6. TOMA DE DECISIONES</b>		6.2 3 hrs.					6.4 6 hrs.			
<b>7. MANEJO DE CONFLICTOS INTERNOS</b>			7.3 4 hrs.			7.4 4 hrs.				
<b>8. INDUCCIÓN A LA CARRERA Y ELECCIÓN VOCACIONAL</b>					8.1 4 hrs.	8.2 y 8.3 4 hrs.	8.4 2 hrs.			
<b>TOTAL EN HORAS</b>	2 HRS. 4	9 HRS.	15.30 HRS.	11 HRS.	15 HRS.	24 HRS.	8 HRS.	2 HRS.	4 HRS.	0 HRS.

## CONCLUSIONES

Tras la revisión de la historia y práctica de la orientación vocacional que en este trabajo se realizó, se pudo encontrar que dicha orientación ha atravesado por un proceso paulatino de disolución en los procesos de formación de los(as) estudiantes de educación secundaria. Dicho proceso a lo largo de su historia ha tenido diversos matices: en un *primer* momento, fue de gran importancia para el apoyo académico de los(as) adolescentes a través de jornadas de información; en un *segundo* momento, se convirtió en un proceso de evaluación a través de *tests* enfocados a medir habilidades, intereses y aptitudes, criterios a partir de los cuales se determinaban los ámbitos vocacionales de los(as) estudiantes; en un *tercer* momento, se ofreció como apoyo a los(as) estudiantes en espacios dentro de la escuela donde éstos(as) acudían voluntariamente por orientación, lo que se pensaba posibilitaba a al alumno(a) para realizar una elección de acuerdo a sus intereses y posibilidades; en un *cuarto* momento, se orientó a promover entre los(as) jóvenes la elección de opciones educativas técnicas como la mejor posibilidad de ingreso al campo laboral, dejando de lado los intereses y habilidades de cada uno(a) de los(as) estudiantes; y en un *quinto* momento, la orientación vocacional se enfocó a transmitir contenidos de información vocacional que definían principalmente conceptos, mismos que aparecían en los *curricula* de 3<sup>er</sup> año de secundaria dentro de la materia de Orientación Educativa.<sup>56</sup>

Hoy en día la orientación vocacional, al formar parte de la materia de Formación Cívica y Ética, se le reduce aun más en los tiempos y contenidos asignados al apoyo vocacional, pues a pesar de que esta materia de Formación Cívica y Ética es impartida en los tres años de educación secundaria, sólo un pequeño apartado de contenidos sobre orientación vocacional aparece en el último año en el subtema denominado "Estudio, trabajo y realización personal". Éste se subdivide en 9 apartados: 1) Trabajo y realización personal, las posibilidades creativas del trabajo, 2) La dignidad del trabajo. Características e importancia del trabajo bien hecho, 3) Las relaciones entre intereses y oportunidades de formación y de trabajo, 4) Género, estudio y trabajo: criterios de equidad, 5) Panorama regional de las oportunidades de formación y trabajo posteriores a la secundaria, 6) Posibilidad de combinar educación y trabajo a lo largo de la vida, 7) Fuentes de trabajo. Análisis de éstas en el ámbito Nacional. Trabajo asalariado y por cuenta propia, 8) Los derechos básicos de los trabajadores, en especial los de los menores de edad, y 9) Instituciones de protección a los derechos laborales (PROGRAMA DE ESTUDIO

---

<sup>56</sup> La explicación de lo que implica la práctica de la Orientación Vocacional en sus distintos momentos, se puede revisar en el capítulo I, apartado 1.1 "Antecedentes de la Orientación Vocacional".



COMENTADO, 1999: 125-126); en general dichas temáticas, como vemos, tienen un énfasis significativo en el aspecto laboral, en el cómo realizar el trabajo de manera creativa y digna, el cómo crear la propia fuente de ingresos o el cómo defender las condiciones laborales como parte de un derecho humano. Dicho énfasis aparece como elemento primordial para la elección vocacional, dejando nuevamente de lado los intereses, habilidades y aptitudes de los(as) estudiantes.

Al realizar la revisión de este programa se encontró que la propuesta sólo contempla a la orientación vocacional como un subtema de la Unidad II titulada "RESPONSABILIDAD Y TOMA DE DECISIONES PERSONALES", sin que como tal tenga un objetivo que defina qué es lo que se pretende con esta orientación. Es decir, lo que existe en esta unidad es un objetivo general que poco o nada tienen que ver con la función orientadora que se les debe dar a los(as) alumnos(as) en secundaria. Así, como podemos leer, la orientación vocacional que se da en educación secundaria, sólo aparece como una exigencia programática que sólo sirve para cubrir en el 3<sup>er</sup> años de educación secundaria los requisitos para obtener una calificación. Ante esta lógica los(as) estudiantes cubren o no cubren las actividades requeridas, dejando de lado la discusión sobre sus intereses vocacionales. En realidad, la elección vocacional está dada en relación con la selección que entre amigos(as) realizan, como comentaron en las pláticas informales un gran número de alumnos(as) y las propias profesoras. Esto se traduce en altos índices de deserción (39.5%) o reprobación (62.3%) (INEGI, [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx), sept. 2002)

Así, la orientación vocacional en lugar de ser un proceso educativo que prepare a los(as) estudiantes para definir su visión de proyecto de formación, se ha quedado en un acto de información y acreditación que no posibilita definir a los(as) estudiantes de manera proyectiva su futuro profesional. Además, la manera como se imparte dicha información genera pocas expectativas académicas y en consecuencia pocas bases para la toma de decisiones de la elección educativa. Aunado a ello, la información que se les ofrece a los(as) estudiantes resulta estar sesgada, dado que la información que se da es sumamente limitada y orientada a promover cierto tipo de instituciones que se consideran de baja calidad.<sup>57</sup> Ejemplos claros de ello son; el que las docentes digan que algunos estudiantes **aunque sea** deberían estudiar el CONALEP o Bachilleres; o el que consideren que solo **los mejores** promedios y estudiantes pueden entrar a las Preparatorias y CCH de la UNAM.

Esta orientación vocacional que se da en 3er grado de educación secundaria, además se ha convertido en una práctica encaminada a convencer a la población estudiantil de que la "formación" técnica tienen como ventaja la posibilidad inmediata de entrar al campo

---

<sup>57</sup> Como el considerar que en los Colegios de Bachilleres no hay una exigencia hacia sus estudiantes nombrándolos VAS SI QUIERES; como el considerar que los CONALEP son para jóvenes de cierto nivel económicos pues son conocidos como NACOLEP O NOPALEP; o por ejemplo, el decir que si no son PREPAS O CCH entonces no la hacen.

laboral; lo que se ratifica al analizar las políticas económicas en las que se está impulsando una industria predominantemente maquiladora y secundariamente, industrial del país.

De igual forma, la práctica de la orientación vocacional, se ha convertido en una acción que no considera las características individuales de la población estudiantil con la que trabaja, quizá por el número de estudiantes tan elevado que están en las aulas (entre 35 y 45 alumnos(as) por grupo), por los tiempos asignados a ésta y/o el que los(as) docentes le asignan. Esto ha impedido que la función de orientación vocacional, cumpla con su papel formativo.

Por otro lado, la orientación vocacional que se imparte por los(as) docentes está acompañada de información desactualizada que resulta inútil a los(as) estudiantes en la toma de decisiones al elegir alguna de las ofertas educativas. Así, no hay una labor permanente de reflexión y análisis actualizado para la toma de decisiones con una perspectiva futurista a corto, mediano y largo plazo.

Por la trascendencia que tiene la orientación vocacional en la vida personal, profesional y laboral de los(as) estudiantes, ésta no puede seguir visualizándose de manera irrelevante, pues debiera ser organizada como un proceso que trascienda más allá de una simple acumulación de contenidos que se enseñan, aprenden y evalúan en la escuela; para pasar a ser un proceso permanente, sistemático y actualizado que forme para la elección vocacional.

Debido a que hablamos de conocimientos que implican toma de decisiones a partir de elementos actitudinales, aptitudinales y motivacionales, se deben crear las condiciones para que los(as) estudiantes conozcan y reflexionen sobre las opciones educativas que se ofertan y los procesos educativos que en ellas se dan.

De igual manera, la práctica de la orientación vocacional no debiera ser un proyecto aislado de un sector educativo, cada nivel académico ya sea básico o superior, tiene sus bases en el anterior y prepara para el siguiente. Por lo que resulta necesario tener presente que nuestra población estudiantil de secundaria debe ser preparada de manera secuencial y progresiva para comprender características institucionales y enfrentar las exigencias académicas de la institución que se elija.

Ante estas carencias y en consecuencia necesidades imperantes y específicas de esta labor orientativa vocacional, resulta de gran importancia que esta práctica vocacional esté en manos de especialistas que *por una parte*, entiendan la complejidad del ser humano(a) como individuo(a) cambiante lleno(a) de inquietudes, temores, ideales, expectativas,

necesidades, intereses y habilidades, producto de su historia personal; y *por otra*, que explote y encamine dichas características individuales (potencialidades) hacia un proyecto académico de formación con pertinencia.

Como se puede observar, quedan algunas líneas abiertas en las cuales es importante poner atención; por ejemplo: Si con la aplicación del examen único de ingreso a nivel medio superior se evalúan conocimientos teóricos adquiridos, ¿de qué manera se puede evaluar más objetivamente al alumno(a) para ubicarlo(a) en la opción educativa de nivel medio superior que cubra realmente su perfil vocacional?, ¿Cómo vincular la práctica de la orientación vocacional en los distintos niveles educativos para que éstas no se encuentren aisladas y den mayor certidumbre y seguimiento a los procesos de la población estudiantil? En cuanto a políticas públicas, ¿cuáles tendrían que ser las políticas educativas que favorecieran realmente el crecimiento económico y social de nuestra población mexicana?, ¿a caso la mano de obra es la alternativa desarrollista que el país requiere? Trabajar en torno a ello podría dar continuidad a la práctica aquí propuesta, así como al desarrollo tangible y autentico que nuestro país necesita.

