



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES DE EGRESADOS DEL CETIS 10 QUE
CURSAN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA UPN AJUSCO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MISAEAL CRUZ CRUZ

ASESOR:

MTRO. JESÚS CARLOS GONZÁLEZ MELCHOR

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2019.

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco especialmente a toda mi familia por inculcarme la ideología de la superación personal, gracias a este imaginario he logrado conseguir una licenciatura, una etapa educativa anhelada por cada integrante familiar.

En especial, gracias a mis abuelos por todo el apoyo incondicional que me brindaron a lo largo de mi desarrollo, por estar presentes desde que tengo memoria y por la educación que me inculcaron desde la niñez.

Finalmente, les agradezco a todas y cada una de las personas que me motivaron a culminar este objetivo, gracias por marcarme de por vida con sus buenas vibras.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo uno: Nociones Teóricas	7
1.1 La juventud y el estudiantado.....	8
1.2 La identidad.....	10
1.2.1 Identidad social.....	12
1.2.2 Identidad profesional.....	15
1.2.3 La identidad de jóvenes estudiantes.....	18
1.3 Las trayectorias escolares.....	20
1.3.1 El estudio de las trayectorias estudiantiles en México.....	24
Capítulo dos: La enseñanza técnica en el bachillerato mexicano. El caso del CETIS	28
2.1 El modelo curricular en la RIEMS.....	30
2.2 Tipos y modalidades.....	31
2.3 CETIS 10 “Margarita Maza de Juárez”.....	37
2.4 Carreras que ofrece el CETIS 10.....	39
2.4.1 Bachillerato tecnológico en Dietética.....	40
2.4.2 Bachillerato tecnológico en Gericultura.....	43
2.4.3 Bachillerato tecnológico en Laboratorista Clínico.....	47
2.4.4 Bachillerato tecnológico en Puericultura.....	51
Capítulo tres: La metodología de la investigación	55
3.1 La metodología cualitativa.....	56
3.1.1 Tipos o modalidades de la investigación cualitativa.....	58
3.2 El contexto de la investigación y la selección de los sujetos de investigación.....	61
3.3 Estrategias para la obtención del material empírico.....	62
3.4 Las categorías de análisis.....	67
3.5 Análisis de los testimonios.....	68

3.5.1 Las vivencias en el CETIS 10.....	68
3.5.1.1 La elección del CETIS.....	69
3.5.1.2 Elección de la especialización.....	71
3.5.1.3 Saberes obtenidos.....	72
3.5.1.4 Materias de agrado (preferidas).....	74
3.5.1.5 Materias de desagrado.....	76
3.5.1.6 La práctica docente en el CETIS.....	77
3.5.1.7 Las prácticas de campo en el CETIS.....	80
3.5.1.8 El Servicio social.....	82
3.5.2 La transición del egresado del CETIS 10 al universitario en Pedagogía.....	85
3.5.2.1 El significado del certificado de especialización.....	85
3.5.2.2 Relación del egreso con el mercado laboral inmediato.....	87
3.5.2.3 El papel de la familia al momento de egresar.....	89
3.5.2.4 Sentidos de la vocación. La elección de la UPN.....	91
3.5.3 Las vivencias en la Lic. en Pedagogía de la UPN AJUSCO.....	93
3.5.3.1 Primeras impresiones de adaptabilidad.....	93
3.5.3.2 La relación con los profesores de la UPN.....	96
3.5.3.3 Materias de agrado en la carrera.....	98
3.5.3.4 Temas de agrado.....	100
3.5.3.5 Aprendizajes y saberes obtenidos.....	102
3.5.3.6 La elección del campo.....	104
3.5.3.7 La elaboración de la tesis.....	106
3.5.3.8 Rasgos de identidad como pedagoga.....	109
3.5.3.9 Relación de la especialización del CETIS con la Lic. en Pedagogía.....	111
Conclusiones.....	114
Referencias.....	120
Mesografía.....	123
Documentos oficiales.....	123

INTRODUCCIÓN

La presente investigación plantea a partir del análisis de las trayectorias de egresados del CETIS 10 “Margarita Maza de Juárez” la relación existente o nula con los estudios de la Carrera en pedagogía de la UPN Ajusco. En su discurso analizaremos los significados que los sujetos le dan a su formación técnica como egresados del CETIS 10 y su vínculo con la pedagogía en su constitución como profesionales de la educación.

En el imaginario social se tiene en mente una interesante ideología, piensan que una especialización técnica a nivel bachillerato, le otorgará al alumnado todas las herramientas necesarias para una inserción al mercado laboral, con un empleo formidable acorde a su especialización y capaz de solventar sus necesidades, con un goce de salario arriba del promedio de la población mexicana. Sin embargo, “La entrada al mundo del empleo no está precedida por la salida del sistema escolar, por lo que cabe preguntarse si es posible seguir manteniendo la idea de la existencia de una transición e inserción laboral para los jóvenes” (Weiis, 2012, p.291).

Si bien es cierto, en la década de los 90s la escuela técnica otorgaba muchos beneficios en cuanto a la capacitación laboral para la inserción de los egresados a distintas empresas, empero, los tiempos cambian y el hecho de culminar una especialización, no asegura que el individuo posea un trabajo digno y un goce de salario que solvete sus necesidades. En una educación basada en competencias y en un mundo con mucha demanda laboral y escasas ofertas de empleo, solo serán beneficiadas aquellas personas con un historial amplio en cuanto a su preparación, donde es necesario que el futuro trabajador haya alcanzado el más alto nivel educativo para ser digno de un puesto en una empresa, institución, etc.

Con base en lo anterior, la población estudiantil de un CETIS, es capaz de crear un propio sentido de lo que es estudiar en un bachillerato tecnológico, ya sea a

través de su familia, la sociedad o de él mismo y, puede ingresar al nivel universitario con cierta visión o ciertas pautas que desarrolló dentro de los tres años de formación en el nivel medio superior. Es llamativo e intrigante recolectar algunas de las pautas que dieron origen a la elección de carrera y universidad, asimismo es de suma importancia analizar la identidad que el estudiante adquiere con lo vivido dentro de la de la licenciatura es por ello que el trabajo va enfocado a estudiantes de la carrera en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional egresados de un bachillerato técnico.

La presente investigación nace a raíz de los múltiples comentarios que he escuchado a lo largo de la licenciatura en Pedagogía en la UPN, con relación a los estudiantes egresados del bachillerato tecnológico, en donde claro está que la mayor parte de las personas tienen la ideología de la inserción laboral inmediata y con un sueldo arriba del promedio de la población mexicana. Es por ello que al realizar trayectorias académicas con los egresados del CETIS número 10 y que son estudiantes de la carrera en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, se reflejara el verdadero sentido de lo que fue estudiar en un bachillerato tecnológico, pues solo las personas que pasaron por esta cuestión, tienen la verdadera respuesta a la veracidad de esos comentarios, dando a conocer en la investigación, como lograron pasar de una especialización técnica a la licenciatura en pedagogía de la UPN Ajusco, rescatando también, algunas vivencias en el nivel superior.

De esta manera, el plantel CETIS no. 10 "Margarita Maza de Juárez" cuenta con cuatro especialidades de bachillerato tecnológico en el área químico-biológica.

El bachillerato tecnológico es una modalidad bivalente, es decir el alumno adquiere la preparación propedéutica necesaria para continuar sus estudios en el nivel superior y además, puede cursar al mismo tiempo, una especialidad técnica.

- Bachillerato tecnológico en Dietética.
- Bachillerato tecnológico en Gericultura.

- Bachillerato tecnológico en Laboratorio Clínico.
- Bachillerato tecnológico en Puericultura.

El plantel va dirigido a los jóvenes egresados de secundaria que deseen seguir estudiando, como a quienes requieren cursar una carrera técnica para incorporarse al mercado laboral.

El plan de estudios se encuentra organizado en seis semestres e integrados por asignaturas y módulos que están distribuidos en tres componentes de formación: básica, propedéutica y profesional, cubriendo un total de 2800 horas por semestre en 16 semanas y un trabajo promedio de 30 horas de trabajo académico por semana.

El componente de formación básica con 1200 horas: aborda los conocimientos esenciales de la ciencia, la tecnología y las humanidades, aporta fundamentos a la formación propedéutica y a la profesional y está integrado por asignaturas.

La formación propedéutica es de 480 horas: se articula con la educación superior, pone énfasis en una profundización de los conocimientos disciplinares que favorezca una mejor incorporación de los egresados a instituciones de ese tipo educativo y está integrado por asignaturas.

El componente de formación profesional con 1200 horas: es la formación tecnológica; se da a partir del segundo semestre, prepara como técnico del nivel medio superior, se organiza en carreras estructuradas en módulos para desarrollar las competencias profesionales correspondientes al campo de formación profesional de la carrera técnica elegida.

Al concluir los estudios se obtiene el certificado de bachillerato y una carta de pasante. Una vez cubiertos los requisitos correspondientes, el egresado obtiene el

título y la cédula profesional de la carrera cursada, registrados ante la dirección general de profesiones de la secretaría de educación pública¹.

Con respecto al plan de estudios de la licenciatura en pedagogía en general, Plazola y Routenberg (2009) plantean que: El grupo de académicos que diseñó el Plan 1990 instituye un modelo de formación de pedagogo investigador; en el proceso de institucionalización se cambió la estructura, orientación y dinámica del proceso formativo, prometiendo en el perfil de egreso, el dominio teórico metodológico de la pedagogía y la capacidad para desarrollar investigación en el campo de la problemática educativa nacional y de la pedagogía; para lograrlo, el plan se estructuró en tres fases de formación, organizadas a su vez por campos de estudio, de formación y seminarios (plan, 1990).

La primera fase o fase inicial proporciona las bases conceptuales y metodológicas para captar lo educativo en sus diversas manifestaciones; se acentúan los contenidos sociohistóricos en cursos que estudian historia de la educación, los siglos XIX y XX en México: la consolidación del Estado y el capitalismo, el Estado educador y los modelos económicos. Se insiste también en los cursos y contenidos derivados de los paradigmas psicológicos contemporáneos; introducción a la psicología, las teorías del desarrollo de Vigotsky, Luvia y Cole; la psicología social de Kurt Lewin y los grupos operativos, se desarrollan a lo largo de tres espacios curriculares, y queda uno para filosofía, dos para pedagogía y dos orientados a la investigación.

La segunda fase de campos de formación y trabajo profesional ofrece el bagaje teórico técnico para describir y explicar acciones específicas. En la fase de concentración en campo y/o servicio pedagógico, tercera fase de formación, se

¹Información consultada en: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetis. El 07 de agosto del 2018. 20:00

profundiza en los contenidos anteriores, se articula la formación teórica metodológica y se aplican a problemáticas que plantea el sistema educativo nacional (Plan de Estudios 1990, p.15-19).

La importancia de señalar esta relación con el plan de estudios radica en que los estudiantes se constituyen en este plan, sin embargo nos remitimos exclusivamente a su experiencia en la trayectoria formativa como egresados del CETIS y qué tanto influyó para transitar en su desarrollo y en su formación como pedagogos en la UPN. Por lo tanto, no entraremos en plena totalidad con el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco.

Dicho lo anterior, se formularon las siguientes preguntas partiendo de la general hasta las específicas:

- ¿Cuáles son las características de las trayectorias estudiantiles de los egresados del CETÍS 10 que cursan la licenciatura en pedagogía en la UPN?
- ¿Qué identidad crearon los jóvenes en el bachillerato tecnológico durante los tres años de estudio?
- ¿Cuáles son las pautas que marcaron a los estudiantes para ingresar a la carrera de Pedagogía en la UPN Ajusco?
- ¿Cómo relacionan los estudiantes la carrera técnica obtenida en el CETIS 10 con la Lic. en Pedagogía de la UPN Ajusco?

A partir de las cuestiones ya mencionadas, se planteó el siguiente objetivo general:

- Analizar las trayectorias estudiantiles de egresados del CETÍS 10 que cursan la licenciatura en pedagogía en la UPN.

Y los objetivos específicos:

- Conocer la identidad creada por los jóvenes en el bachillerato tecnológico durante los tres años de estudio.
- Caracterizar las pautas que marcaron a los estudiantes para ingresar a la carrera en Pedagogía de la UPN Ajusco
- Identificar si los estudiantes conciben alguna relación de su especialización técnica en el CETIS 10 con la carrera en Pedagogía

La presente investigación se compone de tres capítulos; el primero de ellos lleva por nombre: *Nociones teóricas*, en él se abordan definiciones sobre la juventud, la identidad y el estudiante de educación media superior. El segundo capítulo: *La enseñanza técnica en el bachillerato mexicano, el caso del CETIS*, se hace un breve recuento de los tipos de bachillerato que existen en México, por otro lado se describe el valor del CETIS 10 como institución del nivel medio y se detallan los programas de las carreras que ofrece. El tercer capítulo: *La metodología de la investigación*, se puntualiza en la investigación cualitativa y sus tipos, también se aborda la selección de los sujetos de estudio en conjunto con el procedimiento para la obtención de información, las categorías de análisis y el análisis del discurso. Finalmente, se presentan las conclusiones y reflexiones de la investigación.

CAPÍTULO 1: NOCIONES TEÓRICAS

El marco teórico del presente capítulo se conforma de las siguientes nociones: Juventud y estudiantado, Identidad y Trayectorias escolares estudiantiles. Dichos elementos nos permitirán establecer una relación con los estudiantes analizados a lo largo de la investigación con el fin de situarlos como ejes participes en el desarrollo de cada aspecto del trabajo.

1.1 La juventud y el estudiantado

La base central del presente trabajo se enfoca en jóvenes estudiantes de la Educación Media Superior, por ello, me gustaría partir con la siguiente cita: Al concepto de juventud, “se le atribuyen una serie de rasgos característicos basados en el sentido común y en la construcción de significados, agregados colectivamente al comportamiento de dichos sujetos” (Ibarra y Escalante, p.5).

Asimismo, los autores hacen mención sobre el contexto histórico de dicho concepto, retomando a pioneros del estudio sociológico de la juventud que establecían a los jóvenes “como aquellos que ya no pueden ser considerados como niños, pero que todavía no son adultos, postura considerada como simplista pero que marcó la pauta para el estudio evolutivo de dicha conceptualización” (Ibarra y Escalante, 2013, p.5).

Del mismo modo Muñiz (1997) hace referencia en cuanto al origen social y características de los estudiantes, mencionando que ciertas circunstancias pueden afectar las oportunidades de los jóvenes dependiendo de las condiciones económicas de sus familias y por ello la selectividad social por el tipo de universidad.

En esta obra, la autora explica que el curso de la vida plantea un conjunto de transiciones como los eventos que marcan el paso de la juventud a la vida adulta, por lo tanto, suelen suceder en un periodo corto de tiempo en la vida de los individuos, y lo ubica en la etapa en la que se da el ingreso a la universidad.

Por su parte, Guerra (2009) menciona que los jóvenes están sujetos a “dar sentido a la vida”. Nos explica que cada uno de nosotros, tiene un curso de vida, y en este, existen distintos procesos reflexivos y de resignificación de esta manera, todos los individuos disponemos de varios roles, todo acorde a lo que la sociedad nos ha inculcado, por ejemplo, sabemos que algún día trabajaremos, nos casaremos o, tendremos nuestro propio hogar y esto hace que generemos expectativas de ello.

La juventud está marcada por supuestos imaginarios, en donde cada individuo planea una ideología de su vida a corto, mediano y largo plazo con distintos aspectos que dan entrada a roles estudiantiles, laborales, sociales, familiares, etc., estos roles se pueden ubicar a través de las distintas etapas por las que espera transitar el individuo a lo largo de su existencia.

Entrando un poco en la definición de la palabra estudiante, nos mencionan que “existe consenso en el sentido de considerar que ser estudiante va más allá de estar matriculado en una institución educativa, ya que consideran que la identidad se configura principalmente a partir de una serie de prácticas y experiencias formativas” (Ibarra y Escalante, 2013, p.6).

Por su parte, Dubet (1994) destaca que la condición estudiantil es una experiencia juvenil, por considerar que los estudiantes forman parte de la juventud, la cual está definida por condiciones de vida que sobrepasan a la universidad; al tiempo que son propiamente estudiantes, definidos por condiciones de estudio particulares.

Por un lado, se entiende que el estudiante es aquel personaje que va a la escuela a aprender los distintos contenidos transmitidos por su educador, sin embargo, se menosprecia lo extraescolar, referido en este sentido, a todas aquellas relaciones (afectivas, comprensivas, etc.) con sus semejantes (compañeros).

Lo anterior, juega un papel muy importante dentro de la socialización, pues hace que los jóvenes establezcan una determinada identidad de la escuela, rescatando el significado y valoración que le dan a la institución, tanto en el ingreso, permanencia y egreso.

De esta manera, las palabras (jóvenes y estudiante) se encuentran correlacionadas, puesto que en la juventud, se distingue la etapa del “ser estudiantil” en determinadas instituciones, sin embargo, no es el mismo caso con la palabra “estudiante”, en muchas ocasiones se deja de lado la juventud, ya que aquí entraría el desarrollo del individuo en conjunto con lo meramente escolar aunque a veces no se toma en cuenta dicha relación.

1.2 La Identidad

El significado de la identidad es indispensable para el desarrollo de la investigación, ya que necesitamos adentrarnos en dicho concepto para comprender el contexto del trabajo realizado.

De esta manera, Castañeda (2007) concibe la identidad como un proceso individual y colectivo que permite identificarse y diferenciarse de otros. Se trata de que los estudiantes se conciban de dos formas, del propio sentido que se otorgan y como se conciben con sus compañeros de la institución (en Saucedo et al., 2013, p.165-166).

Asimismo, si entendemos las identidades como las versiones narradas de uno mismo en su distribución plural (Bruner, 1990) y como el resultado de las relaciones vivenciales entre las personas, los lugares y su participación en comunidades de práctica (Leave y Wenger, 1991), entonces dichas identidades solamente son posibles a partir del trabajo subjetivo y relacional que los alumnos hacen en función de sus experiencias, vivencias y la orientación de sentidos posibles (en Guzmán y Saucedo, 2015, p.1030).

Por otro lado, debemos entender que “la identidad es parte de la idea de “distinguibilidad”. La posibilidad de distinguirse debe ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación, lo que requiere una intersubjetividad lingüística que moviliza tanto al hablante como al interlocutor” (Machuca, 2008, p.47).

A grandes rasgos la identidad parte desde la concepción de uno mismo, a través de las propias palabras que se otorga y en relación con la concepción de rasgos identitarios que nos conceden los sujetos que se encuentran en el mismo contexto y en constante interacción.

Así, la construcción de un proyecto identitario genera la puesta en práctica de una conciencia reflexiva o de una actitud reflexiva por parte del sujeto. Así también, entra en juego su capacidad de imaginarse en potencia subjuntiva y de proyectarse en el futuro (Guerra, 2009, p.144).

Teniendo en cuenta que debe existir una construcción de la identidad, debemos mencionar que en ella también existe un transcurso de construcción identitario y es entendido como un proceso dinámico, inacabado y en constante devenir presupone, en suma, una conciencia reflexiva y articuladora de las distintas experiencias de la vida, que permiten al individuo articular el pasado y hacer frente, en el presente, a la coacción de la selección (Guerra, 2009, p.144).

De igual forma, “la identidad se construye simbólicamente a partir del discurso social común, en el cual existen creencias y representaciones sociales e históricas de reconocimiento del individuo y de los otros” (Machuca, 2008, p.46).

Por ello, los atributos identificadores son un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades y algunos funcionan como rasgos de personalidad mientras que otros son de tipo relacional en tanto que denotan características de sociabilidad (Machuca, 2008, p.47).

Es así como la identidad debe depender de identificaciones circunstanciales dadas por los otros para reivindicar al propio sujeto y de las trayectorias individuales, las cuales son variables según los contextos sociales, dando diversas configuraciones identitarias (Machuca, 2008, p.57).

De este modo, la identidad estudiantil se ha creado a partir de preguntarse acerca de los gustos, los valores, las inclinaciones y las preferencias de los estudiantes en relación con la cultura universitaria y la vida social. En estas investigaciones, se busca dar cuenta de los vínculos de los estudiantes con su entorno y ubicación en la sociedad (Saucedo et al., 2013, p.167).

De esta manera, la identidad se entiende como aquellos rasgos característicos que nos distinguen de los demás, teniendo en cuenta que para llegar a dicho significado debe existir un proceso reflexivo, en donde el individuo parte de sus experiencias personales para identificarse con dichos rasgos.

1.2.1 Identidad social

Para recuperar un poco el concepto de identidad social, retomaremos la perspectiva de la autora Machuca (2008) en donde establece que la identidad social ha sido una de las categorías más relevantes en las últimas décadas dentro de las ciencias sociales, debido principalmente a la incertidumbre que los contextos estructurados ofrecen a los agentes en cuanto a la percepción que tienen de sí mismos y de su entorno.

Además, hace alusión al abordaje de la identidad, mencionando que manifestó una dicotomía conceptual entre los partidarios de las visiones *macro* y *micro* sociológicas. La primera postura argumenta que son las regularidades objetivas como las estructuras, leyes o sistemas de relaciones las que influyen determinadamente en la acción de los individuos y por ende en el funcionamiento de la sociedad, independientemente de las conciencias y voluntades individuales.

Por su parte, el enfoque “micro” ubica como el elemento definitorio a la capacidad de acción del sujeto generada desde su mundo interior (Machuca, 2008, p.39).

En palabras más detalladas sobre los conceptos de las visiones *macro* y *micro social* construye lo siguiente:

- La perspectiva macrosocial:

Desde la veta funcionalista se comprende a la sociedad como un sistema integrado por varios subsistemas en mutua interdependencia. La génesis del sistema social se ubica en la acción de individuos con capacidad de elección, motivaciones, normas, valores e intereses, pero orientados por expectativas de acción que marcan pautas de conducta propias de los diversos roles sociales. De esta manera, los roles implican relaciones normativas, dado que hay mecanismos sociales que dirigen el desarrollo de las interacciones (Machuca, 2008, p.40).

- La perspectiva microsocia:

El interaccionismo simbólico se posiciona en el otro polo explicativo de la identidad social concibiendo que es un constructo de significados que el sujeto elabora sobre sí mismo y sobre los demás en contextos de interacción, independientemente de las nociones estructurales existentes (Machuca, 2008, p. 42).

En palabras resumidas, alude a la existencia de dos perspectivas sociales, en donde una de ellas (macrosocia) es concebida como la sociedad en general, pero con diversos subsistemas que dan pauta a los diversos roles sociales y la segunda (microsocia) es creada a partir de los significados adquiridos de los individuos, sin la importancia de dichos roles.

Del mismo modo, la identidad social no es sólo personal o únicamente social, sino que se conforma como una ilación de hechos heterogéneos que cobran sentido en la narración que hace el actor de su propia trayectoria de vida y de su proyección a futuro, y que es captada a partir de las representaciones sociales que los sujetos

hacen de sí mismos en ciertos contextos estructurados, a partir de las relaciones de interacción que establecen con sus semejantes (Machuca, 2008, p.37).

Hasta ahora, se entiende que la identidad social parte de la conformación del propio individuo en tanto que aprueba la diferenciación del sujeto en el dogma de sus contrastes y semejanzas con base en un determinado grupo o contexto. En este sentido, se forman rasgos de pertenencia en distintos grupos sociales en donde los sujetos se identifican con cualidades característicos similares.

Asimismo, la identidad social está constituida por diversas esferas de acción a nivel macro y a nivel micro como pueden ser: la familia, la escuela, la personalidad, la religión, la nacionalidad, la lengua, el género, la edad y la profesión. Así, la identidad social es resultado de la comprensión subjetiva de una compleja red de interrelación entre esferas, concepciones espacio-temporales y puntos de referencia individual y relacional (Machuca, 2008, p.38).

