



SECRETARIA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DEL POSGRADO  
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**“Trabajando juntos por una actitud diferente hacia el aprendizaje”.  
Una propuesta de intervención pedagógica dirigida a profesores de  
orientación educativa del nivel medio superior.**

---

Tesis que para obtener del Grado de  
Maestra en Desarrollo Educativo  
Presenta

**Lic. Griselda Flores Vázquez**

Directora de Tesis:  
Dra. Gabriela Sánchez Hernández

Gracias

A cada uno de los sinodales por su valioso tiempo y conocimiento dedicado a la lectura y corrección del presente trabajo:

Dra. Rosa Virginia Aguilar G.

Dra. María Virginia Casas S.

DR. Armando

Mtro. Iván Rodolfo Escalante H.

Dra. Gabriela Sánchez H.

A los profesores que compartieron sus conocimientos y fueron guía en la construcción mi conocimiento.

Al CONACYT por el apoyo para llevar a cabo los estudios de maestría y concluir el trabajo de tesis.

A la UPN por permitirme ser parte de su comunidad al ingresar al programa de maestría.

A mi amado Enrique que con su amor, apoyo y paciencia ha llenado mi vida de valor.

A mis hijos Javier y Eduardo que con su compañía, entusiasmo, sabiduría, inocencia y ternura le dieron valor y poder a mi ser.

¡A todos, mil gracias!

## Índice.

	Pág.
Introducción.	4
<b>I. LA EDUCACIÓN Y EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.</b>	16
1.1 El papel de la educación en una sociedad que se transforma rápidamente.	16
1.2 Recorrido sobre algunas de las explicaciones del proceso de aprendizaje y el cambio conceptual.	18
1.2.1 De los Procesos de enseñanza a la realidad en el aula: un proceso de cambio lento y costoso.	22
1.3 Teorías implícitas de los profesores y estudiantes presentes en su actuar en el aula.	26
1.3.1 Teoría Directa en la pedagogía del aprendizaje.	26
1.3.2 Teoría Interpretativa y Teoría Constructivista en la pedagogía del aprendizaje.	27
1.3.2.1 Conociendo a los Educandos: ¿Cuáles son sus conocimientos previos?	31
1.3.2.2 Componente motivacional en el aprendizaje previo.	31
1.3.2.3 El Proceso del Cambio Conceptual: ¿Por qué los estudiantes no están interesados en conocer lo que se les propone que aprendan?	33
<b>II. Actitudes y Valores en la Formación del Bachillerato.</b>	38
2.1 Actitudes y valores en el marco educativo.	38
2.2 Función del bachillerato en la creación de significaciones en relación con las actitudes y los valores.	45
2.2.1 Condiciones pedagógicas de la enseñanza de las actitudes en el nivel bachillerato.	50

2.3 El contexto: La UNAM y su demanda en el nivel Medio Superior. (2011-2014).	53
2.3.1 La población escolar del bachillerato de la UNAM. (2011-2014).	54
2.4 La asignatura de Orientación Educativa en la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM.	55
<b>III. Método de Investigación: El camino a seguir para comprender y atribuir significado al acontecer de la clase de Orientación Educativa.</b>	61
3.1 Características de la presente investigación.	61
3.2 Tipo de estudio.	62
3.3 Muestra.	66
3.2 Procedimiento para la recolección de información.	66
3.5 Presentación de los instrumentos.	67
3.5.1 Entrevista para los estudiantes.	68
3.5.2 Entrevista para los orientadores.	70
3.6 Validez de la información.	72
<b>IV. Presentación y análisis de los resultados.</b>	74
4.1 Análisis e interpretación de la información recogida en el campo: entrevistas.	74
4.1.1 Categorías y subcategorías desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada.	75
4.1.2 Definición de las categorías y subcategorías.	76
4.2 Aporte de las entrevistas realizadas a los estudiantes.	78
4.2.1 Análisis e interpretación de la información aportada por los estudiantes de acuerdo a las categorías y subcategorías.	78
4.2.2 Análisis de Aserción Evaluativa de Osgood aplicada a las entrevistas con los estudiantes.	108
4.3 Aporte de las entrevistas realizadas a los orientadores.	114
4.3.1 Análisis e interpretación de la información aportada por los	114

orientadores de acuerdo a las categorías y subcategorías.

<b>V. Propuesta de intervención pedagógica: “Trabajando juntos, por una actitud diferente hacia el aprendizaje”</b>	140
5.1 Finalidad de la propuesta de intervención.	144
5.2 Objetivos.	144
5.3 Metas.	145
5.4 Beneficiarios.	145
5.5 Localización física y cobertura espacial.	146
5.6 Recursos físicos y materiales.	146
5.7 Metodología de intervención.	146
5.7.1 Primer momento: “Rompiendo el hielo”.	147
5.7.2 Segundo momento: “Trabajando hombro con hombro un interés común.”	149
5.7.3 Tercer momento: ¡Alto! ¿Cómo nos sentimos con esta nueva forma de trabajo?	151
5.7.4 Cuarto momento: “Preparándose para el banquete didáctico”.	152
5.8 Acciones, actividades y tareas para los estudiantes.	155
<b>Conclusiones.</b>	158
<b>Bibliografía.</b>	167
<b>Anexos.</b>	174
Anexo 1: Mapa curricular de la ENP, UNAM.	
Anexo 2: Nomenclatura de las entrevistas y datos de los sujetos informantes.	
Anexo 3: Carta Descriptiva de la Propuesta de Intervención.	
Anexo 4: Fundamentos teóricos del aprendizaje colaborativo.	

## Introducción.

---

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) es una Institución de carácter público la cual forma parte del sistema educativo mexicano. Es uno de los dos sistemas de nivel bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La ENP tiene una infraestructura necesaria para el desarrollo y atención de la comunidad en este nivel académico. Para el ciclo escolar 2009-2010, contaba con una planta docente de 2 433 profesores en los nueve planteles: 525 de carrera, 1730 de asignatura, 127 son técnicos académicos y 51 profesores jubilados recontratados por honorarios. (ENP, UNAM).

El nivel de formación del conjunto de profesores abarca desde licenciatura hasta el doctorado, el 90% son egresados de la UNAM. Del total de los profesores sólo el 21.5 % es de tiempo completo, por lo que el 78.5 % es de asignatura (ENP, UNAM).

La misión de la ENP es brindar a sus alumnos una educación estructurada con base en la instrumentación de habilidades intelectuales con contenidos de calidad, que les permita un acceso asertivo a los estudios de nivel superior, y así, aprovechar las oportunidades académicas a fin de enfrentar los retos planteados por las circunstancias sociales contemporáneas ello, mediante la adquisición de un bagaje que les proporcione:

- Una amplia cultura de aprecio por su entorno, y la conservación y cuidado de sus valores éticos y sus valores sociales.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica, la cual les permita ser coherentes con su realidad y ser profesionales comprometidos con la sociedad.

- La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable. (ENP, UNAM).

También, es parte inherente de la misión de la ENP, realizar investigación pedagógica y educativa para desarrollar nuevos métodos y técnicas avanzadas aplicables en el aula que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a nivel bachillerato desde la perspectiva humanista de la UNAM.

No obstante los avances en investigación educativa, el desarrollo de la tecnología aplicada a la comunicación y el conocimiento escolarizado, así como los programas de formación de profesores de los últimos años, y a pesar, de los bien intencionados ideales planteados por la institución escolar a través de proyectar su particular concepto de misión. La praxis educativa en la ENP se ha convertido de manera ordinaria en una actividad mecánica, de recursos improvisados y fría interacción entre educador y educando. En mi opinión, cada vez se observa en los estudiantes una marcada actitud pasiva con tendencia a la apatía, su imagen relajada se sustenta en el poco interés por las cuestiones académicas, tanto en los contenidos temáticos como en la responsabilidad para cubrir los contenidos curriculares, el mínimo esfuerzo es el límite para leer, para la investigación documental y para expresar sus analogías en sus participaciones dentro del aula de clase, porque el común denominador lo hacen la repetición de ideas y los lugares comunes.

Además, los estudiantes demuestran muy poco sus intereses particulares, no son entusiastas y no se destacan por la creatividad y la curiosidad como impulso para el aprendizaje. Reconozco en los jóvenes alumnos una postura apenas elemental ante su circunstancia de vida, sólo se permiten mover como resultado de una situación de causa y efecto. Mis años como docente en la ENP hacen factible la sensibilidad para percibir estas situaciones, lo que forma parte de una investigación como la presente.

Por supuesto, la ENP cuenta con profesores y estudiantes de alto nivel comprometidos con su función, quienes podrían pasar para algunos como estereotipos o sujetos con características ideales, las cuales sería deseable encontrar en todo estudiante y en todo docente, pero esto no significa que esta clase de conductas prototípicas se encuentren en la institución en un alto porcentaje. Aunado a esta situación algunos profesores y orientadores han olvidado por diferentes causas como son: el excesivo número de estudiantes en cada grupo, la falta de interés profesional, la falta de sistematicidad al preparar e impartir una clase, la incipiente formación pedagógica entre otros, que además de hacer informativos sus contenidos temáticos, la actividad docente también consiste en motivar al educando en la reflexión y la investigación que le permita consolidar una formación adecuada a sus necesidades profesionales y culturales.

Del modo cual fuere, el estudiante recibe información que acumula en aspectos teóricos, pero no es capaz en la mayoría de las veces de utilizarla de manera crítica ni de analizarla para transformarla en ideología. Repite ideas que no puede argumentar, ni explicar con otra visión o plantearlas en un orden sintagmático distinto, esto lleva a considerar que estos estudiantes al no ejercer un pensamiento autónomo, difícilmente van a tomar una posición determinada frente a la realidad que los rodea.

Por otra parte, el orientador las más de las veces, asume sólo un papel protagónico y el estudiante en un receptor quien escucha y obedece. Es este el modelo tradicional de educación en el que el concepto de diálogo en el acto de enseñar y aprender no está presente.

Esta actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno, convirtiéndolo en lo que De Zubiría (2006) llama un *pasmado mental*, en el que el profesor ignora la riqueza y complejidad espiritual del estudiante. Así el orientador en vez de estimular la atención y el interés intelectual del estudiante termina por reprimir su potencial y su energía creativa. Esta es una forma de procesar al estudiante como objeto industrial, en lugar de ayudarlo a crecer en su

cognitivo, en sus emociones y en su interacción social; esto significa que el estudiante en ésta situación es una persona quien cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias, pero sin comprender qué aprende, cómo aprende y sobre todo para qué aprende.

Los educandos tienen evidentemente su propio concepto de estudiar y de ser estudiantes en el aula, diferente de ser alumno en la institución educativa y actúan conforme a esta idea de su yo. A quien le toca mediar entre el joven educando y los instrumentos de la educación, es a los profesores y orientadores. Con sus estrategias, son los responsables de orientar las capacidades de tal materia prima que a veces no sabe porque no conoce, aunque aprenda y todos los días del ciclo escolar asista a un pupitre en el aula.

Los compromisos en la educación son una corresponsabilidad. La misión de la docencia y del Plan de Estudios de la ENP es la de formar personas conscientes de su entorno y de lo que son capaces de hacer en favor del mismo. Sin embargo, es momento de detenerse para reflexionar sobre las condiciones en que se trabaja dentro de los planteles y aulas de la institución escolar. Es oportuno cuestionarse si verdaderamente es asertiva y suficiente la atención que se brinda al estudiante para generar la necesidad de aprender por su cuenta y que reconozca en el orientador un guía, un acompañante en este estadio en el cual apoyarse para adquirir conocimiento, así como reconocer en su grupo de aula, un espacio de encuentro intelectual, de intercambio de contenidos académicos, de discusión y confrontación positiva de ideas, y sobre todo de respeto y tolerancia.

La mayoría de los teóricos de la educación plantean el problema del temor experimentado por los estudiantes, y también por el maestro, cuando se presentan situaciones de aprendizaje diferente o alternativo, sea ello porque origina un cambio. Los primeros en pedir la vuelta al sistema conocido, el sistema tradicional, son los mismos estudiantes, inquietos por la novedad que implica encontrarse con la posibilidad de aprendizajes no sólo intelectualizados sino aquellos que sienten que les modificarán realmente su personalidad. Este temor, la mayoría de las

veces no consciente, tiene que ver con la adecuación de conceptos y una cierta seguridad que genera en el educando, rayando en lo comfortable, el adaptarse a los saberes ya conocidos. Pero como el conocimiento no es estable ni rígido, el cambio llega de inmediato y hay que adaptarse otra vez a la nueva circunstancia cognitiva. Como comenta Casas y otros (2011) en su introducción a la planeación de una buena clase universitaria. “Transformar las creencias en conocimiento implica todo un proceso de reflexión, pasar de un estilo pedagógico a otro requiere la revisión de las propias prácticas y la reflexión crítica de la congruencia que existe entre lo que se piensa y se hace en el encuentro de cada día en el aula.”

En consecuencia, sucede que el conocimiento en el educando se transforma en un híbrido, motivado por el conocimiento cotidiano, y por el conocimiento académico. Entonces, qué analogía cabe encontrar; una que indique cómo se transpone la didáctica del educando entre su conocimiento cotidiano y la inserción del conocimiento académico, o una en que el aprendizaje necesita no sólo del enriquecimiento del conocimiento y la manera de asimilar la reciente información, sino de la reorganización del conocimiento presente, que de paso a lo que se denomina Cambio Conceptual.

### **Planteamiento del problema.**

La presente investigación tiene la intención de generar una propuesta para no solamente transmitir conocimientos a los alumnos sino despertar en ellos el gusto y el interés por aprender. Suscitar desde su consciencia un vínculo afectivo con el conocimiento basado en valores éticos, como el respeto a la opinión del otro, la tolerancia a la diversidad y la honestidad. Además de un compromiso social, propiciar el desarrollo del alumno, respetando su individualidad entendiendo que no se puede enseñar a las masas de manera mecánica, con un criterio uniforme y con contenidos en serie, porque cada persona es diferente, sobre todo con la amplia matrícula de estudiantes por grupo con que se trabaja en la ENP.

En la actualidad se requiere ejercer una docencia transformadora, profesional y creativa: enseñar para el constante cambio, para lo nuevo, para adaptarse a nuevas circunstancias sociales y tecnológicas. Es urgente para el docente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios áulicos, imprimir ingenio, creatividad y compromiso en el ejercicio docente cotidiano. Porque en esta tarea, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no hace progresivo el conocimiento ni sensibiliza la actitud ante lo cognoscente.

Por ello, son relevantes los planteamientos que sobre docencia hace el proyecto del Plan de Desarrollo 1997-2000 de la UNAM, cuando afirma que los cambios académicos de la institución pasan necesariamente por un fortalecimiento de la enseñanza, principios que hoy más que nunca adquieren vigencia.

Al respecto, señala que "...la nueva pedagogía requiere orientar a los jóvenes al desarrollo de capacidades y destrezas creativas, a la selección apropiada de información y a la habilidad para formular preguntas y encontrar respuestas más apropiadas. Por lo tanto, la labor del docente universitario se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de *razonamiento* y formación de *valores*, dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística" (Barnés, 1997, p. 12). Lamentablemente este planteamiento, en muchas ocasiones, poco o nada tiene que ver con lo que pasa en la realidad de las aulas universitarias.

Hoy, todavía está presente en muchas aulas una docencia saturada de improvisación, burocratizada, y deshumanizada; con una marcada condición informativa, más que formativa. En este aspecto, la materia de Orientación Educativa es la parte curricular que más se adecúa a escuchar las necesidades de los estudiantes y a la realidad que viven, de aquí la importancia de esta área. Sin embargo en muchas ocasiones se queda en el discurso y se anula dicho espacio. Por lo que es importante generar una propuesta contundente y atractiva a los educandos que permita cumplir con el objetivo y contribuir a su formación integral. Sin embargo, en ocasiones, quien ejerce la directriz en el aula, carece de buen

ánimo, limitado en una actitud crítica y autocrítica, llevando a cuestras una imagen devaluada ante el corpus social, y peor aún, una imagen devaluada ante sí mismo, producto de las condiciones salariales, contractuales y de certeza laboral. Aunado a esto, los medios de comunicación se han dado a la tarea de generalizar la imagen del docente ante la sociedad, demeritando y devaluando el papel académico e institucional porque de manera indirecta realizan una serie de inferencias que denotan al sistema educativo nacional.

En el caso de la ENP, los profesores de asignatura son los que se encuentran frente a grupo con una carga de trabajo importante, representan un 80% de la planta docente. Los profesores de tiempo completo son los menos, y tienen mejores condiciones de trabajo, pocas horas frente a grupo y suficientes horas de apoyo para la investigación, en fin.

Cada uno de los estudiantes que ingresa a la ENP es importante, no debe ser un número más en la matrícula; cada uno como persona tiene proyectos, quizá en algunos sea esto algo tácito, pero hay anhelos, sueños, ideales, un futuro importante por apoyar. Considero ante esta situación, que es necesario cambiar la forma de vivir y de educar a las nuevas generaciones.

Bajo este contexto, surge la siguiente **pregunta de investigación**:

¿Cómo propiciar una actitud sensible para el aprendizaje en los estudiantes de la asignatura de Orientación Educativa en ENP, plantel 8, UNAM?

### **Justificación.**

Debido a que en la actualidad se vive en un sistema social que se transforma con rapidez, en el que sus formas de política, de producción, de cultura, de economía cambian continuamente, evidentemente la educación también ha tenido cambios importantes, por lo menos en lo que a la teoría pedagógica se refiere. Ahora los programas en educación se elaboran pensando en el mejoramiento de la calidad de la misma en todos los niveles. Al respecto, el proceso de enseñanza-

aprendizaje se ha transformado, explora nuevos caminos por los que pueda atender, con otra visión, las necesidades de los estudiantes, pasando desde un modelo tradicional hasta un modelo constructivista incluso con un enfoque basado en el cambio conceptual, por lo menos, ésta es la intención. Pero dicho proceso de cambio es complejo al llevarlo a la práctica en el espacio áulico, dado el poco tiempo con el que se cuenta en el aula, así como la atención que el educador puede brindar a un amplio número de grupos y de estudiantes, sin dejar de lado la asimilación por parte del docente de las nuevas teorías pedagógicas y las condiciones de trabajo. La asignatura de orientación educativa es fundamental en el Plan de Estudios de la ENP, porque en ella se debe desarrollar un proceso educativo a través del cual se apoye al estudiante con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus necesidades, aptitudes e intereses para alcanzar armónicamente los resultados últimos de una educación integral. Es el engranaje que vincula la parte académica con la parte humana de la nueva experiencia que vive cada estudiante en su tránsito por la preparatoria.

Con esta inercia de desarrollo y cambio, la presente investigación surge de la necesidad de proponer soluciones a diferentes situaciones que se han presentado durante las clases de Orientación en la ENP plantel 8, y que influyen en el desarrollo de los estudiantes y en su proceso de aprendizaje.

En la práctica docente, en la asignatura de Orientación Educativa se han encontrado, cada vez con mayor frecuencia, estudiantes quienes no fijan su atención en la sesión didáctica y aprovechan cualquier circunstancia como distractor; no respetan su propio espacio escolar ni el de los demás compañeros, no muestran una mínima intención por trabajar en el aula. No atienden los enunciados del orientador, más en cambio, solicitan puntos adicionales a su calificación por cada elemental actividad que se les solicita, empezando por la asistencia a la clase, luego la tarea, la participación dentro del aula, redactar apuntes sobre el tema en cuestión. La pregunta es, ¿qué sucede con la motivación de los jóvenes adolescentes por su aprendizaje?

Por otra parte, si en el aula el orientador adopta un papel autoritario e impone una serie de reglas estrictas para controlar la conducta de los estudiantes, recita un discurso sobre los contenidos para cubrir la currícula, dicta una serie de conceptos técnicos, revisa los cuadernos del área, aplica exámenes con los cuales evalúa la capacidad de memoria del educando, no permite el ingreso de los alumnos al salón de clase cuando éstos llegan tarde; los educandos responden de manera automática, se alienan, se someten y en muchos casos se comportan de acuerdo con la pauta que se ha marcado. Esto responde a lo que ellos han aprendido durante sus años previos de estudio, la rigidez disciplinaria (vista como cállate, siéntate, pon atención, etc.), han entendido que la academia es deóntica, que es normativa y entonces se comportan en consecuencia, vigilancia-sanción como un entrenamiento ya introyectado.

Las autoridades y otros profesores, que observen este tipo de disciplina escolar, seguramente se formarán la idea de que quien enseña así, es un excelente educador. Pero con el paso del tiempo esto se torna rígido, monótono, aburrido, repitiendo información mecánicamente y con un resultado poco fructífero para los estudiantes. Alumnos y profesor ya no reflexionan sobre lo que se hace y cómo se hace y para qué se hace. Esto no es deseable, porque no se transmite conocimiento sino una conducta de sometimiento de habilidad mecánica, la práctica docente se hace hueca y acartonada.

Sirva de ejemplo esta particular experiencia docente sucedida en el ciclo escolar 2011-2012: En ocasión del inicio del ciclo escolar, quien suscribe esta investigación, presenta a los alumnos el programa de la materia con los contenidos que serían revisados en clase. Se solicita que sean leídos con detenimiento, y que en equipo de trabajo los alumnos propongan un tema de investigación que fuera de su interés relacionado con algunas de las propuestas del programa. Esto no es otra cosa, más que aquello lo cual les gustaría investigar, y que les interesara conocer, para que posteriormente presentaran los resultados de su investigación al resto del grupo, en fechas programadas, y con la asesoría de quien a cargo de ellos en el aula se encuentra.

Al principio no les agradaba la idea porque tendrían que pensar, buscar y decidir qué tema relacionado con el contenido del programa han de investigar, y después presentarían al resto de sus compañeros. Pero, poco a poco, cuando experimentaron la libertad de investigar un tema de su interés, su actitud cambió, y se mostraron más interesados y comprometidos con su trabajo. Incluso, alumnos que no les gusta trabajar en equipo y quienes solicitaron trabajar individualmente terminaron colaborando en un equipo; surgieron temas como: “El acceso a las drogas en la escuela”, “Alcoholismo en la escuela”, “Trata de blancas”, “El baile del perreo”, “Los grafitis”, “Los pearcing en el adolescente”, “Riesgos en el uso del Facebook”. Todos estos temas relacionados con la adolescencia y la factible solución de problemas. Aunque, algunos de estos temas, desconocidos para quien suscribe, fue interesante investigar con ellos.

Esa ocasión ha sido una experiencia enriquecedora para ambos actores, estudiantes y el profesor, donde el papel ejercido fue realmente de guía y fueron enlazados los contenidos del programa con los temas de investigación de los alumnos. Al respecto, es pertinente precisar, que sobre la marcha se ajustaron los temas de investigación a la planeación temática. Lo valioso de esta experiencia ha sido que se generó un ambiente de respeto, cordialidad, interés y fortalecimiento de su autoestima, adquirieron habilidades de investigación documental, se adecuaron para hablar en público, el trabajo en equipo propició tolerancia, convivencia social, dejaron de tener una actitud pasiva en clase, y lograron aprendizajes significativos. El crecimiento intelectual, fue bilateral; creció el educando, y creció el orientador.

Esta experiencia motiva a buscar alternativas para darle a este trabajo en clase un fundamento teórico, una planeación formal y adecuada. Renovar las prácticas pedagógicas y alcanzar aprendizajes de calidad que no es tarea fácil de lograr, pero uno de los objetivos del orientador es abrirse a una amplia gama de posibilidades para ir ajustando su quehacer docente a las necesidades de los estudiantes y de la realidad en la cual se está inserto.

## **Objetivos.**

Un aspecto importante que se pretende realizar en clase de Orientación Educativa de forma propositiva, es observar la realidad en el ambiente donde se desarrollan los estudiantes y el orientador, analizando las distintas problemáticas presentes con el objetivo de proponer un cambio en la didáctica de la clase que permita a su vez, un cambio de actitud en los actores, generando una conciencia social y una verdadera formación integral, con contenidos situacionales acordes a las necesidades de los estudiantes de nivel preparatoria.

## **General.**

Generar una actitud de predisposición para el aprendizaje en los alumnos de preparatoria en la asignatura de Orientación Educativa.

## **Específicos.**

- Describir y comprender las actitudes ante su aprendizaje de los alumnos de preparatoria del Plantel 8 en el marco del salón de clase de la asignatura de Orientación Educativa.
- Elaborar una propuesta de intervención didáctica que promueva un cambio de actitud ante su aprendizaje en los estudiantes de preparatoria.

La presente tesis se ha dividido en cinco capítulos y anexos. En el capítulo I se desarrolló el sustento teórico a partir del cual se abordó la problemática planteada en la introducción. En este capítulo se desarrolló desde la perspectiva del constructivismo, las teorías implícitas, el cambio conceptual y los conocimientos previos así como su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo II se aborda los fundamentos teóricos de las actitudes en el aula de cada uno de sus actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las posibilidades de generar un cambio de actitud. También se señala las condiciones de la formación de actitudes en los estudiantes del nivel medio superior y el

contexto de la ENP plantel 8 UNAM, sin olvidar describir las características de la asignatura de Orientación Educativa en la cual se realizó la presente investigación: el tipo de estudio, la muestra, recolección de la información, los instrumentos y la validez del estudio.

En el capítulo IV se presenta el análisis de la información recogida en el campo desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada y el análisis de aserción evaluativa de Osgood aplicada a las entrevistas con los estudiantes. En el caso de las entrevistas con los orientadores no se consideró necesario el análisis de Osgood, debido a que el análisis por categorías de la Teoría Fundamentada fue suficiente.

En el capítulo V se presenta la propuesta de intervención para la mejora de la clase de orientación educativa IV, que parte de la problemática encontrada y se fundamenta en el constructivismo, cambio conceptual y actitudinal encontrando en el aprendizaje colaborativo estrategias didácticas que atienden a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente se expresan las conclusiones de la investigación, las sugerencias para mejorar y ampliar la investigación y superar los problemas que pudieran presentarse.

En los anexos se adjuntan el perfil de los estudiantes, de los orientadores así como el del Plan de Estudios de la ENP. Además, se encuentra la carta descriptiva de las actividades de la propuesta de intervención.

Con la presente investigación, espero haber contribuido a la solución de uno de los problemas que se viven en la ENP y que pueda ser útil para propiciar el interés de los orientadores en la mejora de su práctica docente.

## I. LA EDUCACIÓN Y EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI.

---

Existe un vínculo entre el ejercicio de la educación y el ejercicio de la instrucción es innegable que existen personas muy instruidas, pero quienes presentan serias deficiencias para interrelacionarse en el ámbito social, o que sus conceptos éticos no necesariamente corresponden con lo socialmente aceptado y también existen personas que manifiestan un alto grado de asertividad social y carecen de instrucción académica o instrucción técnica. Educación e instrucción, son conceptos muy amplios, pero en ambos opera tanto la conciencia como la capacidad cognitiva. La conciencia se relaciona con la capacidad para dar cuenta de cuanto al individuo le rodea, percibe y es un instrumento para vincularse socialmente. La condición cognitiva responde a los resultados de la evaluación en las pruebas de inteligencia, las cuales por lo común abarcan cuestiones de lógica-matemática, relaciones y ubicaciones espaciales, incluso las habilidades lingüísticas. Así entonces, ¿cuál es el papel de la escuela, formar o informar, egresar educandos para garantizar su sustento económico, o generar seres humanos, sensibles y analíticos? ¿Qué significa la escuela, academia de contenidos teóricos poco prácticos, o conjunto de instrumentos para construir la actitud del educando frente a su vida? La escuela es la constante del cambio.

### **1.1 El papel de la educación en una sociedad que se transforma rápidamente.**

De la década de 1970 hasta la actualidad, se han dado cambios en los distintos sectores de la vida económica, social, cultural, política y educativa, no sólo en México, sino evidentemente, en el resto de otras naciones. Estos cambios son tan rápidos que apenas y pueden ser identificados, algún cambio apenas se da y se está asimilando cuando ya están presentes los siguientes. La tecnología es uno de ellos y las nuevas formas de relaciones sociales, las nuevas construcciones de familia homoparentales o los nuevos sistemas políticos occidentales ceñidos por

la rendición de cuentas, sólo por mencionar algunos. Estas insospechadas transformaciones se reflejan en la sociedad en la forma de convivir, en la forma de producir, de gestionar, de divertirse y por supuesto, de educar. La educación contemporánea debe ser vertiginosamente cambiante también, adaptando nuevos esquemas a nuevas necesidades.

Sin embargo, los profesores han sido cuestionados no sólo por los medios de comunicación, sino por los especialistas y críticos en temas educativos, por los bajos resultados en las pruebas de estandarización, y por el rechazo a la denominada Reforma Educativa, cuestión ajena a esta investigación, pero que sí afecta a todos los docentes en México, sobre todo cuando se otorgan los resultados para asimilar a los nuevos educandos en el nivel medio superior y superior y son rechazados por las instituciones académicas debido a no alcanzar un alto puntaje en los reactivos planteados en los exámenes de ingreso. La sociedad cuestiona a los docentes sobre su capacidad para formar a los estudiantes, la figura del docente ha perdido su estatus al ser rebasado por las demandas que tanto las instituciones educativas como la sociedad civil y los propios estudiantes hacen, cuestionando el sentido, el significado y el alcance de los esfuerzos de los profesionales de la educación. Existe la creencia de que la educación privada, aquella en la que se paga por estudiar, es cualitativamente mejor que la educación ofrecida por las instituciones del Estado, ya que existe la distorsión de considerar que una cantidad mayor de objetivos por cubrir significan calidad educativa.

Ahora bien, dado que la docencia no inicia en el momento de entrar en el aula, sino que antecede una planeación estratégica y un diseño de clase basado regularmente en los aportes de la psicología, a fin de observar los procesos mentales de maduración y de los aportes de la pedagogía, entre ellas el enfoque constructivista de la enseñanza que sostiene como principio básico la actividad mental, social y constructiva del alumno. La docencia, es el conjunto de sistematizaciones que instrumentan la posibilidad de entender un conocimiento expuesto en el aula. Educar es un continuo técnico de aptitudes y capacidades.

Es importante subrayar que la educación no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en despertar en el alumno el gusto y el interés por aprender, crear en su espíritu un vínculo afectivo con aquellos quienes le rodean, desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar a las masas y en serie porque todos son diferentes. La misión de la docencia, y del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, como se ha explicitado en la introducción, es la de formar personas conscientes de su espacio social, y de aquello cuanto son capaces de realizar y modificar en favor del mismo, con respeto y tolerancia a otras formas ideológicas. La docencia comprometida con la propia actividad, es aquella la cual propicia que el estudiante sienta la necesidad de aprender y continuar aprendiendo por su cuenta, que encuentre en el profesor, un orientador quien con paciencia explique los contenidos abstractos y escabrosos de los densos conocimientos que suelen existir en toda formación profesional.

El presente corpus es un estudio basado en el acontecer de la educación a nivel medio superior y su propósito es proponer una alternativa didáctica que permita un cambio de actitud en el trabajo en el aula de todos sus actores, para lo cual es necesario recurrir, a partir de la postura constructivista, a la teoría del Cambio Conceptual, a fin de tener la posibilidad de generar o por lo menos propiciar, un verdadero cambio de actitud ante el aprendizaje en los estudiantes de preparatoria. A continuación se aborda de manera expositiva cada una de estas teorías.

## **1.2 Recorrido sobre algunas de las explicaciones del proceso de aprendizaje y el cambio conceptual.**

De acuerdo con la Teoría Constructiva Piaget, Vygotsky, Ausbel entre otros, el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural y mental, así como la autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que dichos procesos internos son suficientes para aprender, sino que además tienen un papel transformador.

Hacia la década de 1980 se publican trabajos analíticos sobre el fracaso de la enseñanza científica. En esos momentos, la filosofía de la ciencia sobre el cambio conceptual en ciencia orienta la elaboración de teorías sobre el cambio conceptual en las aulas (Cubero: 2005). Básicamente la propuesta de este planteamiento consiste en afirmar que para la adquisición de una visión de las materias científicas es necesario que los estudiantes experimenten un cambio en su forma de concebir el mundo.

Ahora, qué significa un cambio de concepciones, y cómo se entiende el concepto de disciplina. La disciplina como sinónimo de ortodoxia (del griego “Ortos”, que significa recto y “Doxé” doctrina). En este sentido ‘disciplina’ se entiende como una conducta canónica, o una serie de acciones correctas y ordenadas respecto de un área de estudio es una cosa; y la disciplina que es confundida como un objetivo, es algo distinto. Vidal Schmill (2005), considera que existe el malentendido respecto a considerar que la disciplina es un fin, un valor que es necesario fomentar en los estudiantes equiparable a la responsabilidad, un hábito como si fuese una habilidad de organización. La disciplina es un medio para fomentar una serie de valores que para la docencia son importantes, pero no es un valor en sí misma. El concepto de disciplina es sólo un medio en la pedagogía. En ese aspecto, el cambio conceptual puede entenderse en el sentido de que incide en un modo de enseñanza asertiva para fomentar habilidades y estimular el trabajo en equipo.

Luego entonces, si consideramos que el cambio conceptual implica dos procesos: el de asimilación o captura conceptual, que consiste en incorporar al conjunto de concepciones una nueva concepción a partir de las ya existentes y el de acomodación o sustitución conceptual, por el que unas concepciones son reemplazadas por otras más adecuadas. “La diferencia entre ambos procesos radica en la posibilidad de reconciliar una nueva concepción con otra anterior (asimilación), lo que significaría integrarla en un contexto existente, o la necesidad de abandonar, en función del aprendizaje y la comprensión, un conjunto de ideas que explican mal un fenómeno por otro más plausible (acomodación). La

acomodación, por tanto, implicaría cambios conceptuales a mayor escala” (Cubero: 2005. p.127).

El cambio conceptual, ha sido interpretado por la mayoría de los autores como un proceso de estructuración o de reestructuración de adquisición de conocimientos, aunque la terminología utilizada y las descripciones varíen de unos autores a otros.

Dicho cambio conceptual no sólo se aplica al conocimiento y aprendizaje de las ciencias puras sino también, evidentemente, al de las ciencias sociales.

En los inicios del cambio conceptual, Carey (1985) plantea que el desarrollo cognitivo podría considerarse una reestructuración de dominio específico. Es decir, los individuos a temprana edad inician con pocas estructuras conceptuales parecidas a teorías las cuales a través de la reestructuración dan lugar a nuevas teorías como resultado del mayor conocimiento que tiene el niño acerca de un dominio específico más que como resultado de sus capacidades lógicas. Es esta una definición, abstracta y compleja, para explicitar la referencia al proceso de cambio para pasar de ser un individuo principiante en algo, a un individuo experto en un algo determinado.

Hasta aquí, no se han expresado las condiciones dialógicas que hacen factible, y que facultan, la constitución de los sistemas conceptuales. En ello, las relaciones del uso del lenguaje se observan como un intercambio de enunciaciones, no obstante sólo pueda ser la construcción de un habla interiorizada, o verbalizaciones íntimas, las cuales representen analogías e inferencias con las que se estructuren las nuevas conceptualizaciones. Además, la depuración de las construcciones conceptuales está supedita a la capacidad léxica de cada individuo, para el caso, las conceptualizaciones no sólo dependen del grado de abstracción del educando, sino del bagaje léxico con el cual explique su entorno y su circunstancia.

La reestructuración sucede cuando entre dos sistemas conceptuales sucesivos se produce un cambio conceptual, es decir, un cambio en la naturaleza de las explicaciones las cuales se dan sobre un fenómeno y afecta los conceptos de dicha explicación, esto es, un cambio de un sistema de ideas por otro más adecuado. Esto revela en alguna medida el radical impacto con el cual se modifica con un concepto una idea básica, sirva de ejemplo, una explicación geométrica sobre la forma del planeta Tierra puede exponer como algo falaz considerar la percepción de un horizonte plano y recto, cuando esto sólo es observado en una dimensión limitada y pequeña, pues, hace imposible contemplar la curvatura del planeta, y en perspectiva tampoco es posible determinar valores como arriba y abajo. En determinados contextos el concepto de plano/curvo, es verdadero, pero también es falso, la explicación conceptual ha de depender del contexto de enunciación y del conocimiento para argumentar.

Para Chi y otros (1994) los errores conceptuales se producen cuando se asignan conceptos científicos a una categoría ontológica a la cual no pertenecen. El cambio conceptual consiste en el traslado de un concepto de una categoría a otra, lo cual es posible durante el proceso de adquisición de conocimiento. Por ejemplo, es común que los niños en su concepto inicial de Tierra lo asignen a la categoría de objeto físico en vez de asignarlo a la categoría de objeto astronómico. Esto da la percepción de que un concepto es capaz de darse de manera efectiva por sí mismo correspondiéndole un estado de cosas independiente. Sin embargo, un concepto no es algo de facto posible por sí mismo, sino el concepto, respecto de cualquier posibilidad, donde todas las posibilidades son sus hechos. Un concepto es una correlación.

Este proceso de cambio es difícil, porque, conocer un concepto implica reconocer sus partes constitutivas y la posibilidad del estado de las cosas que lo rodean, el manejo de los conceptos no necesariamente significan una sustitución, ni de valores, ni de equilibrio de valores.

Aunque se reconocen otros tipos de aprendizaje, de acuerdo con la posición de Carey y de Chi, el cambio conceptual más importante y de mayores repercusiones

se da por modificaciones radicales que llevan de unas representaciones a otras, siendo ambas incompatibles. Se produce así, una ruptura con el marco explicativo inicial.

Vosniadou (1994), afirma que el cambio conceptual es un proceso continuo que se produce a través de la modificación gradual de los modelos mentales que las personas tienen sobre el mundo. Esta modificación sucede por enriquecimiento o por revisión. El enriquecimiento de una estructura conceptual ocurre por adición de información al marco teórico del que dispone el individuo, cuando los hechos son consistentes con los conocimientos que ya tiene. En el caso de que los nuevos conocimientos que van a ser adquiridos no sean consistentes con los que ya se tienen es cuando se requiere la revisión. El cambio conceptual implica también un incremento del conocimiento metaconceptual, así como de la coherencia teórica.

Para cerrar este apartado, es significativo considerar que el cambio conceptual incide en cuanto refracción ideológica, crítica y reflexiva, en el impulso por motivar un verdadero cambio de actitud ante el aprendizaje. Son oportunas las teorías de Piaget y Vygotsky, sin embargo, existen otros autores quienes dan un aporte epistémico en este aspecto. Van Dijk (2009) sin hacer referencias precisas al modelo Conceptual, aporta los criterios para la conceptualización de la conciencia que propicia un alternante en la asimilación del mundo para proseguir en el interés por la adquisición de conocimiento. Más, son pocos quienes trabajan sus consideraciones respecto al uso y mención de las formas del lenguaje con las que opera la abstracción y la deducción. La lengua no sólo estructura, genera sentido y promueve las adecuaciones cognitivas para explorar los campos abiertos de lo cognoscible.

### **1.2.1 De los Procesos de enseñanza a la realidad en el aula: un proceso de cambio lento y costoso.**

No es la escuela un espacio de conocimientos sólidos, concretos, constituidos por bloques por siempre perdurables, el aprendizaje en el aula no es un objeto heredado entre una generación y otra. Ninguna de las formas del conocimiento

permanece en el tiempo como un hecho aislado y estéril. Quizá porque hubo una época en la que la cultura mostró una escuela monótona y repetitiva, con maestros deónticos quienes atizaban a los alumnos, y entonces el conocimiento, inicial y básico, era un sinsentido.

Los modelos teóricos en educación, la interpretación del bagaje en general, y los descubrimientos científicos referidos a la forma de operar el pensamiento y el lenguaje, han enseñado que el conocimiento es plástico, que su forma es caprichosa y tiene movimiento, que los datos pueden ser interpretados en muchas ocasiones y en diferentes épocas, que la academia tiene un fin social, y que sus contenidos pueden renovarse, no sólo por decisión política, sino por las necesidades del propio conocimiento. Todo en el aula se renueva, todo cambia, porque el conocimiento es movimiento y el movimiento se hace desde el intelecto, el cual se renueva en sí y renueva los procesos de adquisición cognitiva en cada educando.

Pozo (1999: p.5), señala que “cualquier propuesta de renovación en el campo educativo debe realizarse, no dejar que se quede en propuesta, debe hacerse real en la acción cotidiana de profesores y alumnos en las aulas.” Porque es ahí precisamente donde se encuentra la realidad de la educación de la sociedad, y donde en todo caso se realizan las acciones educativas y la apropiación de nuevas propuestas teórico-metodológicas. Es en la práctica donde se construye y puede generarse un verdadero cambio en beneficio de la educación y de la sociedad.

Transformar las creencias en conocimientos implica todo un proceso de cognición y un pasaje a otro estilo pedagógico, lo que involucra una reflexión crítica continua de las propias prácticas de lo que se piensa y se hace, como lo que no se hace y lo que no se dice, y aún de todo cuanto acontece en la práctica cotidiana en el aula de clases.

La escuela desde siempre ha sido un espacio que refleja los cambios que se dan en la sociedad. En este sentido la escuela vive desde hace varios años tiempos de

cambio (Pozo: 1999) que afectan la cultura educativa, sus metas y métodos, la organización del trabajo de alumnos y maestros, así como la forma de relacionarse. Pozo señala que en este sentido es especialmente importante tener en cuenta las concepciones que profesores y alumnos tienen sobre su labor docente y discente, porque desde estas concepciones se interpreta cualquier propuesta de cambio de lo que sucede en las escuelas. Esta visión es acertada, puesto que si pueden existir excelentes propuestas o verdaderas reformas educativas con transformaciones en los contenidos a los educandos, y no en las formas instrumentales ni laborales, los educadores continúan siendo los mismos de antes, son quienes ponen en marcha la vida real de las aulas, como las propuestas de cambio, puesto que son ellos quienes saben sobre las necesidades en el sistema educativo.

Sin embargo, la realidad en las aulas, muestra lo difícil que puede ser llevar a cabo un verdadero cambio de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, dado que se requieren cambios simultáneos o paralelos en diferentes ámbitos de la educación y no sólo en los estudiantes; también deben estar presentes, cambios en los profesores, cambios en los espacios físicos, en la currícula, en las instituciones educativas, como en las políticas educativas referidas a las cuestiones culturales, étnicas o urbanas, en cada región del país.

Es factible enfrentarse a las demandas del cambio educativo sólo por la fuerza de concepciones, o creencias implícitas, nunca articuladas, en las cuales los docentes han sido formados, un esquema tradicional, positivismo/funcionalismo. Pero, después de todo, no es tan fácil cambiar debido a la rigidez mental con la cual se introyecta un esquema metodológico preestablecido y que los docentes repiten en el aula. Esquema que consiste en centrar la atención en el profesor y en el contenido, en el cual al docente le corresponde explicar un contenido temático, lo ejemplifica y paso siguiente, le corresponde al estudiante hacer un ejercicio en el cual sea clara la reproducción de lo aprendido.

Pozo (1999), señala que estas concepciones constituirían verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente establecidas en la

cultura escolar, en las actividades de enseñanza cotidianas, en la organización social del aula, en la evaluación y en la propia estructura cognitiva de profesores y alumnos. Entendiendo por teorías implícitas aquellas teorías construidas por el docente y/o el estudiante a partir de su experiencia de enseñanza-aprendizaje que le permite explicar e interpretar dilemas en el aula y actuar en consecuencia.

Por ello es necesario promover cambios en las teorías implícitas de los docentes con el objetivo de que actúen como promotores del cambio educativo que necesita la sociedad actual y pueda generarse en los estudiantes nuevas formas de entender el aprendizaje.

En este sentido, los docentes se encuentran enfrentados a las demandas de cambio en educación las cuales son impulsadas con argumentos epistemológicos, debido a la propia evolución de las ideas sobre la naturaleza del conocimiento y su construcción, además, por la diferente función social de los maestros en las aulas como consecuencia del propio cambio social y cultural.

Concebir el cambio de estas representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza como un proceso de cambio conceptual, ayudará a entender que para progresar en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar nuevas teorías o concepciones, ni tampoco con presentar nuevos recursos o pautas de acción eficaces, sino que es necesario modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas.

Existe una dificultad al tratar de lograr el cambio conceptual porque implica reestructurar ciertos principios o supuestos básicos que por su carácter implícito organizan las actitudes, acciones o decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y subyacen a ellas.

“Este conjunto de factores epistemológicos, sociales y pedagógicos tiran en una misma dirección reclamando una nueva cultura del aprendizaje y una nueva forma de enseñar...”. (Pozo: 1996, p.7).

Este cambio implica a todas las partes: alumnos, profesores, currículum, instituciones. Pero significa conocer primero cada una de las partes para lograrlo. El resultado de este análisis está referido a describir, conocer y comprender las actitudes de los estudiantes ante su aprendizaje a fin de establecer un diagnóstico para generar una propuesta de cambio.

### **1.3 Teorías implícitas de los profesores y estudiantes presentes en su actuar en el aula.**

De acuerdo con el análisis progresivo del aprendizaje que presenta Pozo y otros (1999) puede señalarse en tres las teorías implícitas que acompañan la forma en que profesores y alumnos, desempeñan su labor en el aula: la Teoría Directa, la Teoría Interpretativa y la Teoría Constructivista.

