



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El sentido que tiene para los jóvenes estudiar el bachillerato. El caso de un colegio de bachilleres al Oriente de la Ciudad de México”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Vianey Orozco Aguilar

Tutor: Dra. María Luisa Murga Meler

México, D. F.

Septiembre 2014

Deseo dedicar el presente trabajo a mi familia, mis padres, abuelita y hermanas con todo mi amor y cariño, por el aprendizaje, guía y compañía en este trayecto de la vida, porque estamos juntos en las adversidades y en los momentos gratos, por ser esas personas importantes en mí vida que me han enseñado a no renunciar por lo que queremos, a luchar, enfrentarnos y ser unos guerreros.

Agradecimientos

A DIOS

Por la familia, amigos y personas que rodean mí vida a lo largo de este tiempo, por permitirme lograr cumplir una meta más, por todo tu infinito amor y bondad ante los momentos de dicha y de tristeza, por permitirme conocer a personas maravillosas y que hoy por hoy forman parte de mi vida.

A mis Padres

Mami, Gordo ..., por enseñarme lo qué es el amor incondicional, ese por el cual han luchado para hacernos felices, con ustedes he aprendido que se puede surgir de las cenizas como el ave fénix y con mayor intensidad, a ser una guerrera a ir construyendo y reconstruyendo el trayecto de vida y valorarla, los amo!!.

A mi Yeya

A ti hermosa por ser lo más lindo, mi compañera de aventuras, porque sé que siempre confías y crees en mí, por ser parte de mí vida y por esas enseñanzas y experiencias compartidas. Eres lo más bello de nuestra familia.

A mis hermanas

Por los momentos compartidos, porque sé que me apoyan en mis metas y sueños y aunque sé que a veces eso les resulta difícil quiero decirles que las amo hermanitas, de cada una de ustedes aprendo día con día, de sus locuras, ocurrencias, porque hemos cambiado, madurado y nos hemos creado a sí mismas, por alentarme ante los obstáculos pero también en mis metas.

A Jorge y Yoli

Porque sin el apoyo de ustedes, no sé si se habría podido cumplir esta meta, porque de ustedes aprendí que existen personas que están contigo en los peores momentos de tú vida y que son aquellas con las que compartirías los momentos felices y esto lo comparto con ustedes, por enseñarme otro concepto de familia, por incluirnos más en la suya, por hacernos sentir parte de ella, por su empatía, solidaridad para darnos TODO a cambio de nada. Porque no tengo palabras para expresarles mi agradecimiento y porque hoy en día no muchos hacen lo que ustedes, con nada se paga lo que ustedes hicieron por nosotros. Los quiero muchísimo y hoy en día los extraño.

A mis profesoras y lectores

Gracias a ustedes, no solo he adquirido un gran aprendizaje cultural e intelectual, sino que además me han hecho madurar y me han ayudado a enfrentar miedos e incertidumbres, me han visto crecer y muchas son las veces que me han hecho reflexionar de forma que me percatáremos de mis errores, y del futuro profesional. Siempre han ofrecido todo lo que podían para lograr que me fuera superando

A mi asesora:

María Luisa Murga, por su apoyo incondicional por creer en mí, en mi trabajo por su calidad humana, por tener la fortuna de haber disfrutado sus clases y compartir conmigo conocimientos y experiencias y por ser un gran ejemplo a seguir ¡¡ La admiro!!

A mis amig@s:

Adris, Andrea Simota, Angelito, Lucy, Marbe, Raúl, Julio, Anita, Marlenne, Lore y a mis peques, a ustedes mis amig@s con los que he compartido de todo, alegrías, llantos, éxitos, enseñanzas, que me hacen aprender de mis errores, por todo el apoyo que me brindan, por la confianza, por enseñarme el valor de la justicia, la solidaridad, por sus consejos, regaños, por los momentos de locuras, las risas, por permitirme conocerlos, porque con ustedes he conocido el sentido y el sentimiento de la palabra amistad y también del amor, de ese amor y apoyo incondicional. A mis amigos les agradezco la paciencia, la tolerancia, la negligencia, las vanidades los temores y las dudas, pero también por creer en mí y sacar lo mejor de mí, los quiero.

ÍNDICE

Introducción	4
Planteamiento del problema:	6
Objetivos:	23
Estrategia Metodológica.	25
CAPÍTULO I Orientación educativa y tutoría en la educación media superior	35
1.1 Antecedentes de la orientación educativa	35
1.2 La orientación educativa; definición y objetivo.	40
1.2.1 ¿Quién es un orientador?	42
1.3. La tutoría; definición y objetivo.	45
1.3.1 ¿Quién es un tutor?	49
1.4 ¿Cómo se realiza la orientación y tutoría en el colegio de bachilleres?	50
CAPÍTULO II El significado del bachillerato para los estudiantes del Colegio de Bachilleres.	59
2.1 Adolescencia y juventud.	59
2.2 Los adolescentes y los jóvenes del Colegio de Bachilleres.	72
2.3 Significado y sentido	74
CAPITULO III Diagnóstico de la orientación educativa en el colegio de bachilleres al oriente de la ciudad	89
3.1 El bachillerato en México	89
3.2 ¿Qué es el colegio de bachilleres?	92
3.3 El modelo académico del colegio de bachilleres	94
3.4 La reforma integral de educación media superior en el colegio de bachilleres.	99
3.5 Estructura organizacional del Colegio de Bachilleres de la zona oriente.	128
3.6 Entrevista, resultados de los cuestionarios, reseña de lo observado en el colegio de bachilleres.	133
3.7 Análisis y discusión de los resultados.	151
CAPITULO IV Propuesta de intervención “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”.	157
4.1.- Naturaleza del proyecto	160

4.2 Métodos y técnicas (Actividades, tareas y cronograma)	183
4.3 Recursos:	187
4.4 Indicadores de la evaluación:	188
4.5 Cartas descriptivas SESIONES DE CURSO-TALLER “LOS DEL BACHO”	189
4.6 Análisis de resultados de la intervención del taller “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”.	204
4.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”	218
Conclusiones.	234
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234
Anexos	249

Introducción

El presente trabajo fue realizado a partir del interés e inquietud que surge de mi experiencia como orientadora y tutora de un Colegio de Bachilleres, porque a partir de dicha experiencia he podido reconocer que para los estudiantes que llegan al Colegio de Bachilleres para realizar el bachillerato ésta no es una institución que les agrada o que haya sido de su preferencia, sino que están ahí porque ahí los mandaron, a través del concurso de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Por ejemplo, en las clases de presentación es posible escucharles decir que para el siguiente año volverán a presentar el examen, otros que se quedarán porque ya no quieren perder otro año y muy pocos son los que pidieron dicha institución como primera opción a la hora de presentar el examen de selección. Es por ello que la presente propuesta que es un taller titulado “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO” que tiene la finalidad de promover la reflexión acerca del sentido y el significado que los estudiantes le reconocen y atribuyen a los estudios de bachillerato, fue dirigida a estudiantes de nivel medio superior de un Colegio de Bachilleres.

Para la realización de la propuesta primeramente se llevó a cabo una investigación que consistió en tres fases en las cuales se desarrollaron distintas técnicas y actividades. En la primera fase de investigación documental, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre los temas de orientación educativa y tutoría para poder definir cada una de ellas, debido a que en el medio existe un desconocimiento sobre la diferencia entre ambas. Se revisaron algunas teorías sobre sentido, significado, luego se buscó definir el papel y lugar tanto del orientador como del propio estudiante y puesto que es necesario reconocer el momento por el que atraviesan los estudiantes, se trabajó en la definición de la categoría de juventud. En la segunda fase se realizaron cuestionarios a estudiantes de segundo y sexto semestre del Colegio de Bachilleres con el propósito de conocer cómo ha sido el proceso de toma de decisiones en torno a los estudios de bachillerato, con ello tratar de identificar algunos de los elementos

del significado y el sentido que para ellos tienen los estudios de bachillerato. También se llevó a cabo la observación de las actividades que el Colegio programa cada semestre con los alumnos que cursan los últimos grados en los que será necesario lleven a cabo el proceso de elección de carrera.

Posteriormente, con los resultados de la investigación y dado que éstos permitieron reconocer que cuando los estudiantes se encuentran cursando el bachillerato todavía son adolescentes y están próximos a ingresar a un nivel educativo de estudios superiores, se buscó definir ambas etapas de crecimiento, donde el sujeto se encuentra con la necesidad de concretar el lugar que va a ocupar en la sociedad y parte de tal proceso lo representa en parte la toma de decisiones. De manera que es ahí donde la orientación puede y debe adaptarse a las necesidades y desarrollo de los jóvenes y los adolescentes teniendo un conocimiento y comprensión de ellos, por lo que, se valoró la pertinencia de proponer, diseñar y aplicar la propuesta de un curso taller, cuyos resultados fueron evaluados y analizados posteriormente, se presentan las conclusiones y finalmente las fuentes de consulta.

La presente tesis se organiza de la siguiente manera. En el primer capítulo se expone las teorías y nociones sobre la orientación educativa y la tutoría, el segundo plantea la revisión de las nociones de adolescencia y juventud, sentido y significado que son los pilares de la presente investigación. El tercer capítulo contiene una revisión de lo que se ha concebido como educación media superior y el Colegio de Bachilleres como parte de ese nivel educativo en México. En este mismo capítulo y dado que la investigación para la propuesta se llevó a cabo en un Colegio de Bachilleres, se presentan los cuestionarios, observación y entrevista realizados. El capítulo cuatro contiene la propuesta de taller que se desarrolló en un Colegio de Bachilleres al oriente de la Ciudad México, además del análisis y discusión de lo generado durante la intervención. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Planteamiento del problema:

Los estudiantes de secundaria que realizan el examen único para ingresar a las instituciones públicas de nivel medio superior del Distrito Federal (D.F.), eligen preferentemente bachilleratos que por su oferta educativa no ofrecen muchos lugares para el ingreso (Martínez, 2009, p.16).

El examen de admisión –concurso- es en sí una competencia por uno de los lugares disponibles en las diferentes opciones educativas públicas de nivel Medio Superior del Área Metropolitana de la “Ciudad de México”, competencia que aumenta su nivel competitivo año con año. Es un examen de opción múltiple, integrado por 128 preguntas con cinco opciones y sólo una de ellas correcta.

Muchos aspirantes no obtienen los resultados que desean en este examen de ingreso debido a la complejidad que este representa y por el desconocimiento de los lugares que se ofertan para todos los jóvenes que egresan de la secundaria; cada etapa del concurso de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) tiene su importancia y algunos estudiantes pasan por estas etapas sin tener información suficiente del proceso.

Al respecto y con base en datos proporcionados por la COMIPEMS, de los más de 310,000 aspirantes que presentaron el examen de admisión al bachillerato en el ciclo 2011, cerca de 150,000 solicitaron ingresar a una escuela de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuando la oferta educativa de esta institución en el nivel Medio Superior para dicho ciclo fue de 33 mil lugares. Por otro lado en cuanto a los resultados en los exámenes tenemos que sólo aquellos que obtuvieron alrededor de 95 o más aciertos lograron ingresar a la UNAM y más de 100,000 solicitantes no ingresaron a las instituciones que pretendían por los resultados obtenidos en el examen.

Siguiendo con los datos anteriores, de los 310,016 aspirantes registrados en 2011, 46,394 no obtuvieron ningún lugar y esto se debe, en principio, a tres causas: 13,706 no presentaron examen, ya sea por haber extraviado su comprobante de registro original, por llegar tarde al examen o por causas no especificadas. 7,077 no alcanzaron los 31 aciertos necesarios para calificar a la asignación de un lugar y 25,610 no obtuvieron su certificado de secundaria, documento necesario para poder ingresar a alguna de las opciones educativas participantes en este concurso.

Un alto porcentaje de estos jóvenes se registra nuevamente un año después para realizar el examen de selección, lo que incrementará el número de participantes en el siguiente examen. Los aspirantes que obtienen como resultado “con derecho a otra opción” (CDO), simplemente no serán asignados a ninguna de las opciones que hayan solicitado, y se conformarán con obtener un lugar en alguna de las escuelas que tengan lugar para recibirlos; un porcentaje significativo de estos alumnos preferirán volver a realizar el examen de selección en busca de la opción de su preferencia. Cuando un aspirante recibe CDO como calificación, para él es como si hubiera reprobado el examen, siente que fue rechazado, se había hecho a la idea de acudir a alguna de las opciones que seleccionó y resulta ser que no, estos jóvenes simplemente no acudirán a ninguna de las opciones de su preferencia.

Los aspirantes que realizaron examen en dicho ciclo y que obtuvieron un lugar se distribuyen de la siguiente manera: aspirantes con lugar 263,622, aspirantes ubicados en alguna de sus opciones: 230,193, aspirantes con derecho a otra opción 33,429. Sin embargo, y a pesar de que en el nivel Medio Superior y en las diferentes opciones educativas participantes de este Concurso de Ingreso, existen 270 mil lugares disponibles y que más de 300 mil aspirantes buscan algunos de esos lugares, el porcentaje de ingreso, es decir el porcentaje de alumnos con lugar

en este concurso es de 85%, lo cual es considerado como un porcentaje de ingreso alto.

En este contexto y como ya se mencionó, la Universidad Nacional Autónoma de México es la institución más solicitada. Según los datos de la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM (DGAE) de los 310 mil aspirantes registrados 148,862 mil solicitaron ingresar a dicha institución, es decir el 48%. Sin embargo la UNAM cuenta con 33 mil lugares disponibles por lo que año con año más de 100 mil aspirantes a ingresar a la máxima casa de estudios no podrán obtener un lugar, en estas condiciones el porcentaje de ingreso para la UNAM es de 22%. El promedio de aciertos para obtener un lugar en alguna de las preparatorias y los colegios de ciencias y humanidades es de 85.9 aciertos y su rango va de los 74 aciertos para ingresar al CCH Vallejo a los 101 aciertos para ingresar a la Preparatoria 6.

Estos datos sobre el examen COMIPEMS y las instituciones de nivel medio superior, revelan información real a los estudiantes de secundaria y son aspectos que ellos pudieran tomar en cuenta a la hora de elegir, sin embargo, pareciera que esta información no es accesible o no se la considera significativa para orientar las acciones de los jóvenes egresados de secundaria. Ya que éstos jóvenes –sujetos de la orientación- que se mueven y despliegan sus acciones en la vida cotidiana, son jóvenes entre los 15 y los 20 años de edad que se encuentran estudiando o concluyendo el bachillerato y en el proceso de elección de una opción de nivel medio superior o superior, son sujetos no muy versados en el proceso de toma de decisiones. Sino que se orientan, las más de las veces, con base en nociones de sentido común y con poca información para elegir el bachillerato de su interés.

En este proceso no se excluye la ayuda de personas, como los orientadores, que aun cuando no son especialistas en lo referente a la información detallada acerca de todos los pormenores involucrados en los procedimientos del proceso de

ingreso a las instituciones de nivel medio y medio superior, sí cuentan con elementos para orientarlos en el proceso. Los jóvenes, por su parte, acuden a eventos académicos para complementar la información como son: ferias y exposiciones profesiográficas, sin embargo, pareciera que en la realidad no han contado con el acompañamiento adecuado.

En estas condiciones el futuro de los jóvenes que antes se veía incierto, ahora se ha vuelto extremadamente complejo y más incierto, no sólo por el rezago educativo –en el nivel básico-, sino por la falta de oportunidades de espacios educativos y empleo en condiciones laborables adecuadas, lo cual agrava su inserción al mundo de los adultos, como un segundo rechazo. Ya que la exclusión educativa del nivel medio superior se encuentra estrechamente relacionada con el incremento de los jóvenes rechazados de los bachilleratos debido a la falta de una política de Estado de la educación media superior y superior lo cual ha llevado al límite de la capacidad de dichas instituciones. Ello además genera un *cuello de botella* por los egresados del nivel medio superior que no acceden al nivel superior debido al incremento de la matrícula y que por tanto no tiene acceso a estudiar una carrera universitaria.

Ante esta situación, resulta pertinente preguntarse: ¿Por qué tanta insistencia e importancia en la formación integral de los jóvenes, si las oportunidades de estudio son tan pocas y las del empleo aún menores? ¿Qué buscan los jóvenes con su ingreso a estos niveles educativos? ¿Qué «fabrica» la escuela del nivel medio superior? ¿Qué les ofrece la sociedad a los jóvenes que egresan del bachillerato público, el acceso a la educación superior o el rechazo para acceder a las oportunidades de forjarse un futuro para buscar acomodo en el mundo de los adultos? ¿Por qué la gran mayoría persevera, otros deciden fugarse de su realidad social y otros más borrarse de una vez y para siempre de ésta?

Todas estas preguntas conllevan significativamente la interrogante:

¿Qué significado comportan las representaciones que construyen los jóvenes al concluir el bachillerato público, acerca de sus expectativas de estudio de una carrera universitaria, los motivos de su elección, el contenido y el sentido que le imprimen a dicha elección, en relación con el contexto en el que se encuentran?

Esta situación lleva a pensar en la educación, que es el eje, en teoría, de la problemática presentada. Primeramente debemos señalar que a la educación se la ha visto como aquella que propicia el desarrollo integral de las facultades humanas, así como el logro de una comprensión más profunda del entorno social. En este sentido el proceso educativo involucra las esferas de lo individual y lo social, constituyendo el vínculo para que entre éstas se establezca una relación dialéctica, en la que el individuo asimila un producto social: la cultura, a la vez que refleja en su interacción con la sociedad su apropiación, interpretación y construcción.

Así la educación puede concebirse como un proceso a través del cual el individuo accede al "saber universal", incorporando así los conocimientos, las habilidades, y los valores acumulados históricamente. Proceso que en su concreción como institución social se lleva a cabo, en nuestro país, en distintos niveles. Es así que del nivel básico (primaria y secundaria) se siguen el nivel medio superior y superior. En el caso que nos ocupa, el nivel medio superior está representado por el bachillerato. Éste es un nivel educativo que tiene objetivos y personalidad propios, puesto que debe atender y dar respuesta a las diversas características e intereses de los estudiantes que lo cursan, además responder a las finalidades de las instituciones y a las demandas de los sectores social y productivo; por ello adquiere un valor en sí mismo.

Estudiar el bachillerato posee diversas lecturas en el contexto mexicano, una de ellas significa que después los jóvenes podrán estudiar una carrera universitaria y debido a ello obtener un éxito profesional de lo que cada cual quiere ser y hacer en la vida, dejar atrás la ignorancia de la que se sabe, es la madre de todas las

desgracias y que al concluirla, los males desaparecerán como por de *arte magia*. Sin embargo, esto no es necesariamente así y las diferencias son múltiples en cuanto a las posibilidades de logro de cada sujeto en cada momento.

Para algunos especialistas como Reyes Heróles la educación superior, la entienden los mexicanos como:

El brinco, la ruptura definitiva que permite dejar atrás, de una vez por todas —se piensa—, la ignorancia, la miseria y tener acceso a eso otro que sabemos existe pero que todavía no es nuestro. La educación en México es una deidad que, según se cree, resuelve todo y que, llevada al extremo, es el sueño de tener un hijo médico y otro abogado para poder liberar así los terribles males que acechan en la vida. La educación es en México un mito. Con él convivimos a diario. En él nos apoyamos como nación. Él nos permite sembrar esperanzas (Reyes Heróles, 1987, p.40).

El llegar a ser «eso que sabemos existe pero que todavía no es nuestro» es una idea generalizada que da vueltas en la cabeza y se comparte como mexicanos, porque se anhela y se desea. Es lo mejor que le puede suceder a una persona en su vida. Se trata de una idea elaborada socialmente y que se inculca, en algunos casos, desde la infancia: creer que la educación nos hará mejores como individuos. Cada cual lo interioriza a su manera, sin embargo, el efecto que genera en términos de esa especie de prescripción que comporta el ideal del acceso a la educación, es que frente a las vicisitudes singulares o colectivas para concretar ese acceso, se vive y en ocasiones se genera una especie de exclusión.

En este caso y siguiendo a Freund “la exclusión escolar de los jóvenes que desean estudiar una carrera es un fenómeno que puede ser estudiado desde dos enfoques distintos pero relacionados: la generalidad y la particularidad” (1986, p.41). El primero se sirve del concepto como una abstracción de la realidad que pretende regir para toda la sociedad, mediante una relación causal e intenta ser válido para todos. Así por ejemplo, para el caso que nos ocupa: una política de

evaluación educativa y su relación con las habilidades, conocimientos y saberes que poseen los jóvenes para ingresar a un nuevo nivel educativo.

El segundo tiene su razón de ser en la subjetividad de los actores de la educación, de lo que piensan, expresan e imaginan de dicha política y sus resultados, se integran en opiniones y testimonios de lo que consideran de ésta, expresan su conocimiento sobre una práctica o acontecimiento social. “Esta valoración la sustentan sobre lo que es real en la particularidad de su experiencia vivida y para cada cual es diferente porque portan las objetivaciones que la sociedad ha legitimado y que se integran en un bagaje cultural, constituido por: valores, creencias, saberes, posturas ideológicas, prejuicios, etc.” (Schutz, 1995, p.60).

Una forma de estudiar la exclusión escolar entonces es a través de las expresiones subjetivas de los actores en relación con los resultados de la concreción de una cierta política educativa. Se trataría de conocer lo que opinan e imaginan sobre el fenómeno educativo. En este caso apelar a la subjetividad implica la posibilidad de conocer la diversidad de sus valoraciones; significa captar lo que construyen mediante el conocimiento de sentido común, que es una forma de legitimar lo dado por supuesto, porque es aceptado por la sociedad.

En este contexto y siguiendo con el análisis que se hacía de lo que en México ha significado socialmente realizar estudios superiores, que lleva a configurar una cierta condición de exclusión para aquellos que no logran su ingreso o bien ingresan a escuelas que no querían. La noción de sentido cobra su importancia ya que ésta, además de vincularse al proceso fisiológico de recepción y reconocimiento de estímulos que se realiza mediante los sentidos, está íntimamente relacionada con la razón o el entendimiento, la significación cabal y la finalidad de algo.

De manera que podemos señalar que para el caso de los jóvenes que pretenden estudiar un bachillerato, las experiencias previas con otras instituciones

semejantes, del mismo tipo o aun con la misma institución en otros momentos vitales, determinan la existencia de un conjunto de significados que configuran la síntesis del pasado del sujeto y del esquema con que intentará dar sentido a su presente: ingresar o no al bachillerato.

Porque la sensación de confusión y desubicación que se experimenta muchas veces frente a situaciones que “contradicen” lo esperado en función de las exigencias del contexto o al incorporarse a instituciones o grupos nuevos tienen que ver con la ruptura a veces deslumbrante y enceguedora si lo diferente es lo que deseamos. O bien ensombrecedora si eso diferente contraviene las expectativas. Para el caso de los jóvenes que no ingresan o ingresan a bachilleratos que no estaban en sus expectativas o bien que se los representaban como lugares “no propicios”, estas experiencias de turbación suelen ser no sólo angustiantes, sino también muy turbadoras. Con ello la posibilidad de encontrar sentido se dificulta.

Asimismo si consideramos que los sectores institucionales que tienen lugares de mayor poder y como tales un acceso a una mayor incidencia en la determinación de las representaciones que socialmente circulan acerca del bienestar que ofrece la educación y de las cualidades que se deben poseer para gozarlo y las que en consecuencia se lograrán al acceder a éste. Las ideas que los jóvenes se han hecho en torno a su aceptación o no en el bachillerato serán ratificadas y con ello quizá la turbación que genera su condición será mayor, tanto si ingresan al bachillerato que desean o si son aceptados en algún otro, como si no ingresan a ningún plantel escolar.

Al respecto la escuela puede ser socialmente percibida como un lugar donde sólo tienen éxito los “inteligentes” o la “inteligencia” puede estar asociada en las imágenes profundas de cada individuo con las características que transitan en ella exitosamente. En ciertos contextos sociales con cierto modo de ser, de vestir, de hablar, tener objetos y mostrarlos y aún más con ciertos rasgos del ser físico el

color de piel, sesgo de los ojos, el olor, etc. La ruptura de estos principios y concepciones culturales se asocia internamente a veces con riesgos y amenazas contra la identidad disparándose angustias primarias frente al peligro físico.

El cúmulo de racionalizaciones, explicaciones, acciones de control y represión de aquellas manifestaciones y las múltiples preguntas que ensayamos antes de poder reflexionar realmente sobre estos aspectos de nuestras instituciones y sobre la manera en que estamos involucrados en ellos, son muchas y muy variadas, pero todas tienen la característica de requerirnos un monto considerable de energía para poder pensar.

Ante esto me surge una pregunta: Después de que los adolescentes de tercero de secundaria eligen una institución de nivel medio superior a la que desean ingresar -que por lo regular eligen como principales opciones un bachillerato en la UNAM, o en el IPN y por los resultados de la prueba COMIPEMS ingresan a un Colegio de Bachilleres, siendo que no es su primera opción ¿Cómo se sienten al ingresar a dicha institución?

Dado que la etapa de la adolescencia es una fase de crisis, que implica necesariamente la toma de decisiones y la construcción de ideales frente a las disyuntivas que plantean los diferentes contextos sociales que rodean a las personas, me pregunto también:

¿Qué número de opción era el Colegio de Bachilleres? ¿Qué es lo que saben sobre la institución? ¿Ha cambiado la percepción de la institución luego de que se encuentran estudiando en ella?

Adicionalmente y en relación con lo que se señaló párrafos arriba los jóvenes que buscan su ingreso a los bachilleratos, en teoría no habrían estado solos cuando tuvieron que realizar los trámites y la preparación para el examen de admisión,

decíamos: el orientador en cierto modo estaría presente en el proceso. Sin embargo y con base en la experiencia como docente del nivel medio superior impartiendo las asignaturas de orientación y tutorías a estudiantes de primero, segundo y quinto semestre, me he encontrado en la situación de que los estudiantes de primer semestre no se muestran muy contentos e interesados de estudiar su bachillerato porque dentro de sus primeras opciones como institución educativa a las cuales aspiraban ingresar sólo estaban los bachilleratos de la UNAM y del IPN.

Ante ello, además de lo expuesto líneas arriba, surge otra pregunta: ¿Cuál es el papel del orientador? Ya que en el caso de la Orientación a nivel secundaria el Orientador es quien se encarga del cumplimiento de las normas y de las reglas, quien establece sanciones y castigos pero además es en esta etapa donde inicia la orientación vocacional y educativa de los jóvenes, ya que se encuentran angustiados y preocupados por las ofertas educativas del nivel medio superior.

Y en el caso del Colegio de Bachilleres la orientación y tutorías son

...servicios educativos de apoyo al estudiante que tienen como propósito favorecer su proceso de aprendizaje, desarrollar sus potencialidades e impulsar su formación integral, a través de herramientas para el desarrollo personal, escolar y social, así como la aplicación de estrategias de seguimiento y acompañamiento; apareciendo en el mapa curricular pero contradictoriamente careciendo de valor curricular. Por esto los alumnos no se muestran muy interesados en cursar la materia, ya que no se obtiene ningún crédito, es por ello, que, si partiendo del supuesto que fundamenta la instauración de la Orientación como espacio curricular (en cualquiera de sus modalidades¹). (RIEMS, 2009, p.79)

Por qué no, entonces, en el caso del Colegio de Bachilleres conceder valor curricular a la asignatura en la que se informará a los estudiantes a cerca de las instituciones educativas de nivel medio superior y superior para que posteriormente, a la hora de la elección de instituciones educativas de nivel medio

¹ Como se indicó ésta puede ser Educativa, Profesional o Vocacional.

superior y luego en materias optativas que servirán de base para los estudios universitarios, los alumnos conozcan qué materias se relacionan con la licenciatura profesional a elegir.

Es decir, si se parte a su vez del supuesto de que en el nivel básico en secundaria habría existido el acompañamiento del orientador para que los jóvenes pudiesen conocer mínimamente la información básica acerca de las opciones de estudios de nivel medio superior, me pregunto también: ¿Cómo eligen sus opciones de nivel medio superior? ¿Cuáles son sus aspiraciones? ¿Por qué sus primeras instituciones de preferencia son la UNAM, IPN y no otras? ¿Qué piensan del colegio de bachilleres? ¿La elección resultó como esperaban? ¿Cómo se construye el sentido que tiene estudiar el bachillerato y el sentido de pertenencia a dicha institución educativa?

Y más específicamente: ¿Cómo experimentan el ingreso a una institución que no es de su preferencia? Esto último además en relación con la definición teórico-metodológica acerca de la pregunta por el sentido y la significación; ya que es en el contexto de la experiencia concreta tanto de estudiantes como de orientadores que es posible reconocer algunos de los elementos que permitirían indagar estas cuestiones. Por tanto es en la práctica de la orientación en un Colegio de Bachilleres donde se pretende desarrollar la discusión y posible indagación acerca de este problema, para proponer una posible alternativa de intervención.

Es decir, se pretende comprender el proceso por el que atraviesan los estudiantes al estar en un bachillerato que no es de su preferencia, donde manifiestan sentirse frustrados y ser unos rechazados de la UNAM, CCH, IPN. Para, a partir de esta comprensión, generar una propuesta de intervención orientada a la práctica profesional y laboral de la orientación educativa con la que se ofrezca a los estudiantes un espacio de reflexión hacia el por qué estudiar el nivel medio superior. Con ello tratar de desmontar los prejuicios acerca de los “otros

bachilleratos”, para construir un panorama reflexivo en torno no sólo de su ingreso al Colegio sino también en relación con las posibilidades de crecimiento y transformación que pueden encontrar en éste.

Partiendo además de las propias condiciones en las que se desarrollan la orientación y las tutorías en el Colegio de Bachilleres, las que como se indica párrafos arriba se han pensado de manera ambivalente y en ciertos casos contradictoria, incluyéndolas en los planes de estudio de manera poco clara, pero además dejando sin considerar la importancia que revisten como espacios educativos de contención para la experiencia de los jóvenes en su ingreso poco satisfactorio al Colegio. En este caso también se pretende reflexionar acerca de la práctica de ambas dentro del Colegio de Bachilleres; por ejemplo, ¿qué se piensa qué son? ¿Cómo se las concibe? Con la propuesta de intervención se propondrá tratar de descolocarlas de esos lugares de prejuicio para que miren hacia otros problemas que se tienen en el ámbito educativo, que no solo es la reprobación o la deserción, sino preocuparse y ocuparse de los estudiantes y lo que piensan de su institución, para generar una propuesta, mirarla desde la reflexión, para dismantelar, en lo posible, ese concepto que se tiene del cómo se mira a las tutorías y proponer la construcción y de mirarlas desde una perspectiva reflexiva. Todo ello sobre la base de la pregunta de investigación.

Pregunta de investigación

¿Qué significado comportan las representaciones que construyen los jóvenes al hecho de concluir el bachillerato público, en relación con sus expectativas de estudio de una carrera universitaria, los motivos de su elección, el contenido y el sentido que le imprimen a dicha elección, en relación con el contexto social en el que se encuentran?

Justificación

El interés por el tema de investigación surge a partir de recordar cómo fue mi propia experiencia cuando era estudiante del Colegio de Bachilleres y en la actualidad como docente de orientación y/o tutorías. Como estudiante, a la edad de 17, años tenía una serie de interrogantes acerca de mi futuro profesional. Me sentía desorientada y confundida. Necesitaba un apoyo para pensar acerca de qué hacer cuando terminara el bachillerato. Me enfrentaba a una situación nueva y desconocida que me producía ansiedad y desconcierto.

Cuando era niña no había mucho que pensar y decidir. De la educación preescolar sigue la educación primaria, y de ésta sigue la educación secundaria, había una secuencia casi lineal. La situación se complicó un poco al concluir la educación secundaria, pues me enfrentaba a un cruce de caminos. Aun así, con el examen único que se aplica después de la escuela secundaria la decisión final de en qué escuela se continuaría estudiando quedaba en manos de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) que le dicta a cada uno a dónde seguir estudiando basados, presuntamente, en los resultados del examen único. Recuerdo que cuando estudiaba en el Colegio de Bachilleres mi orientador nos ponía a jugar haciendo malabarismo con limones. Así trascurrían las sesiones, fue todo un semestre, y con esta actividad nos dieron nuestra constancia de haber cursado esa materia, llevábamos un cuadernillo de lecturas, teníamos que resolver una lectura por sesión, no la revisábamos en grupo, *él solo sellaba de que sí habíamos hecho la tarea.*

Cuando cursaba el primer semestre no sabía bien qué departamentos administrativos tenía la escuela, había diversas torres de edificios, pero no sabía bien qué tipo de servicios o departamentos se tenían. El departamento de orientación educativa no había hecho ninguna semana propedéutica y no hubo inducción hacia la nueva escuela en la que estábamos.

No nos sentíamos muy identificados con la escuela; aquel grupo en el que estaba era muy unido, y al respecto todos nos sentíamos como perdidos en esa escuela, la mayoría de los integrantes de mi grupo no habíamos pedido como primera opción el Colegio de Bachilleres.

Lo que ahora pienso que ocurrió en aquel entonces es que el orientador no supo guiarnos, de alguna manera, ya que teníamos reportes de algunos maestros sobre el comportamiento del grupo y él no nos dijo nada. La maestra de ciencias sociales, fue la que después de dos meses se encargó de darnos cierta guía y apoyo.

Ahora, luego de conocer como docente que el orientador tiene que impartir talleres de: habilidades del pensamiento, estrategias de aprendizaje y toma de decisiones, y para el caso de tutorías se trabajan temáticas como: vida saludable, cultura de paz y no violencia, cuidado de sí mismo, participación ciudadana, proyecto de vida, etc. Me pregunto ¿Qué no se supone que quien nos tendría que haber orientado e inducido a qué era el Colegio de Bachilleres era el (la) orientador(a) educativo(a)?

De aquel tiempo a la fecha ¿Habrá habido algún cambio en la forma de trabajo en la orientación educativa del Colegio de Bachilleres?, me temo que quizás no. Entonces ¿Qué se podría hacer para que otros estudiantes no pasen lo mismo? ¿De qué manera se puede apoyar a los alumnos para que conozcan la institución donde se encuentran estudiando y no solo la conozcan sino se sientan a gusto e integrados en el Colegio?

Ante la problemática descrita y que se articula con la expuesta en el planteamiento del problema, considero que es importante favorecer la reflexión sobre el sentido que las y los estudiantes reconocen y asignan a los estudios de bachillerato, tanto si esto lo realizan durante la educación básica en secundaria como si lo llevan a cabo al inicio del bachillerato, ya que como señalábamos anteriormente el proceso

de admisión de la COMIPEMS puede generar experiencias significativamente perjudiciales tanto para los sujetos como para los propios planteles educativos por los efectos de rechazo, exclusión y resistencia que se producen. Por lo cual me propongo llevar a cabo un taller de reflexión con estudiantes de primer semestre sobre: Qué significado tiene para los jóvenes el bachillerato, cuáles son sus expectativas, el contenido y sentido que le imprimen a su elección en relación con el ingreso o el rechazo escolar.

La razón por la que me propongo que se lleve a cabo el taller de reflexión con estudiantes de primer semestre es porque considero que ese semestre es el momento idóneo para favorecer la reflexión sobre el significado que tiene para los jóvenes el bachillerato, cuáles son sus expectativas, el contenido y el sentido que le imprimen a dicha elección.

Además llevar a cabo el taller en el Colegio de Bachilleres se debe a que me gustaría que otros estudiantes se sientan identificados en esa institución. Ello sería una forma de retribuir al Colegio de Bachilleres algo de lo mucho que aprendí en sus aulas. Asimismo por ser egresada y tutora en el Colegio de Bachilleres se pensó que por eso mismo sería factible realizar ahí el taller que se propone.

Lo que desafía la manera de entender y plantear nuestro problema son los lugares reducidos de los bachilleratos que ofrece la UNAM, IPN, eso es una realidad y por ello: ¿Qué es lo que hace que los jóvenes prefieren estos bachilleratos y no otros, de los diversos que existen? ¿Para qué estudiar el bachillerato? ¿Por qué estudiarlo en dichas condiciones?

La certeza:

Los estudiantes de secundaria al llenar la boleta credencial de la COMIPEMS, prefieren en su elección las instituciones de nivel medio superior de la UNAM e IPN, y para llenar las demás opciones lo hacen eligiendo instituciones como el

Colegio de Bachilleres, el CETIS, CEBTIS, CONALEP y al ser aceptados en alguna de estas, en este caso del Colegio de Bachilleres, manifiestan sentirse frustrados, tristes o que simplemente esa institución no es de las primeras opciones y por lo tanto no es de su agrado, pero deciden estudiar el primer semestre, ya sea porque no es la primera vez que realizan el examen, o porque desean estudiar el nivel medio superior.

Asimismo, tanto profesores como autoridades de los diferentes planteles conocen la realidad de sus estudiantes: son jóvenes que se sienten rechazados o excluidos de instituciones como el IPN, o la UNAM.

Por todo ello, y dado que este problema requiere de ser tratado desde una perspectiva reflexiva, fue que se trabajó con base en el paradigma crítico-constructivista, descolocando el lugar de la orientación y tutoría como esta práctica sin reflexión, para llevarla a la reflexión en cuanto a la pertinencia e importancia que tiene el trabajar con los estudiantes una propuesta que pueda ofrecerles reflexionar sobre lo que significa para el hecho de estudiar el nivel medio superior, el por qué estudiar el bachillerato, y si la institución hace al estudiante, o el estudiante hace a la institución. Se buscó que el estudiante pueda expresar sus ideas, inquietudes, pero tampoco se busca “venderle” al estudiante una idea de pertenencia hacia una institución, sino que reflexione, sobre la oferta educativa, lo que la institución le ofrece y que visualice las oportunidades que tiene estudiar el nivel medio superior en el Colegio de Bachilleres.

Aunado a lo anterior se trabajó desde la perspectiva Ontológica: desde la experiencia vivida, desde lo que cada uno ve y puede percibir impartiendo la materia de tutorías grupales, en dos Colegios de Bachilleres y en cuanto a lo Epistemológico: desde los criterios de validez y bondad, cómo conocemos, a partir de la experiencia y de las teorías educativas en este caso de la teoría sobre

orientación escolar, orientación vocacional, identidad, juventud, familia, escuela, adolescencia, exclusión escolar, sentido, etc.

Finalmente, si logramos hacerlo habremos tenido contacto con la reproducción íntima de un drama que se desarrolla en el escenario de los establecimientos institucionales: la lucha entre las tendencias a la exploración, la invención, la provocación de la realidad con sus amenazas a nuestra seguridad, nuestra estabilidad, y la garantía de nuestros privilegios y las tendencias a la consolidación, la preservación la cristalización, de la realidad con su amenaza a la inteligencia, nuestra autonomía, nuestra capacidad de asumir riesgos y nuestra posibilidad de crear proyectos.

Objetivos:

Objetivo General:

Con base en un diseño cualitativo de investigación se buscó conocer y comprender cómo se lleva a cabo la orientación educativa que reciben los estudiantes del Colegio de Bachilleres, en el caso de un plantel de la zona oriente del Distrito Federal, para con ello realizar el diseño y desarrollo de un curso-taller encaminado a promover en estudiantes del Colegio un proceso de reflexión en torno al significado que reconocen y atribuyen a la elección de los estudios de bachillerato y conocer los motivos y contenido de la elección en dicho contexto.

La pregunta:

¿Qué significado comportan las representaciones que construyen los jóvenes al concluir el bachillerato público, acerca de sus expectativas de estudio de una carrera universitaria, los motivos de su elección, el contenido y el sentido que le imprimen a dicha elección, en relación con el contexto en el que se encuentran?

Objetivos Particulares:

- Por medio de la observación participante, el desarrollo de entrevistas, cuestionarios, la revisión y análisis de documentos, realizar el diagnóstico de las actividades de orientación educativa que se desarrollan con los estudiantes de primer semestre del Colegio de Bachilleres, para el proceso de su incorporación al plantel.
- Conocer por medio de las técnicas propuestas, qué importancia tiene para los estudiantes el estudio del nivel medio superior.

- Caracterizar cómo las propuestas de trabajo que se llevan a cabo con los estudiantes ofrecen los elementos con los cuales los estudiantes puedan otorgarse un sentido en relación con el estudio del bachillerato.
- Diseño y desarrollo de un curso-taller para favorecer la reflexión en cuanto al **significado tiene para los jóvenes el bachillerato, conocer cuáles son sus expectativas, el contenido y sentido que le imprimen a dicha elección en relación con el contexto en el que se encuentran**, fundamentado en los datos construidos a partir del desarrollo de las técnicas propuestas.

Estrategia Metodológica.

La investigación se llevó a cabo con base en un diseño cualitativo cuyo propósito no sólo es describir el fenómeno, sino también generar datos relacionados con el registro y la correlación de frecuencias relativas a algunas de las facetas del fenómeno estudiado. En este sentido y para llevar a cabo los objetivos planteados se planteó que el diseño incluyera técnicas que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1980, p.31) permitan explicar las razones de los diferentes aspectos del comportamiento de los sujetos involucrados.

Este trabajo de investigación se basó en la observación de grupos de población reducidos y el muestreo teórico intensivo, con ella se tratará de comprender el significado de las acciones humanas dentro del contexto simbólico en el que se generan, en este caso la lección del bachillerato, la institución y el sentido que tiene estudiar en este nivel educativo, también de la observación participante de las actividades que el departamento de orientación –del Colegio de Bachilleres– realiza con los estudiantes de primer semestre encaminadas al proceso de toma de decisiones en cuanto al bachillerato a estudiar y el sentido que tiene para dichos estudiantes estudiar y concluir el bachillerato, la elaboración de cuestionarios que los estudiantes de segundo y sexto semestre respondieron, estos para obtener información sobre las actividades y lo que conocen sobre el departamento de orientación y tutorías, además del diseño y aplicación de un curso- taller.

Por lo tanto como eje de la estrategia metodológica se buscó dilucidar las relaciones complejas que se establecen en el campo investigado en relación con los procesos de toma de decisiones para la elección de bachillerato a estudiar y el sentido que tiene para dichos jóvenes el nivel medio superior, todo ello con jóvenes cursando sus estudios del nivel medio superior en México.

En la segunda fase se sistematizaron y analizaron los datos generados en la primera fase, para llevar a cabo el diseño del taller (véase capítulo IV, información más detallada de la estrategia metodológica de la propuesta de intervención), mismo que se pensó desde la perspectiva teórico-metodológica que nos ofrece, desde el enfoque pedagógico, el constructivismo.

Para la fase de análisis y discusión de los resultados se trabajó con base en los referentes conceptuales que nos ofrece Souto (2007) y realizando una triangulación desde lo que Sampieri (2004), Giroux (2004) que desde las perspectivas señalan retomar las perspectivas teórico conceptuales, el trabajo de campo y lo obtenido del mismo, como bien lo señala Souto, no se pretende que lo generado y lo encontrado en las sesiones quede como un hecho aislado, sino que se busque la interrelación con el medio, la persona, por ello se retomaron las teorías pertinentes para el presente proyecto, además de realizar una transcripción de las respuestas de los cuestionarios y posteriormente de lo encontrado y generado en cada una de las sesiones, para posteriormente realizar esta triangulación, realizar el informe para presentar lo encontrado en los cuestionarios mediante gráficas y una descripción de las mismas, así mismo para las sesiones, las descripciones de lo generado en cada una ya con el análisis previo de las teorías para presentar el informe mismo que se presenta en el capítulo (IV).

Es necesario señalar desde este primer momento dos aspectos propios de este tipo de estrategias. Primeramente, todo el trabajo de campo en el que intervienen testimonios o respuestas a cuestionarios estuvo orientado con base en compromisos de confidencialidad y anonimato² que rige este proyecto y que fue

² El compromiso de confidencialidad y anonimato implicó hacerles saber a los participantes que: Todo lo que expongan en las técnicas que llevaremos a cabo, será tratado con el debido respeto y atendiendo los criterios y compromisos a los que nos ajustamos al guiar la investigación con base en el principio ético que nos exige guardar la confidencialidad y el anonimato de las personas que acepten ser nuestros informantes. En el caso de este ejercicio, la confidencialidad se refiere a que la información personal que proporcione no será divulgada de ninguna manera y dado que corresponde al desarrollo de las actividades académicas y en este contexto se exige que los

acordado con los participantes, por ello no se incluirán los nombres propios mencionados por los jóvenes en los cuestionarios o sesiones del taller y se utilizarán en su lugar otros nombres o claves de identificación internas. En segundo término, para hacer reconocible y por tanto distinguirlos, todas las referencias textuales a lo que los participantes plantearon aparece en letras itálicas y entrecomillado para señalar que se hace referencia a la voz de los estudiantes o el resto de los participantes.

Población, Unidades de análisis, Categorías:

El reconocimiento del espacio: institución de nivel medio superior ubicada en la delegación Iztacalco en el Distrito Federal, perteneciente al subsistema colegio de bachilleres.

Participantes estudiantes de sexto y segundo semestre para la realización del diagnóstico y estudiantes de primer semestre en la realización de la propuesta de intervención. El fundamento para proponer que se lleve a cabo el taller de reflexión con estudiantes de primer semestre, se debe a que éstos son alumnos de primer ingreso y este, desde la perspectiva del presente trabajo, es el momento idóneo para favorecer la reflexión sobre él **significado que tiene para los jóvenes el bachillerato, cuáles son sus expectativas, el sentido y contenido que le imprimen a dicha elección**, además de realizar una entrevista al orientador y coordinador de orientación y tutorías.

Se trata de jóvenes entre los 15 y 20 años que se encuentran estudiando o concluyendo su bachillerato y en el proceso de elección de una opción de nivel superior.

productos de los trabajos “se publiquen”, el anonimato se refiere entonces a que ninguno de los textos producidos por los participantes será divulgado haciendo referencia a su nombre o datos personales o alguna señal que lo identifique en su contexto; además de que la información será recuperada sólo en términos del objeto de estudio propuesto para la reflexión en este proyecto.

Para la construcción de mapas para la caracterización relativa a la dimensión social se consideró el contexto en particular donde se inscribe el Colegio de Bachilleres, y más específicamente para el trabajo de campo y el taller se tomó como referente el organigrama del plantel, para lo temporal el horario de clases dependiendo del turno y el espacial un diagrama o esquema de cómo está distribuido el plantel en cuanto a laboratorios, salones, etc.

Se trató de un estudio cualitativo, la selección de los estudiantes de sexto y segundo semestre estuvo orientada a partir de los datos de la observación participante preliminar y del análisis teórico conceptual. Es un estudio de casos múltiple porque se trabajará con dos grupos que aunque son del mismo plantel, son jóvenes de diferente semestre y edades (Stake, 1998 p. 11).

Unidades de análisis:

- COLEGIO DE BACHILLERES
 - Grupo de sexto semestre turno vespertino (estudiantes entre los 17- 19 años 40 estudiantes)
 - Grupo de primer semestre turno vespertino (estudiantes entre los 15- 17 años 40 estudiantes)
 - Programa de orientación y tutorías

Categorías:

- **Significado** que tiene para los jóvenes el estudio de bachillerato.
- **Sentido y contenido**

Técnicas.

Las técnicas seleccionadas para integrar el presente diseño fueron: Observación participante, Cuestionarios, entrevistas y taller.

Observación Participante.

La observación participante es una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa. Es la observación del contexto desde la participación del propio investigador. Suele prolongarse en el tiempo y no se realiza desde la realización de matrices o códigos estructurados previamente, sino más bien desde la inmersión en el contexto. Este tipo de observación proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia.

Este trabajo de investigación se basó en la observación de grupos de población reducidos que de acuerdo con Giroux (2004) Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación fue un elemento fundamental de todo el proceso investigativo.

Los pasos claves de la observación son:

- Determinar el objeto, situación, caso que se va a observar, en este caso la observación de las actividades del departamento de orientación educativa, la observación del taller que se imparte y de acontecimientos que estando en el campo fueron registrados mismos que pueden verse a detalle en el capítulo III.
- Determinar los objetivos de la observación (para qué se va a observar) para obtener información acerca del campo de aquello no verbal, de las conductas instituidas
- Determinar la forma con que se van a registrar los datos, al tener definido el objeto y el objetivo lo ocurrido en las observaciones se registró en un diario de campo, en se hicieron las anotaciones de lo ocurrido.

- Se observó cuidadosa y críticamente al ir observando las actividades y al hacer el registro se procuró describir lo ocurrido para poder interpretarlo más adelante.
- Registrar los datos observados de este modo se fueron conformando los registros del diario de campo.
- De lo observado y contrastado con las fuentes teóricas que se retoman en la presente investigación se realizó un análisis e interpretación de lo observado.
- Se elaboraron conclusiones.
- Elaborar el informe de observación mismo que se puede ver detalladamente en el capítulo III.

Los puntos cruciales en la observación participante son:

- La entrada en el campo.
- El establecimiento de relaciones en el contexto que se observa.
- La identificación de informantes claves.
- Las estrategias de obtención de información.
- El aprendizaje del lenguaje usado en el contexto que se observa.

Cuando la observación participante se realiza, el resultado de la observación se materializa en el libro, diario o cuaderno de campo que contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones del/a observador/a. Lo que un *diario (cuaderno, libro) de campo* debe contener es:

- Un registro detallado, preciso y completo de acontecimientos y acciones
- Una descripción minuciosa de las personas y de los contextos físicos
- Las propias acciones del/a observador
- Las impresiones y vivencias del/a observador/a

Cuestionarios mixtos.

Se pensó la pertinencia de hacer uso de estos instrumentos ya que como lo plantean Sampieri (2006, p 730) y Giroux (2004, p 104), entre otros, el cuestionario mixto:

- Es aquél que considera en su construcción tanto preguntas cerradas como abiertas.

La Construcción de los cuestionarios se realizó tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Se hizo una lista de aspectos (variables) que se consideraron importantes de incluir, en este caso lo que fue se buscó conocer un conjunto de factores relacionados con la problemática de la orientación educativa en secundaria y la orientación en el Colegio de Bachilleres para elaborar una propuesta que atendiera a la solución de la problemática detectada.
- Se determinó el propósito del cuestionario: Conocer el sentido y significado que los estudiantes de un Colegio de bachilleres le atribuyen y le reconocen a sus estudios de nivel medio superior.
- El cuestionario no fue demasiado largo y se trató de no incluir preguntas difíciles o muy directas; además de que se buscó que las instrucciones fueran claras y completas.
- Para finalizar se buscó que el cuestionario estuviera directamente relacionado con el proyecto y por ello fue vinculado con el título y una breve indicación de su contenido.

Posteriormente se definió un esquema de las posibles preguntas con base en el tema y el objetivo y con base en la selección de los participantes se diseñaron dos cuestionarios, uno para los estudiantes del segundo semestre del turno vespertino que constó de 27 preguntas tanto cerradas como abiertas y el otro para los de

sexto semestre del turno vespertino que constó de 28 preguntas tanto cerradas como abiertas. Ambos instrumentos se encuentran en los anexos I y II de la presente investigación, se eligió a los segundos semestres por ser los jóvenes estudiantes que habían pasado recientemente por la toma de decisiones para elegir el bachillerato a estudiar y a los sextos semestres por ser los jóvenes a punto de egresar, no se incluye a los cuartos semestres debido a que ellos ya tienen más tiempo de haber pasado por la elección de bachillerato a comparación de los estudiantes de segundo y porque para la elección de estudios posteriores o toma de decisiones al terminar el bachillerato les falta todavía un año para egresar, todavía no está presente una toma de decisiones, al menos no para la temática que aborda la presente investigación, además de que con lo encontrado y generado de los resultados de los mismos cuestionarios con sextos semestres y al hacer visibles la situaciones podría trabajarse con los cuartos semestres posteriormente.

Además de él cuestionario mixto para con el que se trabajó con los orientadores se diseñó con base en las mismas definiciones metodológicas que sirvieron de base para el diseño de los cuestionarios para estudiantes, salvo que la temática se enfocó a las figuras y tareas del orientador y tutor en el Colegio de Bachilleres, éstos constaron de 32 preguntas y también están incluidos en los anexos III y IV.

Como se indicó el criterio para seleccionar a los estudiantes fue que cursaran el segundo y sexto semestres, y participaron en los cuestionarios 22 y 28 estudiantes respectivamente los que conformaban un grupo en cada caso. Y para los cuestionarios realizados con orientadores y tutores el criterio fue sólo que desempeñaran esas funciones “oficialmente” y ellos fueron 3 orientadores, un tutor y un coordinador de tutorías y orientación.

La Entrevista

De acuerdo con Giroux (2004, p.198) y Sampieri (2006, p.545) las entrevistas son una relación social en la que se produce información mediante la interacción entre uno o varios entrevistadores y uno o varios entrevistados. Fenoménicamente, esto es así; pero para mejor comprender las dificultades incluidas en este tipo de trabajo es necesario aclarar de entrada que esa relación, más que ser una relación entre personas de carne y hueso, que se conocen de solo mirarse, es una relación muy diferente: es una relación entre imágenes.

“La entrevista es una relación imaginaria entre entrevistados y entrevistadores. Decir que la relación es imaginaria no cumple una función estilística, ni de mero impacto poético. Por el contrario, decir que es imaginaria pretende enfatizar en una idea: ambos interlocutores se relacionan con las imágenes y no con entidades sobre las que claramente conocen sus características”. Sampieri (2006 p 545).

Esto es, que cada interlocutor imagina quién es y qué piensa aquel con quien se está compartiendo la experiencia de la entrevista y es a esa imagen que le preguntan y/o responden. Tenerlo en cuenta es importante pues las preguntas y respuestas serán diferentes si diferentes son esas imágenes que cada uno tiene del otro. Como en cualquier interacción social, a quien respondemos es a una persona que imaginariamente hemos construido (cuyos rasgos pueden coincidir en más o en menos con lo que esa persona es): lo que se dice o lo que se oculta, consciente o inconscientemente, se relaciona íntimamente con esas imágenes.

Las imágenes mutuas del entrevistador y del entrevistado, normalmente están formadas tanto por dos insumos principales: a) ciertos prejuicios anteriores al encuentro, que llevan a incluir al interlocutor en una cierta “clase de gente” y atribuirle las características de esa clase y b) la apariencia del otro (rasgos físicos, vestimenta, el lenguaje), que produce una serie de imágenes que refuerzan el prejuicio primitivo o exacerban otros.

Aceptar la evidencia de lo dicho en el párrafo anterior, no supone creer en que esas imágenes se mantendrán incólumes durante toda la entrevista. Muy por el contrario, la entrevista seguramente irá produciendo una permanente redefinición de esas imágenes. Pero es tarea del entrevistador ser consiente de ese flujo de representaciones y de intentar que ellas vayan en el sentido que más ayude al espíritu de la entrevista que se está produciendo.