Una característica fundamental de la identidad es su capacidad de perdurar en el tiempo y el espacio, por lo que dentro del contexto de interacción los otros esperan que nosotros seamos estables y constantes en la identidad que manifestamos. De aquí que la identidad social requiera de contextos de interacción estables, a los cuales los fenomenólogos y “etnometodólogos” les han llamado el mundo de la vida que es el conocido en común y en el que se comparten representaciones sociales, tradiciones, expectativas, saberes y esquemas comunes. (Machuca, 2008, p.51).

El estudio de la identidad social es un asunto complejo e interesante para las ciencias sociales, especialmente en un contexto de configuración de sociedades cambiantes, las cuales responden a una dinámica de mayor individuación y reafirmación de las particularidades, junto con la posibilidad de socialización a nivel mundial y a un ritmo vertiginoso, estableciéndose así pertenencias sociales múltiples (Machuca, 2008, p.5).

De esta forma, la identidad social se crea en relación con los determinados contextos en donde se sumerge el individuo, ya sea el ámbito familiar, la escuela,

amigos, un rango de edad, etc. así, el sentido de identidad social dentro de los sujetos de investigación resulta pertinente porque la mayoría de contextos lo comparten o compartían casi a diario, de esta manera, será reflejado con algunas respuestas comunes a lo largo de la indagación.

1.2.2 Identidad profesional

Es de suma importancia abordar el concepto de identidad profesional en el presente trabajo debido al contexto educativo en el que nos encontramos sumergidos.

Partiendo o esclareciendo un poco sobre la definición de la palabra profesión, se puede precisar como un grupo de individuos de una disciplina que se adhiere a lineamientos cognoscitivos, éticos y prácticos delimitados por ellos mismos y respaldados institucionalmente. El grupo profesional posee un reconocimiento social como portador de los recursos necesarios para brindar un servicio a la sociedad, el cual está basado en los conocimientos y habilidades aprendidas dentro de instituciones de nivel superior (Machuca, 2008, p.52).

De esta forma, Dubar parte del supuesto de que la identidad profesional es una de las esferas constitutivas de la identidad social y que ésta se da principalmente en la interacción ocurrida dentro de los contextos estructurados de la escuela y del medio laboral. El vínculo entre ambos contextos permitirá la reconstrucción de la identidad del sujeto en la medida en la que éste es capaz de definirse en un sentido biográfico y proyectivo hacia su futuro de vida. Esta comprensión del sí mismo se sustenta en el reflejo que le otorgan los llamados referentes de otredad, a través de los cuales se reconoce y se valora, y entre los que podemos mencionar como los más destacados a los padres, los profesores, los compañeros de estudio, los compañeros de trabajo y los empleadores (citado en Machuca, 2008, p.10).

Asimismo la categoría de identidad profesional parte del supuesto de que el ejercicio de la profesión es central en la construcción y reconstrucción de la identidad social. La identidad profesional pretende identificar el modo en el que la dimensión profesional es determinante en la manera que tiene un grupo profesional para auto describirse en ciertas representaciones que le permitan diferenciarse y comparar su práctica con las de otros grupos profesionales (Machuca, 2008, p.52).

De esta manera, tenemos entendido que el concepto de identidad profesional evoca a las habilidades adquiridas y por adquirirse de profesionistas que manejan cierto contexto dentro de la sociedad, los cuales hacen que se distingan y diferencien de la labor de otros grupos.

Con base en lo anterior, la identidad profesional es una línea que se deriva también del campo de la identidad, y pone de relieve los aspectos concernientes a la carrera en la que se están formando los estudiantes y todos aquellos elementos que los llevan a identificarse con la profesión que ejercerán (Saucedo et al., 2013, p.169).

Es así como los futuros profesionistas ejercerán una carrera con un sinnúmero de contenidos y/o aprendizajes, los cuales adquirirán a lo largo de su formación como estudiantes, desde el nivel básico hasta el nivel superior, este último con mayor responsabilidad de otorgarle las herramientas necesarias para triunfar en dicha especialización, es decir:

Los estudiantes, al participar en distintos contextos, construyen saberes y que los aprendizajes que obtienen no provienen únicamente del espacio escolar. Los estudiantes refieren que los saberes que desarrollan en la escuela son básicamente cognitivos y procedimentales, los cuales se configuran en la base para construir nuevos saberes en el espacio laboral, para complementarlos y enriquecerlos (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1049).

De esta manera, la identidad profesional muestra el proceso mediante el cual los estudiantes se acercan al conocimiento del mercado laboral y al ejercicio profesional, para ir perfilando desde sus propias condiciones su proyecto personal y profesional (Saucedo et al., 2013, p.170).

En dicha construcción de un proyecto de formación profesional, movilidad laboral e inserción social, además de las cuestiones relacionadas con el balance de la historia global, social y personal del individuo, y la transformación del horizonte de oportunidad en la estructura social y cultural, está ligada a las aspiraciones individuales y a las propias motivacionales. En él se involucran procesos relacionados con la construcción de la identidad profesional, en tanto que existe una interacción entre la construcción de identidad y la construcción de proyectos profesionales (Guerra, 2009, p.148).

La identidad profesional es una de las dimensiones que conforma a la identidad social y que privilegia el estudio de los aspectos vinculados con el trabajo dentro de la socialización. Se ubica principalmente en los contextos de formación universitaria y de mercado de trabajo y recupera mecanismos de interacción entre los que destacan la elección de carrera y de universidad, la formación educativa, la vinculación de prácticas escolares con ámbitos externos, la inserción al mercado de trabajo, la dinámica al interior del espacio laboral y el proyecto de vida académico y profesional (Machuca, 2008, p.38).

La identidad profesional es tomada como resultado de procesos colectivos de interacción, en donde se articulan tanto lo individual como lo social de los sujetos en la constitución de sus identidades. Son el complejo de representaciones profesionales adquiridas en el proceso de interacción durante su formación profesional que permiten diferenciarse o identificarse de otros grupos profesionales en cuanto a su ser y quehacer profesional (Machuca, 2008, p.53).

La identidad profesional dependerá de la definición desde sí mismo y desde la otredad en cuanto a componentes como las competencias, el estatus, la carrera posible, la construcción de proyectos y las aspiraciones. Este ejercicio construirá una “identidad profesional de base” que permitirá una proyección de sí para el porvenir y que por lo tanto orientará la trayectoria de empleo y la lógica de aprendizaje o formación (Machuca, 2008, p.53).

Asimismo, la construcción de la identidad profesional depende de las características de las relaciones laborales, lo cual involucra el factor de la búsqueda del poder. Así, el reconocimiento de la identidad profesional está íntimamente ligado a la legitimación de saberes y competencias y al lugar que ocupa el individuo dentro del grupo de pertenencia (Machuca, 2008, p.53).

La identidad profesional es la esencia de formación adquirida del estudiante en cuanto a su especialización, por ende es un rasgo elemental desarrollado por diversos conocimientos situados en el futuro lugar de trabajo, asimismo, en dicha área laboral, se retroalimentara de aprendizajes por adquirirse.

1.2.3 La Identidad de jóvenes estudiantes

Como ya hemos abordado previamente el concepto de identidad, es necesario aterrizarlo en el plano de los jóvenes estudiantes, debido a nuestro objeto de estudio y el contexto en el que se involucra.

Para ello, entraremos en el plano de la socialización en donde Guerra (2009) nos mencionan que dicha palabra deviene en un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de identidades ligado a las diversas esferas de la actividad que cada uno encuentra en el curso de su vida y en la que debe aprender a convertirse en actor.

Retomando las palabras anteriores, la esfera de desenvolvimiento de los jóvenes de la presente indagación, es el contexto educativo, lo cual genera que se encuentren en constante construcción de identidades ligado a sus experiencias y/o aprendizajes adquiridos dentro de su formación académica.

El concepto de identidad es diferencia y pertinencia, en la que la singularidad de alguien se define en relación con los otros. No basta, por tanto, que una persona se perciba como distinta, sino que también tendrá que ser percibida y reconocida como tal. La autoidentificación se apoya en la pertenencia a un grupo y en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones. No existe, entonces, la identidad sin alteridad o sin reconocimiento intersubjetivo, y tanto una como otra varía históricamente y dependen del contexto de su definición. (Giménez, 2002b; Dubar, 2000^a; en Guerra, 2009, p.49).

De esta manera, el joven al definirse como estudiante, debe caracterizarse en ciertos aspectos que lo identifiquen como tal, con el apoyo de ciertas personas que lo rodean, en este caso, sus compañeros de escuela, ya que todos forman un grupo identitario común, en el que se encuentra sumergido con características y pensamientos comunes.

Para Dubar lo que existe son los modos de identificación variables en el curso de la historia colectiva y la historia personal afiliación a diferentes categorías que dependen del contexto. Estas formas de identificación son de dos tipos: las identificaciones atribuidas por los otros y las identificaciones reivindicadas por uno mismo; lo anterior quiere decir que cada uno se puede identificar a si mismo de diferente manera a la que hacen los demás (Guerra, 2009, p.49).

A manera de cierre, la identidad de jóvenes estudiantes se encuentra familiarizado por las nociones que el sujeto posee sobre sí mismo en conjunto con la concepción que le otorgan los otros (compañeros) debido a que la identidad se conforma a través de la “perspectiva sociocultural que prioriza los procesos de construcción de la identidad social y personal” (Guerra, 2009, p.49).

Las identificaciones realizadas por el propio sujeto dependerán de las interacciones hechas con los compañeros o personas de entorno, ya que de ello se adquieren los significados de la identidad.

1.3 Las Trayectorias escolares

El entorno institucional es un filtro de acceso y asignación en tanto todos los jóvenes que desean ingresar a las instituciones públicas de Educación Media Superior (EMS) deben pasar por un concurso institucionalizado que define si son aceptados o no y a qué institución pueden ingresar (Solís et al., 2013, p.1106).

Partiendo de estas palabras, es necesario esclarecer que el objeto de indagación del presente trabajo va relacionado con estudiantes de la Educación Media Superior en el modo de bachillerato tecnológico bivalente. De este modo, a continuación, se pretenden abordar las trayectorias escolares desde la definición de distintos autores hasta su influencia en el contexto de investigación educativa.

Los estudios de trayectorias escolares nos abren la mirada hacia los escenarios más complejos con los que conviven los niños y los jóvenes en su condición de estudiantes y que ponen tensión en su tránsito por la escuela. Quizá la novedad en la investigación en torno a las trayectorias sea el reconocimiento de que la escolarización establece relaciones dinámicas con el entorno, y por tanto, están en permanente definición (Miller, 2013, p.184).

La construcción en las trayectorias de las experiencias vividas parte del supuesto de que la conciencia puede historiarizarse. Miallard (1998) plantea que: *La conciencia tiene sus mitos quiere decir que la conciencia tiene la facultad de historizarse. Si bien los hechos requieren teorías que los expliquen, la conciencia necesita de los mitos para explicarse a sí misma* (en Serrano, 2011, p.13-14).

La elaboración de trayectorias forma parte inherente de la exposición que el “yo” hace para “sí mismo” y para los otros. En ese sentido, la construcción se encuentra vinculada con las escenas de la vida que crean sentidos, anudando experiencias añejas y dan sentido a los que se construyen.

En el proceso de construcción, el yo se mide frente a las demandas institucionales, son ordalías que dejan su estela en la configuración del ser social. En las narraciones biográficas los agentes expresan de forma múltiple, las pruebas, los ritos, que acaecen en la vida de todos los días, en la familia, en las instituciones y en la realización de las diversas experiencias profesionales (Serrano, 2011, p.14).

De esta manera, tratamos de explotar, dentro de otros el supuesto sostenido por MacIntyre: *Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras* (Serrano, 2011, p.14).

Esta noción se complementa con la de trayectoria vital, dado que la vida humana, aprehendida como trayectoria, señala un recorrido, un curso vital a la manera de los antiguos latinos en el que están implícitos: el movimiento, el desplazamiento, las crisis, los conflictos, las contradicciones, los despliegues, los matices, los juegos de posibilidades e imposibilidades. La trayectoria vital subraya el juego dialéctico en la construcción de la propia vida donde, a la vez que somos el mundo que nos apropiamos, también escogemos el mundo que queremos hacer o, en todo caso, dejar de hacer. Esta categoría nos confronta con la vida como proyecto (Aguirre, 1997: citado en Velázquez, 1947, p.47).

Las trayectorias escolares como herramienta de indagación, permite al investigador situarse en distintos niveles educativos, partiendo desde la primaria,

hasta el nivel medio superior, y en ello, destaca la participación plena de los investigados. En otras palabras:

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas (Teregi, 2007, p.1).

Guerra (2009) en su obra titulada, *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sector popularizado* menciona que el concepto de trayectoria en relación con las áreas y disciplinas orientadas al conocimiento de la juventud mexicana y de los jóvenes como categoría social, han contribuido de manera significativa al conocimiento del tema, respondiendo sobre todo al terreno de las conceptualizaciones sobre la juventud y en lo que tiene que ver con la entrada de los jóvenes en la vida adulta.

Muñiz (1997) plantea en su investigación la suma importancia de analizar las trayectorias educativas universitarias como una manera de acercarnos al estudio de una fase importante del curso de vida de individuos selectos y la manera en que ciertas circunstancias se relacionan con la estadía en la universidad, asimismo, menciona que es de primordial interés conocer cuáles son los factores que se asocian para condicionar o determinar el que un estudiante logre terminar su carrera y titularse.

También hace mención sobre la definición de trayectorias educativas universitarias y establece dos aspectos principales: el primero referido a los logros obtenidos en el proceso educativo y, el segundo, al tiempo de permanencia en la universidad.

Asimismo, en el tema de las trayectorias, están implícitos procesos de socialización que van a la par con procesos de individualización, subjetivación y construcción de identidades sociales y personales; este último requiere de una

cierta aclaración conceptual, especialmente cuando el tema se aborda desde los sujetos como actores sociales y su relación con la estructura (Guerra, 2009, p.48).

Por otro lado, la trayectoria escolar se puede entender como un conjunto de factores y datos en una sucesión organizada de actividades y procesos tanto escolares como extraescolares que son atravesados por influencias formales e informales, y que potencializan el desarrollo del sujeto para continuar su formación escolar o para su posterior incorporación al mercado laboral, dando cuenta del comportamiento de la vida escolar de los jóvenes (Ibarra y Escalante, 2013, p.10).

A grandes rasgos, las trayectorias escolares ubican al investigador en determinadas etapas formativas de los estudiantes y a la vez, suscitan algunos momentos claves de dichas etapas, en tanto a las razones de dicha formación, abarcando también el plano extraescolar.

El estudio de las trayectorias permite cuantificar el comportamiento escolar de un grupo, de una especialidad, de una cohorte, etc., durante su tránsito institucional por la escuela, desde su ingreso, durante su permanencia y su egreso de la institución. Para lograrlo, este tipo de enfoques requiere obtener, manejar y analizar una serie de indicadores, lo cual arroja información valiosa para reafirmar, fortalecer y/o reorientar el trabajo escolar de la institución a partir de estrategias de mejora de los procesos educativos (Ibarra y Escalante, 2013, p.10).

De esta manera, el indagador pretende establecer indicadores en su investigación que le servirán como ejes de secuencia en las trayectorias educativas, con el fin de situar distintos momentos y hallazgos dentro su exploración.

En el tema de las trayectorias escolares, se han creado tipologías sobre las mismas, tenemos la trayectoria escolar ideal que es la escolarmente deseable pues es la que impacta favorablemente la eficiencia terminal en los sistemas educativos. Quienes cursan sus estudios en este tipo de trayectorias, se les

considera buenos estudiantes. Otro tipo de trayectoria escolar es la intermitente, que es aquella en la cual el estudiante no culmina sus estudios en el tiempo oficialmente esperado pero que tampoco abandona definitivamente la escuela, ingresa, abandona temporalmente, reingresa a sus estudios y en esos intervalos hay una gama de causas, razones y/o actividades que puede desarrollar el estudiante. Las diferencias en los trayectos estudiantiles, muestran la complejidad y las circunstancias a que se enfrentan los jóvenes en un espacio que formalmente intenta mostrarlos de manera homogénea, y es precisamente esa diversidad de culturas y circunstancias lo que confiere una diversidad de significados a su papel como estudiantes, a su permanencia y egreso del bachillerato (Ibarra y Escalante, 2013, p.10).

Además, los estudios de trayectorias escolares, pueden ser de dos tipos, longitudinal o transversal. El primero implica un seguimiento a lo largo de todo el trayecto escolar de un grupo de estudiantes por la escuela, en tanto que el seguimiento transversal está pensado y diseñado para realizar cortes intermedios en función de los objetivos de una investigación (Ibarra y Escalante, 2013, p.5).

En las trayectorias escolares es recomendable el seguimiento longitudinal por una serie de variables institucionales, económicas, pedagógicas, familiares, culturales que se entretujan con representaciones y percepciones subjetivas y significados del estudiante, lo cual ofrece una opción para mirar cómo ese entretujado responde a los intereses y expectativas de los estudiantes (Ibarra y Escalante, 2013, p.5).

1.3.1 El estudio de las trayectorias estudiantiles en México

Iniciaremos este apartado retomando las trayectorias estudiantiles en México en el nivel medio superior, en lo que respecta al abandono y deserción escolar como fenómenos educativos institucionales. Partiendo desde este punto las trayectorias juegan un papel indispensable para comprender dichos problemas debido a la falta de análisis en las voces de los estudiantes.

La comprensión de las trayectorias escolares se representa como un proceso dinámico, constituido por un secuencia de probabilidades cuyos componentes son variables en el tiempo (Reimers, 2003: citado en Miller, 2013, p.184).

Los trabajos que se inscriben dentro de la línea clásica del estudio de las trayectorias se desprenden de la preocupación de la escuela por lograr trayectorias continuas y minimizar los factores que conducen al rezago o abandono (Miller, 2013, p.184).

Es interesante que pese al impacto que tienen las estructuras organizacionales sobre las trayectorias escolares, normalmente es un ángulo poco atendido; por ejemplo, la forma de programar los horarios de clase, la carga de trabajo de los académicos y la segmentada atención a los estudiantes (Miller, 2013, p.185).

El estudio de las trayectorias en cuanto a la desigualdad social y cultural, obliga a atender las acciones que se han llevado a cabo en el ámbito nacional, regional e institucional para ampliar las oportunidades de acceso, continuidad y permanencia en la escuela (Miller, 2013, p.187).

Retomando el estudio de las trayectorias, según Miller (2013) “en el año 2002, se llevó a cabo un trabajo sobre trayectorias educativas, en donde se le daba seguimiento al ingreso de alumnos en una universidad tecnológica para conocer sus prácticas sociales, el trabajo se sostuvo anualmente hasta la conclusión de los estudios de la generación estudiada. Los resultados de dicho trabajo permitieron desarrollar acciones que permitieron que el modelo educativo de las universidades se afianzara como una opción formativa de los jóvenes” (p.187-188).

Por otro lado, entrando en nuestro tema de investigación en donde se le da vida a las voces de los estudiantes para retomar sus experiencias, es una línea de trabajo que “ayuda de manera importante a la comprensión de las trayectorias

desde la posición de los individuos frente a la propia institución y otros eventos no académicos” (Miller, 2013, p.190).

El lente desde el cual se aborda la comprensión de las trayectorias es la compleja dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes, poniendo atención a sus motivaciones y expectativas en torno a la educación (Miller, 2013, p.190).

Las transiciones de los estudiantes en los distintos niveles educativos (primaria, secundaria, media superior y superior), son una pieza clave para el estudio de las trayectorias educativas porque nos suelen mostrar las vivencias de cada etapa en la educación en distintos momentos, recuperando recuerdos, procesos de aprendizaje y la relación con sus semejantes.

Por otro lado, en Miller (2013) el trabajo de las trayectorias estudiantiles también puede impulsar la observación y el análisis de distintos fenómenos migratorios de algunos jóvenes e incluso, adolescentes. Nos permiten conocer los intereses de aquellas personas que abandonan la escuela en busca del “sueño americano”. Con base en esta ideología, el joven busca generar cierta economía para con su familia y seres cercanos, a manera de que la migración y la educación sean dos polos opuestos y no existe conectividad entre ellos, se hace una u otra, pero nunca se pueden llevar a cabo las dos cosas (p.191).

La comprensión de las trayectorias desde este ángulo ha permitido el desarrollo de propuestas de atención educativa para alumnos transnacionales y la educación intercultural, y está centralmente destinada al estudio de niños y adolescentes por ser quienes mayoritariamente conforman este fenómeno (Miller, 2013, p.192).

Las trayectorias también se pueden proponer como la observación de una manifestación de las condiciones de desigualdad que prevalecen en nuestro país; de diversas formas de intervención gubernamental encaminadas a procurar una

mayor equidad educativa, ampliando y diversificando la oferta formativa con apoyos económicos y académicos que modifiquen oportunidades para ingresar y permanecer en las instituciones como producto de reformas y acciones institucionales (Miller, 2013, p.195).

En las trayectorias se reflejan los intereses y los impulsos de decisiones que el estudiante efectúa en ciertos momentos de la vida para llegar a una determinada meta, generalmente denotan los contextos en donde desarrollaron dichos propósitos. Con lo anterior, una trayectoria nos permite conocer los factores de intervención en las decisiones de los estudiantes.

CAPÍTULO 2:
LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN EL
BACHILLERATO MEXICANO, EL
CASO DEL CETIS

Comenzaré el presente capítulo con una cita de Guerra (2009) La escuela media superior puede ser contemplada como una alternativa muy lejana frente al horizonte de oportunidad social y cultural; o bien, puede ser interpretada como un futuro previsible, una alternativa de vida distinta a la que marcan sus cánones culturales. Este pasaje estará acompañado también por momentos de vacío, indecisión o de incertidumbre en los que los jóvenes no sabrán de inmediato qué camino seguir.

Con base en la EMSM (2011) tradicionalmente, el objetivo de la educación media ha sido sumamente complejo, pues ha enfrentado la disyuntiva de preparar para la educación superior o para la vida laboral. Hoy en día se acepta que, dado que el mercado laboral tiende crecientemente a requerir habilidades generales que permitan al trabajador aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías, este dilema va perdiendo relevancia; y a la vez, cobra importancia la idea de que la educación media constituye en sí mismo un ciclo formativo, cuyo principal cometido es preparar a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad. Tanto el Banco Mundial (2005) como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006), la UNESCO (2005) y la OCDE (2010) coinciden en que el principal objetivo de la educación media es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos, además de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y ser ciudadanos activos, participativos y productivos. A la par, se destaca la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación, así como asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr que participen activamente en sus procesos formativos.

En pocas palabras, el nivel medio superior ofrece a los individuos una base de conocimientos y aptitudes para lograr dos objetivos esenciales, el primero de ellos es la preparación para el ingreso al mundo laboral, dotándolos de suficientes destrezas y habilidades para insertarse en este contexto, el segundo consiste en el ofrecimiento de una serie de conocimientos formativos para el impulso al nivel

superior, todo lo anterior dependerá de los deseos y sueños que posea cada sujeto.

2.1 El modelo curricular en la RIEMS

La DGETI ofrece una educación bivalente (Bachillerato Tecnológico y Carrera Técnica) de manera que el estudiante tiene la opción de estudiar el bachillerato al mismo tiempo que una carrera técnica; las materias propedéuticas que se cursan son prácticamente las mismas que en el bachillerato general, por lo que se prepara a los alumnos para estudiar una carrera profesional del nivel superior. El plan de estudios incluye, además, materias tecnológicas que preparan a los egresados como técnicos del nivel medio superior. Al concluir los estudios los jóvenes obtienen, además del certificado de bachillerato, el título y la cédula profesional de la carrera cursada.

Esta Dirección coordina los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTEs).