# LISTADO DE FUENTES DE INFORMACIÓN

## BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicole, (1974). **Diccionario de Filosofía**. México. Segunda Edición. Ed. Fondo de Cultura Económico.
- ÁLVAREZ BALANDRA, A. C. (1999). **El Herramental Cognitivo/Operativo en los Procesos de Teorización**. En: Covarrubias Villa, Francisco. Los Procesos de Teorización. México, Oaxaca. Colección Ensayo.
- ÁLVAREZ, BALANDRA. A. C., Alvarez, Tenorio. V. (2000). **El Método en la Investigación Educativa**. México. Col. Textos.
- ANGUERA, Ma. T. (1989). **Metodología de la observación en las ciencias humanas**. Madrid, Ed. Cátedra.
- BISQUERRA, R. (1989). **Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica**. Barcelona, Ed. CEAC.
- BOYER, G. I., CARVAJAL H. E., GARCÍA M. F. y RAMÍREZ C. M. (2001). **Formación Cívica y Ética. Secundaria 3**. México, Ed. Nuevo México.
- BUNGE, M. A., (1965). **La ciencia, su método y su filosofía**. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- CABRERA, A. y Espín. T. (1986). **Medición y evaluación educativa, fundamentos teórico-prácticos**. Barcelona, Promoción y Publicaciones Universitarias.
- CABRERA, Gabriela. et-al. (1998). **Orientación educativa para tercer año de secundaria**. México, Angeles Editores. 4ta ed.
- CARRANZA Vargas, N. A., Jiménez Martínez, B. y Martínez Martínez, A. S. (1993). **La orientación vocacional, factor que influye en la elección de las diversas oportunidades educativas de los estudiantes de tercer año de secundaria**. México, UPN.
- CASTREJÓN Diez, Jaime. (1977). **El sistema educativo mexicano**. México, CISE UNAM.
- COLL, Cesar. **La Psicología educacional en el marco de las ciencias de la educación**. En C. Coll y M. Forns (eds.). Las áreas de intervención de la Psicología. Barcelona, Nueva Cultura, En Prensa.
- CONTRERAS, D.J. (1994). **Enseñanza, currículum y profesorado**. Madrid, España. Ed. Akal.

- COOK, T. D. Y Reichardt, Ch. S. (1986). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa**. Madrid, Ediciones Morata.
- CORRIPIO, Fernando. (1973). **Diccionario Etimológico**. Barcelona, Ed. Bruguera, S. A.
- CORTADA de Kohan, Nuria. (1988). **El profesor y la orientación vocacional**. México, Trillas.
- Diccionario de Psicología**. (1981). México. Primera Edición. Ed. Ediplesa.
- DONALD, Ary y Lucy, Cheser Jacobs (1990). **Introducción a la investigación pedagógica**. Antología de Licenciatura en Psicología Educativa 1991, México, UPN. Plan 90. Tercer semestre. Mc. Graw-Hill, 2da. ed.
- DUVERGER, M. (1975). **Métodos de las ciencias sociales**. Barcelona, Ariel. En: Antología de Licenciatura en Psicología Educativa. (199 1) México, UPN. Plan 90. Tercer semestre.
- FESTINGER, León y Katz, Daniel. (1992). **Los métodos de investigación en las ciencias sociales**. Barcelona, ed. Paidós
- FERRATER MORA, José. (1990). **Diccionario de Filosofía**, ed. Alianza Editorial: Barcelona; tomo 3. pp. 1837-2747.
- GARTON A. Y Pratt CH. (1989). **Aprendizaje y proceso de alfabetización**. Madrid, Paidós.
- GOETZ, J. P. Y LeCompte M. D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid, Ediciones Morata. S. A
- GONZÁLEZ Nuñez, J.J., Romero Aguirre, J. y Tavira y Noriega, F. (1989). **Teoría y Técnica de la terapia psicoanalítica de adolescentes**. México, Trillas.
- GRINDER, Robert E. (1994). **Adolescencia**. México, Limusa.
- GROTE, 1909, The Meaning of Truth. p. 11-12 En: ABBAGNANO, Nicole, (1974). **Diccionario de Filosofía**. México. Segunda Edición. Ed. Fondo de Cultura Económico.
- HEGEL, (1955). *Geschichte der Philosophie*, en *Werke*, Ed. Glockner, XVII, p.40, Trad. Esp. *Historia de la Filosofía*, Vol. 1. México, Ed. Fondo de Cultura Económico. P. 18. En: ABBAGNANO, Nicole, 1974. **Diccionario de Filosofía**. México. Segunda Edición. Ed. Fondo de Cultura Económico.
- Historia del hombre. Enciclopedia para todos. La prehistoria II. Las primeras civilizaciones**. (1979). México, Palsa, S.A.
- HYMAN, Herbert (1977). **Diseño y análisis de las encuestas sociales**. Argentina, Amarrortu editores.

- KANT, (1787) Kritik der reinen vernunft. Las Doctrinas del Método. Cap. II, Sec. 3. En: ABBAGNANO, Nicole, 1974. **Diccionario de Filosofía**. México. Segunda Edición. Ed. Fondo de Cultura Económico.
- LEVIN, Jack. (1979). **Fundamentos de Estadística en la Investigación Social**. México, Buenos Aires, Ed. Harla.
- LÓPEZ PORTILLO, J. (1980). **Filosofía Política de José López Portillo**. México, Editada por: Secretaria de Programación y Presupuesto.
- LOREDO, Olga y Conde Concepción. En: Carranza Vargas, N. A., Jiménez Martínez, B. y Martínez Martínez, A. S. (1993). **La orientación vocacional, factor que influye en la elección de las diversas oportunidades educativas de los estudiantes de tercer año de secundaria**. México, UPN.
- Manual de Psicología, Educación y Ciencia**. (2001). Colombia, Ediciones Euromexico. Volumen 3.
- MERLIN, C. Wittrock. (1989). **La investigación de la enseñanza II (Métodos cualitativos y de observación)**. Barcelona, Paidós. en: Antología de Licenciatura en Psicología Educativa (1991) México, UPN. Plan 90. Tercer semestre.
- OCAMPO Rosales, V. (1993). **Las modalidades actuarial y clínica: una posición ecléctica en el ejercicio de la Orientación Educativa**. México, Tesis. UNAM.
- OSIPOW, H. Samuel. (1990). **Teorías sobre la elección de carreras**. Tr. Benjamín Alvarez. México, Trillas.
- PADUA, J. y AHMAN, I. VI. **Escalas para la medición de actitudes**. En: Antología de Métodos y Técnicas en Psicología Educativa. 3er. Semestre, México, UPN. Antología de Licenciatura en Psicología Educativa. (1991). México, UPN. Plan 90. Tercer semestre.
- PARDINAS, F., (1978). **Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales**. (Introducción elemental), México, Ed. Siglo XXI
- PEREZ S., G., (1994). **Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnica y análisis de datos**. Tomo II. Madrid. Ed. La muralla, S.A..
- PLATÓN, (1932a). **República**. Ed. Chambry., En: ABBAGNANO, Nicole, 1987. **Diccionario de Filosofía**. México. Segunda Edición. Ed. Fondo de Cultura Económico.
- PLATÓN, (1933). **Conjetura y Creencia**. Ed. Chambry, En: ABBAGNANO, Nicole, 1987. **Diccionario de Filosofía**. México. Segunda Edición. Ed. Fondo de Cultura Económico.

- PLATÓN, (1932b). **Meno y Philebus**. Ed. Chambry, En: ABBAGNANO, Nicole, 1987. **Diccionario de Filosofía**. México. Segunda Edición. Ed. Fondo de Cultura Económico.
- RUDNER, R.S., (1987). **Filosofía de la Ciencia Social**. Madrid. Col. Alianza Universitaria Ed. Alianza
- SAINZ Cañedo, L. C. Y Sainz Almazan, (1996). **Orientación Educativa. ¡Decide Tú!**. Libro de Texto de los(as) alumnos(as). México, Ed. Prentice Hall.
- SNELBECKER, G. E. (1974). **El surgimiento de las teorías instruccionales**. En: **Learning Theory, Instructional Theory and Psychoeducational Design**. U.S.A. Mc. Graw-Hill, (Traducción al español por la coordinación de Psicología Educativa, U.P.N. 1980) P. 119-137.
- SUPER, D. (1962). **Psicología de la vida profesional**. Madrid. ed. Rialp.
- TAVARES, V. A. (2001). **El estatuto científico de la Pedagogía**. En COVARUBIAS, V. F. (Coord) **La formación de profesores de educación primaria en México**. Oaxaca, Ed. UPN-CIEO-Carteles Editores.
- VILLORO, LUIS (1989). **Creer, saber y conocer**. México, Siglo XXI.
- WOODS, Peter (1993). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona, Paidós.