Como es sabido, todos esos esfuerzos –tendientes a lograr una buena entrevista— son de inmensa importancia porque, debido tres razones que ciertas veces confluyen y otras no, muchas veces no hay otra forma de obtener la información buscada sino es mediante una entrevista. Esas razones son:

- a) la insuficiente información documental con la que normalmente se puede contar en la investigación sobre movimientos sociales;
- b) la poca confiabilidad que en muchos casos se puede brindar a esa información
- c) lo difícil que, en muchas ocasiones, puede ser la observación directa de las situaciones sobre las que se está investigando. Sampieri (2006 p 545).

Por todo esto, la entrevista es una de la formas más eficaz para la producción de información en este tipo de investigación. Sin embargo, se debe estar muy alertas respecto de la forma en que esas entrevistas se llevan a cabo pues sus resultados pueden variar mucho según se tengan o no, en cuenta sus peculiaridades. Por lo tanto la entrevista que se realizó al orientador de dicha institución fue una entrevista semi-estructurada donde el guion de entrevista contemplo 23 interrogantes (véase guion de entrevista en el anexo).

TALLER

Dado que el taller propiamente forma parte de la propuesta de intervención el diseño, sus características y la discusión acerca del mismo, se presenta en el capítulo IV.

CAPÍTULO I Orientación educativa y tutoría en la educación media superior

I.1 Antecedentes de la orientación educativa

Conocer los antecedentes de la Orientación Educativa permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro desde una perspectiva más amplia, retomando fortalezas y disminuyendo debilidades con relación a enfoques y posturas acerca de ésta; por lo que a continuación se presentan datos tanto internacionales como nacionales.

Perspectiva Internacional

En sus orígenes, a principios del Siglo XX, época en la que se comenzó a dar importancia a la elección de la profesión, la Orientación fue vista como un proceso de ayuda a la persona para tomar decisiones vocacionales, asesorando al individuo para la resolución de problemas personales y sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto sus primeros enfoques se consideraban como un hecho puntual enfocado a la Orientación Vocacional, donde su responsable que bien podía pertenecer a la docencia, recibía preparación que le permitía ofrecer asesoría y asistencia a estudiantes ayudándoles a la toma de decisiones para progresar con éxito en su vida estudiantil y profesional.

A fin de explicar las causas de los problemas originados por la elección equivocada de profesión, las cuales atrajeron la atención de médicos, en el siglo XX surgen las pruebas o test psicométricos para conocer las diferencias individuales de las personas (teoría de rasgos y factores), las cualidades que exigen una profesión, además de permitirle al sujeto, conocer sus aptitudes,

intereses, actitudes y limitaciones con relación al mundo del trabajo y las demandas académico–ocupacionales.

En este período y bajo la influencia de esta teoría de rasgos y factores, la orientación vocacional centra su atención en procesos de intervención psicopedagógica en casos problema y en el fracaso escolar, girando en torno a una orientación más clínica e individualizada. En este contexto surge el “consejo”, término que se utilizó para definir el proceso pedagógico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión de la información vocacional con relación a las propias aptitudes, intereses y expectativas.

Perspectiva Nacional

La Orientación Educativa en México nace a partir de una serie de acciones, acontecimientos y surgimiento de instituciones que se formaron para atender necesidades de tipo psicopedagógico del alumnado. Al reorganizarse la Secretaría de Educación Pública (SEP), las instituciones que se crearon fueron:

1925- Departamento de Psicopedagogía: el cual se orientó a la investigación pedagógica, estandarización de pruebas de inteligencia y aptitudes en la orientación profesional.

1937- Instituto Nacional de Pedagogía: el cual manejó un área de servicio y laboratorio de orientación profesional. Posteriormente, la Sociedad de Estudios Profesionales auspiciada por el Instituto Politécnico Nacional y por la Universidad Nacional Autónoma de México, señaló las metas necesarias para desarrollar de manera eficaz la orientación profesional en México.

Como una tarea nacional se establece la necesidad de una revisión y planeación de la educación en todos los grados y se señala la importancia de llevar a cabo

una selección escolar y profesional, reuniendo por primera vez a diferentes Secretarías de Estado e instituciones de Educación Superior.

Como parte de este trabajo conjunto, instituciones educativas y las Secretarías del Trabajo y de Educación Pública, tuvieron como finalidad atender el problema de la orientación, se tomaron decisiones para precisar las condiciones administrativas, técnicas, profesionales y jurídicas para desarrollar un plan de orientación que fuera congruente con la realidad.

Esta situación derivó en investigaciones en torno al medio escolar y laboral, estudios sobre profesiones y la búsqueda de una adecuada distribución de profesionistas, atención especial al desarrollo personal, selección profesional para obtener personal más idóneo, uso de medios de difusión para dar a conocer la orientación al alcance de toda población y la importancia de realizar estudios socioeconómicos regionales para satisfacer las necesidades de un Programa de Orientación Profesional.

De 1949 a 1952 con la designación de la consejería en Orientación en el nivel medio se organizaron de manera sistemática actividades de orientación en secundarias, las cuales tuvieron como objetivos descubrir y orientar aptitudes, inclinaciones y capacidades del alumnado a fin de guiarlos adecuadamente para elegir la profesión y la ocupación a la que deberían dedicarse.

La Orientación se practicó en las escuelas secundarias oficiales desde febrero de 1952, con la creación de una oficina de Orientación Vocacional, en una fase de experimentación atendiendo cuatro funciones: información vocacional, exámenes psicotécnicos, entrevistas y asesoramiento.

Con respecto al servicio de Orientación en la enseñanza media, se creó en 1956 el Departamento de Orientación en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP),

proporcionando sus servicios en cuanto al área vocacional al implantarse el bachillerato único.

Fue durante el período comprendido de 1950 a 1957 en dónde se llevaron a cabo tres Asambleas Nacionales de Educación, creando como resultado los siguientes: (SEP, 2008).

- El Servicio de Psicopedagogía.
- El Departamento de Orientación Vocacional de la UNAM.
- El Servicio de Orientación Escolar y Profesional de la Dirección General de Secundarias Tecnológicas, Industriales y Comerciales.
- Los Departamentos Psicopedagógicos de algunos estados que son destacados por este tipo de servicios.

De 1957 a 1959 se publicó el “Programa de Actividades de los Orientadores de las Escuelas Secundarias del Distrito Federal”, el cual solo sugería medidas en relación con la salud del alumnado, Orientación Vocacional, problemas de adaptación familiar y encauzamiento del aprendizaje de alumnas y alumnos.

Durante el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970) se instaló la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, se creó el Sistema Nacional de Orientación Vocacional con el fin de auxiliar al estudiantado en su elección de carrera y se dio gran impulso a la educación posterior a la educación básica en secundaria mediante la apertura para implementar nuevas posibilidades en la enseñanza media superior.

Entre sus acciones concretas estuvieron la reestructuración de la Escuela Normal Superior y el Instituto Politécnico Nacional.

En 1967 se crearon las secundarias técnicas contando con una hora de trabajo a la semana dedicada a la orientación en todos los niveles dentro de su currículo y con un programa propio de este servicio.

En los años setenta se organiza el Primer Congreso Nacional de Orientadores en Acapulco, Guerrero. Posteriormente, y por su parte, UNAM, el IPN y la SEP se organizan para la formación de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO), la cual nace en 1979 debido a la inquietud de un grupo de orientadores encabezados por el profesor Luis M. Ambriz Reza; en ese entonces subdirector de la Dirección General de Orientación Vocacional (DGOV) de la UNAM, por constituir una agrupación que tuviera como propósitos fundamentales, en primer término, buscar el reconocimiento de la Orientación Educativa como una actividad profesional e indispensable para coadyuvar dentro del sistema educativo al desarrollo integral del alumnado; otro propósito era buscar la superación profesional de orientadores optimizando mecanismos de comunicación, cohesión, desarrollo profesional y prestación de servicios dando por resultado, la identificación y profesionalización de actividades de la Orientación tanto en sus tareas específicas como en lo social y cultural, logrando así el reconocimiento de su importancia en la sociedad a nivel nacional.

En la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), al ofrecerse el servicio de orientación, se tuvo como función inmediata la existencia de una relación directa entre orientadores y el alumnado, para informar sobre el manejo del nuevo plan de estudios y de su adaptación al medio escolar.

Posteriormente al constituirse el Colegio de Orientadores, en la ENP tanto las metas como su plan de trabajo ha ido modificando sus acciones como resultado de una diferente estructura y reorganización.

Durante el desarrollo de la Orientación Educativa, se aprecia la influencia del gobierno debido a los cambios que durante cada sexenio se generan dentro de este ámbito; en nuestros días se ha reconocido que la Orientación Educativa tiene que estar presente en todos los niveles educativos ya que este tipo de servicio, al ser coordinado adecuadamente, proporciona diversos beneficios a la comunidad escolar, de tal manera que permanentemente se establecen políticas públicas en materia de Orientación Educativa, como una línea estratégica que permite mejorar la calidad y pertinencia de la educación en México.

En los últimos años, en nuestro país, se introdujo el término de competencias en el ámbito educativo donde la Orientación Educativa busca relacionar que las competencias desarrolladas por el alumnado en las aulas sean transferidas a un contexto social, de manera que el alumno desarrolle la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes, vinculando de ésta forma el ámbito educativo, el personal y el social.

I.2 La orientación educativa; definición y objetivo.

La Orientación Educativa es una práctica que desde sus orígenes se ha realizado como un medio para poner al hombre adecuado en el lugar indicado; sin embargo, la Orientación en la actualidad ha tratado de dar un giro a la concepción que de ella se ha tenido.

La Orientación Educativa como disciplina busca resignificar el papel del orientador educativo, busca encontrar el sentido de su quehacer cotidiano para un mejor servicio a los destinatarios finales de su labor: los estudiantes, quienes son participes y protagonistas del proceso orientador. Conocer quiénes son, cuáles son sus problemas, cuáles sus potencialidades, sus motivaciones y cómo propiciar la reflexión, el análisis y la elaboración de un proyecto de vida integral es uno de

los retos dentro de la práctica de la Orientación Educativa; la cual se ha desarrollado en un plano de sentido común, algunas veces muy mecanicista, instrumentalista y sin reflexión sobre la diversidad de actividades que se realizan diariamente, así como sobre la necesidad de definir un marco teórico que le permita al orientador recapacitar sobre el impacto que su práctica ejerce en los estudiantes, y percibir la necesidad de contar con un sustento teórico conceptual que facilite la comprensión y conocimiento de los estudiantes (Sánchez y Valdez, 2003, p 110).

Definición de Orientación

La orientación educativa se entiende como un proceso que encauza las capacidades del individuo y posibilita su integración en el contexto social, así como la adquisición de aprendizajes significativos para construir un plan de vida. “Es un espacio de reflexión y acción que busca desarrollar los valores y habilidades, así como la autodeterminación y la creatividad del estudiante”. (Sánchez y Valdez, 2003, p 140).

Objetivo de Orientación

En el nivel educativo correspondiente al bachillerato, según los lineamientos de orientación educativa en México a través de la Dirección General de Bachillerato, se considera a la orientación educativa como un medio para atender los factores que contribuyen a consolidar la personalidad. Así como la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades en los estudiantes, con el fin de que se vinculen con su contexto de manera crítica y constructiva. Esto implica fortalecer en los estudiantes habilidades como: el desarrollo de procesos de razonamiento para la solución de problemas, la capacidad de trabajo en equipo y estrategias de aprendizaje, que favorezcan el estudio independiente, asimismo ofrece la

posibilidad para enfrentar con éxito situaciones complejas y reconocer las necesidades sociales del entorno (dgb1.sep.gob.mx, abril, 2011).

Según estos lineamientos tales aspectos se cubrirán a través de las siguientes áreas de trabajo:

Área Institucional: facilita la integración del alumno con la institución, a partir del fortalecimiento de su sentido de pertenencia.

Área Escolar: proporciona estrategias con el fin de fortalecer hábitos y técnicas de estudio, que contribuyan a elevar el aprovechamiento académico.

Área Vocacional: fortalece el proceso de toma de decisiones, al promover la reflexión de intereses, valores y aptitudes personales para identificar y elegir las distintas opciones educativas y laborales que ofrece el entorno. Por otro lado, apoya al alumno en la construcción de un proyecto de vida.

Área Psicosocial: propicia el desarrollo de actitudes, comportamientos y habilidades favorables para el autoconocimiento, la autoestima y la comunicación; con el fin de mejorar la calidad de vida individual y social.

I.2.1 ¿Quién es un orientador?

De acuerdo con los lineamientos generales de orientación educativa en México de 1993 nos dicen que a un orientador se le considera importante para desarrollar óptimamente la tarea de orientación educativa y que el personal responsable reúna las siguientes características:

- Confianza, comprensión e interés en el ser humano.
- Equilibrio emocional.
- Habilidad para establecer relaciones interpersonales.
- Conocimientos de las características de la adolescencia.

- Conocimiento de pedagogía, psicología y sociología, enfocado a la orientación.
- Actitud crítica y de investigación frente a la realidad que lo rodea.
- Habilidad para adaptarse a las diferentes condiciones que se presenten en su práctica.
- Interés en la solución de problemas de elección vocacional, profesional y ocupacional, así como en situaciones que enfrenta el alumno de bachillerato.
- Aptitud para comprender la influencia de los diversos aspectos socioeconómicos, institucionales, escolares, vocacionales y psicosociales que influyen en el bachiller.
- Disponibilidad para trabajar en equipos multidisciplinarios, adecuando sus juicios, aportaciones y críticas a las condiciones existentes en el medio circundante, a fin de proponer alternativas viables al proceso de orientación.
- Capacidad para atraer a la gente hacia objetivos comunes que permitan fomentar la colaboración al interior del trabajo en equipo.
- Habilidad y creatividad para mejorar métodos de trabajo.
 - Además se indica que al profesional de la orientación le competen las siguientes funciones:
- Conocer el Currículum del Bachillerato General.
- Planear, organizar y operar el servicio de orientación en el plantel.
- Analizar y adaptar el programa de orientación educativa propuesto por la Dirección General de Bachillerato, de acuerdo a las características y necesidades de cada plantel.
- Organizar actividades, que consideren los aspectos, socioeconómico y psicopedagógico de su contexto específico enfocados a las áreas de trabajo: institucional, escolar, vocacional y psicosocial.
- Promover la participación activa de los profesores, directivos y padres de familia en el proceso de orientación.

- Desarrollar sus actividades en tres niveles de atención: individual, grupal y masivo, de acuerdo a las necesidades de la comunidad.
- Promocionar actividades culturales y educativas, para que los alumnos se vinculen a su comunidad y de esta manera se apoye la formación integral.
- Adoptar estrategias para relacionarse con el educando a nivel informativo, de asesoría y de consejería.
- Determinar alternativas de solución con los directivos o bien proponer la canalización a la institución correspondiente, en caso de que se presenten problemas que rebasen los límites de la práctica del orientador.
- Evaluar semestralmente sus funciones y el cumplimiento de objetivos.

(dgb1.sep.gob.mx, abril, 2011).

Un orientador es un profesional que proviene de distintos campos disciplinarios como la pedagogía, la psicología, sociología o el trabajo social. El orientador es una persona preparada para evaluar las habilidades de un estudiante, sus aspiraciones, preferencias y necesidades, así como también los factores que influyen en la toma de decisiones.

“El orientador debe estar capacitado, para describir y explicar los factores que intervienen en el desarrollo de una carrera, y en la vocación de los alumnos” (Sánchez y Valdez, 2003, p 150). Un orientador debe propiciar la reflexión de auto aceptación del individuo, debe orientar en la toma de decisiones, e indagar en la autoestima del orientado.

El orientador puede actuar en base a los tres modelos de intervención que son:

- Orientador
- Tutor
- Asesor

Además el orientador vigila y coordina a los sujetos más aptos para cierta actividad.

Ofrece también una ayuda o guía de manera integral en las cuestiones escolares, sociales, familiares, laborales, noviazgo, etcétera. Trata de generar esa autonomía del individuo para que él sea su propio proveedor de lo que pueda necesitar.

I.3. La tutoría; definición y objetivo.

Existen diversas formas de entender el concepto de tutor. Sin embargo y considerando sus orígenes uno se puede preguntar hasta qué punto el concepto de tutoría se ha independizado de otros como orientación, asesoría o guía; por lo tanto definir tutoría en el aprendizaje resulta complicado y no se debe exclusivamente a su procedencia, sino también a la función misma que desempeña y como se relaciona con otras prácticas educativas, resulta difícil establecer fronteras claras entre algunas de estas prácticas como por ejemplo, dentro de un programa de actualización en alguna institución, es habitual que a un mismo tiempo se desarrollen tareas de formación y orientación y que también tenga a su cargo una inspección y que, incluso algunos profesores actúen como tutores. Es frecuente que se produzca un doblamiento de funciones.

Si a lo anterior agregamos la influencia que han ejercido y ejercen enfoques y estrategias de tutoría originadas en otro campo profesional como la psicología y como su influencia se ha dejado sentir en la educación, se podrá entender que lo difícil no es definir la labor del tutor en sentido estricto, sino que lo verdaderamente complejo es examinar en profundidad las implicaciones que, en el ámbito del aprendizaje, tienen las, aparentemente bien delimitadas características de realizar la tutoría.

No obstante la tutoría es una función necesaria en todos los niveles educativos. La evolución histórica del tutor y la tutoría, Gallego (2006, p 11) la divide en cuatro

períodos: de la Antigüedad al Renacimiento, del Renacimiento a la Revolución Francesa, de la Revolución Francesa hasta la Segunda Guerra Mundial y después de la Segunda Guerra Mundial. El concepto moderno de tutoría comenzó a desarrollarse fuertemente a finales de los años setenta.

Entre las principales funciones de la tutoría encontramos que: constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación, entraña una relación individualizada con la persona del educando, ayuda a integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos, contribuye a integrar la experiencia educativa en general, y la vida cotidiana extraescolar, asegurando que la educación sea integral/personalizada; y entre sus características destacamos que: constituye un proceso continuo, no puntual, se desarrolla de forma activa y dinámica, debe estar planificada sistemáticamente, supone un proceso de aprendizaje, requiere la colaboración de todos los agentes educativos, el currículo escolar debe ser el marco para su desarrollo, tener perspectiva interdisciplinar y debe propiciar la auto-orientación.

Riart (2006 b, p.36) aventura una perspectiva de futuro en relación a cinco grandes concepciones tutoriales a tener en cuenta:

- la atención a la diversidad,
- la orientación personal, académica y profesional,
- la enseñanza de autonomía y responsabilidad personal,
- la participación en el grupo y en la sociedad, y
- la coordinación de tareas de orientación del grupo de docentes y de las actividades administrativas.

Definición de tutoría.

Algunas definiciones dadas a la tutoría son las siguientes:

“La tutoría es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor. Consiste en la orientación sistemática que proporciona un profesor para apoyar el avance académico de un estudiante conforme a sus necesidades y requerimientos particulares”. (ANUIES, 2000).

Otra definición es:

“La tutoría procura mejoras en desempeño académico, la solución de problemas escolares y el desarrollo de hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social y ciudadana, sin perder de vista que el alumno es el principal responsable de su crecimiento y desarrollo personal”. (Moreno, 2010 p 30)

Coincidiendo con Moreno en la concepción de tutoría y en estas reflexiones que se han hecho sobre la tutoría se observa que a través de los diferentes conceptos que se han mencionado una gran complejidad y problemáticas muy particulares de cada concepción. Sin embargo, la aparición de nuevas concepciones, de nuevos modos de entender y conceptualizar la realidad de la tutoría, de nuevos problemas de investigación y de nuevas formas metodológicas no suponen la desaparición de los anteriores, como dice Erickson (1989) los viejos paradigmas subsisten aunque sea con marcapasos.

El modo actual de llevar a cabo la tutoría impone sus propias normas y valores a la decisión de cuál debe ser la forma de realizar la tutoría. Se utiliza al funcionamiento de la realidad de la enseñanza como fuente de normatividad, bien deduciendo y componiendo una práctica directamente extraída de las prácticas ya existentes, bien entendiendo que la explicación del funcionamiento de la realidad con la que nos encontramos marca el extremo de lo posible. Pero, pensar que en los fenómenos sociales los límites de lo posible, vienen fijados por el actual funcionamiento de lo real, es ignorar la historia y la dinámica del cambio social.

En general, la investigación sobre la tutoría ha olvidado las determinaciones histórico-sociales de la misma, sus condiciones materiales de existencia, sus relaciones económicas, ideológicas y políticas. Esto la hace parecer una práctica neutral, técnica y programable.

Objetivo de la Tutoría

Por su parte la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2008) plantea como finalidades de la tutoría:

- Integrar a los alumnos a un nuevo entorno escolar, ya sea que inicien sus estudios de bachillerato o que se hayan cambiado a una nueva institución.
- Facilitar el desarrollo personal de los estudiantes en el marco de sus necesidades y posibilidades como individuos, teniendo en cuenta las circunstancias que los rodean.
- Dar seguimiento y apoyo a los alumnos en relación con sus procesos de aprendizaje y con la realización de su trabajo académico.
- Propiciar un clima escolar favorable al aprendizaje, que estimule y motive a los estudiantes, y crear espacios ubicados más allá del salón de clases destinados a apoyar el desarrollo de los jóvenes.
- Ofrecer orientación vocacional a los estudiantes para que elijan con más elementos de información entre las opciones profesionales o académicas que se les presenten.

Su **objetivo** es apoyar el proceso formativo de los alumnos, mediante la atención personalizada y continúa de un tutor, con el fin de favorecer el desarrollo de sus capacidades, así como prevenir o identificar problemas de orden escolar, personal, familiar o social que afecten su desempeño académico o su desarrollo personal.

I.3.1 ¿Quién es un tutor?

“Es la persona que, a través de la enseñanza, ayuda al alumno o alumna, a optimizar sus capacidades y formar su personalidad, mediante el descubrimiento de la realidad y la cultura, de tal forma que pueda vivir satisfactoriamente. Se fundamenta en cuatro elementos claves: a) ayuda, b) proceso de enseñanza-aprendizaje, c) formar personas, d) vivir satisfactoriamente.” (Lázaro y Asensi, 1987)

Es la persona capacitada para orientar al estudiante, a un grupo-clase, dinamizadora de las personas que interactúan con el estudiantado.

Son muchas las definiciones encontradas dentro de la literatura especializada sobre el tutor, pero una de la más atractiva la configura Riart (2006 a, p 27) estableciendo:

“Que el tutor/a, de cualquier edad, es la persona capacitada para orientar al alumno (al estudiante) y al grupo clase, dinamizadora de las personas que interactúan con el alumnado y gestora administrativa de sus tareas hechas en unas condiciones adecuadas”.

En ella, el autor, considera: el género, la edad, la guía ofrecida –individual y grupal- y su función –orientadora y de gestión.

Sobre las principales cualidades indispensables del tutor, se pueden enumerar:

1º intelectuales: formación psicopedagógica, capacidad de interpretación, análisis, creatividad y juicio crítico.

2º desarrollo afectivo en cuanto a: empatía, actitud positiva, intereses, actitudes y valores; y entre las principales competencias: capacidad de comunicación, resolución de problemas, liderazgo, trabajo bajo presión, contribución al clima de la comunidad, flexibilidad y capacidad de cambios.

Por ende, en relación a la tutoría, se puede decir que “es el proceso orientador en que se hallan comprometidos tanto el profesor como el estudiante, con el objetivo de que el primero

ayude al segundo a planificar su desarrollo personal y profesional” (Gallego Matas, 2006 p 187)

I.4 ¿Cómo se realiza la orientación y tutoría en el colegio de bachilleres?

En el Colegio de Bachilleres la tutoría y la orientación se conciben como servicios educativos de apoyo al estudiante, que tienen como propósito favorecer tanto su desempeño académico como su desarrollo personal, mediante estrategias de seguimiento y acompañamiento continuos que posibiliten el desarrollo de sus potencialidades, la prevención de situaciones de riesgo, la identificación oportuna de éstas, así como la generación de estrategias de intervención. Los planteamientos sobre tutoría y orientación que asume el Colegio de Bachilleres se fundamentan en principios humanistas y académicos planteados en el apartado dos de este mismo documento, como las concepciones de ser humano y aprendizaje.

Hablar de ser humano es hablar de un ser individual y social producto de la construcción de su propia identidad, la cual se inicia desde que el hombre nace y se continúa a través de la convivencia, la interacción con los demás y los procesos de aprendizaje que a su vez involucran procesos cognitivos y construcción de significados.

En este sentido y de acuerdo con el modelo académico, la tutoría y la orientación conciben al estudiante como un ser único, con diferencias individuales, capaz de desarrollar todas sus potencialidades con los apoyos adecuados y capaz de participar de manera intencionada en la construcción de su propio aprendizaje, para aprender a aprender, aprender a hacer, a convivir y a ser.

Asimismo, la tutoría y la orientación reconocen al estudiante de bachillerato como un ser biopsicosocial que atraviesa por la etapa de la adolescencia en diferentes

fases evolutivas, en cada una de las cuales se encuentra en constante búsqueda y construcción de su identidad, y en las que además debe resolver situaciones que le permitirán alcanzar la madurez.

Durante este proceso la escuela tiene la posibilidad y, sobre todo, la responsabilidad de apoyarlo, por lo que se constituye en un espacio formativo donde la función mediadora de los tutores y los orientadores es fundamental.

Así, la tutoría y la orientación se basan en los principios de desarrollo, prevención e intervención.

- Principio de desarrollo: la tutoría y la orientación tienen la posibilidad de crear ambientes para potencializar las capacidades del alumno y, con ello, lograr que alcance un nivel de madurez que le permita enfrentar exitosamente distintas situaciones.
- Principio de prevención: se refiere a la posibilidad de anticipar o disminuir los efectos de problemas de orden escolar, académico, personal o social que afecten el desempeño académico o el desarrollo personal de los alumnos.
- Principio de intervención: es la posibilidad de generar acciones orientadas a apoyar a los alumnos en la solución de problemas o conflictos que afecten su desempeño académico o su desarrollo personal.

Tutoría en el Colegio de Bachilleres.

En este sentido la tutoría en el Colegio de Bachilleres se plantea como una estrategia de apoyo a los estudiantes durante su proceso formativo, basada en una relación de acompañamiento continuo y personalizado, con la finalidad de anticipar, identificar y, en la medida de lo posible, resolver problemas que afectan su desarrollo académico o personal.

Implica espacios de reflexión, análisis y asesoría que permiten apoyar al alumno en la identificación de situaciones que influyen en sus estudios y en su formación como individuo, así como sostenerlo en la búsqueda de alternativas y soluciones. En el Colegio de Bachilleres se ofrece tutoría de dos tipos: grupal o de acompañamiento, y académica.

Tutoría grupal o de acompañamiento. Se refiere a la relación que un docente tutor establece con los alumnos de un grupo, durante un periodo formal de clases (semestre), con el fin de favorecer el desarrollo de sus capacidades, así como prevenir e identificar problemas de orden académico, escolar, personal o social y, en caso de que éstos se presenten, apoyar a los jóvenes en la búsqueda de soluciones o canalizarlos a instancias internas del plantel como los servicios de tutoría académica, orientación o servicio médico.

En este tipo de tutoría el docente tutor acompaña a todos los alumnos de un grupo, utilizando tres modalidades de atención:

- . Grupo completo. Se atiende a todos los estudiantes del grupo escolar, en un espacio y horario determinados.
- . Pequeños grupos. Se atiende a estudiantes del grupo que comparten problemas o situaciones, en subgrupos de entre 5 y 15 alumnos.
- . Individual. Se proporciona atención personalizada a los estudiantes del grupo que lo requieren.

Asimismo, el docente tutor establece comunicación constante con los padres de familia y con el resto de los docentes del grupo para lograr los propósitos de la tutoría.

Tutoría académica.

Se concibe como la relación que un docente tutor establece con determinados alumnos, de sus grupos clase o de otros grupos, con el propósito es apoyar el proceso formativo de los estudiantes, especialmente de los que se encuentran en situación de riesgo académico, mediante la atención preventiva o remedial en aquella o aquellas asignaturas en las que enfrentan dificultades de aprendizaje.

Los alumnos en situación de riesgo académico son aquellos que, de acuerdo con los resultados parciales o finales obtenidos en una asignatura, un semestre o un grupo de semestres, evidencian dificultades en el logro de los aprendizajes, lo que los limitará para concluir satisfactoriamente la asignatura, el semestre, e incluso el bachillerato.

Se entiende por tutoría académica preventiva la que se ofrece a los alumnos que enfrentan problemas en las asignaturas que están cursando, con objeto de evitar la reprobación; por su parte, la tutoría académica con carácter remedial es la que se dirige a los alumnos que ya reprobaron determinada asignatura, con la finalidad de apoyarlos en su preparación para la presentación de exámenes en periodos extraordinarios: acreditación especial o recuperación.

Tanto la tutoría académica preventiva como la remedial se ofrecen a los alumnos en dos modalidades: pequeños grupos (5 a 15 alumnos) o atención individual.

Perfil del Tutor

El tutor se ocupa de las relaciones con los alumnos de manera personalizada y grupal, así como con otros profesores y personal del proceso educativo, por lo tanto debe contar con las siguientes características retomadas de

la Secretaria de Educación Media Superior (SEMS) debido a que el Colegio de Bachilleres no tiene un perfil definido para el tutor, por lo tanto la SEMS señala:

- Disponibilidad de tiempo.
- Respeto y capacidad de empatía con los jóvenes.
- Capacidad de diálogo y para las relaciones interpersonales: buen escucha, comprensivo, discreto y confiable.
- Sensibilidad para percibir las dificultades o deficiencias académicas de los estudiantes, así como otras que afecten seriamente su desarrollo, incluidas las del ámbito de lo familiar o de la salud.

Funciones del tutor.

De acuerdo con el Marco Común Curricular (MCC) de la RIEMS (Reforma Integral de Educación Media Superior) las principales funciones que el tutor deberá cumplir son:

Mantener comunicación con el tutor escolar y establecer estrategias conjuntas atendiendo a las políticas de tutoría de la escuela.

Llevar un registro sobre las necesidades, evolución y potencialidades de cada uno de los estudiantes del grupo bajo su tutoría.

Fortalecer la relación de los alumnos con sus padres, manteniéndoles informados sobre la situación académica de sus hijos, particularmente, cuando los estudiantes manifiestan problemas o conflictos.

Coordinarse con los demás maestros del grupo en la búsqueda de una mejor formación de los estudiantes y la resolución de problemas del grupo, en especial con los docentes que colaboren como asesores de los estudiantes con problemas académicos.

Entre otras tareas, habrá de procurar que el conjunto de los docentes del grupo trabaje para:

- Practicar el valor del respeto como condición indispensable para la sana convivencia en el grupo.
- Promover entre sus alumnos la importancia de la autoestima, la autodeterminación y el cuidado de sí mismos y propiciar actividades curriculares y extracurriculares que estimulen la elección y práctica de estilos de vida saludables, así como la toma de decisiones responsables.
- Impulsar y propiciar el trabajo colaborativo entre los alumnos, su capacidad de expresión y su habilidad argumentativa y comunicativa.
- Facilitar en los estudiantes la reflexión y auto-observación de sus procesos de aprendizaje para fortalecer sus competencias de aprendizaje autónomo.
- Fomentar el estudio independiente y sugerir hábitos y técnicas de estudio.
- Orientar las actitudes de los alumnos hacia la participación ciudadana y el desarrollo sustentable.
- Enriquecer la evaluación del grupo a su cargo aportando criterios congruentes con la formación integral del MCC y sus observaciones durante los trabajos de tutoría.
- Propiciar la integración de los alumnos de nuevo ingreso al grupo.

Detectar y canalizar al tutor escolar a los estudiantes cuando ello se requiera, incluidos los casos de bajo rendimiento escolar y en riesgo de reprobación, así como los de aquellos con problemas personales, familiares o sociales cuando a su juicio lo amerite.

Identificar conflictos grupales y comunicarlos al tutor escolar cuando a su juicio sea necesario.

La actuación de un tutor debe estar siempre acotada y no puede transgredir los límites de su competencia. Por lo tanto debe ser capaz de reconocer cuando requiere la intervención de otros profesionales para solucionar la problemática en cuestión.

Orientación Educativa.

La orientación educativa en el Colegio de Bachilleres es un servicio educativo con el que se pretende articular un conjunto de estrategias de apoyo al estudiante, en diferentes momentos del proceso formativo, para favorecer su incorporación, adaptación y desempeño escolar, apoyarlo en la toma de decisiones informadas en los ámbitos académicos y profesional, así como propiciar su bienestar individual y social.

Dichas estrategias se sugiere que están basadas en conocimientos científicos y principios éticos que acompañan al estudiante en su proceso de crecimiento y desarrollo, de socialización, estructuración y gestión de su proyecto de vida, al proporcionarle herramientas para vincular en forma armónica e integral sus capacidades psicológicas y socioeconómicas con su desarrollo personal, profesional y social.

De esta manera el servicio de orientación educativa se organiza en tres áreas: psicopedagógica, vocacional, y de apoyo psicosocial y de salud. En la primera se promueve la adaptación del estudiante a la institución y se propicia el desarrollo de habilidades y funciones de pensamiento, para contribuir al desarrollo de competencias; asimismo se atienden necesidades relacionadas con el proceso de aprendizaje y con aquellos factores que intervienen en el aprovechamiento

académico, como falta de motivación y de estrategias o habilidades para el estudio. Su intención principal es propiciar la permanencia, el avance académico y el egreso de los alumnos.

La orientación vocacional busca promover entre los alumnos el proceso de toma de decisiones fundamentadas, a lo largo de sus estudios, de manera que sean capaces de elegir tanto las asignaturas o módulos de bachillerato que la normatividad vigente les permita, como su futura profesión u ocupación. En esta área se proporcionan elementos para la realización de síntesis que permitan a los jóvenes considerar aspectos básicos para hacer elecciones compatibles con sus condiciones, capacidades e intereses, así como con los factores económicos, políticos, sociológicos y educativos. Su intención principal es que los alumnos aprendan a tomar decisiones a partir del ejercicio de su responsabilidad ante sí mismos y ante su grupo social.

El área de apoyo psicosocial y de salud propicia el desarrollo de habilidades sociales o habilidades para la vida, que permitan al alumno enfrentar con responsabilidad y madurez situaciones que se le presenten, aun cuando éstas sean riesgosas o potencialmente riesgosas; asimismo se atienden necesidades específicas de estudiantes y se fomenta la cultura del cuidado de la salud tanto física como emocional y social. Su intención es contribuir al bienestar individual y social de los alumnos.

Los servicios de orientación, de las tres áreas se ofrecen en las siguientes modalidades:

- . Masiva. Se dirige a un conjunto numeroso de estudiantes, principalmente a través de campañas, foros y conferencias, en los que personal de la institución o de organizaciones externas proporcionan información sobre temas de interés.

- . Grupal. Se atiende a grupos de entre 30 y 50 estudiantes, a quienes se les ofrecen cursos o talleres con temas específicos, los cuales se imparten con base en diseños formales y materiales de apoyo elaborados para tal fin.
- . Individual. Se atiende de manera personalizada a los estudiantes que enfrentan alguna problemática, cuya solución requiere atención especializada o canalización a instancias externas.

De esta manera se busca que la tutoría y la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres se constituyan en mecanismos complementarios e interrelacionados de apoyo al estudiante, donde las acciones generalizadas, como la tutoría de acompañamiento, permitan identificar a los alumnos que se encuentran en situación de riesgo con el fin de proporcionarles atención especial en pequeños grupos o de manera individual, canalizarlos a otros servicios como tutoría académica u orientación, así como buscar el apoyo de instituciones u organismos externos especializados en el tema.

De este modo con la integración de los servicios de tutoría y orientación que plantea el Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad, se espera que en el Colegio de Bachilleres se permita consolidar acciones que impacten de manera significativa en el desempeño académico y el desarrollo personal de los alumnos, de tal forma que se impulse el egreso de cada uno de ellos en el tiempo establecido y con la calidad necesaria para atender con más y mejores herramientas su proyecto de vida.

CAPÍTULO II El significado del bachillerato para los estudiantes del Colegio de Bachilleres.

Una de las características del proceso que viven los estudiantes del Colegio de Bachilleres –incluso de todos los estudiantes de bachillerato- es que la mayoría inician sus estudios siendo adolescentes y los finalizan, también en su mayoría, habiendo transitado una buena parte de esta etapa vital. Por tanto al caracterizar a los estudiantes del Colegio es preciso trabajar tanto con la categoría de adolescencia como de juventud, tanto desde los aspectos psicosociales como cognitivos. Al mismo tiempo ocurre que tratar de definir tanto la adolescencia como la juventud es complejo, ya que estas categorías, en su construcción, dependen de cuestiones tanto culturales como biológicas y psíquicas.

Aunado a lo anterior es preciso reconocer que tanto en la adolescencia como en la juventud y en lo relativo a los procesos formativos que se viven en estos momentos vitales, la construcción de significados y de sentido forma parte integral de los procesos que viven los estudiantes. Tanto si se hace referencia a la propia situación educativa (escolar) como a las circunstancias vitales –individuales y colectivas- de los estudiantes del Colegio. Por ello desde la perspectiva del presente trabajo no es posible hablar de jóvenes sin adolescencia, como tampoco es pensable hablar de significado sin sentido.

Por ello en este capítulo primeramente se abordarán las concepciones teóricas que se consideraron pertinentes para definir la etapa de la adolescencia como de la juventud, para que más adelante se aborden las concepciones para significado y sentido.

2.1 Adolescencia y juventud.

La Adolescencia

El empleo del término adolescencia se remonta a la antigüedad clásica. Aunque con usos sociales y contenidos culturales diversos, esta noción remite en la mayoría de los casos a un período de la vida concebido como potencial y a su vez llamado a ser controlado por el mundo adulto.

Ya en los “Diálogos” de Platón, y particularmente en “Laques o del valor”, se alude en palabras de Lisímaco a la decisión de procurar a los hijos que “entran en adolescencia” una mejor educación y no hacer como “acostumbran los más de los padres”, quienes los dejan “vivir a su libertad y capricho”. En otro pasaje se expresa a través de Nicias, aquello que se espera lograr de los jóvenes mediante el ejercicio de las armas: que se endurezcan en el trabajo, se vuelvan más vigorosos y robustos al tiempo que se los aleja de los “placeres de pasatiempo, que buscan de ordinario por falta de ocupación” (Platón, 1979, p.43).

Hacia el siglo XVIII, Rousseau consignaba: “No sabemos las fermentaciones sordas que en la sangre de la juventud excitan ciertas situaciones y ciertos espectáculos, sin que sepa ella misma distinguir la causa de esta primera inquietud, que no es fácil serenar, y no tarda en renacer”. (Rousseau, 1950, p.480). Esta noción de momento crítico, presente de modo variable desde la antigüedad clásica como mencionáramos, impregna todo el siglo XIX vinculada con la idea de peligrosidad.

El narcisismo y el “apetito sexual” serán postulados como atributos que conllevan el germen de la desintegración social. El conocimiento y las prácticas del sexo de los adolescentes se ubicarán en el centro de la preocupación social y por tanto de la tarea educativa y las estrategias de control.

En América Latina, el protagonismo de los adolescentes y su visibilidad en la escena pública ocurre, según afirma la investigadora mexicana R. Reguillo (2000), hacia mediados del siglo XX.

Reconocidos tras la figura del “estudiante”, los adolescentes comienzan a constituirse en actores sociales preocupados y progresivamente involucrados en la cuestión política. Vistos con temor o con cierto romanticismo, han sido pensados a lo largo de la historia del siglo pasado como “rebeldes”, “subversivos”, “violentos” y más recientemente como “delincuentes” (Reguillo, 2000).

La palabra adolescencia proviene del latín “adolescens” (que está creciendo), este término aparece en francés en el siglo XVI. La adolescencia es la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo.

Actualmente se diverge en el concepto, puesto que la adolescencia en algunos contextos sociales no existe, esta no es percibida socialmente –no está categorizada como tal y como lo hacemos en otros contextos- ya que de la etapa de la niñez se pasa a la adultez, debido a diversos factores culturales, la adolescencia es un hecho que se va desvirtuando debido a los prejuicios. Con la etapa de la adolescencia nos topamos en una encrucijada entre lo social, individual, lo cultural, lo simbólico y lo fisiológico.

La adolescencia es un periodo en el que se metabolizan las transformaciones de la pubertad y se hace frente a las determinaciones sociales en relación con el futuro, es también un proceso de descontrol interno como externo, derivado de cambios físicos, biológicos, psicológicos. Es la etapa intermedia entre la niñez y la juventud, y por lo señalado líneas arriba no tiene un significado único en todas las culturas. “La adolescencia corresponde inicialmente al periodo que separa la niñez de la juventud” (Fize, 2004, p.9). Comienza más o menos a partir de los 12 años, que es cuando se inician los cambios antes mencionados.

Es una etapa de inseguridad, desequilibrios, inestabilidad, lo cual es la causa de la complejidad que representa la “adaptación social” en esta etapa, no sólo para el adolescente sino también para la sociedad. Recordemos que la adolescencia y en parte el adolescente propiamente dicho, como sujeto, estará conformado por convocatorias que le ofrezcan las instituciones como la familia, educación, los medios de comunicación, etc. Durante este proceso se establecen y definen relaciones sociales, se adquieren destrezas tanto físicas como intelectuales que definirán al sujeto, en parte para el resto de la vida.

En otros casos la adolescencia se prolonga más allá de lo que socialmente se considera “normal”, un ejemplo de ello es un individuo que ya presenta la configuración física y biológica de lo que se reconoce como adulto en cierta cultura, pero aún no se ha vuelto autónomo, depende económicamente de sus padres o de su familia, tendrá un desarrollo tardío en la etapa adulta.

“En suma, la adolescencia es indivisible en cuanto a sus manifestaciones puberales, culturales y sociales que integran al individuo en un complejo proceso de construcción de identidad, pues afecta simultáneamente a la persona y al ser social. En secuencia lo trastorna-o puede trastornarlo- doblemente, si no se cumplen las condiciones que lo hacen ser responsables, tanto en el terreno personal como en el terreno social” (Fize, 2004 p.124), por ello la adolescencia se puede prestar a ser una serie de condicionamientos por la determinación de un contexto.

La etapa de la adolescencia puede ser una etapa desapercibida por algunos jóvenes o por el contrario puede ser una etapa frustrante, pero también puede ser una etapa feliz, esto estará determinada por una serie de factores que tienen que ver con los cambios que experimentan los chicos, esto puede ser los cambios propiamente biológicos (pubertad), sociales, psicológicos.

Los adolescentes, en su mayoría, revelan valores predominantes y modalidades actuales en lo que representa al plano de la estética. “El cuerpo suele ser el primer plano para la apreciación de la condición de juventud. Uno de los riesgos que surgen de la decodificación de los cuerpos radica en la confusión de la juventud con jovialidad, lo joven con lo juvenil; considerar como jóvenes solamente a los que portan las actitudes y las definiciones estéticas propias de los sectores medios y altos. La estética dominante publicita el cuerpo legitimo del joven como paradigma deseable para todas las edades: sus características principales son la esbeltez, la blancura, la aptitud, y patrones de belleza” (Donas, 2001, p.51).

La juventud

En 1985 el gobierno mexicano creó el Centro de Estudios sobre la Juventud Mexicana (cejm), organismo del cual dependió la revista de estudios sobre la juventud *In Telpochtli*, *In Ichpuchtli*, a través de la cual se comenzaron a concretar estudios más rigurosos sobre el tema.

En un primer momento los investigadores mexicanos encargados de estudiar a la juventud enfocaron sus esfuerzos desde perspectivas descriptivo-prescriptivas y de carácter analítico-interpretativas (Reguillo, 1998). Estas últimas se enfocaron hacia la comprensión de distintas configuraciones identitarias y prácticas juveniles de ciertos grupos de jóvenes. Mientras que las primeras observaron a la juventud en torno a la noción de desviación exaltando de cierta manera las prácticas juveniles de sectores marginales. No obstante, de entre todos los trabajos destacan las aportaciones de Guillén (1985), quien planteó una discusión teórica en torno al significado de juventud. Para dicha autora esta etapa de la vida debe ser entendida –como ya señalamos sobre la adolescencia– como un producto social, el cual se encuentra determinado por el lugar que los jóvenes ocupan

dentro de la estructura jerárquica de la sociedad y por el tipo de relaciones que establecen con las demás instancias sociales.

En este orden de ideas, Guillén (1985) observó a la juventud como producto de las relaciones de poder, mencionando que la diferencia de edades, o más bien la jerarquización de la sociedad por edades da lugar al establecimiento de relaciones de dominación entre generaciones, donde la preocupación central de los adultos sobre los jóvenes gira en relación con la formación y el control que se pueda ejercer sobre los mismos. Ello se traduce en que los adultos busquen tener cierto control sobre los jóvenes.

De ahí se explica la importancia que por una parte tiene para los adultos la preparación y especialización de los jóvenes para la vida y, por otra, donde éstos últimos tengan una posición de subordinación hacia los mayores, debido a que éstos son los poseedores del conocimiento, hecho por el que se le considera al joven como alguien que no tiene la capacidad de autodeterminación y por lo tanto se convierte en objeto-sujeto del aprendizaje y la formación necesaria para lograr su adaptación a la vida productiva y social (Guillén, 1985).

Guillén (1985) también visualizó a la juventud como un producto histórico, al identificar que la aparición de la fase juvenil se determina por la existencia de dos factores estrechamente vinculados: la presencia misma de la juventud, es decir, su existencia como tal, y el reconocimiento de los agentes externos a ella, lo que contribuye a su certificación social.

Si bien las aportaciones de Guillen (1985) siguen teniendo cierta relevancia en el estudio de la juventud dentro de las ciencias sociales, el desarrollo de los medios de producción (expresados por medio de la caída del fordismo y el auge de la acumulación flexible) (Ávila y Cruz, 2006) y de las tecnologías de la información han modificado el rol de subordinación de ciertos grupos de jóvenes (estudiantes,

quienes tienen mayores ventajas en el uso y aplicación de las nuevas tecnologías y conocimientos) respecto a los adultos (Brunet, 2004). Asimismo, es pertinente señalar que con posterioridad a 1985, en el país los desarrollos teóricos en cuanto a poder definir a la juventud fueron muy escasos, limitados y desarticulados, por lo cual, junto con la falta de difusión y continuidad de las producciones generadas, observamos que un número muy reducido de investigadores continuó su labor y del tema poco quedó.

A mediados de la década de los noventa del siglo anterior surge el interés por discutir teóricamente a la juventud y la necesidad por observar las problemáticas que le aquejaban, tuvieron un resurgimiento muy interesante, lo que se tradujo en un importante desarrollo de las investigaciones en la materia, tan sólo comparado con lo que había realizado la década anterior.

En esta lógica, frente al gran cúmulo de producciones e investigaciones realizadas en México en torno a lo juvenil, teóricamente destacan aportaciones en cuanto a la organización, agregaciones y/o culturas juveniles. En relación con los trabajos centrados en la organización juvenil, sobresalen las contribuciones efectuadas por García (1985) en cuanto al estudio de la organización juvenil de las bandas. Por su parte, Reguillo (1998) propone observar el concepto a la luz de dos nociones muy ricas e interesantes: la de ámbitos de agregación (como el espacio-tiempo de acuerpamiento de los jóvenes), y la de los ámbitos de interacción (como el espacio-tiempo del roce y del contacto entre los jóvenes y sus alteridades). Así, el concepto de organización juvenil, para dicha autora debe ser comprendido a la luz de la integración e interacción que se establece entre los jóvenes al formar parte de un grupo u organización.

De esta manera, la agrupación de los jóvenes en organizaciones da pauta al surgimiento de distintas culturas y subculturas juveniles, las cuales pueden ser entendidas de una forma muy general como:

“La manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional” (Feixa, 1998, p.60).

Es decir, los diferentes estilos que adopten determinadas agrupaciones juveniles les proveerán de identidad, diferenciándolos respecto a otros grupos sociales (adultos, niños y otros grupos de jóvenes), definiendo así las culturas juveniles. Por ejemplo, en el caso de los jóvenes pertenecientes a comunidades populares, éstos construyen

“Las subculturas son, por consiguiente, formas expresivas; lo que expresan en última instancia, sin embargo, es una tensión fundamental entre quienes ocupan el poder y quienes están condenados a condiciones subordinadas y vidas de segunda clase. Esta tensión se expresa figurativamente en forma de estilo de vida subcultural” (Hebdige, 2004, pp.180 y 181).

Formas de ver al mundo de manera subalterna, emergiendo así nuevos referentes en oposición a la cultura hegemónica, constituyéndose a la par nuevas estrategias para el reconocimiento de la heterogeneidad. Como bien lo menciona Brito (2002), la construcción del sujeto juvenil se debe más a la divergencia que a la convergencia, debido a que el joven, como sujeto social, es heterogéneo, diverso, múltiple y variable (Reguillo, 2000). Por ello requiere de explicaciones múltiples y diversas, es decir, la juventud no remite a algo unívoco, sino diverso (Ávila y Cruz, 2006).

De modo que la identidad juvenil se logra a través de una praxis, la que al diferenciarse de los demás, genera procesos de integración y afinidad. Razón por la cual Brito (2002) propone el concepto de praxis divergente, para conceptualizar el proceso de construcción de las identidades juveniles a partir de su desidentificación con los grandes objetivos y valores culturales dominantes; debido a ello los jóvenes adquieren relevancia social en el momento en que sus

conductas difieren de manera grupal o colectiva de otros sectores de la sociedad de la que forman parte.

En esta lógica, García (1995) menciona que la identidad se construye a partir de dos factores fundamentales: la apropiación de un territorio y la independencia. Aunado a lo anterior, también sobresalen las contribuciones de Reguillo (1991) y Valenzuela (1997). Este último identifica varios factores en la conformación de las identidades juveniles, entre los que podemos mencionar: la conformación de relaciones sociales históricas, situacionales, representadas, de adscripción simbólica, cambiantes, construidas de las relaciones de poder, y transitorias.

“A partir de su praxis discordante, los jóvenes se han ido construyendo una estructura simbólica, que ha operado como un refugio existencial, para la supervivencia juvenil” (Brito, 2002, p 44). Podemos entender que el territorio juvenil es un espacio físico y simbólico que se constituye como un lugar de enunciación, donde los sujetos expresan su pertenencia.

Es decir, la construcción de identidades y culturas juveniles refieren a todo aquel conjunto de vida y valores que es expresado por colectivos juveniles en respuesta a sus condiciones de vida. Como bien lo menciona Feixa (1998), la mayoría de los estudios que han abordado a las culturas juveniles en México, en tanto conforman expresiones y estilos de vida diversos que conviven al interior de una misma generación de jóvenes, han enfatizado en aquellos aspectos espectaculares observados fácilmente por el conjunto social.

Dicha selección obedece a la necesidad de reconocimiento del sujeto juvenil. Sin embargo, al utilizar esta categoría analítica no se debe generalizar a los jóvenes no integrados como esencialmente contestatarios o marginales, debido a que se estaría generalizando lo diverso.

Asimismo, a través de estas perspectivas teórico-metodológicas se ha incorporado de maneras muy diversas “el reconocimiento del papel activo de los jóvenes, de su capacidad de negociación con sistemas e instituciones y de su ambigüedad en los modos de relación con los esquemas dominantes” (Reguillo, 2000, p.109). De manera que el conocimiento del joven en tanto actor social debe analizarse en el contexto que se desarrolla para develar su especificidad.

Como hemos señalado al tratar de conceptualizar la juventud nos encontramos que hay una multiplicidad de concepciones, así como una variedad en cuanto a delimitarla por la edad biológica de los sujetos, por ejemplo Esteinou señala que el término juventud por lo general ha sido utilizado para referirse al “periodo del curso de vida en que los individuos transitan de la niñez a la condición adulta” pero sobre la base de criterios “etéreos” (Esteinou, 2002, p.26). Sobre estas diversas concepciones tenemos ejemplos como que la (ONU) la cual establece que la juventud está entre los 15 y los 25 años de edad; mientras que la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) la establece que la juventud se da de los 10 a 29 años, en tanto que el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) reconoce al sector juvenil a aquellos que sujetos que se encuentran entre los 12 a 29 años de edad,.

Si se toma en cuenta estas características en cuanto a la edad biológica quizá pueda entenderse que la adolescencia se encuentra contenida en la juventud, cabe señalar que la adolescencia desde mi perspectiva es este periodo donde se va conformando la madurez biológica, psicológica, social, que dará paso más tarde a la etapa de la juventud, la cual la entiendo como la etapa en donde el individuo se vuelve autónomo y por ello ha desarrollado cierta madurez para la toma de decisiones. Aunque esto no quiere decir que los jóvenes no pasan por la incertidumbre e inseguridad a la hora de tener que tomar alguna decisión en tanto la pubertad es este momento de desarrollo biológico que se encuentra inmerso en la etapa de la adolescencia.

Ser mayor de edad en el contexto mexicano significa poder votar, ser ciudadano, ser capaz en términos legales. Los jóvenes suelen invocar esta capacidad para exigir nuevos derechos como: dinero, horarios de llegada, comida, libertad para ver, leer y decir lo que piensen y sienten, un libre ejercicio de la sexualidad, etc. Todo ello acompañado de la exigencia de que los adultos sigan cumpliendo con el papel de proveedores, debido a que no alcanzan una independencia económica todavía, esto ocasionado por múltiples factores ya sea políticos, sociales, económicos, en los que actualmente los jóvenes de alguna manera alargan el periodo de independencia de los padres, ante las exigencias de la sociedad misma.

Conviene conocer el pensamiento que está detrás de muchos de los clichés que se repiten hoy en día, así como reflexionar con seriedad y conjuntamente sobre temas tan vitales para la vida como el amor, libertad sentido de la vida etc.

Así como a la adolescencia la sociedad misma la ha denominado como una etapa difícil, o una etapa de rebeldía, cosa que no podemos dar por sentado o se necesitaría un amplio análisis para poder comprender qué es lo que se está entendiendo como rebelde, y por qué los adolescentes son rebeldes. Desde una mirada adultocentrista, se construyen una cantidad de calificativos que han acompañado al ser joven y estereotipan su comportamiento como transgresor, para legitimar la idea de que la juventud no es reconocida en sí misma.