El currículum se organiza en una formación básica (1200 horas.) común a todos los planteles y carreras, que tiene un énfasis en el aprendizaje del idioma inglés, el uso de las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo sustentable; busca una formación integral que incluye educación física y artística. La formación profesional (1200 horas.), específica de cada carrera, está organizada en cinco módulos, uno en cada semestre del programa a partir del segundo; estos módulos son auto contenidos y están enfocados al desarrollo de habilidades específicas para el trabajo, con una orientación predominantemente práctica.

Al concluir cada módulo, los estudiantes reciben un certificado, los cuales se plantean como “salidas laterales”, que permiten que los estudiantes tengan

reconocimiento por sus estudios, incluso si no cursan tres años completos de EMS. La formación propedéutica (480 horas.) comprende cursos para facilitar el tránsito de los estudiantes a la educación superior. Este componente puede variar regionalmente de acuerdo con las necesidades de vinculación y con los requisitos de las universidades de los distintos estados. Esta estructura no requiere que los estudiantes completen los cinco módulos de una misma carrera para obtener un diploma de egreso; pueden cambiar de especialidad durante el curso de sus estudios, o seleccionar módulos correspondientes a distintas carreras. Con ello se busca evitar la deserción que provocan las exigencias de programas rígidos. Además, los módulos se enfocan al desarrollo de habilidades concretas que hacen confluir los contenidos de muchas de las antiguas asignaturas. Estas habilidades están alineadas con las normas de competencia laboral del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) (INEE, 2011, p.38).

El Bachillerato Tecnológico se cursa en seis semestres (3 años). La oferta educativa incluye, entre otras especialidades, las de Electricidad; Electromecánica Industrial o Automotriz; Construcción; Diseño decorativo; Mecánica Industrial; Laboratorista Químico; Contabilidad; Puericultura y Servicios turísticos (INEE, 2011, p.38).

2.2 Tipos y modalidades

El nivel medio superior de nuestro país, concibe tres tipos de modelos educativos, el primero de ellos lleva por nombre “bachillerato general”, el segundo es conocido como “bachillerato técnico” y el “tercero es el bachillerato profesional técnico”. El origen de esos, según el INEE (2011) son los siguientes:

1.- El bachillerato general surgió en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal; dicha ley establecía que la Escuela Nacional Preparatoria impartiría los cursos necesarios para ingresar a las

Escuelas de Altos Estudios, es decir, ofrecería una preparación general o propedéutica para continuar al nivel de educación superior. El cometido original de este tipo de bachillerato se conserva hasta la fecha; actualmente brinda atención a 61% de la matrícula del nivel medio.

2.- El referente histórico más cercano al bachillerato tecnológico es la Preparatoria Técnica, creada en 1931 para impartir instrucción especializada de carácter técnico. En la actualidad, además de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al alumno en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores, el bachillerato tecnológico lo capacita para que participe en los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal. Este modelo educativo es bivalente y hoy en día concentra a 30% de la matrícula total.

3.- La educación profesional Técnica surgió a finales de la década de los setenta y desde entonces ha sido primordialmente impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Esta educación se distingue de los otros dos modelos por proponerse formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y por establecer vínculos formales con el sector productivo. Hasta 1997, el Conalep era una opción educativa terminal pero a partir de entonces tiene carácter bivalente. Actualmente brinda atención a 9% de la matrícula (p.27-28).

Al retomar la historia de la educación media superior en México, en un inicio se encargaba de formar a los alumnos para la entrada al trabajo, existía una gran demanda laboral y ese era uno de los objetivos primordiales de varias instituciones, con el paso del tiempo se estableció como un nivel como básico dentro del sistema educativo. De esta manera, el nivel medio en general adquirió otro tipo de visión, por un lado sería una etapa educativa en donde el estudiante podría adquirir una abundancia de conocimientos que serían la base para el

ingreso al nivel superior y, por otro lado, existirían otros tipos de preparaciones sobre el individuo para la introducción laboral.

Asimismo, el Sistema Educativo Nacional, según el INEE (2011) brinda a la población juvenil varias elecciones formativas en el nivel medio superior y por lo general se suelen conformar por tres grupos esenciales:

- a) Centralizadas de la Subsecretaría de Educación Media Superior, a través de cuatro Direcciones Generales que guardan correspondencia con sectores productivos del país: de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyTM), y de Bachillerato (DGB).
- b) Desconcentradas de la SEP, mediante el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- c) Centralizadas de otras Secretarías u organismos federales, como la Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena), la Procuraduría General de la República (PGR), y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

El marco de la obligatoriedad de la educación media superior

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE) reconoce que nuestro país ha tenido avances importantes en términos de cobertura y de reducción de desigualdades, pero también admite la necesidad de atender los problemas de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento de los alumnos de educación básica y media superior, a fin que desarrollen plenamente las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral (INEE, 2011, p.14).

Recordemos que en nuestro país, la mayor parte de la población se encuentra catalogado como en situación de pobreza y la educación media superior se torna obligatoria como respuesta al llamado social de la población, misma que a través del marco educativo busca una mejor calidad de vida, teniendo mejores oportunidades laborales y una mejora del salario.

En la propuesta de decreto enviada al Senado de la República para su análisis, los artículos 3º y 31º constitucionales quedan expresados de la siguiente manera:

Artículo 3º. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

Artículo 31º. Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley (INEE, 2011, p.16).

Asimismo, el 13 de octubre de 2011, el pleno de la Cámara de Diputados aprobó por unanimidad las reformas al artículo 3º y 31º con las modificaciones propuestas por el Senado para elevar a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior. Estas reformas han sido turnadas a los congresos estatales para su ratificación (INEE, 2011, p.19).

Relevancia y pertinencia curricular

Hacer que la educación media sea más relevante supone, entre otras cuestiones, acortar la distancia que existe entre los intereses y necesidades de los jóvenes y la cultura escolar (Banco Mundial, 2005), lo cual a su vez implica transformaciones en distintos ámbitos de los sistemas educativos (formación de los profesores, programas de estudio, métodos pedagógicos, tiempos y dispositivos de gestión escolar, entre otros). Entre los ajustes requeridos, destaca por su importancia, la

conectividad y la incorporación de las tecnologías de la información, en tanto que éstas tienen un papel preponderante en las formas de relación y comunicación de los jóvenes en muy diversas esferas de su vida cotidiana, desde el estudio y el trabajo, hasta la participación comunitaria y el manejo de la vida privada (INEE, 2011, p.26-27).

Por otro lado, la educación en este nivel educativo enfrenta problemas de deserción escolar. Se piensa que los contenidos abordados durante los tres años, son sumamente complejos, lo suficiente para que los alumnos se sofoquen y opten por abandonarla, de tal modo que pierden el interés por aprender algo nuevo en cada materia. Se debe tener en mente que los intereses de cada individuo y/o estudiante son distintos y el plano curricular actúa de manera general, echando de lado la singularidad. No obstante, siempre dependerá del tipo de bachillerato hablado (técnico, general y mixto).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior

Según el INEE (2011) reconoce:

La amplia variedad de instancias que ofertan planes y programas de Educación Media Superior y la carencia de criterios que las organicen, así como la necesidad de asegurar una formación de calidad a las nuevas generaciones, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) propone un marco de organización común representado por el Sistema Nacional de Bachillerato que ordene y articule a las instituciones e instancias que ofrecen este tipo de educación, dote al nivel de identidad y pertinencia, a la vez que promueva la existencia de distintos tipos de opciones para atender la diversidad de contextos, necesidades e intereses de los jóvenes (p.33-34).

A continuación, mencionaremos dos (de cuatro) ejes de transformación de la RIEMS, impulsada en el año 2008, que son pilares para el desarrollo del trabajo:

- Marco curricular común con base en competencias:

Ante la creciente necesidad de ofertar a los jóvenes una preparación para incorporarse al mundo del trabajo, a la vez que se pretende ampliar sus conocimientos generales en la perspectiva de continuar estudios superiores, se busca reorientar el modelo enciclopedista centrado en la memorización hacia otro centrado en el desarrollo de competencias y habilidades (INEE, 2011, p.34).

En paralelo, se ha establecido un perfil básico de egresado, compartido por todas las instituciones, y susceptibles de adecuarse a la formación específica que cada una ofrece, tanto en términos de preparación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen, y constituye el eje de la identidad de la educación media superior (INEE, 2011, p.34).

La propuesta de Reforma afirma que la definición del “perfil del egresado en términos de desempeños terminales tiene la ventaja de que proporciona el marco común del bachillerato a partir de distinto desarrollo curriculares, sin forzar troncos comunes o asignaturas obligatorias conciliando los propósitos de alcanzar lo común y al mismo tiempo respetar la necesaria diversidad” (SEMS, 2008, p.49).

- Definición y regulación de las modalidades de oferta

Como ya se ha mencionado, la educación media superior consta tres modalidades a cursar, cada una de estas es peculiar, con objetivos claros y particulares, en mejores palabras:

La Ley General de Educación reconoce tres modalidades educativas: la escolarizada, que corresponde a la instrucción tradicional en la cual los estudiantes acuden regularmente a la escuela; la no escolarizada, dividida en abierta y a distancia; y la mixta, que integra elementos de las dos anteriores. La reforma las reorganiza y define formalmente siete modalidades para ofrecer

servicios de Educación Media Superior a poblaciones con distintos intereses, necesidades y contextos: presencial, intensiva, virtual, auto planeada, mixta, certificación por evaluación parciales y certificación por examen (INEE, 2011, p.34).

Según el INEE (2011) en la RIEMS, el Marco Curricular Común (MCC) representa el esfuerzo de la autoridad federal por ordenar los cometidos de este ciclo educativo. El MCC responde a la necesidad de vincular a la EMS con la educación básica y superior, dar elementos relevantes para que quienes la cursan se desempeñen como ciudadanos, y responder a la necesidad de inserción de estudiantes al mercado laboral (DOF, 2008, p.41-42).

Asimismo, el MCC define un perfil básico del egresado compartido por todas las instituciones y enriquecido de muy distintas maneras por lo que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir, independientemente de la modalidad y subsistema cursados. Es lo que constituiría el eje de la identidad de la educación media superior (DOF, 2008, p.29-30).

Las competencias de la educación media superior, establecen al sujeto al parejo con sus semejantes, de tal forma que se encuentren sumamente aptos para desenvolverse y actuar de manera benéfica en la sociedad, en el trabajo y en la familia. Genera la autonomía de diversos aprendizajes para la continuidad de los mismos a través del empirismo.

2.3 CETIS 10 “Margarita Maza de Juárez”

El plantel CETIS no. 10 "Margarita Maza de Juárez" cuenta con cuatro especialidades de bachillerato tecnológico en el área químico-biológica.

El bachillerato tecnológico es una modalidad bivalente, es decir el alumno adquiere la preparación propedéutica necesaria para continuar sus estudios en el nivel superior y además, puede cursar al mismo tiempo, una especialidad técnica.

- Bachillerato tecnológico en Dietética.
- Bachillerato tecnológico en Gericultura.
- Bachillerato tecnológico en Laboratorio Clínico.
- Bachillerato tecnológico en Puericultura.

El plantel va dirigido a los jóvenes egresados de secundaria que deseen seguir estudiando, como a quienes requieren cursar una carrera técnica para incorporarse al mercado laboral.

El plan de estudios se encuentra organizado en seis semestres e integrados por asignaturas y módulos que están distribuidos en tres componentes de formación: básica, propedéutica y profesional, cubriendo un total de 2800 horas por semestre en 16 semanas y un trabajo promedio de 30 horas de trabajo académico por semana.

El componente de formación básica con 1200 horas: aborda los conocimientos esenciales de la ciencia, la tecnología y las humanidades, aporta fundamentos a la formación propedéutica y a la profesional y está integrado por asignaturas.

El componente de formación propedéutica con 480 horas: se articula con la educación superior, pone énfasis en una profundización de los conocimientos disciplinares que favorezca una mejor incorporación de los egresados a instituciones de ese tipo educativo y está integrado por asignaturas.

Se organiza en tres áreas que permiten la convergencia e integración de los saberes previamente adquiridos: físico –matemática; químico – biológica y económico – administrativa. Sus seis asignaturas se ubican en el 5º y 6º semestres, tres de ellas son comunes para las tres áreas, dos más son

específicas para cada área y la última es elegida por el estudiante de acuerdo con la oferta del plantel.

El componente de formación profesional con 1200 horas: es la formación tecnológica; se da a partir del segundo semestre, prepara como técnico del nivel medio superior, se organiza en carreras estructuradas en módulos para desarrollar las competencias profesionales correspondientes al campo de formación profesional de la carrera técnica elegida.

Al concluir los estudios se obtiene el certificado de bachillerato y una carta de pasante. Una vez cubiertos los requisitos correspondientes, el egresado obtiene el título y la cédula profesional de la carrera cursada, registrados ante la dirección general de profesiones de la secretaría de educación pública².

2.4 Carreras que ofrece el CETIS 10:




Dicho lo anterior, se sabe que dentro del CETIS 10 de la presente investigación, se ofertan 4 especialidades técnicas (Dietética, Gericultura, Laboratorista Clínico y Puericultura). Todas ellas persiguen cosas distintitas, pero poseen una finalidad en común; otorgarle al alumnado ciertas nociones generales de cada contexto específico para que el egresado actúe acorde a los aprendizajes adquiridos de su especialización. A continuación, se especifica cada carrera técnica para adentrarnos en ellas:

² Información consultada en: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetis. El 7 de agosto del 2018, 20:00

2.4.1 Bachillerato tecnológico en Dietética.

Estructura curricular del Bachillerato Tecnológico

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Álgebra 4 horas	Geometría y trigonometría 4 horas	Geometría analítica 4 horas	Cálculo 4 horas	Probabilidad y estadística 5 horas	Matemática Aplicada 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Optativa 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente (1) 5 horas
Tecnologías de la información y la comunicación 3 horas	Lectura, expresión oral y escrita 4 horas	Ciencia, tecnología, sociedad y valores II 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, tecnología, sociedad y valores III 4 horas	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente (2) 5 horas
Ciencia, tecnología, sociedad y valores 4 horas	Módulo I Maneja servicios de alimentos aplicando la normatividad 17 horas	Módulo II Desarrolla programas de educación en salud alimentaria 17 horas	Módulo III Diseña planes de alimentación en las diferentes etapas de la vida 17 horas	Módulo IV Diseña planes de alimentación en enfermedades crónicas 12 horas	Módulo V Diseña planes de alimentación en diferentes patologías 12 horas
Lectura, expresión oral y escrita 4 horas					

	Componente de formación básica
	Componente de formación propedéutica
	Componente de formación profesional

Área Físico-Matemática:
(1)Temas de Física, 5 horas
(2)(2) Dibujo técnico, 5 horas

Área Químico-Biológica:
(1)Bioquímica, 5 horas
(2)Biología contemporánea, 5 horas

Área Económico-Administrativa:
(1)Economía, 5 horas
(2)Administración, 5 horas

Nota: Para las carreras que ofrece la DGCFT, solamente se desarrollarán los Módulos de Formación Profesional.

Fuente: SEMS a, 2012, p.9.

Justificación de la carrera

La carrera de Técnico en dietética ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante realizar actividades dirigidas al manejo de servicios de alimentos aplicando la normatividad, a la elaboración de programas de educación en salud alimentaria, al diseño de planes de alimentación en las diferentes etapas de la vida, así como de planes de alimentación en enfermedades crónicas y en diferentes patologías (SEMS a, 2012, p.10).

En consecuencia, a través de las competencias que ofrece la carrera, los estudiantes son formados para la vida del trabajo, sin embargo, todo dependerá de la visión del futuro aplicador de la carrera.

Para que el egresado actúe dentro de la sociedad y sea participe de acuerdo a su visión, es necesario que posea diversas competencias generales, las cuales son las siguientes:

Según la Subsecretaria de Educación Media Superior, en el acuerdo secretarial 345 (2012) Con las competencias de productividad y empleabilidad, el alumno podrá realizar:

- Trabajo en equipo
- Comunicación efectiva
- Planeación y organización
- Atención al proceso
- Ética profesional
- Adaptabilidad
- Orientación a la mejora continúa
- Relaciones interpersonales.

Permite al técnico incorporarse al ámbito laboral en diversos sitios de inserción como: servicios de comedor para empresas e instituciones, escuelas del sector privado que combinan diversos niveles de educación, escuelas del sector público que combinan diversos niveles de educación, guarderías del sector privado, guarderías del sector público, orfanatos y otras residencias de asistencia social del sector privado, orfanatos y otras residencias de asistencia social del sector público, asilos y otras residencias del sector privado para el cuidado de ancianos, asilos y otras residencias del sector público para el cuidado de ancianos, consultorios de nutriólogos y dietistas del sector privado, consultorios de

nutriólogos y dietistas del sector público, hospitales del sector privado y otras especialidades, hospitales del sector público y otras especialidades médicas, hospitales generales del sector privado y hospitales del sector público (SEMS a, 2012, p.10).

Es necesario mencionar que la preparación para la especialización del estudiante del CETIS 10 empieza en segundo semestre y termina en sexto. En el transcurso de los semestres, los profesores de la carrera técnica, deben forjar en el alumno las competencias planteadas desde el inicio.

Los primeros tres módulos de la carrera técnica tienen una duración de 272 horas cada uno, y los dos últimos de 192, un total de 1200 horas de formación profesional. Cabe destacar que los módulos de formación profesional tienen carácter transdisciplinario, por cuanto corresponden con objetos y procesos de transformación que implica la integración de saberes de distintas disciplinas (SEMS a, 2012: 10).

Perfil de egreso

La formación que ofrece la carrera de Técnico en dietética permite al egresado, a través de la articulación de saberes de diversos campos, realizar actividades dirigidas al manejo de servicios de alimentos aplicando la normatividad, a la elaboración de programas de educación en salud alimentaria, al diseño de planes de alimentación en las diferentes etapas de la vida, así como de planes de alimentación en enfermedades crónicas y en diferentes patologías. (SEMS a, 2012: 11).

El egresado de la carrera de Técnico en dietética está en posibilidades de demostrar las competencias genéricas como:

- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Elige y practica estilos de vida saludable.




- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Es importante recordar que, en este modelo educativo, el egresado de la educación media superior desarrolla las competencias genéricas a partir de la contribución de las competencias profesionales al componente de formación profesional, y no en forma aislada e individual, sino a través de una propuesta de formación integral, en un marco de diversidad (SEMS a, 2012, p.10).

2.3.2 Bachillerato tecnológico en Gericultura

Estructura curricular del Bachillerato Tecnológico

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
Álgebra 4 horas	Geometría y trigonometría 4 horas	Geometría analítica 4 horas	Cálculo 4 horas	Probabilidad y estadística 5 horas	Matemática Aplicada 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Optativa 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente (1) 5 horas
Tecnologías de la información y la comunicación 3 horas	Lectura, expresión oral y escrita 4 horas	Ciencia, tecnología, sociedad y valores II 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, tecnología, sociedad y valores III 4 horas	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente (2) 5 horas
Ciencia, tecnología, sociedad y valores 4 horas	Módulo I Promueve el envejecimiento exitoso 17 horas	Módulo II Atiende al adulto mayor con patología 17 horas	Módulo III Mantiene la funcionalidad del adulto mayor 17 horas	Módulo IV Asiste al adulto mayor en las actividades de la vida diaria 12 horas	Módulo V Atiende al adulto mayor sano 12 horas
Lectura, expresión oral y escrita 4 horas					

	Componente de formación básica
	Componente de formación propedéutica
	Componente de formación profesional

Área Físico-Matemática:
(1) Temas de Física, 5 horas
(2) Dibujo técnico, 5 horas

Área Químico-Biológica:
(1) Bioquímica, 5 horas
(2) Biología contemporánea, 5 horas

Área Económico-Administrativa:
(1) Economía, 5 horas
(2) Administración, 5 horas

Fuente: SEMS b, 2012, p.9

Justificación de la carrera

La carrera de Técnico en Geriatria ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante realizar actividades dirigidas a la promoción del envejecimiento exitoso, a la atención del adulto mayor sano y con patologías, al mantenimiento de su funcionalidad y a la asistencia de las actividades de la vida diaria (SEMS b, 2012, p.10).

A través de la especialización, el graduado adquirirá ciertas habilidades y aptitudes que le permitan desempeñar distintas labores acorde a su contexto. Sin embargo lo anterior dependerá de los anhelos de cada estudiante en Geriatria.

Los estudiantes en Geriatria serán preparados y formados a través de diversos contenidos sobre su contexto específico para intervenir en la sociedad, de una manera activa y desarrollando actividades de manera independiente o colaborativa.

De esta manera la Subsecretaria de Educación Media Superior b (2012) muestra algunas competencias de productividad y empleabilidad que el egresado desarrollará a lo largo de su formación:

- Trabajo en equipo
- Atención al proceso
- Orientación al logro
- Adaptabilidad
- Planeación y organización
- Atención al cliente
- Relaciones interpersonales
- Ética personal

Permite al técnico incorporarse al ámbito laboral en diversos sitios de inserción como:

Asilos y otras residencias del sector público para el cuidado de ancianos, orfanatos y otras residencias de asistencia social del sector público y privado, centros del sector público y privado dedicados a la atención y cuidado diurno de ancianos y discapacitados y asociaciones y organizaciones civiles (SEMS b, 2012, p.10).

Igualmente la carrera en Gericultura dentro del CETIS 10, inicia en segundo semestre y concluye en el tercer año del bachillerato. En este transcurso, los profesores de la especialización se encargarán de conceder al estudiante las competencias anteriormente mencionadas.

Los primeros tres módulos de la carrera técnica tienen una duración de 272 horas cada uno, y los dos últimos de 192, un total de 1200 horas de formación profesional. Cabe destacar que los módulos de formación profesional tienen carácter transdisciplinario, por cuanto corresponden con objetos y procesos de transformación que implica la integración de saberes de distintas disciplinas (SEMS b, 2012, p.10).

Perfil de egreso

La formación que ofrece la carrera de Técnico en Gericultura permite al egresado, a través de la articulación de saberes de diversos campos, realizar actividades dirigidas a la promoción del envejecimiento exitoso, asistencia en situaciones específicas de patología y/o dependencia del geronte y rehabilitación con la finalidad de mantener y/o recuperar la independencia del adulto mayor (SEMS b, 2012, p.10).

La Subsecretaría de Educación Media superior (2012) establece que en los cinco semestres de formación de los estudiantes en Gericultura del CETIS 10, tenderán a desarrollar las siguientes competencias profesionales:

- Promueve el envejecimiento exitoso

- Atiende al adulto mayor con patología
- Mantiene la funcionalidad del adulto mayor
- Asiste al adulto mayor en las actividades de la vida diaria
- Atiende al adulto mayor sano

Y las competencias de productividad y empleabilidad:

- Trabajo en equipo
- Atención al proceso
- Orientación al logro
- Adaptabilidad
- Planeación y organización
- Atención al cliente
- Relaciones interpersonales
- Ética personal

Del mismo modo, al culminar de la carrera en Geriatria, el graduado podrá exponer algunas competencias genéricas como:

- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Elige y practica estilos de vida saludables.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

•Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo (SEMS b, 2012, p.10).

Es importante recordar que en este modelo educativo, el egresado de la educación media superior desarrolla las competencias genéricas a partir de la contribución de las competencias profesionales al componente de formación profesional, y no en forma aislada e individual, sino a través de una propuesta de formación integral, en un marco de diversidad (SEMS b, 2012, p.10).

2.3.3 Bachillerato tecnológico en Laboratorio Clínico

Estructura curricular del Bachillerato Tecnológico

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I Auxilia en los procesos básicos de laboratorio clínico 17 horas	Módulo II Identifica microorganismos con base en técnicas microbiológicas para diagnóstico clínico 17 horas	Módulo III Analiza fluidos corporales de interés clínico 17 horas	Módulo IV Analiza sangre con base en técnicas inmunohematológicas y hemostáticas 12 horas	Módulo V Analiza sangre con base en técnicas de química clínica y pruebas especiales 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

Áreas propedéuticas			
Físico-matemática	Económico-administrativa	Químico-Biológica	Humanidades y ciencias sociales
1. Temas de Física 2. Dibujo Técnico 3. Matemáticas Aplicadas	4. Temas de Administración 5. Introducción a la Economía 6. Introducción al Derecho	7. Introducción a la Bioquímica 8. Temas de Biología Contemporánea 9. Temas de Ciencias de la Salud	10. Temas de Ciencias Sociales 11. Literatura 12. Historia

Componente de formación básica
 Componente de formación propedéutica
 Componente de formación profesional

*Las asignaturas propedéuticas no tienen prerrequisitos de asignaturas o módulos previos.