## HEMEROGRAFÍA

- ¿Aumentan los recursos para la educación en 1999?** 1999, México, La Jornada. Secc. Sociedad y Justicia. Febrero 11.
- BILBAO, L.T. 1986, en: Guerra Ruiz y Col. 1988, **La profesionalización del orientador y los modelos de orientación vocacional**. México. Revista de Orientación Educativa. Marzo-Abril.
- CALVO, Beatriz. 1992, **Etnografía de la Educación**. En revista: Nueva Antropología, Vol. XII, Núm. 42, Julio.
- CANALES Rodríguez, Leticia y Gamboa Méndez, Monserrat. 1987, **Los modelos de la orientación vocacional en México y la psicología social**. México. Revista de Orientación Educativa. Marzo-Abril.
- DÁVALOS, José. 1984, **Importancia de la orientación vocacional en los jóvenes**. México. Comunicación educativa. SEP. Año 2. No. 16. Noviembre.
- ESPINOZA, E. 1993, **Por fin, orientación vocacional en secundaria**. México. El Heraldo de México. Julio 17. Secc. A.
- FERREYRA Alvarez, Daniel. 1987, **La orientación educativa en nuestras escuelas**. México. Cero en conducta. Mayo-Agosto.
- GILIO Medina, M. C. 1990, **En tomo a la orientación vocacional**. México. Psicología y sociedad. Octubre-Diciembre.
- GUERRA Ruiz y Col. 1988, **La profesionalización del orientador y los modelos de orientación vocacional**. México. Revista de Orientación Educativa. Marzo-Abril.
- HERRERA Beltrán, Claudia. 1999, **Se implantará en secundaria cursos de Civismo y Ética**. México, La Jornada. 11 de Febrero. Sec. Sociedad y Justicia.
- MARTÍNEZ Díaz, Carlos. 1996, **Recomendó la OCDE la instrumentación del examen único de bachillerato**. México. EL Financiero, 7 de Junio. Secc. Suplemento Especial.
- ORTÍZ Tetlacuilo, J. M. Y López Vásquez, A. 1988, **La formación de orientadores en la Escuela Normal Superior de México**. México, Revista de Orientación Educativa, Mayo-Junio.



## DOCUMENTOS

ÁLVAREZ BALANDRA, A. C. 2001, *Epistemología, método y dimensión tecno-procedimental de la investigación educativa*. Conferencia Magistral, Oaxaca, LXXV Aniversario de la Fundación de la Escuela Normal Rural "Vanguardia". 12 de Junio.

ÁLVAREZ, B. A. C., Alvarez, T. V., Gallardo, W., Rodríguez, R. P. B. y Altamirano, R. M. 2000, *Curso Propedeúctico. Maestría en Pedagogía*. Material de Lectura. UPN. Dir. De Investigación.

*Las resoluciones de Chetumal. Sobre la orientación vocacional en el nivel educativo medio básico* 1974,. México, Ponencia.

*Programas de estudio comentados. Formación Cívica y Ética*. 1999. México, Educación secundaria. SEP.

## INTERNET

INEGI. *Segundo Informe de Gobierno. Aspectos Sociodemográficos*. Indicadores sobre Educación 2001/2002. México, [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx) Septiembre 2002.

# **ANEXOS**

# ANEXO 1

## Ficha Diagnóstica

### FICHA DE DIAGNÓSTICO

(PARA SER CONTESTADA POR EL PADRE DE FAMILIA O TUTOR)

EL PRESENTE CUESTIONARIO ES DE GRAN IMPORTANCIA PARA CONOCER MEJOR AL ALUMNO DE PRIMER GRADO, YA QUE PROPORCIONA DATOS QUE SON ÚTILES PARA FACILITAR SU INTEGRACIÓN Y DESENVOLVIMIENTO EN EL MEDIO ESCOLAR.

POR LO ANTERIOR, SE SOLICITA SEA CONTESTADO CON LA MAYOR VERACIDAD POSIBLE.

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No. \_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_ TURNO \_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

### I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE DEL ALUMNO(A): \_\_\_\_\_

Apellido Paterno

Apellido Materno

Nombre(s)

EDAD: \_\_\_\_\_ años

SEXO: Masculino \_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_

DOMICILIO:

Calle

No.

Colonia

Delegación o Municipio

Teléfono

EN CASO DE EMERGENCIA AVISAR A:

Nombre.....Domicilio y Teléfono.....

¿EL ALUMNO(A) TRABAJA?      SÍ \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿EN QUE OCUPACIÓN? \_\_\_\_\_      ¿EN QUÉ HORARIO? \_\_\_\_\_

¿QUÉ TIEMPO UTILIZA PARA TRASLADARSE DE SU CASA A LA ESCUELA?

\_\_\_\_\_

¿CUÁNTOS Y CUÁLES TIPOS DE TRANSPORTE UTILIZA?

\_\_\_\_\_

## II. ANTECEDENTES ESCOLARES

1. ¿CURSÓ EDUCACIÓN PREESCOLAR? SÍ \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

2. ¿EN CUÁNTOS AÑOS CURSÓ LA PRIMARIA? \_\_\_\_\_ AÑOS

3. ¿REPROBÓ ALGÚN GRADO? SÍ \_\_\_\_ ¿CUÁLES? \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿POR QUÉ MOTIVO?

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE \_\_\_\_\_ PROBLEMAS DE CONDUCTA \_\_\_\_\_

PROBLEMAS FAMILIARES \_\_\_\_\_ PROBLEMAS ECONÓMICOS \_\_\_\_\_

ENFERMEDAD \_\_\_\_\_ ¿CUÁL? \_\_\_\_\_ CAMBIO DE DOMICILIO \_\_\_\_\_

OTRO MOTIVOS \_\_\_\_\_ ¿CUÁL? \_\_\_\_\_

4. ¿EN CUÁNTAS OCASIONES HA REPETIDO 1° DE SECUNDARIA? 1° \_\_\_\_ 2° \_\_\_\_ 3° \_\_\_\_

¿POR QUÉ MOTIVO?

BAJO APROVECHAMIENTO \_\_\_\_\_ PROBLEMAS DE CONDUCTA \_\_\_\_\_

PROBLEMAS FAMILIARES \_\_\_\_\_ PROBLEMAS ECONÓMICOS \_\_\_\_\_

ENFERMEDAD \_\_\_\_\_ ¿CUÁL? \_\_\_\_\_ CAMBIO DE DOMICILIO \_\_\_\_\_

OTRO MOTIVOS \_\_\_\_\_ ¿CUÁL? \_\_\_\_\_

5. ¿HA NECESITADO ALGUNA ATENCIÓN ESPECIALIZADA? SÍ \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿CUÁL?

MEDICA \_\_\_\_\_ PSICOLÓGICA \_\_\_\_\_ PEDAGÓGICA \_\_\_\_\_

OTRA \_\_\_\_\_ ¿CUÁL? \_\_\_\_\_

¿EN QUÉ FECHA? \_\_\_\_\_

¿CONTINUA CON LA ATENCIÓN? SÍ \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

¿EN QUÉ INSTITUCIÓN? \_\_\_\_\_

### III. ESTRUCTURA FAMILIAR

1. ESTADO CIVIL DE LOS PADRES

CASADOS \_\_\_\_\_ DIVORCIADOS \_\_\_\_\_ SEPARADOS \_\_\_\_\_  
UNIÓN LIBRE \_\_\_\_\_ VIUDO(A) \_\_\_\_\_ SOLTERO(A) \_\_\_\_\_

2. EL ALUMNO(A) VIVE PERMANENTEMENTE CON:

PADRE Y MADRE \_\_\_\_\_ PADRE \_\_\_\_\_ MADRE \_\_\_\_\_  
OTROS \_\_\_\_\_ ESPECIFIQUE: \_\_\_\_\_

3. EDAD DE LOS PADRES:

PADRE \_\_\_\_\_ AÑOS MADRE \_\_\_\_\_ AÑOS TUTOR \_\_\_\_\_ AÑOS

4. ESCOLARIDAD DE LOS PADRES:

PADRE \_\_\_\_\_ MADRE \_\_\_\_\_ TUTOR \_\_\_\_\_

5. OCUPACIÓN DE LOS PADRES:

PADRE \_\_\_\_\_ MADRE \_\_\_\_\_ TUTOR \_\_\_\_\_

6. INGRESO MENSUAL DE LA FAMILIA: \$ \_\_\_\_\_

7. NÚMERO DE PERSONAS QUE VIVEN EN LA CASA: \_\_\_\_\_ PERSONAS

8. HABITACIONES QUE TIENEN EN LA CASA: (Especifique el número)

SALA COMEDOR \_\_\_\_\_ COCINA \_\_\_\_\_ BAÑOS \_\_\_\_\_ RECÁMARAS \_\_\_\_\_  
OTROS \_\_\_\_\_

9. LA CASA EN QUE VIVEN ES:

PROPIA \_\_\_\_\_ RENTADA \_\_\_\_\_ PRESTADA \_\_\_\_\_

## IV. PROBLEMÁTICA DE LA COMUNIDAD

1. ¿EN EL LUGAR DONDE VIVEN OBSERVAN LOS SIGUIENTES PROBLEMAS?

	SÍ	NO
DELINCUENCIA	_____	_____
PANDILLERISMO	_____	_____
PROSTITUCIÓN	_____	_____
DROGADICCIÓN	_____	_____
ALCOHOLISMO	_____	_____

2. ¿EN EL LUGAR DONDE VIVEN EXISTE(N) ALGUNO(S) DE LOS SIGUIENTES CENTROS?