Al respecto Bourdieu nos ha alertado de los riesgos que entrañan mirar a la juventud a través de los estereotipos “hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente” (Bourdieu, 1990 p.165). La mirada que prevalece en torno a dicha problemática resulta en la actualidad hasta cierto punto obsoleta para comprender,

significar percepciones en que los jóvenes se van relacionando con el mundo, debido a que se elimina la pluralidad sociocultural y por ello es necesario poner énfasis en lograr procesos de integración social respetando las diferencias, sin detenerse a pensar acerca de sus necesidades e intereses particulares. Como plantea Bourdieu “la juventud no es más que una palabra” (Bourdieu, 1990 p.150), comprender la condición de sujeto es ir más allá de una definición del SER joven, a partir de la edad, transición entre el mundo infantil y adulto. Ver la diversidad juvenil, implica situarla dentro del entramado de lo que significa ser joven en nuestras sociedades.

Coincidiendo con Fexia que concibe a la juventud “como una construcción sociocultural relativa en el tiempo y en el espacio. Por lo que cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son muy variables” (Fexia, 1998, p.18). Los jóvenes no son una categoría univoca, es una categoría construida culturalmente, ¿a través de qué? de las instituciones mismas que forman al sujeto.

Por ello las instituciones están presentes en la vida de los sujetos en sus diversas etapas de crecimiento, de estas instituciones y su papel a través de las convocatorias que ofrecen y de acuerdo a los datos obtenidos en la Encuesta Nacional de Juventud (2005) podemos decir que los jóvenes mexicanos de entre 15-19 años (usando la categoría de joven por edad biológica de acuerdo a la ENJ 2005) confían en su familia en un 60%. Confían en su familia, en esta institución que de algún modo los ha formado como individuos, cuando necesitan un consejo se lo piden a su madre o a ambos padre y madre y como una tercera instancia a sus amigos, al igual cuando necesitan hablar de lo que sienten recurren a su madre con un 41.8 %, ambos padres (25.7%), y a sus amigos (22.3%), ¿Qué es lo que esperan nuestros jóvenes en el futuro? según la misma ENJ 2005 y el mismo criterio etéreo encontramos que quieren tener un trabajo (53 %), seguido de tener una familia (46%), una buena posición económica (43%), salud (15%), podemos

percibir que nuestros jóvenes, desean un trabajo, pero también una estabilidad económica, y hablando de la familia con estos datos podemos ver como esta institución está presente en el imaginario de los jóvenes.

Con base en lo anterior podemos señalar que es importante que en la función de la orientación nos preguntáramos ¿Qué pasa con nuestros adolescentes? En términos de cómo van construyendo su identidad, bajo que convocatorias sociales, ¿Son rebeldes? ¿Por qué son rebeldes? ¿Qué buscan, que la sociedad no le está ofreciendo?, y no quedarnos solo con la idea que es una etapa de rebeldía, donde nadie los entiende, en la edad difícil, y donde es mejor actuar con indiferencia hacia el proceso de construcción del sujeto adolescente, por qué no mirar a nuestros adolescentes desde esa mirada en que nosotros también lo fuimos, que era lo que no nos gustaba, por qué, actualizarnos en los gustos de los adolescentes, su música, vestimenta, no solo para criticar, sino para ofrecerles un espacio de reflexión.

Es trascendental realizar reflexiones y llevarlos a ellas, pero no queriendo imponerlas, no porque como orientador se piense que es lo correcto o que será lo correcto, ya que cada sujeto es diferente, con respecto a la juventud. No viven planeando un futuro, pero sí lo han imaginado, eso es parte de un proyecto de vida que es parte del imaginario social, podemos percibir que buscan el tener un empleo y una buena posición económica, pero actualmente también es necesario pensar el trabajo en función de qué ¿De un oficio? ¿De una licenciatura? ¿De una ingeniería? y abrir un panorama para que piensen a las profesiones de otra manera, para que se vayan diseñando nuevos escenarios laborales, y subrayar la importancia de estudiar algo que sea de su agrado, es una elección personal, es personal porque la podrán desarrollar a lo largo de su vida, y qué mejor si lo hacen de manera plena, y no a través de una frustración, en la cual no pueda rendir igual que si es de algo que le gusta y en donde puedan reflexionar y otorgarle un sentido a lo que realizan, ya sea el elegir una institución educativa, una

licenciatura, el que opten por querer trabajar, que nuestros jóvenes puedan reconocer y otorgar sentido y significado a lo que realicen.

2.2 Los adolescentes y los jóvenes del Colegio de Bachilleres.

Los jóvenes de nuestro entorno son fruto de la globalización, los medios de comunicación, los medios de comunicación, la pérdida de fe en las instituciones políticas, religiosas y familiares. Como en México vivimos una profunda crisis desde los últimos 30 años, los jóvenes son producto de una crisis estructural, donde no hay oportunidades de empleo digno. Donde además, los problemas económicos limitan el acceso y permanencia a la educación integral.

Según Reguillo (2000) lo que conocemos ahora mismo como juventud es un invento de la posguerra, que hizo posible una imposición de estilos y valores. Así, se inicia una aproximación a los jóvenes como sujeto de consumo en una floreciente industria, cuyo discurso jurídico proclamaba la existencia de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho ¿Cuáles han sido las concepciones de la juventud? Primeramente veremos que se ha observado a la persona joven desde dos perceptivas: como *sujeto de cambio* y como *problema social*. La primera mirada concibe la juventud desde la trasgresión social y la rebeldía; encargándose de dirigir las transformaciones sociales y la modernización. Desde las manifestaciones colectivas como los movimientos estudiantiles o las expresiones estéticas en la vestimenta, la moda y la música.

No obstante, las aproximaciones sociológicas se contraponen, primero en situar al sujeto joven integrado en el buen camino donde hace uso de sus capacidades para desarrollar sus habilidades y conocimientos para llegar al momento en que ingrese en el universo adulto. Esta visión entiende la juventud como un estado de inmadurez, donde por sí mismo no es legítimo en tanto no alcance aquel estado de desarrollo de autonomía adulta. Por otro lado, se visualiza la juventud como un *problema social*, donde existen dificultades que conllevan a la delincuencia, la

anarquía, la drogadicción, el fracaso escolar, etcétera. Si bien esta perspectiva estudia grupos específicamente marginados, en esencia se contempla el fenómeno juvenil como un estado de suspensión entre la niñez y la vida adulta.

Los estudiantes del Colegio de Bachilleres son jóvenes entre los 16 y los 22 años, aunque hay estudiantes entre los 40 y 60 años, viven cercanamente al plantel, para la gran mayoría el Colegio de Bachilleres no fue una institución que ellos prefirieran como lo son las prepas, CCH, CECYT, se encuentran estudiando en dicha institución porque de acuerdo a los resultados del examen de COMIPEMS esa fue la institución asignada para estudiar el bachillerato debido a los aciertos que obtuvieron en dicho examen, la toma de decisiones sobre la elección del bachillerato a estudiar la vivieron con incertidumbre, pero al estar en la institución manifiestan que fue buena.

Estos jóvenes también se encuentran estudiando en dicha institución ya que anteriormente realizaron el examen COMIPEMS y al no quedarse en prepa, CCH; CECYT decidieron esperar un año para volverlo a realizar, al ver el resultado de haberse quedado en el CB decidieron matricularse para no perder otro año, son jóvenes que les gustan los deportes como lo es el futbol, a otros les gustan las cuestiones culturales como lo es la danza, el teatro, en cuanto a sus gustos musicales el reguetón, el rock, bachata, pop en ingles entre otros. Son jóvenes que se encuentran expuestos a ciertas sustancias toxicas como los son las drogas, debido a la ubicación del plantel, están expuestos al pandillerismo, a ser violentados, como lo menciona Reguillo anteriormente son jóvenes que han perdido la confianza en las instituciones, son jóvenes de la globalización, les gusta estar comunicados, las redes sociales, algunos de estos jóvenes viste o se comporta de acuerdo a algún artista o modelo que les ofrecen los medios de comunicación. Son jóvenes que se encuentran en plena construcción de identidad por lo tanto la van construyendo de acuerdo a las convocatorias sociales que tienen cercanamente, no solo por la familia sino por sus amigos.

2.3 Significado y sentido

Para la presente investigación se abordara el significado de acuerdo a los referentes que nos ofrece Bruner, por lo tanto se irán describiendo aquellos elementos que nos ayuden a tener una claridad sobre el tema de significado, para lo cual al hablar de sentido retomaremos las aportaciones de Deleuze, no podemos dejar de lado ni al sentido ni al significado, ya que es el punto medular e importante sobre esta investigación, por lo tanto a continuación se definirá qué es lo que se entenderá como sentido y qué como significado, tomando en cuenta que ambas concepciones son de suma importancia y relevancia a lo largo del desarrollo de la presente investigación.

Tomando en cuenta que tanto el significado como el sentido son categorías de análisis que caracterizan esta investigación. Por lo tanto se comenzará con el desarrollo sobre la concepción de significado.

Desde la perspectiva de J. Bruner (1998) se debe realizar un estudio apropiado del hombre. Por lo tanto realiza un reclamo a los primeros creadores de la Revolución Cognitiva (entre ellos él mismo) por haber desviado el rumbo. Dicha revolución, como se concibió originalmente, venía a exigir prácticamente que la psicología uniera fuerzas con la antropología, la lingüística, la filosofía, la historia e incluso con el derecho. Bruner analiza lo que pasó en ese entonces y concluye que la razón por la que se desviaron de la idea original fue por la adopción de la computación como metáfora dominante. Eso los llevó a cambiar el centro; en lugar de tener al “significado” como el centro de la psicología, se centraron en la “información”; en lugar de perseguir la construcción de significados se concentraron en la manera en que los seres humanos procesan la información que les llega.

En el procesamiento de la información, los mensajes se guardan o se toma de un lugar específico de la memoria. Esos mensajes son utilizados de diferentes maneras: ordena, enumera, combina, compara, etc. por una unidad de control central. Un mensaje es informativo si logra reducir el número de elecciones alternativas. De acuerdo con esta disposición, la información solo se relaciona con el significado de manera similar a un diccionario: accede a la información almacenada siguiendo un sistema de codificaciones. Un sistema así no le da el valor que tiene a la cultura, a las relaciones metafóricas, o a las que son difíciles de definir pero que influyen en la conducta humana.

Bruner (1998) hace énfasis en que los sistemas simbólicos que los individuos utilizan al construir el significado son sistemas que ya se encuentran profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura. La cultura se convierte en el principal factor principal a la hora de conformar las mentes de quienes viven dentro de ella.

Según menciona Bruner (1998) hay tres puntos que mencionar en la relación de la cultura con la creación de los significados:

- El argumento constitutivo: La participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de la cultura hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo.
- En virtud de nuestra participación en la cultura el significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. Los significados no sirven de nada a menos que consigamos compartirlos con los demás. Es decir, vivimos

públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos.

- La psicología popular es la explicación que da la cultura al motivo por el cual hacemos lo que hacemos. Lo que hace que los seres humanos funcionemos.

Eso nos lleva a “la entrada en el significado”, o dicho de otro modo, la manera en que nos introducimos en los primeros significados en nuestra vida y las habilidades protolingüísticas con las que venimos equipados desde el nacimiento y que nos llevan hacia la adquisición del lenguaje que nos permite llegar a una de las figuras más importantes para poder entender la cultura y la psicología de esa cultura: la narración. Por medio de esa narración podemos dar nuestra versión de los hechos y de esa manera construir una “autobiografía del Yo”, una versión de por qué somos lo que somos desde nuestro punto de vista.

El significado que los participantes en una interacción cotidiana atribuyen a la mayor parte de los actos depende de lo que se dicen mutuamente antes, durante o después de actuar. Por lo tanto es importante estudiar lo que se hace y ver como eso nos revela lo que la persona siente o piensa. Bruner hace énfasis en que la psicología cultural no puede reducirse a conceptos generalizados que expliquen la aparición de variantes locales en las leyes universales de la conducta. Se propone demostrar que las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda del significado dentro de la cultura, el sustrato biológico, los denominados “universales de la naturaleza humana”, no es una causa de la acción sino, como mucho, una restricción o una condición de ella, pone el ejemplo de que el motor del carro no es la “causa” por la que vamos en coche al supermercado para hacer las compras, admitiendo, por supuesto, que sin el motor no podríamos desplazarnos en coche hasta el supermercado la definición de herramientas culturales:

“Las herramientas de cualquier cultura pueden describirse como un conjunto de prótesis mediante las cuales los seres humanos pueden superar, e incluso redefinir, los «límites naturales» del funcionamiento humano” (Bruner 1998, p.46)

Se refiere a que las cosas que una cultura desarrolla son para superar lo que la naturaleza nos ha dado, cosas para ser más capaces en el desempeño de lo que queremos lograr. Por ejemplo, hemos desarrollado sistemas de registros para superar nuestra capacidad de memoria, herramientas de trabajo que nos hacen más fuertes, ropas que nos hacen más resistentes al clima, etc., todo lo cual junto con las maneras de pensar y sentir forman parte de una cultura que va a influir y en la mayor parte de los casos a determinar las decisiones que tomamos.

Según Bruner (1998), existen dos puntos de vista psicológicos erróneos para decidir cuáles serán nuestros valores: uno de ellos se basa en un concepto muy racionalista y el otro es sumamente visceral. Los racionalistas adoptan un punto de vista que deriva de la teoría económica y cuyo ejemplo más característico es, quizá, la teoría de la elección racional. De acuerdo con ellos, nuestros valores se notan en nuestras elecciones, situación por situación, y guiados por modelos racionales, como la teoría de la utilidad, las reglas de optimización, la minimización del dolor, o lo que sea. Según los que siguen el enfoque irracional los valores están en función de reacciones viscerales, conflictos psíquicos desplazados, el temperamento y cosas por el estilo. Los irracionalistas toman la cultura como una fuente de aprovisionamiento, una especie de tienda de autoservicio de valores entre los que uno elige en función de sus impulsos o conflictos individuales. Bruner recalca que ambos puntos de vista están equivocados, ya que los valores de los miembros de una cultura sirven para proporcionar una base para llevar una forma de vida satisfactoriamente o, al menos, para llevar a cabo negociaciones.

De modo que cuando se estudia una cultura se debe tener la capacidad para construir el conocimiento y los valores desde diferentes perspectivas sin perder el compromiso con los propios valores. Lo cual permite a la psicología popular

entender las creencias de una cultura que hacen que la gente viva junta a pesar de grandes sacrificios personales.

Para Bruner (1998) dentro de la significatividad se encuentra el poder desarrollar una narración entendiéndola como:

“Una historia describe una secuencia de acciones y experiencias de un determinado número de personajes, ya sean reales o imaginarios. Estos personajes se representan en situaciones que cambian... [a] las que reaccionan. Estos cambios, a su vez, revelan aspectos ocultos de las situaciones y de los personajes, que dan lugar a una situación problemática que requiere nuevos pensamientos o acciones, o ambas cosas a la vez. La respuesta que se da a esta situación hace que concluya la historia” (Bruner, 1998, p.65).

Otra característica de la narración que Bruner (1998) menciona la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente. La psicología popular se centra en lo esperable, lo deseado, sin embargo posee medios muy poderosos para hacer que lo excepcional y lo inusual se presente de una forma comprensible. La narración se vuelve el instrumento de la psicología popular que le permite encontrar un estado que mitigue o al menos haga entendible las cosas que se salen de lo usual o de lo “socialmente aceptado”.

Una historia, llevada a término, es una exploración de los límites de la legitimidad. Narrar una historia nos obliga a optar por una postura, nos obliga a tomar partido, nos hace tener una postura moral aun cuando sea contra las posturas morales. La narración se vuelve un intermediario entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas.

Las historias que se recuerdan mejor son aquellas en las que ponemos parte de nuestra misma subjetividad, dice Bruner “entrar en las historias subjetivas es más fácil, es más sencillo identificarse con ellas” (Bruner 1998, p.70) Una historia se vuelve una experiencia vicaria. Todas las historias se encuentran matizadas por el

cristal de quien la cuenta, por lo que las historias se vuelven instrumentos de negociación social; siempre pueden estar a medio camino entre lo real y lo imaginario por muy verdaderas que sean. Bruner menciona la elaboración de marcos o esquemas y la regulación afectiva. La elaboración de marcos proporciona un medio de construir el mundo. La manera típica de hacerlo es la narrativa debido a que lo que no se narra cómo historia se pierde en la memoria. La experiencia y la memoria del mundo social están fuertemente estructuradas en su cultura no sólo por concepciones profundamente internas y narradas de la psicología popular sino también por las instituciones históricamente enraizadas que una cultura elabora para apoyarlas e inculcarlas. La memoria trata de reconstruir las historias basadas en los cánones sociales y tiende a justificar - o al menos a explicar- las conductas que se salen de esos cánones.

Hay que tomar en cuenta que las narraciones no se pueden reducir a su trama o al dramatismo que poseen, sino que dependen en gran medida de las figuras literarias como metáfora, metonimia, implicación y otras figuras. Bruner (1998) menciona que sólo podremos comprender los principios que rigen la interpretación y elaboración de los significados, en la medida en que seamos capaces de especificar la estructura y coherencia de los contextos más amplios en que se crean y transmiten significados específicos.

La entrada en el significado

Recordemos que los seres humanos, al interactuar entre sí, crean un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye en telón de fondo sobre el que se puede interpretar y narrar el significado de lo inusual, de aquello que se desvía de los estados "normales" en la condición humana; de esta manera utiliza este capítulo para examinar algunos de los caminos que conducen a los niños pequeños - "jóvenes seres humanos" los llama Bruner - a lograr su poder de narrar.

Un significado no depende solamente de un signo y de su referente sino también de su intérprete. Así pues un lenguaje, que no es otra cosa que signos interpretados, requiere procesos de adquisición que llevan tiempo. Escribe sobre tres grandes conclusiones sobre la adquisición del lenguaje:

- Para adquirir el lenguaje el niño requiere mucha ayuda e interacción con los adultos que lo cuidan. El lenguaje se adquiere utilizándolo y no como simple espectador.
- Algunas funciones o intenciones comunicativas están ya establecidas en el niño desde antes de que pueda utilizar un lenguaje formal con el que las pueda expresar lingüísticamente.
- La adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto. El niño es más capaz de captar las palabras y los aspectos de la gramática cuando comprende el contexto en el que se usan.

Llama la atención la manera como Bruner hace énfasis en las características que los niños poseen antes de poder adquirir un lenguaje, lo que él llama: protolingüísticas; es decir, características innatas que nos permiten desarrollar un sistema de comunicación.

Bruner (1998) se concentra en la definición del Yo.. Menciona las limitaciones de las pruebas y test para poder entender el Yo, y cómo la revolución cognitiva se vio impulsada a buscar las respuestas en el exterior, no solo en factores intrapsíquicos, entender el contexto como parte de la definición del Yo. Utiliza el ejemplo del conocimiento y la manera en que lo adquirimos para ayudarnos a entender que el Yo no se encuentra sólo en el individuo, sino que una parte de su Yo se encuentra en las personas que lo rodean y en el contexto en el que se desenvuelven. Un Yo “distribuido”.

Por ejemplo el conocimiento de una persona no se encuentra simplemente en su cabeza, sino también en las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos

accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos en nuestras estanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestra computadora, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o un consejo, y así sucesiva y casi infinitamente. De la misma manera nuestra definición de nosotros mismos no está sólo en nosotros mismos, sino en nuestro alrededor, en las personas que nos rodean y en el papel que jugamos en nuestro micromundo. De manera que así como el conocimiento está distribuido también el Yo se encuentra distribuido, y así como debemos tener manera de rescatar el conocimiento y volver a tenerlo a nuestro alcance, debemos poder recuperar el Yo que hemos guardado en otras personas por medio de un recurso muy importante, la narración.

Y de este modo volvemos a caer enlazados en la narración, Bruner nos vuelve a meter el mismo juego de definir y utilizar la narración como recurso de la psicología popular para poder entender el mundo en el que vivimos y las razones por las que somos como somos.

La persona tiene recuerdos, ideas que se encuentran desordenadas y que por medio de la narración adquieren un orden que les permite dar una visión diferente de su realidad, de manera que la realidad no ha cambiado, sino sólo SU manera de verla y de narrarla, al narrarla de una manera coherente, viable y apropiada logra encajar mejor en sus propios conceptos. Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas. El Yo, por consiguiente, no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una

unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido sino también previsiones de lo que uno va a ser.

De tal manera que el estudio del Yo debe centrarse en dos requerimientos estrechamente relacionados entres si:

1. Los significados en función de los cuales se define el Yo, tanto por parte del individuo como por parte de la cultura en la que se desenvuelve
2. Prestar atención a las prácticas en que el significado del yo se alcanza y se pone en funcionamiento.

Para que resulten viables en una psicología cultural, los conceptos (incluido el "YO") deben llevar consigo una especificación acerca de cómo hay que usarlos tanto en la acción como en el discurso que rodea a la acción.

Pero la historia mayor revela una fuerte vena retórica, como justificación por qué era necesario (no en un sentido causal, sino moral, social, psicológico) que la vida siguiese un camino determinado. El Yo cuando narra, no se limita a contar, sino que además justifica. Y el Yo, cuando es protagonista, siempre está, por así decir, apuntando hacia el futuro. Una autobiografía es por tanto bastante descriptiva de los deseos y del punto de vista del autor.

SENTIDO

El sentido para Deleuze: nos puede introducir históricamente al problema del sentido, pues señala que "la noción de sentido reemplaza la noción de esencia" (Deleuze 1969 p.90). Es decir, la pregunta tradicional ha sido ¿cuál es la esencia del ser humano?, pero la pregunta también se puede formular de la siguiente manera: ¿cuál es el sentido del ser humano? o ¿cuál es el sentido de tal conducta humana?

El sentido, dice Deleuze, ha sido entendido como "Principio, Depósito, Reserva, Origen. Principio celeste, se dice de él que está profundamente tachado, desplazado, alienado. Pero, tanto bajo la tachadura como bajo el velo, se nos invita a reencontrar y restaurar el sentido, sea en un Dios al que no se habría comprendido lo suficiente, sea en un hombre al que no se había sondeado suficientemente" (Deleuze, 1969, p.90). Señalan que "es exacto que el sentido es el descubrimiento propio de la filosofía trascendental, y viene a reemplazar a las viejas. Esencias metafísicas" (Deleuze, 1969, p.120).

Pero el sentido no es nada de ello. Continúa Deleuze diciendo en un tono mesiánico: "Es pues agradable que resuene hoy la buena nueva: el sentido no es nunca principio ni origen, es producto. No está por descubrir, ni restaurar ni reemplazar; está por producir con nuevas maquinarias. No pertenece a ninguna altura, ni está en ninguna profundidad, sino que es efecto de superficie, inseparable de la superficie como de su propia dimensión" (Deleuze 1969 p.90).

Para entender la noción de producto (efecto de superficie) es necesario considerar que Deleuze distingue en una frase o proposición:

- la propiedad (o dimensión) de la designación (relación de la proposición con un estado de cosas, i.e., aquello sobre lo cual se dice),
- la manifestación (relación de la proposición con el sujeto que habla y se expresa) y,
- la significación (relación de la palabra con conceptos universales o generales).
- Sin embargo, el sentido es la cuarta dimensión de la proposición.

Es decir, hay cuatro dimensiones en una proposición. La primera propiedad de toda frase (hablada o escrita) es que designa. Por ejemplo, "esta rosa es roja", "el Trauco atacó anoche" y "la universidad está en crisis", son frases que se refieren a algo: flores, mitos e instituciones. Aquí no importa el carácter fantasioso o real,

sino que hay algo acerca de lo cual se dice algo. Las proposiciones, entonces, designan, se refieren a algo. La segunda propiedad se denomina manifestación. Como podemos notar en los ejemplos anteriores, lo que está presente es un "yo" al comienzo de cada frase. Es decir, esta rosa es roja para mí, en primer término, pero también para ti o para ellos, lo que implica que cada frase manifiesta un pronombre personal, a veces directa y en otras indirectamente. Por ello, la manifestación se refiere a que la proposición está en relación, además del objeto a que se refiere, al sujeto. La tercera propiedad se denomina significación. Aquí la relación es hacia otros conceptos, frases o proposiciones. Por ejemplo, la rosa puede estar en relación al concepto amor, el color rojo estar en relación a la pasión, cosa que también puede aplicarse al Trauco (aunque muchas personas dirían que este personaje mítico más que pasión es violación). La universidad podría significar ascenso en la estructura social, el templo del saber o el espejo de la crisis de la cultura y las humanidades. Sin embargo, el sentido no es ninguna de estas propiedades, sino que la cuarta dimensión de la proposición.

"El sentido es siempre un efecto producido en las series por la instancia que las recorre. Por ello, el sentido, tal como es recogido por el Aión, tiene, también él, dos caras que corresponden a las caras disimétricas del elemento paradójico: una tendida hacia la serie determinada como significante; otra tendida hacia la serie determinada como significada. El sentido insiste en una de las series (proposiciones): es lo expresable de las proposiciones, pero no se confunde con las proposiciones que los expresan. El sentido sobreviene en la otra serie (estados de cosas): es el atributo de los estados de cosas, pero no se confunde con los estados de cosas a los que se atribuye, ni con las cosas y cualidades que lo efectúan. Así pues, lo que permite determinar una serie como significante u otra como significada son precisamente estos dos aspectos del sentido, insistencia y extra-ser, y los dos aspectos del sinsentido o del elemento paradójico del que derivan, casilla vacía y objeto supernumerario: lugar sin ocupante en una serie y ocupante sin lugar en la otra. Por ello el sentido en sí mismo es el objeto de

paradojas fundamentales que recogen las figuras del sinsentido. Pero, la donación de sentido no se hace sin que sean también determinadas unas condiciones de significación a las que los términos de las series, una vez provistos de sentido, estarán sometidos ulteriormente en una organización terciaria que los remite a las leyes de las indicaciones y las manifestaciones posibles (buen sentido, sentido común). Este cuadro de un despliegue total en la superficie está necesariamente afectado, en cada uno de estos puntos, por una extrema y persistente fragilidad" (Deleuze 1969, p.98).

El sentido, define finalmente nuestro autor, "es lo expresable o lo expresado de la proposición, y el atributo del estado de cosas. Tiene una cara hacia las cosas, y otra hacia las proposiciones. Pero no se confunde ni con la proposición que la expresa ni con el estado de cosas o la cualidad que la proposición designa. Es exactamente la frontera entre las proposiciones y las cosas" (Deleuze 1969, p.44).

Es decir, el sentido es acontecimiento o devenir, encontrándose entre la serie de la proposición y la serie de los estados de cosas (fenómenos estamos acostumbrados a decir). No puede confundirse con ambas, sino que subsiste o insiste entre ellas, es decir, es lo expresado en ellas. Si tomamos una serie como el significante, por ejemplo /c/ /o/ /r/ /t/ /e/, y otra serie como el significado "corte", el sentido es lo expresado, es decir, cortar. Cortar no se encuentra en la cara, tampoco se encuentra en la proposición "cara cortada", sino que es el sentido, es decir, lo expresado de la proposición.

Con la paradoja, o sinsentido, ocurre el mismo proceso y, para hacerlo, hay que conocer "la paradoja de la que derivan todas las demás: regresión indefinida" (Deleuze, 1969, p 56). En efecto, "la regresión tiene necesariamente una forma serial: cada nombre designador tiene un sentido que debe ser designado por otro nombre, $n_1 \Rightarrow n_2 \Rightarrow n_3 \Rightarrow n_4 \dots$ " (Deleuze, 1969, p 57).

Por otro lado coincidiendo con coords, Anzaldúa, Ramírez (2001) dentro del contexto de este sentido se debe considerar a la subjetividad, entendiéndola como los procesos internos del sujeto, que se distinguen de los procesos externos considerados como “objetivos”. Nosotros consideramos que la subjetividad es un proceso en acto, es subjetivación. Un proceso mediante el cual lo exterior se convierte en interior (se interioriza), y a su vez el interior se prolonga en el exterior.

La subjetividad es la construcción que de la realidad hace el sujeto para sí mismo (y comparte con los otros, a partir del orden simbólico cultural). La subjetividad se construye al percibir la realidad (en el entramado de su deseo que es el deseo del Otro), al significarla (a partir de los imaginarios sociales), al nombrarla (a partir del lenguaje). La realidad externa se interioriza, se significa y resignifica; se convierte en realidad psíquica (significada por los imaginarios sociales y resignificada por el deseo).

De su subjetividad el sujeto da cuenta a partir de su discurso: tiempo narrado, espacio construido, mundo y realidad significados en los que ocupa un lugar desde donde él enuncia “Yo...”

El sujeto establece una relación con los objetos (tanto internos, como externos): los percibe, se los representa, los interpreta, los dota de una significación a partir de sus saberes, pero también a partir de su deseo (y de las fantasías que se construya sobre estos). Esta elaboración sirve de base para establecer una estructura vincular con el objeto.

La interpretación que hace el sujeto de los objetos para conformar un vínculo con ellos, no es meramente una operación cognoscitiva, plena-mente consciente (como pretenden algunos constructivistas). Va más allá, es un trabajo de elaboración más complejo, en el que intervienen procesos conscientes e inconscientes, cognitivos y afectivos.

De este modo el aprendizaje es una construcción de sentido; es decir, se construye un sentido al contenido que se recibe, éste se resignifica en función de los esquemas de conocimientos previos, pero también en función de la manera en que se vincule con el deseo y las significaciones imaginarias que el contenido despierte en el sujeto.

Por ello el sentido es producto y efecto de una construcción, no solo no tiene ninguna posibilidad de revelación, no es una actividad de contemplación o de justificación de sí mismo o de las cosas del mundo. Tiene sí, una cualidad activa. La acción produce efectos a decir de Arendt (1999), esos efectos están engarzados a prácticas que fincan las condiciones en la que los sujetos se colocan respecto a las construcciones de otros.

En todo momento hay aquí acción en términos de pensamiento y lenguaje. Resulta, importante por lo tanto, saber cómo se llegó a las certezas que uno tiene, pero no en términos de verdad, sino en términos de las condiciones que dieron lugar a ella.

El sentido es la relación simbólica y afectiva entre el hombre y su colectividad, misma que se actualiza en enunciados particulares y en la especificidad de las instancias sociales que guardan una relación culturalmente simbolizada y admitida.

El sentido social se define a partir de dos tipos de relaciones según Augé: la identidad y la alteridad (relación). La primera refiere a la configuración social inmediata con la que todo individuo se relaciona (edad, pueblo, familia) la segunda se refiere a las relaciones simbólicas instituidas normales entre el individuo y otras colectividades que pueden o no pertenecer a su propia colectividad.

El sentido nunca es presente, es comprendido en el recuerdo de un pasado que organiza la historia y las acciones de una forma determinada, pero también es el

deseo, la ilusión, de un lugar en el futuro. Nosotros fundamos sentido con nuestras acciones, pero no en la inmediatez de éstas sino a través de una reflexividad, recuperando los productos de estas acciones lo cual implica una distancia.

Así, las construcciones de sentido son efecto de la imaginación puesta en marcha que logra la unidad coherente y organizada que sintetiza los fragmentos de nuestra historia, las huellas de la experiencia heredada a través de las palabras, que se construyen en relatos, leyendas, historias, mitos, ficciones e ilusiones de los cuales somos responsables.

CAPITULO III Diagnóstico de la orientación educativa en el colegio de bachilleres al oriente de la ciudad

3.1 El bachillerato en México

Uno de los antecedentes remotos de la enseñanza media en nuestro país es el estudio de humanidades que en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1537, precede a los cursos superiores.

Yáñez (1986 p 4) Durante toda la Época Colonial, la educación queda en manos de las órdenes religiosas y sus beneficios se extienden principalmente a las clases económicamente acomodadas, aun cuando existían instituciones para indígenas. Para las clases acomodadas, los jesuitas fundan los colegios de San Pedro y San Pablo, en 1574, y de San Ildefonso, en 1588, que al fusionarse, el 17 de enero de 1618, dan origen al Real Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de México, antecedente de la Escuela Nacional Preparatoria.

Los constructores de la independencia nacional tienen clara conciencia de que la transformación de la sociedad pasa por la transformación de la educación. Esta conciencia se encuentra plasmada en la constitución de Apatzingán, de 1814. Lograda la independencia, la organización de la educación se vio envuelta en los vaivenes de la inestabilidad política. Fechas importantes en esta época son el decreto del 23 de octubre de 1833 que reforma la enseñanza superior (dos días antes se había creado la Dirección General de Instrucción Pública) y crea en el Distrito Federal dos establecimientos de educación preparatoria, y la Ley de Instrucción Pública del 27 de diciembre de 1865, durante el imperio de Maximiliano, que organiza la educación media al estilo de los liceos franceses.

Yáñez (1986 p 7) Bajo el régimen del Presidente Juárez se promulgan dos instrumentos legales que constituyen el punto de partida de la organización de la

educación media superior: la Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Distrito Federal (2 de diciembre de 1867) y su Reglamento (24 de enero de 1868). El 1 de febrero de 1868 abre sus puertas la Escuela Nacional Preparatoria, en el edificio del antiguo Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de México, fundada y dirigida por el profesor Gabino Barreda.

El plan de estudios, organizado por Gabino Barreda, comienza con las matemáticas y concluye con la lógica, interponiendo entre ambas las ciencias naturales. El plan incluye el estudio de lenguas extranjeras y de latín. Estos estudios son preparatorios a las carreras de abogado, médico, farmacéutico, agricultor, veterinario, ingeniero, arquitecto y ensayador y beneficiador de metales; y se organizan en cuatro o cinco años. Para ingresar se exige la presentación de un certificado de profesor público de primeras letras o un examen de conocimientos.

Durante el Porfiriato, el licenciado Joaquín Baranda, secretario de Instrucción Pública, promulga una Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, el 19 de diciembre de 1896, que asigna como objetivos a la preparatoria la educación física, intelectual y moral de los alumnos. La duración de los estudios es de ocho semestres. El 30 de octubre de 1901, el nuevo plan de estudios extiende el ciclo a seis años y vuelve a la organización anual de los estudios de preparatoria.

En la primera década de este siglo destaca la figura de Justo Sierra como secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, que restablece la Universidad de México con carácter de Nacional, a la que integra la Escuela Nacional Preparatoria, con lo que se le da al bachillerato carácter universitario, como base que es de los estudios superiores.

Nuevos planes de estudio son aplicados en la Escuela Nacional Preparatoria después del Porfiriato: el de 1916, que reduce los estudios a cuatro años; el de

1918, aprobado por el Consejo Superior de Educación Pública, que vuelve al ciclo de cinco años; y el de 1920, primer plan, aprobado exclusivamente por el Consejo Universitario.

Yáñez (1986 p 7) En 1922, siendo director de la Escuela Nacional Preparatoria Vicente Lombardo Toledano, se realiza en la ciudad de México el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias. Este congreso establece un plan de estudios para toda la república con una duración de cinco años posteriores a la educación primaria. Se prevé un bachillerato no sólo como preparación a los estudios superiores, sino como preparación para la vida. El plan incluye el aprendizaje de un oficio. Del mismo congreso surge una reglamentación para la revalidación de estudios preparatorios.

El plan de estudios de 1931, en la Escuela Nacional Preparatoria, establece el bachillerato especializado. Fundada la escuela secundaria en 1926, este plan reduce el bachillerato a dos años posteriores a la secundaria. Un año después, un nuevo plan tiende a regresar al bachillerato único, sin descartar el especializado. En 1956 se impone la tendencia al bachillerato único. Esta sucesión de planes de estudio manifiesta la falta de definición de objetivos que impera en el país, señalada ya en el ámbito continental en el Congreso de Universidades de América Latina, celebrado en Bogotá, Colombia, en 1963, y más tarde, por la XIV Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en 1972.

Paralelamente al desarrollo del bachillerato, surgen en la época cardenista los estudios tecnológicos, a raíz de la fundación del Instituto Politécnico Nacional, que a nivel medio se dividen en pre vocacional y vocacional, correspondiente a la secundaria y la preparatoria, respectivamente. Durante la gestión del presidente Adolfo López Mateos nacen los Institutos Tecnológicos Regionales que crean sus propias escuelas de enseñanza media. La creciente demanda de matrícula en las

Universidades y en la enseñanza media superior, al inicio de la década de los setenta, provoca el nacimiento de otras instituciones de bachillerato.

El 26 de enero de 1971 se funda el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y el 26 de septiembre de 1973, por decreto presidencial, el Colegio de Bachilleres, organismo descentralizado del Estado que comienza a funcionar en 1974. Actualmente, el bachillerato se enfrenta a diversos problemas, entre ellos, la dificultad en la revalidación de estudios entre las diferentes instituciones de enseñanza media superior y superior, lo que obstaculiza el libre tránsito de los alumnos y limita la continuación de sus estudios; el bajo rendimiento en la relación enseñanza-aprendizaje; la irregularidad y deserción del alumnado.

Yáñez (1986, p 8) Estos problemas son tratados en las reuniones nacionales de educación media superior, sobre todo en la celebrada del 10 al 12 de marzo de 1982 en Cocoyoc, Mor. (Congreso Nacional del Bachillerato). En este congreso se recomienda mantener la comunicación entre las instituciones de educación media superior; se declara que el bachillerato constituye una fase de la educación de carácter esencialmente formativo y, por tanto, debe ser integral y no sólo propedéutico, con objetivos y personalidad propios. Se indica también que la finalidad del bachillerato es "generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social en orden a su integración en la sociedad, preparación para la educación superior y capacitación para el trabajo". Por último, recomienda "que en todas las instituciones que impartan el bachillerato en el país, se adopte un plan de estudios de tres años".

3.2 ¿Qué es el colegio de bachilleres?

El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado creado por Decreto Presidencial el 26 de septiembre de 1973. Su objeto es ofrecer estudios de bachillerato a los egresados de la educación secundaria, en las modalidades escolar y abierta.

El Colegio de Bachilleres, institución educativa del Gobierno Federal con sede en la capital del país, contribuye de manera importante en la atención de la demanda de bachillerato general en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Su sistema escolar atiende a una amplia población estudiantil, distribuida en dos turnos. Su sistema abierto presta los servicios propios de la modalidad en cinco centros de estudios y ha extendido su cobertura a empresas, dependencias públicas y organizaciones sociales en el Distrito Federal, en diversas ciudades del interior del país y en Estados Unidos, mediante el establecimiento, por convenio, de centros de asesoría y de centros de evaluación autorizados, estos últimos asociados a las plazas comunitarias instaladas por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT) en todo el país, donde se ofrece nuestro bachillerato en línea.

APERTURA DE LOS PLANTELES Y CENTROS DE ESTUDIO

El Colegio de Bachilleres inició sus actividades académicas en febrero de 1974, en sus primeros cinco planteles, recibiendo entonces a 11 800 alumnos. El crecimiento de la demanda favoreció la apertura de 11 nuevos centros escolares, creándose los planteles del 6 al 16 entre 1977 y 1978. En 1979 se establecieron los planteles 17, 18 y 19 y, finalmente, en febrero de 1985, empezó a funcionar el plantel número 20.

Por su parte, el sistema abierto inició su actividad académica en abril de 1976, en sus cinco centros de estudio. Esta modalidad, en sus 30 años de vida académica se ha consolidado como una importante opción educativa para todas aquellas personas que por alguna razón no pueden iniciar o retomar sus estudios de bachillerato en un sistema escolarizado.

EX DIRECTORES GENERALES

Nombre	Periodo
Ing. Arturo Payán Riande	2012-2013
Lic. María Guadalupe Murguía Gutiérrez	2011-2012
Dr. Roberto Castañón Romo	2007-2011
Ing. Ricardo Oziel Flores Salinas	2006-2007
Lic. Jorge González Teyssier	1998-2006
Lic. Ramón Díaz de León Espino	1990-1998
Ing. Calixto Mateos González	1982-1990
Mtro. José Ángel Vizcaíno Pérez	1975-1982
Dr. Guillermo Ortiz Garduño	1973-1975

DIRECTOR GENERAL ACTUAL: Dra. Silvia Ortega Salazar.- a partir del 15 de Enero de 2013

MISIÓN

Formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades.

VISIÓN

una institución educativa con liderazgo académico y prestigio social, con estudiantes de excelencia, comprometidos consigo mismos y con su sociedad; en instalaciones bien equipadas, seguras y estéticas, con procesos administrativos eficientes que favorezcan la formación de bachilleres competentes para la vida.

3.3 El modelo académico del colegio de bachilleres

EL PLAN DE ESTUDIO Y LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

La estructura académica del Colegio de Bachilleres comprende el plan de estudios y dos áreas no curriculares, en apoyo a la formación integral del estudiante, que son:

- Talleres en Educación artística y actividades deportivas
- Orientación escolar, vocacional y de apoyo al desarrollo psicosocial del educando.

Además, contempla los servicios académicos de biblioteca, laboratorios y salas de cómputo.

El plan de estudios del Colegio es el mismo en el sistema escolar y en la modalidad abierta. Está conformado por tres áreas de formación: básica, específica y para el trabajo.

Las asignaturas que conforman las áreas de formación básica y específica representan el 80% de los créditos de nuestro bachillerato, mientras que las del área de formación para el trabajo, el 20%.

Cabe señalar que para cursar el área de formación para el trabajo se ofrecen al estudiante de tres a seis distintas opciones en su plantel, entre las que debe elegir una capacitación. En total se imparten en el Colegio las siguientes capacitaciones para el trabajo: Administración de Recursos Humanos, Biblioteconomía, Contabilidad, Dibujo Arquitectónico y de Construcción, Dibujo Industrial, Empresas Turísticas, Informática, Laboratorista Químico y Organización y Métodos

Perfil de ingreso

La institución no establece un perfil de ingreso para los estudiantes que pretendan ingresar, sin embargo, a partir de 1995, cuando el Colegio comenzó a formar parte de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media

Superior (COMIPEMS) se destacaron las siguientes características para poder ingresar:

El estudiante debe contar con una edad entre 14 años y 19 años para poder ingresar a la opción educativa presencial y se amplía a una mayoría de 21 años cuando se trate de opciones educativas auto planeada y virtual.

Presentar el examen de selección desarrollado por la COMIPEMS o por cambio de opción educativa o por revalidación o equivalencia.

Presentar el certificado de secundaria o documento validado por la SEP, así como documentos establecidos para el concurso de examen único de la COMIPEMS:

Acta de nacimiento.

Clave Única del Registro de Población.

Fotografía tamaño infantil.

El alumno cursará:

33 Asignaturas obligatorias de formación básica equivalente a 236 créditos.

6 Asignaturas optativas de formación específica, equivalente a 36 créditos.

1 Capacitación de formación para el trabajo que puede tener de 6 a 10 asignaturas con un rango de 38 a 66 créditos.

Al finalizar el ciclo el total de créditos será entre 310 y 338

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA

Proporciona los elementos teóricos y la metodología básica del conocimiento científico y humanístico, de la naturaleza y la sociedad, los cuales son esenciales para su formación. Abarca los siguientes campos del conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje -

Comunicación y Metodología - Filosofía.				
PRIMER SEMESTRE				
CAMPO DE CONOCIMIENTO	CLAVE	ASIGNATURA	HRS	CRÉDITOS
Matemáticas	111	Matemáticas I	4	8
Ciencias Naturales	121	Física I	4	8
	131	Química I	4	8
Ciencias Histórico Sociales	221	Introducción a las Ciencias Sociales I	3	6
Metodología Filosofía	231	Métodos de Investigación I	3	6
Lenguaje	311	Taller de Lectura y Redacción I	4	8
Comunicación	103	Lengua adicional al español. Inglés I	4	8
SEGUNDO SEMESTRE				
Matemáticas	112	Matemáticas II	4	8
Ciencias Naturales	122	Física II	4	8
	132	Química II	4	8
Ciencias Histórico Sociales	222	Introducción a las Ciencias Sociales II	3	6
Metodología Filosofía	232	Métodos de Investigación II	3	6
Lenguaje	312	Taller de Lectura y Redacción II	4	8
Comunicación	210	Lengua adicional al español. Inglés	4	8

		II		
TERCER SEMESTRE				
Matemáticas	113	Matemáticas III	4	8
	318	Laboratorio de Informática I	3	6
Ciencias Naturales	123	Física III	4	8
	133	Química III	4	8
Ciencias Histórico Sociales	211	Historia de México I Contexto Universal	3	6
Lenguaje	313	Literatura I	3	6
Comunicación	310	Lengua adicional al español. Inglés III	4	8
CUARTO SEMESTRE				
CAMPO DE CONOCIMIENTO	CLAVE	ASIGNATURA	HRS	CRÉDITOS
Matemáticas	114	Matemáticas IV	4	8
	478	Laboratorio de Informática II	3	6
Ciencias Naturales	141	Biología I	4	8
	477	Geografía	4	8
Ciencias Histórico Sociales	212	Historia de México I Contexto Universal	3	6
Lenguaje	314	Literatura II	3	6
QUINTO SEMESTRE				
Ciencias	142	Biología II	4	8

Naturales				
Ciencias Histórico Sociales	223	Estructura Socioeconómica de México I	3	6
Metodología Filosofía	233	Filosofía I	3	6
SEXTO SEMESTRE				
Ciencias Naturales	143	Ecología	4	8
Ciencias Histórico Sociales	224	Estructura Socioeconómica de México II	3	6
Metodología Filosofía	234	Filosofía II	3	6

A partir del año 2006 con el cambio de gobierno se comienzan a dar las reformas educativas.

3.4 La reforma integral de educación media superior en el colegio de bachilleres.

El contexto de la reforma

La educación media superior (EMS) en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este nivel educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos. Actualmente, la EMS en el país está compuesta por una serie de subsistemas que operan de manera independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos.

El reto es encontrar los objetivos comunes de esos subsistemas para potenciar sus alcances.

Esto debe ocurrir en un marco que reconozca la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.

En esta misma línea, no se debe perder de vista el contexto social de la EMS: de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto.

Por su parte, en el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral.

En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este nivel educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad.

Esta visión, que tiene presente las dimensiones individual, social y económica de la EMS, requiere de una mayor valoración de este nivel educativo. Se debe reconocer la importancia del papel que desempeñarán en el país los jóvenes que obtengan el título de bachiller. Ello obliga a definir más claramente que hasta ahora el perfil que estas personas deben reunir.

En el proceso de búsqueda del perfil del bachiller no se debe perder de vista que la pluralidad de modelos educativos en la EMS es algo positivo, que permite atender una población diversa con diferentes intereses, aspiraciones y posibilidades, sin que ello invalide objetivos comunes esenciales que se deben procurar. En el propósito de encontrar estos objetivos es necesario conocer, primero, la situación y composición de la EMS en el país, así como los principales retos que deben atenderse. Se deben también valorar las reformas que se han hecho en distintos momentos en los diversos subsistemas de este nivel educativo, las cuales deberán servir como base para una Reforma más amplia, profunda y duradera. Los avances ya realizados y los que ahora se realicen, deberán desembocar en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

La Reforma contempla cuatro ejes. El primero se refiere a la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. Este marco curricular estará orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras.

El segundo eje considera la definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley, de manera que puedan ser reguladas e integradas de manera efectiva al Sistema Educativo del país, y de manera específica, al SNB.

El tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes, la evaluación integral, entre otros aspectos que no podrán perderse de vista en el proceso de construcción del SNB.

Finalmente, el cuarto eje considera la forma en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este Sistema. El hecho que las distintas opciones de la EMS compartan ciertos objetivos fundamentales y participen de la identidad del nivel educativo se verá reflejado en una certificación nacional complementaria a la que actualmente emite cada institución.

Antecedentes de la Reforma Integral de la EMS

a. Retos de la EMS en México

En la EMS en México existen considerables rezagos en cobertura, lo cual incide de manera negativa en la equidad que debe promover el sistema educativo.

Adicionalmente, se observa que existen importantes obstáculos para garantizar la calidad de la educación que se imparte en este nivel.

El Gobierno tiene una responsabilidad de asegurar que los jóvenes encuentren oportunidades para realizarse en la proximidad de su vida adulta. En 2010 nuestro país alcanzará el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituyen el grupo en edad de cursar EMS. Se trata de un hecho que tiene un poder emblemático y que obliga a redoblar el paso.

Figura 1
Total de la población de 16-18 años a nivel nacional

Año	Población	Año	Población
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6,476,584	2020	5,641,299

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990.

Resulta importante repasar los datos históricos y las proyecciones de la tasa de graduación de la EMS que la pasada administración federal de la SEP realizó para los próximos 15 años. Como se puede apreciar en el cuadro siguiente, de no haber un nuevo impulso a la EMS, en el ciclo escolar 2012-13 la tasa de graduación sería de 49.1% por ciento, la cual es menor al promedio en el que se encontraban los países de la OCDE a finales de la década de los años sesenta.

En otras palabras, de continuar las tendencias actuales, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años. Esta no puede ser una opción para un país que aspira a mayores niveles de bienestar en una etapa en que el número de jóvenes alcanza su máximo histórico.

Dadas las tendencias demográficas y educativas que se observan en el país, el crecimiento más notable del sistema educativo nacional durante los próximos años se localizará en el nivel medio superior. La cobertura de la EMS debe entenderse como el número de jóvenes que cursa el nivel en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo.

El cuadro siguiente muestra el indicador de cobertura de la EMS desde el año 1990 y las proyecciones hasta el 2020. Incluye datos sobre el número de egresados de secundaria, para poder dimensionar la demanda de servicios de EMS, y la tasa de absorción (que divide el número de alumnos de nuevo ingreso en la EMS entre los egresados de la secundaria). Asimismo muestra la llamada eficiencia terminal, un reflejo de la deserción, que mide el porcentaje de alumnos que egresa del nivel respecto de los que ingresaron tres años antes.

Figura 2

INDICADORES DE COBERTURA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (CIFRAS NACIONALES)					
CICLO ESCOLAR	EGRESADOS DE SECUNDARIA	TASA DE ABSORCION	DECERSION	EFICIENCIA TERMINAL	COBERTURA
1990-1991	1176290	75.4	18.8	55.2	35.8
1995-1996	1222550	89.6	18.5	55.5	39.4
2000-2001	1421931	93.3	17.5	57	46.5
2005-2006*	1646221	98.2	17	59.6	57.2
2006-2007	1697834	98.3	16.7	59.8	58.6
2007-2008	1739513	98.3	16.6	60	60.1
2010-2011	1803082	98.4	16.3	60.6	63.4
2012-2013	1805863	98.5	16	61.1	65
2015-2016	1800839	98.6	15.8	61.6	69.3
2020-2021	1747103	98.8	15.4	62.2	75.9

*Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

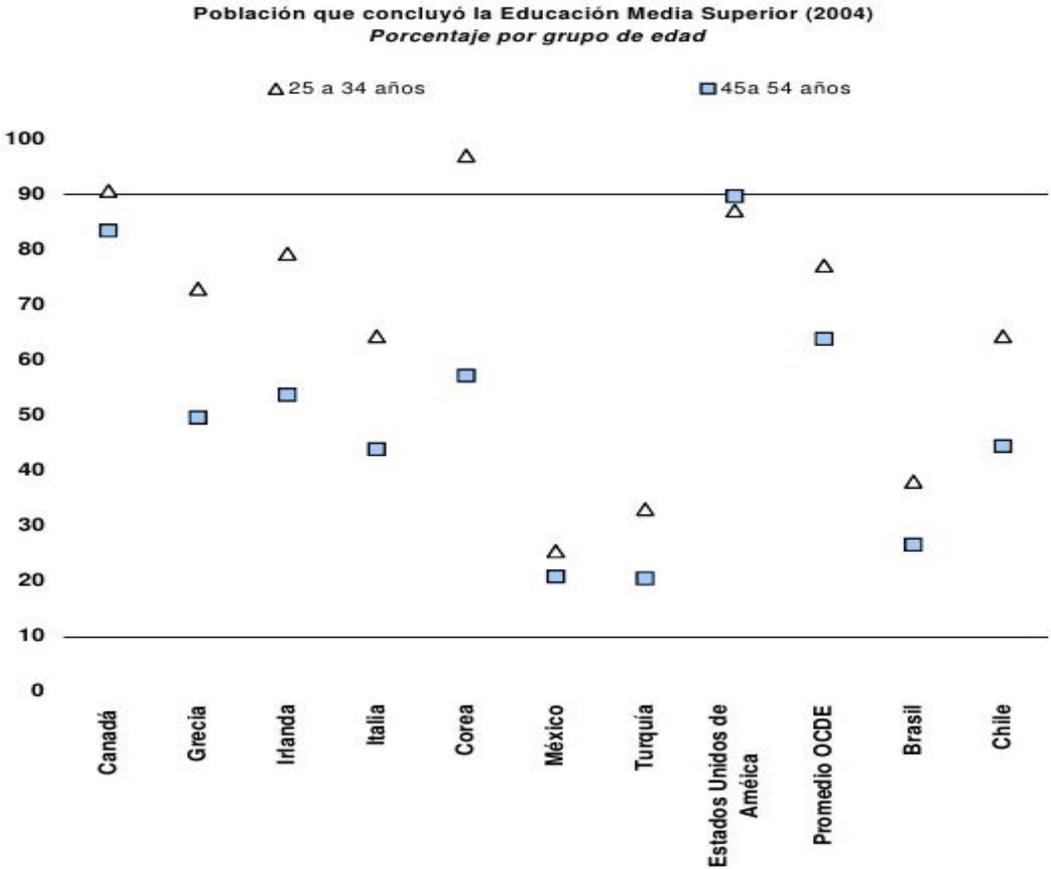
Fuente: sistema para el análisis de la estadística educativa versión 5.0 de análisis. DGPP.SEP.

Los datos muestran que, en el escenario tendencial que consideró la pasada administración federal, la cobertura de EMS pasaría de 58.6 a 65.0 por ciento a lo largo de la actual administración. La eficiencia terminal y la deserción prácticamente no tendrían cambios.

El cuadro es revelador de que, al menos entre 1995 y 2006, el problema de la falta de cobertura en la EMS ha obedecido a la deserción y la baja eficiencia terminal antes que a la incapacidad del sistema de absorber a los egresados de la secundaria. A partir del año base de la estimación, las tasas de absorción son superiores a 98 por ciento. Este favorable balance entre egresados de secundaria y nuevos alumnos en la EMS fue posible gracias a las amplias inversiones que se efectuaron en el nivel en la segunda parte de los noventa. Mantener este equilibrio significará que en los años próximos se deberá reanimar el crecimiento de la oferta educativa, toda vez que el número de egresados de secundaria seguirá creciendo hasta llegar a poco más de 1.8 millones de alumnos en 2010.