*Las asignaturas propedéuticas no están asociadas a módulos o carreras específicas del componente profesional.

**El alumno cursará dos asignaturas del área propedéutica que elija.

Fuente: SEMS c, 2012, p. 9

Justificación de la carrera

La carrera de Técnico Laboratorista Clínico ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante realizar actividades dirigidas a la participación en procesos encaminados al diagnóstico, tratamiento, seguimiento y preservación de la salud del ser humano; así como a los procesos tecnológicos y de investigación inherentes a su campo laboral (SEMS c, 2012, p.10).

En consecuencia, a través de las competencias que ofrece la carrera en Laboratorio Clínico, los estudiantes son formados para la vida del trabajo, sin embargo, todo irá conforme en la visión del futuro practicante de la carrera.

Estas competencias a desarrollar, le permitirán al futuro técnico incorporarse al ámbito laboral en diversos sitios de inserción como: laboratorios médicos y de diagnóstico del sector público y privado, servicios de bancos de órganos, bancos de sangre y otros servicios auxiliares al tratamiento médico prestados por el sector público y privado (SEMS c, 2012, p.10).

Al igual que con las dos carreras anteriormente mencionadas, la especialidad técnica de dicha carrera tiene su origen en el segundo semestre del bachillerato y su término aparece en el sexto semestre. A través de este lapso de tiempo, los docentes que imparten las materias de la especialidad se encargaran de otorgarle al estudiante algunas competencias profesionales establecidas en el plan de estudios.

Los primeros tres módulos de la carrera técnica tienen una duración de 272 horas cada uno, y los dos últimos de 192, para un total de 1,200 horas de formación profesional. Cabe destacar que los módulos de formación profesional tienen carácter transdisciplinario, por cuanto corresponden con objetos y procesos de transformación que implica la integración de saberes de distintas disciplinas (SEMS c, 2012, p.10).

Perfil de egreso

La formación que ofrece la carrera de Técnico Laboratorista Clínico permite al egresado, a través de la articulación de saberes de diversos campos, realizar actividades dirigidas a: manejar, tratar, aprovechar y realizar la disposición final de los residuos sólidos industriales mediante el auxilio, planeación y ejecución de programas enfocados a la gestión de los residuos sólidos industriales (SEMS c, 2012, p.11).

En los cinco semestres de formación de los estudiantes en Laboratorista Clínico del CETIS, tenderán a desarrollar las siguientes competencias profesionales:

- Auxilia en los procesos básicos de laboratorio clínico
- Identifica microorganismos con base en técnicas microbiológicas para diagnóstico clínico
- Analiza fluidos corporales de interés clínico
- Analiza sangre con base en técnicas inmunohematológicas y hemostáticas
- Analiza sangre con base en técnicas de química clínica y pruebas especiales

El egresado de la carrera de Técnico Laboratorista Clínico está en posibilidades de demostrar competencias genéricas como:

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Utiliza las Tecnologías de la Información y Comunicación para procesar e interpretar información.
- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.

- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional (SEMS c, 2012, p.11).

Igualmente, desarrollarán algunas competencias disciplinares como las siguientes:

- Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana.

- Establece la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos.

- Relaciona los niveles de organización química, biológica, física y ecológica de los sistemas vivos.

- Relaciona las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos (SEMS c, 2012, p.11).

En cuanto a las competencias de empleabilidad y rendimiento, se muestran a continuación:

- Escuchar, informar con veracidad y saber a dónde dirigirlo.

- Actuar responsablemente de acuerdo a las normas y disposiciones definidas en un espacio dado.

- Observar permanentemente y reportar los cambios presentes en los procesos, infraestructura e insumos.

- Cuidar y manejar los recursos y bienes ajenos siguiendo normas y disposiciones definidas.

- Trabajar hasta alcanzar las metas o retos propuestos.

- Verificar el cumplimiento de los parámetros de calidad exigidos.

- Registrar y revisar información para asegurar que sea correcta.

•Aceptar y aplicar los cambios de los procedimientos y de las herramientas de trabajo (SEMS c, 2012, p.11).

Es importante recordar que, en este modelo educativo, el egresado de la Educación Media Superior desarrolla las competencias genéricas a partir de la contribución de las competencias profesionales al componente de formación profesional, y no en forma aislada e individual, sino a través de una propuesta de formación integral, en un marco de diversidad (SEMS c, 2012, p.11).

2.3.4 Bachillerato tecnológico en Puericultura

Estructura curricular del Bachillerato Tecnológico

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I Promueve el crecimiento y desarrollo físico del niño sano 17 horas	Módulo II Aplica acciones educativas y asistenciales para la atención a los niños 17 horas	Módulo III Implementa los programas educativos apoyados en las teorías psicológicas del desarrollo del infante 17 horas	Módulo IV Aplica planes de acción para el desarrollo integral del niño en centros de atención infantil 12 horas	Módulo V Ejecuta estrategias para el niño con problemática social y de educación especial 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

Áreas propedéuticas			
Físico-matemática	Económico-administrativa	Químico-Biológica	Humanidades y ciencias sociales
1. Temas de Física 2. Dibujo Técnico 3. Matemáticas Aplicadas	4. Temas de Administración 5. Introducción a la Economía 6. Introducción al Derecho	7. Introducción a la Bioquímica 8. Temas de Biología Contemporánea 9. Temas de Ciencias de la Salud	10. Temas de Ciencias Sociales 11. Literatura 12. Historia

Componente de formación básica
 Componente de formación propedéutica
 Componente de formación profesional

*Las asignaturas propedéuticas no tienen prerrequisitos de asignaturas o módulos previos.

*Las asignaturas propedéuticas no están asociadas a módulos o carreras específicas del componente profesional.

**El alumno cursará dos asignaturas del área propedéutica que elija.

Fuente: SEMS d, 2012, p.9

Justificación de la carrera

La carrera de Técnico en puericultura ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante realizar actividades dirigidas a desarrollar programas y proyectos para atender de manera responsable y con iniciativa el crecimiento y desarrollo integral del infante: pedagógico, psicosocial y físico, a través de la adquisición de competencias profesionales y a los referentes científicos actuales. (SEMS d, 2012, p.10).

A través de la especialidad, el egresado adquirirá ciertas habilidades y aptitudes que le permitan desempeñar distintas labores acorde a su contexto. Sin embargo lo anterior dependerá de los anhelos de cada estudiante en Puericultura.

Los estudiantes de dicha carrera técnica serán preparados y formados a través de diversos contenidos sobre su contexto específico para intervenir en la sociedad, de una manera activa y con desarrollando actividades de manera independiente o colaborativa.

Dicho lo anterior, se le permitirá al futuro técnico incorporarse al ámbito laboral en diversos sitios de inserción como: escuelas del sector privado que combinan diversos niveles de educación, guarderías del sector privado, escuelas del sector público que combinan diversos niveles de educación, guarderías del sector público, orfanatos y otras residencias de asistencia social del sector privado y del sector público y escuelas del sector público y privado de educación para necesidades especiales (SEMS d, 2012, p.10).

Curricularmente la carrera en Puericultura dentro del CETIS inicia en segundo semestre y concluye en el tercer año del bachillerato. En este transcurso, los profesores de la especialización se encargaran de conceder al estudiante las competencias anteriormente mencionadas.

Los primeros tres módulos de la carrera técnica tienen una duración de 272 horas cada uno, y los dos últimos de 192, un total de 1200 horas de formación profesional. Cabe destacar que los módulos de formación profesional tienen

carácter transdisciplinario, por cuanto corresponden con objetos y procesos de transformación que implica la integración de saberes de distintas disciplinas (SEMS d, 2012, p.10).

Perfil de egreso

La formación que ofrece la Carrera de Técnico en puericultura permite al egresado, a través de la articulación de saberes de diversos campos, realizar actividades dirigidas a desarrollar programas y proyectos para atender de manera responsable y con iniciativa el crecimiento y desarrollo integral del infante: pedagógico, psicosocial y físico, a través de la adquisición de competencias profesionales y a los referentes científicos actuales (SEMS d, 2012, p.11).

En los seis semestres de formación de los estudiantes en Puericultura del CETIS 10, desarrollarán las siguientes competencias profesionales:

- Promueve el crecimiento y desarrollo físico del niño sano.
- Aplica acciones educativas y asistenciales para la atención a los niños.
- Implementa los programas educativos apoyados en las teorías psicológicas del desarrollo del infante.
- Aplica planes de acción para el desarrollo integral del niño en centros de atención infantil.
- Ejecuta estrategias para el niño con problemática social y de educación especial (SEMS d, 2012, p.11).

En cuanto a algunas competencias de empleabilidad y productividad, destacan las siguientes:

- Trabajo en equipo
- Ética profesional
- Planeación y organización

- Comunicación efectiva (SEMS d, 2012, p.11).

Además, el graduado en la carrera de Puericultura, podrá manifestar competencias generales como:

- Elige y practica estilos de vida saludables.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales (SEMS d, 2012, p.11).

Es importante recordar que, en este modelo educativo, el egresado de la educación media superior desarrolla las competencias genéricas a partir de la contribución de las competencias profesionales al componente de formación profesional, y no en forma aislada e individual, sino a través de una propuesta de formación integral, en un marco de diversidad (SEMS d, 2012, p.11).

De esta manera, hemos abordado las carreras técnicas que ofrece el CETIS 10 con el fin de familiarizarnos con los contenidos y/o aprendizajes que los alumnos obtienen a lo largo de la formación, además, en el apartado se encuentran puntos específicos como el perfil de egreso, competencias, etc. por lo que se sitúa al estudiante en determinados contextos laborales dependiendo su especialización. Recordemos que un punto clave de la presente investigación es el conocimiento de la elección de la UPN en los alumnos egresados del CETIS, por ello el apartado anterior explica cada carrera y de alguna u otra forma, sirve como pauta para la indagación de las decisiones que tomaron los estudiantes en su egreso del nivel medio.

CAPÍTULO 3: LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El presente trabajo desarrollado se trató de abordar con una investigación de corte cualitativa y para adentrarnos en este tipo de investigación es necesario esclarecer el significado de la palabra “metodología”, la cual Taylor y Bodgan (1987) mencionan que “el termino metodología en las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otro metodología” (p.15).

Dicho lo anterior, debemos tener en mente que existen tres tipos de metodologías para abordar una investigación; de corte cualitativa, cuantitativa y mixta, sin embargo, entraremos en el significado del primer corte, siguiendo con la corriente de las ciencias sociales, de esta manera se establece que:

Los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintas metodologías. Adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales, el positivista busca las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos que producen datos susceptibles de análisis estadístico. El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos, tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 1987, p.16).

Por otro lado, Sandin (2003) relata que “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, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p.123).

Una característica fundamental de los estudios cualitativos es su atención al contexto; la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares,

de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos (Sandín, 2003, p.125).

La experiencia de las personas se aborda de manera global u holísticamente. No se entiende a la persona como un conjunto separado de variables. El investigador cualitativo debe desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias consideradas en su globalidad y hacia las cualidades que las regulan (Sandín, 2003, p.125).

Otros rasgos que se identifican en los estudios cualitativos es el carácter interpretativo, por un lado la interpretación tiene dos sentidos: el investigador cualitativo trata de justificar, elaborar o integrar en un marco teórico, sus hallazgos. Por otra parte, el investigador pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas; desea acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen (Sandín, 2003, p.126).

La investigación cualitativa se refiere a lo que tradicionalmente venimos denominando metodologías orientadas a la comprensión, metodologías orientadas a la transformación y optimización, y metodologías orientadas a la valoración y toma de decisiones (Sandín, 2003, p.127).

Algunos autores centran el debate sobre los objetivos de la investigación en torno al nivel de interpretación que cabe realizar en el análisis de los datos. En este sentido Strauss y Corbin (1990) señalan que a controversia se refleja en las distintas posturas existentes sobre esta cuestión:

- Algunos investigadores creen que los datos no deben ser analizados per se (por sí mismo), sino que la tarea del investigador es conseguir la información y presentarla de manera que “los informantes hablen por sí mismos”. El objetivo es ofrecer una honesta visión con poca o nula interpretación de, o interferencia con, las palabras obtenidas o las observaciones realizadas [...].

- Otros investigadores cualitativos están preocupados por la descripción detallada cuando realizan el análisis y presentan sus resultados. Dado que el investigador no puede presentar todos los datos, es necesario reducirlos. El fundamento es presentar una detallada descripción de los que ha sido estudiado, aunque no necesariamente de todos los datos obtenidos. Reducir y ordenar los materiales representa entonces una selección e interpretación. Los investigadores que optan por esta posición normalmente introducen sus interpretaciones y comentarios a lo largo y entre los largos pasajes descriptivos de los fragmentos pertenecientes a las notas de campo y entrevistas [...].
- Algunos investigadores están interesados fundamentalmente por la generación de teoría. Creen que el desarrollo de las interpretaciones teóricamente fundamentadas es la manera más poderosa de dar a luz a la realidad. Construir teoría, por su propia naturaleza, implica interpretar los datos para que puedan ser conceptualizados, y los conceptos son así relacionados con una forma de representación teórica de la realidad [...]. (Sandín, 2003, p.131-132).

3.1.2 Tipos o modalidades de la investigación cualitativa

Las corrientes fundamentales del interpretativismos:

- Hermenéutica:

Etimológicamente proviene de la palabra *hermeneuein*, que significa interpretar o comprender. El origen del concepto actual de este término puede encontrarse en el siglo XVII en relación a la interpretación bíblica y la necesidad de establecer un conjunto de reglas apropiadas para esta interpretación (Sandín, 2003, p.59).

En el siglo XIX la hermenéutica evolucionó de un estatus de metodología filosófica hacia una filosofía del significado de todas las expresiones humanas (Sandín, 2003, p.60).

La hermenéutica no se preocupa tanto por la intención del actor, sino que toma la acción como una vía para interpretar el contexto social de significado más amplio en el que está inmersa (Sandín, 2003, p.60).

Con el paso del tiempo, la hermeutica empezó a reconocerse como una filosofía que permitía fundamentar y legitimar aproximaciones interpretativas a través de métodos de investigación que se centraban en la comprensión y el significado de contextos específicos. (Sandín, 2003: 61)

- Fenomenología:

La fenomenología es ante todo una filosofía, o si se quiere, diversos, aunque relacionados, enfoques filosóficos. Pero también se preocupa por cuestiones relacionadas con el método (Sandín, 2003: 61). El movimiento fenomenológico emergió a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El precursor fue Franz Bretano, Edmund Hursserl el fundador y Martin Heidegger uno de sus más eminentes exponentes (Sandín, 2003, p.62).

Es el estudio de las estructuras de la conciencia que posibilitan su relación con los objetos. Este estudio requiere la reflexión sobre el contenido de la mente, excluyendo todo lo demás (Sandín, 2003, p.62).

- Interaccionismo simbólico:

El interaccionismo simbólico, que se sustenta fundamentalmente en una filosofía pragmática, explora las comprensiones de la cultura como la matriz significativa que guía nuestras vidas (Crotty, 1998: citado en Sandín, 2003, p.63).

Los pragmatistas creen que los problemas filosóficos solo pueden ser resueltos examinando la función del pensamiento en el ajuste de la humanidad a su entorno; en otras palabras, estudiando su función en la naturaleza. Las personas sostienen formas diferentes de acercarse a los objetos, hechos, experiencias (Sandín, 2003, p.64).

En el interaccionismo simbólico, como perspectiva teórica que informa metodologías de investigación social, el investigador debe situarse dentro del proceso de definición del actor para comprender su acción es central, así el investigador debe ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos (Sandín, 2003, p.64).

La investigación etnográfica:

La etnografía se considera una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y se inscribe en la familia de la metodología cualitativa. Se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para aludir tanto al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de esa vida (Sandín, 2003, p.154).

En la actualidad, los métodos etnográficos se están desarrollando profusamente en el ámbito de la educación con una clara finalidad: comprender “desde dentro” los fenómenos educativos. Se pretende explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significados y opinión de los “actores”, de las personas que en ella participan (Sandín, 2003, p.158).

De este modo, lo anterior dictamina la manera de proceder de la indagación realizada porque nos encontramos con una población específica, la cual nos proporcionará algunos momentos vividos por los estudiantes en el transcurso del nivel medio superior al nivel superior. Cada punto de vista o ideal se deben respetar y analizar de acuerdo a los objetivos planteados por esta investigación para una mayor comprensión de las respuestas.

3.2 El contexto de la investigación y la Selección de los sujetos de investigación

La investigación se desarrolló de la siguiente forma:

Fase uno: Análisis documental de fuentes primarias y secundarias. Dentro de las fuentes primarias que consulté se encuentran bibliografía de libros, revistas, folletos, artículos de periódico, planes y programas de estudio, etc. Los primeros referentes hicieron alusión a la trayectoria estudiantil; posteriormente la búsqueda se enfocó en documentos oficiales como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en su versión 2011, además de la Subsecretaría de Educación Media Superior y el reservorio electrónico del donde se encuentra la fundamentación de los planes y programas de estudios de cada una de una de sus especialidades.

Fase dos: En un segundo momento realicé el trabajo de campo, utilicé la entrevista abierta con sujetos clave como el instrumento fundamental para conocer las trayectorias estudiantiles.

Como se describió en el capítulo anterior, el contexto de la investigación fue el plantel CETIS no. 10 "Margarita Maza de Juárez".

Se entrevistaron a 4 estudiantes egresados del CETIS 10 de la generación 2011-2014, que cursan la licenciatura en pedagogía en la UPN en el periodo 2014-2018 bajo los siguientes criterios: 1) Que sean egresados del plantel; b) que sean de la misma generación que yo; c) Que no tengan más de 5 años de egreso del bachillerato.

Cuadro 1. Caracterización de los sujetos de estudio

Seudónimo	Género	Edad/ Estado Civil	Clave de la entrevista
BBSG	Mujer	23/Soltera	BBSG190918
BMN	Mujer	22/Soltera	BNM041018
JHS	Mujer	22/Soltera	JHS151018
XEAT	Mujer	22/Soltera	XEAT191018

3.3 Estrategias para la obtención del material empírico

A continuación describo las fases:

- 1) Utilización de un diario de campo para anotar los pormenores y detalles de la investigación;
- 2) Elaboración de guion de entrevistas;
- 3) Construcción de categorías de análisis
- 4) Análisis de la información.

Para recabar la información utilicé un diario de campo en donde realicé la documentación de la información. Los diarios de clase son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases. La definición resulta voluntariamente abierta para dar cabida a los diversos tipos de diarios, tanto por el contenido que recogen las

anotaciones como por la forma en que se lleva a cabo el proceso de recogida, redacción y análisis de la información (Zabalza, 2004, p.15-16).

Desde el punto de vista metodológico, los diarios forman parte de los enfoques o líneas de investigación basadas en documentos personales o narraciones autobiográficas. Esta corriente, de orientación básicamente cualitativa, ha ido adquiriendo un notable relieve en la investigación educativa de los últimos años (Zabalza, 2004, p.16).

En el conjunto de las bibliografías sobre las metodologías cualitativas aparece el diario como uno de sus instrumentos básicos (visto desde distintas perspectivas y con diferentes funciones dentro de los programas de investigación) (Zabalza, 2004, p.16).

Para recabar la información arrojada por lo sujetos de investigación, construí un guion de entrevista, a lo que Taylor y Bogdan (1987) definen como “la herramienta favorita para excavar de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales (p.100).

En las entrevistas más estructuradas a todas las personas se les formulan las preguntas en términos idénticos para asegurar que los resultados sean comparables. El entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas (Taylor y Bogdan, 1987, p.101).

Las entrevistas cualitativas han sido descritas como directas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión “entrevistas en profundidad” para referirnos a este método de investigación cualitativo.

Por “entrevistas cualitativas en profundidad” entendemos: reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias, tal como las expresan con sus propias palabras [...] el propio investigador es el instrumento de la investigación. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1987: 101).

Igualmente Taylor y Bogdan (1987) mencionan que las entrevistas en profundidad parecen especialmente adecuadas en las situaciones siguientes:

- Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos. Aunque en la investigación cualitativa los intereses de la investigación son necesariamente amplios y abiertos, la claridad y especificidad de los que se está interesado en estudiar varía según los investigadores.
- Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo. Se recurre a las entrevistas en profundidad cuando se desean estudiar acontecimientos del pasado o no se puede tener acceso a un particular tipo de escenario o de personas.
- El investigador tiene limitaciones de tiempo. Los observadores participantes a veces pedalean en el aire durante semanas, incluso meses, al comienzo de la investigación. Lleva tiempo ubicar los escenarios, negociar el acceso, concretar visitas y llegar a conocer informantes.
- La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas. En la investigación cualitativa, un grupo de uno puede ser tan esclarecedor como una muestra grande (y con mucha frecuencia lo es más).
- El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva. Nos estamos refiriendo aquí a historias de vida basadas en entrevistas en profundidad. Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, la

historia de vida nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos (p.105-106).

Es así como la entrevista juega un papel importante en el presente trabajo porque “La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de la persona, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20).

Guion de entrevistas

Consigna de entrevista: Al inicio de la entrevista comuniqué al sujeto a entrevistar la siguiente consigna: “diga lo que se le ocurra con relación a las preguntas que le plantearé”. En las entrevistas se utilizó una grabadora de sonidos que perdió su presencia e importancia en el transcurso de ella. También comente a los entrevistados que la investigación es confidencial y se omitirá los nombres de los informantes.

El propósito es: Documentar las experiencias y vivencias de la trayectoria estudiantil en el CETIS y posteriormente en la licenciatura en Pedagogía en la UPN.

a) Dimensión: Vivencias en el CETIS 10 “Margarita Maza de Juárez”

Hola, ¿Me podrías decir tu nombre completo?

¿En qué bachillerato estudiaste?

¿Por qué decidiste estudiar en un bachillerato tecnológico?

¿Tu familia intervino en esta decisión?

¿Qué pensaban tus padres de un bachillerato tecnológico referido a una especialización?

¿Recuerdas algunas materias que te gustaban en el CETIS?

Me podrías hacer mención del ¿Por qué te gustaban esas materias?

¿Recuerdas algunas que no te gustaban? ¿Por qué no te gustaban?

Y qué me dices de tus maestros, ¿tenías algunos que te agradaban en cuanto a su forma de enseñar? ¿Por qué te gustaba su forma de enseñar?
¿Había algunos maestros que te desagradaban en cuanto a la enseñanza? ¿Por qué?
¿Qué especialización decidiste elegir? ¿Por qué? O ¿cómo fue que te inclinaste por esa carrera técnica?
En cuanto a tu especialización, ¿qué aprendizajes obtuviste durante ese transcurso?
¿Qué significa para ti un certificado de especialización?

b) Dimensión: La transición del egresado del CETIS al universitario en Pedagogía

¿Recuerdas donde iniciaste tus prácticas profesionales?
Los contenidos que te enseñaron durante el bachiller y la especialización ¿Te funcionaron dentro de tus prácticas?
¿Dónde realizaste tu servicio social y como fue esa experiencia?
¿Me puedes decir si te sentías preparada (o) para ingresar al mercado laboral con las habilidades que adquiriste durante el bachillerato?
Al momento de egresar del CETIS ¿a qué le dabas más peso, a estudiar o a trabajar?
¿Por qué?
Y tu familia, cuando egresaste del CETIS, ¿Te impulsaba a trabajar o a estudiar?
¿Cómo te diste cuenta de la Lic. Pedagogía en la UPN?
Y en esta vocación, ¿Fuiste la única que decidió escoger Pedagogía o alguna otra carrera a nivel superior?

C) Dimensión: Las vivencias en Lic. en Pedagogía de la UPN Ajusco

¿Cómo fueron tus primeros días en la UPN, en cuestión de adaptación?
¿Cuál fue la impresión de tus primeros maestros?

- ¿Cuáles fueron las materias que más te gustaron?
- ¿Cuáles no te gustaron?
- ¿Qué temas de esas materias te gustaban?
- ¿Qué aprendizajes generales has obtenido durante la carrera?
- ¿Cómo fue la elección de tu campo? ¿Por qué elegiste ese campo?
- ¿Ya tienes un tema de investigación para tu trabajo recepcional?
- ¿Cómo fue la elección de tu objeto de estudio para tu trabajo recepcional?
- ¿Cuáles son aquellos rasgos de identidad que te hacen ver cómo Pedagoga?
- ¿Existe alguna relación entre tu especialización del CETIS con la Lic. en Pedagogía?
- ¿Por qué? O ¿cómo es esta relación?

Cierre de la entrevista.

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

3.4 Las categorías de análisis

Categoría	Indicador
Vivencias en el CETIS 10 “Margarita Maza de Juárez”	<ul style="list-style-type: none"> - La elección del CETIS - Motivos de la elección de la especialización - Aprendizajes y saberes obtenidos - Materias preferidas - Materias de desagrado - La práctica docente - Las prácticas de campo - El servicio social

<p>La transición del egresado del CETIS 10 al universitario en Pedagogía</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El significado del certificado de especialización - Relación del egreso con el mercado laboral inmediato - El papel de la familia al momento de egresar - Sentidos de vocación. La elección de la UPN
<p>Las vivencias en Lic. en Pedagogía de la UPN Ajusco</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Primeras impresiones de adaptabilidad - La relación con los profesores de la UPN - Materias de agrado en la carrera - Temas de agrado - Aprendizajes y saberes obtenidos - La elección del campo - La elaboración de la tesis - Rasgos de identidad como Pedagoga - Relación de la especialización del CETIS con la Lic. en Pedagogía

3.5 Análisis de los testimonios

3.5. 1 Las vivencias en el CETIS.

A continuación describiremos en el discurso de los entrevistados sus principales vivencias y aprendizajes en el CETIS 10.

3.5.1.1 La elección del CETIS

En la mayoría de los casos, los entrevistados afirmaron que la elección del nivel medio superior se dio a través del examen de la COMIPEMS. Cabe señalar que el examen “es el proceso en el que participan todos los aspirantes que desean ingresar en alguna de las opciones educativas que ofrecen las instituciones que la integran.

No es obligatorio poner un mínimo de opciones en la Solicitud de Registro; sin embargo, para aumentar las probabilidades de que se asigne un lugar, recomendamos a los solicitantes poner por lo menos 10, siempre y cuando se trate de opciones en las que estén realmente dispuestos a inscribirse”³. A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BNM explicó que por medio de una indagación de escuelas a nivel medio superior decidió estudiar en el CETIS 10, pues le agradó la carrera en Puericultura, además sus padres influyeron en la selección: “Porque al término de la secundaria, me puse a investigar sobre las instituciones de educación media superior y pues la que más me gustó fue esta, por la carrera que impartía” (BNM041018: p.1).

Por su parte BBSG relató que por medio del examen del COMIPEMS se quedó en el bachilleres 8, sin embargo, no pudo acoplarse al ambiente y terminó desertando, así que lo habló con sus papás y decidió inscribirse a una escuela con una carrera técnica al siguiente año, esa escuela fue el CETIS 10 porque le gustó la carrera en Puericultura.

³Asimismo ofrece tres tipos de educación: Educación Técnica Profesional: Brinda preparación en una carrera como Profesional Técnico. EL CONALEP también otorga el certificado de Profesional Técnico-Bachiller que permite ingresar a la educación superior. Bachillerato General: Al terminar los estudios se obtiene un certificado que permite ingresar a la educación superior. Bachillerato Tecnológico: Ofrece preparación en una carrera como Técnico Profesional, y además se obtiene un certificado que permite ingresar a la educación superior (Información recuperada el 03 de noviembre del 2018) en:

http://www.comipems.org.mx/template.php?LFRDHbi30c6G73Ffc9Xiv39LkCAIzFT1byo4eGjWZOmNaZVFiNxAtGXW1tLYhRp7_qEboX3Rzwlk_HDI397wFqordFptF9DK8MIHjafUi0kq9S_DAgSNGdacakZiR.

Ah bueno, pues cuando egresé de la secundaria en el año 2010, me quedé haciendo en el examen de la COMIPEMS, me quedé en un bachilleres que es el 8, y bueno, no sé, no me acoplé al ambiente que había ahí y termine desertando tras reprobarme, no me acuerdo bien, como 3 materias, entonces hacían cursos que eran demasiados costosos, y lo platicué con mis papás, les dije que pues de pagar esos cursos costosos, mejor me inscribía en una escuela que tuviera carrera técnica y pues así invertir ese dinero. Estudié en el CETIS 10 porque me gustaba la carrera en puericultura, recuerdo que cerca de mi casa estaba el CETIS 52, y las carreras no me llamaban mucho la atención, entonces fue más que nada mi curiosidad por ser docente en algún momento (BB190918: p.1-2).

JHS aludió que el CETIS 10 fue una de sus últimas opciones en el examen de la COMIPEMS, sin embargo cuando se dio cuenta que se quedó ahí, lo aceptó por la carrera técnica en Puericultura ya que siempre le ha llamado la atención enseñar.

Bueno, en realidad el CETIS no fue mi primera opción, mi primera opción fue prepa 8, luego prepa 6, CCH sur, un bachilleres y luego ya el CETIS y, cuando vi que me había quedado el CETIS, lo acepté porque tiene la carrera técnica en Puericultura, lo cual a mí siempre me ha llamado la atención eso de enseñar y así, entonces lo acepté y aparte pensé, ya salgo con mi bachillerato y una carrera técnica (JHS151018: p.1).

XEAT mencionó que su primera opción para estudiar el nivel medio fue la prepa 4 de la UNAM pero no se quedó, su segunda opción era el CETIS 10 y no le desagradó la idea de estudiar ahí, aunque no fuera de gran prestigio: “Ok, no fue como tal mi primera opción, mi primera opción fue Preparatoria número 4 y CETIS 10 fue segunda, eh, no me desagradaba tanto la idea de asistir como al CETIS, sin embargo no era como de mis preferencias porque se suponía que no era como de gran prestigio” (XEAT191018: p.1).

Con base en lo anterior, el alumno crea un listado en donde destaca las instituciones a las que desea ingresar, partiendo como principal el número 1 y así sucesivamente. De esta manera, la mayoría de los entrevistados se quedaron en el CETIS 10, pese a no ser su primera opción, decidieron estudiar ahí por la carrera en Puericultura debido al gran llamado de interés que crecía en ellos.

3.5.1.2 Motivos de la elección de la especialización

Algunos entrevistados aseveraron que dentro del CETIS, optaron por estudiar la carrera en Puericultura porque iban con la mentalidad de cursar algo meramente educativo, incluso unos lo tenían en mente desde años atrás. Otros mencionaron que les gustaba la idea de aprender un sinfín de nociones teóricas del desarrollo de los niños y estar en convivio con los mismos. A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG mencionó que desde pequeña le surgió la inquietud por la enseñanza, incluso imitaba a las maestras que le habían dado clase porque le llamaba la atención: “Pues como te comento, desde pequeña me da la inquietud de enseñar, desde que iba en la primaria las maestras, yo imitaba a las maestras que me habían dado clase, entonces si me llamaba mucho la atención” (BB190918: p.3).

BNM señaló que eligió la especialización en Puericultura porque siempre le ha gustado estar en convivio con los niños, apoyándolos en sus necesidades básicas:

Porque como te dije, pues al investigar sobre las instituciones, este, me di cuenta que existía pueri, y pues siempre me ha gustado como estar con niños muy pequeños, estar pues día a día ayudándolos en sus necesidades básicas o jugar con ellos, pues ya sabes (BNM041018: p.3).

JHS indicó que escogió la especialización en puericultura porque desde la secundaria ya tenía en mente algo meramente educativo que se apegara a sus habilidades y al ver que el CETIS ofrecía esa carrera optó por ella.

Escogí puericultura porque desde que puse mi opción eh, yo investigué que carreras tenía ese CETIS, yo dije, si me quedo en ese voy a escoger Puericultura porque desde secundaria yo tenía como claro que quería dedicarme a algo de la educación, algo así como enseñar porque siempre se me ha dado como muy bien entonces, pues había Dietética, Gericultura, entonces ninguna de esas me gustaba más que Puericultura y vi como la opción que más se apegó a mis habilidades que tenía (JHS151018: p.3).

XEAT nombró que escogió Puericultura porque simplemente no se veía estudiando las otras 3 carreras restantes (Dietética, Gericultura y Laboratorista Clínico) porque no eran de su agrado, además de que en Puericultura podría encajar un poco más.

Puericultura porque habían 4 más, bueno eran Gericultura y pues era de adultos mayores y pues no, no me sentía como atraída, la otra era laboratorista clínico y pues tenías que dejarte inyectar y sangre y pues no, para nada y Dietética, pero siento que no era como muy buena en,, no sé, no me sentía como que atraída y pues “Pueri” si la tomé o sea, no como tal porque me agradara, sino porque era lo que quedaba y decía bueno, aquí puede que encaje más, entonces al principio no fue como una elección que yo haya querido (XEAT191018: p.4-5).

Por alguna u otra razón, los entrevistados decidieron inclinarse por tal especialización y lo hicieron por el afán del significado de la especialidad en Puericultura, lo cual es un punto sumamente importante porque vieron sus intereses y decidieron encaminarse hacia ellos.

3.5.1.3 Aprendizajes y saberes obtenidos

Tres de cuatro entrevistados aclararon que obtuvieron diversos conocimientos durante la especialización, entre los cuales destacan principalmente el desarrollo físico e intelectual del niño, desde la gestación hasta los tres años de vida, asimismo, subrayan el algunos otros aprendizajes como los primeros auxilios en

los infantes, la realización del llenado de tablas y un sinnúmero de actividades dinámicas para los niños. A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG manifestó que durante el bachillerato aprendió a realizar el llenado de tablas para las clases, la estructura para armar una clase, algunas actividades dinámicas para las clases, y un poco de primeros auxilios.

Pues el llenado de tablas para hacer este, las clases, no se veían como tal, ya las pude ver ahora con la planeación didáctica, pero si este, me enseñaban la estructura de cómo debía armar previamente mis clases, que actividades dinámicas podía hacer. Que más, un poco de primeros auxilios como te comento, tuve un semestre de primeros auxilios, creo que sí sirvió (BB190918: p.3-4).

BNM aclaró que en cuantos a los conocimientos que adquirió está el desarrollo del niño, desde su concepción hasta los 3 años de vida, incluyendo el desarrollo físico e intelectual: “Pues en el desarrollo del niño, desde que es la concepción hasta los 3 primeros años de vida, todo lo que implica su desarrollo, tanto físico como intelectual del niño” (BNM041018: p.3).

JHS mencionó algunos aprendizajes del bachillerato como el cuidado del niño, desde la gestación hasta los 6 años de vida, su desarrollo, las características dependiendo su edad, ciertas canciones acorde a su comportamiento, actividades especiales para los niños con alguna enfermedad, primeros auxilios, alimentarlos y a realizar planeaciones.

De manera general aprendí el cuidado del niño, desde que está en el vientre de la mamá, hasta los seis años eh., su desarrollo, las características de cada edad del niño y que actividades ponerle dependiendo de sus actitudes, habilidades eh., en su caso si tenían alguna enfermedad, pues actividades especiales y pues como darle de comer, como bañarlos eh., primeros auxilios,

eh., canciones en cantos y juegos eh., a hacer planeaciones y pues si eso, de manera general (JHS151018: p.3).

XEAT comentó que posee algunos conocimientos de la especialización, aun los preserva y los puede relacionar con la carrera en Pedagogía, sin embargo carece de aprendizajes en las materias generales del bachiller.

Puedo decir que el CETIS, no sé si ya haya cambiado pero yo rescaté más conocimientos de la especialización, creo que ahorita me quedaron más presentes y posteriormente los pude relacionar a la licenciatura de Pedagogía pero ya como tronco común o de las materias generales que se llevan en el bachillerato, yo creo que si carecía un poco de esos aprendizajes (XEAT191018: p.5).

De esta manera, los consultados abordaron distintas temáticas de acuerdo al significado de su especialización, es posible que los entrevistados hayan obtenido una riqueza de conocimientos sumamente valiosa en cuanto al contexto del desarrollo del niño, aún más de lo que describen, empero se quedan con aquellos aprendizajes que por alguna u otra razón, los han marcado con el paso de los años.

3.5.1.4 Materias de agrado (preferidas)

Una gran parte de las respuestas obtenidas va dirigida al gusto por aquellas materias vistas en la especialización técnica, en donde la explicación que dan va acorde a lo visto en cuanto a los temas que veían, les surgía un cierto interés por conocer el desenvolvimiento del niño y la dinámica de trabajo en esas materias.

A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG relató que le gustaron esas materias porque le agradaba enterarse en que consiste la educación para poder tratar a los niños desde su constitución hasta su modo de pensar: “Me gustaban mucho porque me gustaba enterarme que había

en el “trasfondo” de la educación y este, para aprender a tratar a los niños, como estaban constituidos y que era lo pasaba por sus cabecitas” (BB190918: p.2-3).

BNM especificó que las materias de su especialización fueron de su agrado porque eran muy didácticas y a la vez, era muy fácil entender los temas, además de que manejaban actividades de retroalimentación que servían de ayuda al grupo: “Porque todo lo hacían muy didáctico, era muy fácil entenderle a los temas que veíamos en clase y por lo regular pues siempre buscábamos actividades como retroalimentativas, de retroalimentación que pues nos ayudaban en general como grupo” (BNM041018: p.2).

JHS indicó que le gustaron todas las materias que vio en su especialización. “Me gustaban todas las materias de mi especialización, de mi carrera técnica” (JHS151018:pág.2).

XEAT detalló que le gustaba una materia de tronco común llamada “LEOE” (lectura, expresión oral y escrita) y en la especialidad, una que lleva por nombre Pedagogía y otra llamada Materna Infantil: “De tronco común eran pues, Español, pero en ese entonces llevaba un nombre raro, creo que era “LEOI”, algo así y ya como tal de la especialidad me gustaban las que eran, teníamos una que se llamaba Pedagogía y Materna Infantil” (XEAT191018:pag.2).

Por otro lado, se debe tener en mente que también existen materias de tronco común, y por ende, se deben valorizar todos los conocimientos, las materias de tronco común como Historia, Matemáticas, Inglés, Biología, también forman parte del nivel medio superior y son de suma importancia para acreditar este nivel y continuar con el nivel superior. Es posible que algunas de las materias anteriormente mencionadas fuesen del agrado de los interrogados, no obstante, decidieron darle más peso a la especialización.

3.5.1.5 Materias de desagrado

La gran parte de los interrogados señalan el gran desagrado por las materias de razonamiento, tales como las matemáticas, álgebra, etc., porque desde niveles anteriores nunca les ha surgido cierto interés hacia ellas, asimismo, sentían la nula relación con la especialidad. A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG contó que le desagradaban las materias de base porque se sentía como si volviera a cursar la secundaria, estas materias eran las Matemáticas, Geometría y se le hacía muy complicado cursarlas.

Bueno, la mayoría de las materias que no me gustaban, y yo que creo fue de los motivos por los cuales terminé desertando el bachillerato es que para mí era como volver a cursar la secundaria, eran materias bases de matemáticas, estadística, bueno estadística no tanto porque cuando tuvimos estadística en la licenciatura, ahí sí me gustó, más bien era como las de geometría, se me hacían muy complicado, nada más (BB190918: p.3).

BMN aludió que las materias que fueron de su desagrado eran las de tronco común porque los profesores que impartían esas materias no se interesaban en el aprendizaje del alumno: “Porque a los maestros no era como que se interesaran en si aprendías o no, te daban un tema y si entendías bien y si no también y te pasaban” (BNM041018: p.2-3).

JHS señaló que tanto inglés como álgebra no le gustaban porque estaban más relacionadas con el bachillerato y no con la carrera técnica: “Inglés, Álgebra (JHS151018:pág.2). [...] Pues esas materias que no me gustaban era porque más relacionado con el bachillerato y no con la carrera técnica” (JHS151018: p.2).

XEAT recordó que las matemáticas, la estadística, trigonometría y cálculo diferencial no fueron de su agrado porque eran muy complicadas y los maestros

no eran flexibles para explicar: “Matemáticas, Estadística y Trigonometría y Calculo Diferencial, eran complicadas y aparte el maestro no era como muy flexible para explicar” (XEAT191018: p.3).

Sin importar el motivo de desagrado, hay un choque con la especialidad y las materias de tronco, debemos recordar que el CETIS ofrece un modo escolarizado bivalente, o sea, tanto materias de tronco común en conjunto con las de la carrera técnica, son necesarias para el aprendizaje total del alumnado, por consiguiente se les deben dar el mismo mérito. Con un poco más de esfuerzo, empeño y una actitud optimista, se supera el desagrado por aquellas materias de razonamiento mental.

3.5.1.6 La práctica docente en el CETIS

En todas las respuestas, las entrevistadas concuerdan en que los maestros de su agrado fueron aquellos que buscaban la atención y motivación de los alumnos para prestar atención a sus clases, ya sea que fueran un tanto didácticos en cuanto a la búsqueda y manejo de distintas actividades para un mayor aprendizaje de los contenidos vistos en todo el curso de las materias. A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG mencionó que las materias que le gustaron fue por la manera de enseñar de los maestros inclusive recuerda a una profesora que abordó su materia desde la prevención del embarazo, con método anticonceptivos, no solo el cuidado y cultivo del niño. Asimismo, recuerda que su profesor de matemáticas le desagradaba, no solo por la materia, sino por la actitud que asumía puesto que poseía los conocimientos sin embargo, su práctica era antipedagógica.

Si, precisamente las materias que más te comento que me gustaron dentro de la carrera técnica, fue más bien la manera de enseñar de los maestros y este, ay me acabo de acordar del nombre de una maestra pero no me acuerdo del nombre de su materia, pero la materia era en si como de prevención de

embarazo, o sea, no nada más era este cuidado y cultivo del niño como es el significado de la puericultura, sino el “pre”, de métodos anticonceptivos y todo eso [...] Sí, eh, y no era porque las matemáticas nunca han sido lo mío, más bien era la actitud del profesor, como que ya viéndolo a través de la carrera de la licenciatura que es Pedagogía siento que al profesor le faltaba un buen de pedagogía, tenía los conocimientos acerca de matemáticas pero era muy antipedagógica su práctica (BB190918: p.4).

BMN relató que los maestros de su agrado son los que le daban un plus a sus clases, no eran tradicionales. También señala que existía una maestra de su desagrado porque la reprobó por caerle mal, la manera en que la evaluó no fue justa.

Pues porque siempre daban como un plus en las clases, o sea, no solamente llenaban los libros o el material que otorgaba la escuela, siempre nos daban más y más y más, [...] una que fue maestra de química, creo que me daba en primer semestre y me volvió a dar en sexto, me desagradaba porque me reprobó porque le caía mal, cuando en mis exámenes me iba súper bien, pero siempre a la hora de evaluar hacía como que nunca presenté examen, o sea mentía y eso pues nunca me gustó (BNM041018: p.4).

JHS comentó que una profesora era de su agrado debido a la capacidad de manejar su materia; primero hacía que investigaran sobre el tema, después ella explicaba y por último hacían exposiciones y trabajos en equipo.

Sí, había una profesora, [...] esta profesora era doctora y nos enseñaba una materia de enfermedades de los niños, desde recién nacidos y este, primero nos ponía a investigar sobre enfermedad, después ella nos explicaba y después de lo que habíamos entendido y de lo que habíamos investigado hacíamos una exposición y actividades entre nosotras de acuerdo a la enfermedad y de acuerdo a cierta edad de los niños, por ejemplo, actividades con niños de Síndrome de Down, desde chiquitos hasta grandes, eh, niños

con autismo y así con cada enfermedad que íbamos viendo clase por clase (JHS151018: p.2-3).

XEAT señaló a un maestro y a las maestras de su especialidad con gran agrado. En cuanto a esas maestras, les agradaba que fueran muy estrictas pero pacientes para explicar las cosas, siempre explicaban el porqué de los contenidos que veían. Al maestro lo recuerda por la enseñanza de las planeaciones que le sirvieron para las prácticas y el servicio.

Sí, Guillermo Quintana de hecho me lo encontré varias veces en la UPN porque estudió una maestría, eh quien más, las maestras de la carrera o de la especialidad, todas eran buenas, aunque eran estrictas, eran muy pacientes y te explicaban el porqué de, aunque fueran como por ejemplo los cantos que veíamos mucho en “Pueri”, te explicaban que tenían una razón de ser, que no solo eran cantos sino que ayudaban al ser humano a relajarse o a su desarrollo cognitivo, entonces era padre el que te explicaran por qué te enseñaban esas cosas y no solo era por enseñar. Guillermo nos enseñó, o sea, yo como tal en el CETIS no tenía como conocimiento de la licenciatura en Pedagogía de la UPN, entonces él decía que la Pedagogía como que te,, como que era un nuevo horizonte más allá de lo que la educación de una Puericultista podía ver, o sea, tenía como que más eh, perspectiva, entonces él nos enseñaba como diseñar eh las planeaciones que decía que nos iban a servir posteriormente para las practicas o el servicio social que realizaríamos (XEAT191018: p.3-4).

Con base en lo anterior, entiendo las respuestas de las entrevistadas porque existen maestros sumamente pasivos, los cuales no hacen nada para la mejora de sus clases, se dedican a hablar y ver los contenidos de sus materias sin importarles el aprendizaje del alumnado, esos maestros son a los que suelo llamar “maestros tradicionales”.

3.5.1.7 Las prácticas de campo en el CETIS

Todas las entrevistadas mencionan que convivieron con niños en sus prácticas profesionales, ya sea en instancias infantiles y en el nivel preescolar, en cuanto a las que realizaron sus prácticas en instancias, señalan que pudieron aplicar los conocimientos adquiridos en la especialización, asimismo pudieron estar frente al grupo de infantes y trabajar con ellos. Por otro lado, la entrevistada que realizó sus prácticas en un kínder, menciona que no cumplió sus expectativas porque la institución era de paga, entonces existía mucho personal para trabajar con los niños y ella no tenía mucho labor para con ellos. A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG señaló que en las prácticas de campo el CETIS colocaba a los alumnos en instancias infantiles para realizar una labor con el aprendizaje adquirido en la escuela, de igual forma cuenta que los contenidos y temas que le enseñaron en los tres años, los aplicó además de que obtuvo un aprendizaje empírico.

Sí, fueron instancias, eh, las prácticas de campo la misma escuela te colocaba en una instancia infantil que te quedara cerca para que precisamente lo que realizaras ahí tuviera que ver con lo que aprendiste. Sí, faltó mucho, más bien es el aprendizaje empírico el que me llevó a concluir satisfactoriamente mis prácticas de campo pero si también este, apliqué mucho de lo que me enseñaban y pues lo que no sabía lo preguntaba directamente con las maestras, que eran las titulares del grupo (BB199918: p.5).

BMN expresó que en sus prácticas, en un principio desempeñaba la misma labor que el asistente educativo y con el paso del tiempo la dejaban a cargo del grupo en donde realizaba planeaciones y evaluaciones: “Era pues “puerí”, desempeñaba la misma labor que este, que el asistente educativo en un principio, pero ya conforme pasaban los días, me dejaban a cargo el grupo completo, tenía que planear, tenía que llevar a cabo las planeaciones, tenía que evaluar” (BNM041018: p.5).