	SÍ	NO
BARES	_____	_____
CANTINAS	_____	_____
CABARETS	_____	_____
PULQUERIAS	_____	_____
BILLARES	_____	_____
CENTROS DE VIDEOS	_____	_____
MAQUINITAS	_____	_____

## ANEXO 2

# Resultados de la Ficha Diagnóstica

### I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Alumnos(as) de 1°, 2° y 3° Grado	<b>Turno</b>	<b>No.</b>	<b>%</b>
	Matutino	328	100%

Domicilio	%
Santa Ursula	83%
Santo Domingo	3%
Ruiz Cortines	5%
Ajusco	3%
Villa Panamericana	2%
Pueblo de Santa Ursula	4%

Sexo	%
Mujeres	42%
Hombres	48%

Empleo de algún tipo de transporte	%
SI	23%
NO	77%

Ocupación que desempeñan	No. De alumnos(as)
Lava platos	2
Ayudante de herrero	1
Empacador(a)	1
Ofice- Boy	1
Comerciante	1
Mesero(a)	1
Vendedor(a) de revistas	1

El alumno(a) trabaja	%
SI	3%
NO	97%

### II. ANTECEDENTES ESCOLARES

Cursaron Preescolar	%
SI	96%
NO	4%

Motivo de Reprobación	%
Problemas de Aprendizaje	41%
Problemas de Conducta	13%
Problemas Familiares	19%
Problemas Económicos	10%
Enfermedad	6%
Cambio de Domicilio	3%
Otro	8%

Grados reprobados	%	Fr.
1°	36%	32
2°	21%	19
3°	17%	15
4°	10%	9
5°	14%	12
6°	1%	1
Total	100%	88

Motivo de Repetición	%
Bajo Aprovechamiento	15%
Problemas de Conducta	2%
Enfermedad	2%
Cambio de Domicilio	2%

Repetidores de Secundaria	%
SI	21%
NO	79%

Requirió Atención Especializada	%
SI	37%
NO	63%

Continúa con la Atención	%
SI	17%
NO	83%

Tipos de atención	%
Médica	11%
Psicológica	7%
Pedagógica	13%
Otra	6%

### III. ESTRUCTURA FAMILIAR

Estado Civil de los Padres	%
Casados(as)	52%
Divorciados(as)	8%
Separados(as)	15%
Unión Libre	16%
Viudo(a)	4%
Soltero(a)	5%

El alumno(a) vive con	%
Padre y Madre	63%
Madre	25%
Padre	5%
Otros(as) (especifique) Tío, Tía, Abuela, Padrastro	7%

Escolaridad de los Padres	Madre	Padre
Analfabeta	6%	10%
Primaria	30%	31%
Secundaria	51%	39%
Bachillerato	3%	6%
Técnica Profesional	9%	9%
Profesionista	1%	5%

Ocupación de los Padres	Madre	Padre
Hogar	52%	0%
Desempleado(a)	0%	3%
Artes u Oficios	18%	29%
Obrero(a)	9%	18%
Campesino(a)	4%	3%
Comerciante	0%	9%
Empleado(a) en institución de gobierno	14%	21%
Empleado(a) en institución particular	3%	16%
Pensionado(a) o Jubilado(a)	0%	1%

La casa es:	%
Propia	50%
Rentada	31%
Prestada	19%

Ingreso mensual	%
Hasta \$750	8%
De \$751 a \$1500	41%
De \$1501 a \$2250	27%
De \$2251 a \$3000	8%
De \$3001 a \$3750	3%
De \$3751 a \$4500	10%
Más de \$4500	3%

No. De Personas que habitan	%
De 1 a 3	12%
De 4 a 6	66%
De 7 a 9	12%
De 10 a 12	10%



#### IV. PROBLEMÁTICA DE LA COMUNIDAD

<b>Problemáticas existentes en la comunidad</b>	<b>%</b>
Delincuencia	11%
Pandillerismo	15%
Prostitución	0%
Drogadicción	28%
Alcoholismo	46%

<b>Centros de vicio que existen en la comunidad</b>	<b>%</b>
Bares	1%
Cantinas	0%
Cabarets	0%
Pulquerías	16%
Billares	11%
Centros de Video	31%
Maquinitas	41%

### ANEXO 3

#### Comparación de las dos Aplicaciones del Piloteo<sup>58</sup>

	A1	A2	DIFERENC
1	43.34	43.34	0
2	70	70	0
3	26.66	30	3.34
4	30	30	0
5	50	46.67	3.33
6	26.67	26.67	0
7	53.33	53.33	0
8	56.66	60	3.34
9	46.67	46.67	0
10	40	36.66	3.34
11	40	40	0
12	30	26.67	3.33
13	53.33	53.33	0
14	40	40	0
15	53.33	50	3.33



175	40	40	0
176	46.67	53.33	6.66
177	40	36.67	3.33
178	46.67	50	3.33
179	40	43.33	3.33
180	63.34	60	3.34
181	43.34	46.67	3.33
182	40	40	0
183	40	40	0
184	53.34	46.67	6.67
185	43.33	43.33	0
186	33.33	36.67	3.34
187	30	36.66	6.66

TOTAL

2.66

B1	B2	DIFERENC
3.33	3.33	0
0	0	0
0	0	0
10	6.67	3.33
0	3.33	3.33
0	3.33	3.33
0	0	0
0	0	0
3.33	3.33	0
0	3.33	3.33
6.67	6.67	0
3.33	3.33	0
3.33	0	3.33
6.67	3.33	3.33
0	3.33	3.33



0	3.33	3.33
0	3.33	3.33
0	0	0
0	3.33	3.33
0	0	0
3.33	3.33	0
0	3.33	3.33
3.33	0	3.33
0	0	0
0	0	0
3.33	0	3.33
0	0	0
0	0	0
3.33	3.33	0

1.8

C1	C2	DIFERENC
53.33	53.33	0
30	30	0
73.33	70	3.33
60	63.33	3.33
50	50	0
73.33	70	3.33
46.66	46.66	0
43.33	40	3.33
50	50	0
60	60	0
53.33	53.33	0
66.67	70	3.33
43.34	46.67	3.33
53.34	56.67	3.33
46.67	46.67	0



60	56.67	3.33
53.33	43.33	10
60	63.33	3.33
53.33	46.67	6.66
60	56.67	3.33
33.34	36.66	3.32
56.66	50	6.66
56.67	60	3.33
60	60	0
43.34	50	6.66
56.67	56.66	0.01
66.67	63.34	3.33
66.67	60	6.67

2.97

DIFERENCIA TOTAL

2.47

<sup>58</sup> Por cuestiones de practicidad esta tabla así como las del anexo 6 y 7, sólo se plasmarán los primeros y últimos datos y el resultado del mismo.

**ANEXO 4**  
**Validez del Cuestionario**

PREGUNTAS	SI	%	NO	%	TOTAL
1.- ¿Entendiste las preguntas del cuestionario?	28	93.3	2	6.7	30
2.- ¿La organización del cuestionario te permitió contestar sin dificultad?	28	93.3	2	6.7	30
3.- ¿La información que contiene el cuestionario te permitió ubicar el panorama general de las opciones de estudio?	28	93.3	2	6.7	30
4.- ¿Fue adecuado el número de preguntas que contiene el cuestionario?	23	76.7	7	23.3	30
5.- ¿Consideras que la información referida en el cuestionario te puede ser útil para tu elección de alguna opción educativa?	28	93.3	2	6.7	30
6.- ¿Consideras que tu opinión se vio reflejada en alguna de las opciones de respuesta proporcionadas en el cuestionario?	29	96.7	1	3.3	30

Total	27.3	91.1	2.7	8.9	30
-------	------	------	-----	-----	----

## ANEXO 5

### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

#### CUESTIONARIO DE ALUMNOS(AS)

Se está realizando una investigación sobre la información que tienen los(as) jóvenes como tú sobre las diversas instituciones de nivel bachillerato, por lo cual agradezco tu apreciable colaboración.

Antes de comenzar es necesario que tengamos en claro y compartamos algunos conceptos como son los dos tipos de oferta educativa de nivel medio superior que existen en nuestro país, entendiendo que el **NIVEL MEDIO SUPERIOR** hace referencia a las ofertas educativas posteriores a la secundaria.

**PARTICULARES:** Se caracterizan por ser instituciones de particulares que requieren mensualidades y que pueden o no estar incorporadas a alguna institución pública para su reconocimiento oficial.

**PÚBLICAS:** Es la oferta educativa proporcionada por el gobierno a la población y que se caracteriza por ser laica y gratuita.

A su vez, por sus características específicas estas dos ofertas se clasifican en:

1. **PROPEDEÚTICAS:** Cuando los estudios sirven como preparación para estudios posteriores.
2. **BIVALENTE:** Cuando los estudios son propedéuticos y además te preparan para el trabajo.
3. **TERMINAL O ESPECIALIZADA:** Los estudios te especializan para incorporarte al campo laboral, pero no son reconocidos como base para estudios superiores.

#### INSTRUCCIONES

El instrumento consta de un listado de preguntas y una hoja de respuestas, en la cual anotarás la opinión que tienes con respecto a las Instituciones de Nivel Bachillerato.

Es **importante** que anotes todos los datos que se solicitan en este cuestionario como son: tu nombre, edad y grupo. Los datos que proporcionas son de carácter individual y únicamente se usarán para dicho estudio.

Es un instrumento sencillo de contestar, para ello lee cada una de las preguntas y marca la letra (A, B o C) que mejor exprese tu opinión.

Las **opciones** de respuesta a cada una de las preguntas son:

- A. Lo apruebo decididamente
- B. Estoy indeciso(a)
- C. Lo desapruuebo decididamente

Recuerda que sólo debes seleccionar una de las opciones, marcando con una cruz la respuesta elegida.