Al comparar los datos sobre cobertura en México con los de otros países, se observan tendencias que no son favorables para nuestro país. A partir de cifras de la OCDE se elaboró la siguiente gráfica que ilustra el avance en cobertura en diversos países a lo largo de las últimas décadas. Para tal efecto, se muestra el porcentaje de la población que en 2004 había concluido la EMS en dos grupos de edad, 25 a 34 años y 45 a 54 años.

Figura 3



Fuente: Education at a Glance, Anexo 3. OCDE, 2006 (www.oecd.org/edu/eag2006).

En esta gráfica, México es el país que reporta un menor avance en cobertura. Entre los países de mayor desarrollo en las últimas décadas se encuentran Corea e Irlanda. En ambos casos, el crecimiento económico ha sido acompañado por el fortalecimiento de la EMS. Se pudiera argumentar que los países de la OCDE no son comparables con México, pero destaca que incluso en los que comparten

circunstancias con el nuestro, como Chile y Brasil, se observan avances más considerables.

La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige. Empleos bien retribuidos serán la contraprestación a un mejor nivel de preparación.

México enfrentará cada vez más la competencia de otros países que cuentan con una población poco calificada y con sueldos bajos para la elaboración de manufacturas simples que demandan escasas habilidades. Es decir, sin niveles educativos más elevados, los ingresos en México se verían relegados a los de los países pobres del mundo.

Es importante recordar, sin embargo, que el crecimiento de la oferta educativa por sí solo no sería suficiente para revertir los indicadores negativos. Existen también factores de carácter curricular que resulta indispensable atender. Es necesario que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela. La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad. Implica un esfuerzo y una inversión que los estudiantes valorarán mejor en la medida en que sus estudios sean significativos para sus aspiraciones como jóvenes.

Es necesario también dar atención a otra serie de circunstancias que orillan a los estudiantes a desertar: la rigidez de los planes de estudios, frecuentemente inapropiados para las realidades regionales y locales, y la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles. Cuando un estudiante de

EMS se ve obligado a cambiar de escuela o de carrera, a menudo debe comenzar sus estudios desde el inicio, lo cual resulta desalentador y, desde una perspectiva más amplia, impacta negativamente la efectividad del sistema educativo en su conjunto.

Adicionalmente, se debe tener en mente el nivel académico de los egresados de secundaria. Muchos estudiantes ingresan a la EMS con grandes deficiencias y lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos que les impiden un desempeño satisfactorio. Este problema afecta muy severamente la eficacia de la EMS aun cuando es originado fuera de ella, durante los ciclos educativos previos. La EMS debe generar estrategias dirigidas a su atención, pues sin ello no podrá reducir considerablemente la reprobación y deserción que la afectan. Si bien el sistema educativo debe avanzar como conjunto, la EMS no puede condicionar su desarrollo a factores más allá de su control.

Calidad

La calidad incluye diversos aspectos que son imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero además es necesario que logren una sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta.

La calidad pasa también por la pertinencia. Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes. Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas.

En ocasiones los jóvenes encuentran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas del conocimiento y en otras en aspectos relacionados al trabajo.

En todos los casos, lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para los jóvenes. Esto conducirá a elevar la cobertura y permanencia en la EMS, en tanto que los estudiantes advertirán las ventajas que representa continuar sus estudios.

La pertinencia debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al sistema educativo a adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para enfrentar los retos que se les presenten.

Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua.

En el pasado la pertinencia podía ser concebida en relación a la educación en ciertos procesos bien definidos y un acervo más bien estático de conocimientos.

Hoy en día las trayectorias de vida de los jóvenes son complejas y variadas, por lo que es necesario que la educación esté orientada al desarrollo de herramientas que les permitan desempeñarse de manera satisfactoria en ámbitos diversos.

Una educación orientada al desarrollo de estas herramientas haría a la EMS más atractiva para los jóvenes. Aunque los egresados de este nivel educativo perciben una remuneración más alta que los que tienen únicamente estudios de

secundaria, el cambio más grande se produce en el paso del bachillerato completo a la licenciatura terminada.

Si bien existe un salto importante en los niveles de ingreso de quienes tienen estudios de EMS y quienes tienen estudios de educación superior, el realizar estos últimos supone una inversión considerable de tiempo y recursos. Al terminar la secundaria, los estudiantes a menudo no están en posición de visualizar la posibilidad de realizar estudios universitarios, por lo que los beneficios que esto les traería no son suficientes para motivarlos a cursar los tres años de EMS que van de por medio.

Una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes, puede contribuir a cambiar este panorama.

En adición a la pertinencia, dos factores determinantes para la calidad de la EMS son la calidad de la enseñanza y las instalaciones y equipamiento con que se cuenta. El que todas las escuelas alcancen por lo menos un estándar mínimo en estos rubros es un paso importante para que puedan desarrollarse vínculos más sólidos entre ellas.

En el tema de los docentes, uno de los principales retos se encuentra en definir el perfil que deben tener, y crear mecanismos que aseguren que los nuevos maestros lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente de las escuelas.

Esto es de gran importancia dado que el perfil de los maestros de EMS no puede ser igual al de los de educación básica o superior. Se trata de un nivel educativo distinto, con características particulares que deben atenderse, como las relacionadas con las necesidades de los adolescentes y con el hecho de que egresan en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos. De lo

contrario, la planta docente continuará siendo insuficiente en sus alcances, sin que se garantice realización de los objetivos propios de la EMS.

Las instalaciones y el equipamiento adecuados también son factores imprescindibles en la búsqueda de la calidad, sobre todo en las opciones de formación técnica, en las que las funciones académicas están estrechamente vinculadas a la utilización de ciertos equipos. Cuando no se cuenta con equipos actualizados, la educación que reciben los alumnos difícilmente será pertinente.

Estas consideraciones y otras que influyen en la calidad de la oferta, tales como la orientación vocacional, las tutorías y la evaluación de los aprendizajes, implican una serie de estándares compartidos en todos los subsistemas y modalidades de EMS en el país, los cuales deben definirse y expresarse con claridad. La definición de estos estándares permitirá que se puedan verificar mediante las evaluaciones pertinentes. La evaluación, como proceso integral y continuo que tiene propósitos de diagnóstico y de formulación de recomendaciones para reforzar fortalezas y atender debilidades, es una base indispensable de la calidad en la educación.

Equidad

La educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social. De ahí que en México resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela.

Como se ilustra en la gráfica siguiente, en México, los grupos de ingresos altos tienen tasas de asistencia a la EMS de casi 100 por ciento, similares a las de los países desarrollados; en cambio, entre los deciles de más bajos ingresos, en 2002 sólo una pequeña fracción, poco más de 10 por ciento, de los jóvenes accede a

los servicios de EMS, y estos pueden llegar a ser de muy baja calidad. Las diferencias en la calidad de las escuelas son un obstáculo que debe atenderse para que existan condiciones que permitan a todas las escuelas y subsistemas avanzar en una misma dirección.

Figura 4

**MATRICULA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PÚBLICA
POR TIPO DE INSTITUCIÓN (EN MILES)**

Ciclo escolar	Centralizadas		Descentralizadas de la federación		Descentralizadas de los estados		Desc oncen tradas	Autonomas	otras	total
	Bachillerato Tecnológico	DGB	CETIS	CONALEP	CECYT	COBACH	IPN			
1990-1991	404.3		2.1	155.3	NA		48.4	401.4	580.6	1592
1991-1992	426.5		2.1	165.1	1.1		46.7			
1992-1993	455.5		2.2	171.1	4.1		42.1			
1993-1994	488.5		2.3	191.2	9.2		39.4			
1994-1995	510.3		2.4	201.8	20.0		40.4			
1995-1996	562.7		2.8	189.5	29.0		46.0	367.6	747.2	1944.9
1996-1997	608.6		3.0	197.7	47.1		51.4	374.2	811.3	2093.4
1997-1998	609		3.4	195.7	61.0		56.8	370	879.3	2175.2
1998-1999	612.2		3.4	216.9	72.9		55.0	367.9	887.9	2219.3
1999-2000	639.3		3.8	219.7	84.2		53.3	462.0	811.5	2273.9
2000-2001	640.8	80.3	4.2	211.9	98.1	494.3	50.4	465	266.8	2311.8
2001-2002	665.8	86.2	3.9	212.3	116.2	512.0	51.6	468.7	318.7	2435.4
2002-2003	696.1	85.4	3.6	219.4	137.5	538.8	49.3	479.1	374.6	2583.9
2003-2004	726.7	91.2	3.8	231.6	151.8	555.2	47.2	482.4	425.7	2715.7
2004-2005	743.9	89.6	3.6	244.2	168.3	559.2	47.2	489.1	474.5	2819.5
2005-2006	758.4	89.6	3.9	253.6	180.1	579.6	48.1	496.7	514.5	2924.5

Para la DGB solamente se consideraron, los Centros de Estudio de bachillerato, la preparatoria federal Lázaro Cárdenas y las preparatorias federales por cooperación la DGB y los COBACH no reportaron cifras para el periodo 1990-1999.

Fuente Subsecretaría de Educación Media Superior y sexto informa de gobierno 2006.

En cuanto al tipo de control de las escuelas, la ley General de Educación otorga facultades concurrentes al Gobierno Federal y a los gobiernos de los estados.

Ambos tienen atribuciones para organizar y operar servicios de EMS. Las universidades públicas y los particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios también tienen participación en este nivel. Las opciones asociadas a las universidades públicas se identifican como de control autónomo.

Actualmente el Gobierno Federal atiende directamente a alrededor de un tercio de la matrícula pública de EMS (una cuarta parte del total, incluyendo la privada). Lo hace principalmente por conducto de tres de las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Media Superior: Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM). A las opciones educativas que se ofrecen a través de estas direcciones se les conoce, de manera general como bachillerato tecnológico.

En el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México el Gobierno Federal ejerce competencia a través del IPN y del Colegio de Bachilleres, que ofrecen formación profesional técnica y bachillerato, respectivamente.

Los estados, por su parte, son responsables de los bachilleratos estatales, de los llamados Colegios de Bachilleres, coordinados por la Dirección General de Bachillerato (DGB), y en el ámbito profesional técnico, de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTES), mismos que siguen las directrices normativas del sistema tecnológico federal. Los bachilleratos estatales son de sostenimiento cien por ciento estatal; los colegios de bachilleres y los CECYTES son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales que reciben la mitad de su financiamiento del Gobierno Federal.

Los Colegios de Bachilleres se comenzaron a fundar en los años setenta como una opción alterna a los bachilleratos de las universidades. Los CECYTES, por su parte, fueron creados a partir del inicio de los años noventa como el mecanismo para el desarrollo de la educación tecnológica en el ámbito estatal.

Los estados, con la excepción de Oaxaca, también operan los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Este Colegio fue creado a principios de los años ochenta como un organismo público descentralizado del Gobierno Federal.

En los últimos años de la década de los noventa, el Gobierno Federal y los gobiernos de los estados acordaron que estos se hicieran cargo de la operación de los planteles. La transferencia a los distintos estados se fue haciendo paulatinamente a lo largo de dos años. Actualmente el CONALEP federal conserva funciones de rectoría técnica del subsistema.

Un segundo organismo público descentralizado federal es el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETIS), creado en la década de los sesenta con sede en Guadalajara, en donde operan sus dos planteles.

Por su parte, en adición a los Colegios de Bachilleres de control estatal, una serie de bachilleratos de carácter propedéutico de control federal se agrupan bajo la Dirección General de Bachillerato (DGB), incluyendo los Centros de Estudios de Bachillerato y las Preparatorias Federales por Cooperación.

Las opciones autónomas incluyen las que ofrece la UNAM a través del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), así como las que ofrecen las universidades autónomas de los estados. En la gran mayoría de los casos, estas opciones son de bachillerato propedéutico.

A partir del año 2000 como parte del Sistema Educativo Nacional en el Distrito Federal de se crea el Instituto de Educación Media Superior del DF, el cual tiene como objeto impartir e impulsar la educación de tipo medio superior en la Ciudad de México, especialmente en aquellas zonas en las que la atención a la demanda educativa sea insuficiente, o así lo requiera el interés colectivo. La educación que imparta el Instituto, será gratuita, democrática, promoverá el libre examen y discusión de las ideas y está orientada a satisfacer las necesidades de la población de la capital del país.

Finalmente, muchas de estas instituciones federales, estatales y autónomas ofrecen, en adición a modalidades escolarizadas, otras conocidas como no escolarizadas o mixtas (preparatoria abierta y a distancia), mediante las cuales se pueden obtener títulos de bachillerato.

Como se puede apreciar, las opciones de EMS en el país son variadas y tienen orígenes e historias diversas. A pesar de que los objetivos de las distintas instituciones son a menudo semejantes, los planes de estudio de cada una de las opciones son distintos, y la movilidad entre instituciones tiende a ser complicada, si no es que imposible.

El adecuado desarrollo de una Reforma de la EMS en México debe considerar aspectos comunes a los distintos subsistemas, al tiempo que atienda esta falta de articulación. Aunque los objetivos de distintas instituciones pueden ser similares, no se ha trabajado lo suficiente en una más clara definición de la identidad de este nivel educativo.

La búsqueda de la identidad no debe entenderse como la unificación de los planes de estudio o la homologación curricular. Los estudiantes deben tener libertad de elegir entre diferentes opciones de acuerdo a sus intereses, aspiraciones y

posibilidades. La matrícula de EMS es cada vez más plural, y el sistema educativo debe dar cabida a esta diversidad.

Adicionalmente, la pluralidad de modelos académicos enriquece la búsqueda de respuestas a los desafíos de la educación. En un país que enfrenta grandes retos en esta materia, es deseable que las instituciones respondan a ellos de manera que puedan avanzar sobre su propio aprendizaje y el de otras instituciones. Esto será posible en la medida que exista una estructura curricular propia de la EMS que permita y aliente la diversidad sin desconocer que todas las instituciones de este nivel son parte de un mismo subsistema.

Características de la población en edad de cursar EMS

Existe la necesidad de realizar cambios que den identidad a la educación media superior desde el punto de vista académico para orientar su finalidad formativa con claridad. La EMS debe quedar definida como un nivel que se articula con la educación básica y la superior, pero que en sí misma tiene sus propios objetivos educativos.

Sus fines han de considerar que los usuarios del servicio son básicamente jóvenes de entre 15 y 19 años, con necesidades educativas específicas, relacionadas con su desarrollo psicosocial y cognitivo. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2005, este es el rango de edad en el que tienen lugar decisiones fundamentales que definen las trayectorias de vida de los jóvenes.

Reformas curriculares recientes en distintos subsistemas de la EMS en México

A diferencia de lo que ha ocurrido en nuestro país durante las últimas décadas con la educación básica y la educación superior, la EMS no ha sido objeto hasta ahora de una Reforma Integral para impulsar este tipo de educación. Los esfuerzos por

instituir mejoras en la EMS son más recientes y, aunque valiosos, han sido aislados. Ante la importancia estratégica de la EMS, es urgente redoblarlos y darles un sentido integral.

Es indispensable impulsar la EMS para que contribuya al desarrollo individual y social de los jóvenes del país, así como para evitar el rezago del conjunto de la educación en nuestro país. El sistema educativo nacional requiere que todos los sistemas se desarrollen sincronizadamente. Ello implica que la EMS deberá avanzar a un ritmo más rápido que hasta ahora.

Como se ha observado, la EMS en México es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos, con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares. A pesar de esta heterogeneidad, en las reformas curriculares recientes que se han realizado en ciertos subsistemas, se observan tendencias similares.

Entre los subsistemas y organismos que recientemente han realizado reformas curriculares significativas se encuentran el sistema tecnológico federal, cuya reforma cubrió también a los CECYTES, el Bachillerato General de la Dirección General de Bachillerato (DGB), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que incluye el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y el bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

En algunos de estos casos las reformas están avanzadas, han sido implementadas y se han realizado estudios de seguimiento. Otros esfuerzos son más recientes. De manera global se observa un reconocimiento de la necesidad de atender la problemática de la EMS desde la oferta educativa. Por su parte, la Subsecretaría de EMS ha expuesto la importancia de que se persevere en los

esfuerzos que se vienen realizando para lograr una mejor articulación de los diferentes subsistemas orientada a mejorar el desempeño del conjunto en la búsqueda de objetivos comunes.

Los elementos en común que se observan en la EMS en México incluyen las siguientes:

- Énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias. Esto implica una reestructuración curricular que se ha realizado mediante la creación de cursos específicos o a través de su inclusión de manera transversal. Reconoce que los estudiantes deben tener una base sólida que les permita la adquisición de conocimientos posteriores y tener un buen desempeño en el trabajo. Anteriormente, a menudo se enfatizaba la especialización de los estudiantes de EMS. Con las nuevas estructuras curriculares se busca atender los retos de la EMS en el tema de la calidad.
- Flexibilidad y enriquecimiento del currículo. Como respuesta a la poca flexibilidad de los marcos curriculares tradicionales, lo cual es una de las principales causas de la deserción en la EMS, y con la intención de enriquecer las trayectorias educativas de los estudiantes, se observa una tendencia a eliminar secuencias rígidas, crear espacios transdisciplinarios para la integración de conocimientos y habilidades tanto dentro como fuera de los programas académicos, de manera que sean evidentes sus aplicaciones en la vida diaria y el trabajo. El cambio estriba en una nueva concepción del currículo como algo más que un conjunto de cursos aislados sin relación con una realidad externa.
- Programas centrados en el aprendizaje. Esto implica cambios en las estructuras y objetivos de los cursos y programas, y en las prácticas docentes, las cuales deben desarrollarse en torno a los procesos

individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Estos cambios buscan elevar la calidad de la EMS mediante el fortalecimiento de la enseñanza y otras actividades dirigidas por los docentes, como las tutorías.

A continuación se discuten a mayor detalle las reformas impulsadas en años recientes.

Bachillerato general

La reforma del Bachillerato General de la Dirección General del Bachillerato se aplicó en 2003-2004 en su fase piloto a 70 escuelas, y en ciclos posteriores a todas las escuelas de la Dirección General. La reforma no contempla una nueva estructura de planes de estudio, sino que preserva los tres componentes de los programas anteriores básico, propedéutico y formación para el trabajo y una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad, pero actualiza sus contenidos y adopta nuevos enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje.

El componente básico del currículo del Bachillerato General se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo estudiante del subsistema debe adquirir. La reforma refuerza aspectos como el uso de las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de la vida. Todos los planteles que imparten el bachillerato general ofrecen la misma formación básica y que consiste en asignaturas.

El componente propedéutico profundiza en ciertos aspectos de la formación básica en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-

administrativo, y humanidades y ciencias sociales. Se preservó la opción de los estudiantes de elegir uno de estos grupos.

Por su parte, el componente de formación para el trabajo cambió su organización en los planes de estudio de asignaturas a módulos, y se incorporó al enfoque de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral. Lo segundo busca que el componente de formación sea “pertinente y flexible”.

Los estudiantes cursan un total de cuatro módulos, a partir de su tercer semestre. Los módulos son autocontenidos, y no necesariamente deben ser cursados en secuencia. Los estudiantes que lo deseen pueden obtener certificados de las competencias que adquieran en estos módulos.

En adición a los componentes de los planes de estudio, la reforma incluye una estrategia de apoyo a los estudiantes en la forma de tutorías, concebidas como un mecanismo para prevenir la deserción y la reprobación. En estas tutorías, los profesores dan atención individual a los estudiantes en lo psicológico y lo pedagógico.

Planteamiento general de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es una propuesta dada a conocer en el transcurso de 2008 por la Subsecretaría de Educación Media Superior de las SEP. Plasmada en un documento base que contiene antecedentes, estructura de la educación media superior, población en edad de cursarla, reformas curriculares recientes en sus distintas modalidades, tendencias internacionales, principios y ejes que guían la reforma, marco curricular común, gestión, evaluación y certificación.

El modelo académico-educativo-pedagógico central de la RIEMS parte de las tendencias principales que están marcando los procesos socioeconómicos derivados de la globalización, el neoliberalismo y la tercera revolución científico-tecnológico-industrial desde la década de los 80 del siglo xx hasta la actualidad.

El modelo educativo que la globalización ha impuesto como su epifenómeno, no puede ser otro más que el Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC), cuyo complemento necesario es la vinculación productiva, la educación estandarizante y la certificación institucional como bloques centrales de una visión educativa que viene girando en torno al desplazamiento de la formación de múltiples potencialidades humanas a favor de otra de corte unidimensional instrumental-técnico-formal de los saberes del “hacer”; dejando un hueco o un vacío existencial en los saberes del “ser”.

(Moreno, 2010 p 134) El MEBC ha sido lanzando desde cuatro vertientes diferentes: Los organismos económicos de la globalización (Banco Mundial, OCDE, TLC, ALCA, etcétera) como competencias instrumentales; organismos latinoamericanos, entre ellos la CEPAL, como competencias productivas con ética ciudadana; países de la Unión Europea con el Proyecto Tuning, el cual intenta completar la visión instrumental de las competencias con multiculturalismo e inclusión de la diversidad e investigadores educativos de gran prestigio como Philippe Perrenoud, quien intenta acercar a las competencias a una visión más holística e incorporando una ética algo más significativa que la ética “opaca” de las otras vertientes.

De manera general se acepta el postulado de la Unión Europea de 2001, el cual establece como futuros objetivos precisos la pretensión de “mejorar la calidad de la formación de los profesores y formadores y dedicar un esfuerzo particular a las competencias básicas que deben actualizarse para adaptarlas a las evoluciones de la sociedad del conocimiento. También se busca mejorar la aptitud de los

ciudadanos para leer, escribir y hacer cálculos, particularmente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias transversales[...] con el fin de garantizar que Europa sea competitiva en la economía de mañana” (Postulado de la Unión Europea, 2001, cit., en el documento de la RIEMS en México, 2008, p. 35).

La visión de los organismos de la globalización se ha impuesto como tendencia hegemónica de política educativa en los organismos nacionales como la SEP, el CONACYT, y la ANUIES, entre otros, esta última define a las competencias como:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades[...] Pueden dividirse en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas a un campo de estudios)[...] Podría decirse que el uso del concepto competencias, proveniente de la educación tecnológica, se encontró con un medio educativo fértil como resultado de la creciente influencia del constructivismo en la educación general” (Postulado de la Unión Europea, 2001, cit., en el documento de la RIEMS, 2008, pp. 50-51).

La RIEMS en el Colegio de Bachilleres

Para la RIEMS de México se acordaron 11 competencias que articularan y dieran identidad a ese nivel:

- 1.-Autoconocimiento y autovaloración.
- 2.-Sensibilidad al arte.
- 3.-Vida saludable.
- 4.-Estrategias comunicativas.
- 5.-Desarrollo de innovaciones.

- 6.-Opinión propia, crítica y reflexiva.
- 7.-Aprendizaje a lo largo de la vida.
- 8.-Trabajo en equipo.
- 9.-Conciencia cívica y ética.
- 10.-Interculturalidad (respecto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales).
- 11.-Contribución al desarrollo sustentable (Postulado de la Unión Europea, 2001, cit., en el documento de la RIEMS, 2008, pp. 59-62).

“El MEBC de la RIEMS es una fusión muy bien realizada de las cuatro vertientes, señaladas de manera anterior, en la formulación de una política educativa de formación y de desempeño en competencias como tendencia hegemónica de la globalización. Su diseño técnico y curricular es impecable. Sin embargo, pese a nuestro reconocimiento a la inteligencia con que fue elaborado, queremos destacar la insuficiencia de llamar a este modelo como “integral”, cuanto se dejó de lado un conjunto de factores y consideraciones de orden humanístico de primer nivel para una educación de base más amplia y no tan estrecha como la del MEBC”. (Moreno, 2010, p 134).

Las consideraciones de orden humanístico son:

a) Fomentar las competencias como objetivo prioritario de la educación no es negativo o falso, pero es unidimensional, fragmentario y parcial, ya que los seres humanos no son máquinas competitivas del saber hacer (homohabilis). Falta una visión educativa y humana del saber ser, esto no puede verse como una competencia, sino como un estado del ser, es decir, una esencia, un descubrimiento del sentido y el significado de la vida, más allá de sus formas objetivas (lo físico y lo mental) hacia sus formas subjetivas (lo psíquico, lo sutil) y transpersonales (lo cuántico, lo espiritual, la conciencia global).

b) La necesidad de establecer, y debatir, una visión antropológica y filosófica de la educación que pueda superar (pero incluyendo) a la visión técnico-económica de la educación y proporcionar una basada en la evolución de la conciencia en sus diferentes niveles y grados de profundidad.

c) Debatir la formulación de una política educativa que atienda intereses y necesidades del desarrollo humano de adolescentes y jóvenes, en lugar de una centrada de manera exclusiva en los intereses y necesidades de la globalización, la economía, la sociedad y el comercio.

d) Diversificar el modelo educativo basado sólo en las competencias y el constructivismo hacia otro pluripedagógico transmoderno: inteligencias múltiples (Howard Gardner), escuela del sujeto (Alain Touraine), Teoría de la complejidad (Edgar Morin), aprendizaje polímata (Root Bernstein), espiral dinámica (Ken Wilber), crítico-reflexivo (Sacristán, Stenhouse, Kemis, etcétera), entre otros autores del siglo xxi.

e) Diagnóstico que no omita la condición posmoderna de la enseñanza (alto grado de apatía, indiferencia y escepticismo de los estudiantes y docentes) y estrategias para remontar y atemperar tal fenómeno.

f) Avanzar de la ética opaca funcional e instrumental del MEBC hacia una trascendental.

g) Formación y actualización docente para que la educación media superior atienda problemas relevantes y no únicamente problemáticas instrumentales-cognitivas. Los temas tabú de la educación deben incluirse en el modelo educativo: una visión no policíaca (antropológica y sociológica) del uso de sustancias psicotrópicas, el aborto (una visión no clerical), la pederastia de un sector eclesiástico y su solapamiento, el amor, el enamoramiento, la ternura, la sexualidad (más allá del enfoque fisiológico-reproductivo), la crisis de pareja, las etapas de cambio y crisis existenciales, etcétera. Todos éstos son temas de interés para jóvenes evadidos por el MEBC.

h) Los cuatro SABERES de la UNESCO (1997) más el “aprender a vivir” (Luc Ferry, 2007) y también los siete saberes de Morín.

[A partir del año 2006 en México entra en vigor la reforma integral de educación media superior \(RIEMS\).](#)

Por lo cual el plan de estudios quedo conformado de la siguiente manera:

PRIMER SEMESTRE

- apreciación Artística I
- Actividades Físicas y Deportivas I
- Geografía. El mundo en que vivimos
- TLR I Intención comunicativa de los textos
- Filosofía I. Filosofía y Construcción de ciudadanía
- Historia de México I : de la Independencia al Porfiriato
- TIC I. Recorriendo la Autopista de la Información
- Inglés I. Reiniciando
- Matemáticas I. Solución de Problemas Reales

SEGUNDO SEMESTRE

- apreciación Artística II
- Actividades Físicas y Deportivas II
- Biología I
- Filosofía II
- Física I
- Historia II
- Inglés II
- Taller de Lectura y Redacción II
- Matemáticas II
- TIC II

TERCER SEMESTRE

- Biología II
- Ciencias Sociales I
- Física II
- Inglés III

- Literatura I
- Matemáticas III
- TIC III

- Programas de Formación Laboral
- Calibración Instrumentos Análisis Físicos
- Análisis Muestras
- Análisis Resolución Problemas
- Archivo Correspondencia
- Comunicación Gráfica
- Conserjería Depto. Teléfonos
- Contabilidad Operaciones Comerciales
- Higiene y Seguridad
- Modelado de Sistemas
- Organización Recursos Información
- Planos Arquitectónicos Hábitat
- Reservación Recepción Cliente
- Tecnologías Desarrollo Web
- Toma Tratamiento Muestras

- CUARTO SEMESTRE
- Ciencias Sociales II
- Ecología
- Física III
- Inglés IV
- Literatura II
- Matemáticas IV
- Química I
- TIC IV
- Programas de Formación Laboral
- Automatización y Recuperación de Información
- Caja de Restaurante
- Calibración de Instrumentos para Análisis Químicos
- Control de Efectivo y Cuentas por Cobrar
- Diseño Publicitario
- Elaboración de Estados Financieros
- Empleo de Personal

- Planos Estructurales del Hábitat
- Programación de Páginas Web
- Realización de Análisis Físicos y Químicos
- Servicio de Restaurante
- Soluciones Informáticas en un Lenguaje POO

- QUINTO SEMESTRE
- Área de Formación Básica
- Estructura Socioeconómica de México I
- Filosofía III
- Inglés V
- Matemáticas V
- Química II
- Área de Formación Específica
- Administración I
- Ciencia y Tecnología I
- Cultura Mexicana y Sociedad del Conocimiento I
- Ingeniería Física I
- Ingeniería Química I
- Lenguaje y Comunicación I
- Problemas Sociales de Nuestro Tiempo I
- Salud Humana I
- Programas de Formación Laboral
- Aportaciones de Seguridad Social
- Calibración de Instrumentos para Análisis de Instrumental
- Corrección fotográfica
- Crear y administrar base de datos
- Nómina de Sueldos y Salarios
- Preparación de Alimentos
- Planos de Instalaciones Básicas
- Programación en 2D para Web
- Realización de Análisis Instrumentales
- Servicios a Usuarios

- SEXTO SEMESTRE
- Área de Formación Básica
- Estructura Socioeconómica de México II

- Filosofía IV
- Inglés VI
- Matemáticas VI
- Química III
- Área de Formación Específica
- Administración II
- Ciencia y Tecnología II
- Cultura Mexicana y Sociedad del Conocimiento II
- Ingeniería Física II
- Ingeniería Química II
- Lenguaje y Comunicación II
- Problemas Sociales de Nuestro Tiempo II
- Salud Humana II
- Programas de Formación Laboral
- Auditoría Nocturna
- Conservación de Documentos
- Maquetas y Perspectivas
- Contribuciones de Personas Físicas y Morales
- Control de Calidad
- Diseño en 2D para Web
- Edición Fotográfica
- Elaboración de un Sitio Web
- Introducción al Trabajo
- Nociones de Auditoría
- Normatividad

[El mapa curricular del Colegio de bachilleres queda de la siguiente manera:](#)



2. La Reforma en el Colegio de Bachilleres. Plan de Estudios

Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H
(Inglés) Reiniciando	5	(Inglés) Socializando	5	(Inglés) Nuestro entorno	5	(Inglés) Vivencias pasadas	5	(Inglés) Viajes y experiencias	5	(Inglés) La sociedad del conocimiento	5
(TIC) Recorriendo la autopista de la información	2	(TIC) Ofimática sinérgica	2	(TIC) Aplicando las herramientas ofimáticas a situaciones reales	2	(TIC) Superando la barrera del buen estilo	2	FORMACIÓN ESPECÍFICA			
(TLR) Lenguaje y comunicación	3	(TLR) Habilidades comunicativas	3	(LIT) El valor de la literatura	3	(LIT) Apreciación de la poesía y el teatro	3	I	II	III	IV
		(Física) Interacciones materia-energía	3	(Física) Comportamiento de la materia	3	(Física) Comportamiento de la energía	3	Propedéutica 1 Matemáticas	2	Propedéutica 2 Matemáticas	2
(Geografía) El mundo en que vivimos	3	(Biología) La vida en la Tierra	3	(Biología) La vida en la Tierra	3	(Ecología) El cuidado del medio ambiente	3	Propedéutica A1	3	Propedéutica A2	3
						(Química) Ácidos y bases	3	(Química) Recursos naturales	3	(Química) Industria de alimentos	3
(Matemáticas) Solución de problemas reales	3	(Estadística) Distribuciones de frecuencias y sus gráficas	3	(Matemáticas) Representaciones gráficas	3	(Matemáticas) El triángulo y sus relaciones	3	(Matemáticas) Las Cónicas y sus representaciones gráficas	3	(Estadística) Niveles de probabilidad	3
(HM) Nuestros orígenes	2	(HM) México en el mundo	2	(ICS) Análisis de mi comunidad	3	(ICS) Problemas sociales de mi comunidad	3	(ESM) Entorno y proyecto de vida	3	(ESM) Conociendo el mundo	3
(Filosofía) Construcción de ciudadanía	2	(Filosofía) Formación humana	2					(Filosofía) Argumentación filosófica	3	(Filosofía) Problemas filosóficos contemporáneos	3
Apreciación artística	2	Apreciación artística	2	Formación laboral	5	Formación laboral	5	Formación laboral	5	Formación laboral	5
Actividades físicas y deportivas	1	Actividades físicas y deportivas	1	Vertiente de oferta							
				Vertiente de demanda							
				Equipos deportivos				Compañías titulares			
Orientación y Tutorías											
Horas/semana	23		26		27		30		30		30

Figura 4. Mapa curricular del Colegio de Bachilleres, dividido en formación básica, específica y laboral.

3.5 Estructura organizacional del Colegio de Bachilleres de la zona oriente.

Para poder entender y comprender la caracterización en cuanto a lo social se tomara en cuenta el organigrama del plantel con el fin de conocer como son las relaciones de poder en dicha institución educativa.

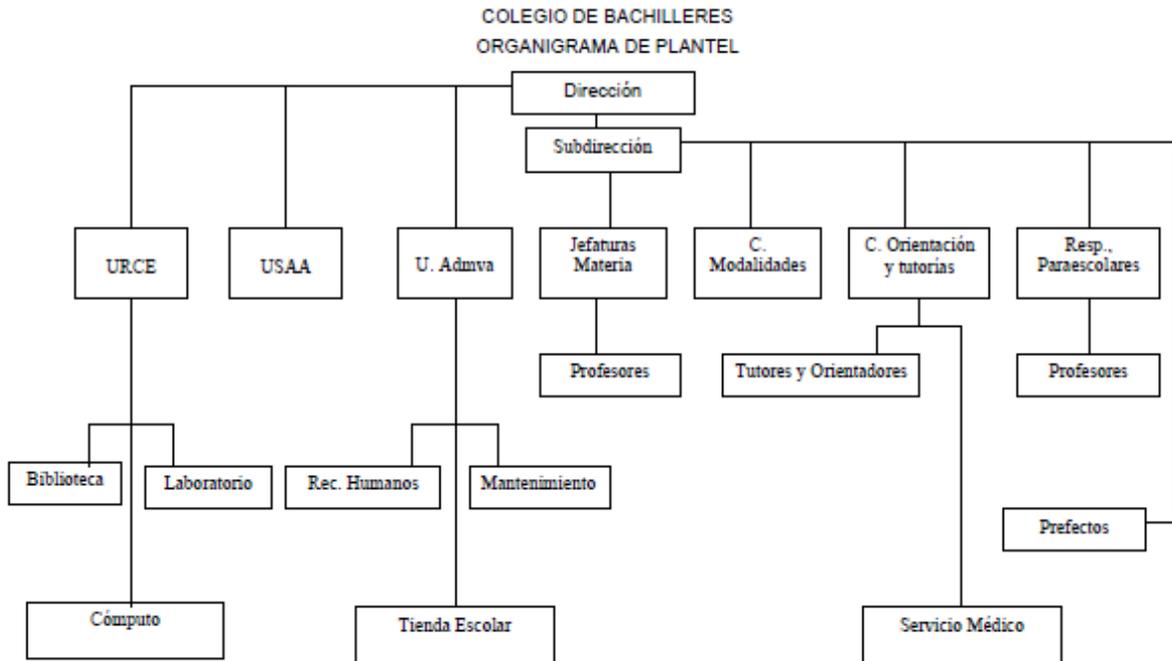


Figura 5 organigrama del plantel, relación jerárquica de la dirección y subdirección con otras figuras de poder.

Es una relación jerárquica donde se contempla que la máxima autoridad la ejerce la dirección que controla el departamento denominado URCE (unidad de registro y control escolar) conformado por el servicio de biblioteca, laboratorios y la sala de cómputo, el siguiente departamento que controla es USAA (unidad de servicios y apoyo académico) en donde se encargan de todo lo relacionado con el equipo de sonido, sillas, mesas, el cuidado y mantenimiento de las instalaciones y el mobiliario. La subdirección a su vez controla los departamentos de jefaturas de materias, la coordinación de modalidades, la coordinación de orientación y tutorías y el departamento de paraescolares que tiene que ver con los talleres deportivos y culturales además de las asignaturas de actividades físicas y deportivas además de apreciación artísticas por último es también la encargada del área de prefectura.

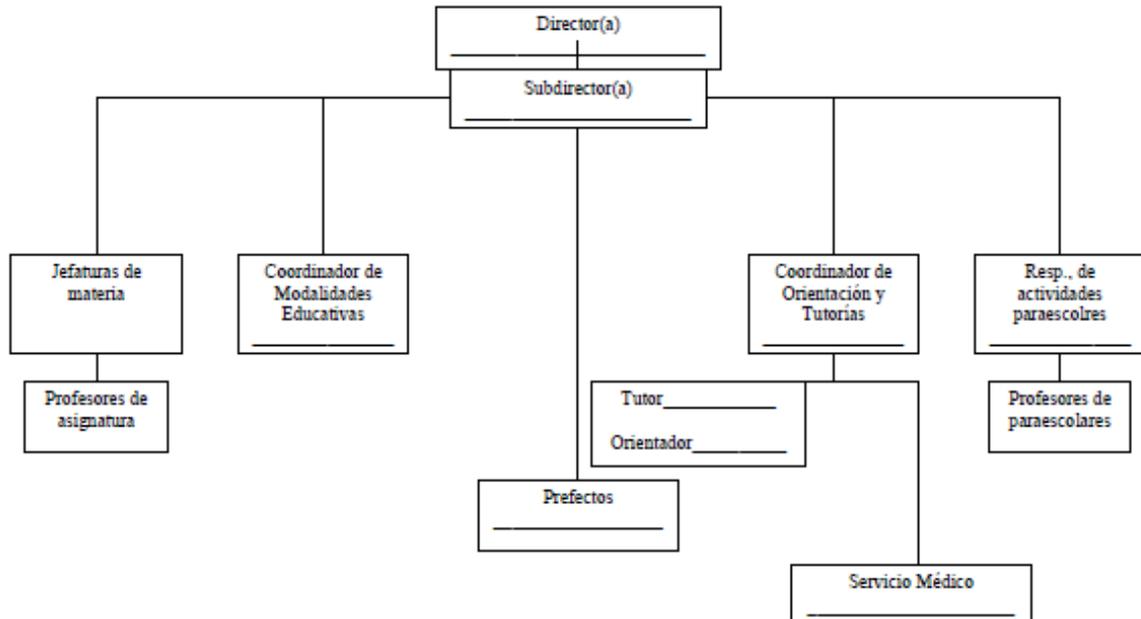


Figura 6 relación jerárquica de la dirección con otras jefaturas.

En este esquema (figura 6) se ejemplifica las relaciones de poder entre el director, el subdirector con las demás áreas como las jefaturas de materia que a su vez se relacionan con los docentes, las coordinaciones como modalidades educativas además de orientación y tutorías que se relacionan con los tutores y orientadores y en donde el servicio médico es parte de dicha coordinación, por ultimo queda el responsable de actividades paraescolares que como se menciona anteriormente controla los talleres deportivos y culturales además de dos asignaturas como los son actividades físicas y deportivas además de apreciación artística.

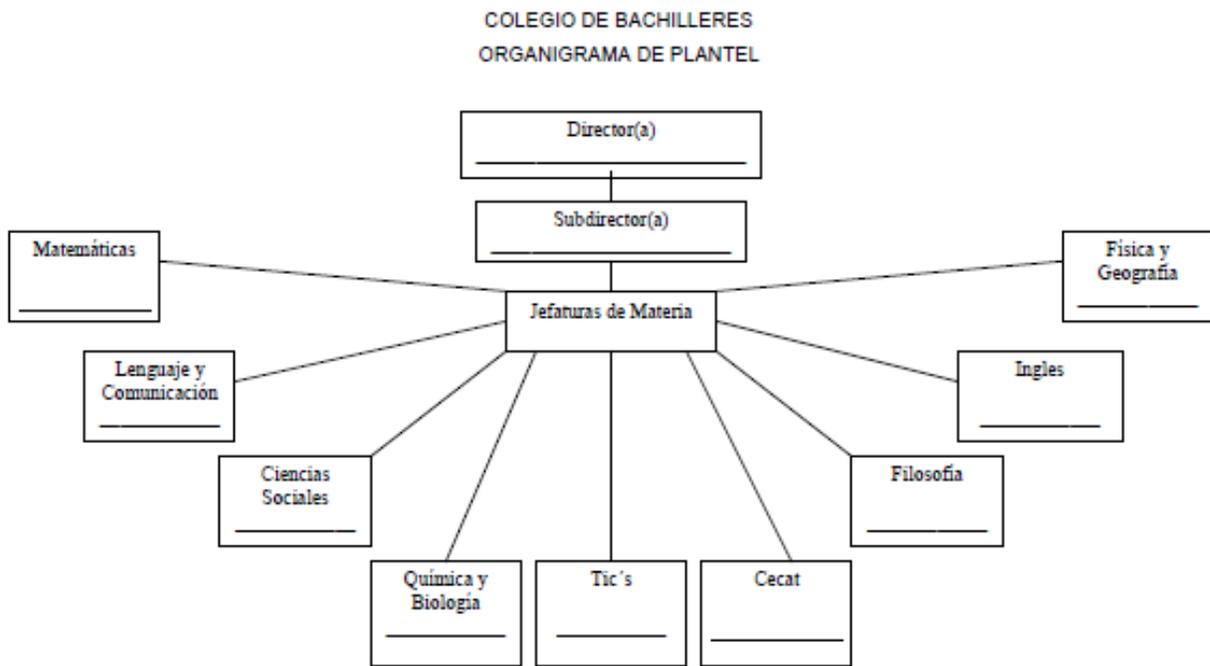


Figura.7 relación jerárquica de las jefaturas de materia

En este esquema (figura 7) se ejemplifica las relaciones de poder entre el director, el subdirector con las demás áreas como las jefaturas de materia que a su vez se relacionan con los docentes, las coordinaciones como modalidades educativas además de orientación y tutorías que se relacionan con los tutores y orientadores y en donde el servicio médico es parte de dicha coordinación, por ultimo queda el responsable de actividades paraescolares que como se menciona anteriormente controla los talleres deportivos y culturales además de dos asignaturas como los son actividades físicas y deportivas además de apreciación artística.

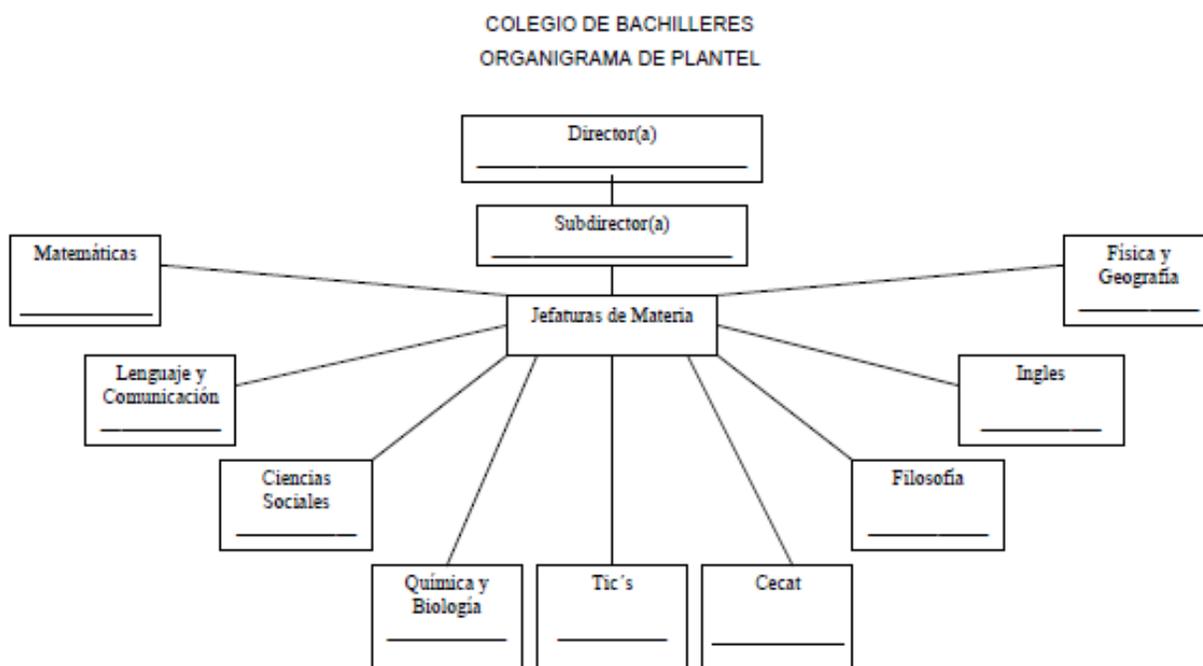


Figura.8 relación jerárquica de las jefaturas de materia

En este esquema (Figura 8) se muestra la organización de las diferentes jefaturas de materia las cuales son: matemáticas, lenguaje y comunicación en dicha jefatura se agrupan los profesores de la asignatura de taller de lectura y redacción, ciencias sociales, química y biología, tics en esta jefatura se agrupan los profesores de informática, Formación para el trabajo (cecat) los profesores que conforman esta jefatura imparten asignaturas de formación laboral, filosofía, inglés, física y geografía.

3.6 Entrevista, resultados de los cuestionarios, reseña de lo observado en el colegio de bachilleres.

ENTREVISTA

Se llevó a cabo una entrevista con un orientador del Colegio de Bachilleres de la zona oriente, en la cual se trataron temas relacionados con su formación académica, su programa de trabajo y las actividades que desarrolla con los jóvenes. Con el propósito de conocer como concibe a la orientación y a la tutoría, con la finalidad de saber y conocer de manera más amplia cómo es que se lleva a cabo la labor orientadora en el Colegio de Bachilleres En ella, le orientador, señaló que tiene una formación en Pedagogía y estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México, además de que tiene realizada una especialidad en competencias docentes y está certificada. Trabaja en el área de orientación, porque *“no encontraba trabajo”*, actualmente se encuentra contento con este trabajo porque dice que es algo que se encuentra *“dentro de mi perfil profesional,”* y lleva laborando como orientador 15 años es orientador porque también es: *“parte de mi vocación; escuchar a los alumnos, interesarme por proporcionales apoyo en sus diversos procesos como: educativos, personales, vocacionales”*.

Llegó a la orientación³, porque desde siempre es algo que le ha gustado. Cuando estudió la licenciatura una de las áreas que más le interesó fue la de orientación, tiene la idea de que debiera ser mucho más valorada en todos los niveles educativos. Mantener la orientación como un programa educativo permanente para apoyar a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para ayudarlos a enfocar sus talentos y desarrollo de todas sus habilidades.

El trabajo como orientador manifiesta que le encanta, es algo que disfruta enormemente, oficialmente como orientadora tiene apenas cuatro años y medio en

³ La entrevista se realizó solo con un orientador de los dos que se encuentran laborando en el turno vespertino.

el C.B., ha aprendido mucho en cuanto a un proceso institucional sobre la orientación en la institución, sin embargo, a través de su experiencia profesional ha llevado la orientación hacia procesos de apoyo y ayuda para mejorar entornos educativos y propiciar un mejor clima de trabajo.

Como orientador, tiene conocimiento sobre la Normatividad del servicio académico de orientación, y lo que le interesa de dicho documento son las áreas de atención y acciones: psicopedagógica, vocacional, psicosocial en sus diversas modalidades de atención, que este documento es claro, pero que podría mejorarse.

En cuanto al tema del interés de los estudiantes por el servicio de orientación, el orientador considera que a varios le interesa el servicio, que lo buscan de manera voluntaria, y que el problema que enfrenta es que los talleres que imparte a los estudiantes de primero y segundo semestre carecen de valor curricular y por ello los alumnos no entran a la clase, pero a la vez es un reto, lo que le ha funcionado como táctica es el diseño de sus clases, y hacerlas interesantes para los estudiantes, abordando temáticas de la vida cotidiana le habla acerca de la importancia de reconocer, valorar y aceptarse a sí mismos esto les permite interiorizar sus habilidades sociales, cognitivas con ello tendrán elementos para poder tomar decisiones de manera adecuada. Las satisfacciones que encuentra al estar desarrollando este trabajo es: *“el acceder a nuevos conocimientos y mejorar lo que se requiera para interactuar con las nuevas generaciones y apoyarlas en ciertos procesos”*, que la institución le permite espacios para la formación, por las condiciones de horario.

Si la institución llegara a carecer del servicio de orientación las consecuencias serían a nivel de currículo ninguno, ya que no tiene valor curricular, no habría apoyo logístico para las diversas actividades que son de suma importancia para el alumnado ya que carecería de pertinencia en el proceso cognitivo, emocional, social y académico.

Uno de los principales problemas que enfrenta es precisamente el que la materia carezca de valor curricular, ya que los estudiantes no entran y para ello, la estrategia que le ha funcionado es la preparación de sus clases, ya que así ve la temática y liga el tema con aspecto de interés de los estudiantes. Pero para poder realizar las actividades propias de la orientación manifiesta que se requiere del apoyo de las autoridades y de los profesores, tiene el apoyo de ambos, aunque de las autoridades es poco el apoyo ya que no van a los eventos quien asiste solo es el coordinador de tutorías y orientación además de no contar con material como un cañón para las conferencias, el material que le brinda la institución es el aula, borrador y marcador, con los padres de familia casi no se trabaja, ya que ellos solo se les ve en la entrega de calificaciones, su trabajo lo realiza en talleres, cubículos, grupo, campaña, y participando con otras instituciones.

El cree que los estudiantes no eligen el colegio como primera opción y que lo conceptualizan como una opción para aprovechar la oportunidad de estudiar.

Para el las principales cualidades de un orientador son:

- Principalmente interesarse por el alumno.
- Manejo de lenguaje claro y preciso.
- Conocimiento y manejo de los Procesos institucionales.
- Manejo de estrategias de aprendizaje y enseñanza.
- Conocimiento y actualización de las diversas licenciaturas que se ofrecen en las diversas instituciones de educación superior de nuestro país.
- Trato amable y respetuoso.
- Conocimiento del entorno educativo.
- Conocimiento de los procesos por lo que pasa un adolescente en este nivel educativo.

Para el orientador la diferencia entre un tutor y un orientador es que el tutor da seguimiento académico para apoyar a evitar la deserción y reprobación y realizar acciones de intervención en cambio el orientador proporciona estrategias de aprendizaje y de conocimiento de sí mismo para aportarle al alumno elementos que le permitan construir su vida.

Cuestionarios realizados a los estudiantes del colegio de bachilleres ubicado al oriente de la ciudad de México.

Luego del desarrollo de las actividades de campo programadas se generaron una serie de datos que describen la situación que viven los estudiantes de segundo y sexto semestre de una institución de nivel medio superior, en este aspecto el caso del Colegio de Bachilleres al oriente de la ciudad de México en cuanto a cómo viven los estudiantes de esta institución el proceso de la toma de decisiones, para la elección de los estudios de bachillerato y para la elección de una carrera. La población total para este estudio fue de 27 estudiantes de segundo semestre del turno vespertino, para el cuestionario que constó de 27 preguntas, fue un cuestionario mixto, ya que hay tanto preguntas abiertas, como preguntas cerradas además de un cuestionario a 22 estudiantes de sexto semestre del turno vespertino con 28 preguntas. A partir del resultado de la realización de este cuestionario con los alumnos y de la sistematización de los mismos, cabe señalar que las preguntas mayoritariamente fueron abiertas, esto es que no se sugiere ningún tipo de respuesta, por ello se leyeron cada una de las respuestas y se fueron agrupando de acuerdo a que algunas respuestas eran similares o incluso iguales o totalmente diferentes a lo que la mayoría plasmo, por lo tanto las respuestas se obtienen de lo que los jóvenes escribieron en la solución del cuestionario, de este modo se obtuvieron los siguientes resultados:

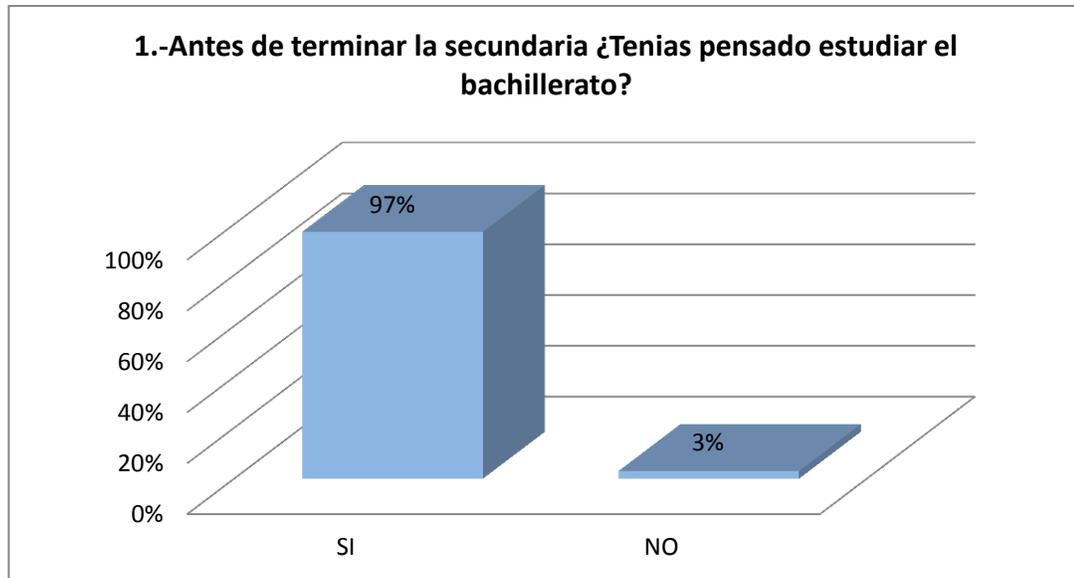


Figura 9 pregunta formulada a estudiantes de segundo semestre, donde se muestra el porcentaje de estudiantes que tenían pensado estudiar el bachillerato.

El 97% de los estudiantes de segundo semestre como lo demuestra la figura 9 tenía pensado estudiar el bachillerato en contraste con el 3% de los estudiantes que no tenían pensado realizar estudios de bachillerato.