JHS platicó que en sus prácticas de campo la mandaron a una estancia infantil durante un mes, menciona que en la escuela hacían imitaciones de las prácticas y con base en ello se sentía sumamente preparada en las prácticas reales. Asimismo, cuenta que las maestras de ahí le daban ciertas facilidades para aplicar sus actividades, otras veces le dejaban el grupo y con la experiencia de las imitaciones de prácticas en la escuela, fue muy fácil trabajar con los niños.

Nos mandaron durante un mes, yo escogí una estancia infantil que estaba en frente de Perisur, sobre insurgentes, donde está el Instituto Nacional de Rehabilitación sino mal recuerdo, fue ahí, [...] sí, los contenidos que veíamos en clase si me ayudaron en las prácticas porque ya desde las clases pues hacíamos prácticas entre nosotras, entonces cuando nos llevan ya al campo real para aplicarlo de verdad pues yo ya me sentía preparada porque no era algo que no conociera o que no haya hecho, ya iba muy preparada, además en la estancia, las maestras se portaron muy bien conmigo, me daban como todas las facilidades para aplicar mis actividades, me dieron una confianza de a veces dejarme al grupo, entonces yo ya no me sentía ni nerviosa ni nada porque yo ya había, yo ya tenía como todas mis planeaciones, yo ya había aplicado de cierta manera en mis clases con mis compañeras, entonces aplicarlos con los niños ya fue como muy fácil (JHS151018: p.4).

XEAT declaró que sus prácticas las realizó en un kínder privado, esta experiencia se le hizo muy fácil, sin embargo no cumplió con el objetivo de acercarse a lo que vio en el CETIS. Menciona que la escuela por ser de paga era más flexible y existía mucho personal que podía atender diversas actividades. En cuanto a la relación con los trabajadores fue buena y la directora era egresada de la Lic. en Educación preescolar de la UPN y la impulsaba a seguir estudiando.

Las realicé en un kínder privado que está por mi localidad, estuvo padre, no era pesado porque era de paga entonces la jornada como no era tan extensa y las actividades que nos ponían hacer pues eran fáciles, sin embargo yo creo

que no cumplí con el objetivo que era pues acercarte a lo que habíamos visto en el CETIS, a la teoría porque como era, te repito una escuela privada entonces era como más flexible o había como más personal que podía atender esas actividades. La relación con los profesionistas era buena, las maestras este, eran amables, la directora era egresada, la directora de hecho la UPN también la conocí porque la directora estudió la licenciatura en educación preescolar aquí en la UPN, entonces ella me decía que era una licenciatura muy padre y que podía darme como una, no sé, una oportunidad mejor para desenvolverme en la puericultura (XEAT191018: p.6-7).

La experiencia de las entrevistadas en sus prácticas profesionales fueron muy apropiadas de acuerdo a su especialización, pues estuvieron en contacto con niños y pudieron aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación, también pudieron fortalecer la pasión y el afán de la decisión que las llevó para estudiar Puericultura. En la mayoría de los casos, contaron esta experiencia con una expresión feliz en sus rostros.

3.5.1.8 El Servicio social

Solo dos de las cuatro entrevistadas realizaron su servicio social en una instancia infantil, una de las otras dos lo realizó en una biblioteca y por último, una lo realizó en una secundaria. En cuanto a las que realizaron su servicio en instancias comentaron que aprendieron más cosas y les agradó el convivio constante con los niños, incluso una de ellas menciona que recibió gran apoyo por parte de las maestras que trabajaban ahí. La chica que lo realizó en la biblioteca cuenta que hizo un cúmulo de actividades y entre ellas, estuvo en contacto con niños para la lectura de libros. Por último, la joven que lo realizó en una secundaria manifiesta que hizo actividades un poco administrativas. A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG detalló que llevó a cabo su servicio en una instancia infantil en donde aprendió más cosas porque algunas maestras estaban estudiando la licenciatura

en Educación Preescolar en la UPN, de esta manera la orientaban en cada trabajo y le daban una justificación pedagógica para corregirla.

Mi servicio social, ah ese yo lo busqué pero igual me coloqué en una instancia infantil pero igual pude aprender muchas más cosas porque algunas de las maestras que estaban en el grupo estaban estudiando en la Pedagógica, en la licenciatura en educación preescolar y muchas de las cosas que yo hacía ellas me decían este, si estaban mal hechas o bien hechas, desde el trato con los niños y me decían el porqué, o sea tenían una justificación pedagógica este para corregirme, corregir las acciones que yo hacía (BB190918: p.5).

BMN comentó que su experiencia de servicio social fue muy agradable en cuanto al convivio con los niños y desagradable porque se lo eliminaron por un desacuerdo que existió con la coordinadora: “La experiencia fue muy agradable respecto a la convivencia con los niños, pero desagradable al final porque me lo eliminaron todo, me eliminaron todas las horas que llevaba por un desacuerdo, problema que hubo con la coordinadora” (BNM041018: p.5).

JHS expresó que realizó su servicio social en una biblioteca porque ella quería hacer su servicio en una estancia infantil, sin embargo por el tiempo que tenía disponible era imposible. Sin embargo su experiencia fue agradable porque a veces iban niños y juntos hacía la hora de lectura y se encargaba de leerles, otras veces le pedían ayuda con sus tareas, todo esto le ayudó a mejorar sus habilidades de comunicación que en ese momento no poseía.

Realicé mi servicio social en una biblioteca que está en la casa popular, en la Magdalena Contreras porque yo quería entrar a una estancia infantil porque me había gustado lo que había hecho en las prácticas, pero en la tarde no había como, muchas estancias ni cerca de mi casa ni cerca de la escuela, entonces tuve que entrar a la biblioteca porque yo al CETIS en la mañana entonces en la tarde pues, se me complicaba mucho ir a una estancia porque yo salía a las 2 del CETIS y luego tenía que trasladarme pues al servicio y

muchas cerraban a las 4 y las que me quedaban más lejos a las 6 o 7 pero ya no me daba tiempo de llegar a ellas, entonces opté por hacerlo en una biblioteca. Mi experiencia en el servicio fue agradable a pesar de que no era algo como específico de lo que estaba estudiando, pero como iban muchos niños, a veces hacíamos como la hora de la lectura y leía junto a ellos o a veces me pedían ayuda para la tarea o yo me ponía a leer uno que otro libro, las personas que estaban ahí también me daban como oportunidad de yo atender la biblioteca y desarrollar más mis habilidades de comunicación las cuales no las tenía en ese momento, entonces me ayudó más como de manera más personal que profesional, pero sí, me gustó mucho estar ahí (JHS151018: p.5).

XEAT aludió en que su servicio no tuvo nada que ver con su especialización porque lo realizó en una secundaria y su labor era más administrativa. Asimismo dice que ella quiso realizar su servicio en el “IPS” (recursos humanos) ubicado en Mixcoac pero sus papás intervinieron y no la dejaron por la zona en la que se encontraba y por el horario, entonces le buscaron un colegio cerca de su localidad.

Ah el servicio social si no tuvo nada que ver con la especialización porque lo hice en una secundaria, entonces yo creo que, o sea, no estaba como tal de “saca copias” pero tenía como un puesto más administrativo, entonces ahí si no creo que tuvo relación con la puericultura. Yo quería de hecho estuvo muy, ahí si intervinieron mis papás porque yo ya tenía un lugar en el “IPS” (recursos humanos) de Zapata o Mixcoac, no recuerdo donde está, pero mis papás no me dejaron porque dijeron que la zona era fea y el horario como que no estaba muy padre, entonces ahí si intervinieron mis papás y por eso no lo hice ahí, me buscaron un colegio privado por mi localidad (XEAT191018: p.7-8).

De esta manera, la mayoría de ellas aprendió cosas nuevas que les fueron de gran utilidad para su vida diaria, además de estar en contacto con los niños y aprender un poco más sobre ellos en algo externo de la teoría y del CETIS, crearon un aprendizaje autónomo y propio.

3.5.2 La transición del egresado del CETIS 10 al universitario en Pedagogía

A continuación describiremos en el discurso de los entrevistados el tránsito del egreso del CETIS 10 al universitario en de la UPN en la carrera de Pedagogía.

3.5.2.1 El significado del certificado de especialización

Absolutamente todas las entrevistadas tienen un punto en común en cuanto al significado de la especialización, coinciden en que significaba una oportunidad para ingresar al mercado laboral cuando egresaron del CETIS, habían adquirido ciertas destrezas y habilidades para enfrentarse al mundo profesional, inclusive, algunas de ellas se sentían preparadas para ejercer su especialidad en alguna institución educativa. Por otro lado, algunas coinciden en que ahora es un valor sentimental y con conocimientos que les ha marcado hasta este momento de sus vidas. A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG exteriorizó que el certificado es un valor sentimental porque cuando egresó podía abrirle un poco al campo laboral sin embargo ahorita le va a valer más el título de licenciada de Pedagogía y por ende se queda con los conocimientos, no con el papel.

Pues, es más bien un valor sentimental, tal vez cuando iba a egresar si iba a tener un valor para poderme abrir un poco al campo laboral, porque era el plan de inicio, los últimos semestres de la carrera técnica yo iba con la idea de insertarme ya en el campo laboral después de, entonces este ya es un valor más sentimental porque ahorita me va a valer más el título de licenciada que lo de la carrera técnica, pero más bien me quedo con los conocimientos más que con el papel (BB190918: p.4-5).

BMN relató que es algo importante porque con un certificado podía buscar trabajo, con un poco más de posibilidad que los certificados normales.

Pues es como, es algo importante, pues como te mencionaba en mi caso, si yo no me llegaba a quedar en la universidad que yo quería, pues ya tenía ese certificado y podía buscar trabajo, quizá me daba un poco más de posibilidad de encontrar un trabajo a que si fuera un certificado normal (BNM041018: p.4).

JHS expresó que el certificado de especialización significa una oportunidad para poder trabajar y aplicar los conocimientos que adquirió: “Para mí un certificado de especialización es una oportunidad para trabajar y aplicar los conocimientos que obtuve de una carrera técnica que escogí, la cual me gustaba y nunca se me hizo complicada, siempre, siempre, me ha gustado y en un futuro muy cercano espero poder aplicarlo” (JHS151018: p.4).

XEAT mencionó que el certificado de especialización representa una herramienta con la cual puedes ingresar al mercado laboral, sin embargo, ella quería seguir estudiando, por lo tanto, no vio como una posibilidad su certificado.

El título de la especialización pues representaba para mí ya como, una herramienta con la que ya podías ingresar al campo laboral, sin embargo pues yo no estaba como tan interesada en ya incorporarme al trabajo, pues yo tenía como en mente ingresar a la universidad, en este caso en la UPN, por lo tanto pues no lo vi cómo tan factible por ese lado, pero pues claro que ya ahorita que yo considero que un título de especialización que te otorgan en un CETIS o en cualquier institución que lleves una carrera técnica pues es una herramienta que sirve mucho para aquellas personas que estén interesadas ya integrarse al campo laboral (XEAT191018: p.5-6).

Con los conocimientos y habilidades adquiridos durante su especialización, las interrogadas ven el certificado técnico como una herramienta que les ayudará para incorporarse al mercado laboral porque poseen conocimientos importantes en un área en específico. Todo esto es muy certero puesto que para eso sirve la carrera

técnica en el nivel medio, fortalece al alumnado de manera intelectual y práctica para enfrentarse y estar preparados en la búsqueda de empleos.

3.5.2.2 Relación del egreso con el mercado laboral inmediato

Todas las respuestas de las entrevistadas fueron obvias, optaron por seguir estudiando, sin embargo, detrás de esta decisión mencionan el anhelo por continuar con una licenciatura, algunas de ellas mencionan que querían seguir estudiando, otras que los padres la impulsaron para seguir estudiando, aunque se sintiesen realmente preparadas para laborar. A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG expuso que no se sentía preparada para ingresar al mercado laboral al egresar del CETIS, por ello decidió seguir con su preparación para competir con las maestras en donde realizó su servicio social ya que no pensaba quedarse atrás.

No, es por eso que nació mi inquietud de seguirme preparando porque yo veía que esas maestras como te comento, que ya estaban en la licenciatura, me llevaban mucho más que experiencia, conocimientos, teoría, o sea ellas sabían por qué y para qué educar y yo nada más iba a “expensas” de este, pues si, de lo que iba sucediendo al día (BB190918: p.6).

BNM explicó que le daba más peso a seguir estudiando porque siempre estuvo en busca de una licenciatura y no quedarse estancada con lo que tenía y tiene.

Porque, no es que menosprecie el título de bachillerato, siempre busqué como una licenciatura y siempre busqué ir más, más arriba, o sea, no quedarme, y si ahorita tengo la oportunidad de estudiar pedagogía y seguir estudiando, hacer una maestría o un doctorado después, pues lo voy a aprovechar (BNM041018: p.6).

JHS manifestó que cuando egresó del CETIS deseaba seguir estudiando, sin embargo por el miedo a no quedarse en las universidades, solo hizo examen para la UPN en Pedagogía y al reflexionar sobre su futuro pensando en no quedarse iba a trabajar.

Yo al salir del CETIS, lo que quería era seguir estudiando pero, la verdad tenía miedo a no quedarme en el nivel superior, entonces decidí a hacer mi examen solamente para la UPN en Pedagogía y yo lo que pensé es que si no me quedaba ya me iba a poner a trabajar, pero afortunadamente si me quedé y pues ya, seguí estudiando (JHS151018: p.5-6).

XEAT puntualizó que al momento de egresar del CETIS decía que estaba preparada para laborar porque unas compañeras ya habían trabajado en estancias infantiles y le comentaban que no era tan difícil y eso la motivaba. Asimismo, ella con el apoyo de sus papás decidió seguir estudiando y optaba por docencia, porque en puericultura le enseñaron el cuidado del niño, sin embargo ella quería enseñarles.

Sí, porque yo decía que ya estaba muy preparada y aparte unas compañeras ya habían trabajado como en estancias, no como maestras titulares, sino como auxiliares y decían que no era muy difícil, entonces sí, ya tenía como, decía sí puedo, saliendo de aquí sí puedo hacerlo. Eh, pues también mis papás me decían que siguiera estudiando, pues tenía su apoyo y aparte me llamó la atención como la docencia, ya con todas esas materias, es que al principio de la Puericultura las materias son como, pues claro, pasas de la etapa de los seres humanos desde el vientre hasta que ya es como tal un preescolar porque hasta ahí se queda la etapa de las “pueris”, entonces yo sentía como más la docencia, entonces yo decía, bueno quiero estudiar pero no como tal para cuidar a los niños sino para ya enseñarles, entonces por esa parte pues si veía como más a futuro de seguir estudiando (XEAT191018: p.8-9).

Dicho lo anterior, se puede decir que por medio de distintas circunstancias las entrevistadas decidieron seguir estudiando, por ejemplo, para una mejor preparación hacia un futuro laboral, adquiriendo habilidades en más años de formación. De esta manera, fue una decisión muy apegada a lo que pretenden realizar en un futuro, pues lo quieren hacer de la mejor manera posible y quieren destacar en lo que hacen.

3.5.2.3 El papel de la familia al momento de egresar

En todas las respuestas, se puede apreciar que por medio del diálogo con los padres de familia, las egresadas del CETIS plantearon la continuidad de los estudios a nivel universitario. Los padres apoyaron la decisión de sus hijos, pues respetaban sus decisiones e incluso algunos coincidían con esta idea y la veían de manera positiva para sus vidas y formación:

BBSG detalló que su familia pensaba que la educación media superior técnica sirve para entrar al mercado laboral al momento de egresar, empero, habló con ellos y le platicó sobre sus planes y de esta manera, consiguió el apoyo de su mamá, no tanto el de su padre puesto que tenía su propia concepción de la carrera técnica.

Te digo que cuando inicié el CETIS, toda mi familia era de la idea de que para eso era la educación media superior con carrera técnica, para que tú te lanzaras directamente al mercado laboral, y como te comento, con mi hermana mayor así sucedió y con la demás familia, pues si tenían esa oportunidad, era otro momento, tenían esa oportunidad de insertarse en el mercado laboral y les iba bien, y pues no, yo te comento que en las prácticas y en el servicio las maestras me comentaban que pues siendo asistente era muy mal pagado por una parte. Era la idea familiar de que egresando del CETIS a trabajar, pero pues dado que yo hablé con ellos y les hablé de la pedagógica y de mis planes pues si este mi mamá me apoyó sobre todo, mi papá como si le sacó de onda, no le veía mucho sentido porque él tenía otra

concepción de las carreras técnicas, pero si tuve el apoyo más que nada de mi papá (BB190918: p.6-7).

BNM relató que en un principio su familia la impulsó a seguir estudiando, aunque ahorita que ya egresó, le piden que trabaje, sin embargo, tampoco les desagrada la idea de que siga estudiando: “Al principio, a estudiar, pero ahorita que este, egresé, si ya me piden que busque trabajo, aunque tampoco les desagrada la idea de que siga estudiando” (BNM041018: p.6).

JHS expuso que su familia siempre la ha dejado decidir sobre lo que quiere hacer y ellos le decían que si quería seguir con sus estudios, la apoyarían en su decisión, al igual que si optaba por trabajar: “Mi familia siempre me ha, mis padres siempre me han dejado decidir lo que quiero hacer, entonces ellos me decían si tú quieres estudiar, pues estudia, si quieres trabajar, trabaja, lo que tú decidas, siempre han apoyado de esa manera, no presionándome algo” (JHS151018:p .6).

XEAT señaló que en primera instancia sus papás se sorprendieron cuando les dijo que quería seguir estudiando, dado que había optado por una carrera enfocada a las ciencias de la educación y sus padres esperaban que estudiara otra cosa, otra carrera puesto que salió con buen promedio del CETIS.

Eh, cuando yo les comenté que quería ser maestra, pues si les cayó de sorpresa porque ellos me decían que podía estudiar algo más, porque aparte el promedio que yo obtuve fue bueno, entonces no les agradaba tanto la idea de que yo fuera a estudiar una carrera pues como de ciencias de la educación, yo creo que si por ellos fuera sido, me hubieran metido a otra carrera (XEAT191018: p.9).

Se puede afirmar que las entrevistadas siguieron sus interés y sueños al continuar con sus estudios, en ese momento, existió un dialogo con sus papás, pues era indispensable que existiera esta charla para obtener el punto de vista y apoyo de

los padres, lo cual fue muy certero debido a que el nivel universitario trae consigo más costos y se necesita un apoyo incondicional para continuar con el camino, en este caso, una licenciatura.

3.5.2.4 Sentidos de la vocación. La elección de la UPN

Existieron muchos factores que intervinieron en los intereses de las entrevistadas para la elección de una carrera y la universidad, algunos de estos remontan desde la secundaria y el afán por la educación, sin embargo, los factores que más intervinieron estuvieron presentes en el CETIS, en las prácticas profesionales, el servicio social. La mayoría se vio influenciada por profesionistas que recomendaron la carrera, explicando lo que conlleva y el contexto de la institución que oferta esta licenciatura. Es pertinente hacer mención que algunas entrevistadas hicieron la investigación sobre la licenciatura por cuenta propia.

A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG señaló que por medio de una orientadora vocacional egresada de la UPN, le llamó la atención lo que les comentó y puesto que ella nunca quiso estudiar en la UNAM o alguna otra, se decidió por la Pedagógica.

Ajá, te comento que esa maestra era egresada, y nos fue a dar una plática de orientación vocacional. “Bueno, es que cuando egresé, ya me había quedado en la Pedagógica, o sea, hice mi trámite para universidad, porque una maestra, bueno no era maestra, era como de orientación vocacional más bien, estaba en el área de servicios escolares, un día nos fue a dar una plática y nos dijo que ella era egresada de la Pedagógica, entonces dije, bueno porque no, porque de hecho yo nunca fui de la idea de hacer examen en la UNAM o así, o sea no, simplemente esta maestra llegó y nos habló de la Pedagógica y me llamo la atención y de ahí pues mi plan para el sexto semestre ya cambió porque pues mi plan ya cambió muchísimo con las guías que nos proporcionaban ahí mismo y con, sin con guías para seguir estudiando o sea, no era mi prioridad” (BB190918: p.7).

BNM indicó que se dio cuenta de la licenciatura por profesores del CETIS egresados de la UPN, en especial uno que le explicó en qué consistía la carrera: “Eh, por profesores, había un profesor pedagogo, egresado de aquí, entonces nos explicó más o menos en qué consistía la carrera y pues ya, así conocí la licenciatura” (BNM041018: p.7).

JHS expuso que en un momento ella quería estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar y al compararla con la Lic. en Pedagogía se dio cuenta que la Pedagogía es más amplia y sus intereses iban enfocados a eso, aunque comparte que desde la secundaria comentaba su afán por estudiar Pedagogía aun sin haber investigado sobre la carrera. Recuerda que una prima estudiaba Psicología educativa en la UPN y le preguntó sobre la carrera en Pedagogía y desde ahí investigo sobre dicha licenciatura.

Sí, alguna vez pensé estudiar la licenciatura en educación preescolar pero, al revisar pues de que se trataba y revisar la carrera de Pedagogía me di cuenta que la carrera de preescolar como que solo pues se enfocaba como en algo muy concreto y yo quería como aprender mucho más de la educación, no solo como quedarme en ese nivel, entonces cuando busqué más que era la pedagogía, en que área se enfocaba, vi como mucho más amplio que lo que era de preescolar y pues no lo pensé dos veces y escogí pedagogía, aunque siempre, desde que estaba en secundaria yo decía, quiero pedagogía, pero nunca había investigado bien que área tenía, [...] yo quería estudiar Pedagogía, como que sí o sí y tenía una prima que estudiaba ahí en la UPN pero ella estudiaba Psicología educativa, entonces yo por el nombre, “La Universidad Pedagógica Nacional”, le pregunté si había pedagogía y me dijo que sí y ya fue cuando te digo que investigué sobre la carrera (JHS151018: p.6-7).

XEAT mencionó que fueron dos sucesos por los cuales se dio cuenta de la Lic. en Pedagogía de la UPN, el primero de ellos ocurrió en sus prácticas de campo, la directora del kínder, era egresada de la UPN en la carrera de Educación Preescolar, entonces siempre la motivaba a seguir estudiando y le habló sobre la

UPN. El segundo de ellos fue por medio de una feria de universidades que llegaron al CETIS 10, y en esta feria se encontraba la UPN y por medio de la conferencia que dieron, terminaron de convencerla.

Ah bueno, te comento que ya en mis prácticas, pues la directora era egresada de aquí en la licenciatura en educación preescolar, entonces ella me enseñó su tesis, entonces me daba como ánimos a seguir estudiando, si eso me llamaba la atención pues que siguiera con la carrera en la UPN, que además era pública, era muy buena y que era reconocida pues ya, así como a nivel de país, era muy buena institución, entonces ahí fue como este primer encuentro, y luego me acuerdo que en el CETIS creo que llevaron una feria de instituciones, entonces ahí estaba la UPN presente, entonces dieron como su conferencia y todo y nos llamó la atención a varias compañeras y pues ya como que pusimos la mira (XEAT191018: p.9-10).

El proceso de selección de la universidad y la licenciatura fue un tanto enriquecedora y retroalimentativa en las egresadas del CETIS, debido a la etapa a la que estaban sometidas, la decisión que tomaron fue a partir de recomendaciones, comentarios e investigaciones, por tanto se puede decir que los motivos de su elección fue muy apropiada conforme a lo antes ya mencionado.