## LISTADO DE PREGUNTAS

1. Consideras que las instituciones de nivel medio superior con las que cuenta nuestro país son suficientes para la población estudiantil que la demanda.
2. Piensas que las instituciones particulares de nivel medio superior ofrecen un plan de estudios adecuado.
3. Crees que las instituciones particulares de nivel medio superior tienen carreras técnicas que a futuro te garantizan un trabajo apropiado profesionales.
4. Consideras que las instituciones particulares de nivel medio superior que están incorporadas a la SEP te ofrecen mejores oportunidades profesionales.
5. Consideras que las instituciones particulares de nivel medio superior que están incorporadas a la UNAM te ofrecen mejores oportunidades.
6. Crees que las instituciones particulares de nivel medio superior tienen costos accesibles a la población estudiantil que las demanda.
7. Piensas que las instituciones particulares de nivel medio superior se ven envueltas en huelgas y paros.
8. Consideras que las instituciones particulares de nivel medio superior te preparan para ejercer adecuadamente un empleo.
9. Crees que las instituciones particulares de nivel medio superior te dan una preparación apropiada para enfrentar un examen de admisión para niveles superiores.
10. Consideras que las instituciones particulares de nivel medio superior ejercen una presión para que sus alumnos estudien.
11. Piensas que las instituciones particulares de nivel medio superior están ubicadas de tal forma que se puede llegar a ellas sin dificultad y sin perder mucho tiempo y dinero.
12. Crees que las instituciones particulares de nivel medio superior tienen un reconocimiento mayor que el que pudieran tener otras instituciones del mismo nivel.
13. Consideras que las instituciones particulares de nivel medio superior tienen una duración de estudios adecuada.
14. Piensas que las instituciones particulares de nivel medio superior tienen instalaciones apropiadas.
15. Crees que las materias que se imparten en las instituciones particulares de nivel medio superior son apropiadas.
16. Consideras que las instituciones particulares de nivel medio superior ofrecen becas con mayor facilidad.
17. Piensas que la calidad académica de las instituciones particulares de nivel medio superior es adecuada.
18. Consideras que el reglamento de las instituciones particulares de nivel medio superior es aplicado apropiadamente a la población estudiantil.
19. Crees que es adecuada la forma de trabajo de las instituciones particulares de nivel medio superior.
20. Piensas que los(as) maestros(as) de las instituciones particulares de nivel medio superior tienen mayores exigencias.
21. Crees que los(as) alumnos(as) de las instituciones particulares de nivel medio superior tienen mayores exigencias.
22. Consideras que los(as) maestros(as) de las instituciones particulares de nivel medio superior tienen una preparación adecuada.
23. Piensas que las instituciones particulares de nivel medio superior tienen una gran demanda.
24. Crees que las instituciones particulares de nivel medio superior te dan la oportunidad de continuar tus estudios en escuelas superiores.
25. Consideras que los(as) estudiantes que concluyen sus estudios en instituciones particulares de nivel medio superior tienen mayor reconocimiento.
26. Piensas que las instituciones públicas de nivel medio superior ofrecen un plan de estudios adecuado.
27. Crees que las instituciones públicas de nivel medio superior tienen carreras técnicas que a futuro te garantizan un trabajo apropiado.
28. Consideras que las instituciones públicas de nivel medio superior que están incorporadas a la SEP te ofrecen mejores oportunidades.
29. Consideras que las instituciones públicas de nivel medio superior incorporadas a la UNAM te ofrecen mejores oportunidades.
30. Crees que las instituciones públicas de nivel medio superior tienen costos accesibles a la población estudiantil que la demanda.
31. Piensas que las instituciones públicas de nivel medio superior se ven envueltas en huelgas y paros.
32. Consideras que las instituciones públicas de nivel medio superior te preparan para ejercer adecuadamente un empleo.
33. Crees que las instituciones públicas de nivel medio superior te dan una preparación apropiada para enfrentar un examen de admisión para niveles superiores.
34. Consideras que las instituciones públicas de nivel medio superior ejercen una presión para que sus alumnos estudien.
35. Piensas que las instituciones públicas de nivel medio superior están ubicadas de tal forma que se puede llegar a ellas sin dificultad y sin perder mucho tiempo y dinero.
36. Crees que las instituciones públicas de nivel medio superior tienen un reconocimiento mayor que el que pudieran tener otras instituciones del mismo nivel.
37. Consideras que las instituciones públicas de nivel medio superior tienen una duración de estudios adecuada.
38. Piensas que las instituciones públicas de nivel medio superior tienen instalaciones apropiadas.
39. Crees que las materias que se imparten en las instituciones públicas de nivel medio superior son apropiadas.
40. Consideras que las instituciones públicas de nivel medio superior ofrecen becas con mayor facilidad.
41. Piensas que es adecuada la calidad académica de las instituciones públicas de nivel medio superior.

42. Consideras que el reglamento de las instituciones públicas de nivel medio superior es aplicado apropiadamente a la población estudiantil.
43. Crees que es adecuada la forma de trabajo de las instituciones públicas de nivel medio superior.
44. Piensas que los(as) maestros(as) de las instituciones públicas de nivel medio superior tienen mayores exigencias.
45. Crees que los(as) alumnos(as) de las instituciones públicas de nivel medio superior tienen mayores exigencias.
46. Consideras que los(as) maestros(as) de las instituciones públicas de nivel medio superior tienen una preparación adecuada.
47. Piensas que las instituciones públicas de nivel medio superior tienen una gran demanda.
48. Crees que las instituciones públicas de nivel medio superior te dan la oportunidad de continuar tus estudios en escuelas superiores.
49. Consideras que los(as) estudiantes que concluyen sus estudios en instituciones públicas de nivel medio superior tienen mayor reconocimiento.
50. Consideras que para ingresar a instituciones de nivel medio superior de tipo propedéutico requieres tener disposición para el estudio.
51. Piensas que en instituciones propedéuticas de nivel medio superior dejan más tarea.
52. Crees que las instituciones propedéuticas de nivel medio superior son las adecuadas para tu futura.
53. Consideras que las instituciones propedéuticas de nivel medio superior son la base para tener un mejor nivel económico.
54. Piensas que estudiar en instituciones propedéuticas de nivel medio superior te ofrece un prestigio.
55. Crees que una preparación propedéutica te permite aportar conocimientos al país.
56. Consideras que las instituciones propedéuticas de nivel medio superior están al nivel de los países desarrollados.
57. Piensas que la preparación que ofrecen las instituciones propedéuticas de nivel medio superior te dan conocimientos para ser competitivos(as) en el ámbito laboral.
58. Crees que la preparación propedéutica es la que se acerca a tus intereses.
59. Crees que la preparación propedéutica es la que se acerca a tus habilidades.
60. Crees que la preparación propedéutica es la que se acerca a tus necesidades.
61. Consideras que te causaría gusto o placer el incorporarte a alguna institución propedéutica de nivel medio superior.
62. Piensas que las instituciones propedéuticas de nivel medio superior te preparan para trabajar en alguna profesión.
63. Piensas que las instituciones propedéuticas de nivel medio superior te preparan para trabajar en algún oficio.
64. Consideras que al incorporarte en alguna institución propedéutica de nivel medio superior podrás trabajar al mismo tiempo.
65. Consideras que la exigencia a los(as) alumnos(as) que se encuentran en instituciones propedéuticas de nivel medio superior es adecuada.
66. Por las características de empleo que existen en tu comunidad consideras que es adecuado estar en instituciones propedéuticas de nivel medio superior.
67. Según las instituciones propedéuticas de nivel medio superior que se encuentran cercanas a tu domicilio, crees que puedes tener la oportunidad de quedar en alguna de ellas.
68. Consideras que las instituciones propedéuticas de nivel medio superior exigen un importante trabajo intelectual.
69. Consideras que lo importante es elegir alguna institución propedéutica de nivel medio superior que sea reconocida o tenga un buen prestigio aunque no te guste.
70. Crees que una institución propedéutica de nivel medio superior favorecerá tu desarrollo personal.
71. Consideras que las instituciones propedéuticas de nivel medio superior te preparan para ingresar a nivel universitario.
72. Piensas que son suficientes las instituciones propedéuticas de nivel medio superior según la demanda de la población estudiantil.
73. Piensas que las instituciones propedéuticas de nivel medio superior son accesibles económicamente.
74. Crees que son adecuadas las instituciones propedéuticas de nivel medio superior incorporadas a la UNAM.
75. Crees que son adecuadas las instituciones propedéuticas de nivel medio superior incorporadas a la SEP.
76. Crees que son adecuadas las instituciones propedéuticas de nivel medio superior incorporadas a la IPN.
77. Consideras que es necesario que las instituciones propedéuticas de nivel medio superior ofrezcan un pase directo a nivel universitario.
78. Piensas que los(as) egresados(as) de instituciones propedéuticas de nivel medio superior son más contratados(as) que otros(as) egresados(as) de ese nivel educativo.
79. Consideras que para ingresar a instituciones de nivel medio superior de tipo bivalente requieres tener disposición para el estudio.
80. Piensas que en instituciones bivalentes de nivel medio superior dejan más tarea.
81. Crees que las instituciones bivalentes de nivel medio superior son las adecuadas para tu futura.
82. Consideras que las instituciones bivalentes de nivel medio superior son la base para tener un mejor nivel económico.
83. Piensas que estudiar en instituciones bivalentes de nivel medio superior te ofrece un prestigio.
84. Crees que una preparación bivalente te permite aportar conocimientos al país.
85. Consideras que las instituciones bivalentes de nivel medio superior están al nivel de los países desarrollados.
86. Piensas que la preparación que ofrecen las instituciones bivalentes de nivel medio superior te dan conocimientos para ser competitivos(as) en el ámbito laboral.
87. Crees que la preparación bivalente es la que se acerca a tus intereses.