#### **1.3.1 Teoría Directa en la pedagogía del aprendizaje.**

La Teoría Directa, concibe al aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado; reduce el aprendizaje a la copia de resultados o conductas, sin la mediación de ningún proceso psicológico. Por tanto, la pedagogía implícita es transmisora; basta con presentar los contenidos y objetivos de la forma más nítida posible. Entendido así el aprendizaje, es un proceso asociativo o meramente reproductivo, convirtiéndose en un espejo del mundo al que se enfrenta el educando. Como señalan Pozo y otros (1999) versiones de esta teoría han dominado durante muchos años las prácticas educativas y aún pueden encontrarse muchos casos de estas prácticas educativas principalmente en niveles educativos superiores.

En México, no es difícil encontrar espacios educativos en los que se pone de manifiesto esta forma de enseñar y aprender; sobre todo en el nivel medio superior y superior, donde los profesores enseñan, y evalúan, asumiendo implícitamente que una fiel reproducción de los contenidos enseñados es la mejor prueba de aprendizaje por parte de los alumnos. Lo más preocupante, es que la mayoría de los alumnos creen que los mejores apuntes de las explicaciones del profesor son los que las reproducen de manera fiel. Hoy, con el avance de las

tecnologías y su fácil acceso, los alumnos toman (desde su teléfono móvil) una fotografía del apunte del profesor en el pizarrón e incluso pueden grabar su discurso, sin necesidad de molestarse en poner atención, tomar notas o retomar sólo lo más importante de acuerdo con el propio significado que el alumno puede darle al tema que se ha tratado en la sesión.

### **1.3.2 Teoría Interpretativa y Teoría Constructivista en la pedagogía del aprendizaje.**

En la Teoría Interpretativa, el aprendizaje es el resultado de la actividad personal del estudiante, mediante diversos procesos cognitivos como son: la motivación, atención, aprendizaje, memoria, por mencionar algunos. No obstante, desde el punto de vista epistemológico, se considera que el objetivo del aprendizaje es lograr copias lo más exactamente posible de la realidad, aunque no siempre es posible una copia exacta porque implica procesos mediadores por parte del estudiante que en muchos dominios hace muy difícil copias exactas.

Esta teoría asume que el aprendizaje es un proceso que exige una actividad mental por parte del estudiante. Es un aprendizaje activo pero reproductivo, por lo que suele confundirse con una teoría constructiva, por el carácter activo del aprendizaje, ya que la concepción constructivista admite la existencia de saberes múltiples. “El aprendizaje es un proceso constructivo interno en el que no es suficiente la presentación de una información a un individuo para que la aprenda, sino que es necesario que la construya mediante su propia experiencia interna” (Carretero: 2004, p. 57). Luego entonces, rompe con la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad en las transformaciones de sus estructuras cognitivas.

Otra diferencia entre interpretar y construir, se encuentra en los procesos cognitivos, ya que si se trata de interpretar, los procesos cognitivos se orientan sólo a la apropiación de un conocimiento previamente establecido, interpretando una realidad ya existente. En cambio, para que se pueda construir es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del

funcionamiento cognitivo del sujeto, construyendo un sujeto que pueda dar cuenta de ese objeto de aprendizaje.

“La falta de diferenciación entre la teoría interpretativa y constructiva explica el éxito aparente (teórico) y el fracaso real (práctico) del constructivismo cuando se traslada al aula.” (Pozo: 2000, p. 11).

Lo que en realidad sucede, es que muchos profesores con una teoría interpretativa implícita propia, son instruidos una revisión abundante pero superficial del constructivismo, sumando todo lo recibido a sus propios esquemas, confundiendo una teoría con otra, y al momento de la práctica en el aula es replicado como mejor se puede, siendo relativamente sencillo cambiar la forma de enseñar facilitando la actividad del alumno, delegando en él la total responsabilidad de su aprendizaje, tomando los conocimientos previos, la motivación, el desarrollo cognitivo como causa-explicación de que el alumno no pueda aprender o bien, tomando estas características como requisitos para aprender, y al momento de evaluar se compara lo que el alumno sabe con lo que debe saber en una reproducción exacta. Si en efecto esto así sucede... ¿Dónde está la verdadera construcción del aprendizaje?

Entender las concepciones de los profesores y alumnos sobre cómo se aprende y se enseña como verdaderas teorías implícitas, fundadas en principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales, naturalizados por su experiencia personal, cultural e incluso filogenética, permite comprender por qué resulta tan difícil de cambiar las formas de aprender y enseñar; dicho cambio implica un cambio profundo, o aún mejor, un cambio representacional.

Como señalan Pozo y otros (1999) se han realizado numerosos esfuerzos por cambiar las concepciones de los estudiantes y de los profesores, que pueden haber fracasado en parte por asumir un modelo de aprendizaje en que se volvía a suponer una concepción directa del aprendizaje (la exposición a una teoría mejor debería lograr sustituir a la anterior) o en el mejor de los casos, modelos simplistas de cambio conceptual, que siguiendo a Posner y otros (1982), asumían

que una reflexión sobre las propias concepciones, unida a una evidencia empírica de sus limitaciones, con la presentación de una mejor teoría [el constructivismo educativo] conduciría necesariamente a un abandono de aquellas concepciones o teorías previas.

A esto es a lo que se le ha llamado la búsqueda del constructivismo perdido, Pérez Echeverría y otros (2001), no es sino la dificultad de que los alumnos, y en especial los profesores, asuman en su práctica diaria, en sus acciones, decisiones y predicciones en el aula, los principios en que se sustentan sus conocimientos explícitos, en lugar de seguir guiándose por los principios implícitos que subyacen a esas teorías profundamente arraigadas. Desde este punto de vista, Pozo (2006) plantea que para que ese cambio conceptual fuera más fructífero debería entenderse como un proceso de re-descripción representacional, es decir, tratando que las nuevas ideas de conocimiento explícito, más complejas, no intenten sustituir a esos hábitos tan arraigados, sino “re-describirlos, explicarlos, hacerlos explícitos en el marco de un nuevo sistema de conocimiento que les da un nuevo significado.

Este autor explica que es obvio que algunas prácticas docentes y discentes pueden ser erróneas e inadecuadas, pero no se logra superarlas tratando de cambiarlas directamente, sino reconstruyéndolas, dándoles un nuevo significado en el marco de esa nueva teoría o estructura de conocimiento más compleja. No se trata de que los alumnos cambien sus hábitos de estudio, sus formas de tomar apuntes o estudiar, por el hecho de recibir un curso apresurado de nuevas técnicas validadas. Los alumnos deben repensar o re-describir sus formas de estudiar hasta asumir una nueva concepción en la que aprender es más importante que estudiar, en la que construir su propia mirada es más importante que reproducir la de otros, pero no es conveniente pedirles a los alumnos que abandonen sus hábitos de estudio ya que siguen siendo útiles en muchos contextos.

Así, como tampoco los profesores pueden cambiar de forma inmediata sus formas de enseñar, abandonando sus rutinas, que proporcionan seguridad, sino más bien

se trata de repensar o re-describir esas formas de enseñar intentando comprender cuándo y por qué funcionan.

Pozo (1999) plantea; que el cambio conceptual entendido como una re-descripción representacional que requiere, no sólo de un proceso de explicitación y de reestructuración, sino también de integración jerárquica de unas representaciones o conocimientos más simples en otros más complejos. Esto exige un triple proceso de reconstrucción de las propias teorías implícitas, las cuales a continuación se explican:

- Reestructuración teórica: las teorías implícitas se basan en modelos simplificadores el aprendizaje como un producto directo de las condiciones o del ambiente, o como máximo la consecuencia de la aplicación lineal o mecánica de ciertos procesos (atención, motivación, repetición, etc.), pasar de concebir el aprendizaje como un estado (teoría directa) a concebirlo como un proceso (teoría interpretativa), o como un sistema (teoría constructiva) el cual requiere estructuras conceptuales más complejas, que reorganicen los niveles representacionales anteriores. Pozo y otros (1999). Adquirir conocimientos más complejos requiere disponer de estructuras conceptuales más complejas en las que se puedan integrar las representaciones más primarias.
- Explicitación progresiva de las representaciones implícitas así como de las estructuras subyacentes a ese iceberg de las teorías implícitas, diferenciándolos de las estructuras y modelos utilizados por las teorías científicas. Estas diferentes teorías requieren una explicación cada vez más exhaustiva de los componentes representacionales desde el objeto (teoría directa), a la actitud (teoría interpretativa) para alcanzar la explicitación plena de la agencia cognitiva (teoría constructiva).
- Integración jerárquica de las diversas formas de conocimiento intuitivo y científico sobre el aprendizaje. No se trata de sustituir unas formas de aprender por otras, ya que posiblemente todas son funcionales en diferentes contextos. De hecho, así sucede con las diferentes teorías

científicas sobre el aprendizaje, que lejos de ser incompatibles o excluyentes deben integrarse en un marco teórico común.

Por otra parte, es importante conocer a los estudiantes en sus intereses, en sus dudas, en sus problemáticas, y por supuesto, en su conocimiento previo para saber qué se cambia y cómo llevarlo a cabo.

### **1.3.2.1 Conociendo a los Educandos: ¿Cuáles son sus conocimientos previos?**

“La estructura de conocimiento previo de los individuos es la base sobre la que se produce el cambio conceptual, desde el constructivismo” (Rodríguez: 2007, p. 54). Todo conocimiento se construye a partir de elementos ya existentes. Por ello es necesario conocer la naturaleza de los conocimientos previos para definir el cambio conceptual, esto es, qué y cómo se cambia.

Otro aspecto importante sobre el conocimiento previo tiene que ver con los componentes motivacionales, decisivos para comprender la construcción y el mantenimiento de dichas ideas previas. A continuación se hace una breve explicación.

### **1.3.2.2 Componente motivacional en el aprendizaje previo.**

En condiciones no patológicas evidentes, los individuos, desde el nacimiento, tienen de manera inalienable tendencias motivacionales que los impulsan al conocimiento. Uno de esos impulsos lo motiva a explorar el medio, y otro, lo impulsa a realizar acciones para conocer y generar explicaciones, en ocasiones abstractas, en ocasiones explicaciones concretas sobre el mundo percibido, permitiendo su organización y su actuación en él, así como en el mundo social. Las explicaciones resultantes parecen adecuadas para explicar el mundo porque los sujetos las construyen sobre la base de lo que es perceptiblemente sobresaliente y son explicaciones que suelen tener un alto valor predictivo en relación con los fenómenos que describen como lo ha explicado ampliamente Rodríguez (2000).

En alguna medida, el individuo satisface su necesidad de efectividad, al sentirse capaz o eficaz luego de aplicar estas nociones cognitivas. Por otra parte, cubre su necesidad de causación personal, al sentirse causante o promotor de las acciones que se llevan a cabo, se siente autónomo y siente cierto control de su entorno. Cubiertas estas necesidades, los individuos se motivan por continuar explorando e investigando en situaciones novedosas, lo que satisface la tercera necesidad presente en la motivación intrínseca: La curiosidad. La satisfacción de estas necesidades produce la percepción de autoeficacia, autodeterminación y mantenimiento del interés. Así todos estos componentes motivacionales repercuten favorablemente en la motivación para mantener las concepciones alternativas, esto significa, la resistencia al cambio conceptual.

Ahora bien, el contexto mental incluye el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y los componentes afectivo-motivacionales, los cuales están en constante interacción con los otros elementos en los que se mantiene una constante influencia entre sí. Sin embargo, los elementos motivacionales no han recibido la suficiente atención y no se han contemplado como susceptibles de ser modificados por los cambios generados en el conocimiento declarativo y procedimental, y más concretamente, por el proceso de cambio conceptual.

Rodríguez (2007: p.63) señala que, "...cuando los sujetos aprenden un contenido específico en un contexto físico y social determinado, se activan una serie de elementos del proceso motivacional: la meta a alcanzar, las autopercepciones del individuo, sus expectativas de éxito, los deseos, sus planes de acción para alcanzar la meta, sus autoregulaciones y sus atribuciones. Donde motivación está ligada íntimamente al contexto físico y social y, en este sentido, la naturaleza y el valor de estos componentes motivacionales dependerán del contexto concreto en que se desarrolle la actividad.". Además, estos componentes motivacionales no son ajenos al historial de aprendizaje del individuo. El éxito en la comprensión y en el aprendizaje de nuevos modelos explicativos, esto es, en el cambio conceptual producido, incide positivamente en la motivación por aprender.

### **1.3.2.3 El Proceso del Cambio Conceptual: ¿Por qué los estudiantes no están interesados en conocer lo que se les propone que aprendan?**

La pregunta recurrente en muchos centros escolares es: ¿Por qué los alumnos no están interesados en conocer lo que se les propone que aprendan?

Rodríguez Moneo (2000) propone contrastar y sopesar el aprendizaje de conocimiento intuitivo, y el aprendizaje de conocimiento académico; con ello, puede articularse una respuesta a la anterior pregunta. Por una parte en el contexto cotidiano se construyen concepciones intuitivas que son fruto de la necesidad de exploración y actuación en el entorno y se construyen para ser usadas o aplicadas dando así al conocimiento su máximo significado: El uso. Además, los individuos quienes las construyen, tienen la sensación de que entienden las ideas que emplean y cuando las emplean parecen eficaces; lo que origina que se empleen con frecuencia y por tanto, se fortalezcan.

En el caso de los contextos educativos, las concepciones científicas que se pretende que los educandos asimilen para entender mejor el mundo, o al menos de manera menos compleja, no surgen del interés previo del alumno, ni de su necesidad de explorar y actuar en el entorno; el origen es por currículo. Además, los profesores no suelen generar una necesidad previa en los estudiantes lo cual los motive, en consecuencia reciben una gran cantidad de información, que en principio no requieren y no les interesa y que tampoco han solicitado, tan sólo se les ha impuesto por los contenidos curriculares, como ya se ha señalado. Las explicaciones que aprenden los estudiantes, con frecuencia no se aplican fuera del aula y en ocasiones ni en el propio contexto académico.

Derivado de lo anterior, un mecanismo esencial del cambio, es el uso del conocimiento, aplicado a distintos contextos que potencia la motivación y contribuye al afianzamiento de las nociones adecuadas, al reajuste del mismo conocimiento a los distintas clases contextuales, lo que debilita las ideas previas ante la presencia de determinadas situaciones cognitivas las cuales no pueden ser

explicadas ni comprendidas por las preconcepciones, menos aún por presuposiciones.

Actuar en la realidad tangible, es un proceso inacabado, con una extensión de tiempo amplia, una experiencia no conclusa sino permanente y siempre cambiante, todo lo perceptible está lleno de conocimiento el cual se encuentra en franco dinamismo.

En el desarrollo del proceso cognitivo tiene lugar la acumulación del saber, en torno a diversas experiencias producidas en distintos contextos, en alguna medida, esto forma parte de la experiencia de vivir. Quizá, sin reconocerlo así, cada individuo, en su experiencia advierte que el conocimiento no es absoluto ni definitivo; sino que una parte de ese conocimiento permanece en el individuo, pero es un conocimiento el cual representa a muchos individuos por constituirse de propuestas, de ideas, y de palabras. El lenguaje es vital en la percepción conceptual. El lenguaje es un vehículo de significados y de valoraciones sociales.

El lenguaje, en su uso, relaciona la consciencia en las formas operativas de atribuir significaciones a conceptos, los cuales desecha para transformar y contener nuevos conceptos. La educación del individuo, se finca en los modos de apropiación. De acuerdo a Oscar Nudler (2000: p. 14) “el cambio conceptual tiene implicaciones directas en el ámbito educativo, ya que el educando siempre entra en la relación de aprendizaje dotado de un bagaje conceptual previo...”.

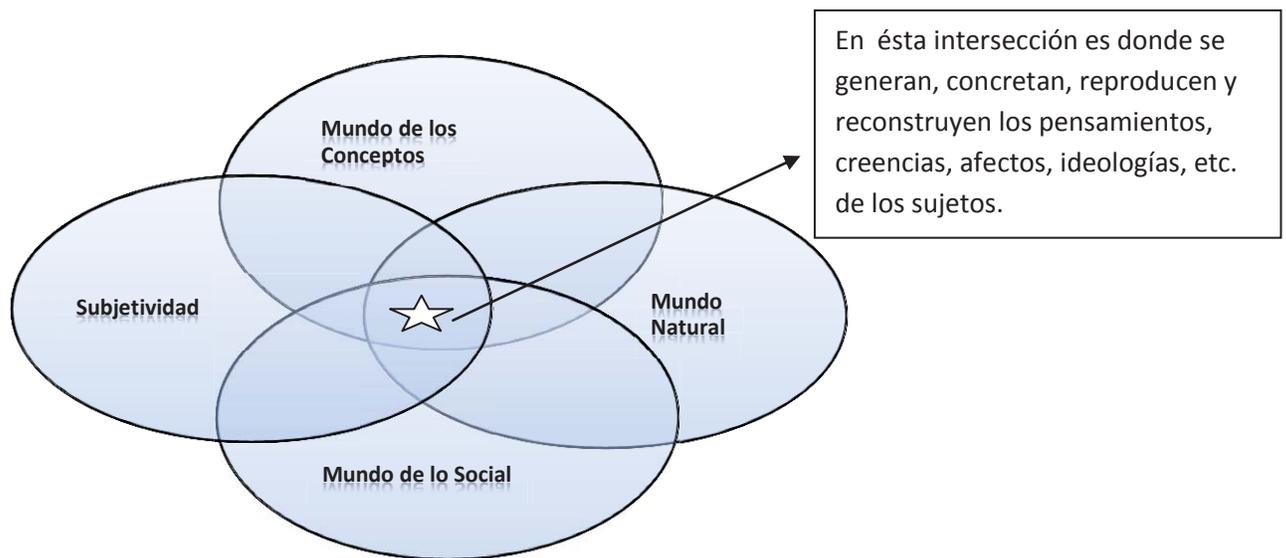
Este autor considera que los cambios complejos, entrelazados en distintas dimensiones, caracterizan los procesos propiamente llamados educativos; a diferencia de instancias más puntuales de aprendizaje que no tienen necesariamente consecuencias tan globales o ramificadas. Referirse a cambio conceptual no significa que éste sea sólo una sustitución de contenidos, ni una alteración en la definición de la palabra.

Ello no produce cambios que impliquen reestructurar partes centrales del conjunto discursivo en el cual se mueve un individuo. Nudler (2000: p.15) afirma que los cambios “no son simples adiciones o correcciones menores o periféricas al mismo,

los cambios conceptuales están ligados con cambios que se desarrollan en varias dimensiones asociadas”. Los cambios funcionan a partir del análisis que construye del mundo natural, y las relaciones con otros individuos, además de incidir cambios en la estructura misma de la subjetividad.

Nudler (2000), si bien hace referencia a la modificación conceptual de ideas en sí, y de abstracciones menores, lo cual en conjunto forma una base de conocimiento que se ha sistematizado, esto sólo expone de manera concreta el resultado de un proceso; sin embargo, no marca las direcciones en las que opera, ni la manera de la incidencia en el educando, en esta serie de interrelaciones de cada aspecto o dimensiones, como él las llama, respecto del sujeto particular con formas peculiares de asimilar y abstraer el mundo de su entorno. Baste observar el esquema que él plantea:

Fig. 1.5 Dimensiones constitutivas del sujeto de acuerdo a Oscar Nudler.



Fuente: Nudler: 2000, p. 15.

La representación de este autor tiene la intención de explicar cómo interactúa la percepción respecto de las dimensiones del ámbito social, el entorno, los conceptos y lo subjetivo, lo que en ello se concentra está la perceptibilidad del sujeto. Más, su interpretación, es sólo una inferencia. Por supuesto, aunque

parezca una paráfrasis, es esta una representación subjetiva en sí misma; pero, de acuerdo al autor, estas son las dimensiones constitutivas del individuo. Ninguna de las dimensiones es independiente de las otras, pero tampoco reducible a ellas y, en conjunto estas dimensiones, constituyen la experiencia de la migración intelectual.

La interacción de estas cuatro dimensiones resulta compleja, los cambios en las diferentes dimensiones no son simultáneos, sino que se generan en una esfera y luego se difunde a las demás en un continuo.

Con esto, es pertinente la siguiente reflexión: Cómo utilizar el conocimiento en mejora de la educación y de la sociedad. Porque no basta ni es suficiente una buena formación, es necesario el compromiso con la ética, así como lo que puede hacer mejor una institución educativa y un sistema social. Si bien es indispensable definir o explicar el sentido de la palabra: Mejor. El quid quizá lo sea, el cambio en la actitud de educandos y educadores.

En conclusión, de lo expuesto anteriormente, se considera necesario contar con una propuesta educativa unificada que proporcione un marco de referencia amplio para tener en cuenta la gran cantidad de componentes que están presentes en el cambio conceptual. Puesto que al señalar un cambio conceptual real, no se refiere únicamente a lo conceptual, sino que implica reestructuraciones graduales en las diferentes dimensiones que constituyen al sujeto, modificando su percepción y construcción del mundo, de las relaciones con los otros y cambiando su propia subjetividad que constituye la base de su libertad como individuo.

Es necesario considerar que el cambio conceptual incide en cuanto refracción ideológica, crítica y reflexiva, en el impulso por motivar un verdadero cambio de actitud ante el aprendizaje.

Coincido con lo que señala Carbonell (2001). No siempre un cambio implica una mejora, pero toda mejora implica un cambio. La enseñanza tradicional a separado un elemento importante en el proceso de aprendizaje, me refiero al componente actitudinal y considero necesario rescatarlo y tenerlo en cuenta en las estrategias

de enseñanza como un elemento fundamental para mejorar la práctica docente ya que se puede considerar como un proceso de transformación que vincula a los estudiantes y al profesor en un contexto determinado y en un trabajo conjunto fortaleciendo la construcción teórica sobre el cambio conceptual que rescata la subjetividad del sujeto.

El marco teórico que se ha presentado en este capítulo me lleva a pensar que para que sea posible generar un cambio conceptual en los estudiantes es necesario la realización de tareas que estimulen a los estudiantes a construir modelos mentales que puedan ser utilizados de diversas maneras lo que permitiría detectar errores conceptuales por ellos mismos. Estas tareas deben ser interesantes para los estudiantes y surgir de ellos mismos, de su contexto, de sus necesidades, creencias e inquietudes de tal forma que su actitud ante el trabajo en clase y su aprendizaje sea favorable. Se retoma el concepto de cambio conceptual en donde no sólo se toma en cuenta lo cognitivo, sino también lo subjetivo y lo contextual del sujeto que aprende y enseña. Retomo la aportación de Nudler (2000) en lo que refiere a la intersección de cada una de las dimensiones del sujeto en su proceso de aprendizaje puesto que en ella considero que se generan, concretan, reproducen y reconstruyen los pensamientos, creencias, afectos y actitudes de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente capítulo se describen los supuestos básicos de las actitudes y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en ello y retomando los conceptos del cambio conceptual, se realizó la propuesta de intervención, buscando lograr en los estudiantes y orientadores un cambio de actitud en mejora de la clase de orientación educativa IV en la ENP plantel 8 de la UNAM.

## II. ACTITUDES Y VALORES EN LA FORMACIÓN DEL BACHILLERATO.

---

### 2.1 Actitudes y valores en el marco educativo.

El tema de las actitudes y los valores poco a poco ha tomado mayor importancia en el marco educativo, se espera que los estudiantes, en general, desarrollen actitudes y valores positivos en relación con todos aquellos campos que se van identificando en los diferentes programas del ciclo académico. Es el caso del propósito del actual Plan de Estudios de la ENP en el que se pretende la formación integral de sus alumnos a través del fortalecimiento del perfil del egresado, de acuerdo con los requerimientos que demandan los estudios superiores en general y los de cada área de formación académica en particular, en los términos de valores y actitudes que suponen una formación social y humanística. (ENP, 1996).

“El tema de los valores se encuentra intrínsecamente ligado a las actitudes, dado que estas últimas poseen un componente valorativo, constituyen algo así como la cristalización de los valores asumidos, no pueden separarse dicho binomio” (Zabalza:2003, p.15).

Ahora bien, la actitud, es el resultado de la introyección de un valor, lo que se observa del valor de una persona, es la actitud inmediata ante un evento circunstancial. La actitud, es la ejecución de un valor, de aquí que valor y actitud avanzan de manera paralela. Se puede generar la siguiente definición para la palabra ‘actitud’ en forma general, se trata de una disposición personal o colectiva a actuar de una determinada manera en relación con ciertas cosas, personas, ideas o situaciones.

Este sentido de disposición se nutre con el conjunto de conocimientos, afectos y conductas que se tiene sobre el objeto, persona, idea o situación sobre el que se proyecta la actitud. Actuar se refiere no sólo a hacer cosas, sino también a hablar o a desarrollar ciertos movimientos corporales o comportamientos vinculados al

objeto-paciente de la actitud, las emociones son un buen ejemplo de ello; y del modo como es percibida la actitud de alguno, es la interacción asertiva o no de una persona. Esto es, existe un aspecto emocional el cual convierte la reacción en algo cargado positiva o negativamente, que “nos acercan o alejan del objeto sobre el que se proyecta la actitud” (Zabalza: 2003).

En el fondo las actitudes definen el tipo de relación que una persona mantiene con algo, sea una cosa, una persona, una idea, una situación, etc. Este objeto de la actitud puede ser real o figurado, concreto o abstracto.

Dado que existen una gran cantidad de definiciones sobre la actitud, es indispensable identificar aquellos aspectos esenciales de las actitudes.

Allport (1935), ha sido el primer estudioso de las actitudes; llegó a la conclusión de que pueden señalarse tres aspectos básicos en ellas:

1. Contienen una predisposición favorable hacia el objeto con una emocionalidad favorable o desfavorable; es decir, implican una activación emocional.
2. Las actitudes se organizan a partir de la experiencia; se precisan de unos referentes tanto cognitivos como emocionales, y también conductuales, que permiten situar los objetos en un contexto significativo<sup>1</sup>. La experiencia constituye la fuente sobre la que se construyen las actitudes y a partir de esta experiencia, como los esquemas actitudinales, se van organizando y otras posturas se van adoptando (de desagradable a agradable o viceversa).
3. La predisposición se activa ante la presencia de los objetos o situaciones con los que está relacionada la actitud. La predisposición, como parte de los prejuicios, consiste en la anticipación de un acontecimiento del cual se deriva una acción preventiva, por lo común, de rechazo como forma de defensa. La predisposición, es una previsión, es algo subjetivo que permite

---

<sup>1</sup> La primera vez que una persona tiene contacto con una situación u objeto no elabora de facto una actitud hacia ella, puesto que no sabe cómo se va a desarrollar el evento, sólo puede reaccionar como lo hace ante lo desconocido, manteniéndose expectante.

creer tener una visión y posibilidad de los comportamientos esperados de los sujetos de interrelación.

La experiencia en el aula de la ENP plantel 8, se encuentra con actitudes pasivas y poco favorables para el aprendizaje porque la enseñanza en el aula reclama una absorción pasiva de los contenidos, en lugar de una implicación activa, situando su intelecto por encima de sus emociones, actitudes e intereses en favor del control.

En sus estudios sobre actitudes, Fishbein y Azjen (1977), consideran que existen tres características básicas sobre ésta: a) son aprendidas, b) predisponen para la acción, y c) que son favorables o desfavorables para el objeto.

Keil (1985), sostiene que las actitudes se consideran adquiridas más que innatas, y que tienden a ser duraderas, aunque modificables por la experiencia y la persuasión.

Es importante destacar los principios básicos de las actitudes:

- Se trata de una dimensión o un proceso interior de las personas, que orienta y predispone a actuar de una manera determinante. Al tratarse de un estado mental y emocional interior no es accesible directamente sino a través de sus manifestaciones externas.
- No se puede entender como algo endógeno o estructural, ni como algo típico y propio del individuo. La actitud, y por ende los valores, son una condición adaptativa a las circunstancias; surgen, se mantienen o se alteran como fruto de la interacción que el sujeto mantiene con su entorno.
- Por su carácter adaptativo, su permanencia es relativa. Las actitudes no son algo definido, fijo, firme e inalterable; sino algo vivo, evolutivo, dinámico. Las actitudes se construyen, se enseñan, se aprenden, se modifican y se sustituyen. Es por esto que deben constituir uno de los contenidos de la formación escolar.
- Por último, se trata de fenómenos en las conductas humanas, las cuales son complejas; en los que intervienen tres componentes básicos: un

componente cognitivo (lo que se sabe sobre el objeto); un componente emocional (los afectos que el objeto provoca), y un componente conductual (las acciones que se llevan a cabo, relacionadas con el objeto de la actitud).

Sobre estos conceptos se asientan las actitudes, y su mantenimiento o cambio, dependerá de la estabilidad de la percepción y la conducta del individuo; así como las modificaciones que en él puedan operar.

La manera de exponer en este capítulo el tema y concepto de la actitud, pudiera hacer ver al lector que se realizan una serie de planteamientos lejanos, académicamente impersonales, sobre un objeto de estudio analizado a distancia; la actitud como una entidad por definir.

La actitud y lo que los demás dicen de ella, y quien suscribe, sólo hace una referencia bibliográfica; sin embargo, esto no sólo es así. La actitud puede observarse en primera persona del singular; más aún, hay una actitud para redactar esto, diferente de la actitud para tomar la lectura presente.

Lo antes expuesto intenta describir un proceso, argumentado con elementos teóricos e históricos; pero cuando una persona trata de explicar su posición actuante frente a un evento, qué de sí sobre su actitud puede referir. Rokeach (1968), sintetiza esta opacidad de actitud y creencia, al definir por referencia la actitud, como una organización de creencias en torno a un foco. Luis Villoro (1982) también considera la expresión de Rokeach, como una enunciación de sentido amplio y vago; sin embargo, tiene un grado de acierto al señalar que sólo es la particular instauración de todo cuanto quien enuncia cree.

En términos de la investigación documental y académica, coincidente con lo arriba señalado, la actitud quiere decir una disposición favorable o adversa hacia un objeto o hacia una situación objetiva. La actitud no sólo es esta incidencia que los aspectos cognitivos operan en la mente del educando como una pulsión nueva la

cual sustituye a la vieja pulsión. También existe esta posibilidad analítica en la que el investigador de la conducta escolar puede encontrar ciertas anticipaciones a comportamientos y actitudes en el aula de clases. Generar un cuestionario que permita analizar al participante puede ofrecer resultados que permitan construir nuevos modelos educativos; pero esto, sólo se ciñe al perfil propio de esta redacción, porque en el amplio marco de la definición sobre la actitud, cualquier clase de comportamiento puede ser analizado para propósitos tan diversos, con resultados insospechados. Los tres componentes de la actitud: creencia, afecto e intención, (Villoro: 2004, p. 47) únicamente pueden ser llevados al campo de lo aplicable en términos de distinguir en cuestionarios de investigación sobre sujetos de estudio para observar las diferencias de sentido entre creencia-afecto-intención, como expresiones de actitud, no como la actitud misma.

La situación es compleja porque todo análisis se centra en la respuesta y la clasificación de los aspectos por cada tipo de palabra; no se observa el bagaje léxico del informante respecto a lo que entiende en las construcciones de las oraciones que se le presentan, como tampoco se reconoce en una investigación el sentido de la palabra respecto de su significado; el quid de la actitud no está en las condiciones semánticas de los lexemas, como si en sus campos semánticos los cuales distinguen invariablemente la aplicabilidad de la forma léxica a sus contextos.

La actitud como elemento de análisis en un informante, pasa por la opacidad de la significación, y la opacidad de las palabras, en esa parcialidad que el común de la gente conoce como semántica simple y llana.

El proceso de adquisición de los valores y las actitudes comienza a temprana edad, aun antes de iniciar la formación escolar; parece un lugar común señalarlo, pero los valores se establecen en el lugar donde el individuo se desarrolla. Un Valor, no es un mero ideal, del que puedan prescindir casi completamente las preferencias o las elecciones efectivas, sino que es más bien la guía o la norma con la que una persona se instrumenta para poder hacer uso de su elegibilidad; y en todo caso, ejercer su criterio de juicio. En el amplio concepto de la

personalidad, la conducta individual toma características de la propia persona; así entonces, conocer los rasgos de la actitud, los valores y hasta la estructuración en el uso del lenguaje de una persona, proporciona elementos para comprender su conducta en circunstancias específicas.

Desde siempre, la palabra valor significa utilidad, aunque también se utiliza para atribuir una determinada magnitud escalar de algo respecto a aquello en quien recaiga lo atribuido, como un número el cual califica, un peso de medida, una cualidad estimativa como puede ser la solidez de un metal. También se recurre a la palabra 'valor' para señalar la dignidad o el mérito de las personas. Para la filosofía el término 'valor', significa, cuando se generaliza para indicar cualquier objeto de preferencia o de selección, ya se ha señalado arriba, pero es importante enfatizarlo. Así que, todo acto de elegir resulta en otorgar un valor a lo elegido.

Hace ya muchos años, los Estoicos -doctrina filosófica fundada por Zenón en la Grecia antigua-, introducen el término valor al dominio de la ética. La ética, es ese conjunto de postulados los cuales impulsan al individuo a actuar en la vida cotidiana. Así que los Estoicos, atribuyen a la palabra valor, a la elección de aquellas acciones o decisiones que impliquen o tengan alguna relación directa con la moral, entendiendo como moral el conjunto de valores sociales, los valores estándar que cada persona tiene para comportarse frente a los demás. Los valores compartidos proporcionan el fundamento para el espacio en el que se mueve cualquier grupo. Cabe señalar que el correspondiente concepto general de la personalidad equivale al espacio del grupo. El espacio del grupo es la orientación total de cualquier grupo social el cual incluye valores, normas, actitudes, y prácticas conductuales compartidas. Los valores brindan perspectiva, otorgan significado y coherencia a las diferentes actividades en las cuales participan sus miembros. A través de los valores se puede comprender lo que un determinado grupo realiza en un momento determinado. Los valores representan las conductas de grupo, representan las motivaciones intrínsecas, organizan al grupo, y restringen, sancionan, o aprueba y exaltan una clase de conducta; los valores en general, motivan.

La introyección de los valores amplía las cualidades de la personalidad y se muestran al grupo social que le atribuye un valor de acuerdo al trato, por medio de su actitud, que brinda la persona a los miembros del grupo.

El proceso de configuración de las actitudes ha sido explicado desde dos enfoques (Zabalza: 2003): los mecanismos básicos de la adquisición de actitudes son la imitación y el refuerzo. Desde esta perspectiva teórica la adquisición de actitudes se vincula al proceso de adquisición de los patrones cognitivos y conductuales del entorno y fundamentalmente de las personas con las que se convive.

Desde la infancia, los niños imitan los comportamientos que observan a su alrededor, y después, esos comportamientos se van fijando o eliminando como consecuencia del refuerzo positivo o negativo que reciben.

Aspectos como las actitudes y los valores de los padres, así como los mensajes de los medios de comunicación, la cultura y los modos de vida del entorno vital de los sujetos, la influencia educativa de la escuela, la influencia de los profesores y de los compañeros, en cuanto componentes básicos del proceso de socialización, constituyen los principales elementos en la adquisición y consolidación de las actitudes y valores en los menores de edad.

Sin embargo, el aprendizaje de actitudes es un proceso complejo que pasa por diferentes estadios. Inicialmente se contacta con el comportamiento actitudinal de otros que el individuo imita. Además, las actitudes tienen un carácter heterónomo y se asimilan, en principio, sólo de modo superficial. El proceso normal de adquisición de actitudes son efectivamente interiorizadas por los sujetos constituyendo un marco global de referencia para sus propios comportamientos.

El mantenimiento del carácter heterónomo o su construcción más autónoma y personal varía en función del proceso de asimilación seguido por los sujetos y en función también de sus propias características personales.

Es aquí donde radica el sentido de la acción educativa escolar sobre las actitudes, lograr lo que en un momento inicial fue un proceso de imitación y adaptación a las influencias del entorno se convierta en un proceso consciente de elaboración personal. Esto significa, análisis e introyección como resultado de un proceso de maduración y de desarrollo cognitivo. Desde este enfoque el desarrollo de las actitudes se vincula al desarrollo afectivo y emocional de los sujetos y sobre todo, al desarrollo de sus capacidades cognitivas.

Las experiencias y conocimientos van marcando las condiciones sobre las que se produce el proceso de adquisición de las actitudes. Las actitudes mantenidas con las cosas y las personas dependen de cuánto se sabe de ellas, y de cuáles hayan sido las experiencias con ellas.

La adquisición de actitudes sigue un proceso paralelo al proceso del desarrollo de las capacidades cognitivas. Cada etapa del desarrollo marca nuevas condiciones en el desarrollo actitudinal y por extensión propicia modificaciones en la estructura actitudinal previa.

Por lo tanto, las actitudes y los valores se van aprendiendo paralelamente al proceso de maduración y socialización de los sujetos. Dicho proceso de adquisición es influenciado desde fuera del propio sujeto el cual puede verse acelerado o desacelerado, u orientado en una dirección o en otra. Esta influencia externase ejerce desde la familia, los amigos, la escuela, la religión, los medios de comunicación y la cultura del entorno.

## **2.2 Función del bachillerato en la creación de significaciones en relación con las actitudes y los valores.**

La escuela es una institución social la cual desempeña una función con dos significaciones en relación con las actitudes y los valores. Por un lado refuerza o fortalece aquellas actitudes que son consideradas positivas para el desarrollo

integral del alumno, y paralelamente, estimula el desarrollo de aquellas actitudes nuevas que pueden jugar un papel igualmente positivo para el desarrollo integral del educando.

Por otra parte, la escuela modifica aquellas actitudes y valores que anteceden al ingreso a la escuela, o que surgen durante el periodo escolar y que actúan en detrimento del desarrollo educativo del sujeto, o que contradigan alguno de los valores asumidos por la escuela (Zabalza: 2003).

La adquisición de actitudes puede quedarse a un nivel superficial o integrarse en niveles más personales y básicos de los sujetos. En ocasiones la escuela propicia formas simples de asimilación de actitudes, las informaciones se aprenden y los comportamientos se adaptan a las expectativas de los profesores o de la institución, pero sin que se haya asimilado efectivamente la actitud. Sólo cuando ha habido una transformación real de las estructuras previas es cuando se realiza el auténtico aprendizaje. Es entonces cuando se interioriza la actitud, se produce una implicación personal y consciente, un modo de compromiso en la orientación que la actitud marca hacia el objeto de que se trate.

Las estrategias para desarrollar en la escuela (a nivel bachillerato) esa influencia intencionada, reconocida también como persuasión se realizan a través de diferentes mecanismos.

Sarabia (1992) utiliza las formas de “poder social” descritas por French y Rayen para analizar los recursos en los que se basa la capacidad de persuasión de los profesores:

- a) Poder coercitivo, se refiere a la posibilidad del profesor para imponer sanciones si no se actúa en la dirección prescrita.
- b) El poder de recompensa, se refiere a la posibilidad del profesor para otorgar reconocimiento a quienes sigan las orientaciones marcadas y cumplan con las expectativas. Estas recompensas pueden ser de tipo institucional (las calificaciones) o de tipo personal (alabanzas, o reconocimiento público del mérito.).

- c) El poder simbólico, los sujetos tienden generalmente a aproximarse al poder, a identificarse con aquellos quienes detentan la facultad de poder lo cual incide en todas aquellas acciones las cuales afectan al entorno social, sea o no inmediato.
- d) El poder del experto, los profesores son reconocidos por los alumnos como poseedores de un nivel de conocimientos y capacidades que hacen más fuerte su argumento de persuasión, lo cual convierte a los educadores en personajes significativos para ellos.
- e) El poder legítimo, aquel que se deriva del desempeño del rol y de las atribuciones que a ese rol le están conferidas por la normativa oficial y por los usos habituales de funcionamiento de la institución académica.

Todos estos recursos puede utilizar el profesor para intervenir de manera formativa sobre los procesos de adquisición de actitudes. En general, concluye Sarabia, cuanto más relevancia se otorgue a la experiencia, la atracción, las recompensas y al poder coercitivo del profesor; mayores posibilidades existen de lograr un cambio de actitud en el alumno.

Por tanto, cuentan los orientadores y profesores, con tres elementos para influir sobre las actitudes y valores de los estudiantes: la información, los métodos didácticos y sobre todo, el ejemplo de metodología y sistematización, en el ejercicio escolar.

En lo que se refiere a la información que se transmite como contenido, este debe ser claro, preciso, pertinente, relacionado con las experiencias propias de los estudiantes, y por otra parte, la información debe ser válida, creíble, y confiable, para que pueda ser interiorizada por los estudiantes.

Por ejemplo, si se pretende fomentar una actitud de defensa de la naturaleza no basta con simples recomendaciones directas sobre el tema. Para que este cambio se produzca es necesario que los alumnos conozcan más sobre la naturaleza y sus procesos de deterioro, que posean información suficiente y nueva sobre las consecuencias que se derivan de ciertos cambios en los ecosistemas y, a la vez,

que sean capaces de comprenderla e integrarla en sus esquemas; desarrollando así el proceso, es decir, a través de suministrar información nueva y creíble, es como se puede llegar a crear, fortalecer o modificar una actitud.

En lo referente a los métodos de enseñanza (todo el amplio corolario de intervenciones que un profesor realiza en clase) la influencia del orientador en la formación de actitudes y valores se ejerce de dos formas:

1. El manejo que el orientador hace de la situación global de la clase, el clima que crea, las normas que establece, los elementos de acción que prioriza, los valores que trata de incorporar explícitamente al funcionamiento de la clase.
2. El manejo que el orientador hace de las técnicas instructivas, incluidas las específicamente dirigidas al desarrollo o cambio de actitudes.

La metodología de instrucción constituye un proceso de influencia sobre las actitudes, los métodos son el nutriente principal de las actitudes-valores y la principal vía para ejercer la persuasión.

La metodología integra los valores con que explícitamente o implícitamente se compromete el orientador, las normas de funcionamiento con las cuales el educador desea garantizar un rendimiento de calidad, y los comportamientos que constituyen las base conductual de las actitudes que se intentan fortalecer.

Por ejemplo, el orientador quien constantemente busca en los trabajos de sus alumnos la expresión personal, y que les informa que ha de valorar como uno de los puntos importantes del trabajo, la originalidad; con ello, está poniendo las bases de una actitud de expresión libre y original.

Sarabia (1992) menciona como técnicas muy adecuadas para trabajar las actitudes en la escuela el *role playing*, los diálogos y debates en clase, las exposiciones de los trabajos en clase, y la participación en la toma de decisiones. Dichas técnicas combinan dos vías de acceso a las actitudes; primero, la vía de lo

cognitivo, y segundo, la vía de lo conductual. Incluso, se podría ir más allá, por la vía de lo emocional.

Otro componente básico de la formación actitudinal escolar se desarrolla a través de lo que la propia institución y los profesores transmiten como 'modelos actitudinales'. Los profesores son siempre modelos, tanto si lo pretenden como si no lo pretenden; ellos se convierten en un instrumento de persuasión, más allá del discurso, más allá de las palabras.

Aquí aparece una de las más fuertes dificultades en lo que se pudiera denominar "Enseñanza de las Actitudes y los Valores". Puesto que la actuación del orientador como modelo de actitudes hace que el tema de la enseñanza de las actitudes y los valores trascienda la naturaleza fundamentalmente técnica de la enseñanza de otros contenidos; en la enseñanza de actitudes, lo técnico-profesional se superpone a lo personal. A veces los dos mensajes son confluyentes y suman su capacidad de influencia. En otras ocasiones se produce un desdoblamiento del mensaje, el mensaje instructivo es diferente al mensaje personal y el poder de influencia del profesor queda reducido, o incluso, anulado.

Por el contrario, cuando un orientador experimenta intensamente una determinada actitud, ésta acaba transmitiéndose con fuerza a sus estudiantes.

Las escuelas también desarrollan un modelo educativo con componentes explícitos (currículum formal) y con componentes implícitos (currículum oculto). Por tanto, la dinámica particular que acaba instaurándose en los centros escolares constituye una parte sustantiva del modelo educativo implícito, que se desarrolla en ellos, y el cual juega una importante influencia en la configuración de actitudes y valores.

Por otra parte, aspectos como la actitud de los directivos ante la autoridad de los profesores, la actitud ante la rigidez o apertura de los conocimientos, ante el rigor que implican las tareas institucionales, ante los problemas sociales o culturales

que se van dando constituyen todas ellas, elementos de la enseñanza de las actitudes y valores.

Sin embargo, la acción de los orientadores no puede garantizar que las actitudes se asimilen efectivamente. Su capacidad de influencia está orientada a que sus alumnos tengan experiencias de comportamientos adaptados a las actitudes y valores que pretenden desarrollar y que, a la larga, faciliten su adopción. Pero como en cualquier aprendizaje, quienes finalmente asimilan o no la experiencia, quienes aceptan o no el mensaje son los propios estudiantes. Esto únicamente significa, que es necesaria una disposición, para adquirir valores que redunden en las actitudes esperadas, propositivas y diligentes.