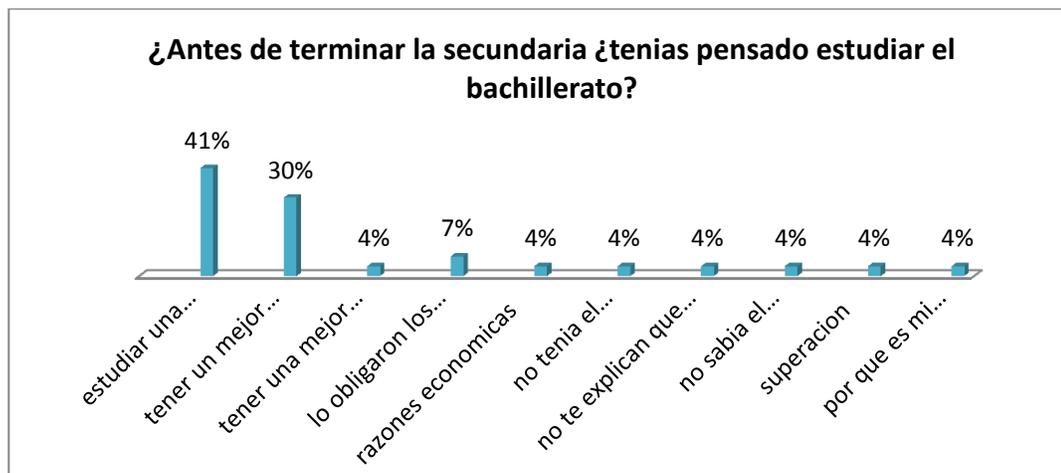


Figura 10 se les pregunta a los estudiantes si habían pensado la posibilidad de poder estudiar el bachillerato.

Las razones están entre que el 40% desea estudiar una licenciatura en contraste con el 3% el cual afirma que es su sueño el estudiar el bachillerato. Como lo muestra la figura 10.



Figura 11. Se les pregunta a los estudiantes de primer semestre, si tenían información sobre el nivel medio superior.

El 89% de los estudiantes recibieron información sobre las diferentes instituciones de nivel medio superior en contraste con un 11% que no recibió información, dicha información la obtuvieron por profesores de la secundaria, el orientador y folletos.

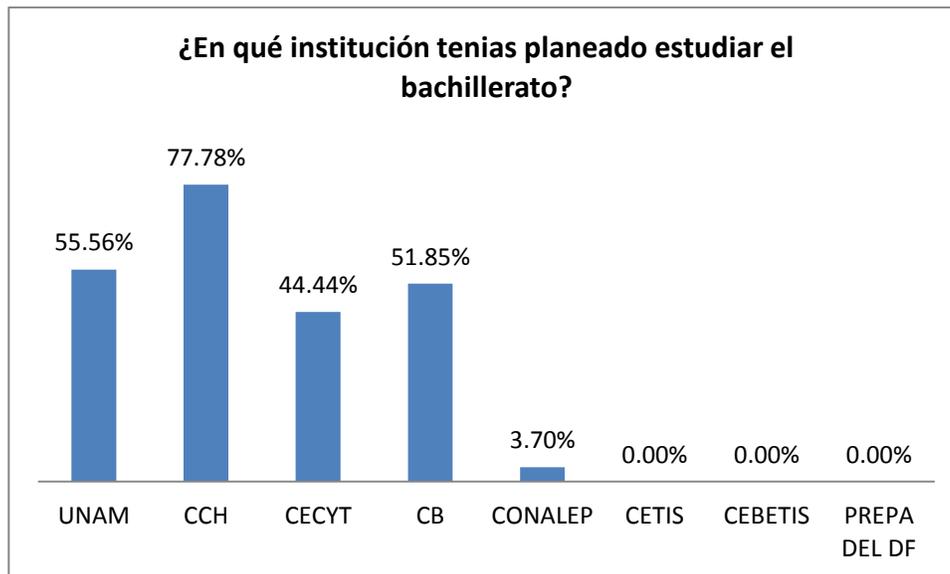


Figura 12. Se muestra el porcentaje de las diferentes instituciones de nivel medio superior donde los estudiantes de segundo semestre deseaban estudiar el bachillerato.

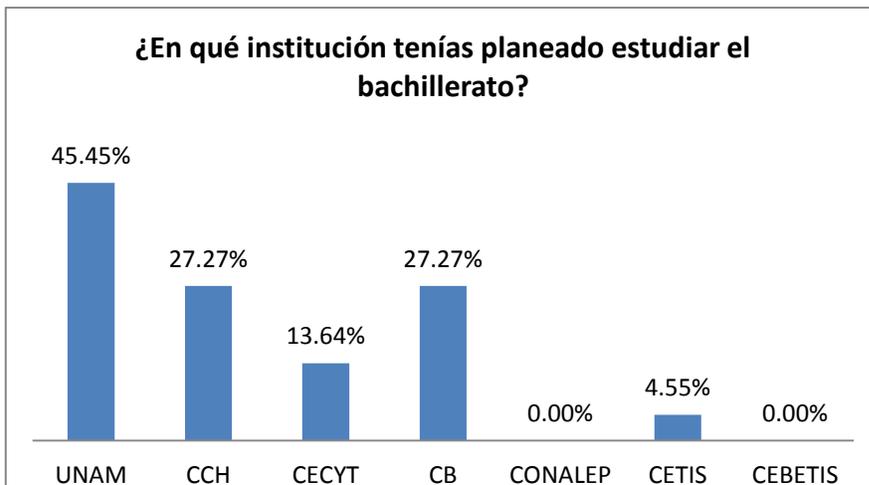


Figura 13 Se muestra el porcentaje de las diferentes instituciones de nivel medio superior donde los estudiantes de sexto semestre deseaban estudiar el bachillerato.

Por lo tanto el 77% de dichos estudiantes de segundo semestre tenían pensado estudiar el bachillerato en el Colegio de Ciencias y humanidades (CCH) era de sus primeras opciones dentro del contenido de su boleta credencial COMIPEMS (véase fig10) en a diferencia de los estudiantes de sexto el 45% de ellos tenían pensado estudiar el bachillerato en prepas pertenecientes a la UNAM, en discrepancia con un 51% de los estudiantes de segundo semestre los cuales también tenían como opción en la boleta credencial el Colegio de bachilleres. (como lo indica la figura 13).

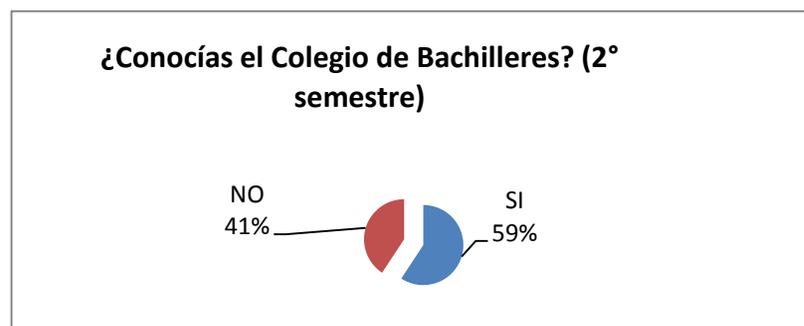


Figura 14 muestra el conocimiento sobre la institución en los estudiantes de segundo semestre.

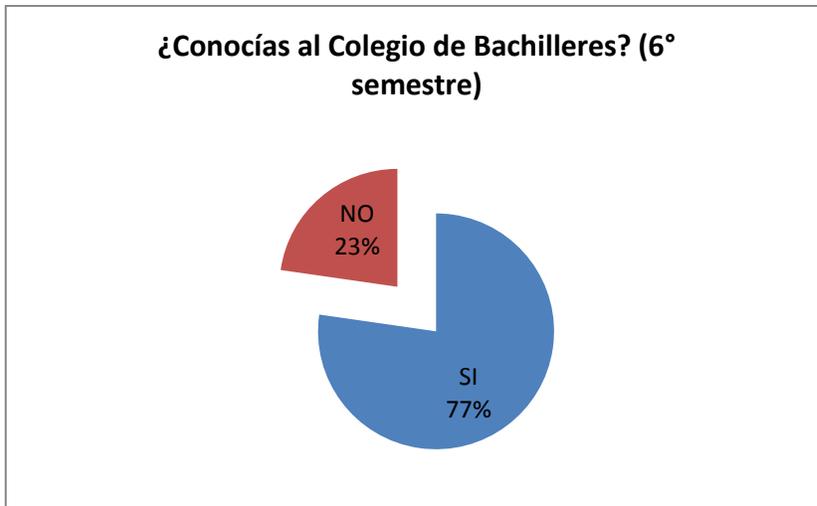


Figura 15 muestra el conocimiento sobre la institución de los estudiantes de sexto semestre.

La información con la que ellos contaban era la que obtuvieron sobre el manual que les brinda COMIPEMS para el llenado de la boleta credencial y el directorio de escuelas organizado por delegaciones por ello el 59% de los estudiantes de segundo semestre antes de llenar su boleta credencial si conocía el colegio de bachilleres (CB)(véase figura 14) a diferencia de un 41% que no lo conocía mientras tanto el 77% de los estudiantes de sexto semestre también conocían el CB antes de hacer el llenado de la boleta credencial en contraste con un 23% que no lo conocían y lo que conocían de la institución eran los planteles y los buenos comentarios que se hacían sobre él. (Como lo muestra la figura. 15).

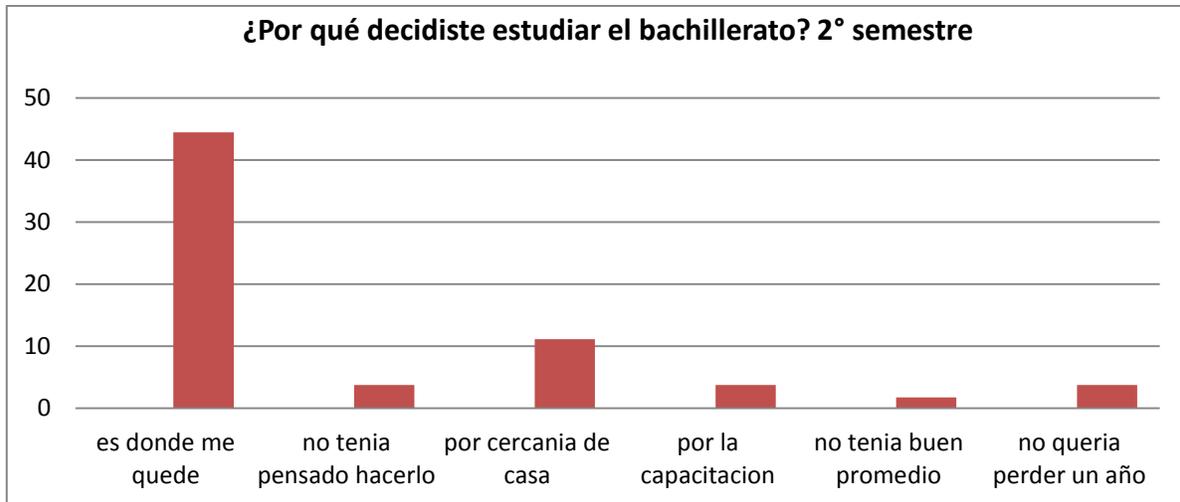


Figura 16 este grafico muestra algunos de los motivos por los cuales los estudiantes de segundo semestre decidieron estudiar el bachillerato en el CB.

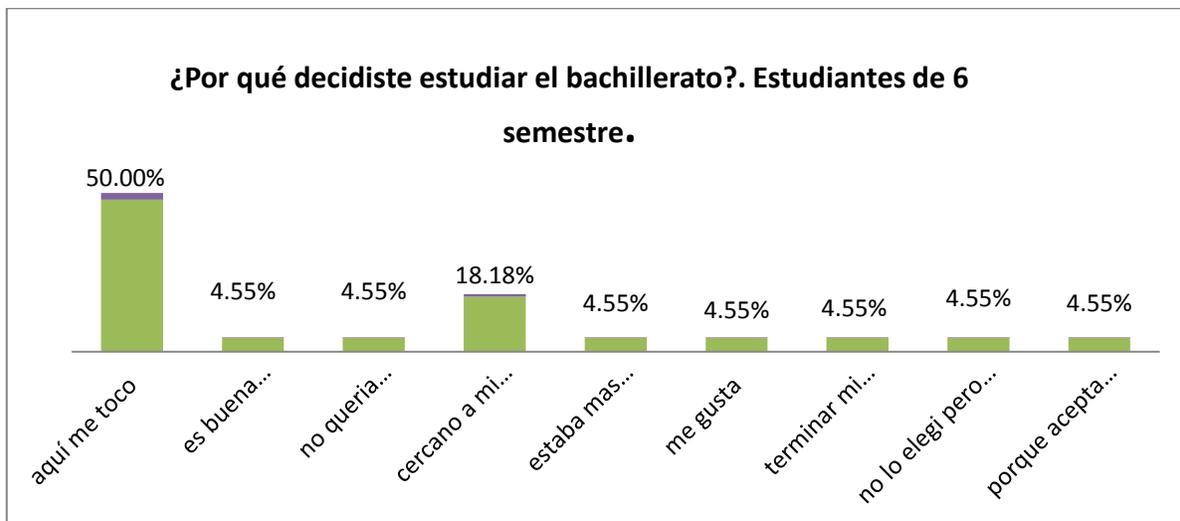


Figura 17 este grafico muestra algunos de los motivos por los cuales los estudiantes de sexto semestre decidieron estudiar el bachillerato en el CB.

Los estudiantes de segundo semestre decidieron estudiar en el colegio porque es donde se quedaron un 44% (véase figura 16) fue lo que respondió al igual que los estudiantes de sexto semestre los cuales el 50% decidió estudiar el bachillerato en el colegio porque es donde se quedaron aquí se encuentra una similitud en sus respuestas.(véase figura 17).Los estudiantes de segundo semestre para tomar la

decisión de estudiar en el CB se basaron el 14% para no perder un año, el 7% por cercanía de su casa a diferencia de los estudiantes de sexto semestre, el 27% por cercanía, el 13% porque ahí se quedó y el 13% porque era una opción para terminar el bachillerato.



Figura 18 la figura muestra las respuestas de como resultado la decisión de estudiar en el CB.

Para los estudiantes del CB estudiar en el colegio resulto de una decisión buena con un 30%, de incertidumbre 11%, difícil con un 7.4% porque no era de su preferencia pero también de una decisión fácil para otros ya que sabían que era lo que querían con un 7.4%. En contraste con los estudiantes de sexto semestre donde la decisión fue buena según el 45% de los estudiantes pero también familiar y forzada con un 9% para ambas.

El número de opción para el colegio de bachilleres en la boleta credencial en los estudiantes de segundo semestre fue la tercera con un 18% mientras que para los estudiantes de sexto semestre fue la quinta opción con un 22%.

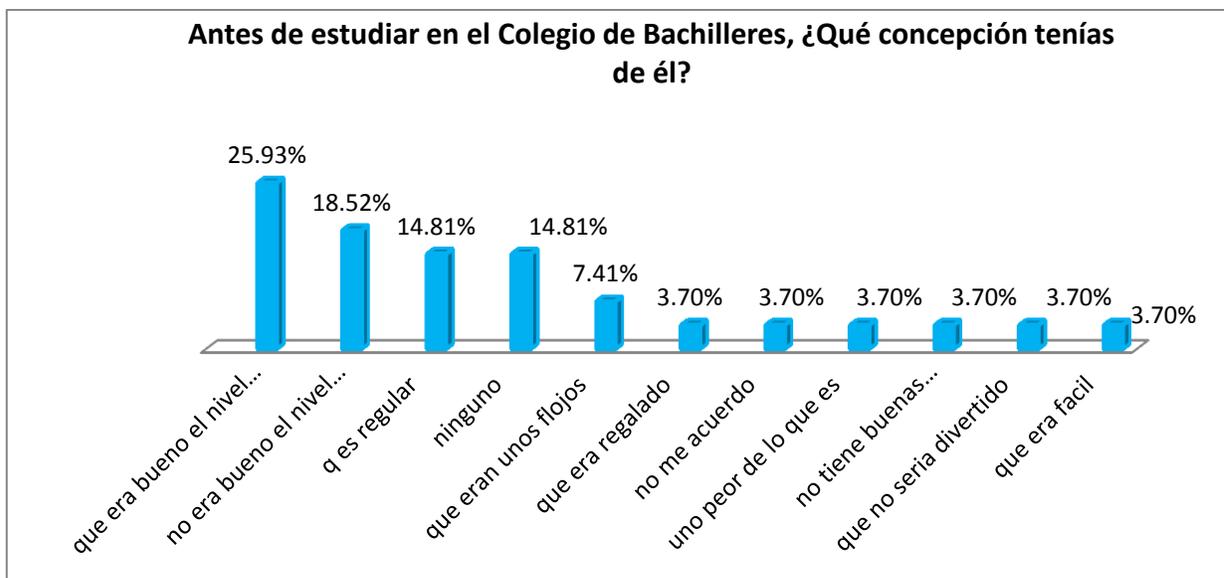


Fig. 19 esta figura muestra el concepto que tenían los estudiantes de 2 semestre.

Antes de que los estudiantes de segundo semestre estudiaran en el colegio de bachilleres el concepto que tenían de él es con un 18.5% que no era bueno el nivel de estudios en contraste con otras respuestas el 25% de los estudiantes lo que conocían era el buen nivel académico además de un 14% que no se formó algún concepto sobre él, ahora que los estudiantes se encuentran estudiando en dicha institución la concepción que tienen sobre él es con un 18% que es bueno, 18% en un concepto medio, 18% que le faltan mejores profesores un 14% no se ha formado concepción alguna (como lo muestra la figura 19) mientras que para el 50% de los estudiantes de sexto semestre se les hace una buena institución, un 13% piensa que el plantel es bueno pero que los alumnos no dan lo mejor mientras que un 9% considera que hay vandalismo.

Para que la institución CB fuera una institución de 10 los estudiantes de segundo semestre le añadirían nuevos maestros con un 22%, además con un 18% maestros más dedicados, 18% compromiso por parte de los profesores (véase figura 20), mientras que sus compañeros de sexto semestre piensan del colegio que 18% algunos profesores no son buenos, y con un 9% encontramos

respuestas que empatan las cuales son: puedes egresar sin problema alguno, el plan de estudios es bueno, es fácil y aprendes bien, tiene buenas instalaciones, que es una buena institución, que tiene excelentes profesores y que es un buen plantel, como lo muestra la figura 21.

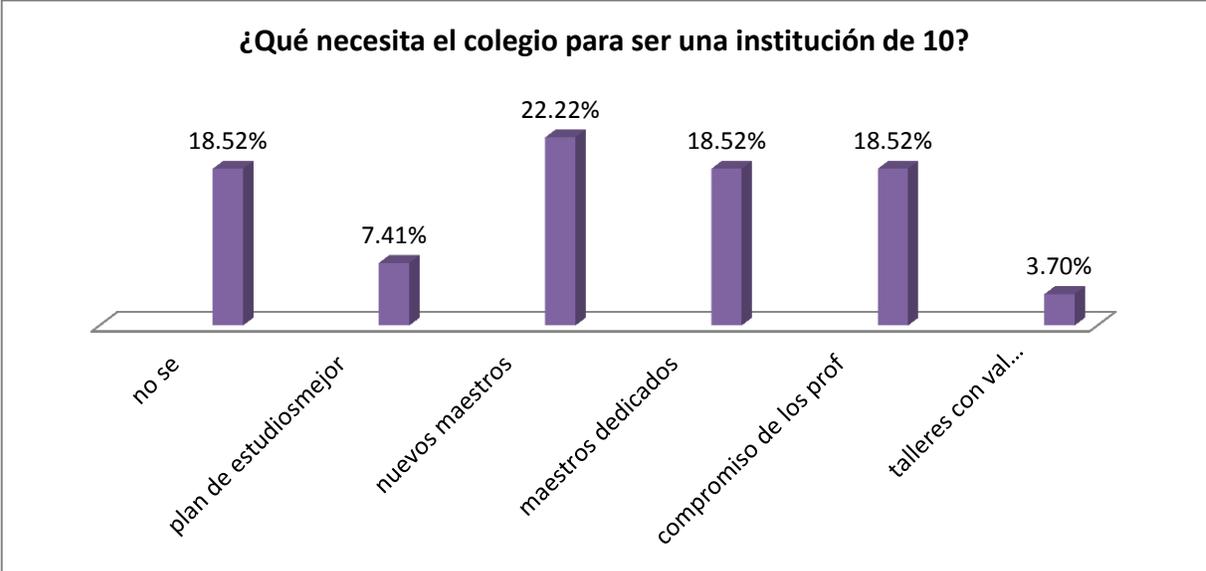


Figura 20 las respuestas de los estudiantes ante lo que para ellos necesita el CB para ser una institución de 10.

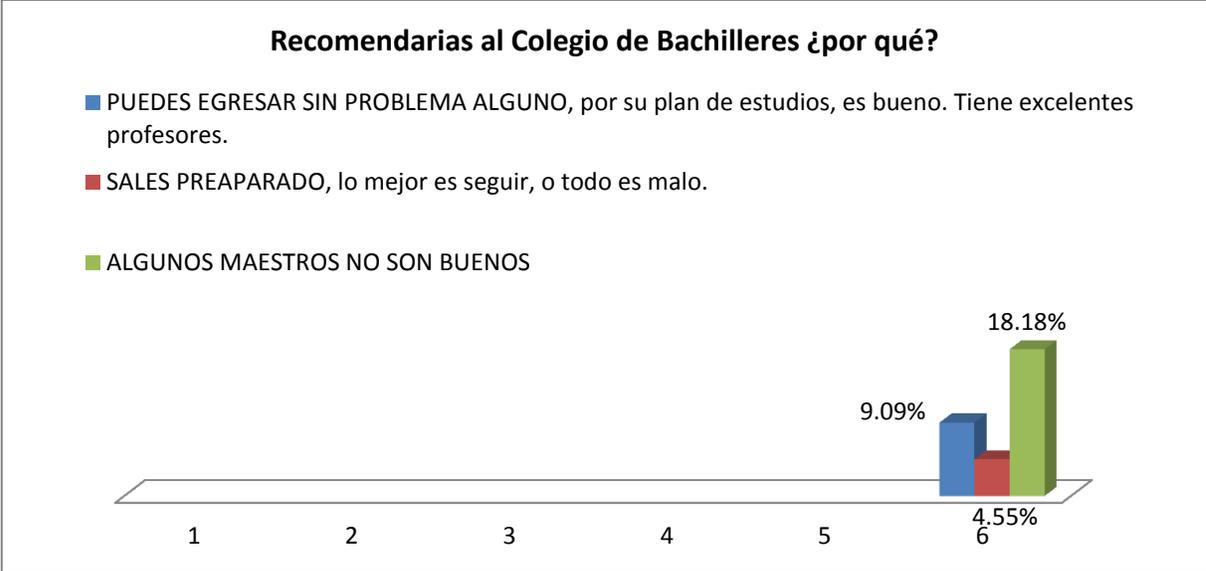


Figura 21. Se muestran las razones por las cuales los estudiantes de sexto semestre

recomendarían el CB

Lo que conocen de la institución los estudiantes de segundo semestre es el 81% logotipo pero el 40% no sabe lo que significa, el 59% conoce el reglamento pero solo el 7% sabe derechos y obligaciones, el 37% dice conocer a la mascota pero el 66% no la conoce, el 33% conoce el plan de estudios pero el 100% no sabe en cuantas áreas se divide, el 7 % dice conocer la porra pero el 100% no se la sabe, estos resultados fueron obtenidos mediante dos preguntas la primera si se conocía la porra, mascota, logotipo etc. y la segunda donde se describieran, por lo tanto ellos dicen conocer pero a la hora de describir no saben el significado por ejemplo del logotipo, no se saben la porra, como antes fue descrito. En contraste con los estudiantes de sexto semestre el 86% sabe del logotipo y el 81% lo ubica, el 63% dice conocer la mascota y el 45% si identifica cual es la mascota, 54% conoce el reglamento y el 82% sabe de sus derechos y obligaciones, el 31% conoce el organigrama y el 72% lo identifica, el 18% conoce el plan de estudios pero el 95% no sabe cómo está estructurado y el 9% conoce la porra pero el 100% no se la sabe.

También se les pregunto sobre lo que piensan del departamento de orientación y tutorías por lo que los estudiantes respondieron un 41% no sabe, un 11% que es bueno el 7% no lo conoce, el 7% dice que les enseña, el 1% opina que solo es contestar un cuadernillo y que no dan clase, en cuanto al contenido de los talleres ellos opinan que: el 29% que son buenos, el 25% no les dieron orientación, el 14% no respondió, el 7% que no conoce los contenidos además de que les parecieron aburridos. Mientras tanto los estudiantes de sexto semestre el 31% no lo conoce el departamento de orientación, el 22% dice que los apoya para elegir capacitación, el 13% no ha recurrido, el 4% dice que es malo pero también el 4% dice que es bueno. (Véase figura 22).

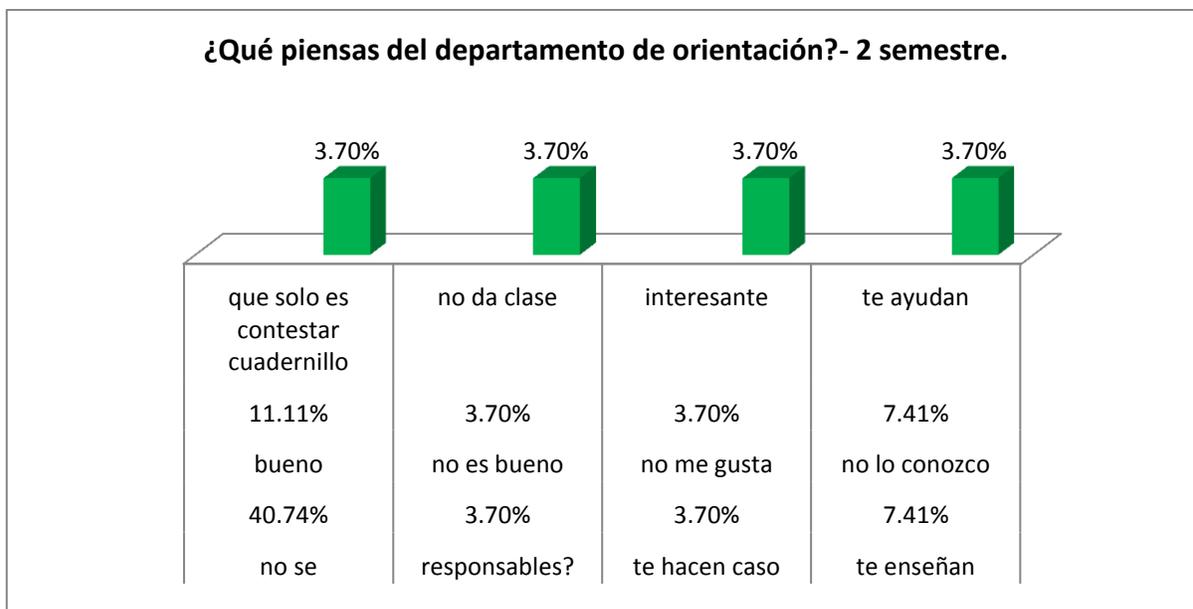


Figura 22 esto es lo que los estudiantes piensan acerca del departamento de orientación.

Además el 40% de los estudiantes de sexto semestre dice que los talleres de orientación son buenos, el 13% nunca tuvo uno, el 9% dice que son malos, el 4% dice no recordar los talleres, regulares, no les tomaron aprecio, interesantes, didácticos y complementarios, como lo muestra la figura 23.

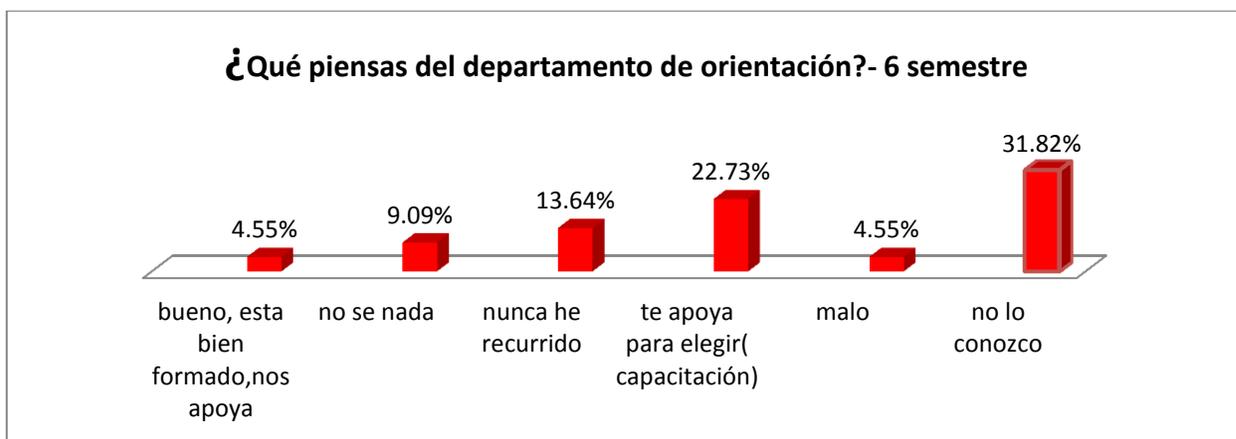


Figura 23. Las opiniones de los estudiantes de sexto semestre acerca del departamento de orientación.

Sobre la asignatura de tutorías los estudiantes de segundo semestre piensan el 33% que es buena, el 11% no sabe, al 7% se le hace una pérdida de tiempo, interesante, está bien, que te apoya y el 3% opina que es entretenida, te ayuda a

supérate, no nos ha dado, es aburrido y los estudiantes quisieran que se hiciera lo que se habla, el 33% de los estudiantes no saben de los temas que se ven en tutorías, el 18% de los estudiantes no conoce la asignatura otro 18% dice que en la asignatura se ven los problemas con los maestros, el 11% no recuerda los contenidos, el 3% de los estudiantes dice que no se ve nada, que se ven las materias y el reglamento.

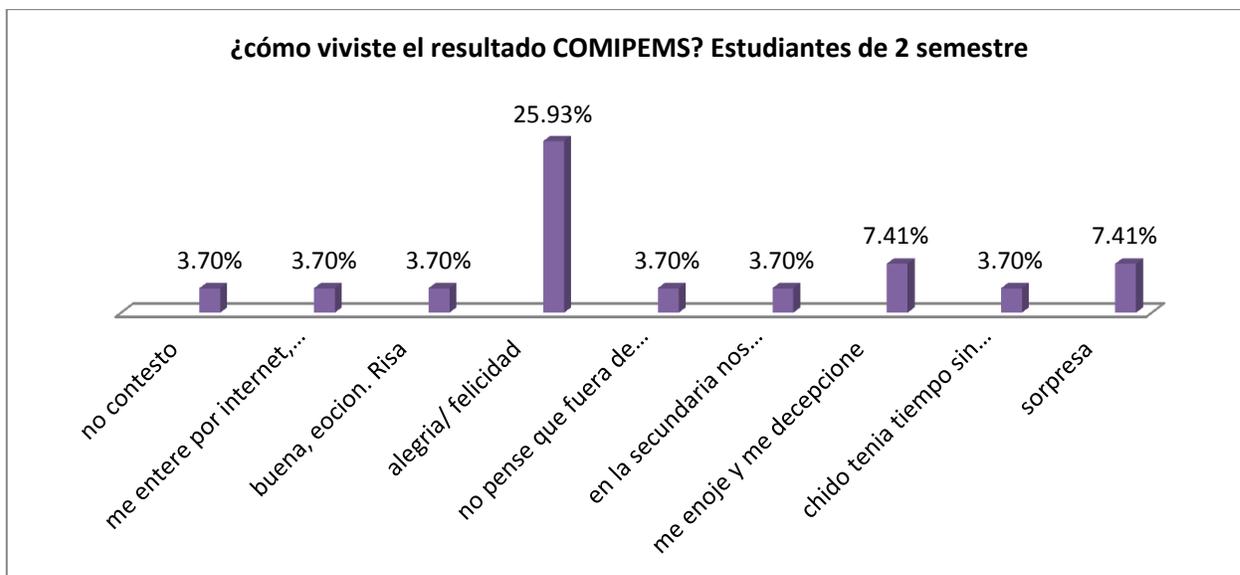


Figura 24. Muestra cómo es que vivieron los estudiantes de segundo semestre el resultado COMIPEMS:

Los estudiantes de segundo semestre vivieron el resultado de COMIPEMS de la siguiente manera: el 25% de manera alegre, el 7% decepcionados, tristes, enojo, sorpresa, el 3% no contesto, furia, bueno, risa, fingí, me gusto, chido tenía tiempo sin escuela, sorpresa, llanto, no pensé que fuera de las ultimas, emoción y normal, a la hora de saber en qué institución se habían quedado quien los acompañó fue su familia, como lo muestra la figura 24.

Los estudiantes de sexto semestre piensan de la tutoría el 36% que es buena, el 13% no les dieron tutoría, el 9% dice que les apoya, el 4% que es una materia

más, que no les apoya, que nos les gusta, que es algo benéfico, interesante, mala, no interesante y no respondieron.

Los temas que se vieron en tutoría el 27% de los estudiantes no se acuerda, el 18% dice que no vi ninguno, el 9% problemas en clases, valores, desempeño escolar, toma de decisiones, el 4% lógica matemática, secuencias, derechos y obligaciones, habilidades, matemáticas y base de datos.

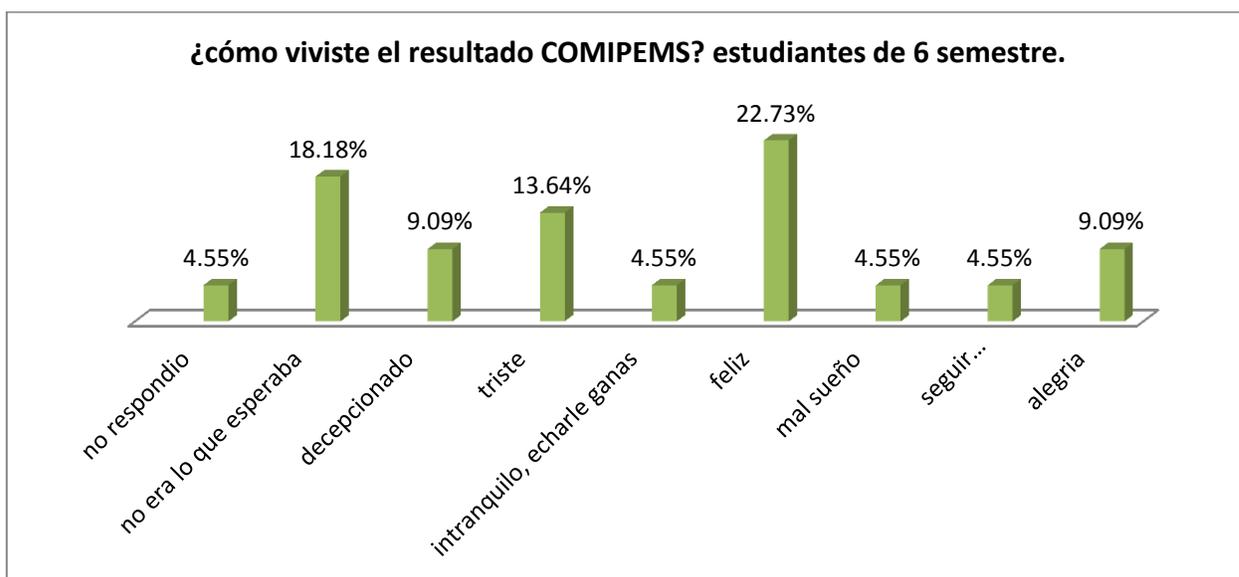


Figura 25. Muestra cómo se sintieron los estudiantes de sexto semestre al enterarse del resultado COMIPEMS.

Los estudiantes de segundo semestre vivieron el resultado de COMIPEMS de la siguiente manera: el 22% feliz, el 18% no era lo que esperaba, 13% triste, el 9% decepcionado, el 9% sintió alegría, el 4% nervioso, intranquilo, emocionante, fue un mal sueño, seguir estudiando, importante, gusto, emoción y quien los apoyo fue su familia. (Véase figura 25)

Reseña de lo observado en el colegio de bachilleres.

Como ya se indicó en el apartado de la estrategia metodológica, se llevó a cabo la observación participante con base en lo que Taylor y Bogdan (1980, p 31) plantean en relación con el trabajo de campo en la investigación. Así se llevó a cabo la observación del desarrollo de las actividades que el departamento de orientación educativa realiza con los estudiantes de sexto semestre (clases, talleres, ejercicios, etc.), de la misma manera se asistió y observó la realización de la feria profesiográfica. Todas ellas actividades encaminadas al proceso de toma de decisiones de los jóvenes en cuanto a la elección de carrera.

Como resultado de la observación que se llevó a cabo durante un semestre en la institución y en las clases que imparte el orientador educativo se encontró que: El orientador⁴ en esta institución ofrece la realización de un conjunto de actividades encaminadas a que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje y habilidades del pensamiento como la comprensión lectora con los estudiantes de primer semestre; al igual que ofrece asesorías psicopedagógicas, orientación vocacional, y programas psicosociales. En este caso lo que se pudo observar es que el orientador trata de que el tema de cada sesión, en este caso fueron dos: sentido de pertenencia y habilidades del pensamiento, quede claro para los estudiantes, cada tema que abordó mientras se realizaba la observación lo ligaba al contexto actual. Por ejemplo, en habilidades del pensamiento se vieron las técnicas para una mejor comprensión de la lectura por lo cual utilizó la técnica de lluvia de ideas para ayudarles a estructurar sus ideas y a dar sus opiniones sobre las reflexiones a las que llegan, les recomendó realizar el subrayado de los textos que leen y a hacer un análisis de las noticias tanto de las del periódico como las de la televisión además de hacer énfasis en que dichas estrategias las pueden aplicar en cualquiera de sus asignaturas. Algo que fue posible reconocer es que el

⁴ el orientador a la que hacen referencia las siguientes observaciones es orientador del turno vespertino y con formación de psicóloga.

esquema de su planeación no pasa lista y a la hora de realizar evaluación sobre las temáticas vistas en clase no lo hace por lista, sino que lo deja a consideración de los estudiantes en el orden en que quieran evaluarse, coloca una palomita a la hora en la que entregan sus actividades, eso lo considero como un acierto, ya que no obliga a los estudiantes a nada, sino al contrario hace a que de manera libre y voluntaria se evalúen, para las otras dos sesiones sobre sentido de pertenencia, explicó qué es el sentido de pertenencia, y la importancia que tienen este en el conocimiento sobre la institución, sus derechos y obligaciones como alumno, y destaco algunos ejemplos de alumnos egresados de dicha institución que han logrado terminar estudios universitarios, les preguntó sobre cómo se sentían al ingresar al colegio y la expectativas que los estudiantes tienen al estar en segundo semestre, sus metas y cómo las pueden ir cumpliendo.

Los logros que pude notar es hacer que los estudiantes entren a clases, en los cuatro grupos observados los estudiantes aunque eran pocos asistían. Estamos hablando de una población por grupo de aproximadamente 40 estudiantes registrados y los que deciden tomar el taller son aproximadamente entre 12 y 15 en los 4 grupos observados, en su mayoría eran mujeres las que más entraban a la clase por ejemplo en el primer grupo había 9 mujeres y 5 hombres, en el segundo 13 mujeres y 4 hombres, en el tercero 15 mujeres y 2 hombres y en el cuarto 10 mujeres y 2 hombres, en su mayoría estos grupos no exceden los 20 estudiantes. Esto con respecto de las sesiones observadas, por ejemplo, los estudiantes que entran a su clase eran participativos, la relación que establece con sus alumnos es de mucho respeto y en cuanto al trabajo en asesoría psicopedagógica se observó desempeñándola de una manera en la que los estudiantes la esperaban para alguna asesoría. Además de que luego de realizar sus labores con el grupo, a veces es posible encontrarla en su cubículo o de lo contrario en macro sala o sala audiovisual en alguna actividad como la de PREVENIMSS o en conferencias sobre violencia, autoestima etc.

Otro aspecto que se maneja en el sentido de orientación, es la orientación vocacional, que dice le ofrece a los estudiantes, a nivel departamento se organizan una serie de conferencias y una feria profesiográfica (feria de carreras) donde invitan a diferentes escuelas de nivel superior, para que pongan sus stands y le proporcionen información a los estudiantes, la realidad de la feria es que participan estas instituciones, pero en algunos stands los coordinadores o responsables de las escuelas en algunos módulos solo dejan los folletos, este fue el caso del stand de la UNAM, y de algunas instituciones particulares, pues solo colocaron en la mesa sus folletos, para que el alumno los tomara, pero no daban información alguna, entonces, como aclaran los estudiantes sus dudas.

3.7 Análisis y discusión de los resultados.

El análisis y la discusión de resultados se llevaron a cabo con base en los elementos que proporcionaron los planteamientos teóricos de las fuentes consultadas. Con ellos se apoyó la sistematización y análisis de los datos derivados de las prácticas de observación, y de estas se retomó la actividad en el salón de clases en el desarrollo de las actividades que realiza el departamento de orientación, la tutorías, la feria profesiográfica, así como también pude realizar la aplicación de cuestionarios y entrevistas a estudiantes de segundo semestre, sexto semestre y a orientadores, para poder comparar el concepto de orientación que ellos tienen sobre el departamento en esta institución.

Después de sistematizar los cuestionarios de los estudiantes de sexto y segundo semestre llegué a la conclusión de que:

Las opiniones son muy diferentes entre los chicos entrevistados. Por ejemplo, a los alumnos de segundo semestre se les hace importante el servicio de orientación, aunque argumentan que a las clases de taller a veces no entran, ya que no tienen valor curricular y eso no les afecta en la calificación, pero que los temas que aborda la materia de orientación se les hacen interesantes, al igual que los temas que ven en tutoría, ya que son temas de cierta problemática de interés

para ellos como lo son el sentido de pertenencia y que debido a ciertas actividades organizadas por el orientador o su tutor les han gustado. Ellos confiesan no sentirse presionados y es por ello que aunque no tiene valor curricular entran a dicha materia, y que cuando no entran es porque se sienten cansados, o no hicieron la tarea. Sobre el por qué se encuentran en el colegio de bachilleres, los estudiantes argumentan que porque “ahí los mandaron” después de haber presentado el examen COMIPEMS. Para la mayoría El Colegio de Bachilleres no es de sus primeras opciones y lo argumentan en las actividades realizadas en el curso como se verá más tarde en este trabajo –taller “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”- pero también hay jóvenes que sí lo eligieron como primera opción por su edad o por el promedio de secundaria o por comentarios positivos acerca de que después pueden presentar el examen a la universidad.

En cuanto a los chicos de sexto semestre ellos argumentan no recordar los talleres de orientación, ni a sus tutores, ni los temas vistos en tutoría; hay quienes no conocen dónde se encuentra ubicado el departamento de orientación educativa, otros señalan que se sienten de algún modo abandonados por parte del orientador, ya que el departamento sólo les ofrece una conferencia para la elección de carrera y posteriormente una feria de carreras. Sin embargo, se encuentran emocionados por el hecho de terminar el bachillerato aunque confundidos y nerviosos porque están próximos a presentar el examen al nivel superior, si bien comparten opinión con los jóvenes de primer semestre acerca de que el Colegio de Bachilleres no es de sus primeras opciones y que llegaron ahí por el examen COMIPEMS. Pero al igual que sus compañeros de primer semestre hay quienes eligieron el colegio como su primer opción y manifiestan que es una institución que acepta estudiantes de cualquier edad, después de estar próximos a egresar consideran que es una buena institución y que tiene buenos profesores, los estudiantes que señalaron esto son jóvenes de más de 18 años.

En las entrevistas a los profesores se recuperaron los testimonios de dos profesores, uno que imparte la materia Tecnologías de la Información y Comunicación Social, y otro de Ecología, ambos comparten la idea de que falta más apoyo por parte del departamento de orientación ya que los estudiantes son chicos que tienen problemas emocionales, e indican que se requiere del apoyo que les brinde la orientación ya que están en un momento vital en el que tienen un conjunto de preocupaciones y tensiones emocionales que los docentes no podemos atender por falta de formación. Los profesores señalan que “siente a los jóvenes muy solos”, ya que con la reforma sus grupos son de más de 50 estudiantes, y con ello es difícil ponerse a pensar qué pasa por la cabeza de sus 50 chicos. Al tocar el tema del departamento de orientación ellos argumentaban, que con los chicos de quinto y sexto no se veía una labor propia de la orientación, ya que los chicos se confunden a la hora de la elección de carreras, y se les nota preocupados, por tal elección, y el departamento no les brinda las herramientas necesarias para que ellos seleccionen la información conveniente y ese proceso no les resulte difícil y problemático a nivel emocional.

Para los estudiantes del Colegio de Bachilleres pareciera ser que aunque no es una opción educativa prioritaria para ellos, hacen lo posible para permanecer en ella, entrar a sus clases para terminar el bachillerato y continuar estudiando es para ellos una opción educativa tal como lo plantea de algún modo el orientador en la entrevista.

Por lo tanto dentro de las actividades que se realizan en orientación educativa, no se puede hablar de que la orientación esté fracasando, sino hay que tomar en cuenta qué es un orientador, cuál es su función, para que estos adopten esta identidad de que es ser un orientador, y de esta manera, brindarle a los estudiantes de nivel medio superior la información y acompañamiento que necesite, para que el proceso del estudio de bachillerato y la elección de carrera no lo vivan como algo confuso, angustiante, de indecisión, sino al contrario,

brindarle este acompañamiento, para que analice la información y opciones que tenga, y así se sienta contento o de algún modo apoyado de poder tomar esa decisión sin sentirse tan presionado, y teniendo el temor de equivocarse al elegir la carrera, tomado en cuenta al tratar de comprender y entender que si bien no es una opción educativa que ellos prefieran como la UNAM, se encuentran en la institución para poder culminar sus estudios de nivel medio superior y posiblemente si así lo desean, si han planeado que pueden realizar sus estudios de nivel superior, que se realicen las pruebas de diagnóstico, para ver si las propuestas pensadas por los orientadores, responden a las necesidades reales de los estudiantes.

Finalmente como resultado de la observación participante, de los cuestionarios y de la entrevista realizada a un orientador se encontró que una de las funciones del departamento de orientación es la de ofrecer orientación vocacional, y por ello realizan actividades como platicas y ferias de carreras. Lo que fue posible reconocer tanto con la observación como con el análisis de los datos es que el departamento parece estar cumpliendo con sus labores. Sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes es que en dicho departamento no se está haciendo un diagnóstico para detectar las necesidades reales que tienen los estudiantes de sexto semestre. Ya que en el proceso de toma de decisiones experimentan el sentimiento de estar confundidos y la elección de una licenciatura se les está haciendo difícil.

Uno de los descontentos de los estudiantes con dicha feria fue que la mayoría de las instituciones participantes eran universidades privadas como:

La UVM, la UNITEC, el Claustro de Sor Juana, Universidad Insurgentes, Chapultepec, Grupo Sol, UNIDEP, entre otras y los alumnos esperaban ver más instituciones públicas como la ESEF, IPN, UAM, UPN, CHAPINGO, etc.

En cuanto a la feria de carreras, faltó organización y que el material fuera más didáctico, además de que desde mi punto de vista, faltaba información; ya que por ejemplo en el stand de la UNAM estaban los folletos, pero no proporcionaban información, el alumno tomaba el folleto que regalaban en donde venían todas las carreras. Si preguntaba o quería saber algo más, le daban el manual para que lo consultara, la joven que estaba en el stand se limitaba a dar folleto y no explicaba. Todo lo contrario con el stand de la UAM donde explicaban de que trataba la carrera por la que uno preguntaba, la duración de la misma, las materias y hasta el campo laboral. En las universidades privadas, le pedían a uno su correo para mandar la información vía internet.

Finalmente cabría pensar que quizá con la RIEMS donde se imparte la materia de orientación, no sólo a los alumnos de primer y segundo semestre, plantear la posibilidad de analizar el material de trabajo en cuanto al sentido y significado que tienen los estudios de bachillerato, además de la toma de decisiones en la elección de una carrera, ya que tanto los estudiantes de sexto como de segundo en los a través de los cuestionarios aplicados manifiestan que al término del bachillerato quisieran estudiar una licenciatura.

Los estudiantes en el proceso de elección de carrera se sienten confundidos, ansiosos, esta elección les resulta difícil, tienen miedo a equivocarse o que la carrera que elijan no sea de su agrado, su principal preocupación es obtener un lugar en una Universidad pública, cuentan con: el apoyo de sus padres, información sobre lo que trata la carrera y su duración, así como del campo laboral, eligen una carrera porque les gusta, o se basan en las materias en las cuales llevan buen promedio, o en la remuneración económica a percibir, o bien porque les resulta interesante, además de atractiva o porque sus amigos quieren estudiar esa carrera y les han brindado información, pero también por una aceptación social.

Tienen que empezar a decidir cuál va a ser su futuro pero aún no están muy convencidos por la carrera que quieren estudiar, su misma indecisión y ansiedad provoca que por ejemplo no se enteren que hay una feria de carreras, que pueden obtener algún apoyo de estas actividades que realiza el departamento de orientación del Colegio de Bachilleres, además que la elección de carrera implica una serie de cambios, a los que se tienen que ir acostumbrando los adolescentes: no sólo se termina el bachillerato y comienza la vida universitaria, sino que es una etapa de crecimiento y madurez, es el irse adaptando a los cambios, pero también para los cuales puede haber cierta resistencia entre los adolescentes. Están experimentando cierta incertidumbre por no saben si la decisión que tomen cumpla con sus expectativas.

CAPITULO IV Propuesta de intervención “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”.

Introducción:

La presente propuesta de intervención “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO” ha sido diseñada a partir de un diagnóstico, se pretende a través de un curso – taller ofrecer un espacio de reflexión acerca de la significación que los estudiantes de primer semestre de un Colegio de Bachilleres le atribuyen y reconocen al estudio del bachillerato. A partir de un enfoque pedagógico que nos ofrece la perspectiva socio-constructivista, se pretende concebir al aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente del comportamiento de una persona generada por la experiencia.

El curso taller se llevó a cabo en los espacios determinados para la materia de orientación y tutorías, por lo tanto se entiende la orientación educativa como el proceso que encauza las posibilidades del ser humano.

La planeación se diseñó para 8 sesiones con una duración de 2 horas, los temas que se abordan son: sentido, significado, toma de decisiones y proyecto de vida. Se trabajara de manera individual como colaborativamente, con los productos de cada sesión se elaborara una especie de libro (portafolio de evidencias).

A través de este curso-taller se pretende sensibilizar a los participantes en las temáticas antes mencionadas.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La investigación que generó el diseño de la propuesta de taller, se llevó a cabo con base en un diseño cualitativo cuyo propósito no sólo era describir el fenómeno, sino también generar datos relacionados con el registro y la correlación

de frecuencias relativas al fenómeno estudiado. En este sentido y para llevar a cabo los objetivos planteados se planteó que el diseño incluyera técnicas que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1980, p 31) permitan explicar las razones de los diferentes aspectos del comportamiento de los sujetos involucrados.

Esta propuesta de intervención se basó en un diagnóstico a través de la observación de grupos de población reducidos y el muestreo teórico intensivo, con ella se trató de comprender el significado de las acciones humanas dentro del contexto simbólico en el que se generan, en este caso la elección del bachillerato a estudiar, la institución, y el sentido que tiene estudiar el bachillerato, también en la observación participante de las actividades que el departamento de orientación educativa realiza con los estudiantes de primer semestre encaminadas al proceso de inserción al plantel y el sentido que tiene para dichos estudiantes el estudiar y concluir el bachillerato, la elaboración de cuestionarios que los estudiantes de segundo y sexto semestre del turno vespertino respondieron, estos para obtener información sobre las actividades y lo que conocen sobre el departamento de orientación, una entrevista con el orientador y el coordinador de orientación y tutorías, además del diseño y aplicación de un curso-taller.

Por lo tanto como eje de la estrategia metodológica se buscó dilucidar las relaciones complejas que se establecen en el campo investigado en relación con los procesos de toma de decisiones para la elección de bachillerato a estudiar y el sentido que tiene para dichos jóvenes el nivel medio superior, con jóvenes cursando sus estudios del nivel medio superior en México.

En la segunda fase se sistematizaron y analizaron los datos generados en la primera fase, para llevar a cabo el diseño del taller, mismo que se pensó desde la perspectiva teórico-metodológica que nos ofrece, desde el enfoque pedagógico, el constructivismo, además de que cada una de las sesiones se planearon didácticamente en tres momentos los que Coll (1993) denomina la etapa de

apertura, donde se trabaja en favorecer el clima adecuado y donde se examinan los conocimientos previos de los estudiantes, la etapa de desarrollo donde se va desarrollando la temática y las actividades dependiendo de la misma, en esta misma etapa se encuentra el clímax en donde se favorecerá el momento para la reflexión de la temática abordada y la etapa de cierre o de devolución donde se hace el cierre de la sesión, de la temática abordada o en donde se hace una especie de devolución de lo generado en dicha sesión.

En la tercera fase ya con el diseño y aplicación de la propuesta de intervención (curso taller) se sistematizaron y analizaron los datos generados en la fase de campo, para hacerlos de su conocimiento.

Pretendo trabajar dentro del paradigma critico-constructivista, descolocando el lugar de la orientación y tutoría , como esta práctica sin reflexión, para llevarla a la reflexión en cuanto a la pertinencia e importancia que tiene el trabajar con los estudiantes una propuesta que pueda ofrecerle al estudiante reflexionar sobre lo que a ellos le significa el hecho de estudiar el nivel medio superior, el por qué estudiar el bachillerato, y si la institución hace al estudiante, o el estudiante hace a la institución, que el estudiante pueda expresar sus ideas, inquietudes, y que tampoco se trata de venderle al estudiante una idea de pertenencia hacia una institución, sino que reflexione, sobre la oferta educativa, lo que la institución le ofrece y que visualice las oportunidades que tiene para poder estudiar el nivel medio superior.

Desde la perspectiva Ontológico: desde la experiencia vivida, desde lo que veo y puedo percibir impartiendo la materia de tutorías grupales, en dos Colegio de Bachilleres y en cuanto a lo Epistemológico: desde los criterios de validez y bondad, cómo conocemos, a partir de la experiencia y de las teorías educativas en este caso de la teoría sobre orientación escolar, orientación vocacional, identidad, juventud, familia, escuela, adolescencia, exclusión escolar, sentido, etc.