3.5.3 La licenciatura en Pedagogía en la UPN:

A continuación describiremos en el discurso de los entrevistados sus principales vivencias y aprendizajes en el la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

3.5.3.1 Primeras impresiones de adaptabilidad

En todas las respuestas, se pueden apreciar distintas formas de adaptación en la institución, se distinguen algunos comentarios referidos al grupo; en su conformación y el compañerismo, en la flexibilidad de las clases y/o maestros. Algunas otras respuestas fueron enfocadas a los conocimientos en común que

poseía la población estudiantil y esto significó un optimismo en algunas entrevistadas.

BBSG detalló que fue un cambio drástico porque al entrar a la universidad nadie te dice nada, nadie te dice que tienes que hacer ni cómo hacerlo, sin embargo, por medio de lo sociable pudo adaptarse al grupo y conocer a compañeras con distintos tipos de intereses o similares a los de ella.

Mmmm, si es un cambio muy drástico porque precisamente con esa intención me cambié para el CETIS 10, del bachilleres al CETIS 10, porque sabía que iba a tener, este.., más reglas que me dijeran que hacer y cómo hacerlo (en el CETIS) y pues entrar a la universidad es un cambio drástico no, aquí llegas y nadie te dice que tienes que hacer y cómo hacerlo, desde la presentación de los profes, si se me hizo un ambiente muy diferente, pero pues siempre he sido muy sociable, entonces trataba de acercarme a las compañeras y saber cuál era su precedencia, si sus intereses tenían que ver con los míos y pues la mayoría eran de prepas, me parece, las primeras chicas que conocí, por ese motivo como que si se me dificultó un poquito en la convivencia, o como dijiste? En la adaptación, pero pues ya después este, como te comento, soy muy sociable, entonces ya, como que con todo el grupo (BB190918: p.8).

BNM relató que se adaptó muy rápido porque sabía que estaría con una población de su misma edad, con algunos conocimientos en común: “La verdad me adapté muy rápido porque sabía que iba a estar con la mayoría de personas que eran de mi misma edad, tenían quizá algunos conocimientos igual que yo” (BNM041018: p.7).

JHS aludió a que se adaptó muy rápido en la UPN debido al grupo que se conformó pues desde el inicio se creó una conexión entre todos, desayunaban juntos, iban juntos a todas de la UPN. De esta manera no se sentía sola aunque al momento de entrar sentía nervios, por su mente pasaba el fracaso a la

desadaptación por con la conformación del grupo se sentía en casa desde el primer día.

Pues, yo siento que me adapté muy rápido porque el grupo que se conformó como que tuvo una conexión como muy padre desde el primer día, entonces desayunábamos juntos, andábamos juntos para todos lados, entonces como que aprendimos en grupo como estar ahí en la UPN, a conocerla, entonces pues no me sentía como sola, o sea cuando entré sentía como nervios de, ¡ah! la universidad, ¡ay!, no me voy a adaptar, tenía como muchos miedos, pero cuando se conformó ese grupo yo ya me sentía como muy bien, me sentía como en casa desde el primer día (JHS151018: p.7).

XEAT expresó que se presentó una semana después de que había iniciado el curso y fue extraño para ella debido a que ya existían grupitos de amigos en el salón, no obstante coincidió con una de sus compañeras del CETIS y le ayudó a adaptarse al ritmo de trabajo.

Ah bueno, pues yo llegué una semana después, las clases creo que empezaban el 21 de agosto más o menos, entonces yo me presenté creo que una semana después porque también tuve lugar en la escuela de maestros de secundaria que esta por el Rosario creo, bueno entonces yo llegué una semana después y pues si como era extraño porque aunque no todos ya eran amigos, ya tenían como con quien platicar o se juntaban, ya había grupitos, no como tal marcados pero si, entonces yo llegué y llegué como una semana después, aparte llegué creo que con los de corrimiento, entonces fue como que, pues si fue difícil, pero corrí con la buena suerte de que me encontré con una compañera que iba conmigo en el CETIS justamente, entonces ella me ayudó en esta semana para adaptarme (XEAT191018: p.10-11).

Cada estudiante pasó por un proceso de adaptación distinto, en el cual tuvieron que actuar de maneras distintas para acoplarse a la rutina del ser estudiante universitario, lo llamativo es que lo hicieron de la mano con compañeros que

tenían cosas en común, siendo esto un aspecto clave para una adaptación temprana en la institución. Para el universitario, siempre será beneficioso la compañía de otro colega porque el paso del nivel medio al nivel superior lo requiere, de esta manera se puede evitar la angustia de la soledad.

3.5.3.2 La relación con los profesores de la UPN

La mayoría de las entrevistadas, mencionaron que en el transcurso del bachillerato, existieron profesores de su agrado y desagrado; los maestros de agrado fueron los que dominaban sus clases de una manera innovadora, realizando actividades distintas para el aprendizaje de los estudiantes y para centrar la atención de los mismos.

BBSG recordó a su primera maestra de la UPN de Psicología y menciona que salió fascinada de sus clases puesto que conoció muchos fundamentos que en este momento los puede recuperar para su tesis. Por otro lado, del profe de Filosofía se lleva un golpe duro porque reprobó la materia debido a que el profesor no los apoyaba, explica que hay cosas buenas y cosas malas.

Ay, mi primera maestra de la UPN fue “Dolores”, de Psicología y de verdad salí súper enamorada de sus clases, de hecho, ay no, me vi muy mensa por no haberla escogido en segundo semestre, pero me llevo un buen sabor de boca de sus clases, me llevo muchos fundamentos que inclusive ahorita puedo recuperar para mi tesis, es que por otro lado, hay de todo, o sea en ese primer semestre, en filosofía no la pasé nada bien, de hecho para ser el primer semestre terminé reprobando Filosofía de la Educación y fue un impacto muy este, muy duro, porque pues sí, venía de esa sensación de triunfo de haberme quedado en la pedagógica y de repente la sensación de fracaso de haber tronado esa materia, pero pues, digamos, que intermedio, hay cosas buenas y cosas malas, cosas buenas, mi maestra de Psicología y todo lo que me llevo de su materia, y cosas malas, pues ese profesor que no nos apoyaba (BB190918: p.9).

BNM explicó que las impresiones de sus maestros eran que si les iban a enseñar bien puesto que le agradaban en cuanto a su manera de enseñar los contenidos. Pues que si nos iban a enseñar bien, me agradaban su manera de enseñar las cosas (BNM041018: p.7).

JHS expresó que la primera impresión de sus maestros fue acerca del dominio sobre sus materias, eran muy estrictos como maestros pero amigables como personas puesto que cuando hablaban con ellos fuera de clase eran accesibles y agradables.

Mi primera impresión acerca de los profesores fue que sabían demasiado sobre su materia, que eran muy estrictos, pero buena onda, como personas, como maestros pues muy estrictos y eso siempre me ha gustado, que sean estrictos pero por el otro lado, cuando los conocíamos después de clases se veían que eran buena onda, entonces pues no sé, me agradó eso (JHS151018: p.7).

XEAT detalló que esperaba a unos maestros más estrictos, sin embargo, se llevó la sorpresa de la nula importancia en cuanto a la asistencia, a los apuntes, entrega de tareas, a la autonomía y decisiones de los estudiantes para aprender.

Pues es que yo me presenté, o sea, tenía como la idea de que era como la escuela escolarizada y que pase de lista, tomar apuntes, me presenté con el maestro que salió cuando yo llegué al salón y le pregunté que si me tenía que poner al corriente con algo o con la asistencia y él me dijo que no, que si quería tomar apuntes o que si quería tomar asistencia que lo hiciera, pero que pues a él no le importaba, entonces sí, fue como que extraño porque yo venía de un sistema que era pase de lista, entregar tareas, apuntar, revisión de tareas y que llego y que me digan que no van a revisar y que si quiero apuntar apunte, entonces si fue como que pues extraño (XEAT191018: p.11-12).

3.5.3.3 Materias de agrado en la carrera

Las respuestas de las entrevistas acerca de las materias de agrado de la licenciatura en Pedagogía de la UPN son muy distintas, cada entrevistada da una respuesta diferente. Optan por materias como; Orientación Educativa, Aspectos Sociales de la Educación, Psicología Educativa, Filosofía, Ciencia y Sociedad, Diseño Curricular e Historia de la Educación. Los motivos fueron por distintas razones como; contenidos significativos, por la manera de impartir las clases y por adquirir esos conocimientos como algo de la labor del pedagogo (diseño curricular).

BBSG señaló que le agradó la materia llamada Bases de la orientación educativa, así como otra llamada Aspectos sociales de la educación, puesto que los temas abordados fueron muy significativos para ella. Asimismo concluye diciendo que en este momento de su vida se encuentra enamorada de la Pedagogía y por ende, todas las materias fueron maravillosas. Es un mapa curricular muy bien armado y lo único que le desagradó, fueron algunos profesores, más no las materias.

Ah, me gustó mucha la clase de Orientación, aunque, Bases de la orientación y demás, aunque mi campo es de docencia, me gustaron muchísimas esas clases, creo que me pudieron haber ayudado bastante a nivel personal, y también la de Aspectos Sociales de la Educación, me gustó mucho haber hablado de reformas educativas y políticas educativas, el maestro era muy apasionado para transmitir conocimientos, me llevo mucho a las teorías pedagógicas, que era lo que yo quería desde que yo inicié la carrera. En este momento de la vida me encuentro súper enamorada de la carrera, que creo que todas las materias fueron maravillosas, o sea de verdad, creo que todo el mapa curricular, está súper bien armado para que todo coincida sabes, entonces este, pues no hay ninguna que no me haya gustado, más bien la manera de enseñar y los desatendidos que algunos profesores nos tenían porque si me llevo algunos huecos de conocimientos, pero lo poco o mucho que sé de la malla curricular, me gustó (BB190918: p.9-10).

BNM esclareció que las materias de su agrado fueron las de Psicología porque las clases eran con actividades porque lo teórico siempre lo aterrizaron a lo práctico, asimismo explica que entre todos resolvían ejercicios y esto ayudaba a entender algunos temas.

La de Psicología e Introducción a la psicología porque sus clases siempre las hacíamos con actividades, o sea, veíamos lo teórico, y eso teórico siempre lo llevábamos a lo práctico, pero no como si fueras docente sabes, éramos como un equipo entre todos y entre todos resolvíamos y eran actividades que al final te ayudaban a entender los temas (BNM041018: p.8).

JHS exteriorizó que todas las materias que cursó le agradaron y entre ellas destaca la Filosofía, Ciencia y sociedad, Psicología, entre otras: “En realidad todas las materias que tuve me gustaron todas, Filosofía, Ciencia y Sociedad, Psicología, todas” (JHS151018: p.8).

XEAT mencionó que las materias de su agrado fueron el Diseño Curricular y todo lo que tenga que ver con Socio-Historia. En Diseño Curricular vio la labor del pedagogo, lo que lo define de otros profesionistas de la educación, haciendo énfasis a la creación de algunos planes de estudio: “todo lo que tenga que ver con diseño curricular o por ejemplo, las de socio-historia me gustan mucho” (XEAT191018: pag.12).

Siendo más de 40 materias en la Licenciatura en Pedagogía, mencionaron menos de diez, lo cual resulta sorprendente porque al ser una carrera que anhelaban, deben existir más materias de agrado. Quizá una de las razones fue que en el momento de la entrevista, entraron en temor y provocó que bloquearan su mente por unos segundos y fue suficiente para olvidar algunas materias.

3.5.3.4 Temas de agrado

Algunos temas de agrado que mencionan las entrevistadas son los siguientes: el maestro como eje protagónico en la educación, desde la concepción meramente humana, hasta su labor como docente, la elaboración de un test vocacional, prácticas de observación, los paradigmas de la educación, el origen de la Pedagogía y los planes de estudio.

BBSG expuso que con el libro de Paulo Freire “Políticas y Educación” quedó fascinada porque expone al educando en un contexto protagónico de la educación. Asimismo explica que quedó fascinada con la materia de Gestión porque vieron al maestro desde lo meramente humano y por último, en Orientación abordó temáticas como la elaboración de test de vocación y prácticas de observación.

Este, recuerdo que, me tocó exponer en aquel semestre, no me acuerdo en que semestre, como por cuarto, me tocó a mí hablar acerca del libro de políticas y educación de Paulo Freire y me lo llevo porque de verdad, no hay practica como te comento a política, como lo decía el libro, este siempre como transmisor, vas a dejar en los educandos un poco de tus concepciones y pensamientos, no somos seres separados, como te comentaba desde el principio, la parte que también me gustó de Puericultura, es que nos enseñaban a ver al niño como un todo, y en esa materia pude ver al docente también como un todo. También me gustó mucho la clase de Gestión, ahora que lo recuerdo, porque también tenía que ver con esta parte de, como se llama, de pensar al maestro como un ser humano también. Y de Orientación, no me acuerdo muy bien ahorita de autores pero de orientación las temáticas que abordé, aprendí a realizar test de vocación, aplicarlos y esos eran los temas, como se llama, hacer las prácticas de observación, regresar, hacer instrumentos para aplicarlos (BB190918: p.10).

BNM detalló que algunos temas de las materias de su agrado fueron los paradigmas, en cuanto al desarrollo del niño: Los paradigmas, veíamos el desarrollo del niño y ya (BNM041018: p.8).

JHS expresó que todos los contenidos le gustaron, puesto que era aprender cada cosa de la educación, le encantaba aprender más y más, desde el origen de la Pedagogía hasta el significado de la misma, lo único que le desagradó fue en cuanto a la enseñanza de algunos profesores que eran groseros y esto hacía que perdiera el desinterés de las materias.

En realidad todas las materias que tuve me gustaron todas. o sea todos los contenidos o sea era aprender cada cosa, me encantaba pero, lo que no me gustaba era la forma de enseñanza de algunos profesores que no era yo la única, pero no les entendíamos, nos desesperaban o eran muy groseros, o sea, aparte de que no daban bien su clase, se ponían groseros, entonces era como que hacía como que no le tomara como interés a las materias, pero en realidad todas me gustaban, Filosofía, Ciencia y Sociedad, Psicología, todas, todas me gustaban, pero te digo, los profesores no ayudaban a que fueran como mejores las clases (JHS151018: p.8).

XEAT señaló que en el diseño curricular vio la labor del pedagogo, lo que lo define de otros profesionistas de la educación haciendo énfasis a la creación de algunos planes de estudio.

Pues justo el tema curricular fue de diseño curricular más bien, diseño curricular estaba difícil pero era como padre porque yo decía que eso es lo que define al pedagogo de los demás profesionales de la educación, entonces todas esas materias aunque me costaban trabajo, me gustaban y yo decía que pues eso era lo padre de ser pedagogo y de socio-historia pues el ver como se ha consolidado a través de que ha pasado con la educación través de este tiempo pues claro que es súper interesante (XEAT191018: p.12-13).

La mayoría de las respuestas se enfocaron en el ámbito de la enseñanza de la educación, retomando los paradigmas educativos, el docente y los planes de estudio. Estos términos son pilares para contextualizarnos en la educación y aprender un poco sobre ella, se puede decir que algunos temas que tocaron

tienen cierta relación con sus ideales al egresar del CETIS y el deseo por seguir estudiando.

3.5.3.5 Aprendizajes y saberes obtenidos

Un punto de concordancia en las entrevistadas es la educación, mencionan que han obtenido aprendizajes como las planeaciones de trabajo y que la educación actúa desde distintos enfoques, por ello es necesario que el pedagogo intervenga para la mejora de la misma, a partir de contenidos educativos y/o métodos de enseñanza-aprendizaje, de esta manera, la licenciatura en Pedagogía puede ser utilizada como herramienta para participar en el ámbito educativo.

A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG exteriorizó que en la carrera aprendió a realizar planes de trabajo, así como utilizar la Pedagogía como herramienta para ayudar a la gente (escuela) y mucho sobre la orientación.

Ha bueno, pues como te comentaba al principio en puericultura si me enseñaban a hacer como se llama, planes de trabajo, pero aquí este aprendí a hacerlos con todos sus elementos, hacer autocríticas para mejorar los planes de trabajo, que he aprendido más en la carrera, pues como mi campo es de docencia he tratado de, y también me quiero dedicar a la docencia, me he tratado de inclinar a esa parte, este también, aunque no sean las situaciones que se viven en la vida diaria sobre docencia, siempre trato de encontrarle un vínculo pedagógico a mi día a día o por ejemplo en los trabajos temporales que he tenido, que han sido cursos de verano y demás, también trato de encontrarles el vínculo pedagógico, como se puede mejorar la manera de proceder, no sé, de tal lugar en el que estoy trabajando, este siempre ahí entra lo pedagógico, para sugerir y ayudar a la gente. Yo creo que también por eso me gustaba la materia de orientación, porque no nada más se trataba de hacer orientación en una escuela, sino en el día a día, a los seres cercanos y demás (BB190918: p.10-11).

BNM señaló que posee más conocimientos en cuanto a planeaciones, sabe cómo llevarlas a cabo, a la elaboración de un currículo, tiene conocimientos de la didáctica y la búsqueda de métodos de enseñanza. “Respecto a las planeaciones pues tengo más conocimientos de llevarlas a cabo, como más formal, a currículo, a didáctica, a buscar métodos de enseñanza” (BNM041018: pag.9).

JHS contó de manera general, que ha adquirido nociones sobre el desarrollo de la educación en todos sus aspectos ya sea en lo social, psicológico, epistemológico y asimismo, visualizar a la educación desde distintos puntos y contribuir a la mejora de esta.

Pues de manera general, el desarrollo como en todos sus aspectos de la educación, en lo social, lo psicológico o lo pedagógico obviamente, lo filosófico, lo epistemológico, pues si de manera general, como ver la educación desde distintos puntos y pues como ayudar a que esta sea mejor (JHS151018: p.8).

XEAT indicó que aprendió y pulió lo que no vio durante el CETIS, asimismo, establece que la educación tiene distintas aristas y, nosotros como pedagogos no solo debemos centrarnos en los contenidos, sino también en el porqué de esos contenidos.

Eh, no sé, pues muchos, por ejemplo te comentaba que, pues sí, aquí vine a pulir, bueno, aprendí y pulí lo que no vi en el CETIS, además de que pues si me enfrenté a estos grandes vacíos que tenía. En cuanto a la carrera pues a que la educación tiene diferentes aristas y no solo debes concentrarte en los contenidos, sino el porqué de esos contenidos, entonces pues si (XEAT191018:pag.13).

Se puede apreciar que las entrevistadas hablan sobre el contexto educativo y la participación de ellas, se visualizan como futuras profesionistas de la educación para un florecimiento desde su punto de vista. Realmente los aprendizajes que

han adquirido sobre la carrera han creado en las jóvenes un optimismo provechoso del acto de la enseñanza. Se puede asumir que el manejo de los conocimientos son lo suficientemente bastos para que actúen en un futuro próximo sobre educación.

3.5.3.6 La elección del campo

Nuevamente encontramos que las razones de la elección del campo varían en las entrevistadas, existieron muchos factores distintos que intervinieron en esta decisión, una menciona que optó por el campo de “Docencia” porque manejaba un tema de investigación que se acoplaba al campo, otra señala que escogió “Inclusión educativa” por su interés de elaborar una propuesta en este contexto, otra escogió el campo de comunicación porque desde el CETIS le llamaba la atención lo referente a lo comunicativo y por algunas materias de la carrera relacionadas con esta palabra y la última decidió el campo de “Proyectos de innovación pedagógica” por un interés referente al contenido del diseño instruccional que manejaba el susodicho campo. A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG indicó que escogió el campo de docencia por un tema que manejaba en ese entonces como trabajo recepcional y por las palabras con las que describieron el campo los maestros.

Mmm, pues es que todos los maestros hablaron muy bonito a la hora de ofertar los campos, pero pues si traté de entrar a las pláticas, bueno, si eran pláticas donde ofertaban los campos que tenían que ver con el tema que yo venía manejando de investigación 1 y 2, que por cierto no me quedé con ese mismo tema por los profesores del campo, pero sí, fue más que nada por eso de la elección, porque mi tema era de... cómo se llama, del proceso de adaptación de preescolar a primaria que viven los niños, como lo viven y si eso perjudicaba su proceso de aprendizaje, era muy bueno, pero no me lo aceptaron. Entonces quería desarrollar ese tema, además de que cuando

hicieron la presentación de los campos, todos los puntos que el profesor de mi campo dijo que se iba, como las promesas de campaña, se relacionaba de alguna u otra forma con el tema, y como estoy trabajando tema en conjunto con una compañera, sentíamos que todo lo que el profesor iba diciendo, lo podíamos vincular con lo que ya teníamos, porque ya teníamos un avance de nuestro tema (BB190918: p.11-12).

BNM mencionó que eligió el campo de inclusión porque el contexto inclusivo le llamó la atención, asimismo siente que de eso se ha hablado muy poco y le gustaría hacer una propuesta de educación inclusiva que realmente se lleve a cabo.

Pues simplemente por la palabra contexto inclusivo fue el campo que me llamó la atención. Porque siento que son temas que si se han hablado pero como algo muy, o sea como muy poco, y ahorita yo me gustaría hacer una propuesta que sea para una educación inclusiva pero que en verdad se lleve a cabo, no solo dejarlo en palabras (BNM041018: p.9).

JHS detalló que la elección de su campo remota desde su investigación de la licenciatura en Pedagogía de la UPN, ya sabía que existían ciertos campos que se escogían en séptimo semestre, de esta manera el campo de comunicación termino convenciéndola puesto que en algún momento quería estudiar Comunicación y en el transcurso de la licenciatura en Pedagogía conoció materias referentes a la comunicación, lo cual también contribuyó a su decisión final.

Pues, yo desde que entré a la universidad, como ya había investigado acerca de la carrera de Pedagogía, justo ahí en la UPN, yo ya sabía que había pues ciertos campos que se escogían en séptimo semestre y los leí y los analicé y yo ya sabía desde primer semestre que quería comunicación porque en algún momento pasó por mi cabeza estudiar la licenciatura en comunicación pero no me convenció, entonces escogí pedagogía, entonces conforme iban llegando los semestres, cuando llegaron las materias de comunicación y procesos educativos y luego comunicación cultura y educación, yo dije sí, o sea el

campo de comunicación es lo mío, me gusta y en ese campo quiero estar, quiero como especializarme de cierta manera (JHS151018: p.8-9).

XEAT manifestó que la elección de su campo fue un volado porque sus intereses iban dirigidos a los campos de orientación educativa y proyectos de innovación pedagógica, empero eligió este último por el interés al contenido del diseño instruccional que vería a lo largo del año.

Ah bueno, literalmente fue un volado porque estaba entre orientación y otro, ni siquiera recuerdo su nombre pero estaba el maestro Cuauhtémoc, entonces fue como literal un volado porque estaba entre esos dos, pero como quería estar más en el diseño instruccional y acá como en el plan o contenido era como más enfocado a eso y pues me metí en este campo (XEAT191018: p.13-14).

La decisión de la elección de un campo fue sumamente interesante debido a los deseos que persiguió cada entrevistada, se puede apreciar como cada alumna se encaminó hacia un contexto específico por diversas circunstancias, lo bueno es que nadie intervino en esta decisión, solo ellas y su autonomía.

3.5.3.7 La elaboración de la tesis

Cada tema de investigación es sumamente atractiva, las entrevistadas nos explican los orígenes del interés por el tema, en donde 2 de las cuatro egresadas del CETIS mencionan que abordan su tema por medio del servicio social que desarrollaron durante el nivel medio, uno trata sobre el maltrato infantil, el otro involucra a los padres de familia en los logros de los jóvenes. Por otra parte, las dos restantes escogieron como temas de investigación “La lectoescritura” y “El manejo de las TIC’S”, el origen de estos temas se dio a partir de investigaciones realizadas en el nivel universitario.

BBSG señaló que el tema de su actual trabajo recepcional ocurrió por un cambio drástico, pues manejaba otro tema como tesis, sin embargo, en su campo no la dejaron trabajar con el mismo, entonces el actual abarca la lectoescritura con fundamentos en pedagogías activas, como los son las técnicas Freinet, justificando la autonomía de los textos de primer año.