### **2.2.1 Condiciones pedagógicas de la enseñanza de las actitudes en el nivel bachillerato.**

Wlodkowski (1985, p. 1-6), plantea la siguiente pregunta, “¿Qué debe hacer un profesor que desea que sus alumnos aprendan lo más posible una actitud determinada?”. Su respuesta se centra en seis presupuestos básicos:

1. Apoyarse en las actitudes ya adquiridas. Un poco como los conocimientos previos, aprovechando las actitudes ya asimiladas en relación con el objeto y los afectos implicados.
2. Basarse en las necesidades de los alumnos. Esto cuando sea posible, en caso contrario deberá dedicarse tiempo para lograr hacer significativa, para ellos, dicha actitud.
3. Mantener la atención variando los estímulos. El aprendizaje de cualquier actitud requiere tiempo y un esfuerzo sostenido, y la participación activa del estudiante. Es necesaria la creatividad por parte de profesor para utilizar una gran variedad de recursos y que sean atractivos para los educandos.
4. Hacer vivir emociones positivas. Las emociones y los afectos siempre están presentes en el aprendizaje de actitudes. Toda nueva actitud (o cambio de actitudes) implica cambio, y entrar en una situación nueva, con el temor y la

inseguridad correspondiente. Es recomendable la adopción de procesos graduados, con una actuación que permita controlar el riesgo y la incertidumbre, con unos mecanismos de progreso en el cambio que garantice el éxito, son la mejor vía para propiciar un buen aprendizaje de la actitud. Un clima de apoyo, de relación interpersonal basada en refuerzos positivos, lo cual genera un ambiente favorable de nuevas actitudes que un clima de exigencia, autoritarismo y control con relaciones basadas en el temor y la imposición.

5. Hacer consciente al alumno de las habilidades ya adquiridas. La toma de conciencia del propio progreso constituye una competencia metacognitiva fundamental para el logro de la interiorización de las actitudes. Es un proceso cognitivo y afectivo que redobla la significación de la actitud en sí misma y la motivación por llegar a poseerla interiormente; esto permite constatar los progresos y las hesitaciones que se van presentando, y sobre todo, permite constatar que el educando se está esforzando, que va avanzando y que está en el camino de adquirir algo que resulta valioso.
6. Recompensar los resultados obtenidos. Como en cualquier aprendizaje, las conductas con resultados gratificantes se refuerzan y mantienen. Al ser la actitud un contenido con clara proyección social, cualquier tipo de refuerzo social a la adquisición de la actitud redundará en beneficio de su afianzamiento. Puede suceder que las actitudes que se tratan de desarrollar en la escuela entran en contradicción con los valores asumidos en el grupo social (igualdad de oportunidades en los géneros, el respeto por las minorías, el espíritu crítico, la participación política de las ideas de derecha.). En estos casos, el refuerzo negativo del grupo ha de ser contrarrestado con un refuerzo positivo mayor desde la escuela tanto en lo que se refiere al refuerzo directo por parte del profesor como en lo que se refiere al refuerzo indirecto a través del apuntalamiento de una autoimagen positiva basada en el sentirse diferente y poseedor de valores sólidos.

Después de este recorrido teórico, quien suscribe considera que las actitudes y los valores además de ser modelados en el aula, pueden y deben ser enseñados explícitamente. No puede esperarse a que el estudiante adivine las actitudes y valores que el docente pretende formar en él, es necesario indicarle cuales son y su importancia.

Lo anterior implica comprender que las actitudes y los valores son una cualidad que se desarrolla en el individuo y que guían y hacen posible realizar acciones con ciertas características que permiten a su vez, desarrollar habilidades que llevan al individuo a un perfeccionamiento logrado a través de la práctica para alcanzar un objetivo o meta determinado. Por ejemplo, es importante que el estudiante aprenda a tomar decisiones sin precipitarse considerando las circunstancias y las posibles consecuencias, lo cual sólo será posible en la práctica: tomando decisiones, siendo consciente de ello, del proceso que se desarrolla en él, de los elementos que consideró o no para tomar una decisión. De lo contrario tomará decisiones sin pensar y que en muchas ocasiones lo llevará a modificarlas sin motivo y a arrepentirse continuamente, lo que debilitará su estructura psíquica.

Sólo cuando se logra que el estudiante desarrolle una actitud favorable a su aprendizaje y a su desarrollo como persona integrado con sus valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, justicia, el altruismo por mencionar algunos, es posible que el individuo se constituya a sí mismo como un ser capaz de alcanzar sus ideales. La formación de los valores y actitudes es un proceso que no se reduce a la simple acumulación de saberes y procedimientos puesto que estos no siempre transforman internamente al sujeto.

La educación en el acto pedagógico debe aspirar a ir más allá, es decir, a la formación del estudiante en su estructura interna. Con cierta frecuencia, encontramos estudiantes con un gran potencial pero dominados por la pereza, que no realiza sus tareas o trabajos, no estudian, no indagan más allá de lo revisado en clase y posterga el cumplimiento de su responsabilidad como estudiante al máximo, buscando toda clase de justificaciones por no haberlo hecho o concluido. Este estudiante puede pensar que no hace su trabajo porque no quiere y ejerce

su libertad, sin darse cuenta de que es esclavo de su pereza y aunque tenga un gran potencial no será capaz de desarrollarlo puesto que evita el compromiso y el esfuerzo.

### **2.3 El contexto: La UNAM y su demanda en el nivel Medio Superior. (2011-2014).**

La atención de la sociedad se dirige a la problemática de las oportunidades de estudiar una carrera universitaria, el problema de la cobertura se refleja en el nivel escolar anterior, por ejemplo:

En lo que se refiere educación superior en la UNAM la demanda de ingreso para el ciclo escolar 2011 al 2014 la situación fue la siguiente:

Tabla 2.3 Demanda de estudiantes para ingresar al bachillerato de la UNAM.

	<b>2011-2012</b>	<b>2012-2013</b>	<b>2013-2014</b>
a. Demanda	155,226	156,844	160,546
b. Demanda atendida	35,638	35,909	35,898
c. Inscripción inicial	34,600	34,652	34,929

- a. Aspirantes que se registraron al concurso de selección.
- b. Aspirantes seleccionados y asignados a algún plantel.
- c. Asignados que formalizaron su inscripción.

Fuente: DGAE, UNAM. Fecha de última actualización: 31- III-2014

Como muestran los datos, el bachillerato de la UNAM sólo puede atender aproximadamente el 21% de la demanda, a pesar de estar trabajando en su máxima capacidad.

### 2.3.1 La población escolar del bachillerato de la UNAM. (2011-2014)

Tabla 2.4 Población escolar del bachillerato UNAM, en los últimos tres ciclos escolares.

	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Población escolar total	110,119	111,982	113,179
Población en ENP	52,444	52,626	53,138
Primer ingreso bach.	35,189	36,044	36,036
Primer ingreso a ENP	16,426	16,780	17,217
Egresados del bach. UNAM	26,576	25,873	26,806

Fuente: DGAE, UNAM. Fecha de última actualización: 31- III-2014

La Escuela Nacional Preparatoria es una de las opciones educativas públicas para estudiar el nivel medio superior que en la actualidad es la de mayor demanda en la ciudad de México.

En el caso de la Preparatoria Plantel 8 de la UNAM, en el ciclo escolar 2012-2013 recibió a 2092 alumnos primer ingreso en total cubriendo ambos turnos, 1192 alumnos en el turno matutino y 900 alumnos en el turno vespertino ingresaron con un promedio de secundaria de 8.58, lo cual refleja que la Escuela Nacional Preparatoria recibe lo mejor de los estudiantes o por lo menos han hecho junto con sus padres un gran esfuerzo para lograr un lugar en la preparatoria de la UNAM. (DGAE, UNAM).

Estos son los estudiantes que tienen en sus manos la oportunidad de continuar sus estudios en el nivel medio superior en la mejor universidad pública de América Latina.

Esta situación de falta de oportunidades, de crisis en el sistema educativo a nivel nacional y en particular las características de la Prepa 8 de sus profesores y alumnos es lo que me impulsa a investigar de qué forma lograr un cambio de actitud ante su aprendizaje de los jóvenes en beneficio de los propios estudiantes y de la sociedad a la que pertenecemos.

Es necesario propiciar un cambio, puesto que los programas tradicionales “para jóvenes” han perdido su eficacia -si alguna vez la tuvieron- porque en el país y en

el mundo se viven constantes y rápidos cambios. Al inicio del siglo XXI la juventud tiene una diversidad de culturas e ideas que rompen los modelos tradicionales, tal vez a consecuencia de la propia transformación de la familia y la escuela. Estos fenómenos exigen que quienes nos encontramos en relación directa con los jóvenes nos demos a la tarea de entender a la juventud, con nuevos paradigmas, lo que necesita un gran esfuerzo de reinterpretación y re-conceptualización del papel de la juventud.

Mientras no se entienda y atienda a los jóvenes, los programas y acciones seguirán arrojando los mismos resultados sino es que peores. Es necesario y urgente generar reformas y nuevos arreglos institucionales que multipliquen las oportunidades laborales, educativas y culturales para los jóvenes.

Las instituciones educativas y los profesores tenemos la responsabilidad de transformar los espacios educativos y los métodos de trabajo académico para garantizar a los jóvenes una efectiva adquisición de los conocimientos, habilidades y aptitudes que exige la vida cotidiana de cada estudiante, así como los valores para la formación de ciudadana. Una de las grandes ventajas que ofrece la escuela, está el sentido de pertenencia que inculca a los alumnos, maestros, administradores y directivos, y ese es un activo social que debería aprovecharse intensamente.

#### **2.4 La asignatura de Orientación Educativa en la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM.**

Dentro del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM (1997), se imparte la asignatura de Orientación Educativa IV, que desde su creación no se ha modificado.

La asignatura de Orientación Educativa IV, se localiza en el 4° año de Preparatoria, es obligatoria con carácter teórico y forma parte del núcleo Formativo-cultural y del área de Lenguaje, Comunicación y Cultura. (Ver Anexo 1).

La Orientación Educativa IV, formar parte del Plan de Estudios de la ENP a partir del año de 1996, año en que adquiere el estatus de asignatura curricular, a la vez que cobra un nuevo sentido en cuanto a su enseñanza para la institución: 1) No se le concibe como algo limitado a proporcionar información al alumno sobre la organización de la UNAM, y de la ENP, 2) Se le considera como un sustento indispensable para el proceso de aprendizaje de los alumnos de la ENP. Se plantea que contribuya con el desarrollo de las habilidades cognitivas del estudiante, para que con base en ello, identifiquen las potencialidades, que le permitan, a través del proceso de información-formación que habrá de cumplir en quinto año con la materia de Orientación Educativa V, elegir un área a estudiar en sexto año, y posteriormente lograr una mejor manera de definir la carrera que proseguirá en el nivel de licenciatura.

La asignatura se imparte una vez a la semana con una clase de 50 minutos; razón por la cual un profesor puede llegar a tener hasta 30 grupos a su cargo, puesto que por reglamento administrativo universitario, el máximo de horas clase por semana para una asignatura no experimental es de 30 horas semanales. Los propósitos que se persiguen con esta asignatura en cuarto año son que el alumno:

- Inicie su proceso de integración y responsabilidad preparatoria y universitaria.
- Comprenda los cambios psicobiológicos y sociales por los que atraviesa y robustezca la confianza en sí mismo.
- Sea capaz de agrupar, analizar y aplicar información.
- Pueda comprender y dominar las técnicas generales de aprendizaje que le ayuden a enfrentar el estudio de las diversas asignaturas y a resolver problemas en diferentes contextos.
- A través de diversos elementos de instrucción, mejore su capacidad de razonamiento, análisis de información, solución de problemas y

comprensión de lecturas. Fuente: Programa de la asignatura de Orientación Educativa IV.

La Orientación educativa en la ENP, se conforma por cinco cursos, los tres primeros: Orientación Educativa I, II y III, dirigidos a los alumnos del ciclo de Iniciación Universitaria, los cuales tienen como ejes conductores:

- Integración del alumno a la institución.
- Conocimiento de diversos tópicos relacionados con la pubertad y la adolescencia.
- Conocimiento y ejercicio de técnicas de estudio.
- Proceso de toma de decisiones.

Fuente: Programa de la asignatura de Orientación Educativa IV.

Ejes que se refuerzan, amplían y profundizan con los contenidos de la asignatura de cuarto año, al establecer como líneas orientadoras:

Para el desarrollo del curso de Orientación Educativa IV, la metodología que se recomienda emplear deberá estar centrada en el actuar del alumno, ya que él construye su propio aprendizaje a través de sus potencialidades cognitivas, a la vez que él asume un papel de protagonista. En relación con la participación del orientador, ésta deberá ser de guía y mediador, facilitando así la construcción de aprendizajes y dándole además oportunidad al alumno para que dentro del salón de clases, ponga en práctica los nuevos conocimientos, los analice y llegue a la elaboración de conclusiones.

Por los propósitos que tiene el curso y por el enfoque que tiende a que el alumno desarrolle sus potencialidades cognitivas y se propicie su autoaprendizaje, es por lo que la bibliografía que se enuncia al final de cada unidad y del programa, tiene un carácter propositivo, dejando así al orientador, en total libertad para que seleccione y recomiende la más adecuada para el logro de las finalidades de la materia Orientación Educativa IV, y la realización de las estrategias didácticas.

A continuación se presenta en la tabla 2.4, el Programa de Estudios de la materia de Orientación Educativa de IV año, con los temas y subtemas a tratar en el año escolar para lo cual se cuenta con un total de 30 horas clase de cincuenta minutos cada sesión, una vez por semana.

Tabla 2.4 Programa de Orientación Educativa de la ENP, UNAM.

Unidad / tema	Subtemas
I. Historia, Misión y Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.	1.1 Origen de la Escuela Nacional Preparatoria. 1.2 Fundación de la Universidad Nacional de México. 1.3 Misión de la Escuela Nacional Preparatoria. 1.4 Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria 1996.
II. La etapa de la adolescencia.	2.1 Adolescencia y cambio. 2.2 Adolescencia y sexualidad. 2.3 Aspectos psico-sociales de la adolescencia. 2.4 Adolescencia y aprendizaje.
III. Procesamiento de información.	3.1 Enfoque del procesamiento humano de información. 3.2 Etapas en el procesamiento de información. 3.3 Estrategias para el procesamiento de información.
IV. Solución de problemas.	4.1 Enfoque estratégico de la solución de problemas. 4.2 Pensamiento convergente y divergente. 4.3 Definición de problema. 4.4 Clasificación de los problemas. 4.5 Solución de problemas de acuerdo a su naturaleza. 4.6 Etapas en la solución de un problema. 4.7 Creatividad y solución de problemas.
V. Comprensión lectora.	5.1 La naturaleza de la comprensión lectora. 5.2 Actitudes hacia la lectura. 5.3 Características del texto. 5.4 Características del lector. 5.5 Estrategias para la Comprensión Lectora. 5.6 Un programa de instrucción en comprensión lectora.

Fuente: Programa de la asignatura de Orientación Educativa IV. ENP, UNAM.

En el Plantel 8 de la ENP-UNAM, se cuenta con dos turnos, matutino de 7:00 a 14:30 hrs. y vespertino de 14:30 a 21:10 hrs. en el turno matutino trabajan actualmente cuatro orientadores, quienes atienden a más de 71 grupos que en promedio tienen 50 estudiantes por grupo, de la asignatura de Orientación Educativa en dicho plantel. En la tabla 2.5 se especifica el perfil de los profesores orientadores del turno matutino.

Los profesores orientadores del turno vespertino son tres, atienden igual número de grupos, con la salvedad de que asisten menos estudiantes, los grupos tienen en promedio 35-40 estudiantes. El turno vespertino enfrenta otras problemáticas que no son objetivo de la presente investigación.

**Tabla 2.5 Perfil de los Profesores orientadores de la ENP, plante 8, UNAM. Turno matutino:**

Orientador	Género	Formación académica	Antigüedad docente (años)	Tipo de contrato	Edad	# grupos a su cargo
1	Femenino	Lic. psicología	18	Orientador definitivo *	55	12
2	Masculino	Lic. psicología	10	Orientador interino**	44	5
3	Femenino	Lic. pedagogía	15	Orientador interino**	40	24
4	Masculino	Lic. psicología	7	Orientador definitivo*	38	30

\* Orientador definitivo es aquel que ha ganado una plaza por concurso. \*\* Orientador interino es aquel que no cuenta con una plaza.

Fuente: Entrevista con los orientadores del turno matutino de la ENP plantel 8, noviembre 2013.

En términos de la presente investigación se considera la actitud como aquella disposición favorable o adversa hacia un objeto compuesta de tres componentes: la creencia, el afecto y la intención. Considerando además, que las actitudes se aprenden y que la escuela no es ajena al desarrollo, consolidación o modificación de las mismas. Bajo este supuesto es que se busca conocer las actitudes de los

estudiantes ante su aprendizaje en la asignatura de orientación educativa IV en la ENP plantel 8 para proponer una metodología enseñanza adecuada para propiciar el aprendizaje de actitudes favorables al aprendizaje de los estudiantes mediante un proceso graduado con la participación activa del estudiantes y con plena conciencia de cuáles son sus actitudes previas con las que se presenta en el aula y su modificación explícita.

Es importante que el orientador busque aquellas estrategias de enseñanza que le permitan no sólo enseñar conceptos y procedimientos, sino lograr un punto de equilibrio entre el decir y el mostrar en lo que a las actitudes y valores se refiere. Estrategias que permitan al estudiante reflexionar sobre la parte subjetiva de su ser, el sentido de vida que desea construir para sí mismo, en el contexto y la temporalidad que le ha tocado vivir.

Los orientadores somos responsables porque nuestra formación cultural, nuestros valores y actitudes diarias ejercen una poderosa influencia sobre los estudiantes y son, por lo mismo, factores estratégicos para recuperar la noble y eficaz función social de la educación pública.

En el siguiente capítulo se describe el proceso para acercarse al estudio de las actitudes de los estudiantes de preparatoria en el marco del salón de clase de la asignatura de Orientación Educativa en el ciclo escolar 2013-2014. Se presenta las características de la investigación, el tipo de estudio, la muestra, el procedimiento para la recolección de los datos, los instrumentos y la confiabilidad del estudio.

### **III. METODO DE INVESTIGACIÓN: Un camino a seguir para comprender y atribuir significado a la clase de Orientación Educativa en la ENP, plantel 8, UNAM.**

#### **3.1 Características de la presente investigación.**

La metodología se refiere a la forma de pensar y estudiar la realidad. Las investigaciones científicas pueden ser realizadas a partir de metodologías cuantitativas o cualitativas. La primera consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Esta forma de pensar y estudiar la realidad no es apropiada para la presente investigación.

La presente investigación se trata de una aproximación sobre la realidad educativa desde dentro, junto con los estudiantes y maestros en la clase de Orientación Educativa de uno de los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria plantel 8 de la UNAM.

Retomando la definición del término “investigación cualitativa” que propone Sandín (2003: p. 123): “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. En la presente investigación se pretende comprender e interpretar la realidad educativa de la clase de Orientación Educativa desde los significados y las intenciones de los estudiantes y el profesor, pretende sumergirse en el mundo subjetivo de dichas personas y hacerlo emerger para comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones que se viven en la clase de Orientación Educativa; con el fin de generar una propuesta pedagógica que contribuya a transformar dicho escenario educativo.

Por lo anterior, la metodología cualitativa es la más apropiada para la presente investigación que consiste en describir y comprender las actitudes ante su aprendizaje de los estudiantes de preparatoria del plantel 8 en el marco del salón de clase en la asignatura de Orientación Educativa, construyendo o generando una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico que servirá de punto de partida para la investigación, para lo cual no es necesario extraer una muestra representativa, sino una muestra teórica conformada por un caso.

### **3.2 Tipo de estudio: “Estudio de Caso”**

Se trata de un “estudio de caso” ya que dicho método de investigación es de gran relevancia en el estudio de las ciencias sociales y constituye, entre otros, uno de los métodos más empleados en la comprensión profunda de la realidad social. Representa una de las opciones de construcción teórica relevante para el conocimiento de un tema específico.

Se considera al caso como un sistema integrado, sin embargo, esta noción no es exclusiva del método, pues al ser una entidad específica y compleja en funcionamiento con límites espaciales y temporales, se utiliza para estudiar algo que no se entiende lo suficiente, por tanto, un caso es una entidad única que se quiere comprender y como tal puede ser una persona, un hecho, un programa, una clase, una institución, un proceso, una escenario específico, etc.

Es un estudio de caso intrínseco (Stake, 1994) puesto que pretende conocer a profundidad un caso concreto para lograr un cambio. En particular se pretende conocer las actitudes de los estudiantes frente a su aprendizaje en la clase de Orientación Educativa frente al programa de la materia en la ENP plantel 8 con el fin de elaborar una propuesta pedagógica que propicie un cambio de actitud de los estudiantes frente a su aprendizaje en su propio beneficio.

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, ello nos permitirá reconocer las actitudes de los jóvenes estudiantes de la ENP plantel 8 en la materia de Orientación Educativa del cuarto año de bachillerato. Mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989).

Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996). En el presente estudio los datos fueron obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes y orientadores, así como el documento del programa de estudio de la materia de Orientación.

Por otra parte, Yin (1989), argumenta que el método de estudio de caso ha sido una forma esencial de investigación en las ciencias sociales y en educación. En este contexto, Eisenhardt (1989) ha identificado otros usos de este método en la descripción (Kidder, 1982), en la contrastación de teoría (Pinfield, 1986; Anderson, 1983) y en la generación de teoría (Gersick, 1988; Harris & Sutton, 1986).

La presente investigación, tiene un propósito descriptivo puesto que pretende identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno de las actitudes de los estudiantes de preparatoria frente a su aprendizaje y otro exploratorio porque pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio.

En relación con la aportación teórica pretendida, el estudio de casos ofrece sus mejores resultados en la generación de teorías, No obstante lo anterior, es importante seleccionar adecuadamente la estrategia de investigación de acuerdo con el tema de estudio y eligiendo un buen método de recolección de información.

Pues, a pesar de que el estudio de caso ha sido considerado como la estrategia más suave de investigación, es también considerada la más difícil de hacer (Yin, 1989:21-27).

Así mismo, Shaw (2003) indica que debido a que la epistemología subjetiva del paradigma de la investigación cualitativa ve la realidad social como algo construido por las personas, el investigador no puede permanecer distante del fenómeno social en el cual está interesado. No obstante, debe adoptar el papel de *“instrumento para la recolección de datos”*, lo cual le permite acercarse a dicho fenómeno y ser capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad social. En este caso la realidad que se vive en la clase de Orientación Educativa a partir de las percepciones, creencias y significados que proporcionan los estudiantes adolescentes de la clase de Orientación así como de su profesor.

Por otra parte, Sandín (2003) recoge ejemplos de la aplicación del estudio de casos en trabajos de investigación sobre el pensamiento del profesor acerca de sus creencias sobre la evaluación García (1987), o el estudio para conocer las opiniones de dos estudiantes de la Escuela Universitaria de Magisterio sobre las prácticas a lo largo de su trayectoria académica, Sánchez (1989). Por tanto, el aula y lo que sucede en ella en presencia de sus actores puede considerarse un caso.

Aunado a lo anterior, la **Teoría Fundamentada**, por su parte, es un método adecuado para generar conocimiento de un fenómeno social (todo aquello relacionado con la conducta humana). Es un método en el que existe una estrecha relación entre la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surge de los mismos. La ventaja es que dicha teoría que surge de los datos está más cercana a la realidad. Se desarrolla la nueva teoría en forma inductiva partiendo del análisis de un conjunto de datos, donde se considera el estudio de caso buscando las diferencias o similitudes. (Cuñat Giménez: 2007, p.1-2).

La teoría fundamentada como método de interpretación permite abordar cualquier exploración que esté relacionada con el comportamiento y las emociones lo que permite diseñar cada uno de los cinco momentos para lograr construir la teorización y presentación de los hallazgos de la investigación.

Como se menciona en el texto de Cuñat Giménez (2007), si se lleva a cabo una metodología basada en la Teoría Fundamentada adecuadamente puede obtenerse resultados interesantes y adecuados para describir, explicar y predecir un fenómeno social basado en el comportamiento de los sujetos, dado que reúne todos los criterios para ser considerada rigurosa como investigación científica; en el caso de la presente investigación orientada al estudio de las actitudes de los estudiantes frente a su aprendizaje, son de gran utilidad las aportaciones de la Teoría Fundamentada en la realización del trabajo de investigación.

Por otra parte, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), la Teoría Fundamentada utiliza el método comparativo constante que consiste en codificar y analizar los datos en forma simultánea para desarrollar conceptos. Mediante la comparación constante de los incidentes específicos de los datos que el investigador identifica va refinando los conceptos creados, identifica sus propiedades, puede explorar sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente.

En la presente investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los alumnos del grupo en estudio y se transcribieron con especial cuidado en los conceptos emergentes.

La codificación, de acuerdo con la Teoría Fundamentada, consiste en comparar la información obtenida tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. Lo anterior se logra leyendo y re-leyendo los datos para poder descubrir relaciones entre ellos y al mismo tiempo inició la interpretación de los mismos, de acuerdo con la explicación que da Vasilachis (2006).

La recomendación de Vasilachis (2006) es, en un principio, comparar entrevista contra entrevista, para que vayan surgiendo las categorías y cuando la teoría

emerge, entonces se comparan los datos nuevos con las categorías teóricas, a esto se le llama comparación constante.

### **3.3 Muestra:**

De acuerdo a Sampieri (2010) para este estudio, la muestra es por conveniencia ya que se estudió al grupo disponible para la investigación y no es una muestra representativa de la población, es sólo un caso a estudiar.

Según Goetz y Le Compte (1988) toda investigación debe optar por una serie de decisiones relacionadas con las siguientes preguntas: ¿Qué individuos? ¿Cuántos, cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? Las estrategias para de selección y de muestreo responderán a estas preguntas y se utilizaran también para orientar las fases de recogida de datos, análisis e interpretación. Dichas estrategias pueden ser desde las más rigurosas probabilísticas hasta las informales de selección de voluntarios o por conveniencia del investigador.

En la presente investigación se trata de una muestra por conveniencia, fue un grupo de 4° año de la materia de Orientación Educativa del turno matutino de la ENP Plantel 8 de la UNAM, al cual se tuvo acceso lo que permitió llevar a cabo la investigación. Se trata en todo momento de un estudio de caso.

### **3.4 Procedimiento para la recolección de información.**

#### **Entrevista semi-estructurada.**

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, actitudes, opiniones y valores en relación con el fenómeno que se está estudiando (Bisquerra, 2004).

En la presente investigación, por su estructura y diseño se realizó una entrevista semiestructurada, es decir se planificó una serie de preguntas secuenciadas y dirigidas que permitieron que los entrevistados respondieran en forma concreta y exacta lo que se preguntaba y evitó que se dispersaran lo menos posible dada la edad de los entrevistados.

Es importante señalar que antes de iniciar con las entrevistas semiestructuradas, se realizó una serie de observaciones no participativas en el aula en la clase de Orientación Educativa con el propósito de tener un acercamiento con los sujetos, lo que permitió afinar las guías de entrevista.

Al respecto formulé una guía de entrevista semi-estructurada con preguntas dirigidas que me permitieran una primera exploración para los alumnos de preparatoria del grupo de 4° año observado y para el profesor del grupo. En un primer momento se entrevistó a tres profesores y cinco alumnos, con el compromiso de continuar en contacto para otras entrevistas. Durante las entrevistas realizadas pude constatar lo importante y útil que es contar con una guía previa (repase las preguntas antes de la entrevista) además de la confianza que el entrevistador debe proyectar al informante, en un inicio algunos de los alumnos se mostraron “nerviosos” pero conforme fue fluyendo la entrevista se fueron “relajando” al igual que yo. Inicie con algunas preguntas generales y fáciles para bajar la ansiedad y fui incluyendo preguntas más complejas y sensibles y finalmente preguntas para cerrar la entrevista y dejar abierta la oportunidad de continuar en otro momento. La cooperación de estudiantes y orientadores fue excelente, se mostraron interesados en ser escuchados.

### **3.5 Presentación de instrumentos:**

Se construyó una guía de entrevista semiestructurada de 29 preguntas clave, dirigidas hacia la comprensión de las actitudes que tienen los informantes (estudiantes) respecto de los contenidos de la clase de Orientación, al aprendizaje, sus intereses y experiencias, tal y como lo expresan con sus propias palabras. En este caso el rol de los estudiantes como informantes no sólo consiste

en revelar sus propios modos de ver, sino que describen lo que sucede y el modo en que otros estudiantes lo perciben.

Las preguntas se agruparon en cinco dimensiones de análisis teórico rescatando la perspectiva de Villoro (2004) en lo que se refiere a dimensión actitudinal, expuesta en el capítulo II del presente trabajo, para la cual se ha resaltado un color específico para cada una de ellas para efecto de facilitar el análisis visualmente. (Ver Tabla 3.1)

Tabla 3.1 Código de colores para cada dimensión de análisis teórico.

Código de colores y categorías		# Pregunta
<b>Conceptual</b>		1-6
<b>Procedimental</b>		7-14
<b>Actitudinal</b>	Cognitivo (creencia)	15-20
	Afectivo-Valorativo	21-26
	Connativo (Intención-Propósitos)	27-29

## GUÍAS DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA.

### 3.5.1. Entrevista para los estudiantes.

Introducción breve de lo que se pretende con el presente estudio, dejando en claro que no se afectará su condición académica y la confidencialidad de la misma.

Tabla 3.2 Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes de preparatoria.

<b>Registro de los datos generales de los estudiantes:</b>		
Fecha:	Edad:	
Informante:	Género:	
# entrevista:	Lugar:	
Tiempo de entrevista:		
<b>Conceptual</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Recuerdas cuáles temas se revisaron en la clase de Orientación Educativa?</li> <li>2. ¿Propones temas al maestro?</li> <li>3. ¿Con qué materias relacionas los temas expuestos en Orientación?</li> <li>4. ¿Cuál consideras que es la función de la materia de Orientación en la Preparatoria?</li> <li>5. ¿Qué temas en específico te gustaría que se abordaran en Orientación Educativa?</li> <li>6. ¿Te aporta algún conocimiento la materia de Orientación? ¿Cómo cuál? ¿Por qué?</li> </ol>	
<b>Procedimental</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Desde tu perspectiva, cómo transcurre una sesión de Orientación Educativa.</li> <li>8. ¿Qué materiales utiliza el profesor para exponer la materia de Orientación Educativa?</li> <li>9. ¿Qué utilidad tiene para ti la clase de Orientación?</li> <li>10. ¿En tu vida práctica, te ha servido, como instrumento de análisis o por su aplicación directa, alguno de los temas aprendidos en Orientación Educativa?</li> <li>11. ¿La materia de Orientación Educativa te ha aportado alguna lectura de acuerdo a tus intereses?</li> <li>12. ¿Qué haces cuando la clase no te gusta?</li> <li>13. ¿Son suficientes, en cantidad y en calidad, las sesiones de Orientación Educativa?</li> </ol>	
<b>Actitudinal</b>	<b>Cognitivo (creencia)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>14. ¿Consideras necesaria la materia de Orientación Educativa?</li> <li>15. ¿Cuál es tu opinión respecto a la clase de Orientación Educativa?</li> <li>16. ¿Por qué algunos compañeros dejan de entrar a la clase de Orientación?</li> <li>17. ¿En qué sentido tus compañeros realizan comentarios referentes a la clase de Orientación?</li> <li>18. ¿Algún tema te pareció poco interesante? ¿Cuál? ¿Por qué?</li> <li>19. ¿Te motiva esta materia de Orientación, a realizar investigaciones por tu cuenta, fuera del ámbito escolar; respecto a un tema de tu interés?</li> <li>20. ¿Cómo te imaginabas la clase de Orientación Educativa?</li> </ol>
	<b>Afectivo-Valorativo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>21. ¿Hay algo que te guste de la clase de Orientación Educativa?</li> <li>22. ¿Qué es lo que menos te complace de la clase de Orientación?</li> <li>23. ¿Qué sensación te genera cuando un tema no te agrada?</li> <li>24. ¿Cómo te gustaría que trataran los temas de Orientación?</li> <li>25. ¿Hay alguna clase de Orientación Educativa la cual te haya complacido? ¿Por qué?</li> <li>26. ¿Qué sientes de ser joven?</li> </ol>
	<b>Connativo (Intención-Propósitos)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>27. ¿Cuál de los temas revisados motivó tu interés? ¿Por qué?</li> <li>28. ¿Te motiva esta materia de Orientación, a realizar investigaciones por tu cuenta, fuera del ámbito escolar; respecto a un tema de tu interés?</li> <li>29. ¿Cuál es tu propósito de estudiar la prepa?</li> </ol>

Además, se realizaron entrevistas a los cuatro profesores orientadores del turno matutino. La guía de entrevista para los orientadores fue estructurada con 30 preguntas clave dirigidas hacia la comprensión de las actitudes que tienen respecto de los contenidos de la clase de Orientación, al aprendizaje, sus intereses y experiencias, tal y como lo expresan con sus propias palabras. En este caso el rol de los orientadores como informantes no sólo consiste en revelar sus propios modos de ver, sino que describen lo que sucede y el modo en que otros estudiantes lo perciben.

Las preguntas se agruparon en cinco dimensiones de análisis teórico resaltando un color específico para cada una de ellas para efecto de facilitar el análisis visualmente cuya organización quedó de la siguiente forma:

Tabla 4.3 Código de colores para cada dimensión de análisis teórico

Código de colores y categorías		# Pregunta
<b>Conceptual</b>		1-9
<b>Procedimental</b>		10-18
<b>Actitudinal</b>	Cognitivo (creencia)	19-22
	Afectivo-Valorativo	23-27
	Connativo (Intención-Propósitos)	28-30

### 3.5.2. Entrevista para los orientadores.

Introducción breve de lo que se pretende con el presente estudio, dejando en claro que no se afectará su condición laboral y confidencialidad de la misma.

**Tabla 4.4** Guía de entrevista semiestructurada para orientadores de preparatoria.

<b>Datos generales del Orientador:</b>		
Fecha:	Lugar:	
Informante:	# entrevista:	
Edad:	Tiempo de entrevista:	
Género:		
Años de experiencia:		
<b>Conceptual</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles los temas expuestos en la clase de Orientación Educativa IV?</li> <li>2. ¿Los estudiantes le sugieren temas a tratar para la clase de Orientación? ¿cuáles?</li> <li>3. ¿Con qué otras materias se relacionan los temas expuestos en Orientación?</li> <li>4. ¿Cuál considera que es la función de la materia de Orientación en la Preparatoria?</li> <li>5. ¿Cuál considera que es la función del Orientador en la Preparatoria?</li> <li>6. ¿Cuál es el objetivo de iniciar el curso con el tema de Historia de la Universidad y de la Preparatoria?</li> <li>7. ¿Cuál de los temas le ha sido más motivante? ¿Por qué?</li> <li>8. ¿Algún tema lo considera poco interesante o atractivo? ¿Cuál? ¿Por qué?</li> <li>9. ¿Qué temas en específico le gustaría que se abordaran en Orientación Educativa?</li> </ol>	
<b>Procedimental</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Desde su perspectiva, cómo transcurre una sesión de Orientación Educativa.</li> <li>11. ¿Cómo prepara sus clases?</li> <li>12. ¿Cuánto tiempo invierte en ello?</li> <li>13. ¿Cómo puede saber cuándo está haciendo un buen trabajo?</li> <li>14. ¿Qué materiales utiliza para exponer la materia de Orientación Educativa?</li> <li>15. ¿Son prácticos los conocimientos expuestos en su materia de Orientación Educativa?</li> <li>16. ¿Consideras necesaria la materia de Orientación Educativa?</li> <li>17. ¿Por qué algunos estudiantes dejan de entrar a la clase de Orientación?</li> <li>18. ¿Son suficientes las sesiones de Orientación Educativa?</li> </ol>	
<b>Actitudinal</b>	Cognitivo (creencia)	<ol style="list-style-type: none"> <li>19. ¿Cuál es su opinión respecto a la materia de Orientación Educativa?</li> <li>20. ¿Está usted satisfecho con impartir esta materia de Orientación?</li> <li>21. ¿Qué le gusta de la clase de Orientación Educativa?</li> <li>22. ¿Cuál es su opinión respecto a la juventud actual?</li> </ol>
	Afectivo-Valorativo	<ol style="list-style-type: none"> <li>23. ¿Hay alguna clase de Orientación Educativa la cual le haya complacido? ¿Por qué?</li> <li>24. ¿Motiva la participación de sus alumnos? ¿cómo?</li> <li>25. ¿Hay alguna clase de Orientación que no le haya complacido? ¿Por qué?</li> <li>26. ¿Qué es lo que menos le satisface de la clase de Orientación?</li> <li>27. Defina su estado de ánimo al ingresar a la sesión de Orientación Educativa.</li> </ol>
	Connativo (intención-Propósitos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>28. ¿Considera que la clase de Orientación motiva a los estudiantes a investigar por su cuenta temas de su interés?</li> <li>29. ¿En qué sentido sus colegas realizan comentarios referentes a la materia de Orientación?</li> <li>30. ¿Cómo se da cuenta de que un tema es muy interesante para los alumnos?</li> </ol>

### **3.6 Validez de la información.**

A partir de las categorías empleadas en este estudio, se recurrirá a la estrategia denominada *triangulación metodológica* (Stake: 1999, p. 99) en la cual se busca afianzar la información a través de la revisión constante de los datos pues como menciona Martínez, “[...] una investigación tendrá un alto nivel de validez en la medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada” (2009: p. 171)

Es decir, a partir del análisis teórico con respecto al aprendizaje y las actitudes de los estudiantes adolescentes y las categorías teóricas que se trabaja, el análisis de la información obtenida de forma empírica y la construcción de la categoría analítica, se trianguló la información para obtener validez y confiabilidad en la investigación, con la finalidad de dar rigurosidad al presente trabajo de investigación.

El análisis de la información recogida en el campo se ha venido realizando en tres momentos que a continuación se describen:

1. Se analiza progresivamente al tiempo que se está recolectando, permitiendo, como lo indican Bogdan y Taylor (1990), generar temas que a su vez sirven de apoyo para la búsqueda de nuevos aspectos relevantes.
2. Se compara la información suministrada por los informantes del estudio aplicando los criterios propuestos por Guba y Lincoln con la finalidad de garantizar su credibilidad y confirmabilidad.
3. Se han revisado las transcripciones de las entrevistas en lo horizontal y en lo vertical para desechar toda aquella información que no responda la pregunta de investigación o que no es sincera y auténtica.

Lo anterior, porque un paso importante en la validez, es el grado en que la información recogida refleja con precisión lo que los participantes del presente estudio piensan y sienten sobre sus actitudes frente a su aprendizaje.

En síntesis, el trabajo de campo fue realizado con la participación de un grupo de cuarto año del turno matutino de 56 estudiantes de la ENP plantel 8, UNAM. Por razones ajenas a nuestro control, el grupo fue dividido en dos secciones, quedando formado por 26 estudiantes. Por diferentes circunstancias, 6 estudiantes dejaron de asistir a clase. Además se entrevistó al orientador a cargo del grupo asignado y a 3 orientadores del turno matutino de la ENP plantel 8, UNAM.

Las entrevistas fueron realizadas en los meses de abril- noviembre del 2013, acumulando un total 20 estudiantes entrevistados en el ciclo escolar 2013-2014 del grupo de cuarto año de preparatoria, con aproximadamente 45-55 minutos de audio por cada una de las entrevista y además se entrevistó a los 4 orientadores del plantel del turno matutino con 55-60 minutos de audio por cada entrevista. Es importante señalar que antes de iniciar con las entrevistas semiestructuradas, se realizó una serie de observaciones no participativas en el aula en la clase de Orientación Educativa con el propósito de tener un acercamiento con los sujetos, lo que permitió afinar las guías de entrevista.

En el siguiente capítulo se describe el proceso realizado para el análisis de la información recogida en el campo a través de las entrevistas semiestructuradas a partir de la Teoría Fundamentada y el análisis de las actitudes de Osgood. Se inicia con las aportaciones de las entrevistas realizadas a los estudiantes y a continuación se retoma las aportaciones de las entrevistas realizadas a los orientadores.

## IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

---

### **4.1 Análisis e Interpretación de la información recogida en el campo: Entrevistas.**

El análisis que se presenta a continuación fue realizado desde la Teoría Fundamentada que se ha desglosado ampliamente en el capítulo metodológico. Lo que ahora se presenta es una serie de instrumentos que permiten organizar, jerarquizar e interpretar la información vertida por todos y cada uno de los informantes estudiantes del cuarto año y orientadores de la materia de Orientación Educativa de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 8 de la UNAM.

Las entrevistas fueron realizadas en los meses de abril- noviembre del 2013, acumulando un total 20 estudiantes entrevistados en el ciclo escolar 2013-2014 del grupo de cuarto año de preparatoria, con aproximadamente 45-55 minutos de audio por cada una de las entrevista y además se entrevistó a los 4 orientadores del plantel del turno matutino con 55-60 minutos de audio por cada entrevista. Es importante señalar que antes de iniciar con las entrevistas semiestructuradas, se realizó una serie de observaciones no participativas en el aula en la clase de Orientación Educativa con el propósito de tener un acercamiento con los sujetos, lo que permitió afinar las guías de entrevista.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se definieron diferentes categorías atendiendo a cuatro temas principales que surgieron en la presente investigación con respecto a las actitudes de los estudiantes frente a su aprendizaje en la materia de Orientación Educativa: Temas (TE), Asignatura de Orientación Educativa (MOE), Didáctica de la clase (DC) y Necesidades e intereses de los estudiantes (NIE).

En cada categoría se discriminaron una serie de subcategorías respondiendo a indicadores aportados por los mismos informantes y vinculados directamente con los temas principales tal como se detallan en la siguiente tabla, lo cual permitió

hacer manejable el cúmulo de información recogida en el campo durante la investigación y presentar los resultados en función de los objetivos propuestos.

#### 4.1.1 Categorías y subcategorías construidas desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada.

	CATEGORÍA	CÓDIGO	SUBCATEGORÍA
<b>ACTITUD FRENTE A:</b>	1. TEMAS (Contenido del programa)	TE	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pertinencia de los temas del programa de Orientación Educativa.</li> <li>➤ Profundidad con la que son abordados los temas.</li> <li>➤ Temas de interés para los estudiantes.</li> <li>➤ Transversalidad de los temas del programa de Orientación Educativa.</li> </ul>
	2. ASIGNATURA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	AOE	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Función de la materia de Orientación Educativa.</li> <li>➤ Concepción de los estudiantes acerca de la materia de Orientación Educativa.</li> </ul>
	3. DIDÁCTICA CLASE	DC	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Materiales y recursos para la clase de Orientación Educativa.</li> <li>➤ Estrategias utilizadas en la clase de Orientación Educativa.</li> <li>➤ Dificultades en la clase de Orientación Educativa.</li> <li>➤ Planeación de la clase de Orientación Educativa.</li> </ul>
	4. NECESIDADES E INTERESES DE LOS ESTUDIANTES	NIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cambio en la didáctica de la clase.</li> <li>➤ Conocimiento de sí mismo.</li> <li>➤ Escucha y atención.</li> <li>➤ Movimiento físico, emocional e intelectual.</li> </ul>

En referencia al contenido oficial del programa de Orientación Educativa, del cuarto año de preparatoria. (Ver Anexo No.1).

En lo que respecta a la presentación de los resultados e interpretación de las entrevistas, se realizó el análisis desde la perspectiva de las diferentes categorías adentrándose en las respectivas subcategorías definidas tal como se especifica a continuación.

**4.1.2 Definición de la subcategorías desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada.**

**1. TEMAS (Contenido del programa).**

<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Pertinencia de los temas del programa de Orientación Educativa.</b>	Percepción de los estudiantes de que los temas tratados en la asignatura de Orientación son adecuados e interesantes para ellos.
<b>Profundidad con la que son abordados los temas.</b>	Con que hondura perciben los estudiantes que son abordados los temas de Orientación.
<b>Temas de interés para los estudiantes.</b>	Temas que interesan o proponen los estudiantes para la materia.
<b>Transversalidad de los temas del programa de Orientación Educativa.</b>	Asignaturas con las que los estudiantes relacionan lo aprendido en la clase de Orientación.

**2. ASIGNATURA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.**

<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Función de la asignatura de Orientación Educativa.</b>	Las acciones que demandan los estudiantes de la asignatura de Orientación tales como: ayuda, orientación, preparación para resolver problemas personales o para la toma de decisiones.
<b>Concepción de los estudiantes acerca de la asignatura de Orientación Educativa.</b>	Opinión de los estudiantes en cuanto a la utilidad y dificultad de la asignatura de Orientación.