88. Crees que la preparación bivalente es la que se acerca a tus habilidades.
89. Crees que la preparación bivalente es la que se acerca a tus necesidades.
90. Consideras que te causaría gusto o placer el incorporarte a alguna institución bivalente de nivel medio superior.
91. Piensas que las instituciones bivalentes de nivel medio superior te preparan para trabajar en alguna profesión.
92. Piensas que las instituciones bivalentes de nivel medio superior te preparan para trabajar en algún oficio.
93. Consideras que al incorporarte en alguna institución bivalente de nivel medio superior podrás trabajar al mismo tiempo.
94. Consideras que la exigencia a los(as) alumnos(as) que se encuentran en instituciones bivalentes de nivel medio superior es adecuada.
95. Por las características de empleo que existen en tu comunidad consideras que es adecuado estar en instituciones bivalentes de nivel medio superior.
96. Según las instituciones bivalentes de nivel medio superior que se encuentran cercanas a tu domicilio, crees que puedes tener la oportunidad de quedar en alguna de ellas.
97. Consideras que las instituciones bivalentes de nivel medio superior exigen un importante trabajo intelectual.
98. Consideras que lo importante es elegir alguna institución bivalente de nivel medio superior que sea reconocida o tenga un buen prestigio aunque no te guste.
99. Crees que una institución bivalente de nivel medio superior favorecerá tu desarrollo personal.
100. Consideras que las instituciones bivalentes de nivel medio superior te preparan para ingresar a nivel universitario.
101. Piensas que son suficientes las instituciones bivalentes de nivel medio superior según la demanda de la población estudiantil.
102. Piensas que las instituciones bivalentes de nivel medio superior son accesibles económicamente.
103. Crees que son adecuadas las instituciones bivalentes de nivel medio superior incorporadas a la UNAM.
104. Crees que son adecuadas las instituciones bivalentes de nivel medio superior incorporadas a la SEP.
105. Crees que son adecuadas las instituciones bivalentes de nivel medio superior incorporadas a la IPN.
106. Consideras que es necesario que las instituciones bivalentes de nivel medio superior ofrezcan un pase directo a nivel universitario.
107. Piensas que los(as) egresados(as) de instituciones bivalentes de nivel medio superior son más contratados(as) que otros(as) egresados(as) del mismo nivel educativo.
108. Consideras que para ingresar a instituciones de nivel medio superior de tipo terminal requieres tener disposición para el estudio.
109. Piensas que en instituciones terminales de nivel medio superior dejan más tarea.
110. Crees que las instituciones terminales de nivel medio superior son las adecuadas para tu futura.
111. Consideras que las instituciones terminales de nivel medio superior son la base para tener un mejor nivel económico.
112. Piensas que estudiar en instituciones terminales de nivel medio superior te ofrece un prestigio.
113. Crees que una preparación terminal te permite aportar conocimientos al país.
114. Consideras que las instituciones terminales de nivel medio superior están al nivel de los países desarrollados.
115. Piensas que la preparación que ofrecen las instituciones terminales de nivel medio superior te dan conocimientos para ser competitivos(as) en el ámbito laboral.
116. Crees que la preparación terminal es la que se acerca a tus intereses.
117. Crees que la preparación terminal es la que se acerca a tus habilidades.
118. Crees que la preparación terminal es la que se acerca a tus necesidades.
119. Consideras que te causaría gusto o placer el incorporarte a alguna institución terminales de nivel medio superior.
120. Piensas que las instituciones terminales de nivel medio superior te preparan para trabajar en alguna profesión.
121. Piensas que las instituciones terminales de nivel medio superior te preparan para trabajar en algún oficio.
122. Consideras que al incorporarte en alguna institución terminal de nivel medio superior podrás trabajar al mismo tiempo.
123. Consideras que la exigencia a los(as) alumnos(as) que se encuentran en instituciones terminales de nivel medio superior es adecuada.
124. Por las características de empleo que existen en tu comunidad consideras que es adecuado estar en instituciones terminales de nivel medio superior.
125. Según las instituciones terminales de nivel medio superior que se encuentran cercanas a tu domicilio, crees que puedes tener la oportunidad de quedar en alguna de ellas.
126. Consideras que las instituciones terminales de nivel medio superior exigen un importante trabajo intelectual.
127. Consideras que lo importante es elegir alguna institución terminal de nivel medio superior que sea reconocida o tenga un buen prestigio aunque no te guste.
128. Crees que una institución terminal de nivel medio superior favorecerá tu desarrollo personal.
129. Piensas que son suficientes las instituciones terminales de nivel medio superior según la demanda de la población estudiantil.
130. Piensas que las instituciones terminales de nivel medio superior son accesibles económicamente.
131. Piensas que los(as) egresados(as) de instituciones terminales de nivel medio superior son más contratados(as) que otros(as) egresados(as) del mismo nivel educativo.

132. Piensas que la información que te ofrecen tus familiares te sirve para tomar decisiones con respecto a las instituciones de nivel medio superior.
133. Crees que la información que te brindan tus familiares se enfoca en la recomendación de alguna institución de nivel medio superior en especial.
134. Consideras que la información que recibes de tus familiares con respecto a las instituciones particulares de nivel medio superior, es suficiente.
135. Consideras que la información que recibes de tus familiares con respecto a las instituciones particulares de nivel medio superior, es clara.
136. Piensas que la información que recibes de tus familiares con respecto a las instituciones públicas de nivel medio superior, es suficiente.
137. Piensas que la información que recibes de tus familiares con respecto a las instituciones públicas de nivel medio superior, es clara.
138. Es suficiente la información que te dan tus familiares con respecto a las instituciones de nivel medio superior que te ofrecen una educación propedéutica.
139. La información que te dan tus familiares con respecto a las instituciones de nivel medio superior que te ofrecen una educación propedéutica, es la que necesitas.
140. Crees que la información que te ofrecen tus familiares con respecto a las instituciones de nivel medio superior que ofrecen una educación bivalente, es suficiente.
141. Crees que la información que te ofrecen tus familiares con respecto a las instituciones de nivel medio superior que ofrecen una educación bivalente, es la que tu necesitas.
142. La información que recibes de tus familiares con respecto a las instituciones de nivel medio superior que son de tipo terminal, es suficiente.
143. La información que recibes de tus familiares con respecto a las instituciones de nivel medio superior que son de tipo terminal, es la que tu necesitas.
144. Piensas que entre tus amigos(as) se presentan dudas con respecto a las instituciones de nivel medio superior.
145. Se apoyan entre amigos(as) para resolver las dudas en la información que tienen con relación de las instituciones de nivel medio superior.
146. Entre amigos(as) se presentan inquietudes con respecto a las instituciones de nivel medio superior.
147. Se apoyan entre amigos(as) para resolver dichas inquietudes que tienen con relación de las instituciones de nivel medio superior.
148. Piensas que entre tus amigos(as) se presentan diferencias en la información con relación de las instituciones de nivel medio superior.
149. Se apoyan entre amigos(as) para resolver las diferencias en la información que tienen con relación de las instituciones de nivel medio superior.
150. Consideras que la información que tienen tus amigos(as) con respecto a las instituciones particulares de nivel medio superior, es suficiente.
151. Consideras que la información que tienen tus amigos(as) con respecto a las instituciones particulares de nivel medio superior, es clara.
152. Piensas que la información que poseen tus amigos(as) con respecto a las instituciones públicas de nivel medio superior, es suficiente.
- 153.
154. Piensas que la información que poseen tus amigos(as) con respecto a las instituciones públicas de nivel medio superior, es clara.
155. Crees que es suficiente la información que tienen tus amigos(as) con respecto a las instituciones de nivel medio superior que ofrecen una educación propedéutica.
156. Crees que es clara la información que tienen tus amigos(as) con respecto a las instituciones de nivel medio superior que ofrecen una educación propedéutica.
157. Consideras que es suficiente la información que tienen tus amigos(as) con respecto a las instituciones de nivel medio superior que ofrecen una educación bivalente.
158. Consideras que es clara la información que tienen tus amigos(as) con respecto a las instituciones de nivel medio superior que ofrecen una educación bivalente.
159. Piensas que es suficiente la información que poseen tus amigos(as) con respecto a las instituciones que ofrecen una educación terminal.
160. Piensas que es clara la información que poseen tus amigos(as) con respecto a las instituciones que ofrecen una educación terminal.
161. La información de las instituciones de nivel medio superior que poseen tus amigos(as) es obtenida de sus familiares.
162. La información de las instituciones de nivel medio superior que tienen tus amigos(as) es obtenida de sus profesores(as) de orientación.
163. La información de las instituciones de nivel medio superior que poseen tus amigos(as) es obtenida por entre ellos mismos(as).
164. La información de las instituciones de nivel medio superior que tienen tus amigos(as) es obtenida de los medios de comunicación (televisión, radio, carteles, folletos, anuncios, volantes, etc.).