4.1.- Naturaleza del proyecto

Denominación:

Propuesta de intervención para favorecer la reflexión en cuanto al sentido y significado que tienen los estudios del bachillerato. El caso de un Colegio de Bachilleres al oriente de la Ciudad de México. “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”.

Autor: Vianey Orozco Aguilar.

Naturaleza del proyecto.

a) Descripción del proyecto:

Después de sistematizar y analizar los datos generados en la primera fase, se llevó a cabo el diseño del taller, mismo que ha sido pensado desde la perspectiva teórico-metodológica que nos ofrece desde el enfoque pedagógico algunos elementos de la teoría constructivista de esta manera se abordaran ciertos aspectos que ayuden a la construcción de la propuesta.

El curso-taller es un espacio para que lo estudiantes sientan el proceso de acompañamiento en la toma de decisiones en cuanto a la elección de estudiar el bachillerato, ya que al elegir una institución de nivel medio superior y no quedar en su primera opción crea un cierto conflicto, la finalidad es llevarlos a través de un proceso de reflexión que permita descubrir cuáles son los factores que influyen en la toma de decisiones de los jóvenes a la hora de la elección de una institución de nivel medio superior y cuál es el sentido y significado que le atribuyen los estudiantes al estudiar el bachillerato en el colegio de bachilleres.

Se llevará a cabo en 8 sesiones, en la asignatura de orientación y tutorías las sesiones tendrán una duración de 2 horas y los temas a desarrollarse son: sentido, significado, toma de decisiones, proyecto de vida. Desde una perspectiva

socioconstructivista, retomando a Vygotsky, se pretende ver el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia. (Feldman 2005).

Tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- ✚ Motivación.
- ✚ Experiencia.
- ✚ Conocimientos previos.

b) Fundamentación:

El curso “**LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO**”⁵ es creado con base a las necesidades de los jóvenes estudiantes de un Colegio de Bachilleres al oriente de la ciudad, en base a lo observado y de la realidad vivida, los estudiantes de segundo y sexto semestre visualizan el seguir formándose por lo tanto el Colegio de Bachilleres es una oportunidad para que al egresar puedan ingresar a la universidad por lo tanto en el planteamiento del problema de la presente investigación se habla de la exclusión educativa del nivel medio superior que se encuentra estrechamente relacionada con el incremento de los jóvenes rechazados de los bachilleratos debido a la falta de una política de Estado de la educación media superior y superior lo cual ha llevado al límite de la capacidad de dichas instituciones. Ello además genera un *cuello de botella* por los egresados del nivel medio superior que no acceden al nivel superior debido al incremento de la matrícula y que por tanto no tiene acceso a estudiar una carrera universitaria.

Además de lo antes mencionado los estudiantes manifiestan el que no encuentran cierto apoyo o un espacio indicado para satisfacer las inquietudes e

⁵ El nombre de la propuesta surge debido a que durante la aplicación del curso- taller, se les sugirió a los estudiantes ponerle un nombre, el cual ellos sugirieron “LOS DEL BACHO”, por lo tanto si bien en la primera sesión se les dio a conocer a los estudiantes el encuadre y el nombre de la propuesta, al apropiarse del espacio y de las actividades se le asignara el nombre sugerido por ellos.

interrogantes que se les presentan en este proceso de toma de decisiones en el nivel medio superior.

ENFOQUE PEDAGÓGICO/CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE FORMACIÓN

La fundamentación teórica de la presente propuesta retomara elementos que nos ofrece la perspectiva teórica del constructivismo que es el modelo que mantiene que una persona tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, el que aprenda no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

El aprendizaje es cognitivo, afectivo, toma en cuenta el contexto, la practica pedagógica, este contexto social a través de reproducción y producción cultural, de los discursos pedagógicos y las diferentes prácticas para el desarrollo de la conciencia. Por lo tanto para la presente propuesta y desde el enfoque pedagógico retomado anteriormente, la pedagogía no puede dejarse de lado, por ello de acuerdo con Giroux (1990) él nos habla de la pedagogía, cómo esta ciencia que se preocupa no solo por cómo se transmite el conocimiento, sino también de cómo se produce y se significa dicho conocimiento, esto a partir de intereses tanto de maestros como de los estudiantes, primeramente iniciando con la relación de dialogo maestro- estudiante donde se utilice un lenguaje claro y preciso para que el alumno entienda, comprenda y llegue así a tener un conocimiento verdadero, que este sea bien entendido para que el estudiante pueda formular sus propios conceptos, ya que si no se tiene una buena apreciación del lenguaje, el conocimiento que se adquiere puede ser erróneo producto de alguna manera de

su subjetividad, ya que debido a sus experiencias, al no comprender el tema llega a tergiversar la información. (Giroux, 1990, p. 113).

Intenta establecer crítica de sus experiencias para interpretar e intervenir en la formación de identidad. De esta manera para la presente propuesta se entenderá como esta *praxis* en donde los temas sentido, significado, toma de decisiones, proyecto de vida, se establezca este dialogo con los estudiantes, tomando en cuenta sus conocimientos previos, su vivencia, para que al socializar este conocimiento y escuchar a los demás, reflexione entorno a interrogantes dadas por el coordinador del curso taller, para que el individuo sea capaz de construir su propio pensamiento, que no solo se limite a saber lo mínimo, sino que busque la superación, que amplíe su capital cultural, ya que esta se verá reflejado en su lenguaje y que a la vez le será útil. Por lo tanto retomaremos la concepción de la teoría pedagógica.

Teoría pedagógica.

Platón se sirvió de la palabra *theoría* para indicar la contemplación de las ideas o definiciones, teoría es así ver sin modificar lo visto, se opone a la técnica, en la actualidad teoría es una explicación de lo que sucede, ha sucedido o es verosímil que suceda en la esfera de lo empírico. La teoría pedagógica explica los acontecimientos educadores a través de modelos mentales que permiten responder a la pregunta: ¿Cómo la educación sucede como sucede? (Abbagnano, 2005, p. 78)

Pedagogía de Piaget.

El valor de las etapas en pedagogía, esto es para su estudio, radica en un conocimiento exacto, científico y humano de lo qué es el hombre a través de su

desarrollo, de lo que de él se puede esperar y de las grandezas a las que él puede arribar, si él cultiva sus aptitudes y habilidades, y es precisamente así que la Pedagogía habrá de habilitar un sinnúmero de recursos, didácticos, ontológicos o teleológicos, entre otros; que permitan a la sociedad creer en sus conductores y creer firmemente porque se habrá de admitir en ellos una capacidad específica para la conducción y trascendencia del grupo. Piaget también nos habla de las Etapas del desarrollo = Estadios del Desarrollo (universales en cualquier persona)

0 - 2 años - Periodo Sensomotriz

2 - 7 años - Periodo Preoperatorio

7 - 12 años - Periodo Operaciones Concretas

Adolescencia - Periodo Operaciones Abstracto

(Abbagnano, 2005, p. 59)

El proceso de la educación es eminentemente hacer y de tarea humana ya que su función y relación con el trabajo permiten que las herramientas culturales se materialicen no solo mediante la herencia cultural, permitiendo una continuidad histórica de la humanidad, sino más bien haciendo que el hombre encuentre el origen de su propia actividad, le de dirección y entienda su comportamiento a través de la totalidad de relaciones que entre sí y con la naturaleza determine. La adquisición toma una dimensión precisa dentro de los procesos adaptativos que permiten el concepto de desarrollo, enseñanza y aprendizaje que en Piaget son sustanciales y a los que tanto tiempo dedicó al estudiar con meticulosidad las caracterizaciones del desarrollo del educando así, como las funciones del lenguaje infantil o el lenguaje y la emotividad, ver la Pedagogía a través de esquemas de percepción es dar espacios a la Psicología, a la Metodología o simplemente a la Didáctica, para que se pueda comprender que el hombre aprende a formular sus propios deseos e intenciones en forma independiente pero que al manejar el lenguaje exterior y el interior crea dimensiones superiores de intencionalidad respecto a la actividad deliberada que solo puede ser entendida, a través de una función reguladora que habrá de ser enseñada por la nueva concepción

pedagógica que a través de la interpretación del lenguaje que brinda Piaget. (Piaget, 1999, p. 70).

La pedagogía ha de permitir entender la primera tarea del educador “el intentar adaptar al estudiante a una situación de este tipo, sin escamotearle nada de su complejidad. Al construir en su espíritu un instrumento espiritual - no un nuevo hábito ni incluso una nueva creencia - un método y un instrumento nuevo en este caso al adolescente-joven será posible entender y actuar”. Podemos hablar de una pedagogía de la acción la que permita entender la escuela nueva y más que a ella la vigente, la contemporánea, la que a diario en los jardines de niños, las primarias o las distintas instituciones de educación básica y medio superior en nuestro caso, contemplen el proceso de adaptación asimilación que en su parte prospectiva Piaget avizora haciendo procedente la revisión de los métodos y del espíritu de la enseñanza en su conjunto por los que tanto pugnó.

La educación para el desarrollo humano permite entender la interrelación del hombre con su medio pero a partir de que se conozca primero al hombre en sus diferentes instancias y para ello se sugiere el estudio de lo que este entiende como la comprensión, la tolerancia y la amistad entre los diferentes elementos del grupo y los mismos grupos al grado de llegar a pensar que en aras de una educación para la paz, si fuera preciso, se requeriría sacrificar la enseñanza de la instrucción cívica a la práctica del autogobierno dándose así una dimensión más exacta de lo que debe ser la tarea pedagógica y la utilidad que está a la humanidad debe prestar (Piaget, 1999, p. 70).

La pedagogía piagetiana se consolida en la explicación de una serie de mecanismos adaptativos de asimilación y acomodación que dan espacio para materializar nuevas reequilibraciones, a través de la experiencia que proporciona

la actividad posterior de las operaciones concretas y formales. Con Piaget se puede hablar con mucha claridad de la formación de conocimientos como tales ya que se cuenta con la materia necesaria para un conceptualizar dimensiones de formación con respecto a relaciones cognoscitivas entre sujetos y objetos, permitiendo así el abanico de análisis a la problemática psicológica, lógica o del conocimiento científico en general para lo cual tendremos que aceptar necesariamente, que todo nivel de conocimiento requiere como imprescindible de un nivel de mecanismo de construcción. La Pedagogía así cimentada ha de ser una Pedagogía científica que permita a la educación una visión futurista a través del cristal del laboratorio de la ciencia y que haga del pensamiento la materia prima de la espiritualidad que se encuentre manifiesta a través del desarrollo mental, del lenguaje, el juego el experimento, el juicio o simplemente el sentimiento, esto es dando espacio a las funciones mentales. La Pedagogía de Piaget como tarea medular a analizar, en este espacio, solo puede ser dimensionada al señalar su supuesto teórico de que el “desarrollo intelectual constituye un proceso adaptativo que continúa la adaptación biológica y que presenta dos aspectos”:

La asimilación y la acomodación y que estos al ser intercambiados en el medio permiten que el sujeto construya no solo sus conocimientos sino sus mismas estructuras intelectuales ya que estas no son producto ni de factores internos maduración o herencia sino más bien de la propia actividad del sujeto confirmando aquí que es precisamente la tarea cultural a que determina al hombre como tal. (Piaget, 1999, p 70).

Así es fácil entender el constructivismo piagetiano y su estructuralismo genético para lo cual es necesario resaltar los estadios caracterizados en cada uno de ellos a los cuales también se les conoce como períodos del desarrollo: sensorio motor, de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. La tarea manifiesta en sus tratados de Epistemología, Sociología, Lógica, Filosofía y Educación solo son una muestra de la necesidad existente para el hombre de ser multidisciplinario; cuando se pretende avanzar con pasos seguros en la vereda

pedagógica, y esto que Piaget nunca se consideró a sí mismo pedagogo aunque a él le subsistan la Escuela Activa o la Escuela Nueva.

Teoría pedagógica Vygotsky.

Para Vygotsky el problema de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje constituía antes que nada un problema teórico. Pero como en su teoría la educación no era en modo alguno ajena al desarrollo y que éste, tenía lugar en el medio sociocultural real, sus análisis versaban directamente sobre la educación de tipo escolar. Por lo tanto, la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones, sino que constituye una de las fuentes del desarrollo, y la educación misma se define como el desarrollo artificial del niño. La esencia de la educación consistiría, por consiguiente en garantizar el desarrollo proporcionando al niño instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales. Vygotsky habla incluso en repetidas ocasiones de la adquisición (del aprendizaje) de diferentes tipos de actividad. Tomando como ejemplo las taxonomías botánicas, podría decirse que para el psicólogo soviético lo fundamental no reside en conocer las categorías taxonómicas sino en dominar el procedimiento de clasificación (definición y aplicación de los criterios de clasificación, clasificación de los casos extremos o ambiguos, producción de nuevos elementos de una clase y, ante todo, aprendizaje de la ejecución de operaciones lógicas que vinculan entre sí a las diferentes clases etc. Todo ello significa que Vygotsky atribuía la mayor importancia a los contenidos de los programas educativos, pero haciendo hincapié en los aspectos estructurales e instrumentales de dichos contenidos (a cuya significación hemos hecho alusión al analizar las consecuencias de la fórmula de McLuhan, “el medio es el mensaje”).

En este sentido, es preciso decir que Vygotsky no fue bastante lejos en el desarrollo de estas fructíferas ideas. Desde este punto de vista, cabría considerar

al propio establecimiento escolar como un mensaje, es decir un factor fundamental de la educación. Porque la institución escolar, aun haciendo abstracción de los contenidos que en ella se enseñan, implica cierta estructuración del tiempo y del espacio y se basa en un sistema de relaciones sociales (entre alumnos y docentes, entre los alumnos entre sí, entre el establecimiento de enseñanza y el medio ambiente, etc.). Los efectos de la escolarización se deben, en gran parte, a estos aspectos del “medio escolar”.

El concepto de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo próximo” tiene, en primer lugar, un alcance teórico. En la concepción sociocultural del desarrollo, no se puede considerar al niño como un ser aislado de su medio sociocultural, según el modelo de un Robinson Crusoe infantil. Los vínculos con los demás forman parte de su propia naturaleza. De este modo, no se puede analizar el desarrollo del niño ni el diagnóstico de sus aptitudes ni su educación si se hace caso omiso de sus vínculos sociales. El concepto de zona de desarrollo próximo ilustra precisamente este punto de vista. Tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del adolescente limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo cuando actúa en colaboración y con la asistencia del mediador. (Franco, 2007, p. 170)

En esta visión dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que hemos analizado, Vygotsky añade que éste último sería más productivo si se sometiera al niño a nuevos aprendizajes precisamente en la zona de desarrollo próximo. En esta zona, y en colaboración con el adulto, el adolescente podría adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas.

Son múltiples las modalidades de la asistencia adulta en la zona de desarrollo próximo; entre ellas figuran la imitación de las actitudes, los ejemplos presentados al adolescente, las preguntas de carácter mayéutico, el efecto de la vigilancia por

parte del adulto y también, en primerísimo lugar, la colaboración en actividades compartidas como factor constructor del desarrollo.

La educación debe orientarse más bien hacia la zona de desarrollo próximo en la que tienen lugar los encuentros del adolescente con la cultura, apoyado por una mediación que desempeña, primero, un papel de partícipe en las construcciones comunes y, luego, de organizador del aprendizaje, podría considerarse la educación escolar como el lugar donde el aprendizaje desempeña el papel de poderoso medio de fortalecimiento del desarrollo natural o como una fuente relativamente independiente. Sin embargo, las referencias a la educación escolar que figuran en la obra de Vygotsky deben considerarse no como descripciones de las realidades educativas sino más bien como un proyecto de renovación de la educación. La teoría del psicólogo soviético, formulada hace más de medio siglo, podría perfectamente constituir, gracias a su potencial heurístico, uno de los instrumentos de tal renovación para la escuela actual.

Por ello la cognición es como las capas de cebolla, se reforma, transforman se eliminan e interpretan mutuamente. La idealidad otorga un valor, se tiene que tomar en cuenta el origen la cultura, la comunidad. El desarrollo de las ideas (platón) es lo material, el modelo, lo que entreteje tanto lo macro como lo micro. Lo ideal es el concepto, en medio esta la mediación, y lo material es lo que se entreteje, el ideal material es el aquí y el ahora, lo ideal es el efecto formativo de la mente, lo material la interiorización y la apropiación, la cognición es la mente, el cerebro es lo material, la mediación es el instrumento o el artefacto psíquico ideal material, la representación mental es el esquema y el discurso del individuo. El cerebro es el transmisor de las imágenes o representaciones mentales. La adaptación al medio es elaborar teorías para comprender y explicar al mundo.

La mediación: Abre el camino para el desarrollo de una explicación no determinista donde los mediadores funcionan como medios por los que el

individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos. El Instrumento psíquico es el proceso mental de origen social e individual. Así mismo el instrumentos psicológicos para hacer nudos, cada nudo actúa como aspecto externo de la re-memorización.

El mediador externo ayuda a simplificar tareas, las palabras son etiquetas, la adquisición es la representación y construcción del conocimiento, hay que aprender el paisaje como usar lo que se tiene disponible para sentirse productivos y realizados.

El enseñante es complejo porque en primer lugar debe observar adecuadamente las regularidades de la actividad personal del niño, es decir conocer la psicología del niño, conocer la dinámica social el contexto social y su propia actividad pedagógica para usarlas de una manera sensible y elevar así a un nuevo nivel, la actividad, la conciencia, y la personalidad de los niños que tiene a su cargo.

Por ello la noción de constructivismo que se abordara es como el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, aprenda y que no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos factores. En consecuencia, según el modelo constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

El Modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotsky)
- Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

En este Modelo el rol del docente -orientador cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición (Coll, 1993, p 30).

Esta concepción de la educación, no hay que tomarla como un conjunto de recetas, sino más bien como un conjunto de postulados que permitan, dentro de lo posible, diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre la enseñanza en este caso sobre la reflexión entorno a la elección de carrera.

Esta construcción de aprendizaje que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos:

- 1.- De la representación inicial que se tiene de la nueva información y,
- 2.- De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. De la representación inicial partiendo que en el capítulo III los estudiantes cuentan con información sobre el colegio pero no es una institución que se encuentre dentro de sus primeras opciones para estudiar el bachillerato y de la actividad externa o interna que se llevara a cabo mediante el proceso de reflexión en torno a la toma de decisiones.

El profesor como mediador del aprendizaje debe:

- Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales.

- Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios,
- educativos y otros.
- Contextualizar las actividades.

La educación escolar es un proyecto social que toma cuerpo y se desarrolla en una institución que también es social, la escuela. Esto obliga, por una parte, a realizar una lectura social de fenómenos como el aprendizaje, y por otra parte se necesita realizar una explicación de cómo afecta dicho aprendizaje al desarrollo humano, entendiéndolo como un proceso de enriquecimiento cultural personal. Por esto necesitamos teorías que no opongan cultura, aprendizaje, enseñanza y desarrollo, que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada y que además expliquen como todo ello se produce dentro del marco espacial de la escuela. Esto es lo que pretende la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

Esta concepción del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, entendiendo este desarrollo como un desarrollo global, lo que supone que se debe incluir tanto las capacidades de desarrollo personal, social, de relación interpersonal, motrices como las cognitivas.

Esto significa concebir el aprendizaje no como una reproducción de la realidad, sino como una integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya se poseen, con una determinada estructura y organización, la cual variamos al establecer los nuevos nudos y relaciones, en cada aprendizaje que realizamos. Esta construcción si bien la realiza el alumno y es obra suya, necesita de un elemento externo al alumno que garantice que la construcción realizada por el alumno es la correcta y que de

alguna manera "obligue" al alumno a realizarla. Este elemento externo al proceso pero de vital importancia para su consecución es el maestro, entendido como el orientador y el promotor de la construcción que debe de realizar el alumno.

Ausubel consideraba que para que se diera un aprendizaje significativo era necesario que el alumno manifestara una disposición hacia el mismo. Esta disposición la dividía en dos categorías que él llamaba enfoque:

- **Enfoque profundo:** Intención de comprender, fuerte interacción con el contenido; relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos.
- **Enfoque superficial:** Intención de cumplir con los requisitos de la tarea; memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes; encara la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de los propósitos o estrategia; foco en elementos sueltos sin integración; no distingue principios a partir de ejemplos.

Está claro que el deseado es el enfoque profundo, puesto que es el que lleva a un aprendizaje significativo, aunque hay que señalar que estos enfoques se aplican a la forma de abordar o realizar las tareas, no al estudiante, lo que significa que un estudiante puede modificar su enfoque de una tarea a otra o de un profesor a otro, aunque en los estudios realizados se han comprobado la existencias de tendencias de enfoques" (Coll, 1995 p 56).

Dentro de la misma parece existir entre los expertos un consenso en atribuir al interés por el contenido, a las características de la tarea propuesta y a los requisitos de evaluación un papel primordial a la hora de decidir el enfoque con

que se aborda el estudio. Según Coll (1995) para sentir interés es necesario saber que se pretende y sentir que con ello se cubre una necesidad, puesto que si no conoce el propósito de una tarea, no lo podrá relacionar con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades y muy difícilmente podrá realizar un estudio en profundidad.

El auto concepto, que si bien es forjado por uno mismo, tiene un gran punto de apoyo en las llamadas relaciones interpersonales las cuales permiten la elaboración del concepto que uno tiene de sí mismo en función del concepto que capta el niño que tiene los demás de él, lo que hace que interiorice actitudes y percepciones de otros acerca de él lo que le lleva a modificar y muchas veces a condicionar su propio auto concepto. Esto referido al marco escolar confiere una nueva dimensión a las interacciones que se producen dentro de la escuela y que tendrán como protagonista al profesor- orientador y al alumno, puesto que cada profesor-orientador tendrá una visión de sus alumnos que inevitablemente influirá en lo que les va a proponer y en la manera en como se lo propondrá, e inevitablemente el alumno tendrá su propia visión del profesor que le hará interpretar de un modo u otro las propuestas del profesor.

Esta imagen que tienen el uno del otro, en el caso del profesor-orientador viene determinada por la semejanza o no del alumno a su representación del alumno ideal, aunque sí que se detectan rasgos que se pueden denominar generales, como puede ser la actitud, interés, etc.. Y las variables ligadas al aspecto físico de los mismos.

En la representación del profesor- orientador por parte del alumno, tiene especial importancia los rasgos afectivos: disponibilidad, respeto, afecto, capacidad de acogida, etc.

Esta teoría abarca los siguientes tópicos (Coll, 1995, p 65):

- El estado inicial de los alumnos.
- Los conocimientos previos.
- Los esquemas de conocimiento.
- Los conocimientos previos en el proceso de enseñanza / aprendizaje.
- La exploración de los conocimientos previos.
- Resituar los conocimientos previos

El primer factor está relacionado con el análisis de las siguientes preguntas ¿Con qué cuentan los alumnos al iniciar un proceso de aprendizaje y cuál es la base de estos para llevar a cabo un proceso de aprendizaje significativo? De acuerdo a las inquietudes planteadas por estas preguntas la concepción constructivista señala tres elementos básicos para determinar la "radiografía" de los alumnos, que se llevara a cabo en la sesiones con una lluvia de ideas.

En primer lugar se encuentra la disposición que los alumnos tienen para aprender, obviamente las diferencias entre las disposiciones de los alumnos es relativa, caracterizada en distintos grados de personalidad (Equilibrio personal, Autoestima, experiencias previas).

El segundo elemento determinante, está relacionado con el nivel de inteligencia de los alumnos, sin duda en este aspecto las diferencias abarcan la capacidad de razonamiento por parte de los alumnos (instrumentos, estrategias, habilidades, capacidades cognitivas), y en el desarrollo de sus actividades en cada sesión.

El tercer elemento hace referencia a las capacidades antes mencionadas las cuales los alumnos han ido adquiriendo en función del tiempo como el lenguaje oral- escrito, capacidad de síntesis, gráfica, leer comprensivamente etc. Al expresar sus ideas, cómo se sienten en las sesiones, sus inquietudes. Además retomaremos el conflicto cognitivo que consiste en la formulación de un problema que suponga un cierto choque con las ideas previas de los estudiantes y produzca un desequilibrio en su estructura cognitiva. Este conflicto es una forma de desarrollar motivación intrínseca. Los organismos tienden al equilibrio y sólo actúan cuando se producen desequilibrios. Si producimos un desequilibrio cognitivo, provocaremos la necesidad de buscar respuestas satisfactorias que nos permitan reequilibrarnos cognitivamente (Daniels, 2001, p. 21)

Para provocar un conflicto cognitivo, hay que comenzar planteando un problema que sorprenda al alumnado, realizando una exposición breve y clara. Los problemas pueden ser experimentales (se pide a los alumnos que emitan hipótesis sobre qué sucederá y se contrastan las hipótesis realizando la experimentación. Tras observar los resultados, se plantea ¿Por qué ha pasado esto?); o empíricos (se estimula a los alumnos a que hagan preguntas en torno al problema planteado. Luego se hace una contrastación teórica). El punto central del proceso es la búsqueda de una explicación adecuada que nos ayude a resolver el problema.

Estos elementos que acabamos de analizar son la radiografía de los alumnos lo cual permitirá que al iniciar el aprendizaje de un nuevo contenido, este sea planificado en función del estado inicial de los alumnos.

El aprender es construir conocimiento, y darle un significado al objeto de estudio y, a su vez, encontrarle sentido. La didáctica del profesor-orientador que elabora

para impartir el contenido propuesto por el centro de educación, dirigidos hacia los objetivos fundamentales del curso taller “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE FORMACIÓN

Para el diseño del trabajo grupal se retomó la propuesta sobre los grupos operativos de Pichon Riviere (1997) se le llama Grupo Operativo, a todo grupo en el cual la explicitación de la Tarea, y el accionar a través de ella, permite no sólo su comprensión sino también su ejecución.

Dos de los supuestos básicos sostenidos por Pichon Rivière, (1997) esto es, la noción de grupo como unidad básica de la interacción social, por un lado, y la interdependencia dialéctica entre indagación y operación (o podemos decir, teoría y praxis), por el otro, confluyen en convertir al grupo operativo en la herramienta primordial de trabajo e investigación en su modelo.

La característica principal del grupo operativo es que se trata de un grupo centrado en la tarea, cualquiera que ésta fuere. En palabras de Pichón (1997, p 50):

“El grupo operativo es un grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de los integrantes...”

En otras palabras dicho, en la dinámica grupal se tratará la Tarea (tema, ocupación, labor, etc.), la cual en un juego dialéctico, será desmenuzada, analizada y recompuesta en un movimiento cuya ordenación lógica, no puede reglamentarse de antemano, aunque sí prever estando en el movimiento; dicha Tarea alcanzará su racionalidad en la enunciación totalista de la misma, síntesis ya enriquecida por el grado integrativo que se dio a través de un pasaje entre lo afectivo y lo pensado.

Es decir, que la reestructuración lógica y su desarrollo es en todo un proceso, en el cual lo pensado va adquiriendo cuerpo, a través de lo afectivo con él ligado, en la verbalización y accionar grupal. Verbo y acción, se retraducen por pensamiento y afecto, ecuación en la cual cualquiera de los miembros primeros puede representar o indicar los elementos segundos. Es así que, como decimos en un artículo anterior, el grupo puede ser visualizado en dos planos: el de la temática, extensión de temas que constituirán el armazón de la Tarea y, el de la dinámica en la cual la interrelación señalará el sentir que se moviliza en dicha temática.

Los Grupos Operativos constituyen una de las múltiples maneras de estudiar y sobre todo de originar la integración del hombre al grupo y viceversa. La técnica de los grupos operativos es un proceso de *enseñanza-aprendizaje* que tiene como objetivo disminuir la ansiedad básica que resulta de enfrentar al grupo a situaciones de tensión generadas fundamentalmente por la solicitud de un cambio; por esto puede decirse que la finalidad de estos grupos está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y deficiencias de comunicación.

El proceso de integración de un grupo operativo tiene como principio fundamental lograr la disminución de la ansiedad, producto del sentimiento de pérdida de cada uno de los miembros al enfrentarse a situaciones novedosas que implican un cambio personal y la creación de nuevos vínculos con su grupo de trabajo. La técnica de los grupos operativos requiere de una adaptación activa, la cual se define tanto como la actividad constante de un sujeto para adaptarse y modificar su medio, como la actitud que él mismo tiene en el ambiente en el cual se desenvuelve.

- Por todo esto, podrían establecerse como características generales de este tipo de grupos los siguientes:
- Poseer una red de comunicación abierta. Ésta debe seguir entre los integrantes de un grupo, pues solamente mediante una correcta y asertiva comunicación se puede lograr la integración grupal.
- Desarrollar eficazmente la tarea. La organización del grupo operativo tiene como objeto contribuir a la mejora, tanto de las relaciones interpersonales como del sistema de trabajo con el que el grupo desempeña la mayoría de sus actividades.
- Seguimiento de roles complementarios. Se refiere al abandono de roles estereotipados para establecer relaciones de colaboración y trabajo en equipos.
- Adaptación activa a situaciones nuevas. No debe olvidarse que para establecer nuevos vínculos alrededor del grupo de trabajo, se requiere de un proceso de integración entre el sujeto y el grupo, el cual atraviesa por una comunicación abierta y asertiva. De esta manera el sujeto puede elegir entre dos tipos de vínculos:
 - Positivo. éste surge cuando cada uno de los miembros del grupo logra abandonar los roles estereotipados y rígidos que había presentado hasta el momento, dando paso a los roles de liderazgo compartido.

- Negativo. Es el resultado de la falta de disponibilidad para abandonar los roles estereotipados, dando origen a la disociación de los integrantes del grupo y a la dispersión de cada uno de sus miembros.

Como se mencionó la génesis del grupo operativo emerge del campo de la psicología social y es una estrategia destinada, no solo a comunicar conocimientos, sino también a desarrollar actitudes.

La didáctica propuesta para el trabajo de grupo operativo puede ser caracterizada como:

Núcleo básico. Pues constituye los conceptos universales y el aprendizaje como algo que va de lo general hacia lo particular.

Interdisciplinario y grupal. Debido a que varias disciplinas se integran en el ECRO buscando la mayor heterogeneidad para que estos, mediante diversos criterios, elaboren la información.

Instrumental y operacional. Ya que ubica al sujeto dentro de un campo específico, es decir, la situación grupal.

Horizontal y vertical. El conocimiento como situación nueva, implica la exigencia de una adaptación activa a la realidad, es decir, una reestructuración de los vínculos del sujeto. El nivel vertical relacionado con la historia personal de cada miembro del grupo, y el horizontal, es el sistema referencial del grupo.

Es necesario advertir que es posible la aparición de nuevas temáticas según el interés del grupo, también es dable que se propongan nuevos ejercicios de reflexión dependiendo de la producción grupal y si es conveniente modificar las actividades planeadas, todo ello desde un enfoque pedagógico.

c) Marco institucional:

En este caso la propuesta está dirigida a los estudiantes de un Colegio de Bachilleres al oriente de la ciudad de México y es en el contexto institucional de dicho establecimiento que el presente trabajo tiene efecto.

d) Finalidad:

Lo que se pretende lograr es el reconocer los elementos de sentido, significación, contexto y experiencias donde se puedan reconocer la significación y con ello reconocer los objetivos personales de los jóvenes en una etapa de su vida.

e) Objetivos:

Los objetivos se establecen partiendo de que los estudiantes tienen un interés en común como lo es el recibir una orientación educativa en cuando al proceso de toma de decisiones.

Objetivo general:

Entendiendo a la orientación educativa como un proceso que encauza las capacidades del individuo y posibilita su integración en el contexto social, el orientador debe propiciar la reflexión de auto aceptación del individuo, debe orientar en la toma de decisiones, e indagar en la autoestima del orientado en este taller se pretende ofrecer un espacio de reflexión a los estudiantes de primer semestre del Colegio de Bachilleres acerca de la significación que reconocen a los estudios de bachillerato en una fase de su formación.

Objetivos específicos:

- 1.-Profundizar sobre la temática sentido, para que el estudiante pueda fortalecer su sentido y el significado que le atribuye a la institución, tomando en cuenta cuáles la oferta educativa que le ofrece dicha institución
- 2.-Ofrecer este taller desde un proceso formativo para los estudiantes, este grupo pretende sensibilizar, y transformar a partir del reconocimiento, del reflejo de los otros.
- 3.- conocer lo que se genera a partir de lo trabajado en la presente propuesta sobre el sentido y el significado de los estudios de bachillerato.

f) Beneficiarios:

Directos:

Para los estudiantes que se encuentren cursando 1° semestre, ya que los estudiantes de tercer semestre actualmente llevan como materia por parte del departamento de orientación un taller denominado “toma de decisiones”, en el cual su objetivo es brindar a dichos estudiantes las herramientas necesarias para que al termino de tercer semestre elijan sus materias optativas, dependiendo de la carrera que piensen estudiar.

Indirectos:

El proyecto también aspira a beneficiar, a través de la orientación a los orientadores, tutores y profesores en general interesados en el proceso de sentido y significado en la elección de estudios del bachillerato, toma de decisiones y proyecto de vida, a través de la identificación de ciertas problemáticas específicas del contexto escolar para la intervención oportuna de la resolución de las mismas.

g) Metas a alcanzar:

Crear una especie de libro con el material empleado en cada una de las sesiones ya que ese material es convertido en un producto, mismo que se dotara de una coherencia y dependiendo de la creatividad de cada uno será entregado al coordinador del curso-taller.

h) Localización física y cobertura espacial:

Las sesiones se llevarán a cabo en el edificio B en el salón B 310, ubicado en el tercer piso de ese mismo edificio, en las instalaciones de este Colegio de bachilleres ubicado al oriente de la Ciudad de México.

4.2 Métodos y técnicas (Actividades, tareas y cronograma)

La forma de trabajo ha sido pensada con base a la población estudiantil y las características de los estudiantes del Colegio de Bachilleres, con lo cual se pretende trabajar saliendo de lo rutinario, las clases tradicionales, introduciendo técnicas grupales relacionadas con el sentido y la pertenencia al colegio de bachilleres como, para que los estudiantes puedan expresar las inquietudes y dudas sobre el proceso de inserción al nivel medio superior.

“El coordinador que moviliza, sensibiliza, dinamiza por medio de sus intervenciones. Los miembros del grupo comprometidos en un proceso social de interacción, de participación orientada a las metas comunes.” (Donas, 2001p 63).

Se pretende que los estudiantes de primer semestre de un Colegio de Bachilleres al oriente de la Ciudad de México se sientan acompañados en cuanto a este sentido y significado que le reconocen y atribuyen al estudio del bachillerato. Para lograr dicho acompañamiento se tomaran en cuenta las aportaciones de las

teorías de la motivación del aprendizaje: la comprensión de la información que el estudiante a partir de su conocimiento previo establezca conexiones entre sus intereses y habilidades con la finalidad de que tenga un papel activo para la información recibida.

Generar un aprendizaje significativo, en el cual el estudiante relacione sus conocimientos previos dotándoles de coherencia respecto a las estructuras cognitivas en relación al tema de sentido.

Dentro de las teorías cognitivas (aprendizaje significativo de Ausubel, Novak, socio constructivismo con Vygotsky.

1° preparación y motivación:

- Gestión del espacio, salón, mobiliario.
- Preparación del material, hojas de colores, diurex, plumones, hojas rotafolio.

2° visita a los estudiantes con los cuales se participará en el curso- taller, con el fin de motivar su participación en el mismo.

3° elaboración de la programación de las actividades con los participantes del curso- taller. Como las siguientes:

Especificar el espacio donde se llevara a cabo.

Elaborar el encuadre.

Especificar las actividades y tareas realizar en cada una de las sesiones, así como la forma de trabajo.

Búsqueda del reglamento escolar, logotipo, porra y organigrama del plantel.

4° Realización del curso taller con duración de 8 sesiones.

5° Evaluación del curso- taller

6° Fijar la fecha de entrega del producto final.

Métodos y Técnicas

Para el desarrollo del proyecto se empleará una metodología cualitativa y participativa, apoyado en la teoría socio-constructivista, retomando a Vygotsky, donde se pretende ver el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia. (Feldman 2005).

Tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- ✚ Motivación.
- ✚ Experiencia.
- ✚ Conocimientos previos.

Durante la implementación del proyecto, se desarrollara un proceso de acción-reflexión-acción, que permitirá socializar el aprendizaje y las experiencias de cada uno de los participantes, donde se trabaje en equipo con aquellos compañeros con los cuales no se trabajan en las clases de sus otras asignaturas.

Pretendo trabajar dentro del paradigma critico-constructivista, descolocando el lugar de la orientación y tutoría , como esta práctica sin reflexión, para llevarla a la reflexión en cuanto a la pertinencia e importancia que tiene el trabajar con los estudiantes una propuesta que pueda ofrecerle al estudiante reflexionar sobre lo que a ellos le significa el hecho de estudiar el nivel medio superior, el por qué estudiar el bachillerato, y si la institución hace al estudiante, o el estudiante hace a la institución, que el estudiante pueda expresar sus ideas, inquietudes, y que tampoco se trata de venderle al estudiante una idea de pertenencia hacia una institución, sino que reflexione, sobre la oferta educativa, lo que la institución le

ofrece y que visualice las oportunidades que tiene para poder estudiar el nivel medio superior.

Las técnicas que se utilizarán para la ejecución de las actividades serán:

- Técnicas grupales.
- Socialización.

Cronograma

Actividades	Octubre 2013					Noviembre 2013			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Sesión 1 Introducción ¿Qué es el bachillerato para mí?	X								
Sesión 2 Y el Colegio de Bachilleres ¿Qué?		x							
Sesión 3 Y mis derechos de estudiante, de joven ¿Qué?			X						
Sesión 4 ¿Qué significa ser estudiante de un Colegio de Bachilleres?				x					
Sesión 5 ¿Para qué seguir estudiando?					X				
Sesión 6 Como adolescente ¿cómo he visualizado mi vida en un futuro?						X			
Sesión 7 Y yo ¿Cómo contribuyo a manifestar mis inquietudes o necesidades educativas en el CB?							X		
Sesión 8 Y ¿cómo logro mis metas?								x	

4.3 Recursos:

Determinación de los recursos necesarios:

Humanos:

- un coordinador.
- Un ayudante
- Estudiantes del curso- taller de 1 semestre del turno vespertino.

Materiales

Salón- aula.

- Iluminación.
- Hojas de colores.
- Hojas blancas.
- Diurex.
- Fichas de trabajo.
- Pizarrón-pintarrón.
- Plumones.
- Plumones para pintarrón.
- Gis.
- Plumas.
- Lápiz.
- Goma.
 - Sacapuntas.
 - Hojas rotafolio.
 - Pritt.
 - Cartulina.
 - Borrador.

- Organigrama.
- Reglamento impreso.

Técnicos:

- Se utilizarán técnicas grupales y de comunicación.

Presupuesto:

Como este proyecto se realiza en un establecimiento educativo no se considera el gasto de personal ni de la infraestructura, solo es necesario que se tome en cuenta el costo de algunos recursos materiales.

Administración del proyecto:

Para la presente propuesta quien la diseña, será el coordinador del proyecto, será el encargado de la distribuir el trabajo, siendo el responsable último del proyecto. El ayudante será el que escribirá lo relevante de cada una de las sesiones, le dará el seguimiento al proyecto informando al coordinador de las actividades y tareas realizadas.

4.4 Indicadores de la evaluación:

El proyecto será evaluado al término de las sesiones.

- Elaboración del portafolio de evidencias.
- Número de actividades anexas al libro.

Factores externos condicionantes

- Colaboración y motivación de los estudiantes para participar en las actividades.
- Colaboración del ayudante para el seguimiento del proyecto.
- Participación y apoyo de la comunidad escolar.

4.5 Cartas descriptivas SESIONES DE CURSO-TALLER “LOS DEL BACHO”

PRIMERA SESIÓN

Título: Introducción ¿Qué es el bachillerato para mí?

OBJETIVO: Dar a conocer el encuadre general del curso y trabajar la introducción a la temática del taller, se abordará el tema de las representaciones que los estudiantes tienen de la vida escolar en el CB.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Representaciones Representaciones sociales.	<p>Se colocará el encuadre general del curso, se hará la presentación, explicación de los objetivos, la duración del curso, horario del trabajo, lugar donde se llevarán a cabo las sesiones, funciones de los estudiantes del coordinador grupal, y la forma de evaluación. Desde esta sesión se hará mención de que al final con los productos de cada sesión se recopilarán para elaborar una técnica llamada libro mismo que se explicara de manera breve ya que en la sesión 8 se profundizará en dicha técnica grupal.</p> <p>Apertura: (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de la técnica grupal “Mirada retrospectiva” (Pasut, 98 pp. 101) <p>Objetivo: A través de la experiencia vivida conocer la representación que tienen del colegio y como es que se construyeron dicha representación:</p> <p>el coordinador presentará a los estudiantes las siguientes interrogantes, para ser respondidos individualmente: Quedarme en el CB</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿me gustó? ¿no me gustó? ¿Cómo la pase? ¿cómo me sentí? ¿qué he aprendido? 	<p>Hojas de colores Plumones Hojas Rotafolio Hojas de colores</p>	1 hora 15 min	Los estudiantes se auto evaluarán, mediante la socialización.	(Si se conoce el grupo a trabajar puede iniciarse con esta sesión de lo contrario iniciar con la sesión comodín consúltese en el anexo)

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿qué otra cosa me gustaría aprender? • ¿qué pensó mi familia? • ¿qué pensaron mis amigos? <p>Desarrollo: (40 min)</p> <p>Se formarán equipos así los integrantes comentaran sus respuestas y elaboran una especie de cartel donde reúnan las respuestas del equipo .</p> <p>Se socializarán las respuestas obtenidas de los equipos</p> <p>Se reflexionará sobre las diferentes concepciones que se han tenido sobre el CB desde que estaban en la secundaria y decidieron incluirlo en su boleta credencial, en el momento que se enteraron que estudiarían ahí y ahora que se encuentran en dicha institución.</p> <p>Cierre (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hablará y comentará acerca de cómo es que padres de familia, amigos y los propios estudiantes conceptualizaban al CB, de que aquellos rumores que se escuchan entorno a la vida escolar de dicha institución. 				
--	--	--	--	--	--

◇

◇ * VER AL FINAL DE CADA SESIÓN NOTA PARA EL DESARROLLO EN LAS QUE SE PRESETAN ALGUNAS SUGERENCIAS DE MODIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS.

SEGUNDA SESIÓN:**Título: Y el Colegio de Bachilleres ¿Qué?**

OBJETIVO: Conocimiento sobre la institución Colegio de Bachilleres e historias sobre ex alumnos.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Historia del Colegio de Bachilleres: Misión Visión Plan de estudios Ex estudiantes	<p>Apertura: (15 min)</p> <p>Se inicia la sesión preguntando a los estudiantes ¿qué es el Colegio de Bachilleres? ¿Qué es lo que conocen de él? Con el fin de conocer qué es lo que saben sobre la institución.</p> <p>Desarrollo: (60 min)</p> <p>Se reflexiona en torno a qué piensan ellos que es el Colegio de Bachilleres su misión, su visión y el plan de estudios, se les dará la lectura sobre “alumnos de éxito” e “Historia del Colegio de Bachilleres” y la comentaremos.</p> <p>Después de esto se les pedirá a los estudiantes que se agrupen en 4 equipos luego se les darán unas tarjetas con las experiencias de ex alumnos del colegio mismas que compartirán con sus demás compañeros luego elaborarán una expo donde tres equipos elaboraran su stand y darán la explicación de lo qué es el CB y otro equipo serán los visitantes a la expo.</p> <p>Cierre: (10min).</p> <p>Se les realizará la sig. interrogante: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les pareció la actividad? ¿Qué sintieron de poder dar una explicación a sus demás compañeros acerca de la institución donde se encuentran estudiando?</p> <p>Devolución: (10 min)</p> <p>De acuerdo a lo visto en la sesión se socializará lo mencionado en la sesión los estudiantes si sabían dicha información sobre la institución y en que puede cambiar ahora que la conocen.</p>	Papel rotafolio, Plumones Hojas de Colores Diurex	2 horas	Estudiantes se auto evaluarán, mediante la socialización.	

◊

TERCERA SESIÓN:

Título: Y mis derechos de estudiante, de joven ¿Qué?

OBJETIVO: Que los estudiantes conozcan el reglamento escolar e identifiquen sus derechos y obligaciones además relaciones de poder dentro de la institución.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Aptitudes:</p> <p>Reglamento</p> <p>Organigrama escolar</p>	<p>Apertura (10 min).</p> <p>En una hoja se les pedirá a los estudiantes que escriban dos derechos como joven y como estudiantes y dos obligaciones, después se hará una socialización de las respuestas.</p> <p>Desarrollo (40 min) Se reflexionará en torno a qué significa ser joven en nuestra sociedad, en nuestro país, para los adultos y para los mismos jóvenes qué significa serlo después la reflexión será en torno a para qué existen los derechos y obligaciones se les dará la lectura de “derechos y obligaciones” y se comentará para qué creen que existen dichos derechos y obligaciones, qué le agregarían o cuál quitarían y por qué. Técnica “Muro informante” (Pasut, 98, p 75).</p> <p>Se formarán equipos para analizar y seleccionar la información relevante del reglamento escolar. Cada equipo producirá una síntesis de la información analizada y resaltará los datos de interés.</p>	<p>Reglamento Impreso.</p> <p>Organigrama impreso.</p> <p>Revistas.</p> <p>Imágenes Tijeras</p>	1 hora 15 min	Los estudiantes se auto evaluarán, mediante la socialización.	

◊ Para esta sesión los estudiantes emplearon más tiempo para la elaboración de la explicación sobre el nivel medio superior que explicarían a sus compañeros, el cual se dio la explicación de que serían estudiantes de secundaria, por lo cual la actividad con las tarjetas de la experiencia de ex alumnos debido a la limitante del tiempo no se llevó a cabo pero a la hora de realizar el cierre se mencionó alguna de la experiencias que los estudiantes manifestaban en las tarjetas que se tenían preparadas.

	<p>En hojas de colores se plasmará la información relevante por ejemplo derechos y obligaciones como jóvenes, como estudiantes de nivel medio superior, y como estudiantes del propio CB. Así como también organigrama cada equipo elaborara una especie de periódico.</p> <p>Cierre (10 min). Se les preguntará a los estudiantes cómo se sintieron.</p> <p>Devolución: De acuerdo a lo encontrado durante la sesión se reflexionará en torno a la información socializada y a ¿Qué pasaría si se careciera de derechos u obligaciones?</p>				
--	--	--	--	--	--

◇

CUARTA SESIÓN:

Título: ¿Qué significa ser estudiante de un Colegio de Bachilleres?

OBJETIVO: Conocer qué significado reconocen y asignan a estudiar en el CB.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Logotipo Porra Mascota	<p>Apertura (15 min) Mediante una lluvia de ideas se le preguntara a los estudiantes qué es un logotipo, qué es una porra y por qué se tendría una mascota.</p> <p>Desarrollo (60 min) Se hablará y comentará</p> <p>1. El significado de logotipo, las partes que lo</p>	Cartulinas, hojas de colores, marcadores, tijeras, cinta adhesiva	2 horas	Los estudiantes se auto evaluaron, mediante la socialización.	

◇ En esta sesión hubo un equipo que decidió elaborar su periódico pegando las hojas trabajadas con la información relevante acerca de los derechos y obligaciones en un muro del salón, se puede mostrar apertura a desarrollar la creatividad de los jóvenes, por lo cual hubo un equipo que realizó de esta forma la actividad así que esta puede ser una forma para poderse trabajar dicha actividad además de que se aprovecha el espacio áulico.

	<p>integran.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Qué es una mascota. 3. para qué una porra. <p>Técnica rediseña la mascota. Objetivo: Identificar el diseño nombre y emblema de la mascota que los estudiantes crearán donde la caractericen de acuerdo a que se identifiquen con ella ya sea por tus habilidades, intereses, aptitudes, gustos, preferencias, personalidad. Después explicarán el por qué ha sido diseñado de esa manera, se formarán equipos para que elaboren una porra de grupo donde incluyan los aspectos que comparten como grupo, intereses, habilidades, gustos así como también aspectos de la propia institución.</p> <p>Cierre (15 min) Se preguntará a los estudiantes qué les pareció la actividad, cómo se sintieron.</p> <p>Devolución: Se reflexionará en torno a qué significado es el que reconocen y pueden asignar a ser estudiantes del CB.</p>				
--	---	--	--	--	--

QUINTA SESIÓN[◇]:

Título: ¿Para qué seguir estudiando?

A partir del significado que reconocen y asignan a estudiar en el CB, trabajar sobre la importancia de seguir o no estudiando y qué decisiones son las que generalmente se deben tomar en relación con esta temática.

Objetivo: Trabajar con los estudiantes la relevancia que para ellos tiene estudiar el bachillerato y las decisiones de continuar o no estudios superiores después del CB.

[◇] Debido al desarrollo de actividades previas con la técnica de lluvia de ideas donde las respuestas se escribían en el pizarrón a la hora de realizar otras actividades a la hora del cierre cuando se ligaba lo preguntado inicialmente con lo realizado en la sesión olvidaban lo dicho al inicio por lo cual se optó porque en una hoja escribieran las respuestas a la lluvia de ideas con el fin de que a la hora de realizar el cierre ellos pudieran recodar lo expresado en un inicio.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	FORMA DE EVALUAR	OBSERVACIONES
<p>Toma de decisiones y elección:</p> <p>Intereses personales</p> <p>Factores internos</p> <p>Factores externos</p>	<p>Etapa de apertura: (15 min)</p> <p>1.-Mediante una lluvia de ideas se les preguntará a los estudiantes ¿para qué estudiar el bachillerato?, ¿para qué continuar?, luego del CB ¿qué seguir estudiando? se socializarán las respuestas.</p> <p>Desarrollo: (45 min)</p> <p>2.- Se desarrollará una técnica grupal “la flor” (Pasut, 98, p 71) Objetivo: A partir de conocer y reflexionar por qué en la boleta del COMIPEMS incluyeron o no al CB, trabajar con el grupo las razones y significados que tienen para ellos estudiar o no más allá del bachillerato.</p> <p>Para ello se les entregará a los estudiantes una hoja de cinco colores con los que se trabajara en equipo.</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes formen equipo de acuerdo al color de hoja que les toco, después en el pizarrón se pegará la hoja de centro con el tema en este caso ¿por qué incluí al colegio dentro de mis opciones educativas?, ¿Por qué seguir o no estudiando? para que posteriormente en la hoja que ellos tienen describan cómo fue que tomaron la decisión de incluir el CB en su boleta credencial, a la hoja no le pondrán nombre trabajaran con un seudónimo. Duración de la técnica grupal 15 minutos aproximadamente.</p> <p>3.-Se les pedirá que peguen las hojas alrededor de la hoja central del pizarrón donde se forme una flor, se les hablara sobre el tema de factores que influyen en la toma de decisiones y sobre los factores internos y externos que intervienen en y se leerán las narraciones.</p> <p>Cierre: (15 min)</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Hojas de color</p>	<p>2 HRS.</p>	<p>Los estudiantes se auto evaluarán, mediante la socialización.</p>	

	<p>4.-Ronda reflexiva en esta ronda se les pedirá los estudiantes que de acuerdo a lo leído detecten si dentro de las narraciones se tomaron en cuenta los factores internos y externos.</p> <p>5.- Socializarán lo encontrado en las narraciones sobre los factores internos y externos.</p> <p>Devolución</p> <p>6.-Se reflexionará en torno a: ¿Es necesario conocer los factores que intervienen en la toma de decisiones y por qué? ¿Qué tomarían en cuenta si se encontraran en sexto semestre y hay que elegir una carrera?</p>				
--	--	--	--	--	--

SEXTA SESIÓN:**Título: Como adolescente ¿cómo he visualizado mi vida en un futuro?**

OBJETIVO: Conocer cómo se representan un proyecto de vida, qué significado tiene para ellos en el contexto de sus estudios de bachillerato

TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Proyecto de Vida.</p> <p>Tomando decisiones.</p>	<p>Apertura (15 min)</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes escriban qué es un proyecto de vida. Se leerán las respuestas.</p> <p>Desarrollo (40 min)</p> <p>Mediante las técnicas a desarrollar se pretende conocer si los estudiantes han planeado o no su ingreso a los estudios de bachillerato y otros y cómo lo han realizado y qué significado tienen para ellos.</p> <p>-Lluvia de ideas:</p> <p>¿Quién soy?</p> <p>¿Cómo soy?</p> <p>¿De dónde vengo?</p> <p>¿Por qué estoy aquí?</p> <p>¿Qué quiero?</p> <p>¿Qué me gusta?</p> <p>¿Qué me disgusta?</p> <p>Hablaremos sobre la definición de meta, objetivo, misión, visión, para sensibilizarlos sobre la importancia que tiene el autoconocimiento para la definición de metas, y que la meta importante o el logro que se tiene en un primer momento es la culminación del nivel medio superior.</p> <p>Realizarán una escalera de la vida, ¿Cómo son estos escalones? ¿Qué hay en ellos? Estos escalones pueden contener momentos agradables de la vida, dificultades, frustraciones, metas a alcanzar.</p> <p>Realizarán un texto donde expliquen el contenido de cada uno de los escalones, y el por qué eligieron dichos elementos para formar los escalones y no otros.</p>	<p>Hojas.</p> <p>Plumones.</p> <p>Colores.</p> <p>Diurex.</p>	<p>1 hora</p> <p>15 min</p>	<p>Los estudiantes se auto evaluarán, mediante la socialización.</p>	

	<p>Realizarán una plenaria donde se hable de que es lo que les gusta de la escuela, y lo que les molesta, cómo podrían mejorar o cambiar aquellas situaciones que les incomoden, o no sean de su agrado.</p> <p>¿Qué esperan del semestre que están cursando?, ¿Qué esperan cinco semestres después?</p> <p>Cierre (15 min) Se comentara lo que les pareció la actividad, cómo se sintieron.</p> <p>Devolución: Para qué es necesario fijarse una meta o un objetivo, y si necesariamente tiene que ser lineal, o pueden darse situaciones imprevistas y cómo podrían sortear ciertas adversidades para poder lograr su meta.</p>				
--	---	--	--	--	--

SÉPTIMA SESIÓN:**Título: Y yo ¿Cómo contribuyo a manifestar mis inquietudes o necesidades educativas en el CB?**

OBJETIVO: Que, luego del recorrido planteado en las sesiones previas, los estudiantes puedan reflexionar acerca de su papel activo en la definición de las tareas de orientación y tutoría dentro del CB.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Orientación. Tutoría.	<p>Apertura: (10 min)</p> <p>Se iniciará con una lluvia de ideas para saber cuál es la concepción que los estudiantes tienen sobre la orientación y la tutoría</p> <p>Desarrollo: (60 min).</p> <p>Se socializará la definición de orientación y tutoría se hablará de cómo es que ellos como estudiantes perciben la orientación y la tutoría.</p> <p>Desarrollo de la técnica grupal: "Dramatización" (Pasut, 98, p 79) Objetivo: comunicar y expresar vivencias de situaciones reales o imaginadas.</p> <p>Se formarán 4 equipos en la cual ellos pensarán en las necesidades que tienen y se seleccionarán 4 diferentes situaciones Una vez armados los equipos y que se repartieron los temas el docente ayudará a los equipos a definir la situación específica a representar. Los equipos identificarán los personajes y se adjudicarán los respectivos papeles o roles. Se realiza la dramatización Los equipos comentan lo presentado y sacarán sus conclusiones además de decir qué situación corresponde solucionar a la tutoría y qué a la orientación. Cierre (20 min) Se les preguntará a los estudiantes qué les pareció la actividad. Devolución:</p>	Cartulinas. Plumones.	2 horas	Los estudiantes se auto evaluarán, mediante la socialización.	