**3. DIDÁCTICA CLASE.**

<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Materiales y recursos para la clase de Orientación Educativa.</b>	Elementos que utiliza el orientador para desarrollar los contenidos de Orientación Educativa. Entre ellos: materiales

	impresos, videos, pizarrón, papel, recursos multimedia, etc., todo aquello que pueda facilitar la tarea mediadora entre el conocimiento y el alumno.
<b>Estrategias utilizadas en la clase de Orientación Educativa.</b>	Acciones coordinadas o dirigidas por el orientador para la clase.
<b>Dificultades en la clase de Orientación Educativa.</b>	Percepción de los obstáculos para realizar una clase adecuada de Orientación.
<b>Planeación de la clase de Orientación Educativa.</b>	Cómo organiza sus clases el Orientador, como selecciona los contenidos, si hay secuencia en los mismos.

#### 4. NECESIDADES E INTERESES DE LOS ESTUDIANTES.

<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Cambio en la didáctica de la clase.</b>	Cuando los estudiantes solicitan una clase más dinámica, diferente, que no sea lo mismo del libro todas las clases.
<b>Conocimiento de sí mismo.</b>	Solicitud de parte de los estudiantes de valorar y reconocer lo que son y pueden llegar a ser (autoestima); fortalecer su capacidad de pensar en sí mismos, en su pasado, presente y futuro (autorreflexión); y la regulación de su conducta por normas que surgen a partir del propio estudiante (autonomía).
<b>Necesidad de ser escuchados.</b>	Cuando los estudiantes adolescentes solicitan ser atendidos y escuchados, buscan respuesta a sus preguntas.
<b>Movimiento físico, emocional e intelectual.</b>	Cuando los estudiantes buscan moverse de lugar, cambiar el acomodo de las bancas, opinar sobre diferentes temas. Expresar sus sentimientos y experiencias.

## **4.2 APOORTE DE LAS ESTREVISTAS REALIZADAS A LOS ESTUDIANTES DE LA ENP PLANTEL 8, UNAM.**

A partir del desarrollo de las tablas anteriores, se procederá a interpretar la información obtenida. El análisis consistirá en utilizar el método comparativo constante que consiste en codificar y analizar los datos en forma simultánea para desarrollar conceptos. Se presentará exponiendo primero la parte de los temas porque se ha considerado es uno de los aspectos básicos del que se puede partir para realizar en análisis de los que sucede en el aula.

Así, el análisis girará en torno a las siguientes categorías y subcategorías: 1) temas (pertinencia, la profundidad, los temas de interés y transversalidad de los mismos), 2) la asignatura de orientación educativa (función de la asignatura y concepción de los estudiantes acerca de la misma), 3) la didáctica de la clase de orientación (materiales y recursos, estrategias, dificultades y planeación de la clase) y finalmente 4) las necesidades e intereses de los estudiantes (cambio en la didáctica, conocimiento de sí mismo, escucha y atención, movimiento físico, intelectual y emocional).

Para el análisis e interpretación se ha desarrollado una nomenclatura que será útil para citar las expresiones de los estudiantes y Orientadores manifestadas en el lenguaje utilizado en las entrevistas. La explicación amplia de dicha nomenclatura se encuentra en el anexo No. 2.

### **4.2.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN APORTADA POR LOS ESTUDIANTES DE ACUERDO A LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.**

#### **CATEGORÍA 1: TEMAS (TE).**

- **Subcategoría: Pertinencia de los temas del programa de Orientación Educativa.**

Al adentrarnos en lo que manifiestan los estudiantes, en cuanto a (TE) al preguntarles acerca de los temas revisados en la clase de Orientación, si sugerían temas al profesor y su opinión acerca de ellos, se obtuvieron expresiones como las siguientes:

- ~ *“Él tiene el programa, además de que éste está diseñado por expertos, así que no creo que pueda incluir nada más. Y creo que los temas están bien”* (INF. 2, P.2).
- ~ *“siento que los temas que él dará nos serán de utilidad, para qué proponerle temas si él es el maestro”* (INF. 9, P.2).
- ~ *“yo creo que el maestro tiene la capacidad de escoger los temas que debemos aprender y no le va a estar haciendo caso a los alumnos que no sabemos gran cosa.”* (INF. 20, P.2).
- ~ *“Los temas que revisamos están bien para mí”* (INF. 8, P.2).
- ~ *“Pienso que muchos de los temas que propondría ya están en el programa.”* (INF. 10, P.2).
- ~ *“yo no le he propuesto temas al profesor porque siento que con el programa de estudios es suficiente, además está hecho por expertos, para que proponer temas si no tenemos suficiente conocimiento; yo creo que el maestro es el que sabe, ¿no cree?”. .”* (INF. 11, P.2).
- ~ *“Los temas que vimos en particular me parecieron suficientes”* (INF. 19, P.2).

Lo cierto es que, las formas de enseñar no han cambiado o han cambiado muy poco en relación con la gestión social del conocimiento que ha cambiado en mayor medida, basta con mirar la escuela en cualquier nivel educativo, en este caso el nivel medio superior, y darse cuenta que las aulas de hoy son muy parecidas a las del pasado al igual que la función discente y docente en un sistema tradicional en nuestro país “moderno”.

Así lo reflejan las expresiones anteriores de los estudiantes, en las cuales se percibe de entrada, una aceptación como adecuados y sin posibilidad de modificar los temas o contenido del Programa de la materia de Orientación, la idea de que los temas son adecuados y necesarios para la formación de los estudiantes y así lo manifiestan ellos al decir que ni siquiera habían pensado en una posibilidad de cambiar o sugerir nuevos temas.

Por otra parte, queda manifiesta la idea y aceptación del papel del profesor como experto, al que le corresponde dar o llenar al alumno del conocimiento que

necesita y del que carece; y del alumno en su papel pasivo del que recibe, del que no sabe, característico del sistema tradicional de enseñanza mencionado anteriormente, con estos esquemas tan arraigados tanto en el docente como en el discente será difícil, pero no imposible, generar un cambio.

Los estudiantes necesitan ser capaces de hacer sus propios juicios acerca de lo que saben y lo que no, de lo que pueden y no pueden hacer y de lo que sienten. Para ello es necesario hacer un cambio de roles, en el que el estudiante es el principal actor, el docente un facilitador del aprendizaje y en el que ambos asumen un papel activo, no sólo respecto de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en la elaboración de contenidos, objetivos y estilos de aprendizaje.

- **Subcategoría: Profundidad con la que son abordados los temas.**

Para continuar con el análisis con respecto a otros indicadores de (TE) se seleccionaron algunos ejemplos de los registros que indican con qué profundidad, son abordados los temas en Orientación y que opinan al respecto los estudiantes, entendiendo la profundidad, en un sentido metafórico, como la penetración u hondura de las ideas o los pensamientos, que resulta opuesto a lo superficial, tratando de llegar hasta la esencia de una cuestión y no sólo quedarse en las apariencias.

- ~ *“sólo propondría que les diéramos un poco más de profundidad”* (INF. 10, P.2).
- ~ *“El campo laboral más a fondo”* (INF.2, p. 2).
- ~ *“Una más profunda sobre las carreras universitarias, que se sepa más de estas”* (INF.15, p. 2).

Al respecto, los estudiantes manifiestan la necesidad de abordar los temas con mayor profundidad, puesto que para que el aprendizaje sea significativo, la materia objeto de enseñanza debe ser relevante para el estudiante, considerado como un individuo, por lo que deben tenerse en cuenta sus propias aptitudes, intereses, expectativas y necesidades de acuerdo con su edad, en la presente

investigación el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo con estudiantes adolescentes de 16 años de edad en promedio.

Es necesario formar en los estudiantes una actitud que implica asumir responsabilidades e iniciativas que le posibiliten desarrollarse en diferentes ámbitos; crear sujetos con iniciativa, capaces de proponer soluciones innovadoras y adaptarse de manera creativa a los cambios que actualmente vivimos en este siglo.

Por lo anterior, la función del orientador debería estar centrada en el desarrollo de estrategias de aprendizaje que promuevan en el estudiante la interacción con la realidad, la confronten, la expliquen, desentrañen sus cualidades, busquen entenderla y propicien un cambio en sus estructuras cognitivas.

- **Subcategoría: Temas de interés para los estudiantes:**

Al indagar sobre los temas de interés para los estudiantes se encontraron las siguientes sugerencias:

- ~ *“El campo laboral más a fondo, como es que después de culminar la carrera, si haces el servicio social o si se hace ya que terminaste la carrera o antes; qué carreras son las mejor pagadas y cuáles son las que consigues trabajo fácilmente” (INF.2, p. 2).*
- ~ *“pues a mí me gustaría tener más información acerca de las áreas educativas, de las carreras universitarias, como puedo ingresar a una de ellas, que requisitos son necesarios, etc.” (INF.4, p. 2,3).*
- ~ *“creo que acerca de la preparación que debería tener para poder entrar a la Universidad” (INF.12, p. 2).*
- ~ *“sería bueno algo de las emociones porque a veces no sabemos ni qué onda con lo que sentimos y no sabemos qué hacer o porqué nos sentimos así, y no todos se animan a preguntarle a sus papas o a alguien más” (INF.1, p. 3).*
- ~ *“Me gustaría algo de las aptitudes, información de las carreras, cualidades y defectos, autoconocimiento, control y manejo de habilidades, tips de estudio, como trabajar en equipo y desarrollo de habilidades. Cómo manejar nuestras emociones y sentimientos” (INF.6, p. 2).*
- ~ *“temas de convivencia, de cómo relacionarse con los otros más correctamente, también... que se hable de la familia de cómo mejorar las relaciones en la familia” (INF.15, p. 2).*

~ *“Pues me gustaría que hablaran acerca de: Problemas en el ámbito familiar, estrategias para aprender de manera autodidáctica, formas de comunicarse con las demás personas, cómo expresarse correctamente en mis ideas y cómo obtener la idea principal de alguna situación” (INF.17, p. 3).*

Los temas que son interesantes para los estudiantes son a grandes rasgos: las áreas académicas, las carreras universitarias, el campo laboral (todo lo que tiene que ver con lo vocacional) y aspectos afectivos como las emociones, las relaciones sociales, lo cual es importante retomar e integrarlos en el programa para motivar y crear una clase con temas de interés para los estudiantes, aportando elementos que les ayuden en sus necesidades de comunicación, sociales, afectivas y de identificación de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentran como individuos.

Es importante recordar que la adolescencia es una de las etapas de la vida más complejas, es una época en que los jóvenes asumen nuevas responsabilidades y experimenta una nueva sensación de independencia muchas veces acompañada del temor por lo nuevo y desconocido. Los jóvenes buscan su identidad, ponen en práctica valores aprendidos en su infancia y desechan otros, necesitan desarrollar habilidades que les permitirán convertirse en adultos, tales como habilidad de comunicación y convivencia, análisis, sentido crítico, manejo de los afectos, etc. Cuando los adolescentes reciben el apoyo y el aliento de los adultos que les rodean, se desarrollan como miembros plenos de sus familias y comunidades como personas responsables y comprometidas. Están llenos de energía, de curiosidad y de nuevas ideas, tienen la capacidad de cambiar los modelos de conducta sociales negativos y romper con el ciclo de la violencia y la discriminación que se transmite de una generación a otra. Con esta capacidad pueden cambiar el mundo logrando que sea un lugar mejor, no sólo para ellos mismos sino para todos. Por supuesto, la escuela tiene este compromiso con la juventud, es necesario apoyarlos y crear un ambiente en el que puedan expresar sus opiniones y sentimientos, a ser categóricos y a defender las ideas en las que creen, los adolescentes tienen mayores posibilidades de gozar de autoestima y confianza en sí mismos y de desarrollar sus conocimientos y capacidades.

Si bien es cierto que ha existido una separación entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales en el aprendizaje escolar, también lo es que actualmente existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. Así lo expresa Cabanach y otros (1996: p. 9) en la siguiente afirmación: "*Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez*", por lo tanto, para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, debemos tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales. Para aprender es necesario poder hacerlo, lo cual tiene que ver con las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (cognitivo), pero además es básico querer hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes para hacerlo (afectivo).

Por otra parte, el aprendizaje desde una visión constructivista, no queda reducido exclusivamente al plano cognitivo en un sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, los intereses, las percepciones y creencias que tiene el estudiante, estos aspectos son también representaciones mentales y demuestran la interrelación que mantienen el aspecto cognitivo y el afectivo-motivacional, por lo que es necesario destacar los procesos motivacionales al igual que los cognitivos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Pintrich (1994) al respecto, explicó la motivación académica en la clase en términos de interacciones recíprocas entre tres componentes:

- a) El contexto de la clase.
- b) Los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación
- c) Los comportamientos observables de los alumnos.

Los dos primeros determinan el tercero: los comportamientos observables en los alumnos. De acuerdo con Pintrich (1994), los comportamientos observables que reflejan el nivel de motivación académica son, a su vez, de tres clases diferentes: hacer elecciones entre alternativas, estar activo e involucrado en las tareas y tener persistencia en ellas. Los alumnos hacen muchas elecciones: deciden tomar un

curso, trabajar en una tarea encargada, atender a una sesión de clases o hacer alguna otra cosa.

La Orientación pretende atender, como técnica de acompañamiento, el proceso de desarrollo y personalización del estudiante, durante su tránsito por la escuela, por lo que sus procedimientos y técnicas deberían estar en función de su contexto de desarrollo para permitirle el acompañamiento del estudiante y el logro de los objetivos formativos básicos.

Pero, para actuar, es necesario hacer una indagación continua, es decir, un diagnóstico constante, que facilite adoptar decisiones, tanto al orientador como al estudiante orientado, dirigidas hacia los valores que se consideran deseables. En cierto modo es buscar sentido a la existencia humana, en cuanto que es una práctica reflexiva, del suceso de ser persona, tomando en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos del estudiante en el contexto en que se desenvuelve.

Orientar en Educación implica no solo conocer cómo son los estudiantes, sino todos los componentes de su contexto, de la intervención y del enfoque formativo que va a realizar (lo institucional, la evaluación de procesos, los programas, los profesores, los resultados...), pues todo ello conforma un ambiente que facilita el desarrollo hacia la personalización y conforma el ambiente en el que está inmersos los estudiantes.

En este caso la asignatura de Orientación debe partir de la reflexión sobre su propia actividad, desde la acción y desde los presupuestos de lo que se puede hacer y se está haciendo, en el acontecer del proceso más que del logro de un resultado, ya que será un resultado relativo en función de lo que cada estudiante consigue en cada momento.

La pretensión orientadora solo se realiza en y para el ser humano, ya que es el único ser que es capaz de establecer presupuestos de reflexión sobre sí mismo.

- **Subcategoría: Transversalidad de los temas del programa de Orientación.**

Con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes con respecto a la relación que tienen los temas de la clase de Orientación con otras materias se encontró lo siguiente:

- ~ *“Con todas las materias. Porque en esta asignatura se nos muestran estrategias de aprendizaje de lectura y se vuelve un recurso indispensable para poder llevar a cabo las actividades de las demás materias”* (INF. 5 p. 2).
- ~ *“Con Historia, al mencionar la etapa de cómo surgió la UNAM y la ENP, conocimientos básicos de un estudiante preparatoriano. Lengua y literatura, al mencionar la comprensión lectora, los procesos que nos facilitan más ubicar las ideas principales”* (INF. 19 p. 2).
- ~ *“Con todas, porque de alguna forma, la materia de Orientación ayuda a tomar buenas decisiones, solución de problemas, capacidad analítica y técnicas de aprendizaje”* (INF. 8 p. 2).
- ~ *“En realidad tienen que ver con todos, más que nada con la Ética, pero al fin y al cabo es una materia que te enseña o te motiva a saber que vas a estudiar en un futuro, es lo principal aunque se relacione con otras materias”* (INF. 20, p. 2).
- ~ *“Con historia ya que algunos temas hablan sobre la historia de la Escuela Nacional Preparatoria y otros acontecimientos históricos que te proporcionan información para tu orientación. Con Anatomía ya que algunos temas hablan sobre cosas relacionadas con el cuerpo humano como la sexualidad, el aprendizaje. Con lengua española ya que en orientación también se debe saber comprender cuando se lee”* (INF. 18 p. 2).

En cuanto a la transversalidad de los temas tratados en la clase de Orientación, se aprecia un hallazgo de esta investigación puesto que las actitudes y los valores aplican para todas las materias del plan de estudios de la ENP y fuera del aula, es decir, en la vida cotidiana de cada estudiante. La transversalidad de los temas la perciben relacionada con otras asignaturas de manera superficial, con muy poca planificación previa, casi de forma accidental, es decir, sólo porque en aquella otra asignatura también se dijo algo al respecto, y sin embargo, lo reconocen. Este importante hallazgo se tuvo en cuenta para la propuesta de intervención para planificar de forma explícita la relación transversal que tienen los temas y las actividades por realizar en la asignatura de Orientación con las demás asignaturas y con otros ámbitos de su vida.

Las habilidades transversales son destrezas que pueden ser utilizadas en multitud de situaciones, no sólo en aquellas relacionadas con el área de estudio concreta. En su mayor parte, estas habilidades se desarrollan utilizando métodos y formas de enseñanza-aprendizaje adecuadas Bolívar (2008). Se refieren a habilidades tales como la capacidad de análisis y síntesis para identificar de forma sistémica los generadores de problemas u oportunidades, capacidad para resolver problemas en condiciones de incertidumbre, la cultura general, la creatividad, la capacidad para el trabajo independiente y el autoaprendizaje, habilidades sociales como la empatía, habilidad para integrar y trabajar en equipo, capacidad de negociación, competencia comunicativa oral, escrita e icónica, responsabilidad, autoevaluación, autocontrol, capacidad para el liderazgo, toma de decisiones, asunción de riesgos, las habilidades de organización y planificación, capacidad de investigación, desarrollo de pensamiento estratégico y cooperativo, la capacidad en el uso de nuevas tecnologías (habilidad digital), etc.

La docencia tradicional, basada principalmente en el sistema de clases expositivas, la falta de diálogo profesor-alumno y alumno-alumno, no estimula el desarrollo de las habilidades transversales que están ligadas a la creatividad, trabajo en grupo, iniciativa, liderazgo, destrezas sociales, etc. que son habilidades necesarias en los estudiantes preparatorianos. Por ello, es necesario abandonar la formación centrada en la enseñanza para desarrollar una formación centrada en el propio aprendizaje y en el desarrollo de habilidades transversales como lo señalan Villa y Poblete (2007).

Es necesario un cambio en las metodologías docentes con la intención de conseguir que los estudiantes adquieran los conocimientos y desarrollan aquellas habilidades que les permitan aprender a hacer, a desarrollar sus capacidades, a seleccionar y procesar información, a resolver problemas y a convivir, en lugar de memorizar contenidos,. Sólo a través de este tipo de formación es posible garantizar que el alumno sea capaz de lograr un aprendizaje complejo y completo, integrando tanto el saber, como el saber hacer, el saber ser y el saber estar.

Para esto es necesario conseguir que el aprendizaje se construya integrando el trabajo autónomo con el trabajo colaborativo, que constituye un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí mismo, debido a la interacción con otros miembros de su grupo de estudio como señalan Bernaza y Lee (2005), y en el que cada miembro se considera responsable de su propio aprendizaje y del de sus compañeros. Gracias a este tipo de aprendizaje los estudiantes no sólo aprenden más, sino que recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás.

## **CATEGORÍA 2: ASIGNATURA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (AOE)**

- **Subcategoría: Función de la materia de Orientación Educativa.**

Al preguntar a los estudiantes cuál sería para ellos la función de la materia de Orientación, manifestaron lo siguiente:

- ~ *“El canalizarnos hacia alguna carrera que sea de nuestro agrado... Te dice como son las carreras y te ayuda a elegir la que más te conviene. También te enseñan como estudiar y organizar tu tiempo”* (INF. 2, p. 2).
- ~ *“Prepararme para cuando entre a la Universidad de manera que lo que decida sea lo que crea que tenga los mejores beneficios para mí”* (INF. 12, p. 2).
- ~ *“Ayudarnos a conocernos, a orientarnos como el nombre de la materia lo indica, para elegir de la mejor manera nuestro futuro y nuestras actitudes”* (INF. 16, p. 2).
- ~ *“Pues principalmente orientarnos y ayudarnos a elegir cual es nuestro rumbo, ya que muchos no sabemos en qué somos buenos algunas veces hasta nos sentimos inútiles, pues llegamos a la conclusión de que no somos buenos para nada, entonces esta materia nos ayuda básicamente a ver cuáles son nuestros dones o que nos gusta hacer en que somos buenos y rápidos, e igualmente sirve para que en un futuro no caigamos en arrepentirnos de la carrera que decidimos en algún momento”* (INF. 14, p. 2).

La Orientación Educativa es un aspecto de la educación que contribuye a la realización de su objetivo principal, es decir, el desarrollo y la formación integral de los estudiantes. En la ENP tiene la modalidad de orientación educativa y vocacional, es decir, es un proceso mediante el cual se ayuda a los estudiantes a lograr una visión apegada a la realidad de su persona para que puedan formular

un proyecto de vida acorde con sus capacidades, necesidades y limitaciones y con el entorno social. Los estudiantes esperan cubrir sus necesidades de orientación vocacional atendidos de forma personalizada pues está en juego una de las decisiones más importantes de la vida actual como la elección de carrera. Sin embargo, por el número de estudiantes entre 50-70 por grupo, en muchos casos no es posible atender a cada estudiante en sus necesidades particulares.

Otras de las expresiones de los estudiantes son las siguientes:

- ~ *“Orientarnos y guiarnos en nuestro camino por la prepa y explicarnos las carreras, sus áreas para no sentirnos tan solos en el camino y saber más para elegir mejor. También orientarnos cuando tenemos problemas en la casa o con las materias, o las drogas o cosas así”* (INF. 1, p. 2).
- ~ *“Ayudar a los alumnos en el mejor estudio y mejor decisión de sus ideas con la escuela, la familia y compañeros”* (INF. 9, p. 2).

Los estudiantes reflejan en sus comentarios la necesidad de otra de las funciones fundamentales de la Orientación Educativa que es el acompañamiento del estudiante por su tránsito en la preparatoria atendiendo problemas de aprendizaje y rendimiento escolar, así como, la adaptación del estudiante a la institución facilitándole el aprovechamiento de todos sus recursos y servicios tales como el servicio médico, servicios bibliotecarios, deportivos, de idiomas, asesorías, de becas, etc. esta función se ve rebasada por la cantidad de estudiantes que se debe atender y la ubicación de la Orientación Educativa como una materia curricular que debe cumplir con una serie de requisitos administrativos-académicos en una clase con un sistema tradicional de enseñanza. Se hace evidente la necesidad de recuperar esta función tan importante para el estudiante en su formación.

Otros de los comentarios de los estudiantes son los siguientes:

- ~ *“También sirve para hacer conciencia de nuestros actos y enseñarnos los valores básicos de cómo debemos ser”*(INF. 14, p. 2).
- ~ *“Para mí, la función de esta materia en la ENP es principalmente el autoconocimiento, ya sea de manera física o psicológica y como su nombre nos lo indica, orientarnos en diversos aspectos y temas personales, educativos, etcétera”* (INF. 10, p. 2).
- ~ *“Yo pienso que la función de esta materia en la Preparatoria es... orientar a los alumnos para que sean personas responsables y analizadoras, para que a lo largo de nuestra vida*

*podamos tomar decisiones importantes de las que dependan nuestro futuro y no solo decidir algo por impulso sino tener un respaldo de orientación, información, diferentes puntos de vista, ideas, para tener una actitud crítica hacia lo que tenemos que decidir , también es importante escuchar a los profesores que imparten esta materia, ya que nos pueden dar buenos consejos, información importante, verídica y actualizada y puntos de vista muy valiosos” (INF. 18, p. 2).*

Con estas manifestaciones se evidencia la necesidad de los adolescentes de adquirir una idea cada vez más clara y justa acerca de sí mismo en relación con sus intereses, valores aptitudes y rasgos de personalidad incluyendo aspectos afectivo-motivacionales considerado como un elemento dinámico del aprendizaje y de la formación del individuo.

Los estudiantes esperan ser atendidos, escuchados y encontrar respuesta a las preguntas que les inquietan con respecto a temas de su interés general y otros más particulares. Al no cumplirse sus expectativas y enfrentarse a una clase tradicional en la que sólo escriben una serie de conceptos que el profesor les dicta, resuelven el libro de texto llenando los espacios para la respuesta sin un ejercicio de reflexión, comunicación, debate y análisis se convierte en una clase más, de poco interés para el estudiante. La realidad queda muy lejos de lo que esperan los estudiantes en la asignatura de Orientación Educativa, más aún si no se conocen sus necesidades y expectativas con la intención de incorporarlas en la temática de la clase con una didáctica dirigida a atender en lo posible dichas necesidades y expectativas.

- **Subcategoría: Concepción de los estudiantes de preparatoria acerca de la materia de Orientación Educativa.**

Otro aspecto interesante fue el indagar sobre la percepción que los estudiantes tienen acerca de la clase de Orientación, que opinan respecto de la clase, algunos ejemplos de lo que manifestaron son los siguientes:

~ *“se dejan llevar por los estereotipos de que la clase no nos sirve o que son aburridas” (INF. 19, p. 4).*

- ~ *“no es una materia con mucho peso académico y generalmente se piensa que es fácil pasarla”* (INF. 7, p. 6).
- ~ *“... como es una materia que es como extra, piensan que no cuentan”* (INF. 3, p. 4).

Existe en los comentarios, una clara evidencia de que la asignatura tradicionalmente no es importante por el simple hecho de no tener créditos y aunque se asigna una calificación numérica, ésta no cuenta para el promedio en el certificado del estudiante. Esto pone de manifiesto el lugar que en el currículum se otorga a la materia en la institución a pesar de que es un aspecto de la educación que contribuye a la realización de su objetivo principal, es decir, el desarrollo y la formación integral de los estudiantes. Por otra parte, se ha aprendido que todo lo que tiene valor es numérico, es decir, lo que cuenta es la calificación, así que no es de extrañar que los estudiantes le otorguen poca importancia a la materia.

Otros comentarios realizados por los estudiantes al respecto:

- ~ *“Porque se les hace una asignatura poco interesante, sin valor, y porque todos dicen que no aparece en la boleta y que solo la tienes que acreditar, o simplemente por flojera, o porque creen que es muy fácil de acreditar. Pero yo pienso que si es fácil de acreditar porque no es como matemáticas o física que muchos no le entienden; Orientación es fácil de entender pero no es lo mismo leerlo que vivirlo en clase, bueno esa es mi opinión”* (INF. 4, p. 4).
- ~ *“creen que es una materia de relleno y no saben que el principal fin de la misma es brindar Orientación al alumno durante la vida estudiantil”* (INF. 13, p. 4).
- ~ *“creen que es fácil pasar o que el profesor no se da cuenta y que con entregar los trabajos al final bastara para una calificación alta”* (INF. 12, p. 4).

Es interesante cómo reiteradamente expresan su opinión en tercera persona, y coinciden en que la asignatura es fácil, no tiene mucha importancia y no tiene una calificación, lo que importa es el número y no la calidad y profundidad del conocimiento que el estudiante puede integrar y modificar en sus esquemas previos. Sin embargo, en sus comentarios también expresan que es una asignatura en la que existe el espacio o la oportunidad de tratar temas de su interés que no podrán hacerlo en otra asignatura. Es m importante aprovechar

esta percepción de los estudiantes para lograr un cambio en la didáctica y temática de la clase, de tal forma que asistan a ella motivados por el valor y significado que le otorgan como parte importante de su formación y no por una calificación.

### **CATEGORÍA 3: DIDACTICA DE LA CLASE (DC)**

- **Subcategoría: Materiales y recursos para la clase de Orientación Educativa.**

Es importante conocer el tipo de materiales y recursos que utiliza el orientador en su enseñanza, en su clase, para desarrollar los temas del programa de la asignatura. Los estudiantes expresan que materiales y recursos se utilizan en la clase de Orientación con las siguientes expresiones:

- ~ *“El libro de texto y nada más. Bueno también el pizarrón y ya”* (INF. 2, p. 2-3).
- ~ *“Utiliza el pizarrón, plumines, el libro, y la explicación oral y escrita”* (INF. 4, p. 3).
- ~ *“El libro, como fuente de información externa, diagramas que representa en el pizarrón”* (INF. 12, p. 3).

Con estas expresiones se confirma que en la clase de Orientación se utiliza el libro de texto y el uso del pizarrón principalmente para preparar e impartir la clase. El libro de texto al que hacen referencia los estudiantes y con el que trabaja el orientador, es en realidad, un manual con elementos teóricos elementales seguido de ejercicios, como preguntas acerca del tema, elaboración de resúmenes o mapas conceptuales de la información expuesta. Es un texto en el que están desarrollados los temas de acuerdo al contenido del programa y el orientador es libre de elegir uno u otro texto o autor, o bien no llevar ningún texto en el desarrollo del curso. Esta forma de trabajo limita el desarrollo de habilidades y desmotiva al estudiante.

Continuando con los comentarios de los estudiantes:

- ~ *“El pizarrón, plumones, el libro, o ejemplos con algunos de nosotros y con trabajos que él tiene”* (INF. 6, p. 3).
- ~ *“El libro y textos para dictarnos”* (INF. 9, p. 3).
- ~ *“Utiliza el pizarrón, el libro y alguna información extra para la clase”* (INF. 18, p. 3).

Estos comentarios evidencian la existencia de una práctica docente en un esquema tradicional, alejada de lo que esperan los estudiantes en torno a la orientación como un proceso de acompañamiento, de escucha y de ayuda en diferentes ámbitos de su vida escolar y personal. Así, que se convierte en una clase en la que se dicta un concepto, seguido de un ejemplo y un ejercicio, repetidamente.

Por otra parte, se ha intentado utilizar la tecnología, pero las condiciones del aula no lo permiten, puesto que es necesario contar con las llaves para abrir la caja que se encuentra instalada en cada salón y que permite el acceso a los controles del cañón, estas llaves se solicitan al técnico encargado del área donde se encuentra el salón el cual no siempre se encuentra en su lugar de trabajo, además de que no todos los cañones sirven o están en funcionamiento. Por lo que muchos profesores y orientadores se desmotivan y prefieren no utilizar los recursos técnicos. Así lo expresa el siguiente comentario:

~ *“Su plumón, la verdad es que siempre es igual y es la primera vez que lo tengo como profesor, así que no lo conozco muy bien aún. Ha traído su «lap» pero el cañón no sirve o no tiene las llaves de la caja donde están los contactos y se termina la clase en buscar al encargado de las llaves, o al técnico para que vea lo del cañón”* (INF. 1, p. 3).

Por lo anterior, es necesario tener en cuenta al planear la clase que los recursos son limitados, sin embargo existen estrategias didácticas en las que no es necesario contar con grandes recursos materiales ni técnicos y aun así, pueden potencializarse los recursos con los que se cuentan. Los recursos materiales y técnicos con los que se cuenta en la clase de Orientación son escasos y es un elemento importante que se tomó en cuenta al elaborar la propuesta de intervención.

- **Subcategoría: Estrategias de enseñanza utilizadas en la clase de Orientación Educativa.**

Las estrategias de enseñanza utilizadas en la clase de Orientación son un elemento muy importante de conocer puesto que se sabe que dichas estrategias

son las acciones que realiza el maestro, con el objetivo de que el alumno aprenda de la manera eficaz, por lo tanto son acciones diseñadas, programadas y controladas por el docente y por lo tanto es importante poner especial atención para seleccionar, adaptar, aplicar y evaluar las estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a cada campo disciplinar. En el nivel medio superior es común dejar al docente a la deriva en relación con este aspecto de formación pedagógica y es por ello que a través de los años seguimos aplicando las mismas estrategias de siempre y más aún seguimos sin realizar la evaluación correcta de las mismas por la falta de capacitación en este aspecto. Pero los estudiantes de hoy requieren de otras formas de aprender y desarrollar habilidades que les permitan enfrentar su futuro. En la presente investigación al preguntar a los estudiantes cómo se desarrolla la clase de Orientación, ellos manifestaron lo siguiente:

- ~ *“En desorden y termina igual... Siempre es igual”* (INF. 2, p. 2-3).
- ~ *“es muy difícil poner atención se me hace muy tedioso estar escribiendo todo ya que el profesor lo dicta”* (INF. 9, p. 3).
- ~ *“Pues inicia bastante bien, el maestro nos indica que hacer, ... o en caso de que toque la revisión de algo nos dice que podemos ir a revisar, nos explica que trabajo hacer, cuando acaba la clase si es que no terminamos nos pide que lo complementemos en casa”* (INF. 12, p. 3).
- ~ *“el maestro explica que vamos a hacer, da ejemplos, comenzamos y el resuelve nuestras dudas, pasa lista, deja una tarea o algún comentario y salimos”* (INF. 1, p. 3).

Los estudiantes describen la clase como expositiva o de explicación, siguiendo el esquema tradicional: definición → ejemplo, y para reforzar, algún ejercicio del texto. Así lo expresan las diferentes narraciones. Con esta didáctica no existe vinculación de los contenidos con el medio, con la cultura o con otras áreas, con lo cual se adquiere un conocimiento ambiguo y poco actualizado. Es necesario, generar un cambio en la forma de enseñar, de un modelo pasivo, de mera transcripción en blanco y negro y sin motivación alguna para el orientador ni para los estudiantes, a pasar a un modelo interactivo, con actividades diferentes que mantengan el interés de los estudiantes y aumente su motivación utilizando estrategias lúdicas y activas para realizar diferentes actividades en la clase de

Orientación. El reto es cambiar la idea que tienen los estudiantes y el orientador, de que la clase ha de ser siempre lo mismo, como lo manifiestan los comentarios que a continuación se presentan:

- ~ *“Inicia con el maestro saludando y dando un pequeño comentario sobre el tema que abordaremos, después nosotros preguntamos si tenemos dudas y ya después que son aclaradas se inicia la actividad, contestamos el libro, cuando la acabamos el profesor a veces nos hace reflexionar nuestras respuestas y si es necesario, a veces les pone una firma o lo revisamos la siguiente clase”* (INF. 6, p. 3).
- ~ *“El profesor inicia explicándonos lo que haremos durante la clase y comienza a explicar y hablarnos sobre el tema que vemos, luego hace preguntas en las que nos pide nuestros puntos de opinión, posteriormente nos deja hacer un ejercicio para retroalimentar lo que explica y entendamos mejor, considero que estos ejercicios son muy buenos ya que nos hacen reflexionar y entender mejor los conceptos y adquirir más conocimientos, luego califica y en algunas ocasiones deja tarea”* (INF. 18, p. 3).

Podemos observar en las descripciones que sucede casi lo mismo cada clase, en los relatos existe coincidencia. Esta situación genera en algunos estudiantes aburrimiento y desesperación, en otros genera cierta comodidad al saber qué es lo que sucederá y lo que es necesario hacer. Para otros causa cierta indiferencia ante la asignatura:

- ~ *“Cuando inicia el profesor saluda al grupo, pasa lista y nos da los avisos de las actividades cercanas exámenes etc. Seguido de esto nos da una actividad a desarrollar durante cierto tiempo, luego de esto la resolvemos, nos da una breve explicación acerca del tema y por ultimo nos califica y nos deja tarea. Y se despide del grupo con un total de 50 min. Casi es así, siempre”* (INF. 4, p. 3).

Esto lleva a apuntar sobre el valor de la práctica docente y la reflexión sobre la misma, la importancia de la participación del docente en su construcción, en una construcción como un producto no terminado, en constante evaluación para su mejora, centrándose en los medios disponibles y posiblemente en estrategias cooperativas de formación constante entre colegas.

Por lo anterior, es necesario tomar en cuenta que las estrategias de enseñanza para que resulten efectivas deben enfocarse a organizar el trabajo de los

estudiantes facilitando el intercambio de experiencias y con la participación de todos, centrando el papel del docente en orientar el aprendizaje.

Otro aspecto importante, se centra en establecer objetivos de aprendizaje que correspondan a las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes estableciendo un vínculo con los problemas que enfrentan en lo personal y lo social, como miembros de la misma.

Se hace necesario también contar con las condiciones que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, que existan las condiciones para formar verdaderos ambientes de aprendizaje en los cuales se dé la interacción entre los alumnos, el orientador, los contenidos del programa, los materiales didácticos y el clima necesario para el trabajo de aprender todos, sin olvidar tomar en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes desarrollando estrategias diferenciadas y flexibles con su respectivo mecanismo de control y evaluación.

Es importante generar un ambiente de motivación a través del trabajo conjunto entre el orientador y los estudiantes, estableciendo una interacción e integración entre ambos, en una dinámica de participación, respeto y responsabilidad mutua. Esperando con ello, que ambos puedan hablar de sus logros, de sentirse orgullosos de lo que han podido hacer juntos.

Esto apunta hacia la necesidad del realizar estudios sobre del desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan el perfeccionamiento del proceso pedagógico que se desarrolla en la formación de alumnos del nivel medio superior.

- **Subcategoría: Dificultades en la clase de Orientación Educativa.**

Las dificultades y obstáculos encontrados en la clase de Orientación se han podido captar a través de lo que mencionan los estudiantes a continuación:

- ~ “y es que somos muchos en el grupo. Creo que debería ser una sesión con unos cuantos alumnos más que nada para dudas de algo” (INF. 2, p. 2-3).
- ~ “A veces no alcanza a revisar el ejercicio o actividad porque somos muchos y no da tiempo, es un problema si se te olvida ir con él a que te revise tu trabajo porque después se

*te olvida y al profesor también y cuando es la evaluación parcial ya no te recibe trabajos atrasados, pero sí lo hiciste y puedes reprobarte” (INF. 1, p. 3).*

- ~ *“Que es muy poco tiempo el que se le dedica a la materia y algunas veces no se pueden ver muchas cosas” (INF. 18, p. 5).*

Una de las dificultades que se puede detectar, es la cantidad de estudiantes que debe atender el orientador en la clase y el poco tiempo de clase, los grupos son de aproximadamente 50-70 estudiantes, con 50 minutos de clase a la semana y se atienden entre 15 y 30 grupos por orientador. Esta situación hace especialmente difícil la atención de los estudiantes en cuanto a sus necesidades, intereses y expectativas con respecto a la clase de Orientación.

- ~ *“mis compañeros no la toman con la seriedad que se merece” (INF. 4, p. 5).*
- ~ *“a veces los compañeros se llegan a salir de control y hay mucho ruido lo que hace que el profesor nos llame la atención, y siempre es molesta esa situación” (INF. 12, p. 5).*
- ~ *“Que toda la clase es tediosa y aburrida” (INF. 9, p. 4).*

Por otra parte, con esta cantidad de estudiantes adolescentes y al existir una escasa diversidad de actividades y de poco interés para ellos, se convierte en un obstáculo para el buen desarrollo de la clase y de la formación integral del estudiante. Este es otro aspecto que se tomó en cuenta para la propuesta de intervención.

- ~ *“El horario es malo, por que perdemos muchas clases por otras actividades de la Prepa, y como que perdemos el hilo de lo que estábamos viendo, se olvida en que íbamos” (INF. 2, p. 4).*
- ~ *“No es la clase, es que a veces no tengo ganas de venir a la escuela, pero tampoco quiero estar en mi casa y no me siento a gusto en ninguna clase, y no quiero hablar con nadie... o tal vez es lo que realmente necesito... hablar y que me escuchen, pero en la escuela es difícil, así que solo entro y me siento y escribo” (INF. 2, p. 5).*

Los adolescentes necesitan atención, necesitan ser escuchados, sentir que son importantes y que su opinión cuenta. Como el caso del comentario anterior en el que es evidente la necesidad de un apoyo afectivo para superar estados emocionales caóticos en que el estudiante adolescente no encuentra su lugar en la vida en ninguna parte. Puesto que la formación integral del estudiante es el

objetivo principal de cualquier proceso de aprendizaje, es importante para el logro de dicha formación, conocer como contribuye de un modo especial una afectividad estable y equilibrada, mediante la cual el sujeto establece relaciones con su entorno, primero en la familia, y después en el resto de la sociedad. Educar en la afectividad no es un tema menor, pues con ello se logra un vínculo afectivo en el desarrollo humano, intelectual, académico y social.

Este equilibrio afectivo-emocional permite al adolescente alcanzar una personalidad madura, estableciendo relaciones con los demás de forma amplia y equilibrada, enriqueciendo su proceso de socialización. En la actualidad, la práctica educativa apenas ha valorado la importancia que tiene la afectividad en el desarrollo y adquisición de una personalidad equilibrada y estable, ya que se le ha atribuido poco valor para el éxito académico. Sin embargo, es necesario complementar el desarrollo cognitivo con el desarrollo emocional. La educación afectiva debe dejarse sentir en las relaciones interpersonales, “en el clima de aula” y en el trabajo académico. Sobre todo, cuando existen grandes concentraciones de estudiantes para no hacerlos sentir como un número de matrícula en una pasarela de profesionistas de diferentes disciplinas en un salón de clase.

Es importante recordar que muchos jóvenes transgresores presentan carencias en habilidades emocionales, como el control de los impulsos o la capacidad para ponerse en lugar del otro. La educación emocional es una forma de prevención de actos violentos, estados depresivos, consumo de drogas, etc. como han señalado Criado del Pozo y González-Pérez (2004).

- **Subcategoría: Planeación de la clase de Orientación Educativa.**

La planeación del trabajo docente en el aula es fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje en todas las áreas académicas, ya que organiza y jerarquiza qué y cómo se enseña; es decir, tiene que ver con las decisiones y acciones que se realizan a lo largo de una clase. Así el docente define las actividades que realiza en el transcurso de la clase de acuerdo con el contenido a

revisar.

Pero además, planificar se relaciona con definir qué se aprenderá, para qué y cómo; esto implica saber cómo utilizar el tiempo y el espacio, los materiales que serán utilizados para apoyar el aprendizaje y las interacciones al interior del aula. En resumen, es la programación que se hace para trabajar los contenidos curriculares para facilitar la construcción de conocimientos.

Al planear una clase es fundamental determinar el contenido a trabajar, los materiales, el tiempo que será necesario emplear, así como el propósito que es conveniente comunicarlo a los estudiantes. Además también es importante tener en cuenta las habilidades que se pretenden desarrollar o fortalecer y los logros en relación con el aprendizaje que se desea alcanzar. Asimismo, la planeación permite desarrollar secuencias de contenidos para abordar un tema específico de forma organizada y subsiguiente en cuanto a su nivel de complejidad. Cuando no existe planeación de una clase los estudiantes lo perciben y lo manifiestan.

Para analizar cómo perciben la planificación los estudiantes de la clase de Orientación se seleccionaron algunos ejemplos:

- ~ *“el maestro ya tiene organizada la clase y en cuando llegamos comienza a ejecutarla, además va de acuerdo con el programa de la misma, y sí lo terminamos”* (INF. 4, p. 4).
- ~ *“Que les da mucha flojera llegar a escribir dos hojas y que todo se dicte, y sea siempre lo mismo”* (INF. 9, p. 3).
- ~ *“la verdad les da “güeva” y como siempre es lo mismo, el libro y los ejercicios”* (INF. 2, p. 4).

Las expresiones de los estudiantes manifiestan una planeación de la clase sin grandes cambios, poco dinámica, reduciéndose simplemente a dictar una serie de conceptos seguido de algún ejercicio; limitándose a hacerlo directa y exclusivamente según la propuesta de libro de texto de orientación. Esta forma de abordar los contenidos de la materia de Orientación poco contribuye a lo que puede ser el aprendizaje significativo o constructivo del estudiante. Reduciéndola

a una forma memorística del conocimiento a lo mucho, muy lejos de lo que plantean las teorías y modelos del aprendizaje de Ausubel (1954), Piaget (1965), Vygotsky (1962), Coll (1990), Pozo (1996) o Pintrich (1994).

En ocasiones, los docentes nos quejamos de que los estudiantes son pasivos, pero apenas les damos oportunidad o espacio para su participación y muchas veces no valoramos sus ideas, así aunque no sea la intención, en muchas ocasiones los profesores a través de su conducta en el aula transmiten actitudes y valores a los estudiantes. Véase los siguientes comentarios:

- ~ *“Casi no investigo por mi cuenta. Igual que en otras materias solo lo que vemos en clase y ya, te lleva casi todo el tiempo, tal vez por eso no quiero venir muchas veces”* (INF. 2, p. 5).
- ~ *“Que es una clase aburrida y que no importa tanto porque solo aparece como acreditada creo que en la parte de aburrida a veces los apoyo porque el maestro solo hablaba y nosotros solo escuchábamos, algo que es muy aburrido pero en general lo dicen porque están cansados o hartos ya que nos tocaba a la ultima hora”* (INF. 6, p. 5).

#### **CATEGORÍA 4: NECESIDADES E INTERESES DE LOS ESTUDIANTES (NIE)**

- **Subcategoría: Cambio en la didáctica de la clase.**

Las nuevas tendencias pedagógicas promueven, desde diferentes posiciones y criterios, la sustitución de los métodos de enseñanza tradicional por otros que incentiven la participación del estudiante y el papel activo que debe desempeñar en su formación integral. Abogan por una participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, éste es uno de los objetivos que se persigue actualmente en los distintos niveles de enseñanza, lo que puede lograrse de diversas maneras y por vías diferentes.