165. Considerar entrar en la misma institución de nivel medio superior que elijan tus amigos(as).
166. Piensas que es clara la información que recibes de los medios de comunicación (televisión, radio, carteles, folletos, anuncios, volantes, etc.) sobre las instituciones de nivel medio superior.
167. Crees que es completa la información que recibes de los medios de comunicación (televisión, radio, carteles, folletos, anuncios, volantes, etc.) sobre las instituciones de nivel medio superior.
168. Consideras que es cierta la información que recibes de los medios de comunicación (televisión, radio, carteles, folletos, anuncios, volantes, etc.) sobre las instituciones de nivel medio superior.
169. Consideras que es suficiente la información que recibes de los medios de comunicación con respecto a las instituciones particulares de nivel medio superior.
170. Piensas que es suficiente la información que recibes de los medios de comunicación con respecto a las instituciones públicas de nivel medio superior.
171. Es suficiente la información que te dan los medios de comunicación con respecto a las instituciones de nivel medio superior que te ofrecen una educación propedéutica.
172. Crees que es suficiente la información que te dan los medios de comunicación con respecto a las instituciones de nivel medio superior que ofrecen una educación bivalente.
173. La información que recibes de los medios de comunicación con respecto a las instituciones de nivel medio superior que son de tipo terminal, es la suficiente.
174. Te sirve la información que te ofrecen los medios de comunicación sobre las instituciones de nivel medio superior.
175. Piensas que la información que te ofrece tu profesor(a) de orientación te sirve para tomar decisiones con respecto a las instituciones de nivel medio superior.
176. Crees que la información que te brinda tu profesor(a) de orientación se enfoca en la recomendación de alguna institución de nivel medio superior en especial.
177. Piensas que el tiempo que dedica tu profesor(a) de orientación a proporcionarte información sobre las instituciones educativas de nivel medio superior es el adecuado.
178. Piensas que es clara la información que recibes de tu profesor(a) de orientación sobre las instituciones de nivel medio superior.
179. Crees que es completa la información que recibes de tu profesor(a) de orientación sobre las instituciones de nivel medio superior.
180. Consideras que es cierta la información que recibes de tu profesor(a) de orientación sobre las instituciones de nivel medio superior.
181. Consideras que la información que te da tu profesor(a) de orientación con respecto a las instituciones de nivel medio superior es la que tu necesitas.
182. Tu profesor(a) de orientación te apoya para resolver tus dudas sobre las instituciones de nivel medio superior.
183. Consideras que la información que recibes de tu profesor(a) de orientación con respecto a las instituciones particulares de nivel medio superior, es suficiente.
184. Piensas que la información que recibes de tu profesor(a) de orientación con respecto a las instituciones públicas de nivel medio superior, es suficiente.
185. Es suficiente la información que te da tu profesor(a) de orientación con respecto a las instituciones de nivel medio superior que te ofrecen una educación propedéutica.
186. Crees que la información que te ofrece tu profesor(a) de orientación con respecto a las instituciones de nivel medio superior que tienen una educación bivalente, es suficiente.
187. La información que recibes de tu profesor(a) de orientación con respecto a las instituciones de nivel medio superior que son de tipo terminal, es suficiente.

## ANEXO 6

### Comparación de las dos Aplicaciones del grupo "E" de la Profesora G.

	A1	A2	DIFERENC
1	43%	14%	-29%
2	71%	43%	-29%
3	29%	14%	-14%
4	29%	29%	0%
5	43%	43%	0%
6	29%	29%	0%
7	43%	29%	-14%
8	57%	29%	-29%
9	43%	43%	0%
10	43%	14%	-29%
11	43%	43%	0%
12	29%	14%	-14%
13	57%	57%	0%
14	43%	71%	29%
15	57%	71%	14%



175	57%	43%	-14%
176	43%	29%	-14%
177	43%	57%	14%
178	86%	57%	-29%
179	71%	29%	-43%
180	86%	43%	-43%
181	43%	57%	14%
182	57%	57%	0%
183	29%	29%	0%
184	43%	71%	29%
185	43%	43%	0%
186	86%	43%	-43%
187	71%	86%	14%

TOTAL

-5.04

B1	B2	DIFERENC
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
14%	0%	-14%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
14%	0%	-14%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
14%	0%	-14%
0%	14%	14%
14%	0%	-14%
14%	0%	-14%



0%	0%	0%
0%	14%	14%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
29%	0%	-29%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%

-0.46

C1	C2	DIFERENC
57%	86%	29%
29%	57%	29%
71%	86%	14%
57%	71%	14%
57%	57%	0%
71%	71%	0%
57%	71%	14%
43%	71%	29%
43%	57%	14%
57%	86%	29%
57%	57%	0%
57%	86%	29%
43%	29%	-14%
43%	29%	-14%
29%	29%	0%



43%	57%	14%
57%	57%	0%
57%	43%	-14%
14%	43%	29%
29%	71%	43%
14%	57%	43%
57%	43%	-14%
43%	43%	0%
71%	71%	0%
29%	29%	0%
57%	57%	0%
14%	57%	43%
29%	14%	-14%

5.50

DIFERENCIA TOTAL

0.00

## ANEXO 7

### Comparación de las dos Aplicaciones del grupo "D" de la Profesora V.

	A1	A2	DIFERENC
1	44%	33%	-11%
2	78%	78%	0%
3	78%	56%	-22%
4	78%	67%	-11%
5	78%	56%	-22%
6	0%	44%	44%
7	11%	44%	33%
8	67%	67%	0%
9	89%	56%	-33%
10	67%	78%	11%
11	33%	33%	0%
12	44%	22%	-22%
13	33%	44%	11%
14	44%	33%	-11%
15	78%	44%	-33%

B1	B2	DIFERENC
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
11%	0%	-11%
0%	0%	0%
11%	0%	-11%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%

C1	C2	DIFERENC
56%	67%	11%
22%	22%	0%
22%	44%	22%
22%	33%	11%
22%	44%	22%
100%	56%	-44%
78%	56%	-22%
33%	33%	0%
0%	44%	44%
33%	22%	-11%
67%	67%	0%
56%	78%	22%
67%	56%	-11%
56%	67%	11%
22%	56%	33%



175	56%	56%	0%
176	33%	22%	-11%
177	44%	67%	22%
178	67%	44%	-22%
179	67%	22%	-44%
180	67%	44%	-22%
181	33%	56%	22%
182	44%	67%	22%
183	22%	44%	22%
184	56%	56%	0%
185	33%	56%	22%
186	67%	56%	-11%
187	56%	67%	11%



0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%
0%	0%	0%



44%	44%	0%
67%	78%	11%
56%	33%	-22%
33%	56%	22%
33%	78%	44%
33%	56%	22%
67%	44%	-22%
56%	33%	-22%
78%	56%	-22%
44%	44%	0%
67%	44%	-22%
33%	44%	11%
44%	33%	-11%

TOTAL

-24.36

-0.23

1.30

DIFERENCIA TOTAL

-7.76

## ANEXO 8

### Plantilla de Registro de Conductas de las Profesoras

GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
 HORARIO DE INICIO: \_\_\_\_\_ HORARIO DE TÉRMINO: \_\_\_\_\_

Conductas	Tiempo	5´	10´	15´	20´	25´	30´	35´	40´	45´	50´
<b>A. CONTROL DEL GRUPO CLASE</b>											
a1 Pase de Lista											
a2 Llamada de atención											
<b>B. ACCIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA</b>											
b1. Exposición de contenidos vocacionales											
b2. Explicación de procedimientos											
<b>C. ACCIONES EN EL PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN</b>											
c1. Pregunta sobre contenidos vocacionales											
c2. Aclara dudas											
<b>D. ACCIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE CONTENIDOS VOCACIONALES</b>											
d1. Lectura de materiales de apoyo											
d2. Asigna actividades de trabajo											
d3. Supervisa actividades											
d4. Empleo de material de apoyo											
d5. Trabajo individual con alumnos(as)											



# ANEXO

## 8b

### Registro de conductas de la profesora V. por sesiones

MIN.	PRIMERA SESIÓN										TERCERA SESIÓN										CUARTA SESIÓN										QUINTA SESIÓN																																						
	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50																													
A.																																																																					
a1.		v										v												v																			v																										
a2.		v	v		v							v				v	v							v				v		v		v													v												v			v									
B.	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50																													
b1.			v					v	v	v		v	v	v										v	v																																												
b2.								v											v												v	v																																					
C.	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50																													
c1.								v	v	v																																				v											v								v				
c2.					v	v			v	v						v			v												v																																						
D.	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50																													
d1.				v	v	v	v	v																v	v																																												
d2.																									v																																												
d3.																																																																					
d4.																																																																					
d5.																																																																					

MIN.	SÉPTIMA SESIÓN										NOVENA SESIÓN										DÉCIMA CUARTA SESIÓN										DÉCIMA QUINTA SESIÓN																																					
	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50																												
A.																																																																				
a1.		v																																																																		
a2.			v		v	v			v					v	v	v									v	v	v	v																		v	v										v											
B.	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50																												
b1.				v	v	v	v											v	v	v																																																
b2.									v									v	v																																																	
C.	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50																												
c1.			v		v																																																															
c2.				v		v	v																																																													
D.	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50	5'	10	15	20	25	30	35	40	45	50																												
d1.									v	v																																																										
d2.																																																																				
d3.																																																																				
d4.																																																																				
d5.																																																																				

TOTAL	%
8	6.9
32	27.8
18	15.7
8	6.9
12	10.4
16	14
14	12.2
2	1.7
0	0
0	0
5	4.4
115	100

**ANEXO 9**  
**REGISTRO FINAL DE OBSERVACIONES**  
**DE LA PROFESORA G.<sup>59</sup>**

CAT.	CATEGORÍAS	FREC	% PARC	% TOTAL
A	Pase de lista	10	5.2%	3.1%
	Llamada de atención	5	2.6%	1.5%
B	Exposición de contenidos vocacionales	79	41.4%	24.5%
	Exposición de procedimientos	8	4.2%	2.5%
C	Preguntas	37	19.4%	11.5%
	Aclara dudas	8	4.2%	2.5%
D	Lectura de material didáctico	5	2.6%	1.5%
	Empleo de material de apoyo	12	6.3%	3.7%
E	Supervisión de actividades	12	6.3%	3.7%
	Asigna actividades grupales	5	2.6%	1.5%
	Asigna trabajo individual	10	5.2%	3.1%
TOTALES		191	100%	59.1%

<sup>59</sup> La profesora G. realizó un total de 191 acciones, lo que representó el 59.1% del total del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el porcentaje y acciones restantes corrieron a cargo de los(as) adolescentes del grupo de la profesora.