	Se comentará y socializará con los estudiantes: ¿Cómo pueden plantear las necesidades que tienen, en las situaciones que dramatizaron al departamento de orientación y al de tutoría?				
--	--	--	--	--	--

OCTAVA SESIÓN:

Título: Y ¿cómo logro mis metas?

OBJETIVO: Aclarar alguna duda que tengan sobre las diferentes temáticas abordadas, y llevar a cabo el cierre del curso.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Representación. Sentido. Significado.	<p>Apertura (10 min) Mediante una lluvia de ideas se les preguntara sobre ¿Qué tipo de comentarios saben acerca del colegio ya sean positivos o negativos? ¿Cómo es conceptualizado el colegio de manera social?</p> <p>Desarrollo (60 min) Se retomará la temática de la primera sesión sobre las representaciones se recordará lo visto en la primera sesión donde se crearon cierta idea sobre estudiar el bachillerato, y como conceptualizaron al CB en esa sesión para reflexionar en el sentido y el significado que le han ido atribuyendo a sus estudios de bachillerato pero también de estudios posteriores.</p> <p>Elaboraran una narración donde expresen cuál es la representación que tenían del colegio y cuál es la que tienen actualmente y el sentido y significado que tiene para ellos dicha institución, se llevará a cabo la técnica grupal "mi libro"(Pasut, 98, p69) está técnica se explicó en la primera sesión se profundizara el objetivo es la construcción de un libro con los trabajos anteriores dotándolos de coherencia e incluyendo la última actividad, recopilaran sus</p>	Materiales de las sesiones anteriores, pritt, tijeras, colores, diurex, hojas blancas.	2 horas	Los estudiantes se auto evaluarán, mediante la socialización.	SE REALIZARÁ EL CIERRE DEL CURSO, SE PREGUNTARÁ QUÉ LES PARECIÓ Y CÓMO SE SINTIERON.

	<p>trabajos deberán:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elegir un título Construir la tapa Redactar la contraportada Elaborar una introducción Harán el listado de la bibliografía Organizaran el índice Encuadernarlo <p>Al final harán la presentación de su libro.</p> <p>Cierre: (20 min)</p> <p>Se hará el cierre del taller, se les pedirá que sugieran el nombre a nuestro taller</p> <p>Devolución:</p> <p>Por qué algo se nos vuelve significativo, y cómo le damos un sentido en este caso a estudiar el bachillerato</p>				
--	--	--	--	--	--

SESIÓN COMODIN:

Título: ¿Qué es el bachillerato para mí?

OBJETIVO: Conocer a la población con la que se trabajará y dar a conocer el encuadre general del curso además de trabajar la introducción a la temática del taller en este caso se abordara el tema las representaciones que tienen entorno a la vida escolar en el CB.

TEMÁTICA	ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	FORMA DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>representaciones</p> <p>Representaciones sociales.</p>	<p>Apertura (30 min)</p> <p>Se colocará el encuadre general del curso, se hará la presentación, explicación de los objetivos, qué es lo que se pretende lograr en el curso, la duración del curso, horario del trabajo, lugar donde se llevará a cabo el curso en este caso del salón y edificio y donde está ubicado, funciones de los estudiantes, del coordinador grupal, y la forma de evaluación.</p> <p>Desde esta sesión se hará mención de que al final con los productos de cada sesión se recopilaran para elaborar una técnica llamada libro mismo que se explicara de manera breve ya que en la sesión 8 se profundizará en dicha técnica grupal.</p>	<p>Cartulinas</p> <p>Plumones</p> <p>Hojas rotafolio</p> <p>Hojas de colores</p>	<p>2 horas</p>	<p>Los estudiantes se auto evaluaron, mediante la socialización.</p>	

	<p>Apertura: Se iniciará con la técnica grupal Mi nombre nuestros nombres, los alumnos escribirán en una hoja sus nombres observaran las letras que lo forman y escribirán otras palabras que puedan escribirse con algunas o todas las letras de su nombre, pueden escribir cualidades luego lo compartirán. (Pasut, 98, p 43) Se les pedirá a los estudiantes que: Se levantarán y formaran dos círculos uno circunscrito del otro y caminen por el aula, después de unos segundos que se detengan y queden de frente a otro compañero, para que platiquen, se pregunten su nombre, y por qué están en el Colegio de bachilleres por qué llegaron ahí. (Repetirán la actividad 3 veces). Se iniciara la sesión con una lluvia de ideas acerca de lo que ellos piensas o saben sobre las representaciones sociales. Desarrollo (60 min) Explicación de representaciones sociales. Desarrollo de la técnica grupal “Mirada retrospectiva” (Pasut, 98 p 101) Objetivo: A través de la experiencia vivida conocer la representación que tienen del colegio y como es que se construyeron dicha representación: En primer momento el docente presentará a los estudiantes las siguientes interrogantes, para ser respondidos individualmente: Quedarme en el CB</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿me gustó? • ¿no me gustó? • ¿Cómo la pase? • ¿cómo me sentí? • ¿qué he aprendido? • ¿qué otra cosa me gustaría aprender? • ¿qué pensó mi familia? • ¿qué pensaron mis amigos? <p>Se formarán equipos así los integrantes comentaran sus respuestas y elaboran una especie de cartel</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>donde reúnan las respuestas del equipo Se socializaran las respuestas obtenidas de los equipos Duración de la técnica 40 minutos. Se reflexionara sobre las diferentes concepciones que se han tenido sobre el CB desde que estaban en la secundaria y decidieron incluirlo en su boleta credencial, en el momento que se enteraron que estudiarían ahí y ahora que se encuentran en dicha institución.</p>				
--	--	--	--	--	--

4.6 Análisis de resultados de la intervención del taller “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”.

En este apartado se presentan los resultados, el análisis y la discusión de la propuesta de intervención.

Se presenta la información obtenida de cada una de las sesiones del curso taller “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”, de la discusión de lo generado y de las actividades que se realizaron en cada una de las sesiones y de las cuales se obtuvo la elaboración de un producto que fue un libro, donde los estudiantes recopilaron cada una de sus actividades.

Con base en los resultados del diagnóstico previo presentados, analizados y discutidos en el capítulo III, de los que sus conclusiones sirvieron de base para el diseño del taller, se retomarán algunos elementos y fragmentos para apoyar el análisis y la discusión de los resultados y el desarrollo de la propuesta en el curso taller “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”

Al llevar a cabo la propuesta de curso taller se encontró lo siguiente:

Los estudiantes de primer semestre con los que se desarrolló el taller incluyeron al Colegio de Bachilleres dentro de una opción educativa en la boleta credencial, pero no era algo preferente para ellos solo un estudiante el cual él había pedido como primer opción el CB y ese plantel. Al leer los títulos de cada una de las sesiones decían: “todo lo que hemos visto tiene que ver con el “bacho” son las mismas preguntas planteadas de diferente manera”, , durante los ejercicios del taller lo generado y encontrado fue:

En la Sesión 1 Introducción ¿Qué es el bachillerato para mí?

OBJETIVO: Dar a conocer el encuadre general del curso y trabajar la introducción a la temática del taller, se abordará el tema de las representaciones que los estudiantes tienen de la vida escolar en el CB, con las preguntas ¿quedarme en el Colegio de Bachilleres?

¿Me gustó? ¿No me gustó? ¿Cómo la pasé? ¿Cómo me sentí? ¿Qué he aprendido? ¿Qué otra cosa me gustaría aprender? ¿Qué pensó mi familia? ¿Qué pensaron mis amigos?

Ante ello los jóvenes respondieron:

¿Me gustó?: no, no me gusto "erizo", si,/ no lo querían pero ya están aquí, Nel, es amplio.

¿No me gustó? los estudiantes expusieron que: nel, te tratan mal, odio la escuela no a todos, la ubicación.

¿Cómo la pase? "Dos tres", "más o menos" "súper", "más o menos", "chido con amigos".

¿Cómo me sentí? "mediocre" "bien" "cómodo" "aprendiendo algunas cosas".

¿Qué he aprendido? "ser responsable", "cosas divertidas" "matemáticas"

¿Qué otra cosa me gustaría aprender? Bailar hip-hop, socializar, computación, inglés.

¿Qué pensó mi familia? Que era mediocre, bien que tenía escuela, bien que era bueno, que tenía escuela.

¿Qué pensaron mis amigos? Que era un perdedor, que era una verdura que tenía que echarle más ganas, que era tonto, que continuaría mis estudios.

De acuerdo a lo que los estudiantes ponen en manifiesto acerca del Colegio de Bachilleres ellos quieren seguir estudiando el nivel medio superior, quisieran entender un poco más de la materia de matemáticas, pero también quisieran que hubiera otros profesores de matemáticas que le pudiesen explicar mejor, quisieran ver videos en las clases, además de que presentan la inquietud de querer aprender a bailar hip-hop, por este motivo se les comenta que la institución cuenta con un taller de danza en el cual pueden aprender algo de lo que están buscando aprender por ejemplo expresión corporal.

Los estudiantes también quisieran aprender a socializar, muestran cierta pena para trabajar en equipo, para poder manifestar sus inquietudes, además de que quisieran ser amables, ya que a veces piensan en que son algo agresivos, quisieran aprender a comunicarse y relacionarse de una mejor manera.

En el desarrollo de esta primera sesión los estudiantes se sintieron: "bien" "trabajamos de manera diferente" "nos costó trabajo la ideas que pondríamos" "a mis compañeros les paso lo mismo que a mí" "me gusto conocer a mis compañeros", por lo tanto los estudiantes se relacionaron con otros compañeros y conocieron que pasaron por situaciones similares

además les gustaría aprender cosas nuevas, empezaron a socializar con otros, no solo con sus compañeros con los cuales han trabajado al inicio del semestre.

Por lo tanto se pudo conocer las diferentes concepciones que se tienen sobre el colegio, no solo de los amigos de los estudiantes, sino también de la familia que conceptualiza al colegio como una opción de estudios, que pueden hacer una carrera después e incluso que no es una buena opción educativa. En tanto sus amigos consideran que al quedarse en El Colegio “son unos perdedores” o “mediocres”, pero contradictoriamente para otros éste sí es una opción para seguir estudiando. Tanto para la familia como para los amigos hay concepciones positivas como negativas, pero al final coinciden en que es una opción educativa para poder continuar con estudios posteriores.

Dentro de la entrevista y los cuestionarios a los orientadores mismos que se analizaron en el capítulo III, ellos piensan que los estudiantes ven en el Colegio de Bachilleres como una opción para seguir estudiando, tanto los orientadores como los estudiantes y familiares al realizar ciertas actividades con los estudiantes se encuentra que coinciden en esta concepción sobre el CB, ya que en esta actividad los estudiantes compartieron lo que sus familiares y amigos piensan sobre la institución y si bien las concepciones están divididas en cuanto a si los jóvenes son unos perdedores por haber obtenido ciertos aciertos en su examen COMIPEMS y por ende se le asignara dicha institución (Colegio de Bachilleres) como la institución donde los jóvenes realizarían sus estudios de nivel medio superior, en contraste hay quienes conceptualizan a la institución como buena y como una oportunidad para estudios posteriores.

En la sesión 2 Y el Colegio de Bachilleres ¿Qué?

OBJETIVO: Conocimiento sobre la institución Colegio de Bachilleres e historias sobre ex alumnos.

Al reflexionar sobre: ¿Qué es el Colegio de Bachilleres? ¿Qué es lo que conocen de él?, ¿qué piensan ellos que es el Colegio de Bachilleres, su misión, su visión y el plan de estudios, se encontró que los jóvenes no sabían cuál era la misión y la visión del colegio

pero si tenían la noción de lo que era una misión y una visión. Para ellos la misión es el objetivo que quieres lograr, ellos decían:

“esa meta que te planteas” y la visión es el “futuro” “como hacerlo” “como planearlo”, por ejemplo la visión es: “entrar a clases” en tanto la misión “terminar el bacho” “sacar el certificado”.

Con el material que se dio en la sesión para trabajar, los estudiantes manifestaron no conocer por ejemplo el plan de estudios, cómo estaba dividido, sabían de sus materias de primero y tenían nociones sobre por ejemplo la salida ocupacional a elegir o las materias a elegir, pudieron contrastar lo que sabían con la información de la sesión, además de que los jóvenes tienen una claridad en cuanto a una misión y una visión y le atribuyen cierto significado a su etapa de estudiantes al plantear sus ejemplos los jóvenes dicen esta visión es el entrar a las clases y la visión obtener el certificado, vislumbran un futuro poder obtener su certificado como esta meta a alcanzar.

Al realizar las siguientes interrogantes:

¿Cómo se sintieron?, ¿Qué les pareció la actividad?, ¿Qué sintieron de poder dar una explicación a sus demás compañeros acerca de la institución donde se encuentran estudiando? ellos manifestaron que se sintieron:

“bien” “unidos” “de pelos” “niños”, la actividad les pareció “divertida” “trabajadora”, en el momento de la explicación hacia sus otros compañeros ellos sintieron “vergüenza” “tolerancia” “incapaz de poder hablar” “capaz de hablar con niños” “Superman”.

En esta sesión no solo los estudiantes hicieron uso de sus conocimientos previos y de la misma experiencia como estudiantes de primer semestre, sino que también obtuvieron información sobre la institución en la que se encuentran estudiando, el tema sobre los alumnos de éxito, no se pudo llevar a cabo tal y como estaba planeada, pero si se retomó el caso de un alumno de éxito esto para la reflexión de que: si es la escuela lo que hace al estudiante, o es el estudiante al que hace a la escuela.

Dentro de este desconocimiento sobre lo que la institución les ofrece, coinciden con sus compañeros de segundo y sexto semestre, ya que ellos también manifiestan no tener

mucha información sobre la institución, información como misión o visión, si bien los estudiantes de primer semestre tienen la noción de lo que es una misión y una visión que pueden contextualizar en la vida cotidiana y no necesariamente encasillarla en la vida escolar.

En la sesión n° 3 Y mis derechos de estudiante, de joven ¿Qué?

OBJETIVO: Que los estudiantes conozcan el reglamento escolar e identifiquen las relaciones de poder dentro de la institución.

Lo generado en esta sesión fue que no conocían a bien los derechos como jóvenes, así mismo tampoco conocían a bien los derechos y obligaciones como estudiantes.

Para los jóvenes sus derechos como jóvenes son:

“tener una familia” “recibir una educación” “divertirme” “tener libre pensamiento” “conbeber de los 18 años en adelante” “respeto”, estas ideas las plantean como jóvenes y como estudiantes plantean: “responsabilidad” “tener maestros capacitados” “a aprender” “salir temprano” “a jugar” “superarse” “expresarse” “evaluar trabajos” “a que te escuchen”.

En la reflexión en torno a qué significa ser joven tanto en: sociedad, país, para los adultos y para los mismos jóvenes ellos dicen que para ellos ser joven esta sociedad y en este país es:

“construcción de una identidad” “nuevas experiencias” “nuevas ideas” “ser alegres” “pensar en un futuro” “rebeldía” “toma de decisiones”, para ellos en esta etapa significa: “chido, genial” “grandioso” “mejor etapa de la vida” “buena vida” “tareas” “escuela” “maestros” “obligación” “reglas” “bullying” “falta de experiencias” “tener límites” “malo” “cruda moral” “alcohol” “drogas” “embarazos”.

Lo que podemos destacar sobre las reflexiones en torno a lo que significa ser joven y ser estudiante, además de que ellos han sido estudiantes desde el preescolar, se llegó a la conclusión de que en cada institución hay reglas, normas, no solo en las escuelas, sino también cuando se practica algún deporte, en casa, en torno a la pregunta de ¿Qué pasaría si se careciera de derechos u obligaciones? Los estudiantes dijeron:

“sería un desastre” “no habría orden” “se violarían algunos derechos” “todo se saldría de control”

Por lo tanto los estudiantes creen en la importancia de tener reglas, de respetarlas en lo que no están de acuerdo es estigmatizar y pusieron el ejemplo de la escuela, diciendo:

“como hay compañeros agresivos, locos, creen que todos somos iguales” nos gritan de igual modo” “luego tu no haces nada y te regañan”

solo porque eres joven, decían es una etapa bonita pero también por eso a veces no te tratan bien, por lo cual podemos notar que los jóvenes están en pleno proceso de construcción de identidad no solo conceptualizan la juventud como algo genial o la mejor etapa, sino también creen en la importancia de los límites y reglas, manifiestan que están en la etapa del consumo de alcohol, que se encuentran también en los procesos de tomar decisiones, de elegir, en esta sesión reconocieron algunos de los derechos u obligaciones como estudiantes tales como: respeto, libre participación de actividades, respetar los lineamientos, expresar libremente sus ideas, recibir apoyo académico, conducirse con respeto, además de identificar esas relaciones de poder, con quien acudir cada que se presenta alguna problemática, que muchas veces ellos no saben a quién acudir por ser “ignorantes” “incultos” e incluso utilizan el término “mediocres” al preguntarles por qué ese término la respuesta fue:

“a veces te gritan, te tratan mal,”

los jóvenes reconocieron algunos nombres de las autoridades, de jefes de materia e incluso de maestros.

De acuerdo a los datos generados en esta sesión para los jóvenes el sentido de ser joven u adolescente es que se está creciendo, es una etapa de vida, en cambio el significado que le atribuyen de acuerdo a su experiencia y como menciona Bruner de acuerdo a la cultura que de cierto modo construye un conocimiento y determinados valores, el medio donde se desenvuelven es que es una etapa de inexperiencia, cambios, de construcción de la identidad, y en donde tratan de descubrir cómo relacionarse con los otros, conocer su carácter para poder expresarse sin ser violentos, si bien es conceptualizada como una etapa de cambios, también lo es de adquirir cierta experiencia, ante ciertas decisiones y

desconocimiento se llegan a sentir mediocres, de alguna manera por cómo es que se conceptualiza a la juventud en ese contexto social.

Sesión 4 Título: ¿Qué significa ser estudiante de un Colegio de Bachilleres?

OBJETIVO: Conocer qué significado reconocen y asignan a estudiar en el CB.

En esta sesión, luego de trabajar con los materiales relacionados con la porra, la mascota y el logotipo del CB, los jóvenes expresaron un conjunto de significados que van desde la identificación léxica de la palabra hasta elaboraciones más complejas como por ejemplo, señalaron:

“La porra es”: “canción” “rima” “alentador”

“La mascota es”: “animal” “objeto” “botarga” “jugar” “entretener” “cuidarla” “identificación” “amigo” “compañero” “familia”

“El logotipo”: “dibujo” “grafo” “gráfico” “objeto” “imagen” “idea” “representa un tema” “identificación”

Alguna de las porras realizadas son las siguientes:

“Ya está aquí, ya llego la banda del lobo gris, la que no te dejara, la que siempre va a estar aquí, somos el 3”.

“canta, canta, canta, gana, canta y triunfarás”

“lets go”

“¡lobos! ¡lobos!, Iztacalco, siempre tiene ¡logros!”

En la realización de sus propias mascotas, porras y logotipos, los jóvenes presentaron diversas ideas y realizaciones. De mascotas un lobo modificado, un grupo de jóvenes, un castor, un joven, una rana, los estudiantes tuvieron porras originales, al igual que el diseño de sus mascotas, la mascota la modificaron pensando en la personalidad de ellos, en ña de los jóvenes la porra era lets go, ellos argumentaban que no se deben rendir, el del lobo modificado le pusieron colmillos, la porra era ¡lobos!¡lobos!, Iztacalco, siempre tiene ¡logros! Ya que ellos decían que se tiene logros, que participan en otras actividades, en las porras incluyen la ubicación del plantel, la personalidad de ellos, el ser estudiantes.

En tanto en cuanto a la reflexión acerca del sentido y del significado los estudiantes manifiestan:

“acabar el bacho” “sacar el certificado” “ser veterinario” “tener dinero” “estudiar una carrera” “estudiar una licenciatura” “entrar a la universidad” “quedarme en una universidad” “ser alguien en la vida” “regresar a mi trabajo”,

para ellos el sentido que le atribuyen es el poder realizar estudios posteriores, el sentido es tener un mejor futuro, formar una familia, viajar, vivir bien, pero para ellos primeramente hay que terminar el bachillerato para poder ingresar a la universidad y tener una mejor calidad de vida, a excepción de quien quiere regresar a su trabajo como chofer, el solo quiere terminar el bachillerato puesto que lo que más le gusta es manejar, presento su examen pensando en que no lo aprobaría, y ahora que se ve que es capaz desea tener su certificado para no sentirse según el estudiante tan “ignorante”.

En esta sesión se pudieron conocer las diversas opiniones y perspectivas que tienen los estudiantes acerca de los estudios del bachillerato, desde los estudiantes que desean seguir con estudios posteriores hasta el que desea terminar para incorporarse al trabajo.

Con estas posturas debido a los referentes sociales que se les ofrece a nuestros jóvenes, el poder seguir estudiando, formándose pero que de algún modo y en determinado momento se incorporaran al campo laboral, o la inserción al campo laboral dependiendo de la oferta y de las condiciones laborales, como lo menciona Bruner la cultura es la que ofrece ciertos referentes a nuestros jóvenes para la construcción de sus significados de seguir estudiando o poder emplearse.

Sesión 5 ¿Para qué seguir estudiando?

A partir del significado que reconocen y asignan a estudiar en el CB, trabajar sobre la importancia de seguir o no estudiando y qué decisiones son las que generalmente se deben tomar en relación con esta temática.

Objetivo: Trabajar con los estudiantes la relevancia que para ellos tiene estudiar el bachillerato y las decisiones de continuar o no estudios superiores después del CB.

Durante el desarrollo de esta sesión se encontró que: los estudiantes decidieron estudiar el bachillerato porque:

“es lo que sigue de la secundaria”, “mis papás me dijeron”, que decidieron seguir estudiando para “tener un mejor futuro” y “sentirme bien”, “para que en un futuro pueda tener lo que quiero”, “para terminar una licenciatura”

Los estudiantes piensan en la posibilidad de estudios posteriores al Colegio de Bachilleres.

En cuanto a ¿por qué incluí al colegio dentro de mis opciones educativas?, ¿Por qué seguir o no estudiando? Se encontró que: incluyeron al colegio por cercanía de su casa, llenar la hoja de opciones, porque solo querían estudiar un bachillerato general, porque es una escuela de nivel bachillerato, porque sabía que no alcanzaría el promedio para una prepa, por el examen de COMIPEMS de que me mandaran a una escuela que no había pedido. En cuanto a por qué seguir estudiando los estudiantes manifiestan que desean terminar una carrera, para prepararse, tener un mejor futuro.

Los estudiantes piensan en estudios posteriores al colegio, no todos vislumbran que carrera desean estudiar, otros ya saben que desean, incluyen al colegio por ser una opción educativa más, para terminar de llenar la hoja de opciones, pero también piensan en la cercanía de su casa.

Para ellos es necesario conocer los factores internos y externos que intervienen en una decisión, si bien algunos los tomaron en cuenta de manera inconsciente al argumentar como es que llenaron la boleta credencial, no tenían conocimiento de la manera de nombrar a dichos factores, también hubo quienes no tomaron en cuenta los factores, para ellos en el proceso de toma de decisiones es importante saber qué es lo que quieres y qué es lo que te conviene.

Para los jóvenes el sentido de estudiar tiene que ver con una lógica, si realizaron estudios hablando de escolaridad como preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, la lógica tiene que ver con poder realizar estudios universitarios, de cierta manera la cultura y la sociedad fijan este orden, que si bien el estudiante puede seguirlo o cambiarlo, los estudiantes en este caso quieren realizar estudios universitarios, pero por otro lado hay quien piensa en poder reincorporarse al campo laboral. El sentido es la relación simbólica y afectiva entre el hombre y su colectividad, en este caso de los jóvenes con la institución escuela, misma que se actualiza en enunciados particulares y en la especificidad de las instancias sociales que

guardan una relación culturalmente simbolizada y admitida, las norma y formas de ser de dicha institución.

El sentido social se define a partir de dos tipos de relaciones según Augé: la identidad y la alteridad (relación). La primera refiere a la configuración social inmediata con la que todo individuo se relaciona (edad escolar) la segunda se refiere a las relaciones simbólicas instituidas normales entre el individuo y otras colectividades que pueden o no pertenecer a su propia colectividad, en este caso la continuación de estudios escolarmente hablando.

Sesión 6 Como adolescente ¿cómo he visualizado mi vida en un futuro?

OBJETIVO: Conocer cómo se representan un proyecto de vida, qué significado tiene para ellos en el contexto de sus estudios de bachillerato

Lo encontrado en esta sesión es que:

Los estudiantes tienen planes a futuro, tienen metas, la mayoría desea terminar una carrera, lo escriben como:

“Terminar una carrera” “terminar una licenciatura” “ser ingeniero” “tener una carrera” “entrar a la superior”

Dentro de este proyecto de vida esa es la meta a alcanzar a excepción de quien expresa:

“deseo regresar a mi trabajo, en la carretera rumbo a Tijuana”

Hay quienes después de los estudios a nivel superior desean formar una familia, piensan en la compra de una casa, de un coche, piensan incluso en viajar además de que hay quienes incluyen que desean hacer o aprender algo que les gusta y no han podido ejemplo tocar la guitarra, clases de cocina.

En cuanto a la escalera de la vida los estudiantes en las escaleras como meta escribieron el:

“terminar una carrera” “ir a la universidad” “terminar una licenciatura” “ser veterinario” “ser administrador” “manejar”, un escalón antes estaba dedicado a “terminar el bachillerato” “terminar el bacho” “acabar la prepa” “sacar el certificado”

En las narraciones de esas escaleras como meta estaban los estudios profesionales, además de que incluían la idea de formar una familia, comprar casa, viajar a otros países, por lo tanto la idea que está presente en los jóvenes es la de terminar estudios posteriores al bachillerato, pero como primera instancia para todos está el terminar el bachillerato, para estos jóvenes el sentido radica en terminar los estudios, en tanto el significado está en lo que cada uno dentro del plano de lo individual desea lograr. De acuerdo con Bruner los significados en función de los cuales se define el Yo radican tanto en la esfera de lo individual como en la de la cultura, por lo tanto los jóvenes significan en ambas vertientes los estudios del bachillerato, por un lado desean realizar estudios posteriores y por el otro regresar al trabajo, si bien la cultura y la sociedad hasta el bachillerato les puede ofrecer ambas cosas, pero no lo es así en la oportunidad de realizar estudios superiores, debido a las políticas educativas del País.

En cuanto a la técnica de la lluvia de ideas relativa a las preguntas ¿Quién soy? ¿Cómo soy? etc., la dinámica del taller y las respuestas de los jóvenes giraron entorno de esferas más personales que en las sesiones anteriores, por ejemplo en ¿quién soy? respondían lacónicamente con sus nombres propios⁴, este tipo de interrogantes les llevo tiempo a los estudiantes para poder responderlas todos los participantes respondieron de manera personal las respuestas obtenidas son:

¿Quién soy? Soy Paco, Luis, Hugo, Adrián, Paola, Roberto, Lucero, Carlos, yo, Ana, una persona.

¿Cómo soy? Sincero, amable y me choca que las personas no cumplan, lavanda sic, normal, buena onda, buena onda, divertido, seria, algo loco, bueno, dormilona, castroso.

¿De dónde vengo? De Iztapalapa, de mi casa, de Iztacalco, de mi mamá, de mi casa, del vientre de mi mamá, de todos lados, de mi casa, de mi casa, de los reyes Culhuacán, México DF.

¿Por qué estoy aquí? Por menso yo creo, disque para estudiar, porque me quede aquí, por la COMIPEMS, aquí me mandaron, mi mamá me dio vida, ¿Por qué no estar aquí? No tengo opción, porque tengo que estudiar, no lo sé, aquí me quede, porque me quiero superar.

¿Qué quiero? Ser veterinario, estar en la carretera rumbo a Tijuana, estudiar, ver a Romeo Santos, tener una carrera, una vida mejor, terminar todos mis estudios, no lo sé, dormir, jugar futbol, ser una persona exitosa.

¿Qué me gusta? Tener dinero, manejar, las chavas y la música, futbol americano, bachata, ser loco, los libros, rock, nada, leer, jugar futbol

¿Qué me disgusta? Que no cumplan las personas de mi alrededor, venir al bacho, el alcohol, reggaetón, que me insulten, las injusticias, la gente critica, el gobierno, reguetón, mientan, que las cosas no me salgan bien.

Podemos percibir en las respuestas que los jóvenes expresaron sus ideas en cuanto a quienes son en poner sus nombres, en ser personas y ser ellos, en el por qué estás aquí hay desde quien pensó en la propia vida, desde el existir y no tanto en el lugar donde se encontraban momentáneamente, las respuestas a las interrogantes las resolvieron desde las necesidades que tenían en ese momento, hasta en reflexionar sobre su propia existencia, hay quienes están ahí para superarse y hay quienes están ahí queriendo estar en otros lugares, como lo es el caso de quien manifiesta que le gusta manejar y que quisiera estar en una carretera y no tanto en la escuela, también hay del joven que se cuestiona por qué no estar ahí, además en el que quieren, los jóvenes quieren terminar sus estudios, una mejor vida, trabajar, hay quienes manifiestan su necesidad del momento dormir e incluso algún sueño como lo es el ver a Romeo Santos, son elaboraciones complejas y personales, comparten sus preferencias y gustos así como aquello que les desagrada desde la perspectiva de su personalidad.

Sesión 7 Y yo ¿Cómo contribuyo a manifestar mis inquietudes o necesidades educativas en el CB?

OBJETIVO: Que, luego del recorrido planteado en las sesiones previas, los estudiantes puedan reflexionar acerca de su papel activo en la definición de las tareas de orientación y tutoría dentro del CB.

Lo generado en esta sesión es que: los estudiantes piensan que la tutoría es:

*“ayuda a quitar inquietudes” “platicas” “divierte” “deportes” “aburrido” “apoya”
“mantiene” en tanto la orientación “estudia” “aconseja” “ayuda vocacionalmente”
“platicas” “aconseja” “te guía a seguir un camino”*

Los temas con los que se trabajaron fueron:

Equipo 1 tema trabajo

Problemática: el papá ya no mantiene al joven, por lo tanto él tiene que trabajar para poder comprarse sus cosas, los jóvenes representaron dicha situación y concluyeron que la tutoría: ayudara en trayecto de que el joven no abandone la escuela, preguntando las

evaluaciones y estando al tanto de él, en cambio la orientación se preguntara y averiguara por la problemática, de qué es lo que está pasando en casa.

Tema economía:

Problemática: trabajar para pagarse sus estudios.

Los estudiantes concluyeron que hay que trabajar las posibles soluciones son juntar pet, cartón y seguir estudiando, buscar una beca, en este caso intervienen ambas tanto orientación como la tutoría, la tutoría para el aspecto de la evaluaciones y los profesores y la orientación para la búsqueda de becas, e indagar sobre lo emocional del joven.

Tema obligaciones en casa

Problema: el joven no realiza las labores domésticas, el chico consume drogas y sus papás deciden separarse por los problemas en casa.

La orientación apoyara al estudiante a dejar las drogas, el tutor pedirá ayuda y hablara con los padres.

Tema recreación:

Problema: peleas entre amigas, una amiga que le gusta un chavo, ellos son muy amigos y la chica no habla de sus sentimientos.

Por no tener la confianza surgen los problemas.

Quien apoyara en este caso según los estudiantes es la orientación en la parte del manejo de emociones.

Para los estudiantes ambas tanto orientación como tutoría son importantes solo que les confunde y no tienen muy claro que hace cada que, les parecen aburridos los talleres de orientación y se sienten confundidos con lo que es la tutoría, todo esto desde su experiencia como estudiantes.

Sesión 8 Y ¿cómo logro mis metas?

OBJETIVO: Aclarar alguna duda que tengan sobre las diferentes temáticas abordadas, y llevar a cabo el cierre del curso.

En esta sesión lo generado fue:

¿Qué tipo de comentarios saben acerca del colegio ya sean positivos o negativos?

“que es una escuela mala” “que es una escuela con menos recursos” “que es buena escuela” “que enseñan bien” “que en la noche asaltan” “escuela medio chida”

¿Cómo es conceptualizado el colegio de manera social?

“tendencia a drogadicción, alcoholismo, desmadre, rebeldía” “que es peligroso” “que es chido”

En cuanto a cuál es la representación que tenían del colegio y cuál es la que tienen actualmente y el sentido y significado que tiene para ellos dicha institución se encontró que:

La representación que tenían es:

“una simple escuela, como todas pero con menos prestigio” “que era mala escuela” “que estaba feo y que ya mejor ya no me metería” “escuela medio chida” “que era una escuela grande”, en cuanto a la representación actual es: “una institución académica importante” “que es buena escuela” “que es muy buena escuela” “que esta chido” “que no es una escuela tan grande”.

En cuanto al sentido y significado lo encontrado es:

Sentido:

“conocer amigos y terminar el bachillerato” “tener el certificado” “terminar este nivel de estudios y seguir avanzando” “poder terminar una carrera” “poder terminar el bachillerato y estudiar sistemas computacionales”.

Significado:

“obtener aprendizajes que me preparen para el futuro, así mismo acercar mis metas y logros” “terminar el bachillerato para ejercer un buen trabajo” “conocer a los compañeros que me acompañaran en todo el bachillerato” “que está bien y que me gusta estar aquí” “es un sentimiento agradable al entrar a la escuela”.

Coincidiendo con Anzaldúa (2012) dentro del contexto de este sentido se debe considerar a la subjetividad, entendiéndola como los procesos internos del sujeto, que se distinguen de los procesos externos considerados como “objetivos”. Nosotros consideramos que la subjetividad es un proceso en acto, es subjetivación. Un proceso mediante el cual lo exterior se convierte en interior (se interioriza), y a su vez el interior se prolonga en el exterior.

La subjetividad es la construcción que de la realidad hace el sujeto para sí mismo (y comparte con los otros, a partir del orden simbólico cultural). La subjetividad se construye al percibir la realidad (en el entramado de su deseo que es el deseo del Otro), al significarla (a partir de los imaginarios sociales), al nombrarla (a partir del lenguaje). La realidad externa se interioriza, se significa y resignifica; se convierte en realidad psíquica (significada por los imaginarios sociales y resignificada por el deseo). Por lo tanto el deseo de los jóvenes radica en terminar el bachillerato, conocer amigos, de esta manera lo significan y resignifican cuando expresan que están en una institución educativa para obtener aprendizajes que les preparen para el futuro, la realidad de un futuro más cercano a la etapa de vida que están viviendo es el ingresar a la universidad, el significado por lo tanto está en poderse preparar para estudios posteriores, siguiendo con la lógica ya antes mencionada, resignifican el significado de sus estudios al decir *“me gusta estar aquí”* *“es un sentimiento agradable al entrar a la escuela”* ya que si bien por estas representaciones sociales los estudiantes construyen ciertos pensamientos por la institución donde se encuentran estudiando y así mismo por esta continuidad cíclica o lógica de los estudios posteriores, los estudiantes pudieron resignificar su sentido, reflexionando sobre las convocatorias sociales, las convocatorias escolares, pero a la vez pensando en su YO, en qué es lo que quieren y desean, a partir de qué sentido y qué significado tiene el contraste estudiando en un bachillerato, que si bien de algún modo pudieron elegir, no era de su preferencia.

4.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”

Para el presente proyecto la evaluación será entendida como: el proceso de evaluación y el de programación/planificación que se interrelacionan y se deben producir

paralelamente; es decir, la evaluación puede realizarse en cualquier etapa o fase de la programación, en un proceso de retroalimentación permanente.

La propuesta de intervención “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO” se basa en la identificación y determinación de necesidades de la comunidad educativa, a partir de una evaluación del contexto socio-ambiental y educativo del centro escolar donde desarrollo. A la vez que considero la evaluación de programas de orientación para la mejora del proceso de intervención y del logro de resultados.

Según su metodología CUALITATIVA. Adaptada a las aplicaciones de otros campos afines como la sociología o la psicología. Shulman (1989) explica q la educación es un campo de estudio y debe apoyarse en otras disciplinas para tratar temas educativos. Argumentan que la educación se da dentro de una realidad muy compleja con variables independientes que no pueden aislarse, sus relaciones son complejas con diversas interacciones y efectos circulares. Proponen investigar en un contexto natural y con instrumentos que permitan captarlos en su integridad por eso también se llama intervención naturalista: observa los fenómenos acompañándolos en la medida en que se producen y describen sus manifestaciones con mucho detalle.

Sus métodos son la observación participante, la entrevista estructurada o no, cuestionarios, informes, estudio de casos. Sus métodos han recibido muchas críticas por ser poco fiables y poco objetivas lo que se puede suplir con la aplicación de la triangulación que recoge observaciones desde diferentes ángulos y las compara y contrasta.

La evaluación de un programa consiste en realizar un seguimiento a lo largo de un proceso, que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar la intervención orientadora, de acuerdo con los datos obtenidos. Es necesario tener en cuenta en toda evaluación que ésta debe ajustarse a las características del contexto donde el programa se lleva a cabo, en este caso de un Colegio de Bachilleres al Oriente de la ciudad de México.

La evaluación de un programa de orientación tiene una metodología concreta, que permite evidenciar si la intervención o proceso de actuación llevado a cabo es no sólo correcto sino eficaz.

Así, la evaluación de un programa de orientación no es un mero acto puntual, sino puesto que sirve para una mejora continuada del programa, la hemos de entender como un proceso. Este proceso de evaluación ha de estar íntimamente relacionado con la programación y planificación del programa, pudiendo de este modo efectuar una constante retroalimentación. En este sentido, en nuestra propuesta, al igual que hacen otros autores (Stufflebeam, Pérez Juste, Caride), el proceso de evaluación se puede fijar en cuatro momentos o tipos de evaluación:

- Evaluación de contexto - necesidades (en este caso de la información obtenida en etapa del diagnóstico se conoció y caracterizo las relaciones de poder dentro de la institución educativa, además de caracterizar a los jóvenes de primer semestre, las actividades que realiza el departamento de orientación dentro de la institución educativa y conocer y reconocer cómo son las instalaciones, con que se cuenta y con que no para la planificación de las actividades).

- Evaluación de diseño - programación (de la información generada y analizada se realizó el diseño de las actividades y se pensó la pertinencia de tomar algunos referentes que nos ofrece la perspectiva constructivista para el enfoque pedagógico que se le daría al curso taller, además de tomar en cuenta el grupo de formación con el que se trabajaría, por lo tanto se le hicieron algunas adecuaciones y se por ello la perspectiva desde la que se pensó fue la del grupo operativo)

- Evaluación de proceso - desarrollo (una vez diseñada la propuesta de intervención, “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO” y al llevarla a la práctica, algunas actividades no se pudieron llevar a cabo tal cual estaban pensadas ya que la limitante del tiempo no lo permitió, en otras ocasiones en la forma de entrega de los productos de los jóvenes con los que se trabajó en el curso taller, se cumplía con lo solicitado, pero en la forma de trabajo es

donde se encontró la forma creativa de la entrega, por lo que no se les limito, pero que en su momento si se señala en la propuesta de curso- taller, de no limitar la creatividad de los participantes, además de que se puso a apreciar que los estudiantes se apropiaron de ese espacio, ese curso taller, lo hicieron de ellos).

- Evaluación de resultados- producto (desde la sesión de encuadre se les menciona a los estudiantes que al final entregarían una especie de libro donde se recopilarían los productos de cada una de las sesiones, esto como una especie de portafolios de evidencias, pero también al final se realizó una evaluación del curso taller, donde se les pregunto: qué nombre le pondría al taller, qué me pareció el curso taller, qué le cambiaría).

La finalidad general de la evaluación es tomar decisiones de cambio y mejora a lo largo del proceso y tras finalizar la intervención del programa.

Esta propuesta pretende evaluar un programa que se diseña para cubrir las necesidades de un contexto concreto, en la línea de lo que hemos afirmado anteriormente de entender la evaluación como núcleo de todo el proceso de planificación y programación se piensa que es perfectamente aplicable en sus orientaciones generales a otras situaciones posibles en la práctica orientadora. En todos los casos el diseño de evaluación se deberá adaptar en sus cuestiones evaluativas, contenido y tipo de evaluación, a los datos de que se disponga. A continuación se hace referencia a las fases de evaluación de programas.

FASES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1ª Fase: Supuestos previos o Preliminares

Antes de iniciar el diseño de la evaluación de cualquier programa de Orientación (y por tanto en el momento de iniciar la propia planificación y diseño del mismo) hay que fijar los **supuestos teóricos-previos** en los que se va a basar dicha evaluación. En ellos se debe especificar, entre otros aspectos:

a) finalidad (qué es lo que se pretende lograr en este caso con el curso taller de “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”). Lo que se pretende lograr es el reconocer los elementos de significación, contexto y experiencias donde se puedan reconocer la significación y con ello reconocer los objetivos personales en una etapa de su vida

b) propósitos, objetivos de la evaluación (Qué es lo que se evaluará, en este caso la obtención de los productos, más que una evaluación se pretende tener estos datos sobre sentido y significado, además de las inquietudes que tienen los jóvenes, ya que el curso taller es diseñado con base a sus necesidades, por lo tanto se pretende satisfacer esas necesidades).

c) papel del evaluador: tipo de evaluación: interna, externa, mixta (se realizó una evaluación interna, los jóvenes evaluaron el curso taller, además de que el orientador dado lo generado en el curso evalúa la pertinencia de las actividades y si se cumplió con los objetivos propuestos. La evaluación de lo generado se realizó a partir de narrar lo que se generó en cada una de las sesiones, para otorgar un cierto significado, a lo trabajado, lo que se generó y la devolución que se daría en dicha sesión.

d) destinatarios, receptores de la evaluación (la evaluación estuvo dirigida a lo generado en el curso taller, es una evaluación global, tomando en cuenta que los jóvenes evaluaron las actividades, al coordinador y al propio taller, con comentarios como: me gustaron las actividades, me gusto el taller, me gustaron los temas, me hizo pensar en un proyecto de vida entre otros)

e) tipo de información que se va a dar (para ello se seleccionó la información, desde que perspectivas teóricas, sin que las sesiones se convirtieran en clases teóricas).

f) diseño de investigación en la evaluación (en esta caso y dado que el curso taller es pensado en los espacios de orientación y tutoría y donde se abordan temas propios de la orientación, se pensó pertinente consultar los modelos de evaluación de los programas de orientación)

g) utilidad (adecuación de la evaluación en el contexto a que va dirigido, lo que en cierta medida matizará los destinatarios y los responsables de tomar decisiones sobre el programa, teniendo en cuenta tanto la procedencia de la demanda del programa como la de la evaluación).

2ª Fase: Viabilidad de la evaluación

Esta segunda fase, junto con la siguiente, corresponde al momento de evaluación del diseño del programa:

(1) ¿es un programa y un buen programa para este contexto? Es un curso taller dirigido a estudiantes de primer semestre de un Colegio de Bachilleres. Donde se pueda reflexionar en torno al sentido y significado que tiene para los jóvenes de esa institución el estudio del bachillerato.

(2) ¿es un programa evaluable? Desde mi perspectiva es un programa evaluable no a un rango numérico, sino más bien descriptivo, dada la naturaleza y la temática del mismo. Como bien lo señala Souto (2007) se establece un contrato colectivo, se busca el reflexionar y conjuntar no solo un saber que trae consigo en cuanto a lo intelectual, sino también de estas relaciones interpersonales, sus sentimientos, afectos que puede compartir con el resto de los miembros del grupo, ya que pasaron por una experiencia similar, cada uno actuó de manera diferente, pero dentro de esas diferencias también hubo quienes actuaron de manera similar.

Desde la primera sesión se da a conocer el encuadre, la forma de trabajo y bien para el presente trabajo lo que nos interesa es conocer que es lo que se va generando, no en un dato numérico, sino en un dato cualitativo que nos permita la descripción del mismo que se puede contrastar o más bien fundamentar con perspectivas teóricas.

Esta segunda fase se divide en tres aspectos o dimensiones fundamentalmente:

a) características de la calidad formal/intrínseca del programa, que hace referencia al conocimiento de las características técnicas del programa, es decir, trata de responder a las siguientes cuestiones:

(a) ¿De qué programa se trata? Curso taller que pretende favorecer la reflexión sobre el sentido y el significado que tiene para los estudiantes el estudio del bachillerato.

(b) ¿Cuáles son sus metas? A través de lo trabajado en cada una de las sesiones elaborar un “LIBRO” portafolio de videncias, con las narraciones de los estudiantes.

(c) ¿Quiénes son los destinatarios? Los estudiantes de primer semestre de un Colegio de Bachilleres al oriente de la Ciudad de México.

(d) ¿Cuál es la estructura y contenido del programa? Se trabajó desde un enfoque constructivista, y se retoman las características del grupo operativo, las temáticas de sentido y significado, además de que cada una de las sesiones tiene un objetivo, tiempo, una etapa de apertura, desarrollo y cierre, temáticas, materiales didácticos, evaluación y observaciones.

(e) ¿Qué agentes son los responsables de llevarlo a cabo? Un coordinador que dinamice y movilice a los estudiantes para la reflexión.

(f) ¿Cuál es la temporalización del mismo? Los espacios de orientación y tutoría. Además de una duración de 8 sesiones.

(g) ¿Qué tipo de recursos requiere? Salón, pizarrón, plumones, diurex, hojas de colores.

(h) ¿De qué tipo de actividades, estrategias o habilidades se trata? Didácticas, dinámicas, trabajo colaborativo.

(i) ¿Qué metodología requiere? La que de acuerdo con Coll (1998 p 67) señala que en la planeación y dosificación de las actividades se requiere de una etapa de apertura, desarrollo y de cierre.

Esta subfase o dimensión de la viabilidad nos ofrece un conocimiento técnico del programa que se va a evaluar y trata de responder a la cuestión general ¿qué programa vamos a evaluar?, fijando la atención básicamente en la calidad de su estructura formal, pero pudiendo comprender también aspectos tales como su congruencia con el marco teórico de referencia y con el diagnóstico previo. En definitiva, permite al evaluador interno examinar (y modificar en su caso) la adecuación del diseño del programa a los requisitos mínimos de programación, a lo que se añade en el caso del evaluador externo, la posibilidad de familiarizarse con el programa a evaluar

Esta subfase de la viabilidad del proceso evaluador comprenderá el conocimiento y familiarización con todos los aspectos y factores que configuran el diseño de planificación del programa de Orientación. De ahí que sea necesario que el programa a evaluar esté escrito con especificación de los aspectos citados

La metodología de trabajo en esta subfase de evaluación es el análisis crítico del contenido del documento escrito en el que se refleja el programa, así como el análisis comparativo con otros programas emanados del mismo marco teórico y de reconocido prestigio y/o eficacia. Un segundo aspecto o dimensión de esta fase es b) la adecuación y adaptación al contexto, es decir, se trata de responder a la pregunta ¿es adecuado y adaptable el programa al contexto donde va dirigido?; para ello nos planteamos una serie de cuestiones que se derivan de la general:

(j) ¿El programa a evaluar parte de un Análisis del Contexto? Se parte de un diagnóstico, donde se conoció previamente el contexto en el cual se obtuvo información para la realización de las actividades y temas pertinentes para la propuesta de curso taller.

(k) ¿Surge de un Análisis de Necesidades?; ¿cuál es la/s necesidad/es de partida? Se parte

de un diagnóstico, donde se encuentra que los estudiantes de dicha institución no querían estudiar ahí, y que están ahí porque ahí los mandaron un examen de COMIPEMS.

(l) ¿Dispone el centro de los recursos precisos o está dispuesto a facilitarlos? Si, se cuenta con el espacio en horario y con un aula.

(m) ¿Permite la estructura organizativa del centro (horarios, tutoría...) la realización del programa? Si, ya que se buscó el llevarlo a cabo en los espacios de orientación y tutorías.

3ª Fase: Evaluabilidad o Validación de la evaluación

En esta tercera fase de validación de la evaluación específicamente se pretende responder a la cuestión básica de si el programa reúne las condiciones para poder ser evaluado. Si con la superación del control de la fase anterior podemos afirmar que lo que tenemos entre las manos es realmente un programa porque responde a la estructura formal de lo que se considera como tal -y no es una mera serie de actividades más o menos secuenciadas o un cúmulo de buenas intenciones o una pequeña intervención- y es adecuado y aceptable al contexto, necesidades y subsistemas a los que se dirige e implica. En esta fase se pretende comprobar que los elementos formales están diseñados de tal forma que pueden ser evaluados, que reúnen los requisitos mínimos para que puedan «pasar» aceptablemente los criterios, valoraciones, diseños y análisis propios de la evaluación de programas, si merece la pena los costes y esfuerzos de la misma, e incluso los aspectos en que se debe centrar la evaluación.

Las dimensiones propias de esta fase no quedan determinadas ni concretadas si no se establecen una serie de criterios de validación de evaluación; así, Berk y Rossi (1990 p 37) estiman que un programa no es evaluable si:

(1) Sus objetivos no están claramente especificados. (Cuenta con un objetivo particular, los específicos, además de que cada una de las sesiones tiene su propio objetivo).

(2) No está definida la estructura y componentes de forma adecuada. (Están definidos los temas, la duración, y la planeación didáctica de cada una de las sesiones, los momentos y la evaluación)

(3) No se pueden predecir con un mínimo de rigor las consecuencias de su no aplicación. Las consecuencias de no aplicarlo es que se carezca de una actividad que pueda satisfacer las necesidades de los estudiantes.

(4) No se conocen los recursos reales disponibles para implantarlo (si se conoce y reconoce que solo se cuenta con un aula).

En función de estos criterios se sugiere que, al menos, deberían seguirse los siguientes para la validación de un programa de orientación, que no podrá ser evaluado si:

(5) Sus objetivos no están formulados de forma operativa/conductual (si no son medibles y observables). En este caso son ambos. Dada la naturaleza del presente proyecto no serán medibles desde una perspectiva cuantitativa, pero si se describen de manera pertinente y rigurosa.

(6) Las actividades planificadas no son suficientes para la consecución de los objetivos planteados. En este caso algunas veces no es que no eran suficientes, sino lo que no era suficiente era el tiempo.

(7) No tiene delimitadas las acciones o actividades a realizar en unas coordenadas espacio/temporales. (Está delimitada la forma de trabajo, además de que en cada una de las sesiones se especifica los momentos de cada actividad).

(8) No se conocen los recursos materiales y humanos disponibles para implantar el programa. (Se cuenta con la descripción de los recursos necesarios para poder llevar a cabo las sesiones)

(9) Existen graves obstáculos y/o contingencias previsibles que imposibiliten la ejecución de la evaluación. En este caso no ocurrieron incidentes que pudieran cancelar las sesiones y la ejecución del curso taller.

(10) No existen en el programa procedimientos para la recogida de información de los datos de evaluación o son de muy baja calidad. Los datos obtenidos permitieron una descripción y análisis de los mismos

(11) Los datos previstos son de muy baja calidad.

(12) El costo previsto (esfuerzo, tiempo, recursos materiales) es superior a la utilidad y/o ventajas de la misma. En este caso no sucedió así ya que desde el diagnóstico se pudo prever estas acciones.

Para que un programa sea evaluable ha de cumplir la mayoría de estos criterios (aunque no necesariamente todos) y en un nivel aceptable de cumplimiento. Ante la inexistencia de una normativa específica en este sentido, es el propio evaluador como experto, y a la luz de los supuestos previos que dirigen la evaluación (objetivos, destinatarios, utilidad...), el que debe fijar ambos aspectos: qué aspectos considera prioritarios en la validación del programa y qué nivel debe exigirse en el cumplimiento (logro) de los mismos.

Lo ideal sería que para cada criterio antes referido se fijara al menos un indicador acerca de la validez de la evaluación. De acuerdo con Hernández y Rubio (1992 p 58), el peso de cada criterio depende de dos factores: las concepciones y técnicas del evaluador, y las peculiaridades específicas del contexto y personas implicadas en la implementación del programa.

A su vez, los datos obtenidos además de dar respuesta a la cuestión básica de la fase, ¿es evaluable o no el programa? y por tanto servirnos, según sea la situación en que se realice la validación, para: a) proseguir o no con la evaluación del programa o b) tomar decisiones para la mejora de aquellos aspectos que resulten deficitarios en este control, nos servirá

para fijar aquellos aspectos a los que se deberá prestar más atención en la evaluación y/o cuáles son aquellos que se deben obviar por no estar suficientemente validados y ser imposible su mejora en el diseño.

De otro lado, estos datos junto con todas las especificaciones logradas en las fases anteriores tales como utilidad, efectos, objetivos, etc., nos servirán para determinar el tipo de evaluación y los aspectos que específicamente se van a evaluar del programa, pues es éste el momento en que comienza propiamente el diseño de evaluación con la especificación del tipo de evaluación que se va a realizar, el diseño de la investigación elegido y el análisis de datos pertinente.

La metodología de esta fase será fundamentalmente, como en la anterior, el análisis de la documentación del programa, de los datos del análisis de contexto y de las fases previas al diseño, en el que primará la valoración cualitativa de la misma apoyada en el juicio experto del evaluador, aunque es aconsejable, en la medida de lo posible, que se pueda cuantificar y objetivar, o al menos justificar ampliamente con los datos del propio programa.