Claro, mira, te voy a contar que cuando me echaron este tema de investigación, el profesor me argumentó que el proceso de adaptación es algo que se ve en Psicología y que somos Pedagogos, pero pues en ese momento, séptimo semestre, inicios, pues no tenía gran fundamento teórico pedagógico para decirle, sabe que, si es de pedagogía, ahora sí estoy convencida que ese tema si era de Pedagogía pero pues en ese momento no supe cómo defenderlo, así que me vi en la necesidad de cambiar todo, volver a iniciar con un proceso de prácticas de observación, entrevistas y demás, algo así como lo que estás haciendo tú en este momento y pues nació mi curiosidad por desarrollar el tema de la lectoescritura pero fundamentándolo con Pedagogías activas, que en este caso son las técnicas Freinet, voy a emplear tres de estas técnicas para justificar la autonomía de textos en los niños de primer año y el proceso de lectoescritura en los procesos de aprendizaje (BB190918: p.12).

BNM narró que su tema de investigación para el trabajo recepcional es el maltrato infantil en niños menores de 6 años. Asimismo, explica que la elección de este tema fue por medio de su servicio social y el problema que presencié en cuanto al maltrato hacia una niña con discapacidad.

Sí, es algo del maltrato infantil en casa cuna, sobre la población de niños menores de seis años, [...] como pues ya te dije, la palabra inclusión me hizo como mucho eco, ya que pues casa cuna fue la institución donde hice mi servicio social y el problema que se había presenciado pues es que yo detecté el maltrato hacia los niños, en especial hacia una niña con discapacidad y al querer yo pues como acusarla, a la cuidadora, pues en vez de recibir algo bueno hacia mí, lo único que gano es que me cancelen mi servicio social (BNM041018: pag.9-10).

JHS mencionó que su tema de investigación trata sobre las TIC'S en el proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado hacia el maestro que utiliza esas herramientas que tiene a su alcance para enseñar, analizando si lo hace correctamente y como el resultado mejora a la enseñanza-aprendizaje. Su inquietud nació a partir de varias lecturas e investigaciones que realizó en donde detallan que a los maestros no los capacitan para el manejo adecuado de dichas herramientas.

Si, escogí las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, enfocándome en como el profesor está utilizando dichas TIC'S como la computadora, las redes sociales, las que tiene a su alcance para enseñar y lo está utilizando de una manera correcta y si sí, como esto está ayudando a los niños, de verdad porque he leído que a nivel nacional e internacional se pide que los profesores utilicen las TIC'S para favorecer el aprendizaje de los alumnos pero he investigado que no les dicen como las deben de utilizar y los pocos cursos que hay pues no son realmente como muy buenos, entonces quiero conocer pues eso (JHS151018: p.9).

XEAT exteriorizó que está trabajando en su tesis y trata sobre la participación de padres de familia en los estudios de sus hijos y cómo repercute en sus los logros. De igual manera, menciona que su interés por el objeto de estudio surgió a partir de su servicio social, pues en las tareas que realizaba se dio cuenta que algunos padres se preocupaban y otros no en cuanto a los estudios de sus hijos, unos asistían a juntas y otros no.

Sí, ya estoy trabando en ello y es participación de padres de familia y como este repercute o no en el logro de sus hijos. Por mi servicio social en la secundaria del bachillerato, cuando estaba ahí te digo que no hacia como tareas de "pueri" sino más administrativas, entonces estaba como más en esta parte de orientación, entonces yo veía que los papás algunos si se preocupaban otros no y eso también como que en los chicos repercutía

mucho, entonces ahí me surgió como que la duda de porque unos papás si asisten y por qué otros no lo hacen o que les impide, entonces ahí surgió como esta, no sé, este tema, esta incógnita (XEAT191018:pag.14).

Al analizar cada una de las respuestas, resulta fascinante apreciar el interés por los objetos de estudio, cada una eligió un tema conforme a sus vivencias a lo largo de sus estudios. Cabe mencionar que es un buen ejercicio de reflexión para establecer que el pasado estudiantil puede funcionar como herramienta para la búsqueda de distintos temas educativos.

3.5.3.8 Rasgos de identidad como Pedagoga

Las consultadas concuerdan en que se identifican como pedagogas investigadoras de la educación, analizando un contexto determinado, trabajando en equipo e interviniendo con propuestas con el fin de una mejora en el ámbito educativo y así sucesivamente con el fin de observar que su intervención sea la apropiada para un progreso en el objeto de investigación.

A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG expresó que el Pedagogo es bueno investigando, realiza cualquier trabajo por medio de la investigación y por ende se considera así, porque trata de hacer un vínculo del día a día con el hecho educativo para mejorar la calidad de vida.

Bueno, siempre he creído que un Pedagogo es este bueno investigando porque como dijeron en la ceremonia de graduación, el profesor que dirigió mi ceremonia de graduación fue Hugo Hernán y él dijo que los pedagogos nos caracterizamos por ir a un trabajo y que te dijeran, oye ¿sabes hacer esto? Y el pedagogo afirma que si lo sabe hacer, aunque llegue a su casa e investigue de que se trata. Esa capacidad de investigación, esa capacidad de análisis y como te mencionaba hace un rato, de hacer un vínculo con el día a día, dado que los pedagogos trabajamos con el hecho educativo y con seres humanos, encontrar el vínculo en el día a día para mejorar la calidad de vida de los seres humanos (BB190918: p.12-13).

BNM indicó que se considera una persona que investiga en torno a la educación, analiza un contexto determinado, lo analiza, construye lo que quiere llevar a cabo y después interviene, de esta manera observa los resultados y ve que tan efectiva es su intervención.

Pues, principalmente que me considero eh, una persona que investiga sobre la educación ya que pues primero veo el contexto, analizo, construyo pues lo que quiero llevar a cabo y después intervenir y ver pues los resultados de la intervención y ver pues que tan efectivo es mi planeación y mi intervención (BNM041018: p.10).

JHS señaló que algunos rasgos que la hacen ver como pedagoga son: la investigación, el liderazgo debido a su importancia para trabajar con los demás, asimismo, el trabajo en equipo, la comunicación y la capacidad de adaptación: “Yo considero que pues la investigación eh, el liderazgo porque se necesita para trabajar en equipo obviamente el trabajo en equipo mm, la comunicación, la capacidad de adaptación” (JHS151018: p.9).

XEAT aludió a que algunos rasgos que le hacen ver como pedagoga es el saber del porqué integrar ciertos contenidos en un plan de estudios, que tan bueno serán y que beneficios le traerá al estudiante, es por ello que el pedagogo se enfoca al diseño y los maestros a la enseñanza.

Bueno, ahorita que ya lo veo, yo creo que ya tengo como una idea más general de que la educación no es,, bueno más bien te decía que tiene como varias aristas, de que el pedagogo, yo siento o yo puedo decir de que lo que si nos define como pedagogos a comparación de un maestro o algo así es que nosotros sí sabemos del porque se les da este contenido o que tan bueno o que tan no sé, o sea, porque se lo estamos dando o en que le va a beneficiar al estudiante, cosa que los maestros no hacen porque a ellos solo se le entregan esos contenidos y ellos los tienen que dar, ya ellos escogen pues la

manera o las estrategias para hacerlo, entonces el pedagogo los diseña y pues él sabe el porqué, por qué es bueno o en que le va a beneficiar al estudiante (XEAT191018: p.15).

Una crítica que se puede hacer con base en lo anterior, trata sobre la teoría que se abordará para establecer una propuesta buscando la mejora de la educación, el pedagogo no solo actúa por naturaleza, sino que tiene que revisar mucha documentación para comprender el fenómeno educativo y después intervenir con una mayor preparación, por ende, debe ser lo suficientemente apto para el razonamiento y concepción de diversos textos.

3.5.3.9 Relación de la especialización del CETIS con la Lic. en Pedagogía

Para que exista una relación entre Puericultura y la Pedagogía, las entrevistadas se remiten al significado de su carrera técnica: “cuidado y cultivo del niño” y mencionan que tanto la puericultura como la pedagogía tratan de investigar en torno al infante desde distintas concepciones como el desarrollo físico y psicológico del niño y a partir de ello, la pedagogía se encarga de establecer distintos métodos de enseñanza para un desarrollo integral en el niño, y las puericultistas tratan de llevar a cabo esos métodos de la mejor manera posible.

A continuación presentamos en su voz sus testimonios:

BBSG narró que existió cierta relación entre la Puericultura y la Pedagogía debido a que son demasiado humanas. Por un lado, la puericultura significa la atención al cultivo y cuidado del niño y en este significado entra la teoría pedagógica para el desarrollo del niño.

Sí, porque ambas carreras son demasiado humanas, tal vez este, la pedagogía lo ve más a fondo, pero también las intenciones de la puericultura son buenas, te comentaba que puericultura significa atención al cuidado y cultivo del niño, entonces en el cultivo entra mucho de la teoría pedagógica para que el niño se desarrolle adecuadamente y se tome en cuenta su nivel de

cognición y demás, entonces sí, sí hay vinculo, pero Pedagogía lo desarrolla mucho más (BB190918: p.13).

BNM mencionó que la relación que existe es que tanto la puericultura como la pedagogía se enfocan en la educación del niño y para ello se hacen planeaciones y métodos de enseñanza para elaborar un currículo (pedagogía): “La relación pues es, básicamente los dos se enfocan como en la educación del niño y para ello pues utilizas planeaciones, eh, métodos de enseñanza, elaboras, bueno, en el caso de la pedagogía, elaboras un currículo para poder llevar a cabo la educación” (BNM041018: p.10).

JHS consideró que existe una relación entre la Puericultura y la Pedagogía puesto que las dos carreras se enfocan a lo educativo. Por un lado la Puericultura se enfoca en el desarrollo del niño desde los 0 a los 6 años mientras que la Pedagogía es más amplia, sin embargo las dos son meramente educativas.

Sí, sí considero que hay una relación, las dos se enfocan a algo educativo, aunque ya te había mencionado que lo de puericultura es como algo muy específico solo tiene como un área de los 0 a los 6 años y la pedagogía obviamente pues es muy amplia, entonces pues la única relación que le encuentro es que las dos se enfocan a la educación, una más amplia, otra más específica, pero finalmente las dos son educación (JHS151018: p.9-10).

XEAT indicó que existe una relación entre su especialización y la licenciatura porque en su especialización, llevaba una materia que tenía por nombre Pedagogía y le daban contenidos generales sobre la carrera. También menciona que por un lado la puericultura se enfoca en el desarrollo del niño en los primeros años de vida y la pedagogía se encarga de enseñarle conforme a su desarrollo, ciertos contenidos y habilidades que le servirán para su vida diaria.

Si, llevaba una materia que se llamaba Pedagogía y nos daban como una embarrada de lo que en la carrera se ve, entonces sí, creo que tuve esa conexión de puericultura a pedagoga, pues si di un salto. Pues la puericultura por ejemplo, te enseña a la crianza del niño, acompañarlos en sus primeros años de vida y ya la Pedagogía cuando este ser humano está en su desarrollo pues el pedagogo con estos, no sé, con estos contenidos pues ya le va a enseñar habilidades que le van a servir para su vida diaria (XEAT191018: p.15-16).

La relación que manejaron es auténtica, puesto que llevaron a las carreras (Puericultura y Pedagogía) en determinados contextos específicos y a partir de ahí formularon una semejanza entre ellas, de esta manera las entrevistadas dan a conocer el trabajo de ambas, sin menospreciar alguna.

CONCLUSIONES

En el capítulo uno, se abordaron conceptos referidos a la identidad, juventud y trayectorias escolares en la educación media superior. En primera instancia, se trató de explicar el concepto de identidad, en donde se mencionó que es la conformación de distintos rasgos característicos que diferencian a cada persona o individuo, sin embargo, dentro de esta atribución de significado entran las concepciones que los demás tienen sobre el individuo, lo cual quiere decir que para formar una identidad, es necesario tomar en cuenta la percepción de los demás entes sobre uno mismo y partiendo de este proceso reflexivo, se puede conformar un concepto identitario.

En cuanto a la juventud, se hace alusión a los contextos en los que el sujeto se encuentra inmerso, por un lado en su desarrollo y crecimiento, y por el otro, entendiendo que la mayoría de los jóvenes se encuentran en el papel estudiantil dentro de alguna institución. Se trató de hacer énfasis en la separación de estos dos contextos, retomando la importancia de tratar de relacionar estos dos planos, ya que es importante comprender al estudiante desde su función en estos dos aspectos.

Por otro lado, las trayectorias escolares son indispensables para retomar las experiencias de los estudiantes en determinadas etapas educativas, nos pueden mostrar sus vivencias dentro de un determinado nivel educativo y de igual forma, nos ayudan a comprender ciertas acciones o comportamientos que reflejó en dicho tránsito escolar. Aunque la trayectoria escolar puede ir más allá de lo meramente escolarizado, a veces retoma otros planos sociales que se involucran con el individuo, como los compañeros, la familia, etc., todo dependerá del enfoque del investigador.

También concluimos este capítulo con algunos trabajos o enfoques de la trayectoria escolar en México, destacando algunos fenómenos o problemas

educativos de diversos autores, dando a conocer la obtención de información por medio de la ampliación de las trayectorias escolares.

En el capítulo dos se abordó la estructura de la educación media superior en México, destacando el origen de este nivel con la escuela preparatoria nacional en 1867, asimismo, se trató de especificar este nivel conforme la Reforma Integral de Educación Media Superior descrita en 2011, en donde se hace mención sobre las diversas competencias, contenidos y aprendizajes que el individuo debe adquirir durante su formación.

También se habló de los tipos o modalidades que existen en el nivel medio, abarcando el bachillerato general, desde su creación hasta su conformación y objetivos dentro del nivel. El bachillerato técnico, de igual forma, desde su origen hasta su concepción como parte de la educación media, y por último, se mencionó sobre bachillerato de educación técnica, retomando el CONALEP como el principal precursor.

Además, se tocó el tema de la obligatoriedad del nivel medio superior, entendiendo las reformas planteadas en el 2011, en donde se destaca este nivel educativo en conjunto con la educación primaria y secundaria como niveles educativos obligatorios para los mexicanos, esto con el fin de formar y preparar a los ciudadanos para el trabajo y/o ingreso al nivel superior.

Igualmente, se especificó el contexto de la investigación, se abordó a grandes rasgos todo lo referente al CETIS 10 y su importancia como instituto de educación media superior, abarcando las carreras técnicas que ofrece y mencionando la justificación, competencias, aprendizajes y la ubicación en el ámbito laboral al momento del egreso del nivel medio superior, fue indispensable tocar esos puntos para conocer la estructura de dicho CETIS.

En el capítulo tres se abordó la metodología de la investigación, se establecieron los diversos significados del método de investigación cualitativa para una mayor comprensión del tema, de igual forma, se introdujo al lector a los distintos tipos de investigación cualitativa, en donde se destaca la fenomenología y la hermenéutica.

Del mismo modo, se introdujo al lector hacia la selección de los sujetos de investigación, se realizó un cuadro de caracterización de cada individuo en conjunto con algunos datos proporcionados. Además, se mostraron las estrategias para la obtención de información en donde se da a conocer un diario de campo, en el cual se realizaron notas para la organización del presente trabajo, también se mostró el guión de entrevista aplicada a cada sujeto.

Dentro del guion de entrevistas, se le dio a conocer al lector las dimensiones de la investigación y posteriormente se le guio a los indicadores de cada dimensión, con el fin de ubicarlos en el cuadro de análisis para reconocer cada apartado y división del trabajo.

Para finalizar el capítulo, se mostraron los testimonios de cada individuo en relación con un breve resumen que sirvió como introducción sobre las respuestas arrojadas de las entrevistadas, todo esto se dividió conforme a las dimensiones e indicadores respectivamente.

En consecuencia, podemos afirmar que los principales rasgos característicos de las trayectorias estudiantiles de los egresados del CETIS número 10 “Margarita Maza de Juárez” que estudian la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco son las siguientes:

- Todas las entrevistadas son egresadas de la misma carrera técnica (Puericultura), lo cual es significativo porque dicha especialidad interviene en la atención y cuidado del niño, esto nos sirve para identificar algunos

rasgos de vocación hacia la Pedagogía como una carrera que atiende a infantes en una primera instancia, aunque no seas su especialidad.

- Al cursar la carrera en Pedagogía se identifica cierto agrado en algunas materias, como la Orientación, la Comunicación, la Investigación educativa, etc. lo cual da pauta para que las entrevistadas se inclinen por algún campo en séptimo semestre.
- En cuanto a la elección del CETIS y la especialidad, se puede notar el respeto por parte de los padres de familia en las decisiones de las entrevistadas, asimismo, al inclinarse hacia el estudio de la Pedagogía en la UPN, se aprecia el apoyo familiar hacia ellas, en determinados momentos.

Además, se conceptualiza a la figura femenina como referente a la elección de la carrera en Pedagogía (aunque no es objeto de estudio en este trabajo el presente rasgo).

Mismamente, con base en cada respuesta de las entrevistadas se puede afirmar que durante los tres años de formación, el egresado de una carrera técnica en el nivel medio superior, posee una doble elección sobre la decisión a ejercer al culminar de sus estudios, por un lado, se encuentran los conocimientos teóricos adquiridos del bachillerato general, lo cual da comienzo a una elección universitaria para estudiar cualquier profesión en determinadas instituciones.

Por otro lado, con las habilidades, destrezas, aptitudes, conocimientos teóricos y empíricos (prácticas de campo y servicio social) adquiridas en la especialización técnica, el graduado puede dirigir su horizonte hacia la entrada al mundo laboral, analizando sus ofertas y/o oportunidades que tiene en determinados contextos. Por ende, los egresados del CETIS 10 “Margarita Maza de Juárez” en la carrera técnica en Puericultura, se visualizan como profesionistas Puericultistas, capaces de ejercer su carrera y a la vez, con la posibilidad de ingresar al nivel superior.

Además, haciendo un poco de reflexión en las respuestas de nuestras entrevistadas, básicamente existen 3 pautas que dieron origen a su inserción en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco:

1. Pauta familiar: En este apartado, existió una plática con los padres de familia para la expresión de intereses de las entrevistadas, haciendo énfasis en la decisión que habían elegido al momento de egresar del CETIS 10, con el fin de recibir un apoyo incondicional y críticas retroalimentativas de su afán por continuar con sus estudios al nivel universitario. De esta manera, surgió un sostén familiar en la decisión de cada una de las consultadas, cabe mencionar que los padres de familia siempre respetarían el veredicto final de sus hijas, hasta en el ejemplo de la incorporación en el mercado laboral.
2. Pauta de superación: para entender esta pauta, se debe tener en mente que se forjó en distintas etapas de las entrevistadas, en algunas desde años atrás, retomando la infancia y los deseos por sumergirse en el ámbito educativo, otras en la secundaria y su afán por estudiar Pedagogía, aun sin saber el significado de la carrera y otras durante su estadía por el nivel medio superior, investigando sobre la carrera y adentrándose en el contexto educativo por medio de maestros que recomendaban la licenciatura y la institución. Estos maestros conocían el modus operandi de la Universidad Pedagógica Nacional, puesto que eran egresados de nuestra alma mater.
3. Pauta del servicio social y prácticas profesionales: en la plena práctica de estos requisitos para culminar el bachillerato, las entrevistadas se dieron cuenta del trabajo que desempeñarían en un futuro, si es que se sumergirían en el ámbito laboral, de esta manera, en algunos casos, sintieron la poca preparación que habían adquirido durante el bachillerato técnico, los conocimientos eran muy básicos para sus anhelos en pleno desarrollo de su trabajo. asimismo, conocieron a profesionistas que ejercían su quehacer en

las instituciones, se percataron de su formación y al ver sus estudios, en algunos casos decidieron pedir orientación sobre la carrera que habían estudiado, entre esta orientación existieron recomendaciones de carreras de estudio y hablaron sobre la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual llamó la atención las entrevistadas.

De esta forma, las consultadas parten desde el significado de la Puericultura para establecer una relación con la Licenciatura en Pedagogía, en donde mencionan que su carrera técnica alude al cuidado y cultivo del niño, teniendo esto en cuenta señalan diversos aspectos como el desarrollo físico-mental del infante y el manejo de diversas actividades para llevar a cabo este aspecto. Dicho lo anterior establecen que la pedagogía es meramente educativa, se enfoca en investigaciones y fenómenos educativos en cualquier nivel para saber el marco de la educación, en donde a veces suelen existir propuestas de mejoras sobre este contexto. Así, las dos carreras visualizan al niño como contexto común, en donde siempre se busca un desarrollo de las habilidades y potencialidades del infante.

La relación que mencionan es digna de analizar, puesto que llevaron las dos carreras a un contexto específico y a partir de ahí establecieron conceptos comunes para tratar de entender la conexión que forman entre ellas, de esta manera, se aprecia el trabajo de una y de otra, por un lado la Pedagogía se apropia de aspectos teóricos y propuestas de intervención y la Puericultura se encarga de llevarlas a cabo en su más espléndida labor.

REFERENCIAS:

- Argüelles, A. (2002). La Educación Tecnológica en el Mundo. México: LIMUSA.
- Bolívar, A. (2001). La Investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Guerra, M. (2009). Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. México, D.F: ANUIES.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes; en REMIE vol.20, núm.7, COMIE, México: D.F.
- Ibarra, L., Escalante, A. (2013) El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21 (60).
- Machuca, A. (2008). La identidad profesional de los sociólogos, Flacso: México, D.F.
- Mastache, A. (2014). Recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior. Argentina, Buenos Aires: NOVEDUC.
- Miller, D. (2013). El estudio de las trayectorias escolares en México: Un aporte para el nuevo milenio; en Saucedo, C., et al. (2013). Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: Tendencias, aportes y debates 2002-2011, COMIE, México D.F. pág. 183-194.
- Monarca, H., Rappoport, S., Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. REOP. Vol. 23, n°3, 3º Cuatrimestre, 2012, pp.49-62.

- Muñiz, P. (1997). Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta. México, D.F: ANUIES.
- Plazola M. (2009). Tres Planes de estudio para la formación de Pedagogos en 30 años de la Universidad Pedagógica Nacional; en Plazola M, y Routenberg E. (2009). Sujetos y procesos del cambio curricular, UPN, CDMX.
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones, McGraw-Hill: Madrid.
- Saucedo, C., et al. (2013). Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: Tendencias, aportes y debates 2002-2011, COMIE, México D.F. pág. 157-178.
- Solís, P., Rodríguez, E., Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: El caso del distrito federal; en REMIE vol.18, núm.59, COMIE, México: D.F. pág. 1103-1136.
- Taylor, J., Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos: La búsqueda de significados, Paidós: Barcelona. España.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Velázquez L. (2007). Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. En Tiempo de educar, año 8, segunda época, número 15, enero-junio.

Weiss, E. (2012). Jóvenes y bachillerato. México, D.F.: ANUIES.

Zabalza, M. (2004). Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional, Narcea: Madrid.

MESOGRAFÍA

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetis. Consultada el 07 de agosto del 2018 a las 20:00.

http://www.comipems.org.mx/template.php?LFRDHbi30c6G73FfC9Xiv39LkCAIzFT1byo4eGjWZOmNaZVFiNxAtGXW1tLYhRp7_qEboX3Rzwlk_HDI397wFqordFptF9DK8MIHjafUi0kq9S_DAgSNGdacakZiR. Consultada el 03 de noviembre del 2018 a las 00:10 am.

DOCUMENTOS OFICIALES

INEE (2011). La Educación Media Superior en México: México: D.F.

SEMS a (2012). Programa de estudios de la carrera técnica: Dietética. SEP, México: D.F.

SEMS b (2012). Programa de estudios de la carrera técnica: Gericultura. SEP, México: D.F.

SEMS c (2012). Programa de estudios de la carrera técnica: Laboratorista Clínico. SEP, México: D.F.

SEMS d (2012). Programa de estudios de la carrera técnica: Puericultura. SEP, México: D.F.