**ANEXO 10**  
**REGISTRO FINAL DE OBSERVACIONES**  
**DE LA PROFESORA V.<sup>60</sup>**

CAT.	CATEGORIAS	FREC	% PARC	% TOTAL
A	Pase de lista	8	6.9%	3.9%
	Llamada de atención	32	27.8%	15.5%
B	Exposición de contenidos vocacionales	18	15.6%	8.7%
	Exposición de procedimientos	8	6.9%	3.9%
C	Preguntas	12	10.4%	5.8%
	Aclara dudas	16	14.0%	7.7%
D	Lectura de material didáctico	14	12.2%	6.8%
	Empleo de material de apoyo	0	0.0%	0.0%
E	Supervisión de actividades	0	0.0%	0.0%
	Asigna actividades grupales	2	1.7%	0.9%
	Asigna trabajo individual	5	4.4%	2.4%
	<b>TOTALES</b>	<b>115</b>	<b>99.9%</b>	<b>55.6%</b>

<sup>60</sup> La profesora G. realizó un total de 115 acciones, lo que representó el 55.6% del total del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el porcentaje y acciones restantes corrieron a cargo de los(as) adolescentes del grupo de la profesora.



## ANEXO 11

### Plantilla de Registro de Conductas de los(as) Alumnos(as)

GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
 HORARIO DE INICIO: \_\_\_\_\_ HORARIO DE TÉRMINO: \_\_\_\_\_

Tiempo	5´	10´	15´	20´	25´	30´	35´	40´	45´	50´
<b>Conductas</b>										
<b>A. ACTITUDES ANTE EL CONTROL DE GRUPO</b>										
a1 Burla y risas										
a2 Escucha temerosamente										
a3 Imita actitudes de la profesora										
<b>B. INDIFERENCIA</b>	5´	10´	15´	20´	25´	30´	35´	40´	45´	50´
b1 Lee revistas										
b2 Platica con compañeros(as)										
b3 Come										
b4 Escucha música										
b5 Realiza tareas de otras clases										
b6 Se duerme										
<b>C. ACCIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE</b>	5´	10´	15´	20´	25´	30´	35´	40´	45´	50´
c1 Atiende a explicaciones y exposiciones										
c2 Hace anotaciones										
c3 Participa con opiniones o comentarios										
c4 Responde a preguntas o afirmaciones										
<b>D. ACCIONES EN EL PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN</b>	5´	10´	15´	20´	25´	30´	35´	40´	45´	50´
d1. Pregunta sobre contenidos vocacionales										
d2. Busca información, realiza tareas										
<b>E. ACCIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE CONTENIDOS VOCACIONALES</b>	5´	10´	15´	20´	25´	30´	35´	40´	45´	50´
e1. Sigue lecturas										
e2. Lleva a cabo las actividades de trabajo										





**ANEXO 12**  
**REGISTRO FINAL DE OBSERVACIONES**  
**DEL GRUPO "E" DE LA PROFESORA G.**

<b>CAT.</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>FREC</b>	<b>% FARC</b>	<b>% TOTAL</b>
A	Burlas y risas	2	1.5%	0.6%
	Escucha temerosamente	1	0.8%	0.3%
	Imita actitudes	3	2.3%	0.9%
B	Atiende a exposiciones	18	13.7%	5.6%
	Hace anotaciones	15	11.4%	4.7%
	Participa con opiniones y comentarios	5	3.8%	1.5%
	Lee revistas	13	9.9%	4.0%
	Plática	18	13.7%	5.6%
	Come	8	6.1%	2.5%
	Escucha música	5	3.8%	1.5%
	Realiza tareas de otras clases	14	10.7%	4.4%
	Se duerme	12	9.2%	3.7%
C	Responde sobre contenidos vocacionales	5	3.8%	1.5%
	Pregunta sobre contenidos vocacionales	2	1.5%	0.6%
D	Sigue lectura	2	1.5%	0.6%
E	Lleva a cabo actividades	3	2.3%	0.9%
	Busca información. Realiza tareas	5	3.8%	1.5%
	<b>TOTALES</b>	<b>131</b>	<b>99.9%</b>	<b>40.4%</b>

**ANEXO 13**  
**REGISTRO FINAL DE OBSERVACIONES**  
**DEL GRUPO "D" DE LA PROFESORA V.**

CAT.	CATEGORIAS	FREC	% PARC	% TOTAL
A	Burlas y risas	12	12.9%	5.8%
	Escucha temerosamente	25	27.2%	12.1%
	Imita actitudes	11	11.9%	5.3%
B	Atiende a exposiciones	12	12.9%	5.8%
	Hace anotaciones	6	6.5%	2.9%
	Participa con opiniones y comentarios	4	4.4%	1.9%
	Lee revistas	2	2.2%	0.9%
	Plática	4	4.4%	1.9%
	Come	0	0.0%	0.0%
	Escucha música	4	4.4%	1.9%
	Realiza tareas de otras clases	2	2.2%	0.9%
	Se duerme	0	0.0%	0.0%
	C	Responde sobre contenidos vocacionales	2	2.2%
Pregunta sobre contenidos vocacionales		2	2.2%	0.9%
D	Sigue lectura	4	4.4%	1.9%
E	Lleva a cabo actividades	2	2.2%	0.9%
	Busca información. Realiza tareas	0	0.0%	0.0%
	TOTALES	92	100%	44.0%

## ANEXO 14

### Formato de Entrevista a las Profesoras

#### PREGUNTAS BASE

- 1.- ¿Cuál es su formación profesional?
- 2.- ¿En qué institución cursó sus estudios de nivel bachillerato?
- 3.- ¿En qué institución cursó sus estudios de nivel superior?
- 4.- ¿Cuánto tiempo tiene laborando en esta institución?
- 5.- ¿Cuántos años lleva impartiendo la materia de Orientación?
- 6.- Desde su punto de vista ¿Cuál es el papel de la escuela media superior en nuestra sociedad?
- 7.- En general, ¿Cómo considera que es la calidad educativa de las instituciones de nivel bachillerato?
- 8.- Desde su punto de vista, ¿Cuál es la finalidad de la materia de Orientación Educativa y de la Orientación Vocacional?
- 9.- Según su experiencia, ¿Qué características debe tener un Orientador Educativo y Vocacional?
- 10.- ¿Cómo observa el programa y actividades propuestas para la parte de la Orientación Vocacional?
- 11.- ¿Qué escuelas considera que tienen un buen nivel académico? ¿Porqué?
- 12.- ¿Cuáles considera de baja calidad académica? ¿Porqué?
- 13.- ¿Qué piensa de las instituciones privadas de nivel bachillerato?
- 14.- ¿Qué opinión tiene de las escuelas públicas del mismo nivel?
- 15.- ¿Qué opina de las instituciones que ofrecen a los estudiantes un título de técnico profesional?
- 16.- ¿Cuál es su punto de vista de las instituciones que son consideradas como bivalentes?
- 17.- ¿Cuál es su perspectiva acerca de las instituciones pertenecientes a la UNAM?
- 18.- ¿Cuál es su perspectiva acerca de las instituciones pertenecientes a la SEP?
- 19.- ¿Qué piensa acerca de las instituciones que tienen cierta continuidad para acceder al IPN?
- 20.- En su experiencia, ¿Cree que la familia influya en la elección vocacional? ¿Porqué?
- 21.- ¿Considera que las amistades pueden ser determinantes en la decisión del alumno? ¿Porqué?
- 22.- ¿Cómo considera que es la información que los alumnos reciben de los medios de comunicación? ¿Porqué?
- 23.- ¿Cuál cree usted que son los aspectos que llevan al alumno a decidirse por alguna instancia educativa?
- 24.- ¿Cuál cree usted que son los aspectos que llevan al alumno a desechar alguna opción?
- 25.- ¿Considera que entre la comunidad estudiantil se manejan ideas que desacreditan a alguna institución de nivel bachillerato? ¿Cuál institución? ¿Qué tipo de ideas?
- 26.- ¿Por qué cree que se hayan formado esas ideas?
- 27.- Por el contrario ¿Considera que entre la comunidad estudiantil se enardecen o den demasiado valor a alguna institución de nivel bachillerato? ¿Cuál institución? ¿Qué tipo de ideas?
- 28.- ¿Por qué cree que se hayan formado esas ideas?
- 28.- En la sociedad en general ¿considera que se manejen ideas erróneas que se han convertido en mitos y se han transmitido de generación en generación? ¿Cuales?
- 30.- Viendo el desarrollo que actualmente tiene el país ¿qué considera que sea los más recomendable en estudios y preparación para los jóvenes?

31.- ¿Que no sería lo recomendable?

32.- ¿Cuáles son los aspectos que considera deben ser remarcados en la información vocacional?

#### **PREGUNTAS ANEXAS EN LA ENTREVISTA CON LA PROFESORA**

1.- ¿Cuántos grupos tiene a su cargo en este momento?

2.- ¿Cuál es la diferencia entre nivel bachillerato y nivel medio superior?

3.- ¿Cómo ve la práctica de la orientación vocacional ante el examen único de nivel medio superior?

4.- ¿Usted cree que dentro de los parámetros de selección del examen único, entren en juego las aptitudes vocacionales?

5.- ¿Ha observado el hecho de que los(as) chicos(as) intenten seguir con la tradición familiar?

6.- ¿Cómo considera que es la información que se maneja entre amigos?

7.- ¿Cuál considera que es la influencia que ejercen los medios de comunicación?

8.- ¿Considera que es adecuada la información que manejan los medios de comunicación?

9.- ¿En lo que ha observado hasta el momento de la población estudiantil que atiende, ¿Cuáles son las principales inquietudes académicas a futuro?

10.- ¿Cuál es su opinión con respecto al examen único de ingreso a nivel bachillerato?