4ª Fase: Evaluación del Proceso

En esta fase de **evaluación de proceso** el análisis de los datos y poder tomar decisiones. El análisis girará en torno a la marcha del programa tanto en su adecuación a la programación previa como a los aspectos dinámicos y de relación del mismo. Tiene por tanto un carácter formativo e implica la realización de evaluaciones intermedias que permitan la retroalimentación del programa. En cada una de ellas se puede distinguir como fases sucesivas, la evaluación de la implementación y la evaluación del desarrollo.

a) Evaluación de la implementación

Consiste en evaluar «qué» está funcionando del programa una vez que se ha puesto en marcha, es decir, la instrumentalización del programa de intervención, su puesta en práctica siguiendo las etapas y esquemas teóricos previamente concretados. El fin último de esta fase de evaluación, es contrastar si hay o no discrepancias entre el diseño y la realidad; y

en caso afirmativo, realizar la adaptación pertinente, redefinir el programa para lograr su óptima y adecuada puesta en marcha.

En esta fase nos fijamos o centramos en cinco dimensiones o aspectos que no buscan otra cosa que la adecuación e identificación de las actividades diseñadas. A partir de estas dimensiones, especificaremos los criterios e indicadores de evaluación.

Las dimensiones a las que se hace referencia son:

(13) Cobertura del programa: El programa se ha dirigido a los sujetos que previamente se había previsto. Si se llevó a cabo con los sujetos previstos. En este caso fue diseñado para los estudiantes de primer semestre, y se implementó con dichos estudiantes.

(14) Realización de actividades: Se han llevado a la práctica todas y cada una de las actividades planificadas. Si se llevaron a cabo las actividades a excepción de una, dado el tiempo tuvo que modificarse, mismo que se señala en la propuesta de curso taller.

(15) Ejecución de la temporalización: Muy relacionada con la anterior, hace referencia que se han llevado a cabo las actividades previstas en los períodos de tiempo prefijado, es decir hay un ajuste entre la temporalización real (ejecución real) y la planificación (temporalización diseñada). Se hizo el señalamiento de la actividad que se modificó, que no se llevó a cabo tal cual pero de cómo fue que se pudo llevar a cabo.

(16) Funciones de los agentes implicados: Cada agente implicado en el programa ha llevado a la práctica las actividades de las que era responsable, tal y como se diseñó.

(17) Utilización de los recursos disponibles: Se han empleado los recursos materiales y humanos que se habían previsto.

En cuanto a la metodología (instrumentos) general a utilizar en la recogida de información en esta cuarta fase será: las fichas de control de las sesiones, el propio esquema del programa, cada una de las actividades, narraciones, y el libro (portafolio de evidencias).

El análisis de resultados se realizará en base a:

(18) Un análisis meramente cualitativo y no cuantitativo en términos de porcentajes o grados de cumplimiento de cada uno de los aspectos controlados y su comparación con los niveles de logro, ejecución o utilización prefijados con anterioridad por el evaluador. En este sentido es conveniente tener en cuenta que aunque «idealmente» se pudiera pretender un cumplimiento total (100%) del programa, el propio contexto o el punto de partida nos debe hacer «realistas» en cuanto al nivel de ejecución a lograr. Para el presente proyecto se realizará una evaluación cualitativa, dada la naturaleza señalada desde el inicio, que la investigación tiene una naturaleza cualitativa, por lo tanto la evaluación se realizara de manera cualitativa, describiendo lo generado y encontrado en cada una de las sesiones.

En cada una de las sesiones se describe lo sucedido además de que se integran elementos para la discusión como los referentes teóricos y los datos generados de los cuestionarios con los estudiantes de primer y de sexto semestre, además de la entrevista con el orientador educativo. Se realiza el cruce de la información para enriquecer el trabajo no solo los datos obtenidos de la propuesta de intervención, sino también de las diferentes concepciones teóricas que se abordan en el mismo, como lo es el sentido, significado. Por ello se hace preciso el análisis siguiente:

(19) Análisis cualitativo sobre qué aspectos del programa no se han ejecutado de la manera prevista.

(20) Por último se realiza un análisis que:

(a) En todos los casos se dirigirá a la búsqueda de las causas, dificultades o contingencias que han impedido la ejecución diseñada, bien por deficiencias en el diseño, bien por las características del contexto o de la integración de programa en el contexto. Para ello se hace preciso que los instrumentos de recogida de información (rejillas, fichas de control, diario de sesiones...etc.) den cabida también a este tipo de información. Dependiendo de la entidad del programa (amplitud, población, tiempo, etc.), del enfoque evaluativo, o de los fines de la propia evaluación este análisis se podrá realizar en base al juicio valorativo del evaluador como experto, a los juicios y opiniones de los participantes del programa

(discusión de grupos, entrevistas...) o bien, en su caso, requerir los tratamientos y análisis estadísticos pertinentes.

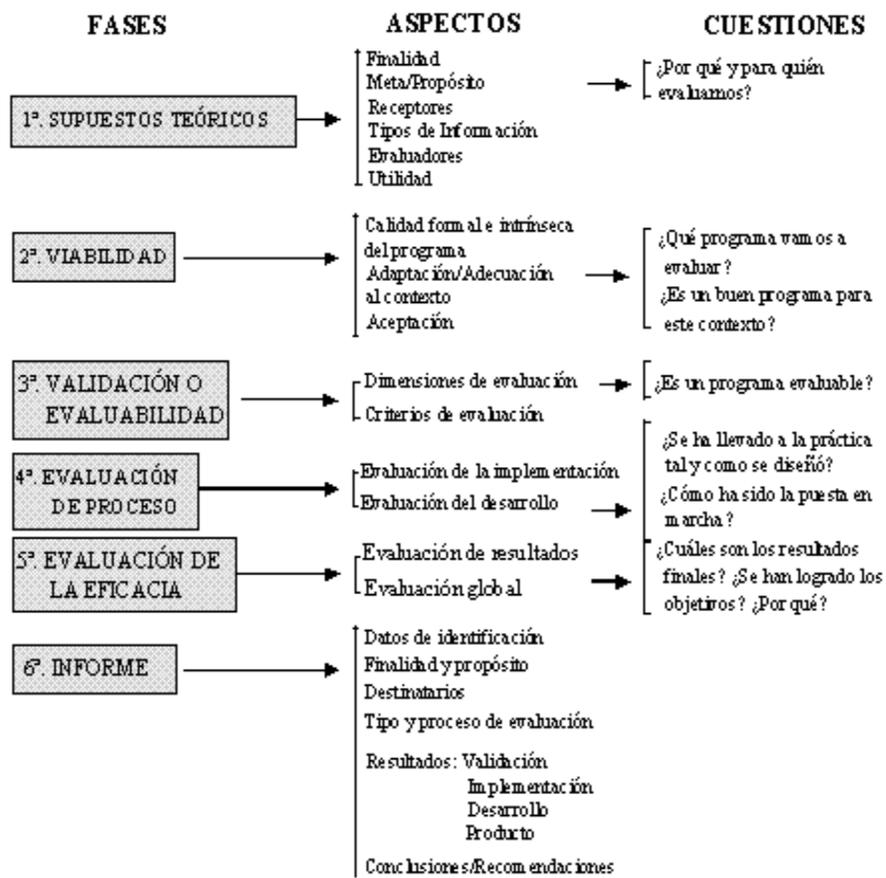
(b) En la misma línea, los datos obtenidos servirán en una evaluación explicativa como base de la relación entre el nivel de ejecución del programa y los resultados y efectos obtenidos.

En cuanto a la temporalización cabe hacer una distinción, aplicable por otra parte a las restantes fases o tipos de evaluación, desarrollo y producto. En este sentido, se debe planificar la temporalización de:

(21) La recogida de datos de información: que se hará de modo continuado a lo largo del programa y adaptándose a la naturaleza y finalidad del dato a obtener. Así se llevará un control diario del desarrollo de las sesiones en el que se tomará nota, entre otros aspectos, de las actividades realizadas, recursos utilizados, participación de alumnos, incidencias, actuación del orientador... en fin, de todos aquellos aspectos que, salvo que se haya previsto un muestreo en la recogida de datos, sea conveniente contar con el mayor número (o la totalidad) de ellos. A su vez, habrá que prefijar en qué momento del programa se utilizarán los instrumentos específicos de control del programa: cuestionarios, actividades de control de logro de objetivos, entrevistas... para lo que se tendrá en cuenta, entre otros, el tipo de programa, duración, disposición a la evaluación, tipo de instrumento a utilizar...

(22) Momentos de toma de decisión: se prefijo en qué puntos del desarrollo del programa se van a realizar los análisis de los datos de evaluación recogidos, que nos sirvan para, de modo objetivo y documentado comprobar la marcha del programa, el cumplimiento de criterios de evaluación, el logro de objetivos... de forma que podamos tomar decisiones sobre el programa. Dependiendo del tipo, estructura y duración del mismo, de la finalidad y objetivos de la propia evaluación, de los datos recogidos etc., Se determinará el número y tiempo de los momentos de toma de decisión a lo largo del programa y, obviamente, siempre habrá uno final.

En conclusión Revisando diferentes concepciones teóricas para la evaluación de programas, se decidió optar por la evaluación de programas de orientación educativa, ya que la propuesta de curso taller “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO” fue pensada y llevada a cabo en espacios de orientación y tutoría con temas relacionados a la orientación educativa por lo tanto se encontró la pertinencia de desarrollar la evaluación de la propuesta de intervención bajo esta perspectiva de evaluación de programas, se retomaron lo elementos que debe de contener una propuesta y se fue cotejando con la propuesta de intervención “LOS DEL BACHO Y SU SIGNIFICADO”. Además de poder tomar como base el siguiente esquema para la evaluación de la propuesta de intervención.



Conclusiones

Luego de la investigación y la propuesta de intervención realizadas una de las conclusiones primeras de este trabajo es que la orientación educativa entendida como un proceso que apoya los procesos para encauzar las capacidades del individuo y acompaña algunos de los aspectos que posibilitan su integración en el contexto social, así como la adquisición de aprendizajes significativos para construir un plan de vida. Es un tiempo de reflexión y acompañamiento para quienes se encuentran en la incertidumbre al elegir y tomar decisiones, en este caso el tipo de bachillerato que se desea estudiar o el tipo de actividades que se realizarán para prepararse para un futuro, además es el asesoramiento a quienes buscan mejorar sus oportunidades escolares. Cabe señalar que durante la etapa de la adolescencia se adopta una actitud de poca importancia al miramiento por el futuro, ante cuestiones del futuro personal incluyendo el profesional, por ello en cierto sentido las decisiones para el futuro quedan en segundo término. Lo primero para los adolescentes es responder a preguntas que aún no han terminado de comprender, porque involucran un conjunto de procesos que no terminan e incluso algunos no se perfilan acabadamente. Se encuentran en una búsqueda de los referentes que les permitan configurar una identidad que dependiendo del entorno y sus propias determinaciones, estos procesos podrán pasar a ser momentos en los que la incertidumbre e inestabilidad sea menor y las decisiones generen menos angustia. Parte de ello es la elección de sus estudios profesionales.

En lo que respecta a la figura del orientador y su labor orientadora encontramos que una herramienta de trabajo es la entrevista pero presenta la desventaja de que en ella el alumno puede expresarse en algunos de los casos con rodeos, de manera camuflajeada, ya que imagina que *el otro* (el orientador) *sabe sus deseos* y coloca así al orientador como *sujeto de saber*. Del supuesto saber intenta encontrar razones de sus síntomas, de la indecisión o confusión que le provoca el tomar una decisión, del intentar responder ¿por qué ahora hay que elegir? ¿Para qué estudiar el bachillerato? Es por ello que el orientador debe descolocarse del lugar del que todo lo sabe para permitir que la imaginación de los jóvenes potencie las posibilidades de configurar y expresar –en lo posible- sus deseos de futuro. De manera que pueda reflexionar en torno al proceso de significación y el sentido de los estudios del bachillerato. Con la propuesta de curso-taller “LOS DEL BACHO Y SU

SIGNIFICADO” la finalidad no estaba en que los estudiantes se sintieran pertenecientes a una institución debido a que los estudiantes se encuentran estudiando en una institución y están ahí porque con el examen de selección, debido a sus resultados, se determinó que debían realizar sus estudios de educación media superior en el Colegio de Bachilleres aunque este no fuera el de su preferencia, sino por el contrario que el estudiante reflexionara sobre el significado y el sentido que le atribuye y le reconoce a realizar estos estudios y también a cómo viven el proceso de toma de decisiones. En este sentido uno de los hallazgos del trabajo de campo tanto en el desarrollo de los cuestionarios como en el desarrollo del taller, es que de manera general el tema de “la decisión” se presentó como una especie de síntoma; ya que los jóvenes plateaban “¿para qué elegimos?” no sólo en términos de la interrogante misma sino como una especie de reconvención. ¿Para qué se les indica que elijan? ¿Para qué se les prescribe que elijan? si realmente el objeto de su elección, en la mayoría de los casos, no se realizará y por el contrario deben, como señalan, “estar dónde no quieren”. En este caso entonces es una especie de negación de la decisión: “la no-decisión”, y desde la perspectiva de este trabajo el síntoma es la coincidencia de los jóvenes, más no una enfermedad.

El leer la no decisión de un joven que se acerca a la orientación educativa, vocacional, nos permite comprender la incertidumbre del sujeto. Los actos sintomáticos propician que el sujeto se interroge, pregunte acerca de su ser enfrentándose al saber sobre sí mismo y es aquí donde la orientación educativa hace visible al confrontar al sujeto sobre sí mismo, para después hacerse visible la orientación vocacional y profesional al reflexionarse en torno a la elección de carrera.

Además de que el orientador debe mirar lo que se entiende por joven y por adolescente ya que son estas etapas las que socialmente no se encuentran bien definidas y no es que el adolescente se categorice como un rebelde sino que está en una serie de cambios los cuales tienen que ser comprendidos no minimizando ni maximizándolos. Sino acompañándolo y tratando de comprenderlo en esta etapa.

El acompañamiento implica comprender que efectivamente es posible que los jóvenes vivan sentimientos de miedo o incertidumbre por equivocarse, por reprobar, por estar en una institución que no es de su agrado. Para que apoyados en esa especie de certidumbre poder hacer “visible” que es posible encontrar un significado y por consiguiente un sentido a estudiar el bachillerato. Que los jóvenes puedan reconocer lo que para ellos podrían significar dichos estudios y con ello tratar de que les encuentren sentido.

Lo anterior implica llevarlos a la reflexión de lo que se necesita para poder tomar una decisión sea cual sea, por ejemplo hablando de su vida escolar el tener que elegir una carrera que les guste, si es una carrera que se denomina saturada el hecho de que concientice y se informe sobre los campos laborales, reflexionar en una perspectiva laboral el hecho de que quizás su campo de trabajo esté en otro estado o en alguna comunidad. Recordándoles que hay factores internos y externos presentes en la toma de decisiones y en los resultados de las mismas, por ejemplo a la hora de la elección de un bachillerato a elegir.

Aunque tomar decisiones no es algo fácil la decisión de elegir como lo mencionan los estudiantes del curso taller, que desean estudiar una carrera u otra durante el bachillerato, para algunos se vuelve difícil, pues dentro de todas las decisiones que el individuo toma a lo largo de su vida, la elección de estudios, reviste una gran importancia, puesto que la profesión que se elige no se limita a la obtención de un papel (título) sino es también un “llegar a ser” lo que dicha profesión representa para la sociedad y para quien la elige.

Aunado a lo anterior hay que tomar en cuenta que son diversos los factores que obstaculizan la decisión como los son los factores sociales, económicos, culturales y políticos así como los que el propio adolescente espera al elegir una carrera, o incluso lo que sus amigos y familia esperan de él, así mismo el sentido y el significado que los propios jóvenes le atribuyen a estudios posteriores.

Sin embargo y después del desarrollo del taller, algo que sobre sale de alguna manera es que para estos jóvenes el sentido y significado que le atribuyen al Colegio de Bachilleres es

que es una institución que les permitirá prepararse académicamente y en un futuro poder realizar examen al nivel superior, ya que obteniendo su certificado podrán ya sea incorporarse al campo laboral o incluso presentar el examen para el ingreso en alguna de las instituciones de educación superior.

Ahora, en términos conceptuales y de éstos en su relación con la práctica, es posible señalar que la relación entre pedagogía y orientación educativa que puedo encontrar a lo largo del presente proyecto es que entendiendo a la pedagogía como la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza y que tiene como objetivo elaborar guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando aportaciones e influencias de diversas ciencias, como la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía, la historia y la medicina, entre otras y que un pedagogo es el experto en educación formal y no formal que investiga la manera de organizar mejor los sistemas y programas educativos, con el objeto de favorecer al máximo el desarrollo de las personas y las sociedades. Estudia la educación en todas sus vertientes: escolar, familiar, laboral y social, es así como la pedagogía toma como herramienta de apoyo para brindarle al sujeto el asesoramiento para la toma de decisiones en la elección de carrera.

La relación entre pedagogía y orientación se mira a través de la realidad vivida como que la pedagogía se apoya de diversas ciencias y es por ello que también se apoya de la orientación en este caso educativa para el estudio de la vertiente escolar, como lo fue la de elaborar el diagnóstico en el Colegio de Bachilleres sobre la necesidad de una actividad que llevara a la reflexión sobre el sentido y el significado que los estudiantes le atribuyen al estudio del bachillerato ya que los estudiantes manifestaron que dicha institución no es una institución donde ellos quisieran estar. Además de que los estudiantes de sexto semestre manifiestan sentirse ignorados por parte del departamento de orientación en dicho proceso, así como en el de toma de decisiones, en la vertiente familiar en donde a lo largo del desarrollo del curso taller los estudiantes hacen visible la figura de la familia al sentirse apoyados por sus padres o incluso al manifestar tener que pensar en su situación económica porque la carrera que desean estudiar solo la imparten instituciones privadas.

En cuanto a la vertiente social se manifiesta cuando los estudiantes comentan el prestigio o el estatus de las instituciones de nivel medio superior como de nivel superior que las dará un título universitario ante la sociedad, en lo que respecta a lo laboral se hizo visible en las sesiones del curso taller en donde los estudiantes reflexionaron también sobre el campo laboral en donde se pueden desempeñar tanto como estudiantes, como futuros profesionistas, es aquí en donde encuentro la relación entre la pedagogía y la orientación y la importancia de ambas en el proceso de formación de los sujetos, ya que el objeto de estudio de la pedagogía (la educación) es un proceso complejo en el cual el aspecto laboral no puede quedar fuera de ella, y es por ello que estando el sujeto en este proceso de formación y más en un sistema escolarizado como lo es el Colegio de Bachilleres se encuentra inmerso el proceso de toma de decisiones en distintos momentos, ya sea a la hora de la elección de una salida ocupacional (capacitación para el trabajo), de su formación específica (materias optativas) mismas que se van perfilando de acuerdo a la elección de carrera y donde la orientación debiera brindar al sujeto el apoyo necesario para esta elección y para la propia reflexión, no sólo sobre el sentido y el significado del estudio del bachillerato sino, esto en un primer momento, para que los estudiantes sean capaces de significar y resignificar el por qué estudiar y más adelante apoyarlo y acompañarlo en el momento la elección de carrera donde también se reflexione sobre el sentido y el significado que le atribuye a seguir preparándose, a seguir estudiando, para que el joven reflexione y la toma de decisiones sea lo menos difícil para ellos.

En cuanto a la orientación en secundarias, que desde ese nivel educativo se fomente la reflexión y lo que implica un proceso de toma de decisiones tomando en cuenta los factores internos y externos ya que es en este nivel donde se encuentran en el proceso de la elección de un bachillerato, concientizar a los jóvenes de la realidad en cuanto a la preferencia de ciertos bachilleratos, los lugares disponibles no con el afán de limitarlos sino de concientizar y reflexionar sobre las alternativas que hay y cual es este sentido y significado que le atribuyen a tomar esa decisión.

Se insiste en una formación integral y es la orientación educativa donde se puede dar esta oportunidad de tomar en cuenta a los estudiantes como un todo, con su parte individual, con

sus emociones, sentimientos, confusiones, su desarrollo cognitivo, en la relación con los otros es en la orientación donde se puede ver al adolescente como este todo, donde se puede reflexionar en la realidad, en esta importancia de concluir un bachillerato debido a la falta de oportunidades y la falta de empleo, reflexionar, pensar y repensar que pueden lograr con el ingreso a nivel medio superior y superior, que es lo que le ofrece la institución de nivel medio superior y para qué una realidad que no es lejana para ellos es que en la actualidad para la contratación y selección de personal se requiere como estudio mínimo el nivel medio superior, la sociedad al egresar les ofrecerá la incorporación al mundo de trabajo o el ingreso a universidades públicas, que si bien es una realidad la falta de lugares, en dichas instituciones y por ellos no todos tendrán un acceso al nivel superior. Es por ello la importancia de reflexionar, pensar y repensar esta realidad con los adolescentes y los jóvenes ya que como lo vimos en párrafos anteriores la situación de elegir una carrera les genera confusión. La mayoría de estos jóvenes al ingresar al bachillerato ha pensado que les gustaría estudiar una licenciatura, perseveran para poder lograr esa meta que se han fijado, otros prefieren fugarse de la realidad que viven y otros deciden borrarse de una vez y para siempre de ésta.

Por todo ello, en ocasiones, pareciera olvidarse que la orientación es este espacio para que el joven reflexione y en la idea de talleres como apoyo se le vea como una clase más, sea rígida, una clase donde importe el contenido y no es que este mal, sino que la naturaleza de la orientación es esta bondad de poder ofrecer al estudiante este acompañamiento, ofreciéndole elementos que le permitan desarrollar habilidades aplicables en cualquier momento de su vida, ya sea habilidades sociales, habilidades cognitivas, autoconocimiento, de comunicación, que no sean vistas como un contenido aislado, sino que se le presenten de manera reflexiva para significarlas y resignificarlas, por ello la orientación educativa no puede mirarse como una clase más, sino como este espacio que le brinda al estudiante poder desarrollar y potenciar sus habilidades que si bien en este momento de su formación no tiene un valor numérico que impacta en las calificaciones, es parte de su formación ya que esta se encuentra ubicada en el mapa curricular y por ello es parte de su formación si bien es el complemento de dicha formación el hecho de que no tenga un impacto numérico

en calificación no quiere decir que está sea menos o más importante que las demás materias que cursa.

Los talleres de orientación que se brindan en la institución podrían presentársele a los jóvenes de una manera atractiva donde se pueda crear este vínculo entre sus inquietudes con el desarrollo de sus habilidades que si bien en un primer momento puedan aplicarse a su vida académica trasciendan en ámbitos como el personal, social, familiar etc.

La orientación educativa en el colegio de bachilleres carece de un valor curricular y pareciera que es un problema que enfrentan los orientadores de dicha institución ya que como ellos comentan a los talleres no entran los jóvenes, los jóvenes por su parte expresan no conocer el departamento de orientación mientras otros dicen que es resolver un cuadernillo, se puede notar que ven a la orientación como algo aislado de la vida académica donde lo que más recuerdan es el llenado de cuadernillos pero no el impacto de desarrollar o potenciar sus habilidades, no reconocen algunos temas de dichos talleres o cuadernillos, los jóvenes no vinculan la orientación educativa con otras asignaturas y al contrario de la disposición de los orientadores los estudiantes argumentan no sentirse apoyados ya sea por desconocimiento o por la falta de una valoración hacía la orientación educativa, por su parte los jóvenes reconocen el no acercarse al área por falta de conocimiento, si bien se puede hacer visible una falta de difusión sobre el área con los jóvenes y con los propios docentes, si existen actividades del área de orientación donde los jóvenes acuden parece que no se hace visible este vínculo entre la actividad y el departamento de orientación.

Si se difundiera el departamento de orientación y los talleres que se ofrecen, los contenidos de los mismos y resaltando la importancia, el impacto y alcance en su formación con esta importancia que se le da a los estudios de matemáticas, biología, física, entre otros aplicados en la orientación, la orientación educativa podría ser entienda como este proceso que encauza las capacidades del individuo y posibilita su integración en el contexto social, así como la adquisición de aprendizajes significativos que le apoyarán en su vida académica y para construir un plan de vida. Se podría entender y vivir en los talleres como

un espacio de reflexión y acción que busca desarrollar y potenciar valores y habilidades, así como la autodeterminación y la creatividad del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2005). *Historia de la pedagogía*. México: Editorial FCE.
- Abendaño, S., Ruggiero, Z., Enciso, J., Y Martucci, Ma. (2007). *Los sentidos de la Orientación en la Escuela Media. Conclusiones de la investigación*. México: Editorial Mecnograma.
- Aguilar, M^a.y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de evaluación de programas*. Madrid: Editorial CIS-Cuadernos Metodológicos.
- Ander, E., y Aguilar Ma. (2005). *Cómo elaborar un proyecto, guía para diseñar proyectos sociales culturales*. Argentina: Editorial Lumen/ HVMANITAS.
- Anzaldúa, y Ramírez . (coord.). (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: Editorial UAM, Azcapotzalco.
- Ardoino, J. (1981). "La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", en: Guatari, F., Lourau, R., Lapassade, G. y Mendel, G. *La intervención institucional*, México: Editorial Folios.
- Arendt H. (1996). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Augé, Marc (1987). *Símbolo, Función e Historia: Interrogantes de la Antropología*. México: Editorial Grijalbo.
- Ávila, H., y Cruz, T. (2006). "Juventudes en la posmodernidad mexicana", *Jóvenes, revista de estudios sobre juventud*, Cuarta Época, núm. 24. México: Editorial IMJ
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*, Madrid: Editorial Akal.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires,: Editorial Amorrortu.
- Berk, A. y Rossi, H. (1990). *Thinking About Program Evaluation*. Sage Beverly Hills: Newbury Park.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Editorial Morata y Fund. Paideia.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Editorial Nancea.

- Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Bourdieu, P (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, colección Los Noventa.
- Brito, R (2002). "Identidades juveniles y praxis divergentes: Acerca de la conceptualización de la juventud", en Nateras, Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: uam/Porrúa.
- Bruner, J. (1998). *El estudio apropiado del hombre*. En *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Brunet, D. (2004). "La participación juvenil. Entre el contexto social y la voluntad política", en Reguillo, R. et al. (coords.), *Tiempo de híbridos. Entre siglos jóvenes México-Cataluña*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Caride, A. (1989). "De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario". En: *Investigación en Animación sociocultural*. Madrid: Editorial UNED, 133-152.
- Coll, C. (1993). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Coll, C. (1995). *El Constructivismo en el aula*. Madrid: Editorial Graó.
- Deleuze, Gilles. 1969 (1994). *Lógica del Sentido*. Barcelona: Paidós.
- Dirección General del Bachillerato (2008); *Metodología para el Desarrollo de la Acción Tutorial en el Bachillerato General*. México: SEP
- Donas, B. (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Editorial Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe.
- Dubet, F., y Martucceli, D. (1997). *En la escuela*. Sociología de la experiencia. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" En: *La investigación de la enseñanza. 2: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Editorial Paidós, p. 195-302,
- Esteinou, R (2005). "La juventud y los jóvenes como construcción social". En Marta Mier y Terán y Cecilia Rabell (Coord.) *Jóvenes y niños: un enfoque socio demográfico*. IIS Universidad Autónoma de México: FLACSO y Porrúa Edito.
- Feixa, P. (1998). *El reloj de arena*. México: Editorial Causa Joven. p. 18.

- Feldman, R.S. (2005) "Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana". (Sexta Edición) México: McGrawHill.
- Fernández, M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Fize, M.(2004). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. México. Editorial Siglo XXI.
- Franco, F., Franca, P. (2007). *Introducción a la pedagogía general*. México: Editorial. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freund, J. (1967). *Sociología de Max Weber*, Barcelona: Editorial Península.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis de la educación. pp. 43-174.
- Gal, R (1973). *La orientación escolar*. Buenos Aires: Editorial Kapelusa.
- Gallego M, S. (2006). La tutoría en la educación superior. En: GALLEGO, S. y RIART,J. (coords.). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*.Barcelona: Octaedro.
- Gallego, S. (2006). El proceso histórico de la tutoría en la enseñanza. En: Gallego, S. y Riart, J. (coords.). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Editorial Octaedro. pp. 11-17.
- García, J. (1985). *¿Qué transa con las bandas?* México: Editorial Posada.
- Gardner, Howard (2002), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples hacia el siglo XXI*. España: Ed. Paidós.
- Giroux, A, MC Laren, P. (1990). *Lenguaje, escolarización y subjetividad más allá de la pedagogía de la producción y la resistencia*. México: Editorial Siglo XXI. pp. 111-140.
- Giroux, S., y Ginette, T. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Editorial FCE. pp. 195-212
- Gouldner, A. (1973). *La sociología actual, renovación y crítica*. Madrid: Editorial Alianza.

- Guillén, L. (1985). *“Idea, concepto y significado de la juventud”*, México: Revista de Estudios sobre la Juventud, núm. 1.
- Harrys, D. (2001). *Vigotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hebdige, D. (2004). *Subcultura. El significado del estilo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Península.
- Hernández, J. y Martínez, P. (1994). *Pautas para la evaluación de un programa de orientación*. Revista de Investigación Educativa, (23), 598-604.
- Hernández, J.M^a y Rubio, V.J. (1992). *Análisis de la evaluabilidad: paso previo de la evaluación de programas*. España: Editorial Bordón 43(4), p. 397-405.
- Herr, E. L. (1976). *Counseling: Accountability, reality, credibility*. Journal of Counseling Services, 1, 14-23.
- Instituto Nacional de Juventud (2006). Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005, México: IMJ
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría, en, Moscovici, S. Psicología social. *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lapassade, G (1999) *Las instituciones y la práctica institucional en: Grupos, organizaciones e instituciones, la transformación de la burocracia*, Barcelona: Editorial. Gedisha. pp. 213-229.
- Lázaro-Asensi (1987) Manual de orientación y tutoría. Madrid: Narcea.
- Martínez, Nurit *“Se dispara la demanda de aspirantes a UNAM”*, en el universal, México, núm. 33395, lunes 30 de marzo del 2009, portada y pp. A16-A17
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Moreno, P. (2010). *La política educativa de la globalización*. México: Editoria. UPN pp. 133-139
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, Edgar (1999) Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. España. Ed. Santillana – UNESCO.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Moscovici, S. Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común, en: Moscovici, S. *Psicología social*, 11. *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Municio, P. (1992). *La evaluación segmentada de programas*. *Bordón*, 43 (4), 375-395.
- Nicol, E. (1978). *La primera teoría de la praxis*. México: Editorial Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Ontiveros, Ma., Garduño, C. (2004). *Introducción a las ciencias sociales I*. México: Editorial , Colegio de Bachilleres. pp. 35-38.
- Pasut M, (1998). *Técnicas grupales: elementos para un aula flexible*, Buenos Aires: Editorial Novedades educativas.
- Pérez R. (1995): Evaluación de programas educativos. En: *“Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores”*. Madrid: Editorial Universitas.
- Perrenoud, P. (2006) 10 Competencias necesarias para enseñar. Mexico: Ed. Biblioteca de Actualización Magisterial – SEP.
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*, Argentina: Editorial Paidós.
- Pichon, R. (1997) El proceso grupal, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piña, J (2004)., (Coord), *La subjetividad de los actores de la educación*. México: CESU-UNAM.
- Platón (1979). *“Laques o del valor”*. En: *Diálogos*. México: Editorial Porrúa. P.p.43-59.
- Reguillo, R (1998). “Organización y agregaciones juveniles: Los desafíos para la investigación”, en Padilla, J. (coord.), *La construcción de lo juvenil. Reunión Nacional de Investigadores sobre Juventud*, México: Editorial Causa Joven.
- Reguillo, R (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Reyes Heróles, F. (1987), *El poder. La democracia difícil*. México: Editorial Grijalbo.
- Riart, J. (2006 a). El tutor ¿quién es?. En: Gallego, S. Y Riart, J. (coords.). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. p. 27-39. Barcelona: Octaedro.

- Riart, J. (2006 b). "El tutor y la tutoría individual: la entrevista". En: Gallego, S. Y Riart, J. (coords.). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Editorial Octaedro. PP. 27-39
- RIEMS (2009). Dirección de Planeación Académica. Modelo para la elaboración de Programas de Estudio del Plan de la Reforma Integral. México: SEP
- Rodríguez, S. (1986). *Proyecto docente e investigador* (Orientación Educativa). Barcelona: Editorial Universidad de Barcelona.
- Rousseau, J. (1970). *Emilio de la educación*, México: Editorial Porrúa, Colección Sepan Cuantos.
- Rousseau, J. (1950). "*Emilio o la educación*". En: *Obras escogidas*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Sampieri, H. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill
- Sánchez E. Valdez (2003) Teoría y práctica de la orientación en la escuela un enfoque psicológico. México: Ed. Manual moderno.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública, (2008). La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, México: SEP/SEMS-ANUIES-CESEP-UNAM-IPN, documento de trabajo interno integrado pro al SEP.
- SEMS-SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. México: SEP.
- Shuklman, L.(1989). Paradigmas y programas de investigación en estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en: *la investigación en la enseñanza* tomo I. Barcelona: Editorial Paidós.
- Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos aires: Editorial Miño y Dávila.
- Stake, R(1998) Investigación con estudio de casos. España: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L.(1987) La Investigación como Base de la Enseñanza.Madrid. Morata.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J., (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC
- Taylor, S. J. – Bogdan, (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados Barcelona: Editorial Paidós.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R.(1986) Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.Paidós. Buenos Aires.
- Touraine, Alain (1998). “Un mundo que ha perdido su futuro”, en Touraine, Alain (coord.), ¿Qué empleo para los jóvenes? Hacia estrategias innovadoras. España: Tecnos.
- Valenzuela, J. (1997). “Culturas juveniles, identidades transitorias”, Jóvenes, revista de estudios sobre juventud, cuarta época, núm. 3. México: IMJ.
- Velásquez, R. (1997) *Orientación Educativa*, México: Santillán.
- Wilber, K. (1999), *Sexualidad, ecología y espiritualidad*. España: Editorial Gaia.
- Yáñez Delgado (1896) UNIVERSIDAD Núm. 29, pp. 2-8... Impresa y Publicada por la Dirección de Prensa y Relaciones Públicas.
- <http://es.scribd.com/archive/plans?doc=78361967>(CONSULTADO [SEPTIEMBRE 2012](#))
- <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal>(CONSULTADO SEPTIEMBRE 2012)

Anexos:

Anexo I: Cuestionario a los alumnos de segundo.

Cuestionario a los alumnos de segundo semestre del Colegio de Bachilleres

Instrucciones: El presente cuestionario tiene como objetivo conocer cómo ha sido tú proceso de toma de decisiones en cuanto a la elección del bachillerato a estudiar. Lo que se te pide es que contestes con toda honestidad.

Edad:

Sexo:

1.- antes de terminar la secundaria ¿tenías pensado estudiar el bachillerato?

Si ()

No ()

¿Podrías explicar tus razones?

2.- ¿Recibiste información sobre las diferentes instituciones de nivel medio superior, donde podías estudiar tu bachillerato?

Sí () en caso afirmativo ¿a través de qué medios?

No ()

Conferencias ()

Folletos ()

Guías de carreras ()

Orientador ()

Maestros ()

Periódico mural ()

Otros ()

3.-En qué institución tenías pensado estudiar tu bachillerato

UNAM prepas ()

- CCH ()
Politécnico CECYT ()
Colegio de bachilleres ()
Conalep ()
CETIS ()
CEBETIS ()
Prepa del DF ()
otro- ()

Especifique cuál?

¿Por qué?

4.- ¿Qué tipo de información tenías a la hora de realizar tu registro COMIPEMS y llenar tus opciones de nivel medio superior?

5.- ¿Antes de llenar tu boleta credencial de COMIPEMS, conocías el colegio de bachilleres?

Si_____

en caso afirmativo qué es lo que conocías?

no_____

6.-¿por qué decidiste estudiar el bachillerato en el colegio de bachilleres?

7.- ¿En qué te basaste tomar esa decisión?

8.-Haz elegido el colegio de bachilleres por:

9.- ¿el colegio de bachilleres fue tu primera opción?

Si_____ no_____

Cuales eran tus opciones?

10.-¿Qué número de opción fue el colegio de bachilleres en tu boleta credencial?

11.-Estudiar en el colegio de bachilleres, resulto de una decisión (Completa la frase con lo que más se acerque a tu situación personal).

12.- Qué esperabas al ingresar al colegio de bachilleres?

13.-qué esperas al egresar del colegio de bachilleres?

14.- antes de estudiar en él colegio de bachilleres ¿Qué concepción tenías del?

15.-Ahora que te encuentras realizando tus estudios qué concepción tienes del colegio de bachilleres?.

16.- ¿Qué tiene de favorable el bachilleres frente a otras instituciones?

17.- ¿Qué le añadirías o incluirías al bachilleres para que fuera una institución de “10”?

18.-Recomendarías estudiar en un colegio de bachilleres?

Si_____ no_____

Por qué?

19.- Haz elegido el colegio de bachilleres por:

20.- conoces:

- () El organigrama del plantel
- () La porra de la institución
- () La mascota de la institución
- () El reglamento escolar
- () El plan de estudios
- () El logotipo

21.-¿Podrías describir en que consiste el organigrama escolar:

Cuál es la porra

Cómo se llama la mascota

Escribir dos derechos y dos obligaciones como estudiante

Cómo está dividido el plan de estudios

Cuál es el logotipo

22.-¿Qué piensas sobre el departamento de orientación?

23.-¿Qué te parecieron los contenidos de los talleres que se imparten de primer a tercer semestres en el área de orientación?

24.-Describe los contenidos de los talleres:

25.-¿Qué piensas de la asignatura de tutoría?

26.-¿Qué temas viste en dicha asignatura tutoría?

27.-¿Quiénes fueron tus tutores?

28.- Narra cómo viviste el enterarte de los resultados de COMIPEMS cuando te informaron en la institución donde estudiarías el bachillerato, era lo que esperabas ,¿cómo tomaste la noticia, para ti, tu familia, amigos etc.?¿ qué sentiste?,¿quién te acompañó?, ¿Recibiste o no apoyo de alguien luego de los resultados del examen?



GRACIAS POR TU APOYO!!!

Anexo II cuestionario a los estudiantes de sexto semestre.

Cuestionario a los alumnos de sexto semestre del Colegio de Bachilleres

Instrucciones: El presente cuestionario tiene como objetivo conocer cómo ha sido tú proceso de toma de decisiones en cuanto a la elección del bachillerato a estudiar. Lo que se te pide es que contestes con toda honestidad.

Edad:

Sexo:

1.-¿Recibiste información sobre las diferentes instituciones de nivel medio superior, donde podías estudiar tu bachillerato?

Sí___ No___ en caso afirmativo ¿a través de qué medios?

Conferencias ()

Folletos ()

Guías de carreras ()

Orientador ()

Maestros ()

Periódico mural ()

Otros ()

2.-En qué institución tenías pensado estudiar tu bachillerato

() UNAM prepas

() CCH

() Politécnico CECYT

() Colegio de bachilleres

() Conalep

() CETIS

() CEBETIS

() Prepa del D

() Otro- especifique cuál?

¿Por qué?

3.- ¿Ya decidiste en qué escuela y qué carrera estudiar después de que termines el bachillerato? Sí_____ No_____ en caso afirmativo:

¿En qué escuela?

¿Qué carrera?

4.-Tienes información de las carreras

Si _____ no_____ en caso afirmativo quién te la proporcione:

5.- ¿Qué tipo de información tenías a la hora de realizar tu registro COMIPEMS y llenar tus opciones de nivel medio superior?

6.- ¿Antes de llenar tu boleta credencial de COMIPEMS, conocías el colegio de bachilleres?
Si_____ no_____ en caso afirmativo qué es lo que conocías?

7.-¿Por qué decidiste estudiar el bachillerato en el colegio de bachilleres?

8.- ¿En qué te basaste tomar esa decisión?

9.-Haz elegido el colegio de bachilleres por:

10.- ¿el colegio de bachilleres fue tu primera opción?

Si_____ no_____

Por qué?

11.-Qué número de opción fue el colegio de bachilleres en tu boleta credencial?

12.- ¿Cómo has vivido el proceso de tener que decidir una carrera en este momento, qué has sentido?

13.-estudiar en el colegio de bachilleres, resultado de una decisión.....
(Completa la frase con lo que más se acerque con tu verdadera decisión).

14.- Cuales eran tus expectativas al ingresar al colegio de bachilleres?

15.-Cuales son tus expectativas de egresar del colegio de bachilleres?

16.- Han cambiado tus expectativas de ingreso ahora que estas a punto de egresar?

17.-Que concepción tenías del colegio de bachilleres antes de estudiar en él?

18.-Ahora que te encuentras culminando tus estudios qué concepción tienes del colegio de bachilleres?

19.-Recomendarías estudiar en un colegio de bachilleres?

Si_____ no_____

Por qué?

20.- conoces:

() El organigrama del plantel

() La porra de la institución

() La mascota de la institución

- () El reglamento escolar
- () El plan de estudios
- () El logotipo

21.-¿ podrías describir en que consiste el organigrama escolar:

Cuál es la porra

Como se llama la mascota

Escribir dos derechos y dos obligaciones como estudiante

Cómo está dividido el plan de estudios

Cuál es el logotipo

22.-Qué piensas sobre el departamento de orientación?

23.-Qué te parecieron los contenidos de los talleres que se imparten de primer a tercer semestres en el área de orientación?

24.-Describe los contenidos de los talleres:

25.-¿qué piensas de la asignatura de tutoría?

26.-¿qué temas viste en dicha asignatura tutoría?

27.-¿Quiénes fueron tus tutores?

28.-.- Narra cómo viviste el enterarte de los resultados de COMIPEMS cuando te informaron en la institución donde estudiarías el bachillerato, era lo que esperabas ,¿cómo tomaste la noticia, para ti, tu familia, amigos etc,?¿ qué sentiste?,¿quién te acompañó?, ¿Recibiste o no apoyo de alguien luego de los resultados del examen?



GRACIAS POR TU APOYO!!!

Anexo III Cuestionario para orientadores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Le solicito atentamente me haga el favor de responder a este cuestionario y me permita entrevistarle y observar su trabajo en este plantel.

Su experiencia y apoyo son muy valiosos para mí en mi proceso de formación como profesional de la educación.

De antemano, muchas gracias.

1. Sexo: () Masculino () Femenino

2. ¿Cuál es su formación profesional? _____

3. ¿Cuántos años tiene laborando como orientador? _____

4. ¿Además de ser orientador, imparte alguna materia? ´

5. () no () sí ¿Cuál? _____

6. ¿Qué tipo de nombramiento tiene? _____

7. ¿Cuántas horas a la semana dedica a la orientación? _____

De éstas, ¿cuántas son frente a grupo? _____

8. ¿Conoce el documento Normatividad del servicio académico de orientación?

() No (Pase a la pregunta 12)

() Sí

9. ¿Qué aspectos considera relevantes en ese documento? _____

10. ¿Considera usted que tiene deficiencias?

() No

() Sí; cuáles _____

11. ¿Sigue usted esos lineamientos en su práctica cotidiana?
() sí () no
12. ¿Usted cree que a los alumnos les interesa el servicio de orientación?
() mucho () algo () poco () nada
13. ¿Qué hace usted para lograr que se interesen? _____
14. ¿De qué forma beneficia a los estudiantes el servicio de orientación?
15. ¿Qué consecuencias tendría el carecer del servicio de orientación en el plantel?
16. ¿Qué satisfacciones le ha dejado su trabajo como orientador, tanto en lo personal como en lo profesional?
17. ¿Cuáles son los principales problemas que ha enfrentado en su trabajo como orientador?
18. ¿Cómo ha logrado superar estas problemáticas?
19. ¿Cuáles son las principales actividades que desarrolla en el trabajo de orientador?
20. ¿Qué estrategias o instrumentos utiliza en su actividad como orientador?
21. ¿Conoce otros instrumentos o estrategias que podría utilizar?
() no
() sí ¿Cuáles y por qué no las utiliza? _____
22. ¿Qué injerencia tienen las autoridades de la institución en su trabajo?
23. Desde su perspectiva ¿Le piden a usted que desarrolle actividades ajenas a su función de orientación?
() frecuentemente, de qué tipo: _____
() a veces

nunca

24. ¿Qué materiales de apoyo le brinda la institución para desarrollar su labor como orientador?

25. ¿Cuáles son las carencias de la institución que considera usted que limitan su labor como orientador? _____

26. ¿Cuenta con el apoyo de sus compañeros maestros para su trabajo?

sí, ¿de qué manera?

no, ¿a qué lo atribuye?

27. ¿Cuenta usted con el apoyo de los padres de familia en su labor profesional?

Sí no

28. Dentro de su experiencia como orientador, qué puede decir de los estudiantes que ingresan y egresan del colegio.

29. Cómo percibe usted que los estudiantes conceptualicen el colegio de bachilleres.

30.- Cree usted que el colegio de bachilleres es la principal institución que los estudiantes eligen al llenar la solicitud de COMIPEMS.

31.- Desde su perspectiva ¿Qué es lo que está fabricando esta institución al ser parte de un subsistema de educación media superior?

32.- Desde su perspectiva ¿Cuál considera usted es el fundamento para insistir tanto en la importancia de ofrecer una formación integral a los jóvenes?

33.-Qué les ofrece la sociedad a los jóvenes que egresan de un bachillerato público?

34.- ¿cuál cree usted que sea la diferencia entre un tutor y un orientador?

Gracias por su apoyo y colaboración



Anexo IV cuestionario a los tutores.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Le solicito atentamente me haga el favor de responder a este cuestionario y me permita entrevistarle y observar su trabajo en este plantel.

Su experiencia y apoyo son muy valiosos para mí en mi proceso de formación como profesional de la educación.

De antemano, muchas gracias.

1. Sexo: () Masculino () Femenino

2. ¿Cuál es su formación profesional? _____

3. ¿Cuántos años tiene laborando como tutor? _____

4. ¿Además de ser tutor, imparte alguna materia? ´

5. () no () sí ¿Cuál? _____

6. ¿Qué tipo de nombramiento tiene? _____

7. ¿Cuántas horas a la semana dedica a la tutoría? _____

De éstas, ¿cuántas son frente a grupo? _____

8. ¿Conoce el documento Normatividad del servicio académico de orientación y tutorías?

() No (Pase a la pregunta 12)

() Sí

9. ¿Qué aspectos considera relevantes en ese documento? _____

10. ¿Considera usted que tiene deficiencias?

() No

() Sí; cuáles _____

11. ¿Sigue usted esos lineamientos en su práctica cotidiana?

() sí () no

12. ¿Usted cree que a los alumnos les interesa el servicio de tutorías?

() mucho () algo () poco () nada

13. ¿Qué hace usted para lograr que se interesen? _____

14. ¿De qué forma beneficia a los estudiantes el servicio de tutorías?

15. ¿Qué consecuencias tendría el carecer del servicio de tutorías en el plantel?

16. ¿Qué satisfacciones le ha dejado su trabajo como tutor, tanto en lo personal como en lo profesional?

17. ¿Cuáles son los principales problemas que ha enfrentado en su trabajo como tutor?

18. ¿Cómo ha logrado superar estas problemáticas?

19. ¿Cuáles son las principales actividades que desarrolla en el trabajo de tutor?

20. ¿Qué estrategias o instrumentos utiliza en su actividad como tutor?

21. ¿Conoce otros instrumentos o estrategias que podría utilizar?

() no

() sí ¿Cuáles y por qué no las utiliza? _____

22. ¿Qué injerencia tienen las autoridades de la institución en su trabajo?

23. Desde su perspectiva ¿Le piden a usted que desarrolle actividades ajenas a su función de tutor?

frecuentemente, de qué tipo: _____

a veces

nunca

24. ¿Qué materiales de apoyo le brinda la institución para desarrollar su labor como tutor?

25. ¿Cuáles son las carencias de la institución que considera usted que limitan su labor como tutor? _____

26. ¿Cuenta con el apoyo de sus compañeros maestros para su trabajo?

sí, ¿de qué manera?

no, ¿a qué lo atribuye?

27. ¿Cuenta usted con el apoyo de los padres de familia en su labor profesional?

Sí no

28. Dentro de su experiencia como tutor, qué puede decir de los estudiantes que ingresan y egresan del colegio.

29. Cómo percibe usted que los estudiantes conceptualizan al colegio de bachilleres.

30.- Cree usted que el colegio de bachilleres es la principal institución que los estudiantes eligen al llenar la solicitud de COMIPEMS.

31.- desde su perspectiva ¿Qué es lo que está fabricando esta institución al ser parte de un subsistema de educación media superior?

32.- Desde su perspectiva ¿Cuál considera usted es el fundamento para insistir tanto en la importancia de ofrecer una formación integral a los jóvenes?

33.-Qué les ofrece la sociedad a los jóvenes que egresan de un bachillerato público?

34.- ¿cuál cree usted que sea la diferencia entre un tutor y un orientador?

Gracias por su apoyo y colaboración



Anexo V Cuestionario para el coordinador de orientación y tutorías

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Le solicito atentamente me haga el favor de responder a este cuestionario y me permita entrevistarlo y observar su trabajo en este plantel.

Su experiencia y apoyo son muy valiosos para mí en mi proceso de formación como profesional de la educación.

De antemano, muchas gracias.

1. Sexo: () Masculino () Femenino

2. ¿Cuál es su formación profesional? _____

3. ¿Cuántos años tiene laborando como coordinador de orientación y tutorías?

4. ¿Además de ser coordinador, imparte alguna materia? ´

5. () no () sí ¿Cuál? _____

6. ¿Qué tipo de nombramiento tiene? _____

7. ¿Cuántas horas a la semana dedica a la coordinación y a su asignatura?

De éstas, ¿cuántas son frente a grupo? _____

8. ¿Conoce el documento Normatividad del servicio académico de orientación y tutorías?

() No (Pase a la pregunta 12)

() Sí

9. ¿Qué aspectos considera relevantes en ese documento? _____

10. ¿Considera usted que tiene deficiencias?

No

Sí; cuáles _____

11. ¿Sigue usted esos lineamientos en su práctica cotidiana?

sí no

12. ¿Usted cree que a los alumnos les interesa el servicio de orientación y tutorías?

mucho algo poco nada

13. ¿Qué hace usted para lograr que se interesen? _____

14. ¿De qué forma beneficia a los estudiantes el servicio de tutorías?

15. ¿Qué consecuencias tendría el carecer del servicio de orientación y tutorías en el plantel?

16. ¿Qué satisfacciones le ha dejado su trabajo como coordinador, tanto en lo personal como en lo profesional?

17. ¿Cuáles son los principales problemas que ha enfrentado en su trabajo como coordinador?

18. ¿Cómo ha logrado superar esos retos?

19. ¿Cuáles son las principales actividades que desarrolla en el trabajo de coordinador?

20. ¿Qué estrategias o instrumentos utiliza en su actividad como coordinador?

21. ¿Conoce otros instrumentos o estrategias que podría utilizar?

no

sí ¿Cuáles y por qué no las utiliza? _____

22. ¿Qué injerencia tienen las autoridades de la institución en su trabajo?

23. Desde su perspectiva ¿Le piden a usted que desarrolle actividades ajenas a su función de coordinador?

frecuentemente, de qué tipo: _____

a veces

nunca

24. ¿Qué materiales de apoyo le brinda la institución para desarrollar su labor como coordinador?

25. ¿Cuáles son las carencias de la institución que considera usted que limitan su labor como coordinador? _____

26. ¿Cuenta con el apoyo de sus compañeros maestros para su trabajo?

sí, ¿de qué manera?

no, ¿a qué lo atribuye?

27. ¿Cuenta usted con el apoyo de los padres de familia en su labor profesional?

Sí no

28. Dentro de su experiencia como coordinador, qué puede decir de los estudiantes que ingresan y egresan del colegio.

29. Cómo concibe usted que los estudiantes conceptualizan al colegio de bachilleres.

30.- Cree usted que el colegio de bachilleres es la principal institución que los estudiantes eligen al llenar la solicitud de COMIPEMS.

31.- Desde su perspectiva ¿Qué es lo que está fabricando esta institución al ser parte de un subsistema de educación media superior?

32.- Desde su perspectiva ¿Cuál considera usted es el fundamento para insistir tanto en la importancia de ofrecer una formación integral a los jóvenes?

33.- Qué les ofrece la sociedad a los jóvenes que egresan de un bachillerato público?

34.- ¿cuál cree usted que sea la diferencia entre un tutor y un orientador?

Gracias por su apoyo y colaboración



Anexo 6 Guion de entrevista para la orientadora.

(Guion de entrevista)

Fecha _____

Entrevista a _____

- Razones por las que se dedica a la orientación
- Si piensa dedicarse siempre a ello o sólo algunos años o combinarlo con otras actividades profesionales
- Qué función o funciones juega a orientación esta institución, que importancia se le da, tanto por parte de las autoridades como de los docentes y de los estudiantes
- Cómo se desarrolla su trabajo: dentro de los grupos, en cubículo, a través de campañas, talleres u otras estrategias
- Laboralmente, ¿se considera a los orientadores como personal docente?
- Existen opciones de actualización o superación para los orientadores
- ¿Existe un programa institucional de orientación o un documento normativo o de lineamientos? (En caso afirmativo, solicitar una copia) Cómo lo aplica. Si elabora su propio programa, solicitar una copia
- ¿Cuáles son los principales problemas u obstáculos que enfrenta como orientador?
- Para que la orientación cumpla con sus funciones, ¿qué se requiere?
- ¿Recibe el apoyo necesario de las autoridades?
 - ¿y de los demás maestros?
 - ¿y de los padres de familia?
- Qué hace para involucrar a las autoridades, a los otros maestros y a los padres de familia en las actividades de orientación?
- Qué tanto se interesan los estudiantes en los apoyos que les brinda la orientación
- Cómo considera su relación con los alumnos
- Satisfacciones que encuentra como orientador
- Frustraciones o situaciones desagradables que enfrenta

- Cuáles son las principales cualidades que ha de poseer un orientador
- Dentro de su experiencia como orientador, qué puede decir de los estudiantes que ingresan y egresan del colegio.
- Como concibe usted que los estudiantes conceptualicen el colegio de bachilleres.
- Cree usted que el colegio de bachilleres es la principal institución que los estudiantes eligen al llenar la solicitud de COMIPEMS.
- Que es lo que el colegio de bachilleres ofrece al estudiante, al egresar de dicha institución.
- Qué piensa usted que la sociedad le ofrece a los jóvenes que egresan de un bachillerato público.
- Que expectativas cree usted que los estudiantes se forman al ingresar al colegio de bachilleres.
- Qué sentido cree que tenga para los estudiantes el estudio del bachillerato de acuerdo a su experiencia.