Lograr una participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento es una de las preocupaciones que ha motivado la presente investigación y es una de las necesidades e intereses de los estudiantes en la didáctica para la clase de Orientación, que se puede constatar en las siguientes expresiones:

- ~ *“Me gustaría que se hicieran debates o mesas redondas donde se pueda participar de una manera en que todos hablen y expresen lo que sienten sin que los alumnos y el maestro se*

*enojen y se vean obligados a interrumpir creo que así me sentiría en confianza a la vez que te vuelven más tolerante y tu mente sea menos cuadrada” (INF. 6, p. 6).*

- ~ *“Me agradaría si fuera más dinámica, chida, con mucho debate y discusión con temas interesantes como en que carreras se gana más dinero o si te puedes ir al extranjero sin bronca, algo así” (INF. 9, p. 4).*
- ~ *“Que fueran más dinámicas con actividades en equipo donde podamos compartir varios puntos de vista y convivir más y que usaran muchos más materiales de trabajo aparte del pizarrón del libro, por ejemplo con diapositivas, películas entre otros.” (INF. 18, p. 5).*
- ~ *“yo siento que falta un poco más de interactividad, más tiempo para preguntar las dudas que tenemos” (INF. 20, p. 3).*

Sin embargo, la pedagogía tradicional se mantiene actualmente vigente de manera importante, a pesar de sus evidentes y reconocidas limitaciones. Posiblemente, una de las causas que hace que esta teoría y práctica de enseñanza prevalezca en la mayoría de los escenarios escolares, sobre todo en el nivel medio superior y en el nivel universitario, sea la resistencia al cambio que prevalece en la actividad del profesor.

Una de las limitaciones de la enseñanza tradicional, es que el centro del proceso educacional se encuentra centrado en el profesor, que es el principal transmisor de conocimientos. De ahí que los métodos que se utilizan son, predominantemente, expositivos, con mínima o nula participación del estudiante. En el mejor de los casos, se utiliza, el trabajo independiente del alumno como fuente para reforzar determinadas habilidades, pero sin una adecuada orientación que garantice la participación consciente de éste en la adquisición del conocimiento y mucho menos en compartirlo y construirlo con sus compañeros. En las siguientes expresiones se puede ver claramente esta necesidad de intercambiar y compartir ideas entre los estudiantes, así como entre los estudiantes y el profesor; para lo cual es necesario cambiar la didáctica de la clase.

- ~ *“lo único que cambiaría de la clase es que el grupo interactuara más, se hicieran preguntas, compartiéramos más puntos de vista, es decir, una clase más dinámica que integre al grupo. Para que, así, tomáramos en cuenta diversos puntos de vista y tal vez si alguno presenta un problema, poder ayudarlo orientándolo a una buena decisión que tenga en cuenta su beneficio. Una clase más abierta en la relación: alumno- alumno, maestro- alumno” (INF. 8, p. 6).*

- ~ *“hubo una clase en particular que me encanto y fue una clase dinámica y de reflexión ya que ese tipo de ejercicios son perfectos para mí y me hacen saber y comprender de mí mismo, así como liberarme de cuestiones que sin estas actividades, no podría desahogarme”* (INF. 10, p. 5).

La actividad mental del alumno juega un papel muy importante en la construcción del conocimiento (Carretero, 1997). No se trata de que el conocimiento construido por el estudiante sea una repetición o reproducción del contenido disciplinar, sino una reconstrucción de tipo personal. Esta elaboración estará influenciada por las características de cada sujeto, sus esquemas de conocimientos, el contexto social, las anteriores experiencias educativas, las vivencias personales, las habilidades adquiridas y por supuesto las actitudes hacia el aprendizaje. Lo importante es rescatar que ésta reconstrucción está mediada por representaciones mentales personales que evolucionan constantemente a través de la interacción con otros, que se concreta en diversas modalidades, tales como la imitación, el intercambio y la contrastación de ideas y la discusión. Como se manifiesta en los estudiantes:

- ~ *“Pienso que la dinámica de la clase debería de ser más profunda y que cada tema tenga diferentes actividades para analizar más el tema a tratar, la clase será más entendible y así el alumno pondrá más interés en la materia y no se le hará aburrida”* (INF. 11, p. 6).
- ~ *“me parece que el profesor debería de utilizar más material o hacer unas actividades dinámicas entre nosotros en vez de estar escribiendo y escribiendo. Por ejemplo que en nuestra libreta nos escriban nuestros compañeros que les disgusta de nosotros y que virtudes tenemos eso sería bastante divertido igualmente leerlo sería interesante y pues también llegarías a tomar en cuenta algunas opiniones anónimas que escriban en tu cuaderno, y así clases como esas estarían muy padres y así no nos dormiríamos”* (INF. 14, p. 4).
- ~ *“Por ejemplo con juegos, ejemplos chuscos o divertidos. Hacerla más dinámica, con actividades prácticas o que se ocupen de la realidad, me agrada cuando lo que aprendí en clase lo veo o lo vivo fuera de la escuela, en la calle o en mi casa o con mis amigos, en donde ando”* (INF. 7, p. 7).

Es evidente la necesidad de hacer un cambio en la didáctica de la clase de Orientación, lo manifiestan los estudiantes en sus expresiones, se ven motivados a una didáctica dinámica, con una participación activa, en la que puedan

intercambiar opiniones e información, en la cual analicen y reflexionen, teniendo la oportunidad de interactuar y conocer al otro y por ende a sí mismo. Los estudiantes necesitan activarse física, mental y emocionalmente.

- **Subcategoría: Conocimiento de sí mismo de los estudiantes de preparatoria.**

La percepción que los adolescentes poseen sobre sí mismos permite definir los intereses, la visión y la satisfacción que tienen en torno a su comportamiento en las áreas emocional y social de su vida y puede convertirse en una potente herramienta para promover nuevos aprendizajes y manejar las situaciones de conflicto que viven en su entorno escolar, familiar y social. Asimismo, ayuda a definir la adolescencia desde un punto de vista ético y profesional, con sus virtudes, defectos, potencialidades y carencias, puesto que ésta etapa de desarrollo requiere de una orientación e intervención educativa específica y un acercamiento y encuentro diferente al llevado a cabo con personas en otro momento evolutivo.

Al indagar sobre las necesidades de los estudiantes en lo que se refiere a las necesidades que presentan y esperan encontrar respuesta o atención en la clase de Orientación, las respuestas fueron las siguientes:

- ~ *“Autoconocimiento, sexualidad, estrategias de aprendizaje, aptitudes, actitudes, intereses, toma de decisiones, valores, la personalidad, carreras y análisis de la información”* (INF. 18, p. 3).
- ~ *“Conocerte a ti mismo, ... mis aptitudes así, como tus deficiencias, te ayuda a elegir y a mejorar y no aferrarte a algo que sólo es un gusto”* (INF. 20, p. 2).
- ~ *“es un apoyo que nos ayuda a conocernos más a fondo, determinar nuestras cualidades, defectos, miedos, temores, nuestro perfil vocacional, es decir, es una materia que nos debería ayudar al autoconocimiento”* (INF. 8, p. 2).
- ~ *“creo que el principal conocimiento que me gustaría que me brindara esta materia es el de mí mismo, explorándome para lograr conocer mis deseos, metas, etc. logrando así, un concepto a cerca de lo que planeo para mi futuro”* (INF. 10, p. 2).

La percepción que los adolescentes tienen sobre sí mismos es importante como parte de su desarrollo, y por lo general, coherente con su comportamiento. Así, se

ha relacionado en adolescentes la agresividad con sentimientos de percibirse en soledad e insatisfechos con su vida (Moreno, Ramos, Martínez y Musitu, 2010) y la insatisfacción personal percibida con la ansiedad e inestabilidad emocional (Molina, Inda y Fernández, 2009).

Bisquerra (2000), por su parte, realiza los cambios en la concepción de sí mismo y del mundo por parte del adolescente y destaca, además, la presencia de una autoestima social creciente y relevante en la vida de los adolescentes, una ambivalencia emocional y una necesidad de independencia creciente en referencia a los padres.

Estos cambios y motivaciones son diferentes también en función del sexo y con frecuencia, vividos de manera más intensamente por parte de las chicas. Las adolescentes muestran una mayor atención y preocupación por sus sentimientos y experiencias emocionales (Fernández Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999 y Singh-Manoux, 2000), compartiendo más sobre sus emociones (Singh-Manoux, 2000 y Mirón, 1989, cit. en Garaigordobil y García de G., 2006) y teniendo una mayor vulnerabilidad a experimentar depresión y ansiedad. Los chicos, por su parte, tienden a tener más comportamientos agresivos (Garaigordobil y García de G., 2006) muestran una menor empatía que las chicas y muestran mayor inhibición emocional y afectiva lo que da lugar a caracteres más reprimidos en términos afectivos.

Con respecto a las relaciones con los padres y con los adultos en general, destaca que en la adolescencia la necesidad y dependencia de los adolescentes por sus padres decrece enormemente, de manera que, aunque comparten opiniones e ideas con estos, comienzan a discrepar y rebelarse en muchos aspectos (Powell, 1975). Supone esta situación un reflejo de la aparición del pensamiento propio, la necesidad de autonomía e independencia y de la búsqueda y construcción de un camino personal. Así se manifiesta en los siguientes comentarios:

~ *“me gustaría temas de autoestima y como comprender las emociones que vamos sintiendo en esta etapa de la adolescencia, casi nadie nos habla del amor, o la tristeza que se siente*

*cuando te cortan y tu pareja no quiere saber nada más de ti, cada quien lo resuelve como puede algunos se van a tomar” (INF. 11, p. 2-3).*

- ~ *“Me gustaría que me aportara mucho en cuanto al descubrimiento de mis propios sentimientos y de mis actitudes, así como también el ir descubriendo poco a poco lo que me hace falta para poder entender que es lo que me gusta y para lo que soy buena” (INF. 7, p. 2).*

Los estudiantes buscan en dicho espacio, un ambiente ético de confianza donde puedan expresar, escuchar y compartir lo que sienten y viven, apoyados de un adulto con experiencia y formación como es el orientador. Así se encontró dicha necesidad que se puede constatar en la siguiente subcategoría.

- **Subcategoría: Los adolescentes necesitan ser escuchados.**

Los adolescentes necesitan ser escuchados, saber que no son los únicos que sufren problemas y que hay alguien dispuesto a escucharlos.

Es necesario reconocer que el adolescente necesita ser escuchado y que tiene el derecho a proponer ideas, sin que esto lesione los derechos de otros o contravenga sus responsabilidades y deberes. Debemos los adultos, invitarlo a proponer ideas para solucionar los problemas que surjan, plantearle alternativas e invitarle a que escoja una, o bien a que él mismo proponga otra alternativa coherente con las normas de convivencia y valores de la sociedad a la que se pertenece.

Los adolescentes evidencian el deseo de formar parte de, siempre y cuando las propuestas sean interesantes para ellos, les permitan compartir con otros y ser tenidos en cuenta, es decir, ser escuchados. Otras veces buscan tomar parte en, a la espera de algo que resulte atractivo para ellos.

Al preguntar a los estudiantes cómo les gustaría que se llevara a cabo la clase de Orientación Educativa, ellos manifestaron lo siguiente:

- ~ *“en equipo donde podamos compartir varios puntos de vista y convivir más” (INF. 18, p. 5).*
- ~ *“vernors cara a cara todos y escuchar lo que decimos y llegar a una conclusión final” (INF. 13, p. 3).*

- ~ *“Me gustaría más una clase de diálogo, de discusión para ver diferentes formas de pensar o de ver las cosas, aunque en algunas no esté de acuerdo”* (INF. 15, p. 5).

Los adolescentes necesitan de los mayores para ser escuchados y apoyados en el recorrido de esta etapa de la vida. Respetar las opiniones de los más jóvenes significa escucharlas, tenerlas en cuenta con respeto y seriedad, otorgándole la importancia que merecen. Esto no implica necesariamente obedecerlas o aprobarlas. También los adolescentes deberán respetar los derechos de los demás.

Por esta razón, es necesario establecer una nueva relación intergeneracional basada en la comunicación, la reflexión y la voluntad de escuchar. Puesto que la orientación y dirección de los adultos es imprescindible para que los más jóvenes ejerzan sus derechos, en donde es necesario ofrecer el espacio, el tiempo y las herramientas para que comprendan el motivo de las decisiones tomadas, incentivando su capacidad para razonar y cuestionarse. Así mismo, el acompañamiento en la comprensión y expresión de sus emociones es otro derecho de los adolescentes. A través del diálogo se puede promover el intercambio y la discusión, posibilitando la inclusión de todos y generando aprendizajes en desarrollo que se da en el ida y vuelta entre los participantes. Veamos los siguientes comentarios de los adolescentes:

- ~ *“Me gustaría algo de cómo manejar nuestras emociones y cómo entender las emociones de los demás porque por no saber manejarlas cometemos errores; igual con la toma de decisiones porque están muy ligadas”* (INF. 3, p. 2).
- ~ *“Pues por ejemplo temas de nuestra forma de ser, o sea... personalidades de cada uno, nuestros dones, que nuestros compañeros consideren en el tiempo en el que nos han conocido que tenemos”* (INF. 14, p. 2).

Con estas expresiones queda claro que existe una necesidad en su formación que no está cubierta, se refiere al área afectiva, es decir, los estudiantes como parte de su desarrollo tienen la necesidad de sentirse aceptados, guiados, de descubrir la necesidad y el valor de ser autónomos, sensibles a las relaciones humanas, al respeto de sí mismo y del otro, a descubrir su libertad y desarrollar la capacidad

de esperar o renunciar a algo. Al igual que necesitan poner y ponerse continuamente en discusión para mejorar, tener conciencia de sus límites, solidaridad y amistad, necesidad de reglas claras y profesores capaces de hacerlas cumplir inteligentemente.

- **Subcategoría: Movimiento físico, emocional e intelectual.**

Los especialistas en el desarrollo afirman (Kurt W. Fischer: 2006) que durante la primera adolescencia, se produce un avance fenomenal en el pensamiento abstracto. El córtex prefrontal (situado detrás de la frente) desarrolla nuevas e importantes funciones y no madura totalmente hasta la edad de 18 años aproximadamente. Actúa como dirigente, responsable de la planificación, organización y juicio, encargado de resolver problemas y del control emocional. Además, áreas del cerebro asociadas con funciones como la integración de la vista, el olfato y la memoria se desarrollan durante la adolescencia, al igual que el área cerebral que controla el lenguaje.

A medida que el cerebro se reorganiza, se crean modelos que servirán de base para reforzar las conexiones mediante una actividad física o mental. Los científicos creen que la época que media entre los 10 y los 20 años puede ser clave para ejercitar el cerebro y que los adolescentes que aprenden a poner en orden sus pensamientos, medir sus impulsos y pensar de forma abstracta pueden establecer bases neuronales importantes que perdurarán a lo largo de sus vidas. También creen que los jóvenes que practican deportes y actividades académicas o musicales refuerzan de forma positiva esas conexiones a medida que maduran los circuitos.

También por su edad y etapa de desarrollo físico y cognitivo cuenta con una gran energía física que es necesario guiar y utilizar permitiéndole moverse en el aula con un propósito definido. Ante esta situación, es importante buscar formas para que los estudiantes adolescentes puedan participar, interactuar con sus compañeros y con el orientador en clase, dejar su papel pasivo y receptivo a un

lado. La necesidad de cambiar la dinámica de la clase, para que los estudiantes cambien de un lugar a otro, tengan la oportunidad de hablar y moverse físicamente escribiendo en carteles sus ideas, etc. es esencial en la preparación para la vida. Así los propios estudiantes manifiestan sus necesidades de movimiento físico en todos los aspectos, como se muestra en los siguientes ejemplos al preguntarles como les gustaría que fuera la clase de Orientación:

- ~ *“Que fueran más dinámicas con actividades en equipo”* (INF. 18, p. 5).
- ~ *“Con actividades más dinámicas, que nos sentemos en rueda y que podamos reflexionar. Con actividades en que todos participamos, sirve que nos conozcamos más”* (INF. 3, p. 5).
- ~ *“también me gustaría con ejercicios más dinámicos”* (INF. 15, p. 5).

La educación de calidad fomenta la formulación de preguntas, el pensamiento crítico y los hábitos saludables. En la medida en que el estudiante es tomado en cuenta, de que se le asignan encargos o se le otorga un rol específico se favorece a crear su sentido de responsabilidad y su maduración personal por la confianza que se deposita en él. Por ejemplo:

- ~ *“nos imaginábamos a nosotros mismos dentro de 10 años aproximadamente y así yo pude ver y tener más en claro mis metas personales y poder trabajar muy duro para poder alcanzarlas, esa clase me ayudó mucho también en mi ámbito personal* (INF. 17, p. 7).

Es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje en que cada estudiante pueda auto-conocerse y valorarse a la vez que conoce a los otros y al mundo para desarrollar su autoestima y valorar a las personas que le rodean y el ambiente en que se desarrolla. Para ello es necesario crear un trabajo en el aula a nivel del pensamiento, de actividad física, las emociones y las actitudes; potenciando la capacidad de pensar, sentir y actuar de los jóvenes estudiantes. Esta necesidad queda manifestada en las expresiones anteriores de los estudiantes. Lo comprueban las siguientes declaraciones de los estudiantes:

- ~ *“tanto me gustaría que ciertas estrategias contuvieran una gran interacción con nuestros compañeros, dado que los temas no solo nos informarían como es su propósito si no que nos brindaría el poder conocer ciertas habilidades o competencias sociales”* (INF. 5, p. 6).
- ~ *“sentarnos en círculo y que todos vayamos opinando acerca de un tema que nos indique el profesor y vernos cara a cara todos”* (INF. 13, p. 3).

Es evidente la necesidad de abordar aspectos afectivos dentro de los contenidos de la materia de Orientación, lo que se ve reflejado en las expresiones de los estudiantes, es preciso brindar un espacio en el cual los estudiantes no solo aprendan contenidos conceptuales, sino también un espacio donde se puedan expresar los afectos, ya que los sentimientos tienen un papel fundamental en la vida psíquica y en nuestro comportamiento, traduciendo como nos encontramos con nosotros mismo, con los demás y con el mundo. Lo anterior se puede constatar en las siguientes expresiones:

- ~ *“de una manera en que todos hablen y expresen lo que sienten”* (INF. 6, p. 6).
- ~ *“Adentrarse más en los temas de las emociones, de los sentimientos, de lo que nos pasa dentro”* (INF. 5, p. 3).

Por otra parte, para complementar el análisis anterior, se ha realizado un análisis específico para medir las actitudes de los estudiantes manifestadas en el lenguaje con el que se expresan al referirse a la clase de Orientación en las entrevistas. Con el objetivo de contar con mayores elementos que fundamenten los resultados obtenidos en la presente investigación, se ha considerado pertinente utilizar el Análisis de Aserción Evaluativa de Osgood (1959). Método específico para el análisis de las actitudes manifiestas en las entrevistas y que a continuación se describe.

#### **4.2.2 Análisis de Aserción Evaluativa de Osgood aplicado a los textos de la transcripción de las entrevistas realizadas a los estudiantes.**

El análisis de aserción evaluativa de Osgood (1959), tiene por objeto medir las actitudes de los sujetos hablantes respecto de los objetos en relación con los cuales se expresa. Se basa sobre la concepción del lenguaje llamada «representacional», lo que significa que se considera que el lenguaje refleja directamente a quién lo utiliza. En consecuencia, se generan indicadores

manifiestos explícitamente contenidos en la comunicación, para hacer inferencias del sujeto hablante.

El análisis de aserción evaluativa de Osgood (1959), retoma los conocimientos de la psicología social sobre el concepto de actitud. Considerando que una “*actitud* es una predisposición, relativamente estable y organizada, a reaccionar bajo formas de opiniones (nivel verbal), de actos (nivel de comportamiento), cara a cara con los objetos (personas, ideas, acontecimientos, cosas, etc.), de manera orientada” Osgood (1959: p. 120). Es decir las personas tenemos opiniones que hemos construido sobre los fenómenos, los hechos, las personas, las cosas y las manifestamos mediante juicios de valor.

El análisis de aserción evaluativa pretende encontrar los ejes de las actitudes en la dispersión de las manifestaciones verbales de los sujetos con las que toman posición, califican, describen y asigna de forma un tanto inconsciente.

En psicología social, las actitudes se caracterizan por su dirección y su intensidad, en el caso del Análisis de Aserción Evaluativa utiliza estas dos dimensiones para definir y medir las actitudes subyacentes.

La dirección se refiere al sentido de la opinión en un grado bipolar, partidario-contrario, a favor-en contra, positivo-negativo. También existe el nivel intermedio o neutro. La intensidad marca la fuerza o el grado de convicción que se expresa, desde una adhesión tibia a apasionada; o una oposición débil o vehemente.

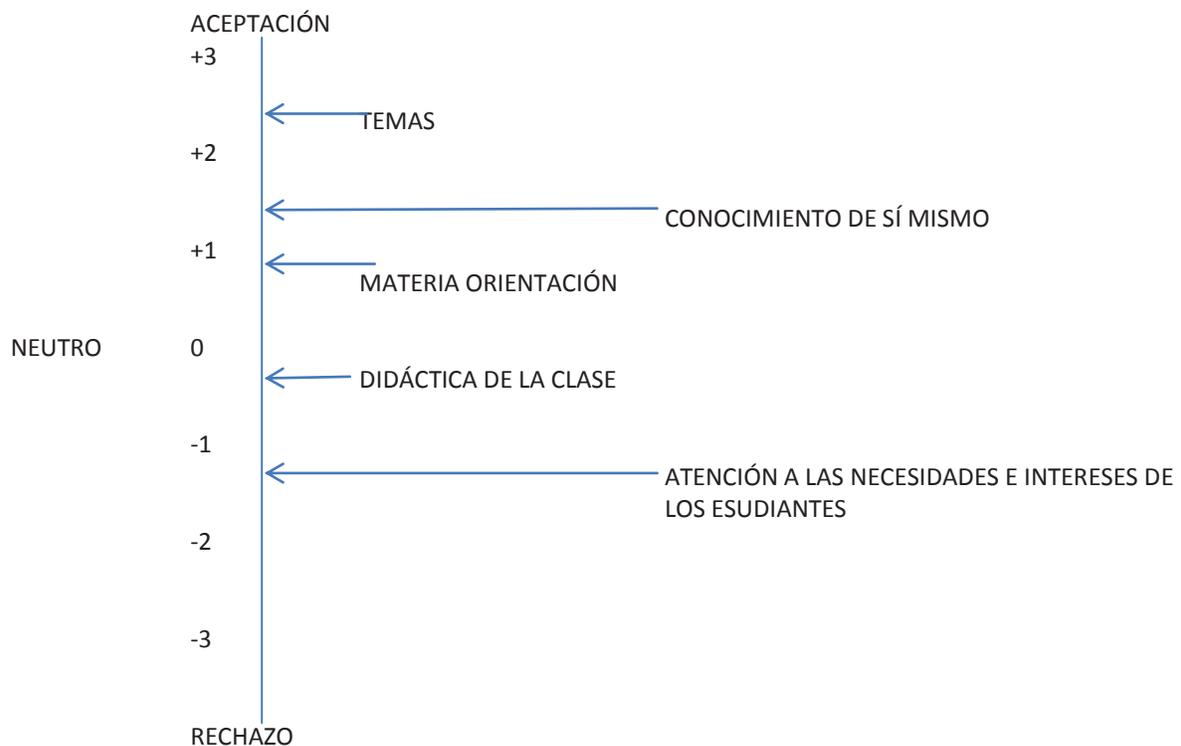
El objetivo del Análisis de Aserción Evaluativa no sólo es encontrar la aparición de tal o cual tema (presencia- ausencia), sino también de la carga evaluativa de las unidades de significación que se tienen en cuenta.

Con lo expuesto anteriormente, se considera pertinente utilizar el Análisis de Aserción Evaluativa de Osgood (1959), porque es un método que es específico para el análisis de las actitudes manifiestas en las entrevistas realizadas a los estudiantes de la ENP del presente estudio.

Al realizar el análisis de la información recogida en el campo con los estudiantes de preparatoria en la materia de Orientación a través del análisis actitudes con el método de Osgood (1959), se encontraron como temas predominantes: temas de la clase de Orientación, la asignatura de Orientación, el conocimiento de sí mismo de los estudiantes, la didáctica de la clase de Orientación y las necesidades e intereses de los estudiantes que participaron en la presente investigación como sujetos de estudio.

A continuación se presenta la gráfica que representa el nivel de aceptación/rechazo de cada objeto de actitud que surgió del análisis de los textos de la transcripción de las entrevistas realizadas a los estudiantes de preparatoria.

**Gráfica 4. 2.1 Nivel de Aceptación/Rechazo de cada Objeto de Actitud del texto analizado de las entrevistas.**



Al realizar el análisis de la información recogida en el campo con los estudiantes de preparatoria en la materia de Orientación a través del análisis actitudes con el método de Osgood (1959), y a partir de la gráfica se puede concluir lo siguiente:

En la gráfica 4.2.1 podemos apreciar que la actitud de los estudiantes ante la materia de Orientación Educativa es poco favorable o incipiente. Esto sucede así, porque las expectativas de los estudiantes no se cumplen y se observa en la gráfica que la atención a las necesidades e intereses de los estudiantes presenta una intensidad negativa es decir, una actitud desfavorable puesto que no son atendidas en la clase de Orientación. Esto debido a que la didáctica empleada no es la más adecuada puesto que pretende transmitir conocimiento a nivel conceptual principalmente.

Por otra parte, se observa que el contenido de la materia o los temas tienen una buena aceptación entre los estudiantes y además existe una necesidad e interés de ser atendidos en lo que se refiere al conocimiento de sí mismos y a la parte afectiva de su desarrollo.

Algunos de los ejemplos de cómo se obtuvieron los resultados de la gráfica son los siguientes:

**TABLA 4.2.1 ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES CON EL MÉTODO DE OSGOOD PARA LA CLASE DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.**

	AO(Objeto actitudinal)	c (conector verbal)	Valor de "c"	Término evaluativo de significado común "cm"	Valor de "cm"	Producto: c x cm
1	CLASE DE ORIENTACIÓN	creo	+1	<i>Si me ha servido</i>	+2	2
2	CLASE DE ORIENTACIÓN	sirve	+1	<i>Para decidir mi futuro</i>	+3	3
3	CLASE DE ORIENTACIÓN	es	+3	<i>Aburrido escribir lo que dicta el profesor</i>	-3	-9
4	CLASE DE ORIENTACIÓN	es	+2	<i>un complemento de información</i>	+2	4
5	CLASE DE ORIENTACIÓN	no les interesa	-3	se evaden, tienen miedo de descubrirse a ellos mismos.	-3	-9
6	CLASE DE	no sirve	-3	<i>más que para perder</i>	-3	+9

	ORIENTACIÓN			<i>el tiempo</i>		
7	CLASE DE ORIENTACIÓN	son	+3	<i>malos la mayoría de los comentarios</i>	-3	-9
8	CLASE DE ORIENTACIÓN	es	+3	<i>como algo extra, sin importancia.</i>	-3	-9
					<b>Total= -18</b>	
					<b>-18/3(7)= -0.86</b>	

1. CLASE DE ORIENTACION / creo / *si me ha servido.*
2. CLASE DE ORIENTACION/ *sirve/para decidir mi futuro.*
3. CLASE ORIENTACIÓN/ *es/ aburrido escribir lo que dicta el profesor.*
4. ORIENTACION/ *es/ un complemento de información.*
5. CLASE ORIENTACIÓN/*no les interesa/ se evaden, tienen miedo de descubrirse a ellos mismos.*
6. CLASE ORIENTACIÓN/ *no sirve/ más que para perder el tiempo.*
7. CLASE ORIENTACION/*son/malos la mayoría de los comentarios.*
8. CLASE ORIENTACIÓN/*es/ como algo extra, sin importancia*

**TABLA 4.2.2 ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES CON EL MÉTODO DE OSGOOD PARA LOS TEMAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.**

	AO(Objeto Actitudinal)	c (conector verbal)	Valor de "c"	Término evaluativo de significado común "cm"	Valor de "cm"	Producto: c x cm
1	TEMAS	son	+3	<i>utilidad conocimiento de sí mismo.</i>	+3	9
2	TEMAS	son	+3	<i>elegidos por expertos.</i>	+3	9
3	TEMAS	deberían	+1	<i>trabajarse más a fondo los temas.</i>	+3	3
4	TEMAS	sirven	+2	<i>como información protectora.</i>	+3	6
5	TEMAS	son	+3	<i>un complemento sobre nuestro desarrollo</i>	+1	3
6	TEMAS	es	+3	<i>necesario mejorar las relaciones de familia o con los otros.</i>	+3	9
7	TEMAS	son	+3	<i>suficientes los que vemos.</i>	+2	6
					<b>Total= 45</b>	
					<b>45/ 3(7) = 2.14</b>	

AO: Temas (contenido temático)

1. TEMAS/ son/ *utilidad conocimiento de sí mismo.*
2. TEMAS/son / *elegidos por expertos.*
3. TEMAS / *deberían/ trabajarse más a fondo los temas.*
4. TEMAS/sirven/*como información protectora.*
5. TEMAS/ son/ *un complemento sobre nuestro desarrollo.*
6. TEMAS/es / *necesario hablar de cómo mejorar las relaciones de familia o con los otros.*
7. TEMAS/son/ *suficientes los que vemos.*

**TABLA 4.2.3 ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES CON EL MÉTODO DE OSGOOD PARA EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO DE LOS ESTUDIANTES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.**

	AO(Objeto actitudinal)	c (conector verbal)	Valor de "c"	Término evaluativo de significado común "cm"	Valor de "cm"	Producto: c x cm
1	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	es	+3	<i>una necesidad.</i>	+3	9
2	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	tiene	+1	<i>Temor.</i>	-2	-2
3	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	se evade	-2	<i>la realidad.</i>	+2	-4
4	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	es	+3	<i>difícil conocernos</i>	-3	-9
5	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	es	+3	<i>a grandes rasgos, pero es algo.</i>	+2	6
6	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	es	+3	<i>interesante</i>	+3	9
7	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	es	+3	<i>difícil al principio, luego se vuelve más fácil.</i>	+2	6
8	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	Me gusta	+2	<i>cuando <u>se tiene</u> uno que adentrar en sí mismo.</i>	+3	6
<b>Total= 21</b>						
<b>21/ 3(8) = 0.87</b>						

AO: CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO/ es/ *una necesidad.*

2. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO/tiene/ temor.
3. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO/se/ evade.
4. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO/es/ difícil conocernos.
5. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO/es/ a grandes rasgos, pero es algo.
6. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO/ es/ interesante...
7. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO/es/ difícil al principio, luego se vuelve más fácil.
8. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO/me gusta/ cuando se tiene uno que adentrar en sí mismo.

Los resultados del análisis de aserción evaluativa de Osgood (1959) y los resultados del análisis por categorías atendiendo a cuatro temas o categorías principales que surgieron en la presente investigación con respecto a las actitudes de los estudiantes frente a su aprendizaje en la materia de Orientación Educativa, coinciden en la problemática detectada.

A continuación se presentan los resultados encontrados al entrevistar a los cuatro orientadores del turno matutino de la ENP, plantel 8.

### **4.3 APORTE Y HALLAZGOS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS ORIENTADORES DE PREPARATORIA.**

Hasta este momento ha sido analizado el discurso de los estudiantes con relación a la clase de Orientación Educativa. Sin embargo, es importante analizar los datos desde la perspectiva del orientador, desde su interpretación y postura para dar cuenta de las relaciones y coherencia entre los conceptos emitidos.

#### **4.3.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE ACUERDO CON LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.**

El análisis anteriormente presentado corresponde a la visión de los estudiantes, no obstante, es necesario conocer la visión de los orientadores para cotejar la

información recabada y realizar un análisis profundo de la misma. Al igual que en caso de los estudiantes, el análisis consistirá en utilizar el método comparativo constante que consiste en codificar y analizar los datos en forma simultánea para desarrollar conceptos. Se utilizaron las mismas categorías y subcategorías.

Se presentará el análisis siguiendo la misma lógica anterior. Así, el análisis girará en torno a la pertinencia, la profundidad, los temas de interés y transversalidad de los mismos en referencia al contenido oficial del programa de Orientación Educativa, del cuarto año de preparatoria. (Ver Anexo No.1).

Las categorías y subcategorías que se tomaron en cuenta para las entrevistas con los orientadores fueron: 1)Temas (pertinencia, la profundidad, los temas de interés y transversalidad de los mismos), 2) La asignatura de orientación educativa (función de la asignatura y concepción de los orientadores acerca de la misma), 3) La didáctica de la clase de orientación (materiales y recursos, estrategias, dificultades y planeación de la clase) y finalmente 4) Las necesidades e intereses de los orientadores (cambio en la didáctica, conocimiento de los estudiantes). Se consideró suficiente con éste análisis por lo que no fue necesario realizar el análisis de Osgood para las aportaciones de los orientadores en las entrevistas.

## **CATEGORÍA 1: TEMAS (TE).**

- **Subcategoría: Pertinencia de los temas del programa de Orientación Educativa.**

Al preguntar a los orientadores acerca de la pertinencia de los temas tratados en la clase de Orientación, queda claro que los temas no están a discusión y son aceptados por estudiantes y orientadores como parte de lo que la institución establece:

~ *“No. En realidad no me han propuesto algún tema en especial, y yo que recuerde no les he preguntado si tienen alguna propuesta de tema. A veces, los estudiantes, no es que sugieran temas sino que durante la clase cuando les estoy explicando algún tema preguntan algo relacionado al mismo o se salen un poco del tema, pero no siempre. En realidad me gustaría que los estudiantes preguntaran más, por lo regular están callados*

*cuando de la clase se trata y hablan mucho pero entre ellos, les cuesta guardar silencio para atender la clase” (Orientador 4, p. 2)*

- ~ *“No. Los temas son de acuerdo al temario del Programa de la materia y llevamos un libro de apoyo. Sin embargo se les asignan los temas para que los alumnos los revisen y expongan en clase. También se les da la libertad de cuestionar la información que se revisa para aclarar dudas y ampliar la participación en clase” (Orientador 2, p. 3)*

Lo que sucede habitualmente en la docencia del nivel medio superior cuando ingresa un profesor u orientador, es que de forma inmediata se le da a conocer el temario o índice de contenidos, muchas veces sin cuestionar los objetivos de aprendizaje buscados o la pertinencia de los contenidos. El paso siguiente es ejecutar el programa sin ningún cuestionamiento, así lo corroboran los comentarios de los orientadores sorprendidos de poder tomar en cuenta los intereses de los estudiantes en lo que se refiere a los temas a tratar.

- ~ *“El tema que más les apasiona es el de la etapa de la adolescencia, la cual la revisamos a través de películas y algunas dinámicas de carácter vivencial” (Orientador 1, p. 2).*
- ~ *“No. En realidad no me han propuesto algún tema en especial, y yo no les he preguntado si tienen algún tema que les interese en especial, además con más temas no terminaría el temario a tiempo” (Orientador 2, p. 2).*
- ~ *“A veces, depende de las clases anteriores, si el profesor anterior les hizo examen o se la pasaron escribiendo, proponen trabajos en equipo en lo que puedan interactuar con sus compañeros o sesiones plenarias para escuchar diferentes opiniones sobre un mismo tema. Pero no tenemos tiempo para eso, así que sólo queda en la petición” (Orientador 3, p. 2).*

- **Subcategoría: Profundidad con la que son abordados los temas.**

Continuando con el análisis con respecto a otros indicadores de (TE) se seleccionaron algunos ejemplos de los registros que indican con qué profundidad son abordados los temas en Orientación. Entendiendo que un enfoque profundo en el abordaje de los temas está relacionado con un alto nivel cualitativo del aprendizaje puesto que debe conducir a los estudiantes a un entendimiento comprensivo, con lo que se favorece el desarrollo de las habilidades tales como: solución de problemas, un mayor dominio del contenido, inferencias de alto nivel,

motivación y un desarrollo emocional favorable. Al respecto los orientadores comentan lo siguiente:

- ~ *“No es posible cubrir el programa de estudio en tan pocas sesiones, la Información es muy basta, además de que también se necesitan más sesiones para realizar otras actividades prácticas. Además es necesario trabajar con grupos pequeños de 12-15 alumnos”* (Orientador 4, p. 5).

El orientador considera necesario contar con un mayor tiempo para atender a los estudiantes y por supuesto atender a un número menor de estudiantes. Por otra parte reconoce la necesidad de realizar actividades prácticas en la que los estudiantes puedan aplicar el conocimiento o construirlo. Así cuando se aplica alguna dinámica el problema es que no alcanza a cerrar o llegar a una conclusión, como enfatiza el siguiente ejemplo:

- ~ *“Es tan poco el tiempo que está asignado a esta materia que las dinámicas que se realizan nos falta llegar a una conclusión y después de una semana hay que volver a retomar, el tema y esto hace que se pierda la continuidad de los objetivos, y en las dinámicas podemos ver los problemas o los chicos proyectan si están comprendiendo el tema o hay que ampliarla y esto nos lleva a reducir la participación de los alumnos y termino por dar una clase de carácter expositivo”* (Orientador 1, p. 4).

Por lo anteriormente expresado será conveniente organizar en el aula tareas sencillas con la finalidad de alcanzar el objetivo en poco tiempo, para ello es necesario proponer objetivos muy claramente explicitados. Se cuenta con sólo una hora de clase a la semana, ello implica la necesidad de preparar y organizar las actividades de clase con profesionalismo y dedicación. Por otra parte es necesario cambiar la forma en que se concibe la educación por parte del orientador, porque se encuentra abrumado por cubrir el programa de la materia, es decir, centrado en el contenido y no el estudiante y su proceso de aprendizaje, como se aprecia en el siguiente comentario:

- ~ *“No, son muy pocas clases. No es posible cubrir el programa de estudio en tan pocas sesiones, la Información es mucha, y a veces se pierden clases por alguna actividad de la prepa o algún festejo, en realidad deberíamos tener más clases porque los temas no son tratados a profundidad”* (Orientador 2, p. 5).

Al respecto, los orientadores, manifiestan que es difícil abordar los temas con mayor profundidad por el número reducido de sesiones y la cantidad de estudiantes, quedando como único recurso una clase expositiva, un sistema tradicional con el cual no se cubren las necesidades de los estudiantes.

- **Subcategoría: Temas de interés para los estudiantes de acuerdo a la opinión de los orientadores.**

Actualmente la Orientación Educativa debe centrarse en las necesidades de los estudiantes y los profesores de los centros educativos. Orientar no es sólo transmitir conocimientos, sino crear oportunidades de construir conocimientos en colaboración entre estudiantes y profesores. En el caso de los orientadores de la preparatoria existe una preocupación por apoyar a los estudiantes como puede apreciarse en los siguientes comentarios:

- ~ *“Considero que deberían ser implementados talleres de ayuda a los alumnos, porque cada vez tenemos más casos con fuertes problemas emocionales, familiares, psicológicos que requieren ayuda inmediata y que la institución no cuenta este servicio en cada plantel” (Orientador 2, p. 4).*
- ~ *“Considero que deberían ser implementados talleres de autoestima, estrategias de aprendizaje, noviazgo sin violencia, etc. en general talleres que ayuden a los estudiantes en las problemáticas que enfrente, porque cada vez tenemos más casos con fuertes problemas emocionales, familiares, psicológicos que requieren ayuda inmediata y que la institución no atiende” (Orientador 4, p. 3).*

Existe conciencia en los orientadores que los temas desarrollados de forma tradicional no es lo más conveniente, así ellos mismo sugieren cambiar la didáctica de la clase a través de talleres con diversas temáticas que ayuden a los estudiantes en las diversas problemáticas que enfrentan. Esto es posible apreciarlo en los siguientes comentarios:

- ~ *“Todos los temas son muy interesantes y muy amplios, por lo que considero que la materia de orientación debería de ser impartida como un taller con un mínimo de dos horas a la semana (120 minutos) y no de cincuenta minutos, una vez a la semana, como se lleva en la ENP” (Orientador 1, p. 4).*
- ~ *“A pesar de la gran cantidad de información que existe referente al uso de anticonceptivos, aun muchos de los jóvenes siguen iniciando su vida sexual sin informarse de las*

*enfermedades que pueden contraer y como pueden evitarlas; por otra parte es necesario que las chicas también aprendan a que ellas deben cuidarse y decidir sobre su cuerpo. Por otra parte considero que es necesario tratar temas sobre el mal uso de las píldoras de emergencia y conocer las opiniones respecto al aborto” (Orientador 3, p. 4).*

Elementos que se tomaron en cuenta para la propuesta, aprovechando la oportunidad para generar un cambio en la didáctica de la clase de Orientación.

- **Subcategoría: Transversalidad de los temas del programa de Orientación.**

La transversalidad se refiere a una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de los estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio. La transversalidad curricular implica de acuerdo con Fernández (2003) “la utilización de nuevas estrategias, metodologías y formas de organizar los contenidos”.

Esta es la razón de que el docente tenga en sus manos la posibilidad de hacer de la transversalidad una posibilidad real, si considera a la ciencia como una construcción social y al conocimiento como una herramienta para interpretar la realidad. Es por ello que la transversalidad se constituye en una manera de lograr una educación más ligada a la vida cotidiana de cada estudiante, es decir, fuera del aula cumpliendo, de este modo, con uno de los propósitos centrales de la educación, lograr mejores condiciones para vivir y convivir.

La transversalidad también representa el conjunto de valores, actitudes y comportamientos más importantes que deben ser educados. La sociedad actual demanda que no sólo se transmitan conocimientos, sino que las escuelas formen a personas que sean capaces de vivir y convivir en valores como el respeto, la libertad, la justicia, la democracia, entre otros. En torno a la percepción de los propios orientadores con respecto a la transversalidad de los temas de la clase de Orientación se encontró lo siguiente:

~ *“Puede relacionarse con la materia de Historia de México, Literatura” (ORIENTADOR 2, p. 2).*

- ~ *“Historia de México, por la contextualización que se hace de la ENP. Lengua española, ya que las estrategias para la comprensión lectora tienen una gran relación con la redacción y la literatura. Lógica, al usar la deducción y procesos de categorización para la solución de problemas” (ORIENTADOR 3, p. 2).*
- ~ *“Puede relacionarse con la materia de Historia de México, Literatura, Educación para la Salud, Higiene mental, Ética, Matemáticas, Química, e fin con casi todas las materias se relaciona” (ORIENTADOR 4, p. 2).*

En cuanto a la transversalidad de los temas tratados en la clase de Orientación, se aprecia que los orientadores perciben dichos temas relacionándolos con otras materias de manera superficial, no en una relación más profunda con el desarrollo del propio estudiante o el desarrollo de habilidades transversales sino sólo la coincidencia temática. Es importante enfatizar que los orientadores pueden ser agentes potencializadores de los temas transversales, ya que dichos temas entroncan directamente con la orientación para la prevención y el desarrollo personal y social de los estudiantes

- ~ *“El primer tema tiene como objetivo que el alumno se integre como estudiante y se informe sobre la misión de la ENP y las expectativas que él espera cumplir para continuar con sus estudios a nivel profesional. La etapa de la adolescencia se relaciona con Ciencias de la salud, Psicología y con educación personal ante los cambios que está experimentando. Los otros tres temas se relacionan con el resto de las materias que llevan porque adquieren habilidades para obtener información y trabajarlos de acuerdo con sus tareas y manejarlos según la materia que estén estudiando” (ORIENTADOR 1, p. 2-3).*

A través de la puesta en práctica de los temas transversales y el trabajo de los valores podemos facilitar el desarrollo integral de los estudiantes, pero llevarlo a la práctica no es tarea fácil y requiere de esfuerzo, constancia, dedicación, planeación y un continuo análisis por parte de los orientadores.

Es importante tomar nota de este aspecto y tenerlo en cuenta para la propuesta de intervención al planificar de forma explícita la relación transversal que tienen los temas y las actividades por realizar en la materia de Orientación con las demás materias y con el desarrollo de habilidades transversales en los estudiantes que les sean útiles no solo en lo académico sino en otros ámbitos de su vida.

También es evidente que como profesionales de diferentes disciplinas los orientadores necesitan una formación pedagógica que les permita intervenir con mayor éxito en la labor docente.

## **CATEGORÍA 2: ASIGNATURA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (AOE)**

- **Subcategoría: Función de la asignatura de Orientación Educativa.**

La principal función de la asignatura de Orientación que expresan los orientadores en términos generales es informar, ayudar, a los estudiantes en aspectos de adaptación a la institución, la elección vocacional y aspectos de aprendizaje principalmente. Para lograr un acercamiento comprensivo de la Orientación Educativa hay que partir de lo que los orientadores realizan cotidianamente, es decir, ¿qué hace un orientador en la preparatoria?, ¿cuál es su función?

Al preguntar a los orientadores cuál sería para ellos la función de la asignatura de Orientación, manifestaron lo siguiente:

- ~ *“Otorgar información referente a la ENP, resolver dudas sobre la organización de las asignaturas, buscar establecer un vínculo de confianza y armonía con los grupos, para que estos puedan expresar sus dudas y trabajar en los temas que se ven en clase, y por último detectar problemas que puedan afectar el desempeño académico de los estudiantes” (ORIENTADOR 3, p. 3).*
- ~ *“En Orientación de 4to permite a los alumnos crear el sentimiento de pertenencia a esta institución, así mismo, conocer sus derechos y obligaciones como alumnos universitarios. Por otra parte, permite revisar tópicos vistos en la educación secundaria” (ORIENTADOR 2, p. 2).*

Existe cierta confusión en cuanto a la función de la Orientación, esta situación está ligada con una antigua discusión acerca de si se ha de considerar a la Orientación como una actividad curricular o como un servicio cocurricular. Cada una de estas modalidades puede tener ventajas y desventajas, pero al parecer han obedecido más a las políticas educativas que a criterios técnico-pedagógicos. En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria y específicamente el plantel 8, la Orientación se implementa como asignatura de un Plan de Estudios y se desarrolla a partir de un Programa de la materia, lo cual requiere la inclusión de contenidos encaminados al logro de aprendizajes específicos que son la principal

preocupación de los Orientadores, lo cual se manifiesta en los siguientes comentarios:

- ~ *“Considero que la materia de Orientación le ayuda al alumno para adquirir estrategias de aprendizaje, de comprensión y del manejo de información lo más óptimo posible para su vida tanto de estudiante como personal”* (ORIENTADOR1, p. 2).

Otro aspecto que señalan los Orientadores es lo que se refiere a lo afectivo y las relaciones con sus compañeros que se menciona en un segundo término. Sin embargo, en la realidad del aula se reduce a una clase tradicional de transmisión de información. Sólo cuando el orientador *empata* sus esquemas conceptuales con las expectativas de los jóvenes e intenta que exista un intercambio lúdico y respetuoso con las inquietudes propias de los sujetos con los que interactúa, a partir de puentes comunicativos que favorecen la identificación, hay posibilidades de un trabajo más allá del disciplinamiento. Esto es lo más difícil de alcanzar pues para muchos estudiantes la clase de orientación o el espacio de atención de ésta sigue representando una buena oportunidad de “echar relajo”, una pérdida de tiempo. Cuando no es así, es posible y se explica que para los estudiantes siempre sea preferible huir (no entrar a clase), si no hay clase u orientador ¡qué mejor!

- ~ *“Es una materia de apoyo emocional y académico para el estudiante, uno está aquí para ellos, algunos jóvenes que se acercan con algún problema personal es bienvenido, muchas veces sólo necesitan que alguien los escuche con paciencia y respeto y ellos mismos encuentran la solución a lo que les aqueja. La función del Orientador es básicamente, transmitir a los alumnos el sentimiento de pertenencia, no solamente a la preparatoria, sino a la UNAM. Y las obligaciones y derechos que adquieren al formar parte de éstas. Así mismo reforzar las estrategias y hábitos de estudio en los alumnos. Por otra parte el Orientador promueve que los estudiantes, en primera instancia, opciones para elegir de manera adecuada una de las cuatro áreas académicas del bachillerato; para posteriormente elegir una de las carreras que se imparten en la UNAM”* (ORIENTADOR 4, p. 2-3).

- **Subcategoría: Concepción de los orientadores acerca de la asignatura de Orientación Educativa.**

De acuerdo con Martínez de Codés (1998), el concepto de orientación, sus funciones y el modo de planificarla fueron, desde el principio, imprecisos, problemáticos y, con frecuencia, contradictorios. Según el autor, la orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar. Es el caso del concepto de orientación que existe entre los orientadores, que se caracterizan por su estabilidad, es decir que son fuertemente resistentes al cambio que requiere el aprendizaje y la vivencia de nuevas experiencias para lograr un cambio. Retomando los modelos de cambio conceptual en los que se entienden al aprendizaje como producto del cambio cognitivo que puede tener lugar en el aprendiz a partir de las sucesivas experiencias con la realidad que intenta conocer (Aparicio y Rodríguez Moneo, 2000). Un aspecto interesante fue el indagar sobre la percepción que los orientadores tienen acerca de la clase de Orientación, revelar cuál es el concepto que manejan de la orientación, algunos ejemplos de lo que manifestaron son los siguientes:

- ~ *“Que es una materia necesaria para los estudiantes de nuevo ingreso, pero no ha sido valorada, por lo que algunos la ven como relleno o un requisito para pasar de año. Debe promoverse su función e intentar que sus contenidos despierten el interés de cada uno de los estudiantes, con el fin de que les sea de utilidad para continuar con sus estudios y en general en su desarrollo como personas” (ORIENTADOR 3, p. 5).*
- ~ *“Es una materia importante porque permite integrar al estudiante por una parte en una nueva institución además de reforzar las estrategias y hábitos de estudio de los alumnos; y por otra integrarse adecuadamente en una de las áreas académicas del bachillerato” (ORIENTADOR 2, p. 4).*

Predomina la subestimación de la materia, no sólo por parte de los propios orientadores, sino también de algunas autoridades, otros profesores y, lo que es peor, hasta de la mayoría de los estudiantes. Predomina una contradicción en el

concepto que maneja el orientador de la propia orientación al afirmar que es importante pero no es valorada. Véase las siguientes afirmaciones:

- ~ *“Es una materia importante porque permite al estudiante integrarse adecuadamente en una de las áreas académicas del bachillerato. Sí, es importante la parte humana en la formación de los estudiantes, y en Orientación pueden encontrar este espacio. Aunque me decepciona la postura de las autoridades para esta materia, hace falta más apoyo. Los estudiantes lo reconocen aunque tiempo después de haber cursado la materia”* (ORIENTADOR 4, p. 5).
- ~ *“Orientación no contempla en sus objetivos una enseñanza específica como en las demás materias, considero que la materia es para enseñar habilidades para la vida”* (ORIENTADOR 1, p. 6).

Se puede apreciar cierta inconformidad en el valor que se le ha dado a la materia de Orientación y su preocupación por lograr el reconocimiento que merece a través de los intereses de los estudiantes. Sin embargo, falta ir más allá de facilitar la integración del estudiante a la institución: lograr un desarrollo de habilidades que favorezcan el desarrollo de los estudiantes.

Precisamente por ello, es importante pensar en una reconstrucción del sentido de la práctica de la orientación, que se apegue a una acción pedagógica, de orden formativo y ético. Lo anterior implica la necesidad de una mirada profesional específica, recalcando la importancia de la asimilación de una cultura pedagógica que permita un ejercicio de reflexión constante, es decir, un proceso de cambio conceptual.

### **CATEGORÍA 3: DIDACTICA DE LA CLASE (DC)**

- **Subcategoría: Materiales y recursos para la clase de Orientación Educativa.**

Es importante conocer el tipo de materiales y recursos que utiliza el orientador en su enseñanza, en su clase para desarrollar los temas del programa de la materia. En este caso los datos que aportan los orientadores coincide con los comentarios de los estudiantes respecto a los materiales que se utilizan en la clase y de las

dificultades técnicas que se presentan en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los orientadores expresan el tipo de materiales y recursos que utilizan en la clase de Orientación con las siguientes expresiones:

- ~ *“Me gustaría emplear páginas web, periódicos, revistas, proyección en power point, material bibliográfico. Pero la realidad es que es imposible, no hay señal, hay que andar persiguiendo al técnico para que te preste y te instale el equipo, luego no está el encargado de las llaves y sin llaves no se puede instalar nada; se pierde toda la clase, así que lo mejor es a la antigua: “a tallar tu gis” (ORIENTADOR 4, p. 4).*
- ~ *“Escritos, a veces audiovisuales, cuestionarios los cuales no son para evaluar sino para introducir al alumno al tema” (ORIENTADOR 1, p. 5).*

Los recursos materiales son limitados como puede apreciarse, lo cual no representa una limitante para desarrollar una clase de calidad. Es la forma en que se planea, se organiza y se desarrolla una clase lo que la hace de calidad, la participación y la interacción entre los distintos actores, estudiantes y profesor.

Preparar una clase implica una visión global del tema a explicar, conocer el nivel de conocimientos previos de los estudiantes y de sus intereses, definir la meta que se pretende alcanzar y para ello definir claramente los objetivos de enseñanza, así como contemplar los medios y métodos adecuados y prevenir la forma en que se comprobará hasta qué punto se han alcanzado los fines delimitados. Otros comentarios de los orientadores fueron los siguientes:

- ~ *“Empleo básicamente el libro de texto, y algún otro material bibliográfico” (ORIENTADOR 2, p. 3).*
- ~ *“El pizarrón, el libro de orientación, imágenes y algunos libros de consulta, dependen del tema que se está viendo” (ORIENTADOR 3, p. 4).*

Con las expresiones anteriores, se confirma que en la clase de Orientación se utiliza el libro de texto principalmente y el uso del pizarrón para preparar e impartir la clase, aunque se ha intentado utilizar la tecnología, las condiciones del aula no lo permiten. Por lo anterior, es necesario tener en cuenta al planear la clase que los recursos son limitados, sin embargo existen estrategias didácticas en las que no es necesario contar con grandes recursos materiales y pueden potencializarse

los recursos con los que se cuentan. Esto es otro elemento importante que se tomó en cuenta para la propuesta.

- **Subcategoría: Estrategias de enseñanza utilizadas en la clase de Orientación Educativa.**

Se considera a las estrategias de enseñanza como recursos o procedimientos utilizados por los que tienen a su cargo la enseñanza con el fin de promover aprendizajes, es decir, las estrategias de enseñanza son ayudas al aprendiz con la intención de facilitar un procesamiento más profundo de la información nueva. Son planeadas por el docente. Existen diversas estrategias que han demostrado su efectividad, al ser empleadas como apoyo en la dinámica de enseñanza en clase, y se clasifican según los procesos cognitivos que promueven. Por lo anterior, es importante conocer las estrategias utilizadas en la clase de Orientación al preguntar a los orientadores cómo es que se desarrolla su clase, ellos manifestaron lo siguiente:

- ~ *“Al iniciar la clase lo primero que hago es saludar a los alumnos y preguntarles cómo les ha ido en la semana. Posteriormente paso lista, lo cual me toma entre 5 y 10 minutos. A continuación, retomo el tema de la clase anterior para dar paso al siguiente tema, lo cual cuesta trabajo porque ya no se acuerdan de lo que revisamos, pues ha pasado una o dos semanas. Algunos alumnos participan, entonces yo les explico el tema y les dejo un ejercicio para reforzar lo que les he explicado cuando terminan lo reviso y lo firmo y se terminó la clase” (ORIENTADOR 4, p. 3).*
- ~ *“Algunas veces llevo una breve lectura relacionado con el tema, otras veces una película, en otras haciendo un cuestionario como introducción al tema” (ORIENTADOR 1, p. 4).*

Con los relatos anteriores es claro que se trata de una clase tradicional expositiva o de explicación en el que se sigue el siguiente patrón:



Con esta didáctica no existe vinculación de los contenidos con el medio, con la cultura o con otras áreas, con lo cual se adquiere un conocimiento ambiguo y poco actualizado. Es necesario, generar un cambio en la forma de enseñar, de un modelo pasivo, de mera transcripción en blanco y negro y sin motivación alguna para el maestro ni para los estudiantes, pasar a un modelo interactivo, con

actividades diferentes que mantengan el interés de los estudiantes y aumente su motivación utilizando estrategias lúdicas para realizar diferentes actividades en la clase de Orientación, el reto es cambiar la idea que tienen los estudiantes y el profesor de que la clase ha de ser siempre lo mismo. Otros comentarios al respecto son los siguientes:

- ~ *“Al iniciar la clase lo primero que hago es saludar a los alumnos y preguntarles cómo les ha ido en la semana. Posteriormente paso lista, lo cual me toma entre 5 y 10 minutos. A continuación, paso al siguiente tema y así hasta terminar el programa. Los alumnos participan en cada sesión de manera activa, pues ellos preparan el tema. Al finalizar la clase, ésta es cerrada por preguntas que generan los alumnos”* (ORIENTADOR 2, p. 3).
- ~ *“Al inicio se debe esperar a que lleguen los estudiantes, ver que se sienten, para poder pasarles lista y decirles cual es el tema del día. Posterior a la explicación se les deja un ejercicio en el que se verá si entendieron o no lo explicado. Y por último se debe revisar lo que hicieron, aunque el tiempo no es suficiente para leer todos los trabajos, así que el reto es como revisarlos a todos”* (ORIENTADOR 3, p. 4).

Esto lleva a apuntar sobre el valor de la práctica docente y la reflexión sobre ésta práctica, la importancia de la participación del docente en su construcción, en una construcción como un producto no terminado, en constante evaluación para su mejora, centrándose en los medios disponibles y posiblemente en estrategias cooperativas de formación constante.

Es importante generar un ambiente de motivación a través del trabajo conjunto entre el orientador y los estudiantes, estableciendo una interacción e integración entre ambos, en una dinámica de participación, respeto y responsabilidad mutua. Esperando con ello, que ambos puedan hablar de sus logros, de sentirse orgullosos de lo que han podido hacer juntos.

- **Subcategoría: Dificultades en la clase de Orientación Educativa.**

En lo referente a la Orientación desarrollada como clase en la escuela preparatoria, el problema apunta situaciones relevantes como la siguiente, que dan una idea del esfuerzo y tiempo de trabajo del profesional de la orientación:

Dentro de la estructura organizativa de la ENP cada orientador atiende de 15 a 30 grupos, con un número aproximado de 50 o más estudiantes, según las autoridades, en estas condiciones los orientadores pueden brindar una atención adecuada y de calidad a los estudiantes.

Las dificultades y obstáculos encontrados en la clase de Orientación se ha podido captar a través de lo que dicen los orientadores:

- ~ *“cuando los grupos son muy grandes, no muestran interés por la clase, así que al explicarles algunos anotaban y otros en grupito murmuraban; y uno de los estudiantes, un día, tomo un comportamiento defensivo y altanero, buscando la provocación del grupo hacia mí como profesor; la verdad no sé qué esperaba lograr, la ventaja fue que no lo apoyaron los demás estudiantes, la verdad no me imagino como habría acabado esa clase fue algo inesperado, me tomo por sorpresa, nunca me había pasado algo así ... me sentí triste, muy triste” (ORIENTADOR 3, p. 6-7).*
- ~ *“Sí, cuando los grupos son muy numerosos es difícil trabajar, discutir, escuchar a todos, etc. incluso el ambiente físico en el salón es agotador, demasiado calor y falta el aire para respirar. No es posible explicar nada” (ORIENTADOR 2, p. 7).*
- ~ *“Con mayúsculas yo diría que el horario, sólo es de cincuenta minutos una vez a la semana. Menos diez minutos de tolerancia, cinco para salir, solo quedan treinta cinco minutos de clase efectiva, sin contar los minutos que te lleva pasar lista” (ORIENTADOR 1, p. 7).*

Esto sorprende puesto que están considerando que 50 estudiantes por grupo son pocos para el esfuerzo de un orientador, sin embargo, subestima la complejidad del tipo de problemáticas que tienen cabida dentro de la clase de Orientación, además de mostrarse indiferente ante el absurdo tiempo del que se dispone para un acercamiento personalizado entre los estudiantes y el orientador. Como ejemplo de ello se presentan los siguientes comentarios:

- ~ *“El poco tiempo que tenemos de clase, sólo cincuenta minutos a la semana, y que nuestra materia carece de créditos en el plan de estudios” (ORIENTADOR 2, p. 5).*
- ~ *“El poco tiempo que tenemos de clase, sólo cincuenta minutos a la semana, y que nuestra materia carece de créditos en el plan de estudios y además, el poco apoyo que tenemos de las autoridades” (ORIENTADOR 4, p. 7).*

Para el orientador es necesario el conocimiento de las características personales del estudiante en cuanto a intereses, necesidades, y potencialidades, así también las potencialidades del contexto para armonizar lo mejor posible al individuo con las demandas de su entorno social, esto no es posible con las condiciones de la educación en la que actualmente se trabaja.

En el salón de clases, el tiempo transcurre velozmente, propiciando una actitud de incomprensión con las intenciones y el sentido de la intervención orientadora. La sesión nunca alcanza a ser clara e interesante porque, además, el ambiente se torna desorganizado, puesto que le dan poca importancia los sujetos a esta singular práctica, menos aun cuando lo que se hace es disciplinar a través del empleo de dispositivos que prometen la centralidad del estudiante en el proceso de formación, pero que se ven en verdaderos aprietos para cumplirlo. Así se señala en los siguientes comentarios:

- ~ *“Que los chicos tomen a juego los temas. Y solo estén esperando a que la clase concluya. También que traten de hacer trampa con los trabajos o la calificación, que sean deshonestos y cínicos; lo bueno es que sólo son algunos, pocos en realidad” (ORIENTADOR 3, p. 7).*
- ~ *“Lo peor es el “cinismo y la hipocresía” de algunos alumnos cuando exigen una buena calificación al final del curso sabiendo que no cumplieron con lo que se les pidió, que no trabajaron e incluso que no asistieron a clase; al final se ponen muy exigentes o inventan historias para ver si pega y les doy derecho a examen. Incluso van y me acusan en la dirección me mandan a llamar y se dan situaciones muy incómodas de “yo si hice” y “no, tu no hiciste” que no nos lleva a nada. También falsifican justificantes y si no los acepto me echan la culpa de su calificación reprobatoria” (ORIENTADOR 4, p. 6).*

Por lo tanto, las dificultades y obstáculos que refieren los orientadores son: trabajar con grupos numerosos (50 estudiantes o más), estudiantes que buscan ser escuchados, estudiantes con poco interés y que toman a juego la clase, estudiantes que intentan hacer trampa y el poco tiempo de clase del que se dispone. Ante esta situación es necesario cambiar, dar un giro total a la didáctica de la clase, que no se centre en el profesor como el responsable de atender a todos y cada uno de los estudiantes y sus distintas demandas, sino que se centre en los estudiantes y en una actividad corta, puntual y clara de lo que han de hacer

los estudiantes, generando un sentido de responsabilidad y compromiso consigo mismos y con sus compañeros de equipo, dando la oportunidad de que todos participen, hablen y escuchen. Un cambio que se da como un proceso gradual, que se produce desde niveles más simples y de menor grado (que no implican una transformación radical de la estructura de conocimiento) hacia otros más complejos, donde sí se produciría una transformación sustancial, proceso que tiene que ver con el cambio conceptual (Rodríguez Moneo y Huertas, 2000).

Otro punto que se tomó en cuenta para la propuesta didáctica.

- **Subcategoría: Planeación de la clase de Orientación Educativa.**

Para analizar el indicador con respecto a la planificación que realizan los orientadores de la clase de Orientación se seleccionaron algunos ejemplos de sus comentarios que a continuación se citan:

- ~ *“Se hace una planeación general antes de iniciar el ciclo escolar, las primeras semanas del curso marcan si éste podrá desarrollarse o no; ya que al ser grupos diversos, cada uno marcara su ritmo de trabajo y la cantidad de trabajos realizados. Así que semanalmente hay que realizar adecuaciones” (ORIENTADOR 3, p. 4).*
- ~ *“Como ya tengo tiempo impartiendo esta materia sólo necesito revisar en mi bitácora cuál es el tema a continuación. Para los alumnos de 5to, primero reviso información respecto a la demanda de profesiones, puede ser en internet o en periódicos, para después pedir que la revisen ellos y comentar en clase” (ORIENTADOR 2, p. 3).*
- ~ *“ya tengo tiempo impartiendo esta materia, no invierto mucho tiempo en prepararla, sólo necesito revisar en mi manual cuál es el tema que sigue. Cuando preparo una presentación especial si me llevo varios días, la ventaja es que me sirve para muchos grupos y varias clases. Lo que si me lleva mucho tiempo es la evaluación porque tengo muchos grupos y muchos estudiantes” (ORIENTADOR 4, p. 4).*

Las expresiones anteriores reflejan que dada la experiencia de los Orientadores existe poca planeación de la clase reduciéndose simplemente a dictar una serie de conceptos seguido de algún ejercicio; limitándose a hacerlo directa y exclusivamente según la propuesta de libro de texto de orientación, que es a lo que se refieren cuando hablan de su manual o bitácora.

## **CATEGORÍA 4: NECESIDADES E INTERESES DE LOS ESTUDIANTES Y ORIENTADORES.**

- **Subcategoría: Necesidad de un cambio en la didáctica de la clase.**

Las nuevas tendencias pedagógicas están dirigidas a un cambio en la didáctica tradicional, una didáctica en la que el estudiante juega un papel activo en la construcción de su propio conocimiento y el orientador es un guía. Sin embargo esto no ha cambiado en las prácticas educativas, aunque el orientador es consciente de la necesidad de dicho cambio, se puede constatar en las siguientes expresiones:

- ~ *“Aquí en la Prepa trabajamos de forma muy lineal y tradicional, de forma atomista y aislada, cada quien con su materia, deberíamos trabajar de forma holística como un todo porque así, hablaríamos de una formación integral y somos pocos los que tratamos de hacer las cosas diferentes en principio, pero luego nos tachan de malos profesores” (ORIENTADOR 4, p. 7).*
- ~ *“Sí, cuando los grupos son muy grandes, no muestran interés por la clase, así que al explicarles algunos anotan y otros en grupito murmuran. Algunos chicos toman a juego los temas. Y sólo están esperando a que la clase concluya” (ORIENTADOR 3, p. 6).*
- ~ *“En una clase los chicos empezaron a participar y se integraron a la actividad, aportando ideas que contribuyeron al tema y permitieron que la clase se desarrollara sin problema y sin interrupciones. Ya para el cierre, a todos nos sorprendió que el tiempo de clase había pasado tan rápido, y para ninguno fue aburrido” (ORIENTADOR 3, p. 6).*

Los comentarios anteriores son una muestra de la necesidad de cambiar la didáctica de la clase en la cual la participación de los estudiantes es fundamental. Lo anterior se tomó en cuenta para la propuesta y es importante aprovechar esta situación con los orientadores para invitarlos a cambiar la forma de abordar los temas de la asignatura de Orientación.

- **Subcategoría: Conocimiento de los estudiantes de preparatoria.**

Es importante conocer todos los aspectos directa o indirectamente relacionados con los estudiantes, que sean útiles para ajustar y mediar las intervenciones del orientador. Algunos aspectos como: lo vivido, inherente a la realidad social,

afectiva, lo conductual, la escolaridad anterior y el ritmo de crecimiento, el carácter/temperamento, incluso en relación con el ambiente socio-familiar, el estilo y método de estudio, las aptitudes, hobbies, intereses culturales, problemas personales, etc. Nuestro conocimiento de los estudiantes, se enriquece a través de muy diversas situaciones como el diálogo que implique a los alumnos, a las familias y a los compañeros, la colaboración con los demás profesores, entre otros. Al indagar sobre el conocimiento que tienen los orientadores de los estudiantes en lo que se refiere a las necesidades que presentan en la clase de Orientación, sus respuestas fueron las siguientes:

- ~ *“Las necesidades varían, pero las agruparía de la siguiente manera: Los chicos que confunden su libertad de decidir, con dejar de hacer todo lo que creen que les imponen los adultos. Quienes se dejan influenciar por personas que no tienen interés de seguir estudiando, y solo quieren divertirse bajo la excusa de ser jóvenes y que si no lo hacen ahora, no podrán hacerlo después. Algunos chavos también ven la asignatura aburrida, que trata temas que ellos ya conocen o prefieren evitar como es el de sexualidad” (ORIENTADOR 3, p. 5).*
- ~ *“Desde mi punto de vista, creo que en la juventud actual se están perdiendo muchos valores y somos los Orientadores quienes podemos apoyar para rescatarlos. Yo considero que es por la cultura que tenemos, la del mínimo esfuerzo. De no valorar lo que se es y lo que se tiene, de no darle la importancia que merece a nuestra vida y el entorno donde vivimos, de no darle una reinterpretación a los valores que tenemos” (ORIENTADOR 4, p. 6).*

Las expectativas de los estudiantes no se pueden generalizar, hay que discernirlas con prudencia porque dependen mucho de la disposición personal, de la educación recibida y del tipo de orientación familiar que tienen. En ocasiones los estudiantes no sienten explícitamente muchas necesidades, pero es indispensable suscitarlas en ellos para posibilitar su completo crecimiento. Como se manifiesta en el siguiente comentario:

- ~ *“Cada generación es diferente, pero el contacto con ellos pone a la vista temas que antes no eran tan preocupantes, por una parte se han vuelto dependientes de la tecnología y el internet, pasan grandes cantidades de tiempo usando dispositivos móviles que les permitan, leer y ver videos en línea, el problema con esto es que los contenidos no siempre son de utilidad, sino que se enfocan en el morbo de ver errores humanos, agresiones, violencia e incluso videos de personas que realizan alguna actividad para llamar la atención; la selección de información ya no se realiza; y la inversión de tiempo en convivir*

*con otras personas o realizar actividades individuales o grupales se ha visto desplazada, por la comunicación en línea. Por otra parte es lamentable que siendo el español uno de los idiomas que más conjugaciones usa, que permite utilizarlas para crear diferentes obras literarias, entre los jóvenes se está perdiendo su uso tanto al hablar como al escribir. Y al expresar sus ideas estas no siempre son claras. Y por último el individualismo predomina en muchos, prefieren quedar bien, sin importar si perjudican a otros, o si con sus acciones pueden lastimar a otros; los valores también son un tema que debe volver a trabajarse en el aula” (ORIENTADOR 3, p. 6).*

Es evidente la necesidad de abordar el aspecto de actitudes-valores-creencias de los estudiantes dentro de los contenidos de la materia de Orientación, así lo reflejan las expresiones de los orientadores, al expresar la necesidad de brindar un espacio en el cual los estudiantes no sólo aprendan contenidos conceptuales, sino también un espacio donde se puedan expresar sus afectos, un ambiente ético de confianza en el que puedan expresar, escuchar y compartir lo que sienten y viven, apoyados de un adulto con experiencia y formación como es el orientador.

### **Después del presente análisis pude concluirse lo siguiente:**

Un acercamiento a la práctica de la Orientación Educativa en la preparatoria revela que es necesario realizar un cambio en la forma de abordar los contenidos de la materia, es decir de la didáctica de la clase. Es necesario generar un espacio de encuentro entre los estudiantes y el orientador, en el que ambos puedan construir y desarrollar el aprendizaje de habilidades necesarias para su formación integral y no sobre patrones de moralización y disciplinamiento de los estudiantes.

El reconocimiento y la reflexión sobre la práctica de la orientación, constituyen una apuesta por generar un cambio que reclaman el trabajo conjunto entre los agentes involucrados en la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito académico. Si en las prácticas de aprendizaje mediado por una didáctica diferente se propicia el conocimiento y la explicitación de las concepciones y las metas que orientan las acciones de los estudiantes atendiendo a la interrelación entre el estudiante, el orientador y el contexto, entonces es posible promover, progresivamente, el

cambio de representaciones, orientándolas a la construcción de saberes, que serán más genuinos en la medida en que los estudiantes se conozcan a sí mismos como personas y atribuyan sentido a su aprendizaje. En este sentido se construyó la propuesta de intervención pedagógica.

Pintrich (1994) propone que, además de atender a los aspectos cognitivos (las representaciones de las metas y las creencias epistemológicas), es necesario considerar la naturaleza afectiva y actitudinal del estudiante, ya que los niveles más altos de importancia personal, valor e interés sobre la tarea, involucrarían el desempeño en actividades con atención selectiva, esfuerzo y persistencia, empleando estrategias cognitivas y metacognitivas profundas en el procesamiento de la información, como un recurso para facilitar el cambio conceptual.

Los temas abordados en la clase de orientación mantienen una aceptación por estudiantes y orientadores en términos generales, pero es necesario modificar la didáctica de la clase tomando en cuenta los intereses de los estudiantes. Esto requiere por parte del orientador una planificación y organización del curso, con base en estrategias pedagógicas que sean adecuadas para trabajar en forma activa con grupos numerosos y que la atención se encuentre centrada en el estudiante y no en el orientador. Estrategia en la que los estudiantes encuentren la oportunidad de expresarse, ser escuchados, construir y valorar su conocimiento, preocuparse por el otro y trabajar juntos, fortaleciendo su actividad física, emocional e intelectual. Todo ello favorecerá su compromiso social, el desarrollo de habilidades transversales y por supuesto, un cambio de actitud hacia su aprendizaje en los estudiantes preparatorianos.

Desde la pedagogía se ha hablado de la importancia de la educación integral, dado que deben formarse todas las dimensiones de la persona, Ruiz Lourdes (2007), lo que implica el desarrollo del área conceptual, procedimental y actitudinal incluyendo las emociones y creencias, así como los ámbitos culturales en que se desenvuelve el individuo.

Sin embargo, la enseñanza tradicional divide y separa el área cognitiva y procedimental del área actitudinal y con ello se crea una carencia en la formación integral de los estudiantes que se manifiesta en una serie de actitudes que no favorecen su aprendizaje.

De los tres tipos de contenidos en la formación de los estudiantes, las actitudes son posiblemente el contenido más difícil de abordar para muchos profesores formados y acostumbrados a abordar los contenidos de su materia desde una visión tradicional, más aún, si se trata de enseñar a sus estudiantes a cooperar y ayudar a sus compañeros o descubrir lo interesante que puede ser el conocimiento en sí, como señala Pozo (2009).

Aunado a lo anterior, se puede evaluar el conocimiento conceptual y en menor medida el procedimental pero es difícil tener en cuenta las actitudes de los estudiantes que, sin duda están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es congruente con las metas tradicionales de la enseñanza, la transmisión conocimientos, la enseñanza del corpus conceptual de las materias.

Las actitudes de los estudiantes apenas han sido objeto de la enseñanza explícita a pesar de que éstas, su forma de comportarse en clase, sus valores y creencias son uno de los elementos que más molestan la actividad cotidiana del docente, es uno de los signos más evidente de la crisis de la educación actual, como bien señala Pozo (2009).

Entre las metas de la educación debe estar promover en los estudiantes ciertos valores con respecto al conocimiento y sus implicaciones sociales, pero también con respecto a la actividad del estudiante en el salón de clase, en sus relaciones con sus compañeros y profesores, en su vida personal y social.

Lo cierto es que, las actitudes como los valores no se adquieren como otros contenidos de aprendizaje, es posible enseñar la dimensión cognitiva de las actitudes como un contenido conceptual más, pero no implica que se integre en el individuo su dimensión afectiva y conductual, para ello se requiere de mecanismos

de aprendizaje específicos y continuados, es un proceso lento para poder consolidar dicho aprendizaje.

El cambio actitudinal implica poner en marcha procesos complejos de aprendizaje en los que no es suficiente un discurso ético o moral Echebarría (1991). Según el autor, es necesario ubicar al estudiante en situaciones de conflicto sociocognitivo, en las que sus actitudes y conductas habituales generen conflictos que requieren solución. Dicho conflicto desestabiliza las actitudes y fomenta el cambio y como menciona Pozo (1996) existen dos tipos: los que se basan en desajustes sociales y los que fomentan desequilibrios internos, cognitivos.

El primero, el conflicto sociocognitivo, es el que se produce entre las propias actitudes y el grupo de referencia, puesto que somos influenciados por la presión grupal. Cuando el grupo con el que nos identificamos manifiesta actitudes diferentes a las nuestras, aumenta la posibilidad de que cambiemos nuestras actitudes. Si trasladamos este principio al salón de clase, es posible que si un estudiante poco cooperador al estar en un grupo en el que todos cooperan cambie su actitud, puesto que se sentirá presionado por el grupo al que pertenece. De acuerdo a lo que señala Echebarría (1991), es necesario presentar con cautela dicho conflicto sociocognitivo, considera necesario que los estudiantes no se sientan obligados a cambiar sus actitudes de forma tajante, sino que perciba el cambio como una decisión personal porque la atribución interna del conflicto es un motor del cambio actitudinal. Dicho cambio estará mediado por la reinterpretación que el alumno hace de dicho conflicto es decir, por la reflexión y la toma de conciencia sobre su propia conducta.

Por lo anteriormente expuesto, es necesario diseñar una enseñanza que tome como punto de partida los intereses y preferencias de los estudiantes para generar un interés intrínseco sobre su aprendizaje. Diversos autores (Alonso Tapia, 1997) ha considerado que las estrategias didácticas para generar este cambio deben basarse en los intereses de los estudiantes, el trabajo cooperativo, la autonomía y la participación activa de los estudiantes, lo que conlleva a un cambio sustancial en la organización de las actividades de aprendizaje y en general de las

actividades escolares, demostrando que el cambio de actitud se construye en la interacción social en el aula.

Es cierto que en el Plan de Estudio de la ENP se marca la necesidad de formar integralmente al estudiante preparatoriano, pero lo cierto es que en la práctica los profesores están más preocupados por la formación cognitiva que por la afectiva, enfocándose en el desarrollo de las habilidades cognitivas del estudiante dejando de lado la formación afectiva-emocional.

Sin embargo existen en la Pedagogía y en la Psicología grandes aportaciones en lo que se refiere al campo de conocimiento emocional. Por ejemplo, la escuela nueva y la escuela activa se proponen una educación para la vida a partir de la formación integral del estudiante, donde la afectividad tenía un papel relevante de acuerdo con algunos importantes autores como Pestalozzi, Dewey, Montessori, Rogers, entre otros. Muchas de las propuestas de estos autores han quedado en sólo en una propuesta teórica sin pasar por la práctica. Por lo que es importante retomar todos estos conocimientos y llevarlos a la práctica para lograr una mejora significativa en la formación integral de los estudiantes.

En la actualidad existen varias teorías de las emociones que permiten fundamentar una propuesta pedagógica para la formación afectivo-emocional, desde la historia de la filosofía hasta los avances más sobresalientes de la neurofisiología.

Una de estas aportaciones, sin duda, es la de Daniel Goleman en su libro La inteligencia emocional. El autor destaca la importancia de establecer una relación adecuada entre el pensamiento y las emociones como forma necesaria para orientar y dirigir la vida de las personas. En este sentido, es importante conocer las propias emociones y saber utilizarlas inteligentemente para lograr una armonía entre lo que pensamos, sentimos y actuamos.

El conocimiento de sí mismo es un elemento importante en la formación de todo individuo, constituye una parte esencial de la formación de la personalidad y es requisito para lograr la autonomía.

El análisis de la información recogida en el campo en la presente investigación, indican que el principal problema, entre otros, es la práctica de una didáctica poco apropiada para el desarrollo de la clase de Orientación Educativa dadas las condiciones en las que actualmente se trabaja en dicha que a continuación se describen:

Las clases son repetitivas y poco interesantes, con una didáctica rígida e improvisada que no favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Donde el orientador es el actor principal y se promueve el trabajo individual y competitivo entre los estudiantes.

Los contenidos son abordados superficialmente sin aprovechar su riqueza, sin atender los intereses – necesidades de los estudiantes. Por lo anterior, existe la creencia entre los estudiantes, de que la clase de Orientación Educativa no es útil, no vale y no es importante. Lo que lleva a promover una actitud desfavorable de los estudiantes hacia la asignatura de Orientación.

Las principales causas de esta situación se deben, entre otras: 1) La falta de formación pedagógica de los orientadores. 2) Los grupos son de 50 estudiantes o más. 3) Un sólo orientador puede tener hasta 30 grupos, es decir atiende aproximadamente 1300 a 1500 estudiantes. 4) la asignatura de Orientación Educativa es parte del currículo, con calificación pero sin créditos. 5) No es clara la función del Orientador, ni de la materia de Orientación en la institución.

Por lo que la propuesta de intervención está dirigida a facilitar la organización del trabajo en el aula, centrada en establecer objetivos de aprendizaje que correspondan a las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes estableciendo un vínculo con los problemas que enfrentan en lo personal y lo social, facilitando el diálogo y el trabajo colaborativo. Por ello, es necesario tomar en cuenta que las estrategias de enseñanza propuestas están enfocadas a organizar el trabajo de los estudiantes facilitando el intercambio de experiencias y con la participación de todos, centrando el papel del docente en orientar el aprendizaje. Tomando en cuenta que los recursos materiales y técnicos con los

que se cuenta en la clase de Orientación son escasos, no se utilizarán las nuevas tecnologías como recurso.

Aunque el problema radica en la necesidad de una formación pedagógica de los orientadores, no se pretende iniciar con una propuesta para su capacitación. Se considera necesario iniciar con un proyecto piloto dirigido a los estudiantes y a partir de los resultados obtenidos, se socializarán con los orientadores del plantel con el fin de compartir la experiencia e invitarlos a generar un cambio en su práctica docente. La mejor forma de motivar a los orientadores a realizar un cambio en su práctica docente es a través de resultados concretos, partiendo de la realidad que ellos viven día con día en las aulas, y no sólo con el discurso teórico de las diferentes teorías pedagógicas que surgen, en muchas ocasiones, de contextos diferentes a los nuestros.

En el siguiente capítulo, se describe la propuesta de intervención que es de carácter pedagógico y pretende incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de preparatoria en la clase de Orientación Educativa en la ENP plantel 8, retomando el constructivismo del cual se desprende el cambio conceptual desde los modelos calientes en que se considera no sólo lo cognitivo sino también los afectos, creencias y actitudes, así como el contexto de los estudiantes y orientadores como elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lo cual se ha considerado pertinente apoyarse en las estrategias del aprendizaje colaborativo.

## **V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: “Trabajando juntos, por una actitud diferente hacia el aprendizaje”**

---

El presente proyecto de intervención denominado **“Trabajando juntos, por una actitud diferente hacia el aprendizaje”** surge como propuesta de intervención a partir del diagnóstico obtenido de la investigación cualitativa realizada en la clase de Orientación Educativa de la Escuela Nacional Preparatoria plantel 8 UNAM en el turno matutino en el ciclo escolar 2013-2014.

La propuesta de intervención que se propone es de carácter pedagógico y pretende incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de preparatoria en la clase de Orientación Educativa apoyándose en el aprendizaje colaborativo.

El proyecto consiste en implementar dos importantes acciones:

1. Crear un proyecto piloto para modificar la didáctica de la clase de Orientación Educativa en el plantel 8 de la Preparatoria de la UNAM.
2. En un segundo momento, los resultados del proyecto piloto se socializarán con los Orientadores del plantel con el fin de compartir la experiencia e invitarlos a generar un cambio en su práctica docente.

En relación con el proyecto piloto, esta primera acción se dirige a un grupo seleccionado de estudiantes de la materia de Orientación Educativa, con el cual se pretende lograr la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a través de la aplicación de la estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo empleando diferentes técnicas. En un primer momento se trabajará de forma dinámica a nivel individual, en pequeños equipos y en plenaria con el grupo. Al final de cada actividad los estudiantes integrarán el trabajo realizado en un portafolio de evidencias con las reflexiones y conclusiones por escrito (agosto a noviembre del 2014). Como segunda actividad se construirá un manual de las técnicas aplicadas que permita a los orientadores contar con un

material de apoyo para la segunda acción planteada dentro de esta propuesta (de enero a abril del 2015).

Para la segunda acción dirigida a los orientadores del plantel, se partirá del manual elaborado con las actividades realizadas en clase, a fin de que se reflexione sobre las ventajas y desventajas observadas en su aplicación y recuperen las sugerencias para mejorarlo y diseñar colaborativamente la estrategia más adecuada para propiciar un cambio en la práctica docente de los orientadores del plantel.

Esta segunda acción se concretará a través de dos grandes actividades, la primera consistirá en la exposición de los portafolios de evidencias de los estudiantes, narrando la experiencia de éstos durante el proyecto piloto (mayo – junio del 2015); la segunda actividad consistirá en la socialización de la experiencia dentro de este proyecto, el cual se presentará en el Coloquio de Humanidades que organiza la ENP del plantel 8 en la primera semana de diciembre 2015.

A continuación se presenta la propuesta de intervención diseñada, para ello se explicita el planteamiento del problema detectado en el diagnóstico, para posteriormente presentar tanto su fundamentación y estrategia metodológica, así como los diferentes elementos que se consideraron necesarios para su operación.

### **Planteamiento del Problema del cual parte la propuesta.**

La presente investigación surge de la necesidad de proponer soluciones a diferentes situaciones que se han presentado durante las clases en preparatoria de la UNAM en el plantel 8, y que de alguna manera influyen en el desarrollo de los estudiantes y en su proceso de aprendizaje.

Con base en el análisis de la información recogida en el campo, se encontraron problemas en la didáctica que se lleva a cabo en la clase de Orientación Educativa ya que no es la más apropiada para atender la clase dadas las

condiciones en las que se trabaja, con grupos numerosos de más de 50 estudiantes, 50 minutos de clase a la semana, con una carga de trabajo de un promedio de 20 a 30 grupos por orientador y sobre todo, que la formación pedagógica no es un requisito para estar frente a grupo. Por lo que la presente propuesta está dirigida a incidir en la mejora de la didáctica de la clase modificando la forma de actuar del orientador y de los estudiantes en dicha clase.

### **Justificación de la propuesta.**

Las condiciones en las que se trabaja la materia de Orientación Educativa y las demandas de los estudiantes de preparatoria son a grandes rasgos las siguientes: En primer lugar, se observa que el abordaje de la materia de Orientación Educativa es inadecuado porque la didáctica de la clase responde a un modelo tradicional, rígido, unidireccional en la que no cumple su función de acompañamiento del estudiante en su transición por la preparatoria, de apoyo en sus procesos de aprendizaje y de ayuda en la dimensión afectiva. Los orientadores a cargo tienen un exceso de trabajo como se mencionó anteriormente y en su mayoría han pasado de la función administrativa a la función académica con una deficiente formación pedagógica.

Otra situación, es que existe una marcada necesidad por parte de los alumnos de ser atendidos y escuchados en sus necesidades académicas y personales. Al no encontrar respuesta satisfactoria a sus demandas y expectativas y encontrarse frente a la Orientación Educativa como una clase curricular y no como un servicio, consideran que la materia no es importante, no es interesante, no es útil, debido a la gran cantidad de estudiantes que deben ser atendidos por el orientador y al poco tiempo del que se dispone, en el que no existe el espacio para expresarse y ser escuchados; adicional a esta situación, la asignatura de Orientación a pesar de ser una asignatura curricular no tiene créditos, ni calificación en el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.

Por lo anterior, se considera necesario exhortar a los orientadores a cambiar su práctica docente, aprendiendo y sobre todo llevando al aula, nuevas estrategias de enseñanza, que permitan fortalecer a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de incidir en su desarrollo integral. Una forma de lograrlo es a través del aprendizaje colaborativo. Puesto que es evidente que durante este periodo de transición, de la Preparatoria a la Universidad, los estudiantes necesitan experimentar otro tipo de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje acordes a la realidad que viven. Se observa que los adolescentes son activos física, intelectual y emocionalmente en la medida que ponen a prueba sus habilidades. Son conscientes de la importancia de las relaciones humanas y se muestran preocupados por la lucha en favor de la igualdad social y demandan gran atención. Pero también, son inseguros y vacilantes en cuanto a su capacidad para adaptarse y salir adelante en la sociedad y el mundo actual.

La enseñanza tradicional les reclama una actitud pasiva en lugar de una implicación activa, situando su intelecto y los elementos cognitivos por encima de las emociones y la atención; subordina la realidad y la pertinencia a la transmisión de los contenidos académicos y el libro de texto, sacrificando los intereses y la independencia de los estudiantes para mantener su control. Es urgente, cambiar la labor docente, con estrategias que preparen a los estudiantes para una realidad social cambiante en un mundo posmoderno complejo e incierto. La presente propuesta es sólo una posibilidad de iniciar el cambio, un cambio que puede ser costoso y lento, pero que si se logra, vale la pena.

### **Marco institucional.**

Se pretende llevar a cabo la Propuesta de Intervención Pedagógica en el marco del salón de clases de la materia de Orientación Educativa IV con la participación del profesor responsable del grupo asignado para la aplicación del proyecto piloto, en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 8 de la UNAM.

Dicha propuesta es viable dado que se cuenta con el espacio de acción brindado por la libertad de cátedra que ofrece la UNAM a todos sus profesores y la autorización de su implementación, así como el apoyo brindado por las autoridades respectivas.

### **5.1 Finalidad de la propuesta de intervención.**

El proyecto busca incidir en la mejora de la acción de los orientadores que se manifieste en los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante de la ENP aunque se trabaje con el objetivo de la asignatura de orientación quedan puntos y temáticas excluidas dirigidas a una formación integral del estudiante.

### **Posibles impactos de la propuesta.**

Se considera que este cambio en la didáctica de la clase puede propiciar a largo plazo en los estudiantes el desarrollo de habilidades transversales como la autonomía, la autorregulación, la autogestión y la generación de una actitud responsable del sí mismo.

Asimismo un cambio en las relaciones entre el orientador y los estudiantes y entre el equipo de orientadores, lo cual permitiría generar proyectos colaborativos que apunten a resolver problemas que se vayan detectando en la práctica escolar en la que podrán participar docentes, alumnos y autoridades.

### **5.2 Objetivos.**

#### **Objetivo General:**

Propiciar un cambio en la forma de abordar la Orientación Educativa en la ENP plantel 8 de la UNAM, a través de mejorar la didáctica de la clase para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes apoyándose en el aprendizaje colaborativo y sensibilizar a los orientadores de la importancia de cambiar su práctica docente.

### **Objetivos Específicos:**

Modificar la clase de Orientación Educativa llevando a la práctica la estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de preparatoria.

Sensibilizar y motivar a los orientadores con los resultados y fundamentos teóricos de la propuesta pedagógica aplicada para propiciar un cambio en su práctica docente.

### **5.3 Metas.**

- Elaboración de un portafolio de evidencias que contenga las reflexiones y conclusiones por escrito del trabajo realizado por cada estudiante.
- Construir un manual de las técnicas aplicadas que permita a los orientadores contar con un material de apoyo.
- Participación de los orientadores, presentando la experiencia de la aplicación del proyecto piloto, en el Coloquio de Humanidades que organiza la preparatoria del plantel 8.

### **5.4 Beneficiarios.**

Directos: Los estudiantes de preparatoria de la materia de Orientación Educativa del grupo asignado.

Indirectos: Los orientadores y profesores en general de las otras asignaturas del plantel 8.

## **5.5 Localización física y cobertura espacial.**

La propuesta pedagógica se realizará en Escuela Nacional Preparatoria Plantel 8, UNAM, salón y grupo asignado para la clase de Orientación Educativa en el turno matutino; durante el primer periodo de clases del ciclo escolar 2014 y 2015, es decir, de agosto del 2014 a diciembre del 2015.

## **5.6 Recursos físicos y materiales.**

Los recursos físicos necesarios para el trabajo colaborativo en el aula: un salón de clase con mesas y sillas movibles.

Material de papelería: hojas de papel tamaño carta, sobres tamaño carta, plumones, lápices, fotocopias, hojas de rotafolio, folders rotulados con el nombre del equipo y los nombres de los integrantes.

## **5.7 Metodología de intervención.**

La propuesta metodológica que se desarrolla a continuación toma como referente a la realidad escolar y se fundamenta en la idea de que el aula debe ser un espacio para la comunicación y el trabajo colaborativo, conformado por grupos con objetivos comunes, capaces de llevar a la realidad los saberes construidos. Así, sus miembros tienen la oportunidad de expresarse libremente, escuchar y dejar expresar al otro, compartir tareas, defender su punto de vista, comprometerse con el grupo y asumir responsabilidades. Para esto será necesario realizar actividades diferentes mediante estrategias y técnicas participativas que permitan la internalización de los conocimientos de una manera diferente facilitando el procedimiento de apropiación y de transferencia en el estudiante.

La metodología que se empleará en la siguiente propuesta de intervención se divide en diferentes momentos que a continuación se explican para cada una de las acciones propuestas:

- Primer momento: “Rompiendo el hielo”.
- Segundo momento: “Trabajando hombro con hombro por interés común”.
- Tercer momento: “¡Alto!, ¿cómo nos sentimos con esta nueva forma de trabajo?”.
- Cuarto momento: “Preparándose para el banquete didáctico”.

### **5.7.1 Primer momento: “Rompiendo el hielo”.**

Para empezar a modificar la didáctica de la clase de Orientación Educativa aplicando la estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo es necesario en primer lugar, preparar a los estudiantes para el trabajo colaborativo, es decir, que comprendan que la colaboración consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, ya que se busca el un resultado beneficioso para sí mismo y para todos los miembros del grupo. Lo anterior implica, dejar a un lado el papel pasivo de los estudiantes que han desarrollado anteriormente en la clase tradicional y por supuesto, observar un cambio en el papel del Orientador, verlo trabajar de forma distinta, como un guía y un apoyo en su proceso de aprendizaje. Es importante que los estudiantes se familiaricen con ésta nueva forma de trabajo para que la puedan valorar y aprovechar sus beneficios al máximo.

Otro aspecto que se modificará es el arreglo del salón de clase, los estudiantes no estarán sentados uno detrás del otro observando al pizarrón y al profesor de frente, sino que estarán sentados en grupos de 4-5 estudiantes cara-cara suficientemente juntos para poder dialogar pero lo suficientemente separados para no interferir con otro grupo de compañeros. La atención no estará centrada en el orientador, sino, en el estudiante, manteniendo una participación activa constante por parte de los estudiantes, guiados y apoyados por el orientador que se hará presente en cada uno de los grupos.

Para iniciar con la preparación de los estudiantes en el trabajo colaborativo se aplicarán técnicas sencillas en las que los estudiantes puedan vivenciar el trabajo

colaborativo, como es el caso de la técnica *“Rompiendo el Hielo”*, en la que los estudiantes tendrán la oportunidad de conversar cara a cara, conocerse un poco unos a otros, escucharse y organizarse para lograr la tarea planteada.

Además será necesario formar los grupos formales e informales para el trabajo colaborativo, siguiendo el criterio de asignación al azar de los estudiantes a cada pequeño grupo y así tener grupos heterogéneos. En la mayoría de las técnicas, la tarea se realizará en los grupos formales, sin embargo, algunas tareas serán realizadas en los grupos informales creados en el momento mismo de la actividad, esto con el fin de dar movilidad a los estudiantes y a la dinámica al interior de cada grupo.

Otro aspecto importante en el aprendizaje colaborativo es la asignación de roles, la asignación de un rol específico ofrece la ventaja de la participación de cada estudiante, cada miembro del grupo tiene algo que hacer, estos roles se irán rotando de tal forma, que los estudiantes participen con un rol diferente en cada sesión. Los roles serán: facilitador, secretario, porta voz, supervisor de portafolios y observador. Las funciones de cada uno de estos roles deberán ser explicados a los estudiantes (ver anexo 4).

Por último, será necesario acordar las reglas de operación del trabajo colaborativo, para ello el orientador podrá sugerir la importancia de la responsabilidad individual y grupal, resaltando que la responsabilidad grupal se consigue cuando el grupo se responsabiliza de alcanzar sus objetivos, y la individual cuando cada miembro asume la responsabilidad de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. Además de, responsabilizarse por las necesidades de los demás, animar a los otros, respetar los turnos de palabra, pedir ayuda e ideas, ser paciente con los compañeros, etc.

Se recomienda aplicar la técnica de *“Formar Cuadrados”* y a partir de esta experiencia pedir a los estudiantes que construyan un documento en el que se presenten las reglas de operación a modo de contrato y con el cual se comprometen a trabajar colaborativamente.

Una vez realizado lo anterior, podrán ser aplicadas diversas técnicas del aprendizaje colaborativo e iniciar con los temas de la asignatura.

### **5.7.2 Segundo momento: “Trabajando hombro con hombro por un interés común”.**

Un segundo momento será cuando se inicie formalmente el abordaje de los contenidos del Programa de Orientación Educativa aplicando la estrategia basada en el aprendizaje colaborativo, en este caso después de acordar los temas de interés para los estudiantes se continuará de la siguiente forma:

El primer paso será partir de los conocimientos previos que los estudiantes tienen del tema por estudiar, en este caso el tema por tratar será el que los estudiantes hayan elegido a partir del Programa de Orientación Educativa IV. Para ello, se trabajará en los grupos formales de la siguiente forma:

- a. En el grupo los estudiantes socializarán el conocimiento que tienen sobre la temática o problema por resolver, lo cual dependerá de sus intereses, necesidades y experiencia de vida. Recordando que cada estudiante aprende de una forma personal y particular, y no se base sólo en definiciones o concepciones ajenas a su realidad, sin vínculo con ella lo que facilita que el aprendizaje.
- b. Para posibilitar la transformación del conocimiento con el que cuentan, tanto para modificar sus ideas previas al proceso de construcción colectiva como para ratificarlas o para llenar vacíos de conocimiento de los participantes, realizarán una serie de lecturas y dialogarán entre ellos para comunicar su postura y argumentos. Con ello se valoriza el conocimiento que los estudiantes tienen y permite la participación de todos los integrantes.

- c. Además al hacerlo en colectivo, sin un conocimiento “correcto” como único parámetro, también logramos que se socialice esa construcción en un plano horizontal. Es una práctica democrática de educación, el orientador únicamente problematiza el proceso, señala incoherencias, contradicciones, puntos oscuros, busca generalizar experiencias muy particulares y llegar a nuevos conocimientos.
  
- d. La toma de acuerdos en la construcción es por consenso, buscando que todos se convenzan de una u otra forma del producto de la discusión o del análisis realizado. No sólo se hace del conocimiento construido colectivamente algo valido para los integrantes del grupo, sino que también se sientan las bases de la posibilidad de una democracia real en el proceso de conocer.

En este caso las necesidades del curso se convierten en la base de la discusión de los estudiantes sobre lo que saben o conocen del mismo. Con ello se están rompiendo las bases fundamentales del paradigma tradicional, por un lado no hay un experto que tiene el conocimiento científico del tema y es la persona quien decide unilateralmente lo correcto o incorrecto. Por otro lado, no existe una bibliografía única con “aval científico” que contiene los conceptos, las definiciones, los contenidos. No se tiene como base la memorización de datos, fechas, nombres, etc.

Ahora bien, bajo esta concepción el grupo construye un conocimiento partiendo de su vivencia, de su experiencia, del diálogo entre sus integrantes pero al final de cuentas se ha construido un conocimiento que responde a necesidades, intereses o sueños de los propios estudiantes y por lo tanto es un conocimiento que no concluye con su elaboración teórica sino que debe ser reflexionado, utilizado y de ser posible aplicado puesto que no termina de construirse.

En la vida diaria son muy pocos los conocimientos adquiridos en el proceso educativo que tienen una aplicación práctica en la vida diaria de los estudiantes. Por lo cual se pretende que los conocimientos construidos en el aula deben ser llevados a la práctica, confrontados por el saber y la práctica del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, por la experiencia de sus abuelos o parientes cercanos, confrontarlo con lo que fue y con lo que es ahora y posiblemente será en el futuro.

Un primer momento de transformación está en la mentalidad del estudiante, en sus concepciones sobre sí mismo, su familia, su comunidad y el cosmos, lo cual se traducirá en cambios actitudinales, visibles en primer lugar en sí mismo, en su familia, en la clase, en la escuela y en todo lugar donde se encuentre el estudiante.

Lo más importante en este momento es que los estudiantes aprendan a escuchar, a expresar sus ideas, confrontarlas con las ideas de los demás y puedan llegar a un acuerdo en una participación activa de cada uno de ellos; en una ayuda mutua por el aprendizaje de todos, en un éxito compartido. Si bien se percibe que el cambio es difícil, se tiene a favor la edad de los jóvenes con el entusiasmo y la energía que les caracteriza.

### **5.7.3 Tercer momento: “¡Alto!, ¿Cómo nos sentimos con esta nueva forma de trabajo?”**

Puesto que se trata de un proyecto piloto, será necesario hacer un alto para valorar cómo se está desarrollando el proceso de trabajo en el aula, y para ello es importante conocer las opiniones y afectos de quienes están participando y están siendo afectados en el proceso con sus conocimientos, habilidades, sentimientos y opiniones.

Entonces, la valoración se va a realizar en un plano personal, en la cual el estudiante expresará sus opiniones sobre lo realizado, los nuevos conocimientos construidos, su confrontación con otros conocimientos o formas de pensar, los resultados obtenidos en su aplicación práctica, los problemas enfrentados y las soluciones puestas en práctica en el trabajo colaborativo y la convivencia con sus compañeros.

Lo más importante será aclarar que no se trata de aprobar o desaprobar, sino realizar una valoración de lo hecho hasta el momento, reconocer los errores cometidos y hacer los ajustes o modificaciones necesarios para mejorar los resultados obtenidos.

Es importante aclarar que al término de cada actividad los estudiantes realizarán una valoración del trabajo realizado aunado al producto del trabajo colaborativo el cual será integrado en su portafolio de evidencias, mismo que servirá para la valoración del proyecto piloto y de cada una de las técnicas aplicadas.

#### **5.7.4 Cuarto momento: “Preparándose para el banquete didáctico”.**

Si los resultados del proyecto piloto con la implementación del trabajo colaborativo en la clase de Orientación son favorables, entonces se procederá a elaborar un manual de las técnicas aplicadas que permita a los orientadores contar con un material de apoyo, a partir del cual se reflexionará sobre las ventajas y desventajas observadas en su aplicación y se recuperarán las sugerencias para mejorarlos y diseñar colaborativamente la estrategia más adecuada para propiciar un cambio en la práctica docente de los orientadores del plantel.

Para lo anteriormente expuesto se partirá de la exposición de los portafolios de evidencias de los estudiantes, narrando la experiencia de éstos durante el proyecto piloto. Esta actividad será realizada en las reuniones académicas que se programan para el inter-semestre en ocho sesiones de tres horas cada una.

Además, con los resultados de la reflexión y mejora del proyecto piloto se socializará la experiencia participando en el Coloquio de Humanidades que organiza la ENP plantel 8 en la primera semana de diciembre 2015. Las inscripciones se realizan en el plantel en el mes de octubre y será necesario estar pendiente de la convocatoria para registrarse.

Para la aplicación de la propuesta es necesario que el orientador cuente con los conocimientos básicos de las teorías que han aportado diversos elementos para la configuración de lo que hoy se conoce como *Aprendizaje Colaborativo* para ello puede consultar el anexo 4.

La puesta en marcha de este proyecto didáctico es un aporte valioso para los colegas orientadores preocupados por la mejora de su práctica docente, considerando al grupo de estudiantes de la clase de Orientación desde su heterogeneidad social y cognitiva y al contenido como una oportunidad de encuentro entre el orientador y el estudiante, se trata de una pedagogía centrada en el estudiante donde el aprendizaje colaborativo constituye una estrategia para el desarrollo humano, social y cognitivo.

Es necesario mencionar que el tradicional trabajo en equipo despierta en los docentes prejuicios que se originan en una supuesta pérdida de tiempo que repercute en el desarrollo completo del programa o que dificulta la evaluación individual del desempeño de los estudiantes. Estos esquemas previos de los docentes son resistentes al cambio por lo que es necesario construir espacios de reflexión donde pueda compartirse experiencias y se adquieran los fundamentos teóricos y prácticos que avalan las técnicas de aprendizaje cooperativo con el fin de mejorar la motivación y la participación de los estudiantes en el salón de clase en un primer momento.

En un segundo nivel se trata de proponer la estrategia de enseñanza en grupos colaborativos como facilitadora de un aprendizaje más profundo que favorece procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales como la comprensión,

motivación, el intercambio y negociación de significados, la responsabilidad y el vínculo interpersonal para el desarrollo del pensamiento reflexivo y el aprendizaje en general.

Por lo anteriormente expuesto, en el proyecto de intervención se desarrollará una estrategia de enseñanza centrada en el alumno con la intención de producir conocimiento desde la interacción entre estudiantes en un grupo de aprendizaje colaborativo. Se pretende estimular el pensamiento reflexivo, la comunicación, el ser tomado en cuenta, una atención personalizada, la socialización de las ideas, las relaciones interpersonales, los valores como el respeto y la tolerancia.

La propuesta consistirá en crear en cada actividad de la clase un conflicto cognitivo que movilice y promueva la reestructuración de los esquemas de los estudiantes con la interacción y aporte de otros compañeros. Rescatando la importancia del vínculo interpersonal para mejorar los aprendizajes y generar el desarrollo cognitivo y afectivo tanto de los estudiantes más avanzados como de los menos. Lo anterior es posible, dado que esta metodología por su naturaleza cooperativa, facilita la creación de andamios que facilitan el desarrollo de aquellos estudiantes que tienen mayores dificultades de aprendizaje y habilidades sociales. Al respecto, Pozo (1996) señala que “el trabajo de los demás facilita los aprendizajes más complejos mientras que, para los más sencillos, la estructura ideal es el ejercicio personal”.

Por lo tanto, las actividades deberán estar estructuradas de tal forma que se dé un aprendizaje colaborativo, donde las tareas no se pueden realizar si no es colaborando con los compañeros y no se puede tener éxito si los compañeros no lo tienen. El fin es que estas estructuras adoptan actividades de enseñanza/aprendizaje para que los alumnos aprendan más y mejor. La ventaja es que se pueden usar diferentes estructuras para trabajar diferentes tipos de contenidos.

El aprendizaje colaborativo ofrece una gran variedad de estructuras que tienen muy diferentes funciones, desde responder una pregunta del profesor, crear una

identidad de grupo, aprender un contenido concreto, conocer al resto de los compañeros del grupo, intercambiar informaciones, regular la comunicación dentro de un grupo, para practicar las destrezas de escribir, escuchar, potenciar y desarrollar habilidades sociales y cognitivas en los alumnos, etc.

Si el lector lo considera prudente puede consultar a Kagan (1999). En su manual de “Cooperative Learning” presenta todo un abanico de estructuras para la utilización en clase que divide en seis grupos diferentes y que según su función pueden servir para: a) reforzar la unidad y sentimiento de identidad del grupo; b) crear un contexto positivo en la clase y facilitar el aprendizaje entre los grupos; c) facilitar el aprendizaje de diferentes contenidos y ofrecer una retroalimentación; d) promover un tipo de pensamiento crítico y aprendizaje más reflexivo; e) aprender a compartir la información con otros compañeros del mismo u otros grupos; y, f) regular y potenciar las habilidades comunicativas.

Para esta propuesta lo más difícil de vencer, es la fuerte barrera de los complejos esquemas previos implícitos en los Orientadores que pueden impedir el cambio y la innovación en la práctica pedagógica. Es por ello que se iniciará con un proyecto piloto para modificar la didáctica de la clase de Orientación Educativa través del aprendizaje colaborativo en el que se puedan obtener evidencias de sus beneficios y pertinencia de tal forma que con los resultados se pueda sensibilizar y motivar un cambio en el trabajo docente de los orientadores del plantel.

### **5.8 Acciones, Actividades y Tareas para los estudiantes.**

En las siguientes tablas se presentan de forma resumida, las actividades que se realizarán para cada una de las acciones de la presente propuesta con base en el aprendizaje colaborativo en la clase de Orientación Educativa en el plantel 8 de la Preparatoria de la UNAM. Recomiendo al lector revisar el anexo 3 en el cual podrá encontrar la carta descriptiva de las actividades propuestas para trabajar en el aula, así como la explicación detallada de cada una de las técnicas propuestas.

**Tabla 5.8.1 Actividades y Tareas de la Propuesta Pedagógica.**

<p><b>Objetivo específico: Modificar la clase de Orientación Educativa llevando a la práctica la estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de preparatoria.</b></p>		
<p><b>Acción 1: Crear un proyecto piloto para modificar la didáctica de la clase de Orientación Educativa en el plantel 8 de la Preparatoria de la UNAM.</b></p>		
	<p><b>Actividades:</b></p>	<p><b>Tareas:</b></p>
1.	Preparar a los estudiantes para el trabajo colaborativo.	Implementar la técnica de "Rompiendo el Hielo".
a.	Formar los grupos colaborativos. Explicar en qué consiste los grupos formales, informales y base.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Realizar la asignación de estudiantes a cada grupo formal, mediante la técnica al azar para lograr tener grupos heterogéneos.</li> <li>b) Cada grupo se asignará un nombre representativo creado por sus integrantes.</li> </ul>
b.	Explicar y Asignar los roles de trabajo colaborativo.	Realizar la técnica "Formar Cuadrados".
c.	Establecer las reglas básicas del trabajo colaborativo en el grupo.	Tomando como referencia lo experiencia de la técnica de técnica "Formar Cuadrados". Elaborar y firmar su contrato con las reglas básicas que serán acordadas en consenso dentro del grupo.
d.	Presentación de la asignatura de Orientación Educativa.	Revisar y acordar subtemas de interés para los estudiantes a partir de los contenidos temáticos de la asignatura de Orientación Educativa.
e.	Abordaje temático.	Aplicación de la técnica " <i>Piensa, forma una pareja y comenta</i> ",
f.	Desarrollo del tema.	Aplicación de la técnica: " <i>Celdas de aprendizaje</i> ".
g.	Cierre del tema.	Aplicación de la técnica "Rompecabezas".
h.	Retroalimentación del trabajo realizado.	Autoevaluación.

2.	Construcción del manual con las técnicas aplicadas como material de apoyo para los orientadores.	A partir de la experiencia en la aplicación de cada una de las técnicas en el proyecto piloto, se construirá un manual para el orientador del cual se partirá para la segunda acción de esta propuesta pedagógica.
----	--	--

**Tabla 5.8. 2 Actividades y Tareas para la segunda Acción de la Propuesta Pedagógica.**

<b>Objetivo específico: Sensibilizar y motivar a los Orientadores con los resultados y fundamentos teóricos de la propuesta aplicada para propiciar un cambio en su práctica docente.</b>		
<b>Acción 2: Los resultados del proyecto piloto se socializarán con los Orientadores del plantel con el fin de compartir la experiencia e invitarlos a generar un cambio en su práctica docente.</b>		
	<b>Actividades:</b>	<b>Tareas:</b>
1	Realización de las reuniones académicas con los Orientadores.	Se convocará a cinco reuniones académicas en las que el trabajo partirá del manual elaborado con las actividades realizadas en clase, con fin de reflexionar sobre las ventajas y desventajas observadas en su aplicación recuperar las sugerencias para mejorarlo y diseñar colaborativamente la estrategia más adecuada para propiciar un cambio en la práctica docente de los orientadores del plantel. Para ello se contará con la exposición de los portafolios de evidencias de los estudiantes, narrando la experiencia de éstos durante el proyecto piloto
2	Participación de los orientadores en el Coloquio de Humanidades organizado por la preparatoria.	A partir de la convocatoria que se publica en el mes de octubre, será necesario llenar los formatos solicitados para inscribirse y participar en el Coloquio de Humanidades. Dicha participación consistirá en la socialización de la experiencia dentro de este proyecto, la cual se presentará en el Coloquio de Humanidades que organiza la preparatoria del plantel 8 en la primera semana de diciembre 2015. Será necesario preparar la presentación de los trabajos de acuerdo a las

	especificaciones del Coloquio.
--	--------------------------------

En el anexo 3, se indica con la mayor precisión posible, cada una de la actividades de la puesta en marcha del proyecto piloto, sistematizando los objetivos que se pretende lograr, las tareas a realizar, los materiales a utilizar, las metas a alcanzar y evaluación para cada sesión del proyecto piloto.

## **CONCLUSIONES.**

Después de realizada la presente investigación, no se puede negar los problemas que presenta la educación en nuestro país y en específico en la enseñanza media superior, específicamente en la ENP plantel 8 UNAM. Es evidente que la forma en que se ha trabajado en la asignatura de Orientación Educativa no está funcionando e involucra a todos sus actores: alumnos, profesores, autoridades, instituciones, política educativa, organismos internacionales, etc.

Es indudable que desde lo que nos corresponde como orientadores necesitamos generar un cambio pero ¿cuáles son los cambios necesarios en las formas de enseñar y de aprender? ¿Cómo se gestiona el conocimiento en la sociedad y en las aulas?

Lo cierto es que, las formas de enseñar en la praxis han cambiado muy poco en relación a la gestión social del conocimiento que ha cambiado en mayor medida, basta con mirar la escuela en cualquier nivel educativo y darse cuenta que las aulas de hoy son muy parecidas a las del pasado al igual que la función discente y docente en un sistema tradicional en nuestro país “moderno”.

Pareciera que la escuela enseña hoy conocimientos del siglo XIX con profesores del siglo XX a estudiantes del siglo XXI. En muchas ocasiones en las aulas llenamos a los estudiantes de respuestas a preguntas que no se han hecho

porque tal vez no necesitan planteárselas; en consecuencia la clase resulta aburrida, poco interesante, y el aprendizaje es escaso.

No hemos tomado en cuenta, los orientadores, que aprender hoy es diferente de cuando nosotros aprendimos, hemos pasado del conocimiento enciclopédico al conocimiento de la “Wikipedia” puesto que los estudiantes cuentan con mucho más información que la que nosotros tuvimos en su momento, pero no necesariamente cuentan con más conocimiento. Ésta no es la sociedad del conocimiento como se divulga en realidad es la sociedad de la información desbordante.

Ante dicha situación, los orientadores necesitamos desarrollar en los estudiantes la capacidad de *digerir* tanta información, de repensar el conocimiento, de ser capaces de discriminar entre tanta información, de ser crítico, analítico...de entender y comprender la información que fluye, de darse cuenta que hay saberes mejores que otros para responder a ciertas preguntas o problemas y en ciertos contextos.

Es necesario acompañar al estudiante en la construcción de su propia verdad, de su propia mirada del mundo que le toca vivir a partir de sus valores, de su subjetividad, de su esencia como ser humano. Dotarlo de la capacidad de seguir aprendiendo, de disfrutar su aprendizaje y de mantenerlo como una meta continua a lo largo de su vida, de no condenarlo a la ignorancia entendida como la incapacidad de seguir aprendiendo como consecuencia de la frustración que pudimos generarle en clase. En este sentido en lo que se refiere a la dimensión pedagógica del constructivismo es necesario que el orientador cuente un conocimiento comprensivo acerca de qué significa construir, cómo se realiza la construcción del conocimiento, en qué consiste la ayuda del orientador y cuando o en qué momento debe ofrecerla.

Para lograr que el orientador comprenda todos estos aspectos y se logre un cambio real, es necesario propiciar una reflexión sistemática sobre sus prácticas pedagógicas y el sentido que para él tiene la educación. Conjuntamente requiere

considerar al estudiante como un constructor activo de su conocimiento, es decir, que interpretará el conocimiento nuevo utilizando tanto sus habilidades como sus conocimientos previos y nivel de desarrollo en el que se encuentre.

La presente investigación aporta elementos que apuntan a la necesidad de atender no sólo los aspectos cognitivos en el estudiante, sino también es necesario considerar su naturaleza afectiva y actitudinal, ya que si atendemos a sus intereses en las tareas, se involucrará con mayor atención, esfuerzo y persistencia, lo que implicará el uso de estrategias más complejas y profundas en su proceso de aprendizaje lo que lo llevará a facilitar un cambio conceptual y actitudinal frente a su aprendizaje. Con lo anterior, aporta a la pedagogía un elemento clave para el cambio y es que a partir del escenario áulico, los diversos actores desenvuelvan sus habilidades cognitivas-afectivas y sociales que entramen nuevas experiencias, por lo que es necesario organizar dispositivos didácticos que permitan dicha interacción para alcanzar una mejor formación.

Aunado a lo anterior, si entendemos la enseñanza como un proceso humano complejo, que corresponde a cada contexto cultural en un momento histórico, como fenómeno social, esta investigación reitera la necesidad de un conocimiento de los sujetos que en ella participan, en este proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual el aprendizaje –desde una perspectiva constructivista- se entiende como un proceso complejo intrasubjetivo que tiene lugar en contextos sociales interpersonales –como el aula- los cuales facilitan la apropiación y reorganización de nuevos conocimientos y la reestructuración de esquemas de conocimiento que ya existen y que facilitan la comprensión y transferencia de estos a situaciones nuevas para resolver nuevos problemas. Es necesario integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo el aspecto cognitivo sino en igual importancia el aspecto afectivo, así como el contexto social en el que se desarrolla esta experiencia.

Es necesario generar un cambio de actitud, un cambio conceptual empezando por el propio orientador, para hacer conciencia de trabajar con los alumnos que tenemos, no con los que quisiéramos tener. Si no hay cambio conceptual en el orientador sobre cómo se aprende y cómo se enseña, lo mismo que para qué se enseñan determinados contenidos y habilidades, entonces seguirán enseñando con sus estrategias de siempre, los cambios sólo quedarán en el discurso, pero no se verán reflejados en la práctica.

También se encontró evidencia de la necesidad de los estudiantes de contar con un espacio en el aula de ser escuchados y tomados en cuenta. Si no conocemos a los estudiantes, lo que piensan, lo que sienten, cuáles son sus creencias, sus valores, sus necesidades, sus interpretaciones de lo que les toca vivir, etc. no podremos generar un cambio profundo. Tomando en cuenta que la intención no es cambiarlos directamente sino que los orientadores debemos ser capaces de crear situaciones que propicien que ellos mismos cambien, aquí está el gran reto como orientadores. No se trata de producir personas con características ideales para nuestro gusto, sino de crear condiciones en las que cada individuo se elabore a sí mismo.

Para ello, es necesario cambiar nuestras propias creencias, nuestras formas de ejercer la profesión docente, dirigir nuestro trabajo docente para formar alumnos capaces de repensar el conocimiento, capaces de analizar, de ser críticos. No pensar que le vamos a enseñar un conocimiento que le sea útil para cuando el ingrese al campo laboral porque seguramente dicho conocimiento todavía no existe hoy.

El proceso de cambio es difícil, lento y se necesita esfuerzo y trabajo duro; existen resistencias puesto que implica salir de un estado de confort. No obstante, es importante poner en marcha nuevas modalidades que permitan el cambio de paradigma en el orientador.

El reconocimiento y la reflexión sobre la investigación realizada, constituyen una apuesta por generar procesos de cambio durante la práctica educativa de la orientación educativa en la preparatoria, un cambio que reclama el trabajo conjunto entre los involucrados en la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo de la clase de orientación educativa.

La presente investigación permite esperar que, si en las prácticas de orientación mediadas por el aprendizaje colaborativo, se propicia el conocimiento y el interés del estudiante por su aprendizaje atendiendo a la interrelación entre el estudiante, la tarea y el contexto, será entonces posible promover, progresivamente, un cambio de representaciones orientadas a la construcción de saberes, que serán más genuinos en la medida en que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como individuos sociales y atribuyan sentido a su aprendizaje.

Al principio de la investigación se consideró que una de las causas que promovían la falta de interés de los estudiantes hacia la asignatura de orientación educativa eran los temas planteados en el programa de la asignatura. Sin embargo se encontró que los temas de dicho programa son interesantes para los estudiantes, y el problema realmente radica en la forma en que son abordados dichos temas durante el curso. En consecuencia, es necesario cambiar la didáctica de la clase de orientación tomando en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes así como el conocimiento de sí mismos, la socialización de sus creencias y afectos, sobre todo generar la participación actividad de los estudiantes que a su vez facilitarían que sean escuchados. Las estrategias que aporta el aprendizaje colaborativo facilitan cubrir estas necesidades incluyendo la atención de grupos numerosos.

Un hallazgo importante de esta investigación, ha sido la importancia del desarrollo de habilidades como la comunicación, el análisis, síntesis, la solución de problemas entre otras que favorece el aprendizaje de los estudiantes en otras asignaturas del currículum del Plan de Estudios de la ENP UNAM. Frente a esto, es importante resaltar que el orientador debe tener conocimiento de la problemática en la cual se hallan inmersos sus estudiantes y de sus intereses, de

modo que por medio del desarrollo de diferentes actividades en clase los estudiantes puedan establecer una relación entre los aprendizajes escolares y los aprendizajes necesarios para la vida. Dichos contenidos se refieren a temas actuales que están íntimamente relacionados con principios, actitudes y valores presentes en diferentes asignaturas del currículum. Si consideramos la transversalidad de dichos aprendizajes como algo necesario para vivir en sociedad, entonces, lograremos objetivos de orden superior que nos permitan convivir en una comunidad desarrollada, responsable, autoconsciente e innovadora, que deje de estar en el imaginario de nuestra sociedad.

En consecuencia, la transversalidad representa ese conjunto de habilidades, valores, actitudes y comportamientos más importantes que deben ser educados. La sociedad actual demanda que no sólo se transmitan conocimientos, sino que las escuelas formen a personas que sean capaces de vivir y convivir en valores como el respeto, la libertad, la justicia, la democracia, sólo por mencionar algunos. La propuesta pedagógica del presente trabajo retoma el aprendizaje colaborativo como una de las estrategias que permitirían desarrollar ese conjunto de habilidades.

La investigación realizada en presente trabajo puede continuar en un segundo momento después de aplicar la propuesta y conocer sus resultados, se sugiere dar seguimiento y ajustar o modificarla invitando a participar a los orientadores del plantel e incluso a profesores de las diferentes asignaturas interesados en mejorar su práctica docente.

Una de las limitantes de esta investigación, ha sido el tiempo para realizarla. Sería conveniente realizar la observación no-participante y las entrevistas en otros grupos e incluso, en otras asignaturas con mayor tiempo para realizar el análisis en que tal vez surjan otras categorías y otras relaciones.

En la medida en que se logre el objetivo de la presente investigación, una actitud favorable de los estudiantes ante su aprendizaje, tendremos estudiantes capaces de innovar, creativos, capaces de cuestionar y cambiar lo que ya no es adecuado, satisfechos de su propia vida y comprometidos con las sociedad a la que pertenecen, tendremos mejores personas y en consecuencia una mejor vida para todos.

Por otra parte, la oportunidad de realizar una investigación utilizando una metodología cualitativa ha permitido a quien suscribe, cambiar la concepción previa con respecto a esta forma de acercarse al conocimiento. Comprendiendo que el análisis cualitativo requiere un conjunto de transformaciones y operaciones que implican manipular y reflexionar sobre los datos con el fin de extraer significados en relación a los problemas de investigación. En este sentido la experiencia de la presente investigación se fue enriqueciendo en la medida en que se lograba apropiarse del método, pues no se contaba con referente alguno, por lo que fue necesario iniciar con las nociones básicas de esta forma de acercarse a la realidad, a la problemática planteada.

A sí mismo, La Teoría Fundamentada permitió el encuentro con el otro, con el orientador y con el estudiante, un encuentro con lo diferente a uno mismo, aún con lo perturbador que esto puede ser. En general se hicieron videntes componentes del cuidado, como la subjetividad que no es considerada en los estudios cuantitativos, permitiendo así la comprensión y la justa valoración del trabajo de cuidar del otro en el proceso de indagación. La Teoría Fundamentada ofrece una manera de representar la realidad que da luz o un entendimiento sobre lo que se está estudiado, en este caso las actitudes de los estudiantes de preparatoria en la materia de Orientación Educativa.

El interés que tiene para mí, la Teoría Fundamentada, es que hace explícitos los procedimientos del análisis cualitativo y ayuda al investigador a desarrollar conceptualizaciones útiles de los datos o la información recogida en el campo, es

una herramienta valiosa de análisis que formaliza el conocimiento y permite proponer posibles soluciones a partir de la clarificación del diagnóstico.

Desde una visión holista del fenómeno educativo y con base en los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos que lo soportan, el estudio de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN, me permitirá, desde mi muy modesta percepción:

En primer lugar, transformar, a partir de la propia praxis cotidiana profesional, las condiciones de desempeño en el ámbito educativo al que pertenezco. Del mismo modo, intervenir, a partir de una concepción crítica de la realidad educativa, en los problemas sociales inmediatos y educativos de la comunidad de la Escuela Nacional Preparatoria y en todo caso, diseñar intervenciones educativas innovadoras a nivel curricular y áulico. Así mismo, profundizar en el campo de la investigación educativa para proponer soluciones pertinentes desde el espacio en el que laboro. Finalmente la maestría me ha proporcionado una formación académica, teórica y práctica superior que requiere de habilidades analíticas e interpretativas para elaborar conceptos y desarrollar argumentos.

El trabajo de tesis realizado, me ha permitido aprender a estructurar el pensamiento, ha desarrollarme dentro del campo de la investigación, a interpretar escenarios naturales y a organizar información. Me ha dado la oportunidad de hacer una sinopsis propositiva para la solución de un problema detectado sustentado teórica y metodológicamente.

La situación de la educación hoy día, plantea la necesidad de una formación de sujetos con los conocimientos, las habilidades y actitudes que respondan a los complejos procesos de cambios y reformas, lo cual tiene mayor importancia, al prestar atención a uno de los elementos clave en dicha formación: los responsables de dirigir los espacios y procesos educativos de quienes hacen posible la construcción y transformación de las esferas sociales. Por ello, mi convicción de continuar con una formación profesional que me permita enfrentar

de mejor manera los nuevos retos, porque existen situaciones en las que no siempre hay perdón para quienes «no saben lo que hacen», como afirma Meirieu (1998). Esta es la contribución social del presente trabajo, espero haber contribuido a la solución de uno de los problemas que se viven en la ENP y que pueda ser útil para propiciar el interés de los orientadores en la mejora de su práctica docente.

Finalmente quisiera comentar, que este es el inicio de un largo trabajo de investigación que planeo realizar en lo que resta de mis años de trabajo docente en la ENP, ya que ahora cuento con las herramientas teórico-metodológicas necesarias para ello.

## BIBLIOGRAFÍA.

- ALLPORT, G.W., "Actitudes". *En Handbook of Social Psychology*. (edit. Murchison, C. Clark.) University Press Worcester. País, 1935.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. Juan Luis., *Cómo hacer investigación cualitativa*. (col. Educador) Editorial Paidós. México, 2003.
- BARKLEY, Elizabeth F. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata: Ministerio de Educación y Ciencia.
- BISQUERRA, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BLÚMER, Herbert., *El Interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. Editorial Biblioteca Hora. Barcelona, 1982.
- CARBONELL, Jaume (2001). *La innovación educativa hoy*. En: La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Ediciones Morata. Madrid, España.
- CARRETERO Rodríguez, Mario, 1993. *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España: Edelvíves.
- CARRETERO, M. (1997). *Constructivismo y Educación*, Editorial Progreso, México.
- CASAS, S. M.; Carranza, P. M.G., Ruiz, B. A. (2011). *Guía para la planeación didáctica en la universidad*. Polvo de gis. México: UPN.
- COFFEY, Amanda y Paul Atkinson (2003) "Los conceptos y la codificación" en *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- COLL, César (1990). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. 2da. Edición. Alianza Editorial. Madrid, España.
- COLOMINA, Rosa . *Infancia y aprendizaje = journal of the study of education and development* Madrid, España.
- CUBERO, R. *Perspectivas Constructivistas. La interacción entre el significado, la interacción y el discurso*. Crítica y fundamentos 8, Editorial Graó. Barcelona, 2005.

- CUÑAT Giménez, Rubén J. *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Decisiones Globales, 2007.
- DENZIN, K. Norman., *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Editorial Gedisa. Barcelona, 2011.
- DIEZ ÁLVAREZ, A. y Huete Antón, S., *Educación en la Diversidad. Educar Hoy*. Editorial. País, 1997.
- ECHEVARRÍA, A. (1991). *Psicología social cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brower.
- ENP, UNAM. Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014, p. 11, 28.
- ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA., *Plan de Estudios 1996*. Tomo V, Edit. UNAM. México, 1996.
- EVANS, K.M., *L'action pedagogique sur les attitudes et les intérêts*. Les editions ESF. Paris, 1965.
- FERNÁNDEZ Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). *The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students*. Moscow: Moscow University Press. Valentina N. Pavlenko (Ed.). Trends in Development Psychology.
- FISCHER, KW, y Bidell, TR (2006, en prensa). El desarrollo dinámico de la acción, el pensamiento y la emoción. En RM Lerner (Ed.) y W. Damon (Serie Ed.), Manual de niño psicología: Vol. 1. Los modelos teóricos de desarrollo humano (6a ed.). Nueva York: Wiley.
- FLORES, F., *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de ciencia*. Editorial A. Machado-Universidad de Alcalá-UNESCO. España, 2007.
- FREINET, Célestin, 1896-1966 *La escuela moderna francesa: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*. Madrid: Morata, 1996.
- GARAIGORDOBI, M. y García De La Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10- 12 años. *Psicotema*, año/vol. 18, número 002 180-186.

- GIROUX, Sylvain y Ginette Tremblay (2011) *Metodología de las ciencias humanas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- GOETZ, J. P. LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata S.A. España, 1988.
- GONZÁLEZ Cabanach, R. Et alt. (1996) *Psicología de la instrucción*. Vol. I: Aspectos históricos explicativos y metodológicos. Barcelona, E.U.B.
- GONZALEZ-Perez, J. y Criado Del Pozo, M. J. (2004): *Educación en la no-violencia: enfoques y estrategias de intervención*. Madrid, CCS.
- JIMÉNEZ F. y Vilá, M., *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*. Editorial Aljibe. Málaga, 1999.
- JOHNSON & Johnson, (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: AIQUE.
- JOHNSON, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- KAGAN, S. (1999): *Cooperative learning*. San Clemente (CA): Kagan. [www.KaganOnline.com](http://www.KaganOnline.com)
- KEIL, L. J., "Desarrollo de las actitudes." en *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (edits. Husen, T. and Postlethwaite, T.N.) País, 1985. p.29-35.
- KURT W. Fischer (2013) Director del Programa sobre mente, cerebro y educación en Harvard Graduate School of Education.
- MARTÍNEZ, Miguel (2009) "Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa" en *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*, México, Trillas.
- MEDAURA, Olga. (2008). *Técnicas de aprendizaje afectivo, hacia un cambio de actitudes*. Buenos Aires, Argentina. Edit. Humanitas.
- MEIRIEU, Philippe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España. editorial Laertes.
- MOLINA Marton, S., Inda Caro, M.M. y Fernández García, C.M. (2009). Explorando los rasgos de personalidad en adolescentes que manifiestan conductas problemáticas. *Educatio Siglo XXI*, vol. 27, número 1, 169-194.

- MORENO Ruiz, D., Ramos Corpas, J.D., Martínez Ferrer, B., Musitu Ochoa, G.(2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Summa Psicológica UST, Vol 7, nº 2 45-54.*
- OSGOOD (1959) citado en BARDIN, L. Análisis de contenido. Ediciones Akal, S.A., 2002. Madrid-España. p.119-130. p. 798-844.
- PASUT, Marta. (1998). *Técnicas grupales: elementos para el aula flexible /* Buenos Aires : Novedades Educativas.
- PINTRICH, P. R. 1994. Student motivation in the college classroom. En *Handbook of college teaching: Theory and application.* Pritchard,K. W., McLaren Sawyer, R. Eds. Pp. 23-24. Greenwood Press. Westport, CN. EEUU.
- POWELL, M. (1975). *La psicología de la adolescencia.* México: Fondo de Cultura Económica.
- POZO, y cols., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Crítica y fundamentos 12, Editorial Graó.España,2006.
- POZO. J. I.(1996) *Aprendices y maestros.* Madrid: Alianza/Psicología Minor.
- POZO. Juan Ignacio, y Gómez Crespo., *Aprender y enseñar ciencia.* Editorial Morata. México, 2009.
- REYNAGA Obregón, Sonia., 1998. “Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo.” en *Tras las velas de la investigación cualitativa.* (coord. Mejía Arauz, Rebeca y Sergio Antonio Sandoval) ITESO. México,1999.
- RIVIÈRE, A., *Objetos con mente.* Editorial Alianza. Madrid,1991.
- RODRIGUEZ Moneo, María (1999). Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires. Aique.
- RODRIGUEZ Moneo, María (2007). *El proceso de cambio conceptual: componentes cognitivos y motivacionales.* En cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia. Pozo y

Fernando Flores (coord.). cátedra UNESCO de educación científica para América Latina y el Caribe.2007

- SARABIA, B., “El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes”, en *Los contenidos en la Reforma*. Coll, C., Pozo, J.I. y Valls. E.Aula XXI. Editorial Santillana. Madrid, 1992.
- SILVESTRI, Adriana. y Guillermo Blanck., *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. (Nº. 20) Editorial Anthropos. España, 1993.
- STAKE, Robert. E (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- STIGLIANO, D.; Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: comunidades de diálogo y encuentro*. Argentina: Novedades educativas.
- STRAUSS, N; Corbin, J. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia, 2002.
- TAYLOR, S.J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. . La búsqueda de los significados*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- TORRE, S. De La, Y Violant, V. (2003). Estrategias Creativas en la Enseñanza Universitaria. Una Investigación con Metodología de Desarrollo. *Creatividad y Sociedad*, 21-47.
- VAN DIJK, T.A. “*Discurso y poder. Contribución a los estudios críticos del discurso*.” Ed.GEDISA. Barcelona, España, 2009.
- VILLORO, Luis., *Creer, saber, conocer / México: Siglo XXI, 2000*.
- VASILACHIS, I. “*Estrategias de investigación cualitativa*”. Ed.GEDISA. Barcelona, España, 2006.
- ZABALZA, M. A., “Actitudes y valores en la enseñanza.” en *La educación en actitudes y valores, dilemas para su enseñanza y evaluación.*”(Coord. Felipe Trillo.) Ed. HomoSapiens. Argentina, 2003.

## REVISTAS.

- APARICIO, Juan José y María Rodríguez Moneo (2000). “Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje”. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. N° 26. Madrid. 13-30.
- COLL, César, “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo.”, en *Infancia y Aprendizaje*, N°. 41 (España. 1988). pp. 131-142.
- DE ZUBIRÍA, R., “Docencia y Creatividad.”. en *Docencia*. Vol. 13. Universidad Autónoma de Guadalajara. (México, 1985). pp. 105-113.
- <http://www.inegi.org.mx/>
- NORO, J. E., “Actitudes y valores. Puerta de entrada...”, en *Iberoamericana de Educación*, Año . N° ( País. Trimetsre-bimestre., 1986) pp.número(ISSN: 1681-5653)
- NUDLER, Oscar, “Concepciones de aprendizaje y cambio educativo.”, en *Ensayos y Experiencias. Psicología en el campo de la educación*. Año 6.N°. 34. (Buenos Aires-México. Junio de 2000)pp. número
- NUDLER, Oscar, “Hacia un modelo del cambio conceptual.”, en *Ensayos y Experiencias. Psicología en el campo de la educación*. Año 6. N°. 33. (Buenos Aires-México. Mayo de 2000) pp.14-17.
- POZO, J.I., “Concepciones de aprendizaje y cambio educativo.”, en *Ensayos y Experiencias. Psicología en el campo de la educación.*, Año 6. No. 34. (Buenos Aires-México. Junio de 2000) pp.4-12.
- RUIZ, Lourdes (2007). “*Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*”. *Revista Universidad de Sonora*. No. 19, pp. 11---13. Universidad de Guadalajara (s/f). “Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030”. Disponible en: [h\[p://www.rectoria.udg.mx/documentos/PDIUdG2030.pdf](http://www.rectoria.udg.mx/documentos/PDIUdG2030.pdf), Visitado 20/03/2014.
- WLODKOWSKI, R. J., (1985): “2How to plan motivational strategies for adult instruction.”, en *Performance and instruction Journal*, Año . N°. .

(País. November, 1985) pp. 1-6 [citado en Morissette, 1989, op. cit. p.117-120].

- Sitio web administrado por: Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/index.html>
- R Tuirán - México: conapo, 2006 - portal.conapo.gob.mx

# Anexos

---

MAPA CURRICULAR PREPARATORIA

4 GRADO			HORAS UNAM	HORAS IBSC
CLAVE	MATERIA	SERIADA		
1400	MATEMÁTICAS IV		5	5
1401	FÍSICA II (1 Hr. Lab)		4	4
1402	LENGUA ESPAÑOLA		5	5
1403	HISTORIA UNIVERSAL III		3	3
1404	LÓGICA		3	3
1405	GEOGRAFÍA		3	3
1406	DIBUJO II		2	2
1407	INGLÉS IV		3	4
1408	EDUC. ESTÉTICA Y ART. IV		1	2
1410	EDUCACIÓN FÍSICA IV		1	1
1411	ORIENTACIÓN EDUC. IV		1	1
1412	INFORMÁTICA (1 Hr. Lab)		2	2
TOTAL			33	35

5 GRADO			HORAS UNAM	HORAS IBSC
CLAVE	MATERIA	SERIADA		
1500	MATEMÁTICAS V	1400	5	5
1501	QUÍMICA III (1 Hr. Lab)		4	4
1502	BIOLOGÍA IV (1 Hr. Lab)		4	4
1503	EDUC. PARA LA SALUD (1 Hr. Lab)		4	4
1504	HISTORIA DE MÉXICO II	1403	3	3
1505	ETIMOL. GRECOLATINAS		2	2
1506	INGLÉS V	1407	3	4
1512	ÉTICA		2	2
1513	EDUCACIÓN FÍSICA V	1410	1	1
1514	EDUC. ESTÉTICA Y ART. V	1409	1	1
1515	ORIENTACIÓN EDUCATIVA V	1411	1	1
1516	LITERATURA UNIVERSAL	1402	3	3
ISEC	INFORMÁTICA (Lab)		0	1
TOTAL			33	35

ANEXO 1.

MAPA CURRICULAR DE LA ENP (1997), UNAM.

6 GRADO

AREA I FISICO MATEMATICAS Y DE INGENIERIA			HORAS UNAM	HORAS IBSC
CLAVE	MATERIA	SERIADA		
1601	DERECHO		2	2
1602	LIT. MEXICANA E IBER.	1516	3	3
1603	INGLÉS VI	1506	3	4
1609	PSICOLOGÍA (1 Hr. Lab)		4	4
ISEC	EDUCACIÓN FÍSICA		0	1
ISEC	INFORMÁTICA (Lab)		0	1
1600	MATEMÁTICAS VI	1500	5	5
1610	DIBUJO CONSTRUC. II	1406	3	3
1611	FÍSICA IV (1 Hr. Lab)	1401	4	4
1612	QUÍMICA IV (1 Hr. Lab)	1501	4	4
1710	TEM. SELEC. MATEMÁTIC.	1500	3	4
TOTAL			31	35

AREA II QUIMICO BIOLOGICAS Y DE LA SALUD			HORAS UNAM	HORAS IBSC
CLAVE	MATERIA	SERIADA		
1601	DERECHO		2	2
1602	LIT. MEXICANA E IBER.	1516	3	3
1603	INGLÉS VI	1506	3	4
1609	PSICOLOGÍA (1 Hr. Lab)		4	4
ISEC	EDUCACIÓN FÍSICA		0	1
ISEC	INFORMÁTICA (Lab)		0	1
1600	MATEMÁTICAS VI	1500	5	5
1613	BIOLOGÍA V (1 Hr. Lab)	1502	4	4
1621	FÍSICA IV (1 Hr. Lab)	1401	4	4
1622	QUÍMICA IV (1 Hr. Lab)	1501	4	4
1711	TEMAS SELEC. BIOLOGÍA (1 Hr. Lab)	1502	3	3
TOTAL			32	35

AREA III CIENCIAS SOCIALES

AREA III CIENCIAS SOCIALES			HORAS UNAM	HORAS IBSC
CLAVE	MATERIA	SERIADA		
1601	DERECHO		2	2
1602	LIT. MEXICANA E IBER.	1516	3	3
1603	INGLÉS VI	1506	3	4
1609	PSICOLOGÍA (1 Hr. Lab)		4	4
ISEC	EDUCACIÓN FÍSICA		0	1
ISEC	INFORMÁTICA (Lab)		0	1
1614	GEOGRAFÍA ECONÓMICA	1405	3	3
1615	INT. AL EST. DE C.S. Y EC.		3	3
1616	PR. SOC. POLIT Y ECO MEX		3	3
1618	MATEMÁTICAS VI	1500	5	5
1704	CONT. Y GESTIÓN ADMVA.		3	3
1712	ESTADÍSTICA Y PRBABILIDAD	1500	3	3
TOTAL			32	35

AREA IV HUMANIDADES Y ARTE

AREA IV HUMANIDADES Y ARTE			HORAS UNAM	HORAS IBSC
CLAVE	MATERIA	SERIADA		
1601	DERECHO		2	2
1602	LIT. MEXICANA E IBER.	1516	4	3
1603	INGLÉS VI	1506	4	3
1609	PSICOLOGÍA (1 Hr. Lab)		4	4
ISEC	EDUCACIÓN FÍSICA		0	1
ISEC	INFORMÁTICA (Lab)		0	1
1615	INT. AL EST. C. SOC. ECON.		2	0
1617	HIST. DE LA CULTURA		3	3
1618	HIST. DE LAS DOCT. FIL.		3	3
1620	MATEMÁTICAS VI	1500	6	5
1715	COMUNICACIÓN VISUAL	1406	4	3
1718	HISTORIA DEL ARTE		3	3
TOTAL			38	32

ACT. EST.

DANZA  
MÚSICA  
TEATRO  
PINTURA

## ANEXO 2.

### DATOS DE LOS ESTUDIANTES ENTREVISTADOS.

Número de informante	Folio	Genero	Edad	Promedio calificaciones	Escolaridad de los padres
1	258	1	16	7.3	3
2	001	2	16	7.0	3
3	975	1	16	7.5	4
4	201	1	17	7.3	4
5	924	1	16	7.4	3
6	281	1	16	8.1	5
7	884	1	16	6.7	4
8	350	1	16	7.8	2
9	288	2	16	8.3	3
10	523	2	16	7.7	2
11	590	2	16	6.2	6
12	225	2	16	8.3	2
13	951	2	16	9.0	4
14	635	1	16	7.6	3
15	395	2	16	7.1	2
16	640	1	17	7.7	2
17	994	2	16	8.0	3
18	335	1	16	8.0	4
19	694	2	16	7.7	2
20	347	1	16	6.9	2

Género: 1=FEMENINO; 2= MASCULINO (11 mujeres y 9 hombres).

Escolaridad de los padres: 1= primaria; 2= secundaria; 3= carrera técnica; 4= preparatoria; 5= licenciatura; 6= posgrado.

### **Nomenclatura utilizada para citar el audio de entrevista de los estudiantes:**

Se encierra entre paréntesis el número de informante seguido de coma y se anota el número de página de la transcripción donde se encuentra el texto citado. Por ejemplo:

(INF. 2, P.2). = corresponde al informante 2 y el extracto del párrafo se encuentra en la pág. 2 de la transcripción.

### **Perfil de los Profesores Orientadores en Prepa 8, turno matutino:**

Número de orientador informante	Formación académica	Antigüedad docente (años)	Situación laboral	Edad	# grupos a su cargo
1	Lic. psicología	18	Profesor definitivo	55	12
2	Lic. psicología	10	Profesor interino	44	5
3	Lic. pedagogía	15	Profesor interino	40	24
4	Lic. psicología	7	Profesor definitivo	38	30

### **Nomenclatura utilizada para citar el audio de entrevista de los orientadores:**

Se encierra entre paréntesis el número de informante orientador seguido de coma y se anota el número de página de la transcripción donde se encuentra el texto citado. Por ejemplo:

(ORIENTADOR 3, p. 5). = orientador 3 y el fragmento de texto se encuentra en la pág. 5 de la transcripción de las entrevistas de los orientadores.

Anexo 3.

*Propuesta de intervención psicopedagógica: “Trabajando juntos, por una actitud diferente hacia el aprendizaje”.*

*Carta descriptiva de las actividades propuestas en el aula.*

Griselda Flores Vázquez

Junio, 2014.

Actividad: 1	
Nombre de MATERIA: ORIENTACIÓN EDUCATIVA IV	
Lugar y Fecha de la aplicación: ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 8, UNAM. AGOSTO-NOVIEMBRE 1014.	
Nombre de la/el facilitador: Orientador a cargo del grupo.	
Perfil de las/os participantes: Estudiantes del 4° grado de preparatoria del turno matutino.	

Objetivo General: Preparar a los estudiantes para el trabajo colaborativo.

Objetivos	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO (Minutos)
		Facilitador/a	Participantes			
Provocar un acercamiento y hacer sentir a los estudiantes que son bien recibidos y que es posible trabajar juntos.  Iniciar el proceso de comunicación entre los participantes al conocerse por su nombre.	Presentación del grupo y del Orientador	Organiza el acomodo de las bancas para que los estudiantes se sienten en grupos de cuatro mirándose cara a cara. Solicita a los estudiantes que se digan su nombre y conversen por 5 min. Sobre sus principales gustos. Pasado el tiempo sugerirles que elijan una estructura determinada y se presenten a través de ella. Por ejemplo un equipo de futbol, un grupo musical, un grupo de empresarios o rescatistas, etc. Solicita a cada grupo que	Se presentan al interior del grupo de cuatro estudiantes. Después de conversar unos minutos eligen cómo se van a presentar al resto del grupo. Los grupos se van presentando y es importante tratar de que se aprendan los nombres de sus compañeros. Pueden escribir el nombre del grupo en las hojas, si lo requieren.	Técnica “Rompe Hielos” Se trata de una técnica vivencial	Hojas blancas o de color (2 hojas por grupo) Plumones de colores.	40

		se presente al resto del grupo, indicando que es importante aprender el nombre de sus compañeros. El profesor también se presenta y se integra a un grupo.			
<p><b>Propuesta de valoración:</b> Proporcionar a cada participante un formato de valoración para conocer en qué medida se cumplió con el objetivo de la sesión y tomar en cuenta observaciones para la mejora continua del mismo, dicha valoración se integrará al portafolio de evidencias.</p>					
<p><b>Observaciones:</b></p>					

<b>Actividad: a</b>	
<b>Nombre de MATERIA:</b> ORIENTACIÓN EDUCATIVA IV	
<b>Lugar y Fecha de la aplicación:</b> ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 8, UNAM. AGOSTO-NOVIEMBRE 1014.	
<b>Nombre de la/el facilitador:</b> Orientador a cargo del grupo.	
<b>Perfil de las/os participantes:</b> Estudiantes del 4° grado de preparatoria del turno matutino.	
<b>Objetivo General:</b> Preparar a los estudiantes para el trabajo colaborativo.	

OBJETIVOS	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO (Minutos)
		Facilitador/a	Participantes			
Que los estudiantes conozcan que es un grupo colaborativo y	Grupos colaborativos.	El Orientador explicará a los estudiantes en qué consiste un grupo colaborativo y sus diferentes tipos.	Los estudiantes sacarán de una urna, una tarjeta y se reunirán de acuerdo al color de la tarjeta que les haya tocado.	Trabajando juntos.	25 de cinco diferentes colores. 1 bote que	40 min.

<p>sus diferentes tipos. Formar los grupos colaborativos formales. Fomentar la comunicación entre los participantes.</p>		<p>Formará los grupos formales asignado al azar a los estudiantes para cada grupo. En este tipo de grupo el docente debe especificar los objetivos de clase, explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, supervisar e intervenir a modo de apoyo interpersonal y grupal, y finalmente evaluar.</p>	<p>Una vez formado el grupo los estudiantes conversaran por 5 min sobre sus preferencias, gustos y aquello que los pueda identificar como grupo para escoger un nombre que le asignarán a su grupo.</p>	<p>servirá de urna. Hojas de papel</p>
<p>Propuesta de valoración: Proporcionar a cada participante un formato de valoración para conocer en qué medida se cumplió con el objetivo de la sesión y tomar en cuenta observaciones para la mejora continua del mismo, dicha valoración se integrará al portafolio de evidencias.</p>				
<p>Observaciones:</p>				
<p>Actividad: b</p>				
<p>Nombre de MATERIA: ORIENTACIÓN EDUCATIVA IV</p>				
<p>Lugar y Fecha de la aplicación: ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 8, UNAM. AGOSTO-NOVIEMBRE 1014.</p>				
<p>Nombre de la/el facilitador: Orientador a cargo del grupo.</p>				
<p>Perfil de las/os participantes: Estudiantes del 4° grado de preparatoria del turno matutino.</p>				
<p>Objetivo General: Preparar a los estudiantes para el trabajo colaborativo.</p>				
<p>OBJETIVOS</p>	<p>TEMAS</p>	<p>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR</p>	<p>TÉCNICA INSTRUCCIONAL</p>	<p>MATERIAL DIDÁCTICO</p>
		<p>Facilitador/a</p>	<p>Participantes</p>	<p>TIEMPO (Minutos)</p>

Asignar y trabajar en los distintos roles del trabajo colaborativo. Descubrir la importancia de la colaboración en una tarea común. Reflexionar sobre las actitudes y conductas solidarias frente a actitudes y conductas individualistas.	Roles en el trabajo colaborativo.	Explicar los diferentes tipos de roles en el trabajo colaborativo.  Asignar los roles y llevarlos a la práctica en el desarrollo del trabajo de clase. (ver adjunto 4).  Prepara el material para la aplicación de la técnica “Formar cuadrados”. Propiciar la reflexión.	Llevar a la práctica el rol de observador en el grupo durante el desarrollo de la técnica. Los estudiantes en grupos deben formar en silencio cuadrados iguales, a partir de las figuras geométricas entregadas en un sobre a cada uno de ellos. No pueden hablar y tienen 10 min para realizar la tarea:  Reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo.	Expositiva, y “Formar Cuadrados”. (Adjunto 1)	5 Sobres de papel tamaño carta. 25 Sobres más pequeños. Los recortes de los cuadrados.	40 min.
Propuesta de valoración: Proporcionar a cada participante un formato de valoración para conocer en qué medida se cumplió con el objetivo de la sesión y tomar en cuenta observaciones para la mejora continua del mismo, dicha valoración se integrará al portafolio de evidencias.						
Observaciones:						
Actividad: c						
Nombre de MATERIA: ORIENTACIÓN EDUCATIVA IV						
Lugar y Fecha de la aplicación: ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 8, UNAM. AGOSTO-NOVIEMBRE 1014.						
Nombre de la/el facilitador: Orientador a cargo del grupo.						
Perfil de las/os participantes: Estudiantes del 4° grado de preparatoria del turno matutino.						
Objetivo General: Preparar a los estudiantes para el trabajo colaborativo.						

OBJETIVOS	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO (Minutos)
		Facilitador/a	Participantes			
Establecer las reglas básicas del trabajo colaborativo. en el grupo.	Reglas básicas del trabajo colaborativo.	Comentará la importancia de establecer normas básicas para facilitar la efectividad del trabajo colaborativo tales como: responsabilizarse por las necesidades de los demás, animar a otros, respetar los turnos de palabra, pedir ayuda e ideas, ser paciente con los compañeros, etc.	Los estudiantes en grupo comentarán las normas que consideran necesario establecer para facilitar el trabajo y el aprendizaje colaborativo. Lo harán por escrito. Se presentará en plenaria y se llegará a un acuerdo que aplicará a todo el grupo. Se realizará un contrato en borrador, el cual firmaran los estudiantes y profesor con el fin de generar un compromiso grupal. Para la siguiente clase se presentará el contrato en limpio en una hoja de rota folio para pegar en el salón de clase y tenerlo presente.	Expositiva. Discusión de grupo. Plenaria Contrato.	Hojas de papel. Lápiz o pluma.	45 min.
<p><b>Propuesta de valoración:</b> Proporcionar a cada participante un formato de valoración para conocer en qué medida se cumplió con el objetivo de la sesión y tomar en cuenta observaciones para la mejora continua del mismo, dicha valoración se integrará al portafolio de evidencias.</p>						
<p><b>Observaciones:</b></p>						

Actividad: d						
Nombre de MATERIA: ORIENTACIÓN EDUCATIVA IV						
Lugar y Fecha de la aplicación: ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 8, UNAM. AGOSTO-NOVIEMBRE 1014.						
Nombre de la/el facilitador: Orientador a cargo del grupo.						
Perfil de las/os participantes: Estudiantes del 4° grado de preparatoria del turno matutino.						
Objetivo General: Preparar a los estudiantes para el trabajo colaborativo en la construcción de aprendizajes del contenido de la materia centrados en sus intereses.						
OBJETIVOS	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO (Minutos)
		Facilitador/a	Participantes			
Conocer los contenidos de la materia de Orientación y acordar los temas de interés para los estudiantes.	Presentación de la asignatura de Orientación Educativa	Presentará el contenido de la materia de Orientación Educativa. Pedirá a los estudiantes analicen el contenido y decidan cuáles son los temas de su interés, se aceptan propuestas.	En grupo analizarán cuáles son los temas de su interés, para posteriormente discutirlo en plenaria, y llegar a una propuesta de contenido temático.	Expositiva Plenaria Trabajo colaborativo.	Programa de la materia de Orientación. Hojas de papel, lápices.	40 min
Propuesta de valoración: Proporcionar a cada participante un formato de valoración para conocer en qué medida se cumplió con el objetivo de la sesión y tomar en cuenta observaciones para la mejora continua del mismo, dicha valoración se integrará al portafolio de evidencias.						
Observaciones:						
Actividad: e						
Nombre de MATERIA: ORIENTACIÓN EDUCATIVA IV						
Lugar y Fecha de la aplicación: ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 8, UNAM. AGOSTO-NOVIEMBRE 1014.						
Nombre de la/el facilitador: Orientador a cargo del grupo.						

Perfil de las/os participantes: Estudiantes del 4° grado de preparatoria del turno matutino.					
Objetivo General: Revisar el tema acordado con los estudiantes a través del trabajo colaborativo.					
OBJETIVOS	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR			TIEMPO (Minutos)
		Facilitador/a	Participantes	TÉCNICA INSTRUCCIONAL	
Preparar a los estudiantes para comunicar sus ideas a toda la clase. Propiciar la reflexión de sus ideas o posturas. Mejorar la calidad de las aportaciones de los estudiantes, aumentar la voluntad de participación en los estudiantes.	Acordado por los estudiantes y el Orientador.	Formulará una pregunta interesante que tenga muchas respuestas posibles. Solicitará que en parejas como estén sentados comenten sus respuestas por unos minutos.	Pensaran su respuesta de forma individual por unos minutos.  Comentarán sus respuestas en parejas. Se reunirán en sus grupos formales y comentarán sus respuestas llegando a una conclusión y argumentando dicha respuesta.	“Piensa, forma una pareja y comenta”,	40 min.
MATERIAL DIDÁCTICO Pizarrón Plumón Hojas de papel Pluma.					
Propuesta de valoración: Proporcionar a cada participante un formato de valoración para conocer en qué medida se cumplió con el objetivo de la sesión y tomar en cuenta observaciones para la mejora continua del mismo, dicha valoración se integrará al portafolio de evidencias.					

Observaciones:						
Actividad: f						
Nombre de MATERIA: ORIENTACIÓN EDUCATIVA IV						
Lugar y Fecha de la aplicación: ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 8, UNAM. AGOSTO-NOVIEMBRE 1014.						
Nombre de la/el facilitador: Orientador a cargo del grupo.						
Perfil de las/os participantes: Estudiantes del 4° grado de preparatoria del turno matutino.						
Objetivo General: Desarrollo del tema propuesto por los estudiantes a través del aprendizaje colaborativo.						
OBJETIVOS	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO (Minutos)
		Facilitador/a	Participantes			
Acercar a los estudiantes a pensar activamente sobre el contenido del tema de su interés y animarlos a dialogar en torno a dicho tema y alcanzar niveles más profundos de	Tema acordado por los estudiantes y el Orientador.	Preparar a los estudiantes para redactar buenas preguntas. (Ver Adjunto 2).  Prepara documentos de lectura del tema que se va a revisar: Revistas Periódicos Textos Documentos impresos o digitales, etc.	Cada estudiante realiza la lectura del documento asignado o elegido y prepara preguntas (mínimo 3) sobre la lectura.  Después trabajan en grupo revisando las preguntas y respuestas de cada uno.	Expositiva. "Celdas de aprendizaje".	Hojas de papel. Lápices	40 min.

reflexión.						
Propuesta de valoración: Proporcionar a cada participante un formato de valoración para conocer en qué medida se cumplió con el objetivo de la sesión y tomar en cuenta observaciones para la mejora continua del mismo, dicha valoración se integrará al portafolio de evidencias.						
Observaciones:						
Actividad: g						
Nombre de MATERIA: ORIENTACIÓN EDUCATIVA IV						
Lugar y Fecha de la aplicación: ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 8, UNAM. AGOSTO-NOVIEMBRE 1014.						
Nombre de la/el facilitador: Orientador a cargo del grupo.						
Perfil de las/os participantes: Estudiantes del 4° grado de preparatoria del turno matutino.						
Objetivo General: Profundizar en los conocimientos de los estudiantes sobre el tema a través del trabajo colaborativo.						

OBJETIVOS	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO (Minutos)
		Facilitador/a	Participantes			
Profundizar en los conocimientos de los estudiantes sobre el tema desarrollado en las sesiones anteriores.	Tema acordado por los estudiantes y el Orientador.	El tema debe prepararse lo suficientemente sencillo para ser comprendido por los estudiantes y lo bastante complejo para permitir el diálogo y el diseño de estrategias para enseñarlo a sus compañeros. Dividir el tema en subtemas para asignarlos	Los estudiantes trabajan en sus grupos formales el tema. Estos grupos de expertos se integran a formar otros grupos formado cada uno de ellos por alumnos de cada grupo formal que domina un subtema y lo explicará en el nuevo grupo informal.	“Rompecabezas”.	Documento impreso dividido en secciones (tantas como grupos formales) Hojas de papel, lápices o plumas.	40 min.

		a los estudiantes. Prepara el cierre del tema con una reflexión sobre su aprendizaje.				
Propuesta de valoración: Proporcionar a cada participante un formato de valoración para conocer en qué medida se cumplió con el objetivo de la sesión y tomar en cuenta observaciones para la mejora continua del mismo, dicha valoración se integrará al portafolio de evidencias.						
Observaciones:						
Actividad: h						
Nombre de MATERIA: ORIENTACIÓN EDUCATIVA IV						
Lugar y Fecha de la aplicación: ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 8, UNAM. AGOSTO-NOVIEMBRE 1014.						
Nombre de la/el facilitador: Orientador a cargo del grupo.						
Perfil de las/os participantes: Estudiantes del 4° grado de preparatoria del turno matutino.						
Objetivo General: Retroalimentación del trabajo realizado hasta el momento utilizando las estrategias del aprendizaje colaborativo.						
OBJETIVOS	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO (Minutos)
		Facilitador/a	Participantes			
Reflexionar y valorar el trabajo realizado hasta el momento por los estudiantes y el Orientador.	Valoración del trabajo realizado.	Invitará a una reflexión sobre lo que han aprendido y cómo lo han hecho, a través de preguntas como. <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué has aprendido de ti mismo como aprendiz y como</li> </ul>	Los estudiantes tendrán unos minutos para reflexionar acerca de su aprendizaje y cómo ha realizado su trabajo en lo individual, escribiendo su reflexión. Después en su grupo formal valoraran su trabajo y el de sus compañeros dialogando y finalmente llenaran los	Autoreflexión. Valoración grupal.	Hojas de papel. Lápices. Formatos de valoración (Adjunto 3)	40 min.

	<p>miembro de un grupo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo puedes aplicar a situaciones nuevas lo que has aprendido en esta forma de trabajo?</li> <li>• ¿Qué es lo mejor que te ha pasado en esta forma de trabajo colaborativo?</li> <li>• ¿Qué es lo más difícil que te ha pasado en esta forma de trabajo colaborativo?</li> </ul>	<p>formatos para la valoración. Comentaran en plenaria sus conclusiones finales.</p>		
<p><b>Propuesta de valoración:</b> Proporcionar a cada participante un formato de valoración para conocer en qué medida se cumplió con el objetivo de la sesión y tomar en cuenta observaciones para la mejora continua del mismo, dicha valoración se integrará al portafolio de evidencias.</p> <p><b>Observaciones:</b></p>				

## Adjunto 1.

MEDAURA, Olga. (2008). *Técnicas de aprendizaje afectivo, hacia un cambio de actitudes*. Buenos Aires, Argentina. Edit. Hvmantitas. p. 224-225.

### 6.6.

#### Técnica de los cuadrados

##### Descripción de la técnica

Los alumnos, reunidos en grupos, deben armar en silencio cuadrados iguales, a partir de figuras geométricas entregadas en un sobre.

##### Objetivos

- Descubrir la importancia de la colaboración en una tarea común.
- Analizar cómo actuamos en un proceso grupal y reflexionar sobre el trabajo en equipo.
- Reflexionar sobre actitudes y conductas solidarias frente a actitudes y conductas individualistas.

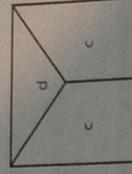
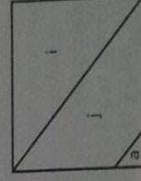
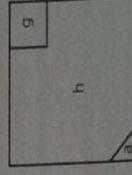
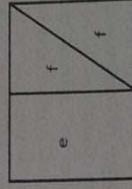
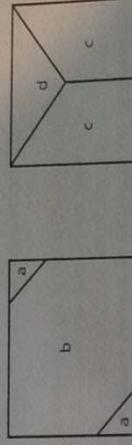
##### Preparación del material

Dibujen en cartulina de un mismo color cinco cuadrados (que aparecen en la página siguiente). Los cuadrados deben ser de la misma dimensión. Ejemplo: 15 x 15 cm.

Recorten los cuadrados siguiendo las marcas indicadas. Agrupen las distintas piezas en sobres según la siguiente indicación:

- sobre A: piezas i, h, e;
- sobre B: piezas a, a, a, c;
- sobre C: piezas a, j;
- sobre D: piezas d, f;
- sobre E: piezas g, b, f, c.

Guarden estos cinco sobres en un sobre mayor o ajustándolos con un broche. Constituyen el material de trabajo de cada grupo de 5 miembros. Para trabajar necesitarán tantos juegos de sobres como grupos de 5 reúnan. Es conveniente que cada juego sea de un color distinto de cartulina.



## Adjunto 2.

BARKLEY, Elizabeth F. ( 2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata: Ministerio de Educación y Ciencia. p. 55-56.

### Muestra de instrucciones iniciales de tareas.

Tipo de pregunta	Finalidad	Ejemplo.
<b>Exploratoria</b>	Probar hechos y conocimientos básicos.	¿Qué pruebas de investigación respaldan _____ ?
<b>Estímulo</b>	Examinar premisas, conclusiones e interpretaciones.	¿De qué otra manera podemos explicar _____ ?
<b>Relacional</b>	Comparar temas, ideas o problemas.	Compara _____ con _____.
<b>Diagnóstica</b>	Demostrar motivos o causas.	¿Por qué ocurre _____ ?
<b>Acción</b>	Pedir una conclusión o acción.	Ante _____ ¿qué hay que hacer?
<b>Causa y efecto</b>	Buscar relaciones causales entre ideas, acciones o acontecimientos.	Si ocurriese _____, ¿qué pasaría?
<b>Extensión</b>	Ampliar el diálogo.	¿Qué otras formas hay de que _____ ?
<b>hipotética</b>	Planear un cambio de los hechos o problemas.	Supongamos que ocurre _____, ¿el resultado habría sido el mismo?
<b>Prioridad</b>	Tratar de identificar la cuestión más importante.	Teniendo en cuenta todo lo que hemos hablado, ¿Cuál es el/la _____ más importante?
<b>Resumen</b>	Provocar síntesis.	¿Qué temas o lecciones se derivan de _____ ?
<b>Problema</b>	Estimular a los alumnos para que busquen soluciones a situaciones reales o hipotéticas.	¿Qué ocurre si _____ ? (para estar motivados, los estudiantes deben ser capaces de hacer algún proceso en la búsqueda de soluciones y debe haber más de una solución).
<b>Interpretación</b>	Ayudar a los alumnos a descubrir el significado subyacente de las cosas.	¿De quién es el punto de vista desde el que estamos viendo, escuchando, leyendo?, ¿qué significa esto? O ¿qué podría pretenderse con...?

<b>Aplicación</b>	Demostrar relaciones y pedir a los alumnos que conecten teoría y práctica.	¿Cómo se aplica esto a eso? o sabiendo esto, ¿cómo harías _____?
<b>Evaluadora</b>	Pedir a los estudiantes que evalúen y hagan juicios.	¿Cuáles de estos/estas es mejor? ¿Por qué es importante? y ¿entonces?
<b>Crítica</b>	Pedir a los estudiantes que examinen la validez de los enunciados, argumentos y conclusiones y que analicen su forma de pensar y cuestionen sus propias premisas.	¿Cómo conocemos? ¿Cuáles son las pruebas y en qué medida son fiables?

### Adjunto 3.

**Formulario de autoevaluación.**

Nombre:	
Grupo:	
Tema:	
Fecha:	
Valora tu actuación en el trabajo de grupo, utilizando la siguiente escala:	
5= siempre 4= casi siempre 3= a veces 2= pocas veces 1= nunca	
Estaba preparado para aportar al grupo.	
Me dedicaba a la tarea.	
Escuchaba a los demás con atención.	
Participaba en los diálogos.	
Animaba a los demás a participar.	
Esperaba mi turno para hablar.	

**Formulario de evaluación del grupo.**

En general, ¿con qué eficacia ha trabajado el grupo en la realización de las tareas?	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable
De los miembros del grupo, ¿cuántos participan activamente la mayor parte del tiempo?	Uno	Dos	Tres	Cuatro
De los miembros del grupo ¿Cuántos respetan a los demás durante el trabajo de grupo?	Uno	Dos	Tres	Cuatro
Escriban un ejemplo de algo que hayan aprendido del grupo que probablemente no hubieran aprendido trabajando solos.				
¿Qué cambios podrían hacerse en el grupo para mejorar su actuación?				

#### Adjunto 4.

**Tabla: Roles en los grupos.**

Facilitador	Modera todos los diálogos del equipo, manteniendo en cada trabajo la atención del equipo centrada en la tarea y se ocupa de que todos lleven a cabo su parte del trabajo. Los facilitadores tratan de garantizar que todos los miembros tengan oportunidad de aprender, participar y de tener el respeto de los demás miembros del equipo.
Secretario	Registra todas las actividades encargadas al equipo. Toman notas que resumen los diálogos, mantiene al día todos los registros necesarios (incluyendo las hojas de datos, la valoración, la asistencia y las tareas para casa) y complementa las hojas de trabajo escrito para su entrega al profesor.
Portavoz	Actúa como tal en nombre del equipo y resume oralmente las actividades o conclusiones del equipo. Ayuda al secretario en la preparación de los informes y hojas de trabajo.
Supervisor de portafolios	Se encarga del portafolio o portafolio del equipo, distribuye el material de trabajo al equipo y se encarga de garantizar que todos los materiales de clase relevantes se integren al portafolio al final de cada clase.
Observador	Observa el trabajo de cada miembro del equipo, indica las limitaciones de tiempo, ayuda al facilitador para mantener al equipo centrado en la tarea. También se encarga que al final de la clase el lugar de trabajo del equipo quede en perfectas condiciones.

- Tomado de BARKLEY, Elizabeth F. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata: Ministerio de Educación y Ciencia. p.52.

#### **Anexo 4.**

#### **Fundamentos teóricos del aprendizaje colaborativo.**

A continuación se hará un breve recorrido por aquellas teorías que aportaron diversos elementos para la configuración de lo que hoy se conoce como Aprendizaje Colaborativo, y que permitirá contar con las bases teóricas en las que se fundamenta la estrategia por utilizar en la propuesta anteriormente expuesta.

#### **Breve recorrido Teórico del Modelo de Aprendizaje Colaborativo.**

Por sus características y los beneficios que aporta el aprendizaje colaborativo en el ámbito educativo, podría pensarse que se trata de una metodología innovadora que se adopta y se difunde cada vez más en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, los antecedentes del aprendizaje colaborativo se remontan a la misma historia social del hombre; puesto que fue la colaboración entre los hombres primitivos lo que permitió su supervivencia, a través del intercambio, la socialización de procesos y resultados así como toda la actividad grupal que en su momento se vivió. Esta historia interesante, no se aborda en el presente trabajo, sino que está enfocada a rescatar los principales fundamentos teóricos que le da sustento al aprendizaje colaborativo como una metodología que facilita la solución de diferentes problemas en el antiguo proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional.

Puede señalarse que las principales teorías que han guiado la investigación y la práctica en el aula del aprendizaje colaborativo son, por lo menos, cuatro: La Teoría De La Interdependencia Social, La Teoría Del Desarrollo Cognitivo, La Teoría Del Enfoque Conductista y La Teoría Socio-Cognitiva; que se explican brevemente a continuación.

#### **La Teoría de la Interdependencia Social.**

Una de las teorías que más influencia ha tenido en el aprendizaje cooperativo es sin duda, la Teoría De La Interdependencia Social que inició Kurt Koffka a principios del siglo XX, en la que el autor propone que los grupos son un todo dinámico en donde la interdependencia entre sus integrantes varía.

Kurt Lewin, entre los años veinte y treinta, retomó la idea de Kurt Koffka y sugiere que la esencia de un grupo es precisamente la interdependencia entre sus miembros, y ésta es creada por la existencia de objetivos comunes que dan como resultado, que un grupo sea un “todo dinámico” que funciona de manera tal, que cualquier cambio en el estado de cualquiera de sus miembros, afecta el estado del grupo en su totalidad y a cualquiera de sus miembros. Lewin, afirma que además, un estado de tensión intrínseco entre los miembros del grupo motiva el movimiento hacia el cumplimiento de los objetivos comunes.

A finales de los años cuarenta, Morton Deutsch desarrolló las ideas de Lewin y formuló una teoría de la cooperación y la competencia. A su vez, los hermanos David y Roger Johnson ampliaron la obra de Deutsch en su teoría de la interdependencia social; esta última establece que la forma en la cual se estructura un grupo, determina la manera en la que interactúan los individuos.

Esta teoría distingue dos tipos de interdependencia: La positiva (cooperación) que da como resultado la interacción promotora en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender; y la negativa (competencia) que da como resultado la interacción de oposición, en la que las personas desalientan y obstaculizan los esfuerzos del otro.

Lo más importante en esta teoría, es tener presente que si no hay interdependencia no hay interacción, y lo que sucederá en un grupo de personas es que trabajarán de forma independiente sin realizar intercambio alguno con los demás.

Lo anterior representa una maravillosa oportunidad para trabajar en el aula con jóvenes estudiantes que están llenos de energía y ávidos de nuevas experiencias. Beneficiándose de ésta oportunidad y al mismo tiempo de la necesidad de trabajar en pequeños grupos dinámicos de estudiantes, en el que exista un estado de tensión intrínseco entre sus integrantes que motive al grupo a lograr la meta u objetivo planteado, para ello se tendrá especial cuidado en la forma de estructurar a los grupos, puesto que esto determinará la manera en que van a interactuar los estudiantes.

### **La Teoría del Desarrollo Cognitivo**

La teoría del desarrollo cognitivo se basa fundamentalmente en las aportaciones de Piaget (1965) y Vygotsky (1962) en la cual se destaca el papel del desarrollo cognitivo, la interacción social en el aprendizaje y la teoría de la controversia académica (Johnson y Johnson, 1979, 1995).

Siguiendo a Piaget, cuando los individuos cooperan en el medio se genera de manera natural un conflicto sociocognitivo, y en consecuencia se crea un desequilibrio, que a su vez sirve para estimular el desarrollo cognitivo. De acuerdo a Piaget, la cooperación es el esfuerzo que se hace para alcanzar objetivos comunes, al mismo tiempo que se coordinan los propios sentimientos y puntos de vista con la conciencia de la existencia de los sentimientos y puntos de vista de los demás.

Lo importante es, que el aprendizaje colaborativo desde el enfoque piagetiano, promueve el desarrollo intelectual del alumno forzándolo a alcanzar el consenso con otros alumnos que sostienen puntos de vista opuestos o diferentes sobre las tareas escolares.

Por su parte, la aportación de Vigotsky (1962), sostiene que las funciones y logros distintivamente humanos se originan en las relaciones sociales que se establecen; el funcionamiento psíquico ocurre gracias a la internalización y transformación de

los logros de un grupo. Desde el concepto clave de Vigotsky de la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), que se refiere a lo que un alumno puede hacer solo, y lo que puede lograr cuando trabaja con la guía de instructores o en colaboración con sus pares más capaces. De acuerdo con este concepto clave, es necesario que los alumnos trabajen colaborativamente para que puedan aprender, entender y resolver problemas, puesto que la adquisición del conocimiento es producto de la interacción social.

Finalmente, la teoría de la controversia, propuesta por Johnson y Johnson, sostiene que al enfrentarse a puntos de vista opuestos, se crea incertidumbre o conflicto conceptual, lo cual provoca una reconceptualización y una búsqueda de información, mismas que dan como resultado una conclusión más refinada y razonada. Esta perspectiva teórica enfatiza que para lograr trabajar de manera colaborativa, se debe tener presente lo siguiente:

- Organizar lo que ya se sabe y establecer una posición.
- Defender tal posición ante alguien que sostiene la contraria.
- Intentar refutar la posición opuesta y defender la propia.
- Invertir perspectivas para poder ver el tema desde ambos puntos de vista de manera simultánea.
- Crear una síntesis en consenso en la que todos estén de acuerdo.

Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo es de suma importancia para alcanzar los objetivos de la propuesta pedagógica planteada, pues involucra, desde el punto de vista cognitivo, el uso de modelos, el entrenamiento y el andamiaje; es decir, lo necesario para que el alumno retenga la información en la memoria y la incorpore en las estructuras cognitivas que ya posee, requiere ensayar y reestructurar cognitivamente la información que le llega. Una forma eficaz de lograrlo por ejemplo, es explicar lo que se quiere enseñar a un compañero. Se observa en este sentido, que los estudiantes aprenden cuando tienen que explicar, justificar o argumentar sus ideas a otros. Este estilo de aprendizaje constituye, una de las estrategias pedagógicas que obtienen grandes logros, ya que permite que los

estudiantes construyan sus propios aprendizajes en colaboración con otros compañeros.

### **Teoría del Aprendizaje Conductista.**

El Aprendizaje colaborativo considera proporcionar de incentivos a los miembros del grupo, y mantiene que los esfuerzos colaborativos tienen el poder de la motivación extrínseca para lograr las recompensas.

En la teoría conductista, sus autores representantes como Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner señalaron a grandes rasgos, que el aprendizaje depende de las conexiones que se establecen entre estímulos y respuestas. Ellos se interesaron por comprender de qué manera se podría asegurar que dichas conexiones fueran más estables para favorecer que el aprendizaje perdurara. Esta teoría se enfoca en el impacto que tienen los refuerzos y recompensas del grupo en el aprendizaje. Por ejemplo, Skinner se enfocó en las contingencias grupales y Bandura en la imitación.

Por su parte, Johnson y Johnson (1979), han señalado la necesidad de recompensar el trabajo de los grupos para motivar a sus integrantes a aprender en grupos de aprendizaje colaborativo. Según esta perspectiva teórica, los alumnos se esfuerzan en las tareas que les proporcionan alguna forma de recompensa significativa para ellos, y no se esfuerzan en aquellas que no les brindan recompensa significativa o incluso que conlleva algún castigo, por lo tanto, los esfuerzos colaborativos dependen de la motivación extrínseca para obtener recompensas por lo menos al inicio.

Si bien, la aportación de esta teoría inicia con el mantenimiento de la motivación extrínseca, es importante apuntar hacia el logro y mantenimiento de una motivación intrínseca, recompensando el logro de los estudiantes en los grupos colaborativos y cuidando que dicha recompensa sea inmediata y significativa para ellos. De tal forma, que al final del proceso del trabajo colaborativo, la motivación

de los estudiantes hacia su trabajo, su aprendizaje y su propio desarrollo se encuentre en un nivel intrínseco conjuntamente con la recompensa.

### **Teoría Socio-Cognitiva.**

Este modelo se basa en los procesos que usa el estudiante para aprender, en cómo es que aprende el estudiante, e incorpora el desarrollo y la mejora de la inteligencia activa. A este modelo se integran del campo de la psicología, los avances en el conocimiento de la inteligencia, como la creatividad y pensamiento reflexivo y crítico.

El modelo socio-cognitivo también integra a sus fundamentos el constructivismo cognitivo de las ideas de Piaget, retomando su concepto de aprendizaje, en el que considera al estudiante protagonista del aprendizaje, y al aprendizaje como la modificación de ideas previas que ya se poseen al incluir los conceptos nuevos, y todo esto a través del conflicto cognitivo, resultando importante su visión de la epistemología genética.

En cuanto a los contenidos se considera su utilidad, para su adecuado almacenamiento en la memoria, de manera que estén disponibles cuando se necesiten y, donde lo más importante es saber qué hacer con lo que se sabe, más que sólo saber. Así, la metodología debe contar con una doble dimensión, por un lado facilitar el aprendizaje individual y por el otro, el aprendizaje social, ambos con un equilibrio en la mediación del profesor/alumno y del aprendizaje colaborativo entre iguales.

Siguiendo en esta misma lógica, la evaluación se considera como la “evolución” inicial de conceptos y destrezas previas, la evaluación formativa o procesual centrada en la valoración de la consecución de las metas entendidas como capacidades y valores, y la evaluación sumativa de los contenidos y métodos en función de las metas. Y finalmente, la motivación debe ser intrínseca, orientada al progreso individual y grupal del sentido del logro o éxito individual y social. La

motivación intrínseca ayuda a centrar los objetivos y el clima grupal, dando lugar al aprendizaje colaborativo, mucho más motivante que el competitivo.

Una de las características de este modelo es precisamente que intenta integrar al estudiante en el proceso de aprendizaje junto con sus procesos cognitivos y afectivos, en el mismo escenario. Así las metas de aprendizaje se identifican en forma de capacidades-destrezas como procesos cognitivos, y valores-actitudes como procesos afectivos, para desarrollar estudiantes capaces.

### **Otras contribuciones teóricas.**

Además de estas teorías brevemente explicadas, también deben sumarse las contribuciones de otros investigadores importantes del campo de la educación como a continuación se cita:

La propuesta de la escuela moderna de Célestin Freinet que a principios del XX proponía una escuela renovadora, activa, popular, natural, abierta, psicológica, cooperativista, metodológica, anticapitalista. Sus ideas se centran en la renovación del ambiente escolar, y en las funciones de los maestros. *“Que los niños aprendan haciendo y hagan pensando.”*

Se suma la propuesta del concepto de interacción educativa como situaciones en donde los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje con el único fin de lograr objetivos claramente determinados, que proponen Coll y Solé (1990).

Por su parte, Colomina (1990) dice que el trabajo en equipo cooperativo tiene buenos efectos en el rendimiento académico de los participantes así como las relaciones socio-afectivas que se establecen entre ellos.

Otra contribución es la de Mario Carretero (1993), quien plantea que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que se construye de la realidad del interactuar del ser humano.

Finalmente desde la postura del cambio conceptual dentro de los modelos calientes en los que no sólo se toma en cuenta el aspecto cognitivo y el procedimental sino además, se integra el aspecto actitudinal (afectivo-motivacional) del aprendizaje para generar un cambio significativo, retomando las aportaciones de Pintrich (1994).