

CALEIDOSCOPIO

REVISTA SEMESTRAL DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

AÑO 18, NÚMERO 33

JULIO - DICIEMBRE DE 2015



Estudiantes

La violencia escolar en el bachillerato. Un estudio de caso

■ HÉCTOR MANUEL RODRÍGUEZ FIGUEROA

Estudiantes 2.0: jóvenes, violencia y Facebook

■ LETICIA POGLIAGHI

Apreciación de estudiantes sobre sus aprendizajes para la vida desarrollados o fortalecidos en el bachillerato

■ LAURA MILÁN ESPINOSA

Variables socio-familiares presentes en la transición de los egresados del bachillerato a la educación superior en el estado de Aguascalientes y su elección de carrera e institución

■ LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ / ALMA ELENA FIGUEROA RUBALCAVA

Experiencias en el bachillerato. Visiones retrospectivas y significados diversos

■ JOSÉ MATÍAS ROMO / AURORA TERÁN FUENTES

Actitudes de los estudiantes hacia el estudio

■ VICTORIA EUGENIA GUTIÉRREZ MARFILEÑO

Desarrollo de competencias emocionales en jóvenes bachilleres bajo un enfoque psicoeducativo

■ NANCY GABRIELA GALVÁN ESTRADA

Profesores

La profesión docente en la educación media superior en Aguascalientes: características socioeconómicas, formación y condiciones laborales de los docentes de tres subsistemas

■ FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ

El síndrome de desgaste profesional (burnout) en profesores de educación media superior en Aguascalientes

■ CINTYA GUZMÁN RAMÍREZ

Necesidades de formación de los docentes respecto de la atención de estudiantes mayas en educación media superior

■ CRISTÓBAL CRESCENCIO RAMÓN MAC / RUBÍ SUREMA PENICHE CETZAL / YENDI ESPERANZA MENA ARANDA

Políticas de educación

El desarrollo de la educación media superior. Una perspectiva histórica

■ FELIPE MARTÍNEZ RIZO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CALEI- DOSCOPIO



CALEI- DOSCOPIO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

ÍNDICE

Presentación

9

L*a violencia escolar en el bachillerato. Un estudio de caso*

HÉCTOR MANUEL
RODRÍGUEZ
FIGUEROA

15

E*studiantes 2.0: jóvenes, violencia y Facebook*

LETICIA
POGLIAGHI

45

A*preciación de estudiantes sobre sus aprendizajes para la vida desarrollados o fortalecidos en el bachillerato*

LAURA MILÁN
ESPINOSA

65

V*ariables socio-familiares presentes en la transición de los egresados del bachillerato a la educación superior en el estado de Aguascalientes y su elección de carrera e institución*

LAURA ELENA
PADILLA
GONZÁLEZ

97

ALMA ELENA
FIGUEROA
RUBALCAVA

E*xperiencias en el bachillerato. Visiones retrospectivas y significados diversos*

JOSÉ MATÍAS
ROMO MARTÍNEZ

115

AURORA TERÁN
FUENTES

Actitudes de los estudiantes
hacia el estudio

VICTORIA
EUGENIA
GUTIÉRREZ
MARFILEÑO

139

Desarrollo de competencias
emocionales en jóvenes bachilleres
bajo un enfoque psicoeducativo

NANCY
GABRIELA
GALVÁN
ESTRADA

157

Los profesores de la educación
media superior en Aguascalientes:
sus características socioeconómicas,
formación docente y condiciones
laborales en tres subsistemas

FÁTIMA
YAZMÍN
COIFFIER
LÓPEZ

183

El síndrome de desgaste
profesional (burnout) en profesores
de educación media superior
en Aguascalientes

CINTYA
GUZMÁN
RAMÍREZ

205

Necesidades de formación de
los docentes respecto a la atención
de estudiantes mayas en educación
media superior

CRISTÓBAL
CRESCENCIO
RAMÓN MAC

RUBÍ SUREMA
PENICHE CETZAL

YENDI ESPERANZA
MENA ARANDA

221

El desarrollo de la educación
media superior. Una perspectiva
histórica

FELIPE
MARTÍNEZ
RIZO

249

CALEIDOSCOPIO
REVISTA SEMESTRAL
DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES
NÚMERO 33

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Luciano Ramírez Hurtado
DIRECTOR

Laura Elena Padilla González,
Alma Elena Figueroa Rubalcava
Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Salvador Camacho Sandoval
COORDINADORES DEL NÚMERO 33
DE CALEIDOSCOPIO

Jesús Antonio de la Torre Rangel
Salvador de León Vázquez
Daniel Eudave Muñoz
Claudia Eugenia Galindo Lara
Kalina Martínez Martínez
María Eugenia Patiño
Luciano Ramírez Hurtado

Todos los miembros del consejo pertenecen
a la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
CONSEJO EDITORIAL

Gerardo Ávalos Tenorio, UAM-X
Mauricio Beuchot Puente, IIF/UNAM
Aurelio de los Reyes García Rojas, IIE/UNAM
Enrique G. Gallegos, UAM/C
Luis Alfonso Guadarrama Rico, UAEM
Andoni Ibarra, *Universidad del País Vasco*
Antonio Laguna Platero, UCASTILLA, ESPAÑA
Florence Le Cam, *Université Libre de Bruxelles*
Benjamín Valdivia FFYL/UDEGTO
CONSEJO CONSULTIVO EXTERNO

Gustavo Muñoz Abundez
Norma Julieta Jiménez Cruz
Elizabeth Obregón Barbosa
Guadalupe López Bonilla
Eugenia Patricia Cervantes López
Laura Elena Urquidí Treviño
María Rebeca Padilla de la Torre
José Raúl Rodríguez Jiménez
María Elsa Guerrero Salinas
Esperanza Viloria Hernández
Ana Cecilia Macías Esparza
Mary Carmen Márquez Díaz
Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Salvador Camacho Sandoval
Alma Elena Figueroa Rubalcava
Laura Elena Padilla González
DICTAMINADORES

Los coordinadores de este número 33 de la Revista
Caleidoscopio desean agradecer a Cintya Guzmán
Ramírez y a Magaly Ruiz Luna por el apoyo logístico
recibido a lo largo del proceso de edición.

Caleidoscopio, Año 18, Número 33, Julio-Diciembre
de 2015, es una publicación semestral editada por la
Universidad Autónoma de Aguascalientes a través
del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades,
Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria,
C.P. 20131, Tel. (449) 9108493, correo-e: Iramirez@
correo.uaa.mx. Editor responsable: Dr. Luciano
Ramírez Hurtado. Reserva de Derechos al Uso
Exclusivo No. 000487/98, ISSN Versión electrónica
en trámite. Las opiniones expresadas por los
autores no necesariamente reflejan la postura
del editor de la publicación. Queda estrictamente
prohibida la reproducción total o parcial de los
contenidos e imágenes de la publicación sin
previa autorización de la Universidad Autónoma de
Aguascalientes.

La publicación de esta revista se financió con
recursos PIFI 2013.

LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ¹

Hace poco más de 10 años era frecuente encontrar en diagnósticos especializados y otras fuentes autorizadas la referencia a la educación media superior como el tipo o nivel educativo menos atendido por el conjunto de políticas públicas y el menos estudiado por la comunidad de investigadores. A partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en 2008 y la publicación oficial del decreto de su obligatoriedad en 2012, este tipo educativo ha cobrado la relevancia que le corresponde en el país, estableciéndose como una prioridad su atención y mejora en el conjunto de políticas públicas. La EMS, que típicamente atiende a la población de entre 15 y 17 años de edad, se ha colocado como un eslabón clave en el sistema educativo nacional. Se espera que los estudiantes que terminan este nivel educativo puedan acceder a una mejor calidad de vida, dado que el contar con el bachillerato aumenta su probabilidad de obtener un mejor empleo y un mayor ingreso económico. De igual manera, se espera que estos jóvenes mejoren su capacidad de participación ciudadana, de conciencia social y del cuidado de sí y del medio ambiente, entre otros elementos.

Desde un punto de vista social este tipo de educación tiene el compromiso de atender a un número creciente de egresados de secundaria y el propósito de formar integralmente a millones de jóvenes para continuar sus estudios a nivel superior y/o para incorporarse al mundo

¹ Profesora investigadora del Departamento de Educación de la UAA e integrante del equipo coordinador del número temático sobre Educación Media Superior.

del trabajo. Los retos no son menores, toda vez que para lograrlo se requiere hacer mejoras sustantivas en ámbitos como los siguientes. El papel del docente, su formación y condiciones laborales; la implementación del modelo curricular común y la construcción y equipamiento de planteles; la mejor atención a la diversidad del estudiantado; así como la acreditación de la calidad de la educación que se imparte.

Los desafíos que representan el acceso, la permanencia y el nivel de logro de competencias en la educación media superior se enmarcan en los temas de la equidad, el desarrollo social y la justicia distributiva. En relación con el acceso puede señalarse que de acuerdo con datos oficiales, para el ciclo escolar 2013-14 sólo seis de cada diez jóvenes que están en edad de cursar el bachillerato de hecho estuvieron matriculados en este nivel educativo, lo que da una idea de la magnitud del reto ante la declarada obligatoriedad de este nivel de estudios. Más aún, como sabemos, la igualdad de oportunidades en el acceso presenta grandes diferencias marcadas por la fisonomía de un país con un perfil de grandes contrastes socio-económicos; lo anterior se hace más evidente conforme se asciende a través de los diferentes niveles del sistema educativo y se refleja en una matriculación mucho menor a la ya señalada para el bachillerato en general, en lo que corresponde al área rural y entre la población que se encuentra en condiciones de alta pobreza.

En cuanto al reto de la permanencia, datos de la Encuesta Nacional de Deserción en la EMS reportan una deserción de cerca de 15%; y en relación con el reto de igualdad de aprendizajes, datos derivados de evaluaciones a gran escala muestran reiteradamente que el desempeño de los estudiantes al finalizar la EMS es bajo y se diferencia también de acuerdo con indicadores de marginación social y económica.

A pesar de la importancia que se le ha venido dando a la EMS en nuestro país y, en particular, en el estado de Aguascalientes, todavía la problemática que enfrenta no ha sido estudiada a profundidad. Se requiere de estudios que contribuyan a comprender lo que pasa en el bachillerato y, de esta manera, se puedan aportar elementos para enfrentar con éxito los desafíos de la educación media superior. Es en este marco que el cuerpo académico denominado Instituciones y Actores de la Educación decidió editar este número temático sobre la EMS. El resultado ha sido exitoso al contar con un conjunto de diez artículos derivados de estudios que exploran desde diferentes ángulos la problemática de la EMS y un ensayo que contextualiza el desarrollo de este tipo educativo.

En primer término se presentan estudios relativos a los estudiantes. Dos de ellos analizan el problema de la violencia escolar y ponen de manifiesto la importancia de la convivencia en la escuela para coadyuvar al logro educativo. El primero de ellos, de Héctor Rodríguez, enfoca las diferentes manifestaciones de la violencia y cómo ésta es percibida por los diferentes actores involucrados; mientras que el artículo de Leticia Pogliaghi se enfoca en la violencia que se manifiesta entre los jóvenes a través de las redes sociales. Tres artículos más se enfocan en la influencia que tiene el bachillerato en la vida de los estudiantes; por ejemplo, el de Laura Milán indaga en los aprendizajes para la vida que los estudiantes identifican les ha dejado el bachillerato; Padilla y Figueroa analizan las expectativas de transición a la educación superior de los estudiantes que están por egresar del bachillerato e identifican variables relevantes presentes en dicho tránsito; por su parte, Romo y Terán hacen una inmersión en el significado del bachillerato a partir de la visión retrospectiva de un grupo de estudiantes que están ya en la educación superior.

Enseguida se presentan otros dos trabajos que se enfocan más en el desarrollo de actitudes y competencias centrales para el éxito académico y la permanencia en la escuela. Victoria Gutiérrez desarrolla un instrumento que permite identificar las actitudes hacia el estudio y el trabajo escolar en los estudiantes de recién ingreso al bachillerato; mientras que Nancy Galván da cuenta de una experiencia formativa tendiente al desarrollo de competencias emocionales relevantes para el bienestar del estudiante.

Otro conjunto de artículos parte del estudio del docente de bachillerato como actor central. Fátima Coiffier hace un análisis de la profesión docente en este nivel educativo a partir de las condiciones laborales y formación que la caracterizan. En relación con ello, Cintya Guzmán profundiza en el nivel de desgaste profesional que presentan estos docentes. Por su parte, Ramón, Peniche y Mena ofrecen un diagnóstico sobre las necesidades formativas que reportan los docentes de EMS, en particular, para la atención de estudiantes mayas.

Este número cierra con un ensayo de Felipe Martínez en el que se presenta el desenvolvimiento de la educación media superior en una perspectiva histórica y en el contexto nacional e internacional. Sus planteamientos permiten entender mejor la situación de la educación media superior tanto en nuestro país como en el estado de Aguascalientes.

Con este número esperamos contribuir a un mejor conocimiento de la problemática de la educación media superior así como a un mayor interés de la comunidad académica por desarrollar investigación en este ámbito. ✿

CALEI-
DOSCOPIO

33



JULIO - DICIEMBRE
2015

Estudiantes

RESUMEN

Se reporta un estudio de caso sobre violencia escolar que se realizó en un bachillerato de Aguascalientes. Se recuperó la perspectiva de directivos, docentes, estudiantes y familiares por medio de cuestionarios y entrevistas individuales y grupales. Se examinó la violencia escolar a partir de seis dimensiones: verbal, física, psicológica, daños materiales, violencia a través de las TICs y acoso escolar, buscando sus raíces estructurales y culturales. Se encontró que, si bien se percibe un buen clima de relaciones, hay presencia de diversas manifestaciones de violencia en la escuela, algunas formas de las cuales se tienden a invisibilizar incorporándose como parte de la cultura escolar. Además, cuando las expresiones de violencia escolar se naturalizan por parte de docentes y directivos, se inhibe la toma de acciones organizativo-estructurales para contrarrestarlas; en cambio, cuando se perciben como problemas graves se movilizan recursos para erradicarlas.

Palabras clave: violencia escolar, acoso escolar, bachillerato, educación media superior.

¹ Docente investigador asociado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y candidato a Maestro en Investigación Educativa. Docente del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. hmrodriguez@correo.uaa.mx.

A case study on school violence that took place in a technological high school of Aguascalientes, Mexico, is reported in this article. The perspective of principals, teachers, students and families is recovered through questionnaires, and individual and group interviews. School violence is examined through six dimensions: verbal, physical, psychological, physical damage, violence through ICT and bullying, seeking for their structural and cultural roots. It was found that although a good climate of relationships is perceived, various manifestations of violence are present at school, some forms of which tend to make invisible and are incorporated as part of the school culture. Besides, when teachers and principals naturalize expressions of school violence, structural and organizational measures to counter them are inhibited; but when serious problems are perceived, resources are mobilized to eradicate them.

Key words: school violence, direct violence, bullying, high school.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la investigación fue reconstruir las formas de violencia escolar desde un enfoque ecológico (Galtung, 1969, 2003; Hirmas y Carranza, 2009) presentes en un bachillerato tecnológico de Aguascalientes. Este trabajo se enfoca en las manifestaciones de violencia directa que se presentan en el plantel para posteriormente explorar sus conexiones con la violencia escolar estructural y cultural.

Diversas investigaciones (D'Angelo y Fernández, 2011; Eljach, 2011; Steffgen, Recchia y Viechtbauer, 2013; Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013) concuerdan en la necesidad de analizar la violencia escolar desde un enfoque integral y ecológico que no se centre únicamente en los perpetradores y en las víctimas, sino que es preciso reconocer los procesos individuales, entre pares, escolares, organizacionales, familiares y comunitarios para comprender el fenómeno de la violencia escolar y así poder prevenirlo de mejor manera.

Los resultados que se presentan en este trabajo forman parte de una investigación más amplia que se centra en la gestión de la convivencia escolar. En este sentido es que el criterio de selección del caso de estudio fue el de elegir un plantel con bajos niveles de violencia con la hipótesis de que una adecuada gestión de la convivencia se traduce en menos violencia escolar. El centro escolar seleccionado fue el que presentó menores niveles de violencia en Aguascalientes de acuerdo a

los resultados puntuales de la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Educación Media Superior de 2007.

La escuela elegida es un bachillerato tecnológico de sostenimiento público, cuenta con turno matutino y vespertino, lleva más de 40 años de constituido, tiene una matrícula de 2208 alumnos para el ciclo escolar 2013-2014 distribuidos en 48 grupos; el personal está constituido por 10 directivos, 87 docentes y 49 personas con cargo administrativo, auxiliar o de servicios.

BREVE MARCO TEÓRICO

En este trabajo se denomina violencia escolar a aquellas acciones intencionales que dañan, intentan dañar o amenazan a otros individuos de la comunidad escolar, las cuales constituyen agresiones o afrentas evitables a las necesidades básicas (sobrevivencia, bienestar, identidad y libertad) de los actores educativos o que reducen su satisfacción real o potencial. Esta definición de violencia escolar se elabora a partir de la teoría de Galtung (1969, 2003) y permite recuperar los tres tipos de violencia que señala este autor: directa, estructural y cultural (ver Figura 1).

La violencia escolar directa es sólo la “punta del iceberg” ya que es aquella que se puede visualizar y que se presenta de manera física, verbal o psicológica en el plantel escolar, sus alrededores o en el recorrido que los estudiantes hacen entre su hogar y la escuela. Las dimensiones de la violencia escolar directa que se exploran en este texto son:

- Violencia verbal: llamar al joven por sobrenombres ofensivos, acusarlo de cosas que no ha dicho o hecho, no permitirle jugar con el grupo, imitarlo para burlarse, insultarlo, burlarse de su apariencia física, criticarlo y contar mentiras acerca de él.
- Daños materiales a las pertenencias de los alumnos: robarle, esconderle las cosas y aventar sus pertenencias.
- Violencia física: darle puñetazos y patadas.
- Violencia psicológica: reírse cuando se equivoca, molestarlo por su forma de ser, gritarle, cambiar el significado de lo que dice, ponerlo en ridículo frente a los demás, molestarlo por su forma de hablar, molestarlo por ser diferente, no dejar que le hable otro

estudiante, excluirlo, hacerle gestos de desprecio y odiarlo sin razón.

- Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs): agresiones usando internet u otras tecnologías digitales.
- Acoso escolar o *bullying*: agresiones sistemáticas, reiteradas y longitudinales.

Por otra parte, la violencia escolar estructural se refiere a aquellos aspectos organizativos e institucionales que remiten a la gestión escolar y limitan o impiden la satisfacción de necesidades o el goce de los derechos de los miembros de la comunidad escolar. Hay diversos autores que señalan que la violencia en la escuela no sólo es la manifestación de la violencia que se origina en el exterior de los planteles, sino que hay formas específicas de violencia que se originan, se producen y emanan de sus propias estructuras organizativas (D'Angelo y Fernández, 2011; Eljach, 2011; Gómez y Zurita, 2013; Furlán y Spitzer, 2013).

La *violencia escolar cultural* es aquella sobre la que se justifican y se nutren tanto la violencia directa como la estructural al interior de los planteles; algunas veces se introduce del exterior al interior de éstos, pero en otras ocasiones se gesta en ellos para hacer notar como aceptables determinadas formas de violencia propias de los planteles escolares. Esta categoría engloba cualquier aspecto cultural como dichos, refranes, prejuicios, mitos, arquetipos, símbolos, ideologías y aspectos religiosos que puedan ser utilizados para legitimar la violencia directa o estructural presente en la escuela, de tal manera que la violencia cultural es aquella que produce la naturalización de la violencia (directa y estructural) e incluso su aceptación social bajo ciertas premisas.

Los tipos de violencia se exploraron a través de los tres niveles de observación (enfoque ecológico) que propone la matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009) y que son: 1) espacio curso/aula, es el espacio donde se desarrollan las clases, está integrado por los estudiantes, el docente-tutor y los profesores de la asignatura; 2) espacio escolar, en este espacio se comprenden las acciones institucionales que involucran a los estudiantes de todos los niveles y grados, así como el personal docente, administrativo, directivo y de apoyo del plantel, junto con las familias de los estudiantes, y 3) espacio socio-comunitario, donde se consideran las acciones y vínculos que se desarrollan entre la comunidad externa y la comunidad escolar.

METODOLOGÍA

Esta investigación consiste en un estudio de caso con un enfoque metodológico mixto que combina distintas técnicas de recopilación de información tanto cualitativas como cuantitativas: se aplicaron 487 cuestionarios a estudiantes de ambos turnos; se realizaron 25 entrevistas, 16 individuales a directivos y docentes y nueve grupales a estudiantes y familiares; además del análisis de documentos institucionales como el reglamento escolar y el plan de mejora continua. Entre agosto y diciembre de 2014 se realizó el trabajo de campo.

Las técnicas empleadas para la presente investigación se consideran complementarias: las entrevistas grupales son un espacio privilegiado para la reconstrucción de las formas de relacionarse en la escuela, ya que en ellas se contrastan puntos de vista, se complementan las vivencias y se expresan significados y sentires en común; las entrevistas individuales ayudan a profundizar en los significados; mientras que los cuestionarios permiten captar de forma extensiva las opiniones y percepciones de la población estudiantil; el análisis de documentos institucionales permite superar algunas limitaciones de la memoria de los entrevistados, además de que representan aspectos formalizados en la estructura escolar.

Los cuestionarios a estudiantes fueron autoaplicables, estructurados y con opciones de respuesta en escala de frecuencia, basados en los reactivos de la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Educación Media Superior, el inventario de agresiones que se producen entre pares propuesto por Oñate y Piñuel y Zabala (citados por Muñoz, 2008) y las formas de violencia a través de las TICs de Velázquez (2013). Para la aplicación del cuestionario se seleccionaron 12 grupos escolares por conveniencia buscando que su distribución tuviera un igual número de grupos por turno y por grado, dejando fuera a los primeros semestres debido a que diversas preguntas hacían referencia a eventos sucedidos en los últimos 12 meses en su plantel y ellos al momento de la aplicación sólo llevaban cursando tres meses.

Se realizaron un total de 24 entrevistas: cuatro individuales a directivos, seis individuales a personas con la doble función de docentes y directivos, cinco individuales a docentes, cuatro grupales a familiares en las que participaron 15 personas y cinco grupales a estudiantes en las que participaron un total de 33 alumnos. La selección de informantes fue intencionada y en forma de "bola de nieve" cuidando que hubiera equilibrio entre los informantes del turno matutino y el vespertino.

El análisis de la información se realizó a través de la triangulación tanto de la perspectiva de los actores como de los resultados de los métodos; los datos cuantitativos se sistematizaron a través de *software* cualitativo y cuantitativo.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La mayor parte de los actores percibió en su escuela un clima de respeto, confianza, cuidado, aprecio, cariño, amistad, buena comunicación, acuerdo y paz, lo que guarda consistencia con los criterios de selección del bachillerato; sin embargo, el clima de relaciones que se vive en el centro escolar no es homogéneo dado que los actores perciben desde distintos espacios las relaciones que se gestan dentro de la escuela. Diversas manifestaciones de violencia se presentan en el plantel aunque de manera esporádica. Algunas de ellas se invisibilizan y llegan a ser percibidas por diferentes actores de la comunidad escolar como manifestaciones naturales de las relaciones sociales que se suscitan en el plantel.

Con fines expositivos se divide este apartado de acuerdo a los tipos y subtipos de violencia directa que se encontraron en el bachillerato estudiado, mientras que las violencias cultural y estructural se exploran a la par de las manifestaciones directas y se examinan sus relaciones.

Violencia directa

A partir de la triangulación de las perspectivas de estudiantes, docentes, directivos y familiares recuperadas a través de entrevistas y cuestionarios es que se reconstruyeron los diversos tipos de violencia directa que se encontraron en el bachillerato estudiado: verbal, física, psicológica, exclusión, acoso escolar y daños materiales a las pertenencias.

En las tablas de resultados se muestran los porcentajes de respuesta a la pregunta sobre "qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula y de otros salones en los últimos 12 meses", que remiten a la manifestación de violencia directa. Se presentan los indicadores agrupados por el tipo de violencia al que hacen referencia. Se sumaron los porcentajes de las categorías de respuesta "casi siempre" y "siempre" como manifestaciones de violencia que se presentan continuamente, mientras que la categoría "casi nunca" se interpreta

como una manifestación esporádica o que por lo menos una vez en los últimos 12 meses ha sido recibida.

Violencia verbal

La violencia verbal entre pares es la que más se ejerce en el plantel (insultos, apodosos ofensivos y hablar mal de los compañeros). Si bien se observa que los porcentajes tienden al nunca y casi nunca en los tres reactivos, el casi nunca habla de que alguna vez en los últimos 12 meses han sido víctimas de violencia verbal.

En el espacio aula curso (ver Tabla 1), los que respondieron que siempre y casi siempre han sido insultados representan un 11.4%; los que han sido llamados por apodosos ofensivos, un 7.3%, y de quienes han hablado mal, un 10.8%. Quienes respondieron que casi nunca, representan un porcentaje considerable: insultados un 30.2%; llamados por apodosos ofensivos, un 21.5% y que han hablado mal de ellos, un 43.6%.

En el espacio escolar también se ejerce la violencia verbal, pero en menor porcentaje como se muestra en la Tabla 2. Comparando los porcentajes de respuesta de siempre y casi siempre, la violencia verbal en el espacio escolar disminuye respecto al espacio curso/aula; los tres reactivos bajan: insultos de 11.4% a 5.4%, los apodosos ofensivos de un 7.3% a un 2.8% y hablar mal sobre el compañero de 10.8% a 7.5%. Aunque a primera vista estos porcentajes serían indicativos de un mejor clima en el espacio escolar que en el espacio aula/curso también pueden ser señales de que hay menor interacción con los compañeros de otros salones que con los del propio.

No obstante la presencia importante de violencia verbal en el centro escolar, éste es un tipo de violencia que se minimiza y se naturaliza, esto es, se integra a la vida cotidiana del plantel y se acepta como algo inherente a las relaciones sociales de la comunidad escolar.

No, es que, bueno, somos así de que nos reímos por cosas, pero nunca es así de que golpearla o de que hacemos el grupito y la golpeamos, pues nos burlamos por cosas que hacen, somos, sí o sea, yo también me considero que soy muy burlesco, o sea, de que alguien dice algo y pues sí te ríes, normal, pero ya llegar al punto de golpearla, pues no (estudiante, hombre, 5º semestre, turno matutino).

Los apodosos forman parte de estas manifestaciones y no sólo los que ejercen la violencia verbal la normalizan sino también quienes la reciben.

Hablar mal de otras personas, el tipo de violencia que mayor porcentaje presenta el plantel, se vuelve una práctica que tal vez incomoda, pero al no llegar a los golpes o agresiones directas, se tiende a minimizar.

No, yo no, o sea, lo normal igual de que te caen gordas y hablan mal de, pero así de que en su cara no, hay mucha hipocresía eso sí, pero eso no cuenta como *bullying* (estudiante, mujer, 5º semestre, turno matutino).

Lo que develaron las entrevistas es que los estudiantes no perciben a la violencia verbal como violencia sino como la forma en que regularmente se relacionan, lo que encaja con la definición de violencia cultural ya que sirve como justificación para ejercer la violencia directa, esto es, la asimilación de estas prácticas por parte de la cultura escolar que provoca un círculo vicioso de reproducción de la violencia.

Daños materiales a las pertenencias de los alumnos

Otra forma de violencia escolar directa es cuando los estudiantes dañan las pertenencias de sus compañeros y es diferente del vandalismo porque este último se refiere a daños materiales del centro escolar.

La Tabla 3 agrupa las preguntas sobre los daños materiales a las cosas en el espacio aula/curso: la frecuencia con que les esconden, rompen o roban sus pertenencias a los alumnos.

A un 7.5% le han escondido cosas siempre o casi siempre en los últimos 12 meses, mientras que los que contestaron que casi nunca asciende a 34.7%. Ésta es una práctica que es una extensión de las burlas entre pares, la cual tiene como finalidad molestar a sus compañeros.

[...] hasta nosotros nos hacemos de que ya le escondemos el celular y el otro bien asustado, y cuando, “no, no lo hallo” y ya no, pues es que lo agarramos y nos la estamos curando, pero se lo entregamos y no, robos no, y eso porque lo deja de descuidado donde lo deja, no que lo agarremos de sus cosas (estudiante, hombre, 3º semestre, turno matutino).

El porcentaje de los alumnos a quienes les han roto sus pertenencias sus compañeros de aula siempre o casi siempre es de 1.6% y casi nunca de 5%. En las entrevistas no se identificaron casos de esto, pero sí uno en el que estudiantes aventaron las mochilas del resto del grupo sin que se dieran cuenta los docentes.

Los robos en el salón de clases tienen un porcentaje de 2.2% para siempre y casi siempre, y de 8.2% para casi nunca. Se menciona en las entrevistas que los objetos hurtados suelen ser calculadoras y celulares.

Los daños materiales a las pertenencias de los estudiantes en el espacio escolar (Tabla 4) presentan menores porcentajes a los del espacio aula/curso. Para las respuestas siempre y casi siempre: esconder cosas tiene un porcentaje de 3.7% en el espacio escolar por un 7.5% en el espacio aula/curso; romper cosas un 0.6% por un 1.6% y robos un 1.1% por un 2.2%.

En las entrevistas no se mencionaron específicamente daños a las pertenencias por parte de compañeros de otros salones, pero sí diversas menciones sobre robos a estudiantes en las afueras del plantel por parte de personas externas a la institución, esto es, en el espacio socio-comunitario.

[...] a mí me robaron una moto aquí por el [plantel] (estudiante, hombre, 5° semestre, turno matutino).

A mí me asaltaron aquí también enfrente (estudiante, hombre, 5° semestre, turno matutino).

Sí, eso sí, éste en la calle [omitido], es una calle que como tiene un baldío entonces ahí sí se han dado, sí han asaltado a algunos de nuestros alumnos (directivo, mujer, ambos turnos).

Pues de repente se ha escuchado que en el puente o más adelante los asaltan, pero los muchachos que ya se quedan muy tarde, se aprovechan (directivo, hombre, ambos turnos).

Robos que se presentan en especial en el turno vespertino y en los lugares donde hay poca vigilancia como baldíos o por la zona en donde se encuentra el río que corre al costado de la institución.

Violencia física

Otra forma de violencia directa, la más visible, es la violencia física que consiste básicamente en golpes y empujones.

Los golpes que se suscitan entre compañeros de clases se presentan en la Tabla 5. El porcentaje de estudiantes que nunca ha recibido golpes de parte de sus compañeros de clase es de 93.2%; sin embargo, el restante 5.4% dice que casi nunca y el 1.4% que siempre y casi siempre han recibido golpes alguna vez en el último año. Estos sucesos, aunque son

poco frecuentes, no suelen invisibilizarse sino que suelen resonar en la comunidad escolar aun cuando no los hayan presenciado. Los golpes son principalmente entre hombres, pero también se mencionaron un par de casos entre mujeres.

Los golpes en el aula suceden en contadas ocasiones y en el espacio escolar con menor frecuencia aún. Los golpes por parte de compañeros de otros salones se presentan en la Tabla 6, la que nos indica que quienes respondieron que nunca, ascienden a 99.4% por el 93.2% del aula, los que contestaron que siempre y casi siempre también es menor, un 0.6% por un 1.4%.

Diversos actores entrevistados coinciden en que los golpes en el espacio escolar son poco frecuentes. Los casos que se detectaron concuerdan en que ocurren en las canchas de la escuela, propiciadas por el roce que se da como parte de la actividad deportiva.

Otros casos de golpes que se han suscitado entre compañeros de distintos salones que se han dado en el espacio escolar suelen ocurrir por motivos sentimentales y amorosos, como lo señalaron estudiantes, docentes y directivos.

A mí me ha tocado ver violencia escolar precisamente de dos alumnos de dos grupos diferentes, pero todo fue por una muchacha, ya sabes, los enamoramientos y es lo que he visto así, pero no he visto mucha violencia [...] (docente, mujer, turno matutino).

Sin embargo, diversos actores señalaron que si bien son pocos los casos de golpes entre estudiantes del bachillerato, suelen ocurrir en las afueras del plantel, en el espacio socio-comunitario. En ocasiones se dan entre estudiantes de la escuela, pero también ocurre que se dan con estudiantes de otros planteles. Incluso ha habido casos en los que se involucra a jóvenes de las colonias aledañas al plantel en los golpes. Eligen pelear afuera de la escuela en lugares que estén lejos de la vigilancia. En este caso, como por parte de la escuela, los golpes no se perciben como naturales sino como un problema que hay que atender, no hay presencia de violencia estructural ya que la escuela toma medidas organizativas para erradicarlas: el reglamento escolar incluye las riñas dentro o fuera del plantel como una falta grave, se sanciona a los estudiantes involucrados y se tiene convenio con la policía para que una patrulla vigile durante las horas de entrada y salida del plantel.

La escuela toma medidas organizativas para abatir la presencia de pleitos: el reglamento escolar señala que incluye las riñas dentro o fuera

del plantel como una falta grave; se solicita la presencia de la policía y se sanciona a los estudiantes involucrados.

En cambio, la institución reacciona de forma diferente con otras manifestaciones de violencia física, como cuando entre las burlas e insultos con los que se relacionan regularmente se dan además golpes, empujones u otros tipos de agresiones, especialmente entre hombres. Éstos se minimizan, se normalizan y pasan a formar parte de una cultura escolar como acciones que no se viven como violentas y, por lo tanto, se reproducen.

E: A lo mucho “tres del barrio” [consiste en tres tipos de agresión: en golpear contra un tubo, meterlo a un bote de basura y jalar de la ropa interior].

E: Pues sí lo metieron a él al bote [...].

E: Es que nunca es todos contra uno, es, por ejemplo, él empieza y él termina siendo el que sigue [...] (entrevista grupal, estudiantes, hombres, 3^{er} semestre, turno matutino).

Algunos maestros naturalizan estos actos como propios de las relaciones entre estudiantes.

A veces en los pasillos se ve [...] no, pero violencia, violencia así no, es el jugueteo, a veces entre los mismos hombres es natural que se avienten, pero de ello a una riña por decirlo así, a golpes fuera de lugar, o así que sea una agresión con coraje, creo que no estamos realmente en esa situación (docente, hombre, turno vespertino).

El hecho de que la naturalización de la violencia directa llegue hasta los docentes implica que no tomen medidas disciplinarias al respecto, esto es, la violencia cultural se transforma en violencia estructural. Sin embargo, hay otros docentes del plantel que sí toman medidas ante estas acciones, por lo que no se puede afirmar que sea un fenómeno generalizado.

Violencia psicológica

La violencia psicológica se presenta principalmente a través de amenazas, las que en la Tabla 7 se agrupan en cuatro preguntas: si se les amenaza como forma de intimidación, si lo hacen para que realicen cosas que no desean, si les obligan a realizar conductas de carácter sexual o si los amenazan con armas.

Las amenazas son el tipo de violencia que menos se ejerce en las aulas con menos de 1% para las opciones siempre y casi siempre en todos los reactivos, pero la gravedad de los casos como los relativos a las armas o agresiones sexuales no deben ser desdeñadas. El porcentaje de amenazas en el espacio escolar (ver Tabla 8) es menor que en el aula con porcentajes de cero en las opciones de respuesta siempre y casi siempre.

En las entrevistas no se mencionaron casos de amenazas en el aula pero sí el de un grupo de tres estudiantes mujeres que intimidaban en la escuela durante el receso y fuera del plantel al momento de la salida a una estudiante, la llegaron a empujar y la insultaban. La joven no denunciaba por miedo a represalias posteriores de parte de las alumnas.

Otro caso de amenazas ocurrió a las afueras del plantel y fue por parte de un grupo de estudiantes de otra institución escolar, quienes esperaron a un joven con un bate de béisbol al momento de la salida de clases, lo cual no llegó a golpes.

En el espacio socio-comunitario diversos actores de la comunidad escolar señalaron que frecuentemente se dan casos de acoso sexual a las estudiantes de parte de personas externas al plantel, son de hombres exhibicionistas que les muestran sus genitales e incluso han llegado a tocar sexualmente a las estudiantes. Los lugares varían: en el puente peatonal, en las calles aledañas a la escuela e incluso en la avenida principal que pasa a un costado de la escuela. Además de los exhibicionistas, algunas estudiantes reciben acoso callejero por parte de hombres en el camino entre su hogar y la escuela. Un directivo señaló que hay quienes se detienen debajo del puente peatonal para observar a las estudiantes mientras suben las escaleras.

También se identificó el caso de un intento de violación a una estudiante que esperaba el transporte urbano, que no se concretó debido a que un operador de camión se dio cuenta e impidió el acto. Un directivo señaló el caso de una estudiante a la que violaron a la salida de clases en el fraccionamiento contiguo a la institución, caso del que no quiso señalar más detalles.

Dado que estos casos se perciben como graves por parte de la institución, ésta responde con medidas para prevenir que se sigan repitiendo: campañas para que las estudiantes salgan en grupo, cambiar el horario de clases del turno vespertino para que salgan más temprano y coordinarse con la policía local para solicitar la presencia de seguridad pública en las horas de salida de los estudiantes.

Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS)

La violencia a través de las TICS es un fenómeno relativamente nuevo que ha redimensionado la problemática de la violencia escolar al agregar un espacio más donde puede ser ejercida.

El porcentaje de las personas que nunca han sido víctimas de violencia a través de las TICS por parte de compañeros de aula es mayor de 90% en todos los indicadores (ver Tabla 9), aunque en las entrevistas se hizo referencia a este tipo de agresiones de manera frecuente.

Algunos actores de la comunidad escolar mencionaron las redes sociales a través de las cuales se ejerce violencia y señalaron que se trata en especial de aquellas que permiten el anonimato de los usuarios: en Ask.fm pueden hacerles preguntas a los usuarios sin revelar su identidad y suelen comentar insultos y agresiones; en Secret, los estudiantes publican comentarios comprometedores y rumores (“quemones”) sobre otros alumnos del plantel permaneciendo anónimos; en WhatsApp, crean grupos de amigos y hacen comentarios despectivos sobre sus compañeros de aula o del plantel, y Facebook continúa siendo una plataforma donde se suscitan agresiones entre los estudiantes del plantel a pesar de que no es anónimo.

Las fotografías acompañadas de texto, muchas veces con contenido ofensivo, son denominadas “memes” o fenómenos o acontecimientos de internet, y son un medio por el cual los estudiantes se burlan y realizan comentarios ofensivos sobre sus compañeros. Un 9.7% de los estudiantes del plantel ha sufrido este tipo de agresiones por parte de sus compañeros de aula, mientras que sólo 1.4% dijo haber sido víctima de la publicación de videos con el objetivo de burlarse de ellos.

Por ejemplo [nombre omitido], tenemos un compañero que se la pasa, o sea, si estamos nosotros aquí platicando saca el celular y nos empieza a tomar fotos así a todos y en cuanto las hace, nos hace memes a todos, a todos. No hay día en que no tenga un meme nuevo y los ha compartido y de hecho una amiga se sintió muy mal porque sí le hizo demasiados a ella [...] (estudiante, hombre, 5º semestre, turno vespertino).

En otro tipo de agresiones que no se mencionó en las entrevistas y sobre las que se preguntó en el cuestionario, se tiene que un 6.8% ha recibido llamadas, mensajes o correos electrónicos obscenos y que un 3.1% ha sido amenazado con la publicación de contenidos en internet como forma de coerción para obligarles a realizar algo.

Los porcentajes de este tipo de violencia en el espacio escolar (ver Tabla 10) son similares a los ejercidos por compañeros de aula: de un 98.6% nunca han difundido videos para burlarse a través de las TICs por compañeros de aula, mientras un 97.8% nunca por compañeros de otros salones; un 94.2% nunca ha recibido contenido obsceno a través de las TICs de parte de sus compañeros de curso; un 95.9% nunca de parte de alumnos de otros salones; un 96.9% nunca ha sido amenazado con difundir contenido sobre ellos por medio de las TICs por compañeros de salón, mientras un 97.8% nunca por estudiantes de otros salones.

Maestras comentaron en sus respectivas entrevistas que la violencia a través de las redes sociales es más característica en las relaciones entre estudiantes mujeres.

Las niñas, ése siempre ha sido como, son más malas que los niños [risas], los niños es como que muy directo, como que muy franco, como que lo que sienten va; las niñas no, las niñas mucho, mucho se ha dado aquí, mucho, la agresión a través del internet, mucho agresiones, esto el de “que no era para ti pero si te cayó el saco”, “que si dijiste esto”, ese tipo de situaciones se da mucho, mucho a través del anonimato, por el internet, o sea no se pelean acá físicamente, pero sí hay mucha violencia a través de los medios virtuales (docente, mujer, turno matutino).

Estas agresiones a través de las TICs en el plantel se han llegado a presentar de manera sistemática en contra de algunos estudiantes, constituyéndose como casos de acoso escolar cibernético o *ciberbullying* que ha llegado a provocar que estudiantes deseen abandonar sus estudios, como comentaron algunos estudiantes en las entrevistas.

Si bien por parte de los docentes y directivos no se manifestó naturalización de este fenómeno, sí hubo algunos casos en donde se le minimiza.

Yo creo que se ha suscitado, pero es un acoso leve, vamos a decirlo así, es un acoso que se hace por Facebook [...] (directivo, mujer, turno vespertino).

En cambio, familiares y directivos consideraron que la ciberviolencia era un fenómeno serio en el plantel y tomaron medidas estructurales-organizativas para combatirla, tales como agregarla al código disciplinario.

El acoso escolar sistemático no sólo se presenta en las redes sociales, también se identificaron algunos casos de acoso en las aulas y la naturalización del fenómeno por actores de la comunidad escolar, como se describe a continuación.

Acoso escolar o bullying

El acoso escolar o *bullying* se trata de una acción intencional persistente (Furlán y Spitzer, 2013), una forma de maltrato emocional repetido y sistemático (Eljach, 2011), en la que un estudiante (o un grupo de ellos) busca dañar física y psicológicamente a uno de sus pares.

Muchos de los actores de la comunidad escolar en las entrevistas manifestaron que no les ha tocado presenciar casos de acoso escolar y que no perciben que en la escuela se dé el clima propicio para ello. No obstante, se detectaron algunos casos de acoso escolar sistemático, dos de ellos que terminaron en el abandono escolar de los estudiantes que lo sufrían; ambos casos sucedieron en un mismo grupo en donde se indica que existe un ambiente negativo.

Uno fue el de una estudiante que era víctima de burlas constantes por su forma de ser.

Ya me acordé, sí se salió alguien también por eso, es que era rara esa niña [...] todo el salón empezó a decirle cosas a ella, y siempre estaba sola, y luego siempre alucinaba porque siempre decía que tenía novios diferentes cada día, pero yo creo que fue por lo mismo de que todos le decían cosas y como que ya no sabía qué inventar para llamar la atención, y sí se salió ella también por eso (estudiante, mujer, 5° semestre, turno vespertino).

El otro caso de abandono por acoso escolar fue el de un estudiante que recibía insultos continuos por sus preferencias sexuales.

En mi salón había uno que le gustaban los hombres, entonces los niños lo atacaban mucho, los hombres lo atacaban mucho, él también ya se salió, entonces a él le ponían que era puto y cosas así en la hoja (estudiante, mujer, 5° semestre, turno vespertino).

Ninguno de los dos casos fue detectado por docentes o directivos y quedaron impunes, así como no ha sido detectado el acoso escolar en otras ocasiones debido a lo sutil de las agresiones.

No [se daban cuenta los maestros], no, porque era de una forma muy pasiva, como de simplemente con ignorarlo gacho, así de “oye esto”, “sí ya vete”, no tan agresivo pero había algunos que sí, entonces los maestros: “tampoco a fuerza tiene que ella hacerle caso a él” (estudiante, mujer, 5° semestre, turno matutino).

Otros casos de acoso escolar sí han sido detectados por la institución, pero las medidas que se han tomado han sido distintas en cada uno: en uno se actuó amonestando al estudiante que acosaba a su compañera y cambiando de grupo a la estudiante por petición de ella; otro caso se trataba del hijo de un docente del plantel, quien ejercía el acoso sistemático contra otros estudiantes y que gozaba de cierta impunidad hasta que una madre de familia llevó el asunto a instancias superiores (aunque no se aclaró a cuáles) y terminaron dando de baja al agresor; otro caso es el de un grupo en que algunos docentes percibieron la presencia continua de acoso escolar, con ellos la tutora trabajó dinámicas socio-afectivas, reflexionando sobre la convivencia en el aula así como la canalización a asesoría psicopedagógica.

En la percepción de los estudiantes parece haber una línea delgada entre lo que se considera acoso escolar y lo que los estudiantes denominan como "carrilla" o molestar, que parece estar marcada porque esta última es recíproca.

Hombre: No, yo digo que no [hay acoso escolar].

Mujer: Yo digo que sí. En tu salón sí hay, no digas que no, porque tú eres uno de ellos.

Mujer: ¿Bulleado o que haces *bullying*?

Mujer: ¿Haces *bullying*?

Hombre: O sea, yo le hago a mis amigos [...], nos hablamos así fuerte, pero ellos me contestan igual, es malo ¿verdad?, pero así nos llevamos.

Mujer: Es mutuo.

Mujer: Qué mala onda ¿no?, que ya lo veas así como de "así nos llevamos", o sea que ya ni siquiera identifiques que es algo malo y que no se debe de hacer, de "ah, pues así nos llevamos" (entrevista grupal, estudiantes, 5º semestre, turno matutino).

Más allá de que no se percibe a las molestias constantes recíprocas como acoso escolar, sobre lo que reflexiona la estudiante que cuestiona a su compañero es sobre la naturalización de la violencia, la naturalización de un clima de relaciones negativo, en donde el límite entre acoso y bromas se difumina.

[...] yo me pongo a ver así que de repente los casos de *bullying* extremo, de que matan al niño, los que salen en las noticias y digo: "¡ay no, así no estamos en la escuela!", pero si se ponen a pensar, muchos, o sea poquito que sea, pero sí se hace *bullying* en la escuela. En mi salón por [...] había un chavo que a veces decía puras tontadas que "ay sí"... Él llegaba y has de cuenta que desde primero así lo

agarraron, ahorita ya menos: “ay no, cállense porque ahí viene [omitido]” [...] lo trataban súper mal le decían: “ay tú qué [omitido], tú lo otro” o sea ofendiéndolo y a lo mejor no lo identificábamos, pero eso era *bullying* y a la vez a él le afectaba así en sus sentimientos [...] o sea sí, sí llegamos a un punto en el que inconscientemente estamos haciendo *bullying* en algún punto dado y a mí se me hace súper mala onda (estudiante, mujer, 5º semestre, turno matutino).

Dicha naturalización de las burlas recurrentes alcanza a algunos docentes e incluso se llega a justificar.

A mí eso del *bullying* me da risa, no me agrada que se le dé tanta propaganda, el público siempre ha existido, el muchacho que se ríe, se burla, no tanto de que abuse porque cuando abusa de ti pues denuncias, pero pues la burla, la risa, el cotorreo siempre se ha dado, yo creo que en este tiempo se magnifica porque no se prepara a los muchachos a ser tolerantes a la frustración o a ver que simplemente es un cotorreo [...] (directivo, hombre, ambos turnos).

Aunque esta naturalización por parte de los docentes es excepcional, ya que la escuela busca prevenir el acoso escolar a través de estrategias tanto en las aulas como en la escuela en general a través de pláticas y conferencias, a los acosadores, además de sancionarles conforme al reglamento, se les hace una cita con el área de orientación educativa para que se profundice sobre la problemática. En este sentido, se les preguntó a los estudiantes en el cuestionario sobre si en su escuela se atienden adecuadamente los casos de intimidación o *bullying* como se muestra en la Tabla 11. Un 18.7% de los estudiantes dijo que no ha habido casos de acoso escolar en la escuela, del restante 81.3% un 49.3% dijo que siempre y casi siempre se han atendido adecuadamente y un 32% que nunca y casi nunca.

El tema de la exclusión es un tema medular respecto a la convivencia escolar y que guarda íntima relación con el acoso escolar, por lo que a continuación se le dedica un subapartado para exponer cómo se manifiesta en el bachillerato tecnológico del que se realizó el estudio.

Exclusión

La exclusión en el espacio escolar es mayor que en el aula. Los porcentajes de alumnos que siempre o casi siempre se sienten ignorados, rechazados o que les hayan impedido participar en clases sus compa-

ñeros de aula oscilan entre 5.6 y 8.8 (ver Tabla 12), mientras que en el espacio escolar estos porcentajes son de entre 8.9 y 23.4 (ver Tabla 13).

Los subgrupos informales en el aula o "bolitas" fueron un hallazgo que surgió durante las entrevistas con estudiantes que no se habían detectado a través de la revisión bibliográfica. Éstos suelen estar conformados por entre dos y diez estudiantes, entre quienes se tejen fuertes lazos de amistad que en muchas ocasiones se refuerzan fuera del plantel escolar. Para nombrar a los diferentes subgrupos surgen etiquetas como "nerds", "fresas", "populares", "hípsters", "rechazados", entre otros; no obstante, los subgrupos en su interior no se perciben necesariamente como homogéneos ni que exista forzosamente una mala relación con los demás subgrupos. Hay algunos estudiantes que quedan excluidos de estos subgrupos a quienes se les denomina como los rechazados o los "rechas", que son aquellos que quedan excluidos del grupo.

El tema de la inclusión y la exclusión está íntimamente ligado al de la diversidad, sobre aprender a convivir con ésta, por lo que en las entrevistas se indagaron sobre algunas de sus manifestaciones aunque se encontraron relativamente pocas.

En este tema se encontró que la situación con los estudiantes con preferencias sexuales distintas a la heterosexual es compleja ya que algunos estudiantes manifiestan que no se les excluye mientras que otros opinan que sí son víctimas de burlas y que inclusive en ocasiones éstas son sistemáticas. Las opiniones van desde docentes que los perciben como líderes que ejercen un liderazgo ante otros estudiantes; algunos estudiantes que mencionan que los toleran pero sólo hasta cierto punto; otros estudiantes señalan que no los toleran; un docente menciona que reciben burlas, pero éstas disminuyen cuando llegan a conocerles.

El caso más grave que se detectó fue el de un estudiante del turno vespertino que abandonó la escuela a causa de que sus compañeros de aula lo molestaban constantemente por ser gay, del que se hizo mención en el apartado sobre el acoso escolar.

Al igual que en el aula, los estudiantes con preferencias sexuales distintas a la heterosexual reciben por parte de sus compañeros de otras aulas tratos que cobran muchos matices, aunque la exclusión y el rechazo proviene en especial de los hombres. Varios estudiantes coincidieron en que el rechazo no suele llegar a agresiones físicas o verbales directas, pero que los comentarios negativos y las burlas "a sus espaldas" son recurrentes; mientras otros estudiantes, en especial las mujeres, señalan que no los perciben negativamente, pero que aún les causa sorpresa.

En las entrevistas, un grupo de estudiantes señalaron el caso de un par de estudiantes hombres que se estaban besando en uno de los jardines del plantel.

[...] entonces mi maestra los vio y luego le habló a [un directivo]. Creo que hasta los suspendieron a los dos chavos y todos así “no maestra, no le diga, nomás dígales que se vayan a otro lugar”, y no, la maestra sí se enojó muy feo, creo que hasta los iban a expulsar de aquí (estudiante, mujer, 5° semestre, turno vespertino).

Los estudiantes comentaron que el trato y la reacción hubieran sido distintos si se hubiese tratado de un hombre y una mujer besándose. El reglamento escolar señala como una falta leve el “demostrar conductas pasionales inadecuadas o incluso lascivas” cuya sanción indica: “Se aplicará un reporte disciplinario, reparación del daño cuando proceda y cita a los padres de familia o tutor legal para informarle la sanción”. Sin embargo, en este caso se le trató como una falta grave porque los suspendieron. Ello implica, más que exclusión, discriminación, ya que no se les brindó igualdad de derechos con base en sus preferencias sexuales. Esto es, la violencia cultural, los prejuicios contra los homosexuales, se convierte en violencia estructural al sancionárseles de manera diferenciada incluso a lo que marca el reglamento.

Respecto a otras manifestaciones de diversidad, por ejemplo la religiosa, casi todos los entrevistados señalaron que la religión no es un tema por el que se trate diferente a las personas, aunque un estudiante comentó que recibe burlas y bromas de parte de sus compañeros por ser ateo. Tampoco se detectaron casos de exclusión a los estudiantes de comunidades aledañas a la ciudad de Aguascalientes que asisten al plantel. Hay un caso de una estudiante con acondroplasia, la cual a razón de uno de sus maestros no es víctima de exclusión e incluso funge como líder del grupo. En el bachillerato tecnológico la presencia de estudiantes con alguna discapacidad es escasa, los docentes y directivos tenían dificultades para recordar alguno, lo cual se debe a que se les suele derivar a otro plantel del subsistema que cuenta con aulas adaptadas para estudiantes que padecen alguna discapacidad visual, motriz, auditiva, intelectual y de lenguaje. Tampoco identificaron la presencia de estudiantes indígenas o extranjeros.

La exclusión es en sí misma un tipo de violencia que daña a los estudiantes que la experimentan. En el plantel algunos docentes toman algunas medidas que buscan contrarrestarla como la formación de grupos

de trabajo diversos, dinámicas grupales y convivios, mientras que otros maestros pasan por alto estas situaciones.

CONCLUSIONES

La violencia escolar está presente en el bachillerato tecnológico en que se realizó la investigación, pero su frecuencia no es alta, como era esperable dados los criterios de selección del plantel. Por lo general, la violencia directa es ejercida entre hombres, aunque actores señalaron que la violencia a través de las redes sociales es más característica en las relaciones entre mujeres. Diversos actores señalaron que, en general, el clima escolar del turno matutino es mejor que el vespertino.

Los golpes en el aula suceden en contadas ocasiones y en el espacio escolar con menor frecuencia aún, pero éstos no son invisibilizados, incluso son acontecimientos de los que se rumora y se platica en toda la escuela. Se suelen suscitar en la práctica de algún deporte o por cuestiones amorosas, pero especialmente se dan en las afueras del plantel, en zonas poco vigiladas.

La violencia en las TICs también está presente en la institución, a través de las cuales se suele insultar y humillar a los compañeros.

Los casos de acoso escolar son contados, pero algunos de ellos han terminado en el abandono escolar por parte de las víctimas, uno de ellos por tener preferencias sexuales distintas a la heterosexual. No todos los casos son detectados por la institución debido a lo sutil de las agresiones, y cuando se percatan de éstos las medidas que se implementan varían dependiendo de la situación.

En el espacio socio-comunitario ocurre un grave fenómeno que afecta principalmente a las mujeres de la escuela: personas externas al plantel acosan sexualmente a las estudiantes, principalmente hombres que enseñan sus genitales a las alumnas, pero también se mencionó el caso de una violación.

También se dan los casos de robos por parte de personas externas a alumnos en las afueras del plantel. Ante la inseguridad, la escuela reacciona de manera estructural cambiando horarios, asociándose con Seguridad Pública y haciendo campañas para que los alumnos salgan acompañados y no transiten ciertas zonas peligrosas.

Hay tipos de violencia escolar como la verbal, los empujones y es-

conder cosas, que se perciben como parte de la cultura escolar de los estudiantes, lo que encaja con la definición de violencia cultural, ya que sirve como justificación para ejercer la violencia directa, se ejerce porque "así nos llevamos". La asimilación de estas prácticas por parte de la cultura escolar provoca un círculo vicioso de reproducción de la violencia.

El hecho de que la naturalización de la violencia directa llegue hasta los docentes implica que no tomen medidas disciplinarias al respecto, esto es, la violencia cultural se transforma en violencia estructural; dicho de otro modo, cuando la violencia directa se naturaliza, se le denomina violencia cultural y cuando esto ocurre, inhibe a los actores de la comunidad escolar a tomar medidas estructurales-organizativas para combatirla.

En cambio, cuando los actores perciben la violencia directa como una situación perniciosa para la comunidad escolar es que se toman medidas estructurales-organizativas para lidiar con ella (ver Figura 2).

TABLAS Y FIGURAS

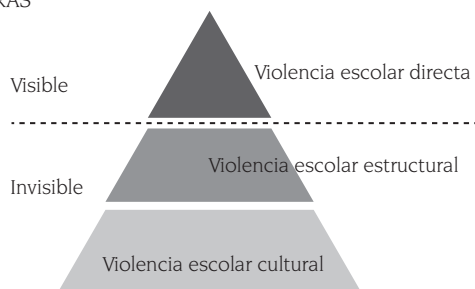


Figura 1. Triángulo de la violencia escolar (elaboración propia).

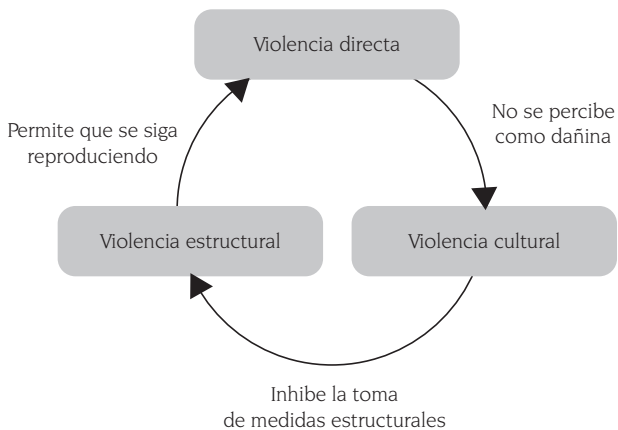


Figura 2. Relación entre violencia escolar directa, cultural y estructural (elaboración propia).

Tabla 1. Violencia verbal en el aula entre pares (N = 487).

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me han insultado	483	58.4%	30.2%	8.5%	2.9%
		88.6%		11.4%	
Me han llamado por apodos que me ofenden	484	71.3%	21.5%	4.8%	2.5%
		92.8%		7.3%	
Hablan mal de mí	473	45.6%	43.6%	7.2%	3.6%
		89.2%		10.8%	

Elaboración propia.

Tabla 2. Violencia verbal en el espacio escolar (N = 487).

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de otros salones?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me han insultado	464	76.1%	18.5%	4.3%	1.1%
		94.6%		5.4%	
Me han llamado por apodos que me ofenden	461	84.8%	12.4%	2%	0.8%
		97.2%		2.8%	
Hablan mal de mí	451	61.9%	30.6%	5.3%	2.2%
		92.5%		7.5%	

Elaboración propia.

Tabla 3. Daños materiales en el aula (N = 487).

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me esconden cosas	476	57.8%	34.7%	5.8%	1.7%
		92.5%		7.5%	
Me rompen cosas	484	93.4%	5.0%	1.2%	0.4%
		98.4%		1.6%	
Me roban cosas	485	89.6%	8.2%	1.6%	0.6%
		97.8%		2.2%	

Elaboración propia.

Tabla 4. Daños materiales en el espacio escolar (N = 487).

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de otros salones?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me esconden cosas	455	77.6%	18.7%	1.5%	2.2%
		96.3%		3.7%	
Me rompen cosas	464	96.6%	2.8%	0.40%	0.2%
		99.4%		0.6%	
Me roban cosas	464	95.0%	3.9%	0.9%	0.2%
		98.9%		1.1%	

Elaboración propia.

Tabla 5. Golpes en el aula (N = 487).

Mis compañeros de aula me pegan	Frecuencia	%	% agregado
Nunca	452	93.2	98.6
Casi nunca	26	5.4	
Casi siempre	3	0.6	1.4
Siempre	4	0.8	
Total	485	100	100

Elaboración propia.

Tabla 6. Golpes en el espacio escolar (N = 487).

Compañeros de otros salones me pegan	Frecuencia	%	% agregado
Nunca	452	97.4	99.4
Casi nunca	9	1.8	
Casi siempre	1	0.2	0.6
Siempre	2	0.4	
Total	464	100	100

Elaboración propia.

Tabla 7. Amenazas en el aula (N = 487).

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me amenazan para meterme miedo	485	96.7%	2.5%	0.4%	0.4%
		99.2%		0.8%	
Me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas, etc.)	485	99.2%	0.8%	0.0%	0.0%
		100.0%		0.0%	
Me obligan con amenazas a conductas de carácter sexual en las que no quiero participar	485	98.4%	1.2%	0.4%	0.0%
		99.6%		0.4%	
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	485	98.8%	0.8%	0.0%	0.4%
		99.6%		0.4%	

Elaboración propia.

Tabla 8. Amenazas en el espacio escolar (N = 487).

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de otros salones?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me amenazan para meterme miedo	464	98.3%	1.7%	0.0%	0.0%
		100.0%		0.0%	
Me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas, etc.)	463	99.4%	0.6%	0.0%	0.0%
		100.0%		0.0%	
Me obligan con amenazas a conductas de carácter sexual en las que no quiero participar	464	98.7%	1.3%	0.0%	0.0%
		100.0%		0.0%	
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	464	99.4%	0.4%	0.0%	0.2%
		99.8%		0.2%	

Elaboración propia.

Tabla 9. Violencia a través de las TICs (espacio aula/curso) (N = 487).

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me insultan a través de las redes sociales o mensajes de texto	485	92.6%	4.9%	1.3%	1.2%
		97.5%		2.5%	
Han usado fotografías mías en medios electrónicos con la finalidad de burlarse de mí	483	90.3%	6.6%	1.7%	1.4%
		96.9%		3.1%	
Han difundido videos sobre mí con el objetivo de burlarse	484	98.6%	0.8%	0.0%	0.6%
		99.4%		0.6%	
He recibido llamadas, mensajes o correos electrónicos obscenos	484	94.2%	3.9%	1.2%	0.6%
		98.1%		1.8%	
Me han amenazado con publicar o difundir información, fotografías o videos relacionados conmigo con el objetivo de obtener algo de mí	484	96.9%	2.5%	0.4%	0.2%
		99.4%		0.6%	

Elaboración propia.

Tabla 10. Violencia a través de las TICs (espacio escolar) (N = 487).

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de otros salones?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me insultan a través de las redes sociales o mensajes de texto	485	96.1%	2.8%	0.2%	0.9%
		98.9%		1.1%	
Han usado fotografías mías en medios electrónicos con la finalidad de burlarse de mí	483	97.0%	1.5%	0.4%	1.1%
		98.5%		1.5%	
Han difundido videos sobre mí con el objetivo de burlarse	484	97.8%	1.5%	0.0%	0.6%
		99.3%		0.6%	
He recibido llamadas, mensajes o correos electrónicos obscenos	484	95.9%	3.0%	0.9%	0.2%
		98.9%		1.1%	
Me han amenazado con publicar o difundir información, fotografías o videos relacionados conmigo con el objetivo de obtener algo de mí	464	97.8%	1.6%	0.4%	0.2%
		99.4%		0.6%	

Elaboración propia.

Tabla 11. Atención a los casos de acoso escolar (N = 487).

En tu escuela se atienden adecuadamente los casos de intimidación o <i>bullying</i>	Frecuencia	%	% agregado
No ha habido casos	90	18.7	18.7
Nunca	37	7.7	32.0
Casi nunca	117	24.3	
Casi siempre	147	30.6	49.3
Siempre	90	18.7	
Total	481	100	100

Elaboración propia.

Tabla 12. Exclusión en el aula (N = 487).

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me ignoran	485	44.2%	46.8%	8.2%	0.6%
		91.2%		8.8%	
Me rechazan	482	71.6%	22.8%	4.6%	1.0%
		94.4%		5.6%	
Me han impedido participar en clases	479	79.3%	14.2%	3.6%	2.9%
		93.5%		6.5%	

Elaboración propia.

Tabla 13. Exclusión en el espacio escolar (N = 487).

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me ignoran	465	32.7%	43.9%	16.7%	6.7%
		76.6%		23.4%	
Me rechazan	465	63.4%	24.3%	9.2%	3.0%
		87.7%		12.3%	
Me han impedido participar en clases	451	82.0%	9.1%	5.8%	3.1%
		91.1%		8.9%	

Elaboración propia.

REFERENCIAS

- D'Angelo, L. A. y Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*, Panamá: Plan International-UNICEF.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM Ediciones.

- Furlán, A. y Spitzer, T. (2013). Panorama internacional. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*, pp. 39-71. México: ANUIES-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), pp. 167-191.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. España: Gernika Gogoratz.
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 693-718.
- Gómez Nashiki, A. y Zurita Rivera, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*, pp. 183-222. México: ANUIES-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. III *Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos*. Chile: Salesianos Impresores, pp. 56-136.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (13)39, pp. 1195-1228.
- Steffgen, G., Recchia, S. y Viechtbauer, W. (2013). The Link between School Climate and Violence in School: A Meta-Analytic Review. *Aggression & Violent Behavior*, 18(2), 300-309.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, publicado en línea. Recuperado el 11 de octubre de 2013, de <http://rer.sagepub.com/content/early/2013/04/18/0034654313483907.full.pdf+html>.
- Velázquez Reyes, L. M. (2013). Convivencia y violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*, pp. 223-260. México: ANUIES - Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ❁

RESUMEN

A partir de dos estudios de caso sobre el uso que dieron los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan de la Universidad Nacional Autónoma de México a un grupo de Facebook, se aborda la relación entre estudiantes, violencia y redes sociales en internet. Se procura comprender cómo los sujetos hacen uso de la red social en internet en dos contextos diferenciados: uno de manifestaciones de violencia en el plantel escolar y otro de diversión ante la inminente llegada de los nuevos estudiantes de primer ingreso, y cómo las interacciones en la red social dan lugar a posicionamientos respecto de los eventos, la violencia y los pares.

Palabras clave: estudiantes, bachillerato, violencia, redes sociales en internet, Facebook.

¹ Doctora en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Investigadora Asociada C de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (II-SUE-UNAM). lpogliaghi@gmail.com.

ABSTRACT

This article looks at the complex relationship between students, violence and social networking sites, by the study of two cases of the Colegio de Ciencias y Humanidades, campus Naucalpan of the Universidad Nacional Autónoma de México. On one hand, it analyzes the uses that students gave to a Facebook group in two different contexts. One, of manifestations of violence that occurred in the school. The other one, of amusement because of the arrival of the first year students. On the other hand, it shows how interactions within the social network site give rise to positions regarding the events, violence and pairs.

Key words: students, high school, violence, social networking site, Facebook.

INTRODUCCIÓN

El hecho de que la violencia se encuentra presente en nuestras sociedades es innegable. Sin embargo, y sin pretender minimizar su carácter, la entendemos no como un “problema” en sí mismo sino como una relación social (Carrión, 2005); como una “forma de socialidad, un modo de estar ‘con’ los otros, o de buscar a los otros” (Duschatzky y Correa, 2013: 23).

En ese sentido, es posible encontrar manifestaciones de violencia en los múltiples campos en los que los sujetos interactuamos. Una forma de violencia, la que se presenta en las escuelas, en particular la que se da entre estudiantes, ha despertado en los últimos años preocupación de los actores escolares, la autoridad pública y los investigadores. En efecto, las repercusiones que tiene la violencia en los sujetos sobre los que ésta recae son de consideración: inseguridad, pérdida de confianza, baja autoestima e infelicidad, llegando incluso al suicidio (Fernández García, 1998; Vörs, 2006). Respecto de la escuela, redundan en el abandono y fracaso escolar de los estudiantes.

En México, la Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012 arroja datos que hacen un llamado de atención: 60.4% de los jóvenes que respondieron a la encuesta reconoce en su escuela la presencia de violencia entre compañeros; 26.8% sostiene que hay ejercicio de la misma de los profesores a los estudiantes y 31.1% manifiesta que la hay de los estudiantes a sus profesores. Los abusos cometidos difieren entre

hombres y mujeres; en el caso de los hombres, 46.5% reconoció haber insultado a sus compañeros(as); 38.5% puso apodos ofensivos y 35% reconoció haber ignorado a compañeros(as). Por otro lado, 39.2% de las mujeres aceptó haber ignorado a compañeros(as); 32.1% rechazó trabajar en equipo y 30.2% reconoció haber hablado mal de otros alumnos y alumnas.

En el caso de los estudiantes de bachillerato, para el año 2013 la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior muestra que 68.6% de los encuestados había recibido algún tipo de agresión o violencia, siendo las expresiones más frecuentes: haber sido ignorado (36.8%), haber sido insultado (36.8%) o que otros hubieran hablado mal de él (31.0%).

El artículo que aquí se presenta forma parte de una investigación mayor titulada "Violencia social en la educación media superior en México. Estudio de caso en estudiantes de un plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM", que está siendo llevada a cabo por la autora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En esta ocasión reflexionamos en torno a los usos que dieron a un grupo de Facebook algunos de los estudiantes del plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (CCH Naucalpan)² en dos situaciones particulares que implicaron de manera diferenciada expresiones de violencia durante el primer semestre del año 2015.

RELACIONES 2.0: ESTUDIANTES, VIOLENCIA Y REDES SOCIALES EN INTERNET

De manera creciente, la violencia social se manifiesta de formas diversas entre los estudiantes mexicanos y se representa en múltiples configuraciones que implican el traslado de la experiencia de la vida cotidiana a la escuela. Sin embargo, no es una simple reproducción, sino que el espacio escolar y su cultura propia junto con los intereses, subjetividades y experiencias de los jóvenes y adultos que allí conviven, hacen que las formas de la violencia del exterior se reconfiguren y adquieran características y formas de manifestación particulares.

2 El nivel medio superior de la UNAM en su conjunto tenía para el ciclo lectivo 2013-2014 una matrícula de 111,229 estudiantes. El CCH absorbía a poco más de la mitad y, específicamente, el plantel Naucalpan tenía una población de 11,567 (6,017 mujeres y 5,550 varones).

En la escuela es donde los jóvenes pasan buena parte de su tiempo, donde transcurren eventos importantes de sus vidas; es el espacio de construcción de amistades y de pareja; es el lugar de encuentro con ellos. En otros términos, la escuela se vuelve el eje de su vida.

Como en toda relación, la que se da entre pares puede entrañar explícita o implícitamente, de manera efectiva o potencial, situaciones de violencia. Por la etapa de la vida en la que se encuentran –cuando comienzan a tomar decisiones de importancia en sus vidas, a adquirir márgenes mayores de libertad así como de responsabilidades, a construir sus proyectos y expectativas– estas cuestiones se vuelven relevantes para ese momento y para la construcción de su futuro.

Si a estos datos agregamos que la gran mayoría de los amigos de los estudiantes son los de la escuela, Facebook es uno de los espacios de su encuentro fuera del espacio físico del plantel. Allí conversan, intercambian información, se muestran, se ven, opinan, discuten. En otras palabras, continúan la socialización “en persona” en otro ambiente. Y como en todo espacio de socialización (Dubet y Martuccelli, 1998) y de socialidad (Martín-Barbero, 1998), emergen conflictos y, posiblemente, violencia.

Muchas veces, la expresión de la violencia en las escuelas suele atribuirse a los problemas sociales más generales que suceden fuera de los límites de la institución. Así, los problemas económicos, políticos, sociales y culturales de sus entornos conllevan la “naturalización” de la violencia y la emergencia de culturas, identidades y subjetividades juveniles que pudieran reflejar expresiones violentas vividas o aprendidas en otros campos en los que los estudiantes se desenvuelven y que luego se continúan en el espacio escolar (Charlot, 2002; Debarbieux, 2003; Di Leo, 2008).

En efecto, la escuela no se encuentra ajena a lo que ocurre en el contexto en que se inserta y, de cierto modo, refleja lo que acontece fuera. Sin embargo, las culturas y prácticas escolares y las relaciones sociales que allí se generan también influyen en la expresión y las formas particulares que la violencia adquiere dentro del espacio escolar. Aún más, como plantean Duschatzky y Corea, la violencia en la escuela puede ser “leída como un síntoma del agotamiento del dispositivo pedagógico moderno, (...) [en tanto que ya no es capaz] de controlar las disrupciones y moldear la moralidad del sujeto” (2013: 28).

Sumado a ello, el bachillerato hoy se caracteriza por un “malestar”, dado que se ve limitado para brindar a los jóvenes una visión

optimista del futuro, se le cuestiona su calidad educativa, se le reprocha la insuficiente preparación con la que egresan sus estudiantes y, además, se le endilga lo infructuosa que resulta como medio para ingresar al mundo laboral y a los estudios superiores (Weiss, 2012). Por otro lado, la escuela tiende a homogeneizar las acciones, las experiencias y expectativas de los jóvenes al colocarlos a todos bajo el rótulo de “alumnos”; mientras que los jóvenes a través de sus construcciones identitarias buscan su diferenciación. Además, el tipo de relaciones que regularmente se da entre profesores y estudiantes suele basarse en una normatividad que no necesariamente les reconoce a los jóvenes su condición de sujetos sociales con capacidad de acción y de toma de decisiones, cuestión que no es de agrado para los estudiantes, resultando muchas veces en relaciones caracterizadas por la desconfianza y el temor (Pogliaghi, 2012).

Por otro lado, la fase de internet denominada 2.0 (O’Reilly, 2005) se caracteriza por la participación y protagonismo de los usuarios en su desarrollo. En ese marco, las redes sociales en internet dinamizan a esta última y permiten a los usuarios volverse sujetos activos que mientras construyen la red también van configurando particulares interacciones sociales y de poder. Para algunos, sostiene López y Ciuffoli (2012), Facebook –la red social que cuenta con más usuarios en el mundo y la más frecuentemente utilizada por los estudiantes de bachillerato– es una forma narcisista de expresión, de exhibición de la vida privada y de pasatiempo trivial. Para otros, es la manifestación máxima de libertad de expresión y expansión de vínculos, amistades y conocidos. En todo caso, y en particular para los jóvenes de nuestros días, puede afirmarse que internet está “incrustada” (Bakardjieva, 2011) en sus vidas; se vuelve una estructura que media –facilita y limita– sus acciones e interacciones.

Y los estudiantes sujetos de este estudio no escapan a esas tendencias. La Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014 ha mostrado la importancia del acceso y uso de internet para estos jóvenes: de los estudiantes del CCH Naucalpan, sólo 0.5% manifestaba no utilizarla y 91% tenía acceso al servicio en su hogar, mientras que 94% cuenta con teléfono celular. Entre quienes usaban internet, 97% dijo utilizar redes sociales en internet y manifestaba manejar su teléfono celular con ese fin. Luego, casi 90% de quienes usaban redes sociales manifestaron hacerlo con el fin de comunicarse con amigos, novia(o) o pareja y/o sus familiares. Estos datos resultan de relevancia en tanto

muestran el alto grado de acceso de los estudiantes a internet, computadora y teléfono celular; que, además, supera de manera significativa a los correspondientes a la mayoría de los jóvenes mexicanos.³

En otro orden, la bibliografía suele asociar la violencia entre estudiantes y el internet a las nociones de *ciberbullying*, ciberviolencia, violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS), mismas que aluden a problemáticas o aspectos diversos de la agresión virtual (Velázquez Reyes, 2013). Todas tienen en común la consideración de que la agresión puede suceder en cualquier momento y lugar, puede ser vista por múltiples sujetos y en diferentes ocasiones, y puede no llegar a conocerse al agresor (Ortega, Del Rey y Elipe, 2012).

En este marco de ideas es que nos planteamos identificar y analizar los diversos usos que algunos estudiantes del CCH Naucalpan dieron a un grupo de Facebook en ocasión de dos situaciones particulares que implicaban o estaban relacionadas con expresiones de violencia. Con tal fin, seguimos a Christine Hine (2015), quien propone la metodología denominada “etnografía para internet” y a Rossana Reguillo (2012) a través de la elaboración de “cibernografías”. Siguiendo las propuestas de las autoras, nos adentramos en la red social en internet para conocer y comprender su funcionamiento y a sus usuarios, buscar información e interpretarla, tratando de recuperar cómo los sujetos hacen uso de ella e interactúan.

A partir de la “observación no participante” durante el primer semestre de 2015 de cuatro grupos de Facebook que involucran a los estudiantes del CCH Naucalpan, escogimos uno –aquél que tiene mayor número de miembros y que mostró mayor actividad durante los eventos de los casos escogidos– y se analizaron las intervenciones que en él hubo en términos de sujetos participantes, tipo y contenido de comunicaciones (mensajes públicos, comentarios, Me gusta, videos y fotos) vinculadas con las manifestaciones de violencia que se dieron en el plantel, así como las provocaciones y nuevas expresiones de violencia que se generaron en el grupo de la red social.

3 Según la Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012, a nivel nacional, 36.8% de los jóvenes tenían para ese año acceso a internet en su casa, mientras que 62.5% manifestaba tener cuenta en alguna red social en internet. Aun cuando estos porcentajes hayan aumentado en los dos años siguientes, los correspondientes en ambos rubros para los estudiantes de la UNAM se encuentran por encima de los nacionales.

Desde el mes de enero del año mencionado, todos los posteos –mensajes, *memes*, imágenes, fotografías y videos– en el grupo que hicieran algún tipo de referencia a manifestaciones de violencia fueron capturados diariamente en una matriz que ordenaba la información en función de las diferentes formas concretas de expresión de violencia a las que se hacía referencia, de los sujetos que la brindaban, de las respuestas que obtenían, en contenido y cantidad. La base generada permitió entonces escoger los dos casos que aquí tratamos.

Así, la observación del grupo durante un periodo de varios meses anteriores y posteriores a que acontecieran los casos escogidos, nos permitió no sólo conocer su dinámica y a los miembros más activos, sino que nos habilitó a seleccionar dos sucesos que nos resultaron clave tanto por la repercusión que tuvieron en la red social –en términos de cantidad de publicaciones que se vertieron– como por dos tipos diferentes de violencia.

En el primer caso, abordamos la denominada violencia directa (Galtung, 1990), es decir, aquélla encaminada a producir un daño o destrucción visible a otro sujeto, colectividades, objetos o la naturaleza. Partimos de una serie de eventos que conllevaron manifestaciones de violencia acontecidos en el plantel escolar. En el mismo momento en que estaban sucediendo y en los días siguientes, la participación de los estudiantes en un grupo de Facebook operó en varios sentidos: informando, permitiendo la expresión de opiniones y generando la construcción de posiciones al respecto, polémicas y agresiones.

En el segundo caso, nos enfocamos a otro tipo de violencia: la cultural. Ésta implica aspectos violentos de la cultura, por tanto, simbólicos, que legitiman a la violencia directa o justifican la estructural (Galtung, 1990). Es decir, a través de los códigos culturales compartidos se logra que algunas expresiones de violencia sean significadas por los sujetos como normales. Bajo esta definición, analizamos la “bienvenida” que los estudiantes de tercer y quinto semestre del CCH Naucalpan dieron, vía la red social, a quienes ingresarían en el siguiente ciclo al primer semestre.

En ese marco, buscamos comprender cómo los sujetos hacen uso de la red social en dos contextos de manifestaciones de violencia y cómo las interacciones en aquélla dan lugar a posicionamientos respecto de los eventos y a nuevas expresiones en su seno. En ese sentido, para recuperar a la red social en internet como estructura mediadora y modeladora de las interacciones, la agencia de los estudian-

tes en las discusiones dadas en el seno de un grupo alojado en dicha red y las formas de manifestación y referencias a la violencia que allí se dieron en los dos casos escogidos, realizamos el análisis del contenido de todas las publicaciones vinculadas a los dos casos que habían sido recuperadas en la matriz.

Luego, con información obtenida de ocho entrevistas semiestructuradas y una veintena de conversaciones informales –algunas de ellas realizadas de manera presencial y otras de manera virtual– con estudiantes, profesores y directivos, pudimos reconstruir los hechos acontecidos en el plantel y contextualizar, significar o comprender, desde dónde se estaban haciendo algunas de las publicaciones.

CASO 1: EL FESTIVAL CULTURAL DEL 8 DE ABRIL DE 2015 Y SUS REPERCUSIONES EN FACEBOOK

El grupo de Facebook llamado “CCH Naucalpan” es un espacio colectivo no oficial de la institución en el que interactúan, en principio, sus estudiantes. Dado su carácter público, otras personas ajenas a la institución, ex estudiantes, profesores y directivos pueden o pudieran intervenir. No obstante ello, quien o quienes administran esta página la definen como espacio de *unamitas*, *cch'ros* y destacan que “CCH-Naucalpan es el mejor!”. Su foto de portada, al 29 de julio de 2015, era la imagen de una persona con los ojos tapados con una banda blanca con la inscripción “No violencia”. Para los jóvenes, el “unirse al grupo” marca de manera simbólica algún grado de pertenencia, ya sea al plantel, a los estudiantes o a la comunidad que se genera en dicho grupo de la red virtual. Aun más, si bien no necesariamente un sujeto debe ser estudiante para ser incorporado, el grupo lo coloca bajo un interés común, en este caso: el plantel, los estudiantes y las prácticas que en torno a aquél acontecen. Para esta fecha, la página tenía más de 11,000 miembros.

El 8 de abril de este año un grupo de activistas del plantel, autodenominados anarquistas –y así son reconocidos por el resto de la comunidad del CCH Naucalpan–, organizaron dentro del espacio escolar un festival llamado: “¿Querían ruido? Pues... ¡¡Tomen su ruido!!”. El *flyer* que lo promocionaba convocaba a una serie de actividades tales como: buffet, trueque, poesía, rap, taller de hidroponía, teatro, proyecciones, *grafitti* y foro informativo sobre los “presxs”. Justamente, el

festival se realizaba en apoyo a los presos y presas políticos y llevaba como consigna su liberación.

En la tarde quiso entrar una camioneta con instrumentos para el “toquín” y no se le dejó pasar. Y aquí comienzan las diferentes versiones sobre los hechos: de quién tuvo la culpa, de quién golpeó, de quién rompió, si fue tal o cual grupo. Pero lo que resultó fue la camioneta averiada, un profesor golpeado, peleas entre estudiantes –aunque hay quienes, entre ellos autoridades, dicen que algunos de ellos no eran alumnos del plantel; otros mencionan que a pegar llegaron los porros; otros mencionan a los pastos, otros a los cholos–, algunos dicen que había una pistola; todo esto con cientos de estudiantes como espectadores, algunos registrándolo en fotografías y videos con sus teléfonos celulares; parte de las instalaciones de la escuela dañadas; algunos medios de comunicación registrando los hechos; la fuerza pública fuera; la toma del plantel por parte de los anarquistas; y la declaración de paro para el día siguiente.

Casi en tiempo real y en las horas posteriores, los hechos repercutieron en las redes sociales. En especial, en Facebook, más concretamente en el grupo CCH Naucalpan. En él, sólo en el mismo día se realizaron 58 mensajes públicos más las respuestas que tuvieron. Algunos no tuvieron más de un par; sin embargo, otros despertaron interés mayor. Por ejemplo, uno que comenzaba diciendo:

Déjense de mamadas compañeros y de venir a tirar mierda a facebook de que supuestamente ya están ‘hartos’ de lo que hacen, para que seguramente mañana si se quiere hacer algo se terminarán yendo a la tiendita y a publicar imágenes estúpidas de lo que está pasando (mensaje público 16, 8 de abril).⁴

Llegó a más de 180 comentarios, más de 230 Me gusta, dos memes y un video. Estas palabras expresan insultos, agresión y desprecio hacia las manifestaciones de los participantes de las conversaciones en la red. Específicamente, se critica a quienes reducen su acción a la de escribir en Facebook. El mensaje despertó reacciones diversas. Éste, por ejemplo, escala la violencia:

4 Los posteos se copian de manera textual, manteniendo el contenido, ortografía y formato en que son publicados por los estudiantes.

ROMPAMOSLES SU MADRE Y VAN A VER SIS E VUELVEN A METER UNA Y OTRA VEZ HASTA QUE ENTIENDAN! bien pinches locos aqui por face pero se les aparecen esos culeros y todos se hechan a correr y no hacen nada por la institución (comentario 19 a mensaje público 16, 8 de abril).

Éste otro busca reducir el nivel de violencia: “Desacuerdo contigo, no porque ellos lleguen a puro madraszo vamos a hacer lo mismo, es necesaria una asamblea y no sólo llegar a los madrazos” (comentario 24 a mensaje público 16, 8 de abril).

En efecto, las reacciones vertidas fueron diversas. Unos, los que fueron acusados de haber peleado y averiado la camioneta, utilizaron el espacio para publicar un comunicado donde se deslindaban de lo sucedido, acusaban a los anarquistas de atentar contra el ideal de convivencia, de ser violentos y estar armados. Otros, los que están en contra de los anarquistas, los llaman de manera despectiva “mugrosos”.

Otros, en particular anarcos y porros y sus simpatizantes, se posicionaron y mantuvieron discusiones que mostraban agresividad. Por ejemplo:

A: Tú eres Feno⁵ (...) deberían de expulsarte de CCH.

B: jajajajaaj (...) tú eres un “wannabe-anarco” y eres un perdedor que solo va a hacerse pendejo a CCH, tomando salones de verdaderos estudiantes, preparando y vendiendo comida que a la mayoría no le agrada porque creen que no te bañas, y solo puedes golpear a los que sabes que no se pueden defender, porque, si realmente te metes con alguien potente te hace cachitos amigo jajajajajaja (comentarios 32 y 34 a posteo 6, 12 de abril).

Pero también, a través de dos vías. Una, los memes, los hechos dieron pie a las risas y diversión. Ejemplo de ello es la Ilustración 1 que llevaba como mensaje “anarquistas vs pastos” (mensaje público 11, 14 de abril) que recibió 311 Me gusta y un Compartido.

5 Pertenciente a la Federación Estudiantil Naucalpan.



Ilustración 1. Meme - Anarquistas vs Pastos

La otra vía fue de mensajes escritos. Como éste: “Mi amor por ti es más fuerte que el putazo que le dieron a Ciro” (mensaje público 12, 10 de abril). En este caso se ridiculiza la magnitud del golpe al profesor poniéndolo en relación con una frase de amor. Obtuvo 34 comentarios, 449 *Me gusta* y un Compartido.

Al calor de los acontecimientos, de los posteos y comentarios en la red social, lo que comenzó como relatos de los hechos ocurridos, de dudas respecto de si al día siguiente estaría o no abierta la escuela –incluso de preparativos para en su caso ir a la tiendita– y de quejas o casi resignación de que estos hechos suceden una y otra vez sin que haya solución, se fue elevando a discusión para luego llegar a dos situaciones. Por un lado, se dieron insultos, desprecios y amenazas entre quienes conversaban y no habían sido parte de los eventos de la tarde en la escuela. Por el otro, propuestas y una suerte de organización para concluir el conflicto o, más bien, para “recuperar el plantel”. Para ello, había dos posiciones. Una proponía el uso de la fuerza, de los golpes –las palabras *madrear*, *madriza* no dejaban de repetirse–, para ingresar al establecimiento y sacar a los anarquistas a como diera lugar. La otra, la autodenominada “pacífica” que consistía en la convocatoria a una asamblea para establecer un diálogo con los tomistas, acordar el desalojo y la limpieza y reparación de las instalaciones.

Finalmente, se desalojó a quienes habían tomado el plantel y se restablecieron las actividades. Sin embargo, durante “la recuperación” no todo transcurrió sin alteraciones. Luego de desalojados los anarcos, un grupo de estudiantes ingresó al salón 78, el que aquéllos ocupan, y se llevaron algunas de sus pertenencias. Esto fue capturado en video y subido a la red. Ante estos hechos, los comentarios fueron en su mayo-

ría de desaprobación. Como el siguiente: "Jajajajaja la cagan chavos la cagan, respondiendo violencia con mas violencia asi no se arreglan los pedos..." (comentario 8 a mensaje público 13, 9 de abril).

Las manifestaciones de violencia contra estudiantes y la institución se dieron por terminado en lo físico, pero en la red continuaron. El carácter reticular de la red social, es decir, la comunicación de muchos a muchos (López y Ciuffoli, 2012) hace que las publicaciones y los comentarios no desaparezcan en el momento que se externalizan, como sucede con la propia acción o si fueran narrados, explicados u opinados de manera oral. Ello permitió que los eventos fueran conocidos por personas que no los presenciaron, que no tenían juicio y opinión sobre ellos, que construyeran sus posiciones y reacciones frente a la violencia y que los eventos perduraran por un tiempo más prolongado.

Caso 2: La bienvenida a los nuevos ingresantes a través de la red social

El 30 de julio de este año era la fecha prevista en la que se publicarían los resultados del concurso de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Allí, aquellos egresados de la escuela secundaria que presentaron el examen meses atrás se enterarían en qué institución y plantel realizarían sus estudios de media superior a partir del siguiente semestre. Horas antes comenzaron las publicaciones de los estudiantes que pasaron a 3^{er} y 5^o semestres en el grupo de Facebook mencionando los mensajes de "bienvenida" hacia los de nuevo ingreso del CCH Naucalpan y, una vez que los resultados se supieron, aquéllos se multiplicaron y fueron mostrando diferentes posiciones respecto de lo que estaba aconteciendo.⁶

Los primeros posteos comenzaron a expresar, en tono más bien jocoso, una suerte de burla hacia los "nuevos" a partir de algunas características con las que llegarían al iniciar el nuevo año. Principalmente, tienen que ver con dos cuestiones. Por un lado, por el desconocimiento

6 Otro grupo de expresiones, que por cuestión de espacio no abordaremos a profundidad en esta ocasión, se enfocó hacia quienes fueron asignados a planteles de otras instituciones, en particular del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) del Instituto Politécnico Nacional, del Colegio de Bachilleres y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). En general, puede decirse que los mensajes, comentarios y memes se enfocaron, por un lado, a resaltar el prestigio y calidad del CCH por las otras instituciones; por el otro, a calificar a quienes obtuvieron un lugar en ellas como peores estudiantes que no tienen los conocimientos, actitudes y/o aptitudes para ser admitidos en la UNAM.

sobre el funcionamiento del plantel. Por el otro, porque los ven como niños o no suficientemente maduros para lo que vendrá. Veamos algunos ejemplos:

Chavoss...!!!!!!

Prepárense a la oleada de zombies morros, digo de niños de primer ingreso, que siento que van a ser peor que los de las generaciones pasadas juntas....

Que Dios, Buda, Mahoma y nuestro Supremo Kaiosama nos protejan.....

Ilustración 2. Burla a los de nuevo ingreso (mensaje público 321, 29 de julio)

—¡Auxilio! ¡me mordió uno de nuevo ingreso!
—¡Aguanta! ¡Te llevaré a un hospital!
—Mi hoja dice que vaya el 31, ¿qué día debo ir?
—¡RESISTE WEEY!
—Alguien que quiera cambiarse a la tarde, ¿porfi? u.u
— ¡YA CASI LLEGAMOS!
—¿Cuándo nos dan la lista de útiles escolares? :c
—¡¡¡LO ESTAMOS PERDIENDO!!!
—¿Qué promedio tengo que llevar para ser de la escolta?
—¡¡¡NOOOOOOO!!!

(Mensaje público 321, 29 de julio).

Este mensaje, que obtuvo 179 Me gusta, ridiculiza a los ingresantes colocando algunas preguntas que podrían llegar a hacer al trasladar su experiencia del nivel educativo anterior, mientras que muestra a los más avanzados en el bachillerato como espantados por los primeros. Sin embargo, resultaron llamativos los 5 comentarios que se hicieron sobre este mensaje: ninguno de ellos celebró o siguió la línea de burla que el mensaje marcaba. Por el contrario, confrontaron a quien lo publicó por querer hacerse el maduro y mofarse de los nuevos.

Otro posteo, entreburlando el desconocimiento de los nuevos utilizando los saberes de los viejos, expresaba lo siguiente:

ATENCIÓN SHAVOS (AS) de NUEVO INGRESO:

Si quieren inscribirse para las actividades en la alberca, comenten la razón por la cual les gustaría nadar en ella.

A las primeras 10 personas que den la mejor explicación, su inscripción es gratis.

Ilustración 3. La “alberca” del CCH Naucalpan (mensaje público 339, 30 de julio)



(Mensaje público 339, 30 de julio).

Un tema recurrente de risa en los mensajes fue el del uso y acceso a la alberca del plantel, misma que no existe, y que los viejos publicitan diciendo cómo hay que llegar a ella, cuáles son los trámites a realizar, características de la misma. Incluso a través de los comentarios van adicionando información que los hace reír y divertirse cada vez más. Comienzan a aparecer cosas cada vez más ocurrentes y disparatadas, lo que ellos denominan “el tren del mame”.

Otra de las burlas favoritas que muestra a los viejos como los que saben es la venta de la *Gaceta* —que es un medio de comunicación gratuito— a 5 o 15 pesos a los ingresantes, o de un mapa del plantel, o cobrarles por acompañarlos al salón.

Por supuesto, no todos los miembros del grupo están de acuerdo con las burlas. Algunos optan por no participar, por no contestar, según nos comentaron algunos de los estudiantes entrevistados poste-

riormente. Otros lo expresan de manera abierta con comentarios como: "No se por que el *bullying* si todos pasamos por ello" (comentario 2 a mensaje público 323, 30 de julio) o también en tono de burla: "Ay si, ay si, ya me siento bien vergas por que voy en tercero piquense el rabo mamones ustedes estaban mas pendejos cuando entraron" (mensaje público 338, 30 de julio). Este último mensaje muestra también una manifestación agresiva hacia quienes se mofan de los nuevos y, a su vez, recibe respuestas aún más fuertes como la siguiente: "Cierra el ano" (comentario 45 a mensaje público 338, 30 de julio).

A diferencia del caso del festival que desarrollamos en el apartado anterior, las expresiones de violencia –excepto algunos casos– en esta ocasión fueron denominadas por los mismos estudiantes como *bullying*, *bulleo* y de burla. Las muestran en un tono de diversión, como un juego, y las conversaciones informales que mantuvimos con algunos de sus autores y de quienes colocaron los *Me gusta*, desde su perspectiva, no las consideran como "violencia". Para ellos es un chiste, incluso una práctica por la que hay que pasar ya que ellos ya la vivieron en carne propia. Algunos, incluso, se ríen y se apenan de ellos mismos de lo "güeyes" que estaban cuando dieron sus primeros pasos por el CCH Naucalpan.

Cuando estas formas de expresión de violencia se dan cara a cara suelen utilizarse como forma para ganar poder ante el otro y los observadores. Pero en un caso como el descrito, están haciéndose visibles ante sus pares más que ante los burlados que, como dijimos, aún no existen realmente y, en todo caso, buscan hacerse populares o ganar espacios de superioridad, pero entre los que ya eran estudiantes del plantel.

Por otro lado, ninguno manifiesta que llegado el momento cuando estén cara a cara llegarían a hacer físicamente alguna maldad. A lo sumo, ante la pregunta de cómo llegar a un salón o de dónde está la piscina, se reírían y le darían una indicación errónea. Pero esto "sin maldad", simplemente, como una broma. Pero, en todo caso, algunas de las expresiones que se dieron en la red social en internet serían más fuertes que lo que dicen que harían en vivo. Es decir, internet les permite y facilita subir el tono de las manifestaciones, primero por la no presencia física frente al otro que pudiera responder a lo que para el emisor es broma y que el otro pudiera interpretar como agresión; segundo, porque en este caso particular ese otro no tiene nombre y apellido, no se lo conoce, es un sujeto abstracto que ellos imaginan y que, por tanto, tampoco puede reaccionar.

Los relatos anteriores nos muestran que Facebook es para los estudiantes algo más que una plataforma en donde “socializar”. Por un lado, las relaciones que entablan a través de la red social se encuentran condicionadas por su misma estructura que marca las reglas de participación, habilita a que se permita o no el acceso a la comunicación entre personas y promueve formas particulares de comunicación y expresión. Por el otro, es un espacio en donde actúan, toman decisiones, se organizan y construyen su subjetividad.

En efecto, a partir del primer caso analizado es posible afirmar que aun cuando pudiera haber perfiles falsos contruidos para intimidar, desafiar, criticar, insultar –los *trolls*–, cuando los estudiantes vuelcan sus impresiones sobre los hechos acontecidos, cuando amenazan, cuando critican, cuando organizan acciones para la recuperación del plantel, le están poniendo nombre y apellido o, por lo menos, un seudónimo que es el mismo con el que operan en toda la red social. En ese sentido, se hacen cargo de su posición respecto de las manifestaciones de violencia y, a veces, del accionar de determinados grupos. En el segundo caso, la red social se vuelve el espacio de diversión que permite comunicarse con otros y, en conjunto, burlar a sujetos que todavía no tienen cara y que no conocen; más aún, donde salvo unos pocos, éstos otros ni siquiera son miembros del grupo de Facebook en cuestión y, por tanto, no están siendo parte de la comunicación. Es más bien una forma de divertirse con los pares a costa de otros que ni enterados están.

Respecto de la violencia, en el caso del festival, mientras que la cantidad de posts sobre sus manifestaciones es considerable, el número de quienes se expresan es sensiblemente menor al total de miembros del grupo. No obstante ello, estos hechos motivaron una participación en la red mayor a la vida normal del espacio. Las repercusiones de los hechos de violencia –y la generación de otros nuevos en la misma red– se multiplican y aceleran. Ya no hay que esperar a conocer físicamente a alguien y encontrarlo para buscar una solución al problema, para acrecentarlo o crear uno nuevo. No será en el próximo día de escuela donde esto acontezca. En el segundo caso, la red social fue aprovechada como plataforma para el ritual de “bienvenida” a los novatos, sin conocerlos, sin saber quiénes eran, pero era el momento que había que aprovechar para reírse de ellos. En lugar de obrar como ritos que marcan el ingreso de un externo (Duchatzky y Corea, 2013) al CCH Naucalpan, como pudie-

ra ser si todo eso sucediera cara a cara porque aquí ni existe “el otro” a integrar, son más bien expresiones de violencia culturalmente más o menos aceptadas por los jóvenes, similares a otras que se dan en el espacio escolar –como el referirse al otro con un insulto– que no son interpretadas como agresividades, sino más bien como la forma habitual y cotidiana de tratarse (Duchatzky y Corea, 2013).

Todo ello sucede (casi) en tiempo real, sin necesidad del cara a cara. Además, permite la participación de otros que en principio no estaban involucrados. Esto puede incrementar la dimensión del problema o de la burla, pero también sirve para bajar el nivel de discusión y agresión, en otras para matizar e incluso conciliar posiciones. Lo interesante es que esto sucedió muchas veces ofreciendo evidencias de lo acontecido. Es decir, la prueba concreta en forma de video o de relato creíble es lo que supera a la opinión, a las amenazas, a las agresiones.

Una mención aparte merece una característica propia de la red social y de la dinámica que ella propicia. La velocidad con la que van apareciendo nuevos mensajes va dejando en el pasado las primeras intervenciones; aunque no desaparecen como en la oralidad. Siempre se puede volver a ver qué dijo uno u otro. Sin embargo, se puede constatar cómo aquéllos que quieren crear adhesiones, comentan en diferentes posts –incluso repitiendo cuestiones ya tratadas previamente–. Por tanto, las opiniones permanecen. Por supuesto, quien la escribió puede borrar su intervención después, pero si ésta no es la intención, cualquier miembro, en cualquier momento podrá conocerla y saber hasta qué punto quien escribió se involucró con los hechos acontecidos o con sus repercusiones.

Por tanto, la violencia que se da en el espacio escolar no se traslada al espacio virtual sin más. En todo caso, sus repercusiones se materializan en la red y se generan otras expresiones de violencia con características y dinámicas diferentes a las que se pueden dar en el plantel. Esas expresiones tienen características particulares. A saber: están mediadas por un dispositivo electrónico y por internet, pueden no tener un destinatario concreto, pueden ser sincrónicas o asincrónicas (Hine, 2015), son simbólicas, es decir, se vuelven lenguaje –el propio de los estudiantes– o imagen, creando un “registro” propio (Carrillo Guerrero, 2005).

Finalmente, lo que en principio podía pensarse como un espacio meramente virtual se vuelve real e influye en las prácticas y subjetividades de estos estudiantes a los que, dada su participación en la red social, hemos llamado “estudiantes 2.0”. Pero internet y la red social no son mundos ajenos a “lo real”, sino que, como plantea Hine (2004), lo que

acontece en la cotidianidad se convierte en insumo para la interacción en los espacios virtuales. El grupo en Facebook se vuelve entonces el espacio de reunión, de observación, de conocimiento de los otros, de discusión, de expresar puntos de vista, de toma de posiciones y de acción y, también, de violencia.

REFERENCIAS

- Bakardjieva, M. (2011). The Internet in Everyday Life: Exploring the Tenets and Contributions of Diverse Approaches. En R. Burnett, M. Consalvo y C. Ess (Eds.). *The Handbook of Internet Studies* (pp. 59-82). Oxford: Blackwell Publishing.
- Carrillo Guerrero, L. (2005). Realización y retórica del proceso discursivo y del producto textual. *Odisea* (5), 55-75.
- Carrión, F. M. (2005). La inseguridad ciudadana en América Latina. *Quórum, Revista de Pensamiento Iberoamericano* (12), 29-52.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias* (8), 432-443.
- Debarbieux, E. (2003). School violence and Globalization. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602. Recuperado el 22 de mayo de 2015, de: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230310504607>.
- Di Leo, P. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En A. L., Kornblit (Coord.). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2013). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, 1^{ra} ed, 8^{va} reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. Narcea.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Hine, C. (2015). *Etnography for the Internet. Embedded, Embodied and Everyday*. London: Bloomsbury Academic.
- _____ (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial uoc.
- López, G. y Ciuffoli, C. (2012). *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía.

- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: desorden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubides, M. Laverde y C. Valderrama (Eds.). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-37). Bogotá: Universidad Central/ Siglo del Hombre Editores.
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Recuperado el 20 de junio de 2015, de <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Elipe, P. (2012). Violencia escolar y *bullying*. El estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En A. Furlán Malamud (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 205-235). México: Siglo XXI Editores.
- Pogliaghi, L. (2012). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Contenido programático del Diplomado Escuela y Juventud: espacio, proceso y sujeto social. Seminario de Investigación en Juventud, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Igualdad de género y prevención de la violencia en educación media superior. Volumen 1, Marco conceptual. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 23 de agosto de 2014 de http://www.cetis114.edu.mx/TUTORIAS_2014/IGUALDAD%20DE%20GE%CC%80NERO%20Y%20PREVENCION%20DE%20LA%20VIOLENCIA/Docentes/Libros/Volumen%201%20Marco%20conceptual_opt.pdf.
- Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes: De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad* (18), 135-171.
- Velázquez Reyes, L. M. (2013). Convivencia y violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación. En A. Furlán Malamud y T. C. Spitzer Schwartz (Coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 261-277). México: ANUIES/ Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Vörs, W. (2006). *Bullying, el acoso escolar*. Buenos Aires: Oniro.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

Fuentes estadísticas

- Encuesta a Estudiantes de Bachillerato de la UNAM 2014 (EEBUNAM-2014). Seminario de Investigación en Juventud de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior. Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública.

Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012 (ENVAJ). Instituto Mexicano de la Juventud/Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. ❁

RESUMEN

Se presentan algunos resultados de una investigación que explora la perspectiva de jóvenes estudiantes de bachillerato sobre los aprendizajes para la vida desarrollados o fortalecidos en este nivel educativo y los ámbitos de actuación donde los pueden aplicar. El enfoque teórico que lo soporta es la educación para la vida, preparar para la vida desde la escuela, los jóvenes como estudiantes y la perspectiva de curso de vida. Se utilizó una estrategia metodológica enmarcada en la tradición cualitativa, en el método fenomenológico y se apoyó en la técnica de la entrevista para obtener información de 15 estudiantes de sexto semestre de tres bachilleratos particulares incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes. Los ámbitos de actuación más favorecidos fueron el personal y el interpersonal, destacan elementos como la formación de la identidad, la socialización, el disfrute de la vida juvenil y el planteamiento de un proyecto de vida.

Palabras clave: aprendizajes para la vida, bachillerato, jóvenes estudiantes.

¹ Asesora de tesis en la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey, maestra en la Universidad Panamericana Campus Bonaterra. Trabajó durante más de 12 años en el Campus Aguascalientes del Tecnológico de Monterrey. milan-laura@hotmail.com.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to share some results of a study that explores the perspective of young high school students on the learning for life developed or strengthened at this level and the areas where it can be applied. The theoretical approach that supports it is education for life, preparation for life from school, youth and students and the life course perspective. The methodological strategy is framed in the qualitative tradition, on the phenomenological method and is leaned on the interview technique to obtain information from 15 students of sixth semester of three private high schools incorporated to the Institute of Education of Aguascalientes. The most favored areas of action were the staff and interpersonal, including elements such as the formation of identity, socialization, youth enjoy life and portraying a life.

Keywords: learnings for life, high school, young students.

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El siglo XXI presenta grandes retos para todos, especialmente para los jóvenes que son la mayoría de la población, por lo que es esencial considerarlos como un componente fundamental de cualquier estrategia de desarrollo. Organismos internacionales como la UNESCO (1996, 1999, 2004, 2005), la Comisión Europea (2004) y la OCDE (2005) consideran que para lograr el establecimiento de sociedades más justas y equitativas es necesario recuperar y enfatizar los principios del aprendizaje para la vida en la educación y en las políticas de desarrollo con el fin de elevar la calidad de la educación para todos, especialmente para los jóvenes, promoviendo la igualdad y los derechos humanos.

La educación media surgió en México en 1867 con un carácter propedéutico, es decir, orientado a preparar a un grupo selecto de jóvenes para continuar sus estudios universitarios y, por tanto, su currículo estaba orientado preponderantemente hacia los requerimientos impuestos por el nivel superior (INEE, 2011). Sin embargo, en 1999 el observatorio ciudadano de la educación consideraba a la EMS como un nivel de paso, sin objetivos específicos (Canales *et al.*, 1999).

En 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) destacó que los problemas y retos de la EMS eran la cobertura, calidad y equidad. Con el objeto de abatir la deserción y el rezago escolar, así como de au-

mentar la permanencia y la eficiencia terminal, ofrecer una educación de calidad que respondiera a las exigencias del mundo actual, como lo son la sociedad del conocimiento, el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, incorporar enfoques educativos centrados en el aprendizaje que favorecieran la formación integral de los jóvenes (desarrollo personal, escolar, profesional e inserción laboral) y, como consecuencia, aportar para el desarrollo social y económico del país, la SEP planteó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) como una estrategia para atender estos retos (SEP, 2008).

Actualmente, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2011) considera que la educación tiene la función social de responder a las necesidades e intereses de los jóvenes, asegurar que tengan la oportunidad de adquirir conocimientos pertinentes y competencias que les sirvan como base para construir una trayectoria individual, integral, desarrollarse y así continuar aprendiendo a lo largo de la vida, ser ciudadanos activos, comprometidos, críticos, solidarios y productivos, es decir, agentes de cambio en sus comunidades.

Con la finalidad de elevar la cobertura, pertinencia, calidad y equidad de la EMS, en 2012 se aprobó su obligatoriedad en el artículo 3º de la Constitución (DOF, 2012).

El Plan Sectorial de Educación 2013-2018 tiene como premisa *México con Educación de Calidad*. Este programa promueve políticas que favorezcan que lo que se enseña en las escuelas tenga relación con la vida de los niños y los jóvenes para desarrollar competencias para la vida y aprendizajes a lo largo de la vida (SEP, 2013).

No hay que olvidar que el joven estudiante es el actor a quien van dirigidos los esfuerzos educativos. Esta investigación lo reconoce como tal y destaca su voz al describir, a partir de su propia visión del mundo y cómo enfrentarlo, el sentido que le asigna a sus experiencias a lo largo del bachillerato, las cuales conforman los aprendizajes con que cuenta para enfrentarse a la vida en los ámbitos de actuación personal, interpersonal, social y profesional.

Es por ello pertinente conocer su opinión sobre: ¿cómo valora su experiencia en la escuela?, ¿cuáles aprendizajes para la vida ha desarrollado o fortalecido en el bachillerato y puede aplicar en los diferentes ámbitos de la vida?, entre otras preguntas.

Esta investigación toma como punto de partida lo que los adultos (organismos internacionales, autoridades educativas, investigadores)

han establecido como lineamientos para la formación integral de los jóvenes-estudiantes en la educación media superior, pero se centra en explorar, desde la visión de los jóvenes-estudiantes, lo que ellos dicen sobre sus vivencias en el bachillerato. El foco es identificar, de lo que han aprendido en la escuela –en sus materias, con sus profesores, con sus amigos y compañeros, en las actividades extracurriculares– qué consideran importante, útil, significativo y valioso para su vida en todos sus ámbitos, considerando su propio contexto socio-familiar y sus aspiraciones de vida al terminar este nivel educativo.

MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

Se parte del fundamento de la importancia de la educación para la vida como elemento explicativo de los aprendizajes para la vida. En este rubro se tomaron como base las aportaciones de Torroella (2001), Delors (1996) y Flores-Crepeo (2006) quienes plantean, como uno de los grandes retos del siglo XXI, propiciar una educación para la vida enfocada en el desarrollo integral de las personas que brinde la posibilidad de que cada persona sea libre, independiente y solidaria, lo que coincide con los objetivos de la RIEMS. Para lograrlo se requiere aprender una serie de aprendizajes básicos para la vida a través de los cuales se logren satisfacer las necesidades humanas y desarrollar las potencialidades de cada quien para vivir una vida más plena y de mejor calidad, así como desempeñar una función social en el trabajo y en la comunidad.

Se revisaron las aportaciones de Delors (1996), Morin (1999), Torroella (2001), OPS (2001), UNESCO (2004 y 2005), la Comisión Europea (2004), Farstad (2004), OCDE (2004), Flores-Crespo (2006) Moliero, Otero y Nieves (2007), SEP (2008 y 2011), Moreno (2011) y Perrenoud (2012) sobre el significado que le dan al concepto de aprendizajes básicos para la vida y sobre cuáles son los aprendizajes necesarios para la vida. Sintetizando las aportaciones de los autores mencionados, se plantea la definición de aprendizajes para la vida como: *las capacidades, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que todos los individuos necesitan para construir su identidad, lograr su realización y desarrollo personal, saber y enfrentar exitosamente los desafíos de la vida diaria y en las situaciones excepcionales, proyectar un futuro mejor, desarrollar relaciones armónicas, participar eficazmente en los ámbitos personal, social, profesional y político, comprender el mundo e influir en él para transformarlo.*

Se analizaron las propuestas de aprendizajes para la vida de los autores mencionados y se clasificaron en las seis categorías propuestas por la RIEMS llamadas competencias genéricas, dado que se consideró que es una propuesta muy sólida.

Se analiza la forma en que la escuela puede y debe preparar para la vida en el bachillerato tomando como base las propuestas de Perrenoud (2012), Torroella (2001), Díaz-Barriga (2006), Biggs (2006), Tinto (1975), a partir de los fines de la escuela, la función del sistema escolar, los enfoques de la enseñanza escolar que han prevalecido y los que son pertinentes para desarrollar y fortalecer aprendizajes para la vida en los estudiantes. Se detallan también los factores que influyen en el aprendizaje, desde el punto de vista del estudiante, del contenido y de los métodos y estrategias de enseñanza que facilitan el logro de aprendizajes para la vida. Se espera que los bachilleratos ofrezcan espacios y oportunidades para que los estudiantes logren aprendizajes significativos tanto en el aula como en las actividades institucionales, es decir, en actividades académicas, extracurriculares y sociales.

Se considera a la juventud como una construcción social con una mayor fuerza debido, por un lado, a la gran cantidad de jóvenes que hay por el bono poblacional, y por otra, debido a la energía que tienen y que se manifiesta de diversas maneras en los distintos ámbitos de la vida social. Los jóvenes configuran su forma de ser y estar en el mundo en relación con su contexto social-económico y cultural, "los jóvenes ahora son pensados como sujetos de discurso, y con capacidad para apropiarse y movilizar los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales" (Reguillo, 2000 en Weiss *et al.*, 2012: 8).

Es deseable que a lo largo de los años de estudio del bachillerato los jóvenes vivan un periodo de transformación personal hacia la autonomía que les permita enfrentar con madurez la responsabilidad de las decisiones que tomen para su vida, en lo personal y en lo social, ya que también es el tiempo en que cumplen su mayoría de edad y son reconocidos como ciudadanos con derechos, pero también con obligaciones.

A los jóvenes les gusta explorar, correr riesgos, experimentar, aventurarse, por lo que en muchas ocasiones se equivocan; viven momentos de decisión y momentos de indecisión, indeterminación o vacío en los que se sienten perdidos y pueden quedarse así por algún tiempo, unos más tiempo que otros. En algunos casos surgirá de esos momentos una firmeza en su toma de decisiones con un proyecto que dirigirá su vida (Guerra, 2008 en Weiss *et al.*, 2013).

Los jóvenes desarrollan la experiencia escolar vinculando su condición de joven y de estudiante de diversas formas según los recursos disponibles en su contexto escolar, ya que además de aprender los contenidos académicos, tienen vivencias sobre las prácticas escolares, establecen relaciones de amistad y afectivas con sus compañeros (Hernández, 2007). Los jóvenes estudiantes actúan en distintos ámbitos: la familia, la escuela (dentro y fuera del aula, en lo académico y en lo social), el trabajo, los amigos, la pareja, la música, la diversión.

Asistir a la escuela y ser estudiante son situaciones que construyen significados según los contextos socio-económicos-culturales y opciones educativas a las que tienen acceso los jóvenes, así como de las estrategias que pueden desplegar para moverse entre la vida juvenil y de goce, y la vida académica (Guzmán, Saucedo *et al.*, 2013).

Para los jóvenes, la escuela ofrece una amplia posibilidad de aspectos importantes donde la relación con los pares, con los profesores, el sentirse integrados a la institución y a la vida escolar son elementos que influyen mucho para su permanencia en ella (Tinto, 1975 en Saldaña y Barriga, 2010).

El tipo de escuela a la que acuden los jóvenes cuenta mucho, ya que algunas están muy centradas en lo académico y otras favorecen una amplia vida estudiantil, integrando lo afectivo, lo social y lo académico, situación a la cual tienen que adaptarse. Sin embargo, si tienen la posibilidad, ellos mismos buscan el cambio a una en la que se puedan sentir más integrados.

El enfoque de curso de vida estudia los cambios que surgen a lo largo de la vida como producto de las transformaciones entre el individuo y su ambiente. En estos cambios existen diversas influencias: normativas relacionadas con la edad, en las que cada sociedad plantea lo que deben hacer sus miembros de acuerdo a su maduración biológica y a su incorporación a la vida social; normativas históricas y no-normativas, determinantes biológicos y ambientales significativos para ciertos individuos (Baltes, Reese y Nesselroade, 1981 en Lombardo y Krzemien, 2008).

En la juventud adquiere especial relevancia la transición a la vida activa. La transición hacia la vida adulta es un proceso de emancipación individual con la idea de adquirir mayor autonomía y ejercer propio control sobre su vida, lo que implica la posibilidad de elegir, de asumir nuevas responsabilidades. Este proceso es resultado de decisiones y elecciones individuales y también es regulado por normas sociales en contextos específicos y moldeado por instituciones sociales como la

familia, la escuela, el mercado de trabajo (Fernández y Malvar, 2011; Mora y de Oliveira, 2009).

Para efectos de este estudio, interesó la trayectoria académica o recorridos escolares de los jóvenes a lo largo del bachillerato y la transición al salir de la educación obligatoria, es decir, la salida de la educación media superior. A diferencia de otras transiciones académicas, ésta ofrece un abanico más amplio de posibilidades entre las cuales el joven tiene que decidir qué hará con su vida.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, en el método fenomenológico y se apoya en la estrategia de entrevista y cuestionario aplicado con la estrategia de pensamiento en voz alta para obtener información. El punto de interés es incorporar la voz de los participantes al explorar los significados que les dan a sus vivencias, experiencias, actitudes, pensamientos y reflexiones sobre el bachillerato en sus propias palabras (Rodríguez, Gil y García, 1999; Taylor y Bogdan, 1987; Valenzuela y Flores, 2012).

Se realizó el estudio con quince estudiantes de tres bachilleratos particulares incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), localizados en la ciudad de Aguascalientes. Cada bachillerato ofrece tanto materias como actividades culturales y deportivas adicionales al plan de estudios del IEA, distinguiendo así su oferta educativa. Se eligieron los bachilleratos considerando que están localizados en la ciudad de Aguascalientes, que ofrecen la modalidad escolarizada, que tienen al menos una generación de egresados, que el promedio de sus alumnos en el EXANI 2012 fue superior a 1000 puntos (ya que es un puntaje que se considera viable para el ingreso a la educación superior) y, por otro lado, que la institución autorizó el ingreso para realizar el trabajo de campo.

Se realizó una selección intencionada y por conveniencia de los estudiantes, buscando jóvenes dispuestos a compartir sus experiencias de vida en el bachillerato, tanto en las actividades académicas como en las extraacadémicas ofrecidas por la escuela o en otras instancias al mismo tiempo que estudian el bachillerato, así como sus vivencias en el ambiente estudiantil.

Se contó con la participación de 8 hombres y 7 mujeres, con una edad de 17 y 18 años. Con respecto a su trayectoria a lo largo del ba-

chillerato, 9 lo cursaron de forma lineal en el mismo bachillerato, 2 lo cursaron de forma lineal pero en dos bachilleratos cada uno, 4 lo cursaron de forma interrumpida. Con respecto al promedio acumulado a lo largo de los primeros 5 semestres, 2 tenían un promedio superior de 9; 7 un promedio entre 8 y 9; y 6 un promedio inferior a 8. Con respecto a actividades extra, 5 realizaban actividades formales, es decir, con un horario establecido; 6 realizaban actividades informales, es decir, sin un horario específico, como apoyo al negocio familiar o alguna otra; y 4 no tenían actividades extras. Los 15 estudiantes se planteaban continuar estudiando al terminar el bachillerato, es decir, transitar a la educación superior. La transición lograda fue 6 a su primera opción, 5 a la segunda opción, 2 a la tercera opción y uno a una opción diferente de lo que se había planteado.

Se obtuvo información por medio de tres entrevistas y un cuestionario semiestructurado aplicado con la estrategia de pensamiento en voz alta. En la primera entrevista se exploró en forma amplia la experiencia de los jóvenes en su recorrido por el bachillerato desde su ingreso y estancia hasta el último semestre, su rendimiento académico, el ambiente estudiantil, sus aspiraciones al terminar este nivel educativo y el apoyo familiar con que cuentan.

En la segunda entrevista se identificaron los aprendizajes para la vida desarrollados o fortalecidos por los estudiantes a lo largo del bachillerato en las actividades académicas, extracadémicas y sociales; se abordaron los ámbitos de vida donde consideran que pueden aplicar estos aprendizajes, tales como personal, académico, interpersonal con amigos y con familia, hacia la sociedad y profesional-laboral; se puso especial atención al proceso de transición que viven al final de este nivel educativo.

El cuestionario aplicado usó la propuesta de los aprendizajes para la vida planteados por la RIEMS (2008) como competencias genéricas. Se les presentó a los jóvenes el listado de estos once aprendizajes básicos con sus elementos y se les pidió que indicaran el nivel de logro alcanzado para cada aprendizaje, con base en una escala estimativa de 1 a 5, donde 1 es nada desarrollado o no soy consciente de tenerlo, y 5 es en desarrollo y soy consciente de tenerlo. Asimismo, se les pidió que indicaran el nivel de apoyo recibido por parte de las actividades ofrecidas por el bachillerato (académicas [materias y profesores], extracurriculares, sociales y familiares) para desarrollar o fortalecer cada aprendizaje, con base en una escala estimativa de 1 a 5, donde 1 es nada de apoyo y 5 es total apoyo.

Una vez que indicaban el nivel de logro y de apoyo por cada aprendizaje se les pidió que expresaran en voz alta lo que pensaron en el momento de hacer su valoración, insistiendo en que mencionaran el motivo de las mismas.

La tercera entrevista se realizó una vez que los estudiantes hicieron la transición académica y se encontraban en la universidad, en el trabajo o en otra opción de vida, con el fin de identificar los aprendizajes para la vida desarrollados o fortalecidos en el bachillerato que fueron más significativos e importantes en este proceso de transición.

La primera y segunda entrevistas así como la aplicación del cuestionario se realizaron en los meses de febrero a abril de 2013 en las instalaciones de los bachilleratos. La tercera entrevista se realizó en el mes de septiembre de 2013, es decir, a tres meses de que hubieran salido del bachillerato, en la universidad a la que ingresaron o en una cafetería. En todos los momentos los participantes se mostraron abiertos y reflexivos para compartir sus propias experiencias de vida.

Para el análisis de la información se siguió el modelo de análisis de la información de Huberman y Miles (1994) y de Erickson (1989) en cuanto a las tareas implicadas en el análisis de datos (recogida, reducción y clasificación, disposición) y generación de afirmaciones.

RESULTADOS

Se parte de la premisa de que es necesario adquirir una serie de aprendizajes básicos para la vida a través de los cuales se logren satisfacer las necesidades humanas, desarrollar las potencialidades de cada quien y vivir una vida más plena y de mejor calidad en todos los ámbitos de actuación: personal, interpersonal, social y profesional (Torroella, 2001; Zavala, en Perrenoud, 2012). En este caso, se agregan los ámbitos de actuación académico y el de la transición dados los objetivos del estudio. La transición al terminar el bachillerato no es en sí un ámbito de la vida, pero sí es un momento importante en la vida de los jóvenes estudiantes para aplicar los aprendizajes para la vida desarrollados o fortalecidos en este nivel escolar en el que se vinculan los ámbitos académico y profesional-laboral.

En la segunda entrevista, después de identificar aprendizajes para la vida desarrollados o fortalecidos por medio de actividades académicas, extraacadémicas y sociales se les pidió que indicaran dónde veían refle-

ados esos aprendizajes. En las otras entrevistas también salieron respuestas relacionadas con los ámbitos de aplicación de los mismos, las cuales se integraron para presentar estos resultados.

A continuación se presentan los aprendizajes que desarrollaron o fortalecieron a lo largo del bachillerato y que pueden aplicar en los distintos ámbitos de actuación de su vida, los cuales se describen de manera general y luego se ejemplifican con alguna respuesta dada por alguno de los participantes.² Posteriormente, los aprendizajes mencionados por los participantes se relacionan con los aprendizajes sugeridos por los autores revisados en la literatura.

Ámbito de actuación personal

Con respecto al ámbito personal se les pidió que identificaran lo que se llevan para sí mismos como personas. Sus respuestas indican que desarrollaron o fortalecieron:

- Autoconocimiento, al saber lo que le gusta (Alex); identificar lo que es más importante, afirmar sus valores como: "la igualdad, la comprensión, ser solidario, respetar a los compañeros, a compartir ideas" (Luis).
- Crecimiento y madurez como personas al no vencerse ante cualquier problema (Diana); al saber lo que es importante (Carlos); al ser más responsable en lo que hace y dice (Alex); al encontrar caminos fortalecer su personalidad (Caro); al enfrentar y resolver problemas con más responsabilidad (Paula); al entender que aprender es un proceso en el que a veces se cometen errores, darse cuenta de la importancia de aprender de ellos y seguir adelante (Gustavo).
- Valorarse, al sentirse querido (Jesús); al tener más seguridad en sí mismos para empezar a tomar decisiones más razonadas y más conscientes (Alex); al tener más confianza en sí mismos (Gustavo); al superarse, ser una mejor persona, más responsable, segura de cómo tratar a la gente (Grace).
- Cuidar su salud con una buena alimentación y hábitos de higiene para el desarrollo óptimo de su persona (Luis).

2 Los nombres son ficticios para guardar su identidad.

Estas respuestas reflejan que a lo largo del bachillerato vivieron un proceso de madurez y crecimiento personal que fue significativo para ellos, sobre todo para decidir qué querían hacer al final del mismo. Los aprendizajes que desarrollaron y fortalecieron en el bachillerato para actuar en el ámbito personal los ayudaron a aumentar su autoconocimiento, valoración personal y autorrealización; así como el cuidado de sí mismos, participar en la construcción de su propio porvenir, formar una jerarquía u orientación de valores (Torroela, 2001) y desarrollar el pensamiento crítico. El bachillerato facilitó su desarrollo personal y emocional (UNESCO, 2004), para ser capaces de ejercer responsable y críticamente su libertad (Flores-Crespo 2006); en palabras de Faure (1973), ser ellos mismos. Fortalecieron la formación de su identidad por medio de la reflexión o subjetivación como jóvenes responsables de sí mismos (Hernández, 2007; Romo, 2009; Weiss, 2012).

Ámbito de actuación interpersonal con pares

Ante la pregunta sobre qué se llevan del bachillerato para su relación y comunicación con amigos, contestaron que el bachillerato fue una etapa muy divertida en la vida en la que se fortalece el ser joven en la forma en que se desenvuelven con los compañeros, se aprende cómo desarrollar cosas, se logra madurez, se identifica en quién sí se puede confiar como amigo, en quién sólo para trabajos o como compañeros y en quién o quiénes es mejor no confiar y mantener una sana distancia. A lo largo del bachillerato lograron los siguientes aprendizajes que les han ayudado a mejorar la relación con compañeros y amigos:

- Conocer gente, “me gusta mucho conocer gente nueva, conocer su forma de ser, así como es, sí me gusta mucho, es lo que más me gusta de la prepa, la gente” (Jesús).
- Saber cómo tratar a los demás, “me ha ayudado a mantener una relación social agradable con todo mundo en la que me siento bien” (Samuel), “trato de llevarme bien con todos, no me gustan los problemas” (Aldo).
- Trabajar en equipo, “se puede trabajar en equipo, dependiendo del objetivo” (Fabiola).
- Desarrollar empatía, “me pongo en el lugar del otro y digo no pues éste está triste, quiere algo, a darle ánimos, hasta eso, sí soy muy animador, echo porras” (Gustavo).

- Que es importante hacer lo que a uno le gusta, "si quieres desempeñarte en algo lo vas a hacer bien porque a ti te gusta, no porque quieras lucirte en frente de tus amigos o compañeros o algo así" (Josué).
- Elegir amigos, "tengo que conocer a las personas, que me conozcan y ver si encajamos, y no dejar que me lastimen porque antes era abrir las puertas a mis sentimientos y se aprovechaban de eso y no es correcto" (Claudia), "no hay que depositar tanta confianza en alguien, más simplemente como amigo" (Gustavo); "me di cuenta de los verdaderos amigos, por el apoyo, los valores, ayudarlos a resolver problemas; si no saben algo, pues yo les ayudo en cualquier problema moral, eso sí lo he aplicado" (Alex).
- Consideraron que lo mejor del bachillerato son sus amigos porque les han ayudado a ser mejor persona, a buscar soluciones, a salir adelante. Comentaron que los amigos suben la autoestima, son los que más los valoraron, siempre están ahí, si hacían algo mal se los decían, ayudan a analizar y resolver problemas, a tomar decisiones, a enfrentar dificultades, a entender a las personas, a saber tratar a la gente.
- Algunos dijeron que han encontrado a los amigos que esperan sean para toda la vida, para otros ha sido un proceso de socialización difícil por su forma de ser más cerrados, pero sí han logrado tener al menos un grupito de compañeros con los que se sienten bien. Jesús lo resumió así: "Siento que los amigos que hice en la prepa van a ser para siempre, nos apoyaremos en el futuro para estudiar y trabajar".

Estas respuestas reflejan que a lo largo del bachillerato desarrollaron y fortalecieron su autodeterminación, a expresarse y comunicarse, a trabajar en equipo, lo que les permitió tener una mejor relación con sus compañeros, elegir y encontrar a sus verdaderos amigos. Estos aprendizajes hicieron que esta etapa de la vida, como dijo José, fuera "muy divertida". Aprendieron a convivir y a comunicarse con otros, a estimar la dignidad del ser humano y a valorar una relación amistosa y cooperativa (Torreolla, 2001), desarrollaron habilidades emocionales-sociales y la capacidad de resolver conflictos (Molero *et al.*, 2007).

Se destaca la importancia del trato con otros de diversas maneras en la escuela –compañeros, amigos, novios– que les permite tener una vida juvenil, de encuentros y desencuentros, en el que se ejerce la libertad,

se mezcla la diversión con el estudio, lo que puede resultar en bajas en el desempeño académico (lo que les pasó a Carlos, Samuel y José, pero que finalmente superaron); se forman grupitos con identidad propia con quienes se sienten en confianza de platicar de todo, de apoyarse; así como un espacio formativo-reflexivo que ofrece la oportunidad de logro personal, de construcción o reafirmación de la identidad que puede llevar a la autoestima, a la valoración, a la definición de un proyecto de vida y buscar el reconocimiento social (Guerra, 2000, 2004, 2008; Guerrero, 2000, 2004, 2008; Guzmán y Saucedo *et al.*, 2005, 2007; Hernández, 2007; Romo, 2009; Weiss *et al.*, 2008, 2012, 2013).

Ámbito de actuación interpersonal con la familia

A lo largo del bachillerato, los jóvenes estudiantes se enfrentaron a una mayor libertad y a una mayor autonomía con respecto a su familia y a la escuela, para formarse a sí mismos y al mismo tiempo saber que podían contar con sus papás (Guerrero, 2008).

Se les preguntó sobre el apoyo, acompañamiento y cercanía que sus papás habían tenido hacia sus estudios, así como lo que les exigían académicamente y qué aprenden de esta relación de sus papás con la escuela y con ellos. Los estudiantes identificaron que aprendieron de sus padres a ser responsables, a saber que siempre contarán con ellos, lo que les da seguridad; valoraron el que sus papás se involucraran con la escuela, el que estuvieran pendientes de ellos los motiva a echarle más ganas, demostrarles que sí se puede, valoraron el esfuerzo que hacen para darles educación, para que salgan adelante; ven a sus papás como un ejemplo a seguir, que están al pendiente de sus intereses y sus cosas, los apoyan y los orientan y les dan su espacio. Se afirma el interés de los padres por apoyar a los hijos a continuar estudiando, aunque eso no sea garantía de éxito en la vida, pero sí es una aspiración, tal como lo menciona Saucedo (2013).

En esta etapa, los estudiantes entrevistados desarrollaron y fortalecieron los siguientes aprendizajes que les ayudaron en su relación con su familia:

- Sentir y valorar su apoyo con respecto a sus estudios, durante el bachillerato y en la elección de carrera, su ingreso a la universidad, el apoyo económico que les brindan, pero sobre todo el apoyo moral que reciben de sus padres y hermanos. Gustavo lo

expresó así: "De hecho, mis papas son un gran apoyo para mí, son como uno de los dos pilares, bueno, también mi hermano, valoro mucho su apoyo". Luis lo manifestó así: "Pues yo creo que lo más importante es el sacrificio de mis papás, creo que es lo que más me tiene en mi camino".

- Razonar, entender el porqué de lo que sus papás les dicen y, por lo tanto, dialogar con ellos: "Como que ya razono más las cosas, las pienso antes de hacerlas, ahora ya sé que lo que me dicen es por algo" (Alex).
- Mejorar la relación con sus hermanos (Caro); ser responsables, como afirmó Luisa: "Mi papá me ha dicho: ¡Cuando comiences algo, termínalo, no dejes las cosas a medias, porque a medias no es nada, elige la carrera que quieres y échale ganas!". Aldo lo expresó así: "Nos enseñaron a mis hermanos y a mí que si quieres algo, tienes que conseguirlo trabajando, las cosas no son de gratis, lo cual está bien porque te hace responsable".

Estas respuestas reflejan que a lo largo del bachillerato desarrollaron y fortalecieron el autodeterminarse, el expresarse y comunicarse, el pensamiento crítico y reflexivo, aprendizajes que les ayudaron a tener una mejor relación con sus familias.

Se refuerza lo que encontró Guerrero (2008): que la familia es un actor relevante en la vida de los jóvenes estudiantes del bachillerato al compartir en el seno familiar creencias, ideas, puntos de vista. Es así cómo los jóvenes forman perspectivas y expectativas con respecto a la vida, a la educación, a los amigos, al trabajo, a la sociedad, al futuro. Cuando se presenta algún problema escolar los consejos de los padres toman un papel importante para lograr un acuerdo o resolución. Saucedo los identifica como, "una especie de *narrativas moralizantes* utilizadas por los padres para enfatizar la importancia de ser un buen estudiante y concretar el apoyo paterno para instar a los hijos a permanecer en la escuela o a desempeñarse satisfactoriamente en ella" (2001, en Guerrero, 2008: 88).

Los estudiantes entrevistados consideraron que es importante que los papás estén al pendiente de su desarrollo –ofreciendo sugerencias y alternativas– tanto en cuestiones académicas como en sus intereses personales, que los orienten pero que les den su espacio para formarse ellos mismos. Estos resultados son parecidos a lo que Romo (2009) encontró con estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Puede ser porque Aguascalientes es una ciudad relativamente pequeña en la que la familia sigue siendo un pilar de la comunidad, sigue significando unidad, sigue propiciando formación en valores y los jóvenes valoran el que los papás y la familia estén al pendiente de ellos, pero que sí les den cierta libertad e independencia.

Ámbito de actuación académica

Se les preguntó cuáles de los aprendizajes que desarrollaron o fortalecieron a lo largo del bachillerato pueden aplicar en lo académico:

- Darle importancia al estudio, Carlos lo expresó señalando que: "Ojalá y le hubiera puesto más atención a los estudios desde el principio, pero aún no es tarde para enfocarme en lo importante en mi vida, que son los estudios".
- Buscar la forma de entender a los profesores para salir bien en las materias: "Entenderme más con los profes, ser un poco más inteligente, porque superé muchas materias que pensé que nunca iba a superar" (Grace).
- Identificar diferentes formas de estudio y estilos de aprendizaje, Aldo dijo: "Me enseñaron la forma correcta de cómo estudiar, cómo leer, cómo analizar las cosas, del ambiente que te rodea para poder estudiar de forma correcta, diferentes puntos de vista y cosas así". Paula señaló que en las materias aprendió a investigar y más sobre los temas que le interesan.
- Desarrollar habilidades para exponer frente a un grupo y estar preparado para una presentación, así como para diseñar una encuesta, sacar una estadística (Luisa).
- Aprovechar el tiempo con madurez para asumir responsabilidades, Alex lo expresó así: "Maduré, pues si no me pongo las pilas, pues ya no me las puse y es otra forma de pensar diferente, más madura". Paula agregó: "Aprendí que desde un principio tengo que estar despierta y hacer las cosas en sus momento, no dejarlo todo para el último".

Estas respuestas reflejan que el bachillerato los fortaleció y desarrolló algunos aprendizajes importantes para aplicar en su ámbito académico relacionados con expresarse y comunicarse, pensar crítica y reflexivamente y aprender de forma autónoma, que les son valiosos para

mejorar su desempeño académico al final del bachillerato y en la universidad, es decir, para continuar aprendiendo, buscando y utilizando información, integrando conocimientos básicos (Molerio, Otero y Nieves, 2007; UNESCO, 2004).

Aprendizajes significativos para la transición al terminar el bachillerato

Dado que todos los entrevistados manifestaron su deseo de transitar a la educación superior al salir del bachillerato, en este estudio se considera la transición vivida como el periodo entre el último semestre del bachillerato, cuando tomaron la decisión de elegir una carrera y realizar el proceso de admisión a alguna universidad, hasta que ingresaron a una universidad o finalmente se decidieron por otra opción de vida momentánea.

En la segunda entrevista realizada entre febrero y abril de 2013, mientras los estudiantes se encontraban en sexto semestre, se les preguntó qué tan preparados se sentían para la transición que estaban a punto de dar al terminar el bachillerato. Sus respuestas abarcaron tres aspectos: el personal, el académico y el conocimiento de la realidad a la que se enfrentarán.

Con respecto al aspecto personal, comentaron que el bachillerato los preparó para crecer como personas en muchos aspectos (Caro, Fabiola), aumentar su confianza y seguridad en sí mismos (Gustavo), a fortalecer sus valores (Luis), a tener apertura para conocer otras ideas (Luis), tener conocimiento de otros puntos de vista y de relacionarse o ver los diferentes puntos de vista (Gustavo). Luisa comentó que aprendió a sentirse capaz: "La prepa me ha formado mucho [en cuanto a] que yo puedo hacer las cosas, soy capaz de hacerlas y no hay nada que me pueda vencer, siempre y cuando yo tenga las habilidades y las ganas de hacerlo"; a sentirse preparados para afrontar lo que viene (Josué, Caro, Aldo, Jesús), a tomar decisiones. Paula comentó: "La verdad, en la prepa aprendí muchas cosas que te van ayudando para ir tomando tus decisiones, sabiendo qué es lo que quieres y qué es lo que quieres hacer", a establecer un plan de vida (Alex, Paula, Carlos). Sin embargo, Samuel comentó que no se sentía del todo preparado, sino confundido, que le gustaría un año más de bachillerato para sentirse mejor.

En cuanto al aspecto académico comentaron que se sentían preparados para: estudiar, hacer tareas y proyectos y a la vez trabajar (Aldo); que aprendieron mucho de sus materias, las bases de lo que va a ser

su carrera, lo que les ayudó a decidirse por qué carrera estudiar (Diana, Fabiola, Jesús, Paula); buscar información de diferentes universidades y comparar planes de estudio les ayudó a tomar la decisión de a cuál aplicar (Samuel). Es decir, los programas o iniciativas de orientación hacia la diversidad de opciones educativas sí funcionaron (Gómez, 2009).

También consideraron que sus profesores les ayudaron a ser conscientes de la realidad que se vive, que es necesario prepararse constantemente. Aldo lo expresó así: "Me siento listo para lo que sigue, tanto por la prepa, como por mí mismo, bueno a menos que ya la situación de México se ponga peor, ya veré", destacando así la importancia de los profesores, más allá de lo académico, en las relaciones de confianza y capacidad para comunicar el conocimiento (Ayala, 2000; Fernández y Malvar, 2011; Cuevas, 2013).

Consideraron que los aprendizajes más significativos que desarrollaron o fortalecieron en el bachillerato para iniciar su proceso de transición fueron su crecimiento personal, su madurez, su fortaleza, su seguridad, la capacidad de tomar decisiones informadas y plantearse un plan de vida; la mayoría se sentía capaz de afrontar la vida (Torroella, 2001), de construir un proyecto de vida que les permita asumir su responsabilidad en la transición a la vida adulta (Fernández y Malvar, 2011).

La tercera entrevista se realizó en el mes de septiembre a nueve de los participantes luego de dos semanas de haber ingresado a la universidad, al trabajo u otra opción de vida. Lo que se destaca de esta entrevista es, por un lado, la valoración que hicieron los estudiantes sobre la preparación recibida en el bachillerato como base para su ingreso a la carrera y a la universidad deseada y, por otro, los aprendizajes logrados en el bachillerato más significativos para la transición.

Los nueve estudiantes entrevistados en septiembre comentaron que se sentían muy contentos y orgullosos de haber terminado el bachillerato, que era un paso más en su formación. Mencionaron que la preparación que recibieron en el bachillerato que les fue más significativa para la transición fue: para Carlos, aprovechar cada cosa en su tiempo; para José, valorarse como persona y a sus estudios porque es a lo que va a dedicarse toda su vida, "siempre tienes que estar sobresaliendo independientemente de lo que hagan los demás". Para Caro, las herramientas que le dieron como persona y como estudiante para investigar, para seguir aprendiendo. José y Paula comentaron que el bachillerato los introdujo a la carrera que eligieron.

Carlos, ya estando en la universidad, consideró que el bachillerato sí le dio la preparación que requería para tomar su camino, aspecto que no

valoró mientras estaba en la prepa, sobre todo que le ayudaron mucho las materias de Filosofía y de Historia.

Caro, Iovana y Paula comentaron que aunque sí se la pasaron muy bien en la prepa, cuando revisaron la guía de estudios para la carrera que querían en la Universidad Autónoma de Aguascalientes se dieron cuenta que les faltó mucha más profundidad en temas de Matemáticas, Cálculo, Física, Biología. Ante esta situación, Caro se puso a estudiar estos temas con su novio y un amigo, pero Iovana y Paula no tuvieron la oportunidad de que les ayudaran. Los resultados se dejaron ver, Caro logró entrar a la carrera deseada, Veterinaria, aunque fuera en enero y no en agosto. Iovana no logró entrar a Ingeniería Bioquímica, de hecho cuando se presentó a contestar el examen se dio cuenta de que no sabía mucho de lo que le preguntaban, entonces, con el apoyo de sus papás, optó por aplicar a otra carrera también de su interés en una universidad particular. Paula no logró el puntaje para entrar a la UAA y se sintió frustrada, desanimada, pero sus papás la apoyaron y le dijeron que si quería estudiar podía contar con ellos para que lo hiciera en una universidad particular.

Las tres cursaron sus estudios en el mismo bachillerato en donde el ambiente es diverso y en el que tuvieron oportunidad de aprender a convivir con diferentes personas, pero no las preparó en los conocimientos que requerían para el examen de ingreso a la universidad. Se podría decir que la calidad y pertinencia de la educación recibida en este "puente", como lo describen Gómez, Celis y Díaz (2009), fue decisiva en sus oportunidades y destinos educativos.

Dado que la educación media surgió con la intención de preparar a los jóvenes para continuar sus estudios universitarios, debería de preparar a sus egresados para lograr un tránsito fluido hacia la educación superior (INEE, 2011). De acuerdo a la experiencia de estos quince estudiantes, este tránsito no se dio en todos los casos de manera fluida como esperaban, ya que no todos lograron la transición deseada.

Cuatro de ellos lograron la transición a su primera opción, se sienten muy satisfechos y con las herramientas para cursar sus carreras universitarias. Tres de ellos tuvieron una transición que podría definirse como complicada, ya que tuvieron que prepararse de manera especial, pero al final lo lograron y se sienten satisfechos. Otros tres tuvieron una transición frustrante, dos por no sentirse preparados para pasar el proceso de admisión a su primera opción y tener que buscar otra alternativa, mientras que el último no pudo inscribirse a la universidad por situa-

ciones familiares. Los otros cinco tuvieron lo que podría llamarse una transición fluida y, aunque no lograron su primera opción, no les costó trabajo encontrar otra opción de su interés.

Consideraron que el bachillerato los preparó para la transición al darles elementos para tomar la decisión del camino a seguir, pero les faltaron algunas herramientas necesarias para aprobar el examen de ingreso a la educación superior, sobre todo en cuanto a Matemáticas y Cálculo.

Las herramientas que desarrollaron en el bachillerato y que valoraron como útiles en la universidad fueron: para José, la adaptación a un entorno diferente y saber investigar por uno mismo; para Grace, ser más responsable, saber convivir con la gente; para Gustavo, hacer bien los trabajos, llegar temprano y puntual a la escuela; para Caro, seguir aprendiendo.

Los aprendizajes más significativos en el proceso de transición para ellos como personas fueron: para Carlos, nunca dejar de aprender y volverse más independiente; para Josué, que siempre puede hacer lo que quiera si se empeña en lograrlo; para Gustavo, dedicarle tiempo a lo que se requiere; para Fabiola, que tiene que ser más decidida; para Paula, que tiene que marcar prioridades; para Iovana, que ya tiene más confianza en sí misma, es más responsable y está más centrada; para Caro, su crecimiento y madurez como persona.

Se puede decir que estos jóvenes estudiantes tenían conocimiento de las posibilidades de elección y acción a las que se enfrentaban al concluir el bachillerato; que contaron con la opción de conversar, reflexionar con amigos, profesores y familiares sobre las carreras, las instituciones, sus gustos y habilidades; que hubo factores sociales que condicionaron su ingreso a la universidad (Romo, 2009, Mora y Oliveira, 2009).

Ámbito de actuación profesional-laboral

Al preguntarles sobre qué de lo aprendido podrían aplicar al ámbito profesional-laboral, sus respuestas se enfocaron en comentar el proceso que habían vivido para definir su plan de vida a futuro, en cuanto a elegir qué carrera les ayudaría a lograr sus metas, de acuerdo con dónde se ven trabajando y qué se ven haciendo.

Mencionaron que en las materias de Orientación Vocacional y Orientación Profesiográfica afianzaron la decisión de qué carrera estudiar. Luisa lo resumió así: "Para reafirmar eso que yo quiero hacer, conocer un poco más de lo que pasa después de ser estudiante y pues saber a

lo que nos estamos enfrentando en realidad". Algunos lo fortalecieron al cursar materias relacionadas con las carreras que tenían en mente, así decidieron cuál estudiar y cuál no. Fue el caso de Paula que dudaba entre Derecho y Psicología y al cursar las dos materias se dio cuenta de que Psicología no era para ella y se decidió por estudiar Derecho. Otras materias que les ayudaron a decidirse por una carrera en particular fueron Matemáticas para Arquitectura a Fabiola; Matemáticas, Física, Química y Biología para Ingeniería a Aldo. Biología y Anatomía fueron muy importantes para José porque se relacionan con lo que tendrá que saber en Ciencias del Deporte para cuidar el cuerpo.

En la materia de Emprendimiento fortalecieron el "cambiar de mentalidad, que nosotros somos los mejores y cuando hagamos algo lo tenemos que hacer mejor que todos los demás" (Jesús). Aldo comentó que aprender Geografía le ayuda por "si quiero poner una celda solar, dependiendo de a qué altura, a qué ras de la tierra esté un lugar, sabré qué tanta energía necesito para que jale".

Luisa, que estudió cuatro semestres en un bachillerato técnico, contrasta sus aprendizajes en ambos bachilleratos, lo que le permitió tener tanto una preparación para la vida, como para el trabajo:

Aquí es mucha preparación para tu vida, allá es más de "a ver, te vas enfrentar al mercado con tu producto, y ¿qué vas a hacer?", "no, pues voy a hacer esto o voy a hacer esto otro". Más que nada es más práctico allá.

Con respecto a su visión de trabajar, tanto los que ya lo hacen, como los que aún no, consideran que es importante: "Tener buena comunicación, saberme desenvolver, igual pues como el trabajo hacerlo como tu escuela, tener esa convivencia, tener ese respeto hacia tus patrones, tus compañeros de trabajo" (Luis); saber trabajar en equipo con quien sea, respetar a todos los compañeros, seguir las indicaciones recibidas. Carlos tiene pensado llegar a ser un gran artista reconocido por su actuación y no por su físico.

Con esto se muestra que los estudiantes entrevistados en sus bachilleratos tuvieron la oportunidad de identificar sus intereses y capacidades, definir un plan de acción para desarrollarlas –estudiar una carrera profesional– y ponerlas al servicio de la sociedad en cuestiones laborales y profesionales. Con lo que se cumple una de las finalidades de la educación para la vida: identificar y desarrollar de forma integral las potencialidades de cada persona para que realice su proyecto personal y

ocupe un lugar en la sociedad como ciudadano productivo, responsable y democrático, poniendo sus capacidades al servicio de la sociedad, tanto en cuestiones laborales como en profesionales, pero principalmente considerando el bien común desde la propia identidad, la autonomía, la libertad, la pluralidad y la diversidad (Delors, 1996; Flores-Crespo, 2006; Moliero, Otero y Nieves, 2007; Savater, 2001; Torroella, 2001) .

Ámbito de actuación social-ciudadano

Dado que los jóvenes estudiantes al terminar el bachillerato ya son mayores de edad, cobra especial importancia su formación como ciudadanos capaces de engrandecer y desarrollar el país con visión global y raíz nacional (Flores-Crespo, 2006).

El bachillerato es una comunidad donde el joven estudiante puede ejercitar la ciudadanía al forjarse una identidad como parte de la misma, es un espacio de oportunidades para que participe activamente en actividades formales e informales de toma de decisiones en las que tenga que considerar el bien común, lo que le permitirá practicar un estilo de vida democrático, ejercer su autonomía, establecer relaciones basadas en el respeto, suavizar los conflictos que puedan surgir, ayudar a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto (INEE, 2011).

En este sentido, al preguntarles qué aprendizajes les sirvieron para fortalecer la ciudadanía a lo largo del bachillerato, los estudiantes entrevistados identificaron los siguientes puntos:

- Con respecto a la igualdad: “Me han enseñado que en la sociedad teníamos ideas muy tontas con el racismo y la discriminación contra los gays, contra las personas de diferente color, contra las mujeres, y ya cada vez es menos” (Fabiola).
- Con respecto a la ayuda que se puede brindar a otros: “Que todos somos iguales y que yo puedo ayudar y que no cuesta nada apoyar” (Luisa); “Me gustaría enseñar a leer a la gente, aunque no tengo paciencia” (Grace); “Me gusta ayudar a la gente, aunque no me den nada a cambio, creo que eso es buen karma” (Jesús); Gerardo lo expresó así:

Me siento capaz de ayudar a la sociedad, de hacer un Aguascalientes mejor; sin embargo, hay que saber dónde dar todos estos conocimientos, a quién, porque si

se lo das a alguien que es ignorante pues ni le va a servir, es mejor ir con una institución o con un grupo de jóvenes que sí estén interesados. Sí, si me siento capaz de cambiar Aguascalientes, bueno una parte de la sociedad.

- Con respecto al medio ambiente: "Me ha ayudado a comprender el cuidado del ambiente, porque aquí en la prepa se separa la basura" (Diana); "Pues yo siento que me toca hacer algo, yo reciclo, hago el bien porque siento que es algo bueno" (Caro).
- Fortalecieron su identidad como mexicanos: "Me siento orgullosa de mi país, me gusta ser mexicana, me gusta que el español sea la lengua más difícil de aprender en el mundo" (Grace); "Me interesan las cosas que pasan en México, a veces va de mal en peor, entonces para saber qué esperar en un futuro" (Aldo); "Uno conforma la sociedad, si uno es malo la sociedad es mala, bueno no todo, como ciudadano puedo mejorar la sociedad, hay mucha corrupción en todos los ámbitos, claro que no puedo corregir todo, pero voy a hacer lo posible" (Alex); "En el sentido de votar, nada más tengo que seguir las leyes" (Fabiola); Jesús y Fabiola consideran que solos no podrían hacer nada, por sí solos no tienen voz, es necesario juntar gente, Luisa lo expresó así:

Es mucha responsabilidad, ya porque cualquier cosa que uno vaya a hacer hay más responsabilidad, hay que tener cuidado con lo que hago, lo que pienso, cómo actúo y todo eso. Ahorita que ya soy mayor de edad siento que tengo la oportunidad de participar en organizaciones que ayuden más de todo. [...] se supone que una persona ya debe tener la capacidad de razonar, de pensar y de actuar de una manera más definida que un menor de edad, entonces sí me siento con la responsabilidad por lo que voy a pensar y a decidir para influir en otras personas.

Estos aprendizajes reflejan lo que se ha avanzado en la formación de ciudadanos con conciencia cívica y ética capaces de aportar algo bueno a la sociedad de acuerdo a la edad, género, cultura y circunstancias sociohistóricas que cada quien vive para engrandecer y desarrollar el país en que vivimos; con capacidades y valores propios de la democracia como la libertad, la responsabilidad individual y colectiva, el respeto a la ley y a los derechos humanos, a la diversidad, la capacidad de diálogo y tolerancia y la contribución al desarrollo sustentable (Flores-Crespo, 2006; UNESCO, 2004; Torroella, 2001; Farstad, 2004; Moliero *et al.*, 2007).

Se fortalece la importancia de que conozcan sus derechos, tal como lo plantea la UNESCO (2005). Sólo la persona que sabe que goza de derechos puede lograr que éstos sean respetados, puede utilizar plenamente todos los medios disponibles para proteger los suyos y los de los demás. Las actitudes de tolerancia y de respeto hacia los demás son algunos de los objetivos que debe alcanzar la educación de los niños en las familias, las escuelas y las comunidades.

Se ha avanzado en la formación de la ciudadanía, pero aún hay mucho por hacer. Por un lado, para que esa formación enfatice no sólo los derechos, sino también las obligaciones; pase del saber al hacer; dé a conocer las formas en que se puede participar para tener una sociedad más solidaria, menos individualista, menos indiferente, más armónica, más segura.

Valoración del bachillerato

Al explorar las vivencias de estos quince jóvenes estudiantes a lo largo del bachillerato se identificaron múltiples factores que influyeron en su recorrido escolar en este periodo y que impactaron la forma en que *valoraron su experiencia en este nivel educativo*: desde la motivación al ingreso; la adaptación a la normatividad escolar, al ambiente estudiantil y al currículo; el tiempo dedicado a las diversas actividades que realizaban: académicas, extraacadémicas, como el trabajo o la práctica de un deporte, participar en grupo de teatro o como voluntario en alguna institución; apoyar a su familia y dedicarle tiempo a los amigos, a la diversión.

Como resultado del recorrido por el bachillerato, los estudiantes valoraron sus vivencias en él en cuanto a lo que más les gustó, lo que les faltó y les hubiera gustado, así como lo más significativo que aprendieron. Las respuestas dadas por los estudiantes entrevistados se clasificaron en los significados del bachillerato que encontraron Guerra y Guerrero (2000, 2006, 2008, 2012).

Lo que más les gustó de la escuela como espacio de vida juvenil:

- Conocer y desenvolverse con gente (Alex, Jesús, Josué).
- Que es muy bonita la prepa (Jesús), que es una etapa divertida (Josué), el ambiente de bromas en el salón de clases (Fabiola).
- Darse cuenta de los verdaderos amigos.
- Hacer amigos que serán para siempre, que se apoyarán en el futuro para estudiar y trabajar (Alex, Jesús, Fabiola).

- Que son diferentes, no tienen los mismos gustos, pero sí algunos (Iovana).
- Contar con ellos ayuda a buscar soluciones a los problemas que tenga y lo van sacando adelante (Luis).

Ayuda a madurar

- Encontrar tiempo para divertirse y estudiar (Alex, Josué).
- A salir adelante, a ser mejor persona (Luis).
- Ser más consciente de lo que tiene que hacer, de lo que les toca, ser más responsable, tener un cambio personal (Caro).

Lo que más les gustó de la escuela como espacio formativo:

- Que hay mucho que aprender (Alex).
- Las actividades en las que participó en su primer bachillerato, como la escolta y los concursos en los que participó, le ayudó a mejorar en ciertos aspectos (Luisa).
- Que hayan podido opinar sobre los problemas que tuvieron con algunos maestros (Paula).
- Aprendieron a calcular los costos de su actuación, a mejorar sus calificaciones.

Se destaca que lo más les gustó fueron las opciones de conocer gente y hacer amigos, así como el crecimiento personal que tuvieron.

Lo que consideran que les faltó está relacionado con ver a la escuela como un espacio formativo:

- Tener maestros bien preparados, con mejores habilidades para dar clases con más dinámicas, ya que los maestros son su guía en lo que hacen dentro y fuera del plantel, porque de ellos aprenden y conocen de la vida (Carlos, Diana).
- Que les dieran más materias relacionadas con la carrera que les interesa, más Cálculo, sobre todo Integral, y Matemáticas en general (Aldo).
- Que tuvieran recorridos a museos, paseos, excursiones (Luis).
- Que organizaran más eventos, porque además de apoyar lo académico, ayudan a unirse con la gente y ayudan a recordar buenas experiencias en el bachillerato (Caro, Iovana).

- Que les dieran más Cálculo (Iovana).
- Que a los maestros les falta nivel académico, tienen muy poca experiencia, son muy jóvenes, no saben tanto como los de otras prepas (Samuel).
- Que hacen falta laboratorios de química, que se mejore el material con el que se trabaja (Luisa).
- Mejor mantenimiento para las instalaciones (Fabiola, Luisa).

Destaca como punto en común la importancia de la preparación de los maestros, el que les den más materias del área de Matemáticas. Se nota que a los jóvenes les afecta la infraestructura de su escuela, que esté funcionando correctamente y que cuente con el material necesario para trabajar.

Lo más significativo que aprendieron está relacionado con ver al bachillerato como un espacio juvenil:

- Alex: aprender a tomar decisiones, a diferenciar, a razonar, a madurar.
- Carlos: a madurar, saber lo que es importante, que ojalá y le hubiera puesto mayor atención a los estudios desde el principio, pero aún está a tiempo para enfocarse en lo importante en su vida que son los estudios.
- Grace: a ser mejor persona, aprendió de grandes personas como sus profesores y amigos.
- Jesús: darse cuenta que lo que haga ahorita lo va a definir de grande, aunque sí va a seguir aprendiendo.
- Josué: a analizar lo que hace bien y lo que hace mal y levantarse de sus caídas o tropiezos.
- Luis: las experiencias que tuvo, sobre todo, en los eventos.
- Iovana: aprender más, ser mejor, no humillar a los demás.

Estas respuestas reafirman algunos de los significados del bachillerato encontrados por Guerrero y Guerra (2000, 2004, 2008), Saucedo (2005, 2007, 2013), Weiss *et al.* (2012, 2013), que sirve para: ingresar a la educación superior; como una opción de movilidad social; para recompensar el esfuerzo de sus familias; como una estrategia de logro personal y de autoestima, de valoración y reconocimiento social; como un espacio formativo; como el lugar por excelencia para el encuentro con otros, amigos, compañeros, pareja; como un espacio de vida juvenil; como un lugar de aprendizajes valiosos para la vida.

CONCLUSIONES

Estos quince estudiantes entrevistados lograron identificar aprendizajes que pueden aplicar en los diversos ámbitos de su vida. Algunos los identificaron de manera fácil, para otros fue necesario que reflexionaran sobre sus vivencias. Las entrevistas les ayudaron a darse cuenta de lo valioso de su experiencia en el bachillerato.

Los aprendizajes desarrollados o fortalecidos en el bachillerato, aunque parezcan elementos aislados, pueden ser aplicados en diversos ámbitos de la vida permitiéndoles desarrollarse como personas en su totalidad: a) el personal: al conocerse, crecer, madurar, valorarse, tener más confianza en sí mismos, tomar decisiones más razonadas; b) el de la relación con pares: al identificar en quién confiar, con quién contar, a quién poderle llamar amigo y con quiénes es mejor tener sólo relación de trabajo; c) el familiar: al valorar el esfuerzo de sus padres y mejorar sus relaciones con padres y hermanos; d) el académico: al darle valor a los estudios, desarrollar nuevas formas de aprender, tener disciplina, continuar estudiando y preparándose para llegar a ser profesionales en su área; e) el social-ciudadano: al sentirse capaces de ayudar a los demás, a conocer y defender sus derechos, a cuidar el medio ambiente. Los ámbitos de actuación de su vida que se vieron más favorecidos en el bachillerato fueron el personal y el interpersonal con amigos y familiares.

Los aprendizajes que más les sirvieron para la transición al final del bachillerato fueron principalmente en el ámbito personal: seguridad y madurez para tomar decisiones, contar con información para definir el camino a seguir: continuar estudiando y elegir la carrera a estudiar.

Para los estudiantes entrevistados, las experiencias y vivencias más significativas fueron con sus compañeros y amigos; valoraron el apoyo de sus familias al darles más autonomía y libertad; lograron identificar que las materias cursadas, sus profesores y las actividades realizadas en la escuela les facilitaron el desarrollar y fortalecer aprendizajes valiosos para su vida. Al terminar el bachillerato se sienten listos para su siguiente etapa, mas no para toda su vida. A pesar de las dificultades de algunos a la hora del ingreso a la universidad, siguen considerando que el bachillerato fue una de las mejores etapas de su vida.

Si bien es cierto que la educación media superior surgió con la intención de facilitar el tránsito a la educación superior a un grupo selecto de jóvenes (INEE, 2011), hoy en día que se ha establecido como obligatoria y ante los desafíos del siglo XXI, es imprescindible que ofrezca una

formación integral en la que los jóvenes puedan identificar y desarrollar todas sus potencialidades, obtengan herramientas para prepararse a lo largo de la vida en aspectos de aprender a vivir con uno mismo; aprender a aprender; aprender a vivir con los demás; aprender a vivir en sociedad como ciudadanos productivos, responsables y participativos del bien común y con respeto a la dignidad de cada persona, a la pluralidad y a la diversidad de maneras de pensar, creer, sentir y actuar; aprender a vivir en armonía con el medio ambiente. Es decir, es importante que en el bachillerato se ofrezca una Educación para la Vida (Perrenoud, 2012; Torroella, 2001) y al mismo tiempo les ayude a transitar de manera fluida a las opciones de salida de su interés: la educación superior, el trabajo u otra.

Los jóvenes tienen muchas vivencias en el bachillerato que les pueden dejar aprendizajes para la vida, pero no siempre están conscientes de ello. Es por eso que los bachilleratos deben ofrecer espacios de reflexión tanto en las aulas como en las actividades extracadémicas y sociales que se fomentan, en las que profesores, tutores, coordinadores y compañeros los orienten sobre la importancia de las mismas, sobre la forma en que los contenidos que se ven pueden aplicarse en su vida en los distintos ámbitos. De esta manera, los jóvenes serán más conscientes de lo que saben y que podrán aplicar para vivir una vida más integral.

REFERENCIAS

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea Ediciones, Madrid, España.
- Canales, A., De Ibarrola, M., Latapí, S.P., Martínez, R.F., Mendoza, J., Muñoz, I.C., Rockwell, E., Rodríguez, R., Villa-Lever, L. (1999). *El nivel medio superior ¿eslabón perdido de la educación?*, Observatorio Ciudadano de la Educación, ISSUE-UNAM, recuperado el 27 de mayo de 2013 en <http://www.observatorio.org/comunados/comun019.html>.
- Comisión Europea. (2004). *Educación y formación 2010. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, un marco de referencia europeo*. Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, recuperado en febrero de 2012 en http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf.
- Cuevas, J.A. (2013). Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar, en Guzmán, G.C., Saucedo, R.C (2013).

- La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos*, Primera Parte, COMIE-ANUIES, México.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, México, Ediciones UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, recuperado en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012.
- Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, Ed. McGraw-Hill, México.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (1989) *La investigación de la enseñanza*, II. *Métodos cualitativos y de observación*, Ediciones Paidós, España.
- Farstad, H. (2004). *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación*. Documento de apoyo en el Taller de Calidad de la Educación y Competencias para la Vida de la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, recuperado en octubre de 2011 en <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-3-ESP.pdf>.
- Fernández, T.M.D., Malvar, M.M.L. (2011). El papel de la escuela en la transición a la vida activa del/la adolescente: buscando buenas prácticas de inclusión social. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 4, No. 2, pp. 101-114, recuperado en enero de 2013 en http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol4_2/refiedu_4_2_3.pdf.
- Flores-Crespo, P. (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. México, Consejo de Especialistas para la Educación, recuperado en mayo de 2011 en <http://www.cambioeducativo.com.mx/descargas/Investigacion/retoseducfut.pdf>.
- Gómez, C.V.M., Díaz, R.C.M., Celis, G.J.E (2009). *El puente está quebrado, aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Colombia, Ed. Universidad Nacional de Colombia.
- Guerra, R.M.I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre 2000, vol V, núm 10, PP. 243-272, Recuperado en septiembre de 2011 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART00287>.
- Guerra, R.M.I. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. México: DIE-CINVESTAV. Tesis Doctorado.

- Guerra, R.M.I., Guerrero, S.M.E (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Guerra, R.M.I, Guerrero, S.M.E (2012). *¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato en Weiss (2012) Jóvenes y bachillerato*, ANUIES, México.
- Guerrero S.M.E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil, Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre 2000, vol V, núm 10, PP. 205-242, Recuperado en septiembre de 2011 en <http://www.cesu.unam.mx/iresie/Revistas/revistas/mx/revmexinvedu/2000/v5n10a2000/mx.revexinvedu.2000.v5n10.p205-242.pdf>.
- Guerrero, S.M.E (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis de Doctorado, CINVESTAV, México.
- Guzmán, G.C. y Saucedo, R.C.L. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002) en Ducoing, W.P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo II: *Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación*. Formación profesional. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Grupo Ideograma Editores, Recuperado en marzo de 2012 en <http://www.libros.publicaciones.ipn.mx/PDF/1423.pdf>.
- Guzmán, G.C., Saucedo, R.C (2007). *La voz de los estudiantes, experiencias en torno a la escuela*, Ediciones Pomares, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, México.
- Guzmán, G.C., Saucedo, R.C (2013). La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos, Primera Parte en Saucedo, R.C.L., Guzmán, G.C., Sandoval, F.E., Galaz, F.J. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*, ANUIES, COMIE, México.
- Hernández, G.J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. México: DIE-CINVESTAV. Tesis Doctorado.
- INEE (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, México.
- Huberman, A.M., Miles, M.B. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos, en Denman, C.A., Hano, J.A. (2000). *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social*, El Colegio de Sonora.
- Lombardo, E., Krzemien, D. (2008). La psicología del curso de vida en el marco de la psicología del desarrollo. *Revista Argentina de Socio-*

- logía, año/vol 6, No. 010, pp.110-120, Consejo de Profesionales en Sociología, Buenos Aires, Argentina, recuperado en enero de 2013 en <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26961008>.
- Mangrulkar, L., Whitman, C.V., Posner, M. (2001). *Un enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo sustentable de niños y adolescentes*, Organización Panamericana de la Salud, OPS.
- Moleiro, P.O, Otero, R.I., Nieves, A.Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 44, pp. 3-25, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), recuperado en febrero de 2012 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1901Perez.pdf>.
- Mora, S.M., De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, Vol. 37, No. 79, pp. 267-289, El Colegio de México, recuperado en enero de 2013 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59820689009>.
- Moreno, K. (Coord.). (2011). *Habilidades para la vida. Guía para educar con valores*, Secretaría de Seguridad Pública, Centros de Integración Juvenil, México.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, recuperado en septiembre de 2011 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>.
- OCDE (2004). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* http://www.oecd.org/document/17/0,3746,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html.
- Perrenoud, P. (s/f). Construir competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, núm. monográfico II, recuperado en <http://revistas.um.es/redu/article/view/35261>.
- Rodríguez, G.G., Gil, F.J., García, J.E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, Colección Biblioteca de Educación.
- Romo M.J.M. (2005). Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, Núm.24, pp. 43-66 recuperado en mayo 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002404.pdf>.
- Savater, F. (2001). *La educación y los valores de la ciudadanía*, Conferencia en Valores, Calidad y Educación, Carlos Ornelas (Comp.). Aula XXI, Santillana, México.

- SEP (2008). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, recuperado en septiembre de 2011 en http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf.
- SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, recuperado en agosto de 2012 en http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/normatividad/acuerdos/acuerdo_592.pdf.
- SEP (2013). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, Diario Oficial de la Federación del 13 de diciembre de 2013, recuperado en febrero de 2014 en http://www.spep.sep.gob.mx/images/stories/carrusel/pdf/pse_13-18.pdf.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- Tinto (1975) en Saldaña, V.M., Barriga, O.A. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, *Revista de Ciencias Sociales*, Vol XVI, No. 4, Octubre-Diciembre 2010, pp. 616-628, recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/280/28016613005.pdf>.
- Torroella, G-M. G. (2001). Educación para la vida, el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, año/vol. 33, núm. 001, pp. 73-84. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia, recuperado en noviembre de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80533108.pdf>.
- UNESCO (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, Ginebra, recuperado en octubre de 2011 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/educ_qualite_esp.pdf.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento, Informe mundial de la UNESCO*, Ediciones UNESCO recuperado en abril de 2012 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- Valenzuela, G.J.R., Flores, F.M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*, www.editorialdigitaltec.com, México.
- Weiss, E., Guerra, I., Guerrero, E., Hernández, J., Grijalva, O., Avalos, J. (2008). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Ethnography and Education Journal*, vol 3, num 1, pp 17-31, Recuperado en mayo de 2012 en <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenesybachilleratoenMexico.pdf>.

- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos* vol. 34, no. 135, México, recuperado en enero 2013 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000100009&script=sci_arttext.
- Weiss, E., Ávalos, J., Grijalva, O., Guerra, I., Guerrero, E., Hernández, J. Romo, M., Tapia, G. (2012). *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES. ❁

Variables socio-familiares presentes en la transición de los egresados del bachillerato a la educación superior en el estado de Aguascalientes y su elección de carrera e institución¹

LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ²

ALMA ELENA FIGUEROA RUBALCAVA³

RESUMEN

Esta investigación se orienta al estudio de las expectativas de transición a la educación superior de los estudiantes que están por egresar del bachillerato en el estado de Aguascalientes y su relación con determinadas variables socio-familiares. Con base en dichas expectativas se explora en un segundo momento el tipo de transición que un sub-conjunto de estos estudiantes de hecho realizó en términos de la institución y carrera a las que aspiraba a ingresar. Se aplicó una encuesta a una muestra estratificada por subsistema y representativa a nivel estatal constituida por 2,113 estudiantes que egresaban de bachillerato; una vez que egresaron, se localizó a través de diversas estrategias al 35% de los estudiantes encuestados y con base en lo reportado por ellos se estimó el tipo de transición inicial realizada. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes espera transitar hacia la educación superior (87.5%), aunque el 61.1% combinaría sus estudios con el trabajo. Se encontró una relación estadísticamente significativa entre las expectativas de transición de los jóvenes con su edad, el nivel socio-económico, el desempeño académico y el apo-

1 Esta investigación se realizó con el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Número de convenio: 168332.

2 Doctora en Educación. Profesora-investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. lepadill@correo.uaa.mx.

3 Doctora en Investigación Educativa. Profesora-investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. aefiguer@correo.uaa.mx.

yo de su familia, así como con el subsistema de adscripción. Con las expectativas se asocian, además, el tipo de institución y carrera que quieren estudiar. En cuanto al tipo de transición realizada, se observó que cerca de la mitad del grupo de seguimiento realizó una transición exitosa y entre ellos prevalecen: los estudiantes con mejor nivel socio-económico y rendimiento académico, y los hombres.⁴

Palabras clave: jóvenes, educación media superior, transición, características familiares.

ABSTRACT

This paper focuses on the study of high school senior students' educational expectations, and the role of variables related to socio-economic status and family characteristics in the state of Aguascalientes. In addition, these expectations are examined to identify the type of transition that these students made into higher education regarding the institution as well as the major they were expecting to get in. The theoretical framework relies on key concepts related to educational expectations for attending college. A survey was administered to a statewide stratified random sample made of 2,113 high school senior students; once they graduated and based on the survey findings, a sub-sample made of 35% of the surveyed students was briefly interviewed in order to identify the extent to which they accomplished or failed their educational expectations. The results show that most students are expecting to attend college (87.5%), albeit 61.1% would combine work and study. Students' educational expectations were significantly associated with their academic achievement, age, socio-economic status, their perception of the family support, as well as the type of high school they were enrolled at. In addition, educational expectations were also related to the primary type of college and major they expected to be admitted in. Considering the follow-up sub-sample, it was observed that half the students made a successful transition into college; these successful students were mostly men, students with a high academic achievement, and students from a high socio-economic status.

4 Una versión preliminar de este artículo fue presentado en el Tercer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación organizado por el CEPE en Santiago de Chile.

Key words: high school students, educational aspirations, expectations for attending college.

CONTEXTO Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

Esta investigación se enfoca en identificar las expectativas de transición a la educación superior u otras opciones de vida de los jóvenes que están por egresar del bachillerato en el estado de Aguascalientes. En primer término se busca identificar la relación existente entre dichas expectativas de transición de los estudiantes de 6° semestre de bachillerato y las variables demográficas y socio-familiares. En segundo término se exploran las opciones que los jóvenes que consideran continuar con sus estudios eligen entre las instituciones de educación superior y las carreras profesionales que constituyen la oferta educativa a ese nivel. Finalmente, se presentan los resultados de un seguimiento a los estudiantes encuestados que se realizó una vez comenzado el primer semestre de estudios universitarios con la finalidad de contrastar lo reportado en su expectativa de transición con lo que sucedió realmente.

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior en 2008 y el decreto de su obligatoriedad en 2012, este tipo educativo ha cobrado la relevancia que le corresponde en el país. La educación media superior (EMS), que típicamente atiende a la población de entre 15 y 17 años de edad, se ha colocado como un eslabón clave en el sistema educativo nacional al representar una oportunidad para mejorar la calidad de vida de la sociedad mexicana a través de su oferta educativa dirigida a una población que demográficamente en los próximos quince años tenderá a crecer debido al “bono demográfico” del que aún se dispone (INEE, 2011).

Rumberger (2012) señala que el no cursar este tipo educativo repercute en lo siguiente: mayor dificultad para encontrar empleo, percepción de menores ingresos, tendencia a presentar conducta delictiva o violenta, fragilidad en la salud derivada de un posible uso de drogas, así como una mayor dificultad para atender la formación de conciencia para el sentido de vida, la ciudadanía y la no violencia, entre otros elementos.

A pesar de lo anterior, como lo señalan Gómez, Díaz y Celis (2009), el bachillerato, como puente hacia la educación superior, evidencia

importantes escollos que hacen parecer que este puente está roto. En México, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014) a nivel nacional, la tasa de matriculación en la educación media superior para el ciclo escolar 2012-2013 fue de 60.9% y la tasa de deserción total para el ciclo anterior fue de 15%; mientras que para el estado de Aguascalientes las cifras fueron de 58.3% y 15%, respectivamente. Cabe señalar que de acuerdo con la SEP (2014), la cobertura a nivel nacional para el ciclo escolar 2013-2014 fue de 69.4%, y se espera alcanzar el 80% para 2018.

En lo que corresponde a la educación superior, datos de la SEP (2014) indican que para el ciclo escolar 2013-2014 la tasa bruta de cobertura de la educación superior (escolarizada y no escolarizada) fue de 33.1%, pero si se considera sólo la escolarizada –sin incluir el posgrado– la tasa decrece a 29.4%. A manera de contraste, en 2010 esta tasa en España era de 73%, en Chile de 53% y en Ecuador de 39% (Mendoza, 2012).

Estos datos, aunados a la problemática socio-económica que se vive en el país, explican que la transición hacia la educación superior sea precaria y se refleje en sus consecuentes pobres niveles de cobertura. Lo anterior evidencia que desde el bachillerato, cuatro de diez jóvenes en el grupo de edad poblacional al que se dirige ya no está inscrito en este tipo de educación y que sólo cerca de tres de cada diez jóvenes en edad de asistir a la educación superior de hecho están inscritos en ella.

Para tener una idea más clara de cómo se da la transición de los egresados de bachillerato a la educación superior es importante también conocer en cuáles áreas de conocimiento se inscriben así como en qué tipo de instituciones se matriculan. La matrícula de la educación superior en México presenta una fuerte orientación a las ciencias administrativas y sociales, lo que ha sido documentado en la literatura manteniéndose con relativa estabilidad en cerca de 42% desde la década de los años noventa (Villa-Lever, 2013). De acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES, 2013), la matrícula para el ciclo 2011-2012 se distribuyó por área de conocimiento como sigue: ciencias sociales, administración y derecho concentran 40% a nivel nacional y 35% a nivel estatal; las áreas de ingeniería, manufactura y construcción ocupan el segundo lugar con 31 y 30%, respectivamente. Estos dos conjuntos concentran poco más de dos terceras partes de la matrícula, seguidos de las áreas

de educación y ciencias de la salud que agrupan cada una cerca de 10% de la matrícula. En el último lugar se encuentran las ciencias naturales y exactas (2%), así como las ciencias agropecuarias (2%).

En cuanto al tipo de instituciones, 70% de la matrícula de licenciatura se concentra en instituciones de educación superior públicas a nivel nacional, mientras que para Aguascalientes este porcentaje es de cerca de 72% (Mendoza, 2010). En Aguascalientes, la universidad pública autónoma por sí sola da cabida a 23.5% de la matrícula total de primer ingreso en la educación superior en el estado, siendo un indicador de su importancia; de hecho, por lo limitado de su cupo puede aceptar en promedio sólo a 40% de los egresados de bachillerato que solicitan el ingreso a esta institución. Le siguieron el conjunto de IES públicas tecnológicas que agruparon a 38.3% de la matrícula de primer ingreso, mientras que las IES privadas agruparon a 30% (ANUIES, 2013).

En las expectativas de los jóvenes que están por egresar del bachillerato juega un papel importante el tipo de instituciones y carreras que piensan elegir y que finalmente influirán en su adaptación académica y hasta cierto punto social (Díaz Peralta, 2008; Tinto, 2012) en dicho proceso de transición. De acuerdo con Rodríguez, Fita y Torrado (2004) se entiende esta transición como un proceso multifactorial que comprende un espacio de tiempo que va del último año del bachillerato al primer año de estudios superiores. Estos autores definen entonces la expectativa de logro como la consecuencia de una serie de factores personales, sociales e institucionales presentes antes y durante la transición a la universidad que influyen en la motivación del estudiante hacia los estudios universitarios.

Se requiere de estudios que contribuyan a comprender lo que pasa en el bachillerato y la manera en que sus egresados realizan la transición a la educación superior. En este caso, la transición se considera como un cambio en una trayectoria escolar. Las transiciones se encuentran contenidas en las trayectorias que son las que les dan forma, sentido y significado (Elder, 1994 en Guerrero, 2006). Durante este proceso de transición, las expectativas de continuar estudiando por parte de los jóvenes, en interacción con otras variables relevantes, pueden contribuir a que de hecho se inscriban en una universidad y logren un desempeño académico adecuado (Wells, Seifert y Saunders, 2013).

METODOLOGÍA

El estudio fue de tipo encuesta. Se diseñó y validó un cuestionario cuya versión final incluyó 39 preguntas distribuidas en los siguientes apartados: datos personales, datos familiares, antecedentes escolares, información escolar sobre el bachillerato, opinión acerca del bachillerato, el futuro al terminar el bachillerato y datos de contacto; el cuestionario se diseñó tanto en versión impresa como en electrónica.

Este cuestionario se aplicó a los estudiantes de sexto semestre matriculados en los 10 subsistemas de bachillerato escolarizado presencial de Aguascalientes. Para ello se diseñó una muestra estratificada por subsistema y representativa a nivel estatal (*cf.* Tabla 1). El tamaño calculado de la muestra fue de 2552 estudiantes y se recuperaron 2113 cuestionarios utilizables, de los cuales 76.6% se aplicó en la versión impresa. La aplicación se realizó durante el ciclo escolar 2012-2013, entre los meses de abril y junio.

Tabla 1. Distribución de la población, muestra calculada y muestra ajustada.

Subsistema	N	%	Número de inst.	Muestra calculada	%	Muestra ajustada	%	Número de inst.
CECYTEA	1963	16.2	13	324	16.3	414	16.2	12
CEPTEA	1334	11.0	7	219	11.0	298	11.7	7
DGB	1097	9.1	7	180	9.1	252	9.9	6
DGETA	1010	8.4	6	167	8.4	242	9.5	6
DGETI	3214	26.6	11	523	26.3	593	23.2	9
Incorporados IEA	2011	16.6	36	331	16.6	412	16.1	17
ITESM	155	1.3	1	30	1.5	30	1.2	1
UAA	578	4.8	2	95	4.8	127	5.0	1
Incorporados UAA	581	4.8	14	95	4.8	148	5.8	5
Inst. para formación de formadores	147	1.2	1	24	1.2	36	1.4	1
TOTAL	12090	100	98	1988	100	2552	100	65

Con posterioridad, entre septiembre y noviembre de 2013, se localizó a la mayor cantidad posible de estudiantes de acuerdo con diferentes perfiles de transición identificados a partir de la encuesta para

obtener información sobre el resultado inicial de la transición, buscando si ingresaron a educación superior aquéllos que en la encuesta así lo manifestaron. Los perfiles se configuraron combinando tres elementos: expectativa de transición (estudiar, conseguir un empleo o combinar ambas), desempeño académico y edad reglamentaria o extra-edad (19 o más años). En ese momento se les preguntaba si su expectativa al egresar de bachillerato se había cumplido o no. Se obtuvo la información de 35% de los 2113 estudiantes encuestados, es decir, de 739 jóvenes, a través de una estrategia de localización que incluyó el correo electrónico, el facebook, el teléfono (fijo y celular) y consulta documental a partir de las listas de estudiantes de nuevo ingreso que fueron proporcionadas por cuatro de las universidades con mayor absorción del estado (UAA, ITA, UPA, y Universidad La Concordia). Por último, se construyó la base de datos con el programa SPSS y la relación entre las variables estudiadas fue establecida utilizando la prueba Chi cuadrada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La expectativa de transitar hacia la educación superior fue alta, ya que sólo un 12.5% de los estudiantes por egresar del bachillerato reportó que no continuaría estudiando, mientras que el resto (87.5%) sí lo haría: 61% continuaría estudiando y trabajando y 26.5% continuaría sólo estudiando. Se encontraron diferencias significativas por edad ($p < 0.01$), ya que entre los estudiantes con extra-edad, es decir, de 19 años o más, el porcentaje de los que no continuarían estudiando fue mayor (16.7%). Es esperable que algunos de ellos por su edad ya no vean viable el ingreso a la universidad y sólo estén esperando terminar el bachillerato para poder incorporarse al mercado de trabajo (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008).

El subsistema de procedencia también diferenció las expectativas de transición de los jóvenes (ver Tabla 2). Subsistemas como DGETA (21.5%), CONALEP (19.5%) y CECYTEA (15.6%) presentaron los mayores porcentajes de jóvenes con expectativa de no continuar estudiando. Este resultado puede derivarse del hecho de que estos subsistemas son de orientación tecnológica (INEGI, 2013) y especialmente el CONALEP hasta hace unos 12 años tenía carácter terminal, es decir, no permitía la continuación a la educación superior. Por otra parte, los

bachilleratos de DGTA y muchos de los de CECYTEA están ubicados fuera de la ciudad capital del estado, algunos de ellos en el medio rural donde los estudiantes pueden encontrar mayores retos para continuar estudiando.

En contraste con lo anterior se encuentran los estudiantes de subsistemas como la UAA, que es autónomo; de la institución para la formación de formadores, que es estatal, y del conjunto de escuelas privadas de elite fueron quienes reportaron en mayor medida que su expectativa era de continuar sólo estudiando (40%). Cabe señalar aquí que entre los subsistemas estudiados se hizo una re-categorización para diferenciar de entre los bachilleratos privados a aquellos con mayores recursos, infraestructura y alto costo de colegiatura de los de menor infraestructura y costo de colegiatura, denominando a los primeros como de elite y a los segundos como de absorción de demanda, con base en la distinción que hacen autores como Muñoz-Izquierdo, Núñez y Silva (2004).

En relación con estos resultados cabe preguntarse lo siguiente: ¿la expectativa de transición es atribuible a aspectos inherentes al contexto y características de los jóvenes que acuden a dicho subsistema?

A continuación se analizan algunas de estas variables.

Tabla 2. Expectativas de transición y su relación con el subsistema de EMS ($N_T=2113$).

Subsistema	(N)	Expectativa de los jóvenes al terminar el bachillerato			Total
		Continuará estudiando	Continuará estudiando y trabajando	No continuará estudiando	
CECYTEA	339	27.1	57.2	15.6	100.0
CONALEP	246	15.9	64.6	19.5	100.0
DGB	142	22.5	72.5	4.9	100.0
DGETA	181	20.4	58.0	21.5	100.0
DGETI	371	26.7	62.0	11.3	100.0
UAA	107	40.2	55.1	4.7	100.0
ENA	32	40.6	59.4	0.0	100.0
Privadas abs. demanda	475	23.6	63.6	12.8	100.0
Privadas elite	220	41.8	54.1	4.1	100.0
Total	2113	26.4	61.1	12.5	100.0

Chi cuadrada, $p < 0.001$

Se podría decir que los resultados de las variables demográficas y del contexto familiar apuntan en este sentido, como se muestra a continuación. El nivel socio-económico de los estudiantes, valorado a través del nivel de escolaridad y ocupación de los padres, también influyó (Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega, 2010) de manera significativa en esta expectativa ($p < 0.001$), pues sólo 5.3% de quienes tienen un nivel alto no continuarían estudiando; poco más de la mitad (54.8%) estudiaría y trabajaría; y 40% sólo estudiaría; lo anterior contrasta con las cifras de los jóvenes con nivel bajo que fueron como sigue: los que no estudiarían: 19.4%; los que combinarían trabajo y estudio: 63.2%; y los que sólo estudiarían, 17.4%.

De acuerdo con Torío, Hernández y Peña (2007), la participación activa de los padres en la educación de los hijos incide positivamente sobre sus expectativas de educación. En este estudio, la situación familiar de los jóvenes fue relevante, pues los que ya no viven con sus padres o proceden de una familia monoparental reportaron en mayor medida que no continuarán estudiando (26% y 14.5% respectivamente, $p < 0.001$). De igual manera, se evidenció un mayor porcentaje de estudiantes que no continuarán estudiando entre quienes reportaron percibir que su familia otorga poca importancia al hecho de estudiar (13.3%), o se involucra poco en el apoyo a los estudios (18.2%), además de entre quienes reportaron no haber contado en su hogar con algún apoyo académico (25.0%) o tecnológico (26.7%) para realizar sus estudios. Dentro del apoyo académico se consideró tener un espacio para estudiar, enciclopedias, libros especializados, diccionarios; y en el tecnológico, tener computadora de escritorio, computadora portátil, impresora e internet.

El haber mantenido un desempeño académico sobresaliente también se asoció con la expectativa de transición, ya que entre los estudiantes con este tipo de desempeño el porcentaje de quienes no continuarán estudiando fue menor (10.2%), mientras que fue mayor (15.7%) entre los estudiantes con desempeño irregular (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). Para la construcción de la variable relativa al desempeño académico se tomaron los siguientes indicadores: promedio general de bachillerato, número de materias reprobadas en secundaria y número de materias reprobadas en el bachillerato. No puede desconocerse entonces la influencia de variables socio-demográficas en el proceso de transición que deben considerarse en la comprensión del fenómeno y que han sido reiteradas en la literatura al respecto.

Opciones de los egresados de bachillerato que planean transitar a la educación superior

Para atender la finalidad de explorar las opciones que los jóvenes eligen entre las instituciones de educación superior y las carreras profesionales que constituyen la oferta educativa a nivel superior, en adelante los resultados consideran sólo a los estudiantes que reportaron que sí continuarían estudiando, mismos que ascienden a 1849 (88%), de entre los 2013 encuestados. En este conjunto de estudiantes, ya no en la muestra total, el 30.4% señala que sólo estudiaría y 69.6% que combinaría el estudio y el trabajo.

La universidad pública estatal fue señalada por cerca de dos terceras partes de los encuestados (63.6%) como su institución de primera opción para estudiar; le siguieron el conjunto de IES públicas tecnológicas (17.3%), el conjunto de IES privadas (5.5% de elite y 5.5% de absorción de demanda), las instituciones formadoras de docentes (6%) y otro tipo de IES. Si se considera que finalmente la universidad estatal sólo ubica a 23.3% de la matrícula, se observa la gran demanda estudiantil que tiene y su alto nivel de selección. Es de destacarse también que se observó un mayor porcentaje de estudiantes que combinarían estudio y trabajo entre quienes consideraron ingresar a IES públicas tecnológicas (77.5%) y a IES privadas de absorción de demanda (74.7%); en contraste, el 42% de los que reportaron ingresarían a IES privadas de elite manifestaron que sólo estudiarían, lo que evidencia la influencia del nivel socio-económico en la elección (Villa Lever, 2013).

En cuanto al área disciplinar de las carreras a elegir, una tercera parte de los estudiantes señaló el conjunto de ciencias administrativas, sociales y derecho, seguida de ingenierías y computación (23.2%); estos resultados son consistentes con la matrícula reportada por la ANUIES. Además, fue en estos conjuntos de disciplinas donde se agruparon los mayores porcentajes de estudiantes que piensan trabajar y estudiar. Continuó el área ciencias de la salud (20.2%), seguida de educación, artes y humanidades, y ciencias naturales y exactas. En contraste, fue en estas disciplinas donde se observaron mayores porcentajes de estudiantes que reportaron que sólo estudiarían (Silas, 2012). De alguna manera, el mercado de trabajo asociado a este tipo de carreras puede influir en su selección, lo que también pudiera asociarse con el hecho de que son áreas que se seleccionan en mayor

medida por estudiantes que pueden dedicarse sólo a estudiar y, en este sentido, cuentan con un mejor nivel socio-económico.

Resultados de la transición a través del seguimiento de los estudiantes encuestados

Como se reportó en la sección anterior, los estudiantes encuestados en el bachillerato señalaron la primera y segunda opciones tanto de la carrera como de la institución que elegirían para continuar sus estudios superiores. Cuando 35% de ellos fue localizado más tarde –739 jóvenes– a través de una encuesta de seguimiento, se identificó el resultado de la transición y se contrastó con su expectativa previa. Como puede observarse en la Tabla 3, la mitad de los estudiantes localizados (52%) reportó haber ingresado tanto a la institución como a la carrera que eligieron en primera opción, lo que indica que al menos en función de su expectativa original la transición fue exitosa y puede esperarse un mejor ajuste académico motivacional a los estudios superiores, aunque este solo hecho no lo garantiza (Tinto, 2012).

Además, se encontró que un 24% ingresó ya sea a la carrera o a la institución que había seleccionado en primera opción, situación que dista de lo que esperaban y que pudiera suscitar el cambio o abandono de los estudios. Pero la situación más crítica se presenta para 8% de los estudiantes que reportaron ingresar en alguna de sus segundas opciones, o para el 3.9% que si bien ingresó a la educación superior lo hizo en instituciones o carreras que ni siquiera había contemplado en sus opciones. Es decir, identificamos que al menos un 12% de los estudiantes que han realizado la transición a la educación superior ingresó en ella en instituciones o carreras totalmente alejadas de las expectativas que reportaron al egresar del bachillerato, siendo entonces una transición precaria. En todos los tipos de transición, pero especialmente ante esta última, las instituciones de educación superior tienen un importante reto para ofrecer condiciones que propicien la dedicación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y permanencia. De igual manera, lo anterior puede contribuir a valorar la pertinencia de las políticas de admisión de las instituciones de educación superior en el sentido de admitir estudiantes a carreras alejadas de su expectativa original.

Para finalizar, hay que destacar nuevamente que 12.5% del total de los estudiantes encuestados reportó que no continuaría estudiando. Lo que encontramos al hacer el seguimiento de quienes manifiesta-

ron que sí continuarían estudiando es que existe un 13.3% de esta cohorte que a pesar de su expectativa inicial de continuar estudiando no ingresó a la educación superior en el ciclo inmediato posterior a la encuesta. Es decir, entre las expectativas reportadas al finalizar el bachillerato y la transición efectiva realizada por los estudiantes actúa una serie de elementos que puede llevar al éxito o al fracaso de la misma, ya que se requiere de más investigación al respecto.

Tabla 3. Transición lograda y su relación con variables personales y socio-familiares (NT=2113, N=739)

(N)	No estudia ES	Ingresó a institución y carrera distintas a sus 1 ^{ra} y 2 ^{da} opciones	Ingresó a una de sus 2 ^{da} opciones (institución y/o carrera)	Ingresó a la institución o carrera de 1 ^{ra} opción	Ingresó a sus 1 ^{ra} opciones (institución y carrera)	Total	
Sexo. Chi cuadrada, p<0.01							
Mujer	426	15.7	4.2	8.9	26.5	44.6	100.0
Hombre	317	9.9	3.5	7.0	20.4	59.1	100.0
Total	739	13.3	3.9	8.1	24.0	50.7	100.0
Nivel socio económico. Chi cuadrada, p<0.001							
Bajo	222	23.4	4.1	8.6	19.4	44.6	100.0
Medio	287	11.1	3.5	7.3	25.4	52.6	100.0
Alto	226	5.8	4.4	8.8	26.1	54.9	100.0
Total	735	13.2	3.9	8.2	23.8	50.9	100.0
Contó con apoyos tecnológico en el hogar. Chi cuadrada, p<0.001							
Ninguno	43	48.8	0.0	7.0	18.6	25.6	100.0
Uno o dos	212	14.2	4.2	6.1	26.9	48.6	100.0
Tres o cuatro	478	9.6	4.2	9.2	22.8	54.2	100.0
Total	733	13.2	4.0	8.2	23.7	50.9	100.0
Desempeño académico. Chi cuadrada, p<0.001							
Irregular	121	16.5	7.4	5.0	28.9	42.1	100.0
Regular	295	14.6	4.4	7.5	28.5	45.1	100.0
Sobresaliente	323	10.8	2.2	9.9	18.0	59.1	100.0
Total	739	13.3	3.9	8.1	24.0	50.7	100.0
Resultados en el examen de admisión (EXANI II). Chi cuadrada, p<0.001							
No satisfactorio	131	27.5	7.6	13.0	27.5	24.4	100.0
Satisfactorio	446	6.7	3.8	8.5	25.3	55.6	100.0
Sobresaliente	109	2.8	1.8	3.7	21.1	70.6	100.0
Total	686	10.1	4.2	8.6	25.1	52.0	100.0

La Tabla 3 muestra los resultados de la transición de acuerdo con ciertas variables. Primero, se identificó una diferencia significativa por sexo. Se encontró que entre el grupo de seguimiento que no ingresó a la educación superior, las mujeres alcanzaron un mayor porcentaje (15.7%), en contraste con los hombres (9.9%). También se identificó una mejor transición de los hombres, pues entre los que reportaron ingresar a sus primeras opciones tanto de institución como de carrera, los hombres obtuvieron un mayor porcentaje (59.1%) respecto de las mujeres (44.6%). Cabe señalar que de acuerdo con la ANUIES (2012) en el ciclo escolar 2011-2012 a nivel nacional, el porcentaje de matrícula de nuevo ingreso de licenciatura conformada por mujeres fue de 49.1%, pero en Aguascalientes fue de 47.7%.

El pertenecer a un nivel socio-económico bajo se presentó como una variable que afecta el resultado de la transición, pues en este grupo casi una cuarta parte (23.4%) no ingresó a la educación superior, mientras que sólo 5.8% de los de nivel alto reportó lo anterior. De igual manera contrastó la transición en primeras opciones, ya que estos porcentajes fueron de 44.6% para el nivel bajo y 54.9% para el alto. El nivel socio-económico puede asociarse con el tipo de apoyos para el estudio que la familia brinda; al respecto, el apoyo tecnológico hizo una diferencia en el tipo de transición lograda (ver Tabla 3), ya que en el grupo de estudiantes que reportó no contar con alguno de estos apoyos, 48.8% no ingresó a la educación superior y sólo 25.6% ingresó a sus primeras opciones; mientras que en el grupo que reportó el mayor número de estos apoyos, sólo 9.6% no inició sus estudios y 54.2% ingresó a sus primeras opciones.

No todos los jóvenes tienen un camino continuo desde el bachillerato (Velázquez, 2009 citado en Salazar, 2012), de manera que si el estudiante concluye el bachillerato con un desempeño sobresaliente y al mismo tiempo logra el ingreso a la educación superior en el ciclo escolar siguiente a la conclusión del bachillerato, en la institución y en el programa de estudios (carrera) elegidos como primera opción, se estaría ante una transición lineal o ideal. Destaca que los jóvenes que presentaron un desempeño sobresaliente reportaron el mayor porcentaje (59.1%) de quienes ingresaron a sus primeras opciones, en comparación con los de desempeño regular (45.1%) e irregular (42.1%). Por el contrario, los porcentajes se invierten en el caso de los jóvenes que no ingresaron a la ES (13.3%); aquellos que presentaron un desempeño irregular mostraron el mayor porcentaje en esta categoría (16.5%)

en comparación con los que reportaron un desempeño sobresaliente (10.8%). Este último grupo, no obstante, es un recordatorio de que no basta contar con un alto desempeño académico para realizar una transición exitosa a la educación superior.

Un patrón similar pero más marcado se identifica en el resultado del examen de aptitud académica utilizado en el proceso de admisión a la mayoría de la IES en el país y de obligatoria aplicación en Aguascalientes, el EXANI II, así como el resultado de la transición. Generalmente, los puntajes en estas pruebas se utilizan como predictores del rendimiento del estudiante. En este caso, en el grupo que obtuvo un puntaje sobresaliente, 70.6% realizó la mejor transición a la educación superior, mientras que sólo un 2.8% no inició sus estudios. Por el contrario, entre los que obtuvieron puntajes bajos sólo una cuarta parte logró la mejor transición y otra cuarta parte no ingresó a la educación superior.

CONCLUSIONES

El reto de la transición hacia la educación superior pasa por haber concluido el bachillerato. El riesgo de la exclusión aumenta en los grupos sociales con menores recursos económicos y cuando no se ha contado con apoyo de la familia o no se ha logrado mantener un desempeño académico aceptable. Las políticas y los programas orientados a mejorar este proceso pueden estar más atentos a la prevención de los grupos de riesgo de manera que puedan incidir en la problemática que subyace. No se desconoce el esfuerzo que llevan a cabo los diferentes subsistemas de bachillerato para brindar información y orientación para la toma de decisiones en este proceso de transición, además de la iniciativa misma que muestran los jóvenes en función de su expectativa.

Más aún, el haber realizado la transición no garantiza la permanencia y egreso de la educación superior. La fragilidad de los estudiantes que finalmente llegan a ella, ubicados muchos de ellos en una oferta educativa que no satisface del todo sus expectativas, con herramientas académicas un tanto deficientes para enfrentar el reto académico de este tipo de estudios, abona a la explicación de la baja eficiencia terminal que se tiene en la educación superior. Lo anterior, aunado a la baja cobertura y la concentración de la matrícula en las áreas administrativas y sociales, configuran y refuerzan la problemática que se

ha venido señalando desde los años noventa del siglo pasado, lo que apunta en el sentido de un relativo estancamiento de la educación superior y de su precaria relación con la situación del mercado laboral.

REFERENCIAS

- ANUIES (2013). *Anuario estadístico de educación superior 2011-2012 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Consultado en <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=166>.
- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008) ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México. Vol 10, núm. 1.
- Díaz Peralta, Ch. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2: 65-86.
- Gómez V. M., Díaz C. M. y Celis J. E. (2009). *El puente está quebrado. La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación post-secundaria en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Guerrero, M. (2006). Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11(29).
- IEA. (2012). *Las cifras de la educación. Inicio de ciclo y fin de ciclo 2011-2012, Estadísticas de media y superior*. México: IEA. Consultado en: http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_informacion/cifras/Media_Superior1213.pdf
- Instituto Mexicano de la Juventud (2011). *Encuesta Nacional de la Juventud. Resultados generales*. Recuperado el 23 de febrero de 2012 en: <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/descargas.php>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009. Educación Media Superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2014). *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013, Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). (2013). *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior 2012: ENILEMS. Principales resultados / México: INEGI*.

- Mendoza Rojas, J. (2012). Cobertura de Educación Superior en México. México: UNAM Seminario de Educación superior, Sexto curso interinstitucional.
- Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega, M. (2010). *Ingreso a la Educación Superior. La experiencia de la Cohorte de Egreso 2005*. Ministerio de Educación. Chile. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. <http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/File/ESTUDIOS/ESTUDIOSSIES/>
- Muñoz-Izquierdo, C., Núñez, M. y Silva, Y.(2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones mexicanas de educación superior de sostenimiento privado*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición Secundaria-Universidad. *Revista de Educación*, No. 334. Recuperado en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_22.pdf el 20 de enero de 2012. p. 391.
- Rumberger, R. W. (2012) *Dropping Out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. EUA: Harvard University Press.
- Salazar, E. (2012). Los estudios de trayectorias juveniles: una opción para analizar las transiciones la vida adulta. *Revista Mexicana de Estudios de la Juventud*. Instituto Mexicano de la Juventud. 1(1), p. 111-130.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Segundo Informe de Labores 2013-2014*. México. http://fs.planeacion.sep.gob.mx/rendicion_de_cuentas/informe_de_labores/.
- Silas, J. (enero - junio, 2012) Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones. *Sinéctica*, 38 p.1-17. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/>.
- Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Torío, S., Hernández, J. y Peña, J. (2007). Capital social, familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309670> el día 20 de octubre de 2011. pp. 205-208
- Villa Lever, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de la Educación Superior*, XLII (167), pp .81-103. México: ANUIES.

Wells, R.S., Seifert, T.A., Saunders, D. B. (2013) Gender and Realized Educational Expectations: The Role of Social Origin and Significant Others. *Res High Educ Springer* (54) pp. 599-626. ✪

Experiencias en el bachillerato. Visiones retrospectivas y significados diversos

JOSÉ MATÍAS ROMO¹
AURORA TERÁN FUENTES²

RESUMEN

Las experiencias del bachillerato adquieren múltiples significados en la vida de los jóvenes. La relevancia actual de investigaciones acerca de la educación media se refleja en un incremento de trabajos con este objeto de estudio a partir de diferentes perspectivas y metodologías.

El documento explora los significados que le atribuyen al bachillerato un grupo de estudiantes de licenciatura, a partir de una visión retrospectiva de su experiencia en este tipo educativo. Para ello se realizaron entrevistas con un formato de relatos de vida cercanos a una perspectiva autobiográfica y narrativa.

Se presentan los significados que le atribuyen al bachillerato en general (superación, espacio juvenil), sus experiencias en el paso por este tipo educativo y cómo vivieron su tránsito hacia la educación superior en la que actualmente se encuentran.

-
- 1 Doctor en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el DIE-CINVESTAV. Profesor titular "A" tiempo completo en la UPN Unidad 011. Miembro del SNI, categoría "Candidato". matias.romo@yahoo.com.mx.
 - 2 Maestra en Humanidades-Historia y doctora en Historia por la UAZ. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011. Reconocimiento del SNI como Candidato a Investigador. boristeranfuentes@yahoo.com.mx.

Palabras clave: bachillerato, jóvenes, imaginario social, experiencia de los estudiantes, transición de estudiantes.

ABSTRACT

High school experiences acquire multiple meanings in youth lives. The relevance of research on this educational level is reflected in an increased work from different perspectives and methodologies. This paper explores the meanings attributed to school from a retrospective view of the experience of one group of undergraduates. To do interviews, we work with a form of life stories, close to an autobiographical narrative perspective. Results show the meanings attributed to the school in general (improvement, youth space), their experiences in passing through this educational type, and how they lived their transition to higher education, which they are currently studying.

Keywords: high school, young people, social imaginary, students' experience, students' transition.

EXPERIENCIAS EN EL BACHILLERATO. VISIONES RETROSPECTIVAS Y SIGNIFICADOS DIVERSOS

Planteamiento del problema

En México, la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato (SEP, 2008) y su virtual universalización ha derivado en procesos económicos, sociales y académicos, y provocado múltiples efectos en campos de la educación tan amplios como la política, el desarrollo curricular, la evaluación, la normatividad, la formación de docentes, entre otros. Quienes se encargan de la investigación educativa han tratado de hacer su parte ofreciendo una vasta gama de visiones y perspectivas acerca de esta situación. A esto se le suma la importancia, cada vez mayor, de estudios amplios desde diferentes perspectivas y metodologías acerca de los jóvenes y las juventudes.

A diferencia de otras temáticas que han sido francamente descuidadas, en nuestra opinión el tema de los estudiantes ha recibido múltiples muestras de atención. Así, en los últimos años de investigación educativa en México, podemos ver un incremento significativo en los

acercamientos a la confluencia de estos espacios temático-conceptuales (la escuela y la juventud), en los que Weiss (2012) identifica una “búsqueda de acercamientos”. Así, vemos que cada vez hay más trabajos relacionados con el tema de los jóvenes, las juventudes o los estudiantes como jóvenes, que incluyen estudios en secundaria, bachillerato, educación superior, o bien, dentro y fuera de la escuela desde la visión de los estudiantes o la de los jóvenes.

En este incremento también podemos observar el paso de estudios cuantitativos con grandes muestras y de corte positivista, a estudios con una mirada interpretativa-hermenéutica y fenomenológica, los cuales pretenden dar voz a los diferentes jóvenes buscando la inclusión significativa de los estudiantes en el análisis de la realidad de las instituciones a partir de una ponderación importante de su papel en las dinámicas escolares.

Este proyecto de investigación tuvo como base el interés de los autores por los estudiantes de bachillerato (en forma genérica) en cuanto objeto de estudio y la necesidad de acercarnos y ofrecer una mejor atención a nuestros estudiantes en la institución en la que nos ubicamos.

La pregunta de investigación más general que guió el trabajo fue la siguiente: ¿Qué significados le atribuyen al bachillerato un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a partir de una visión retrospectiva y significativa de su experiencia en este tipo educativo, y desde su ser actual de estudiante universitario? Así, el presente trabajo tiene como objetivo identificar los significados que estudiantes universitarios asignan a su etapa de paso por el bachillerato.

En México se pueden identificar de forma clara tres tendencias en el estudio de los jóvenes y los estudiantes que por cuestiones de edad se relacionan de manera directa con el bachillerato y la educación superior: el estudio sobre estudiantes (De Garay, 2004; Guzmán y Saucedo, 2007), los estudios sobre juventud (Reguillo, 2000; Urteaga, 2007) y los estudiantes como jóvenes (Weiss y colaboradores, 2008; Weiss, 2012). Cada una de ellas hace diversas aportaciones al análisis y la comprensión de estos objetos de estudio.

Concretamente en Aguascalientes, en la mayoría de los casos derivados de tesis de maestría en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), encontramos varios trabajos que centran su atención en el asunto de los jóvenes y en el bachillerato.

Así, hace algunos años se consolidó una línea de investigación centrada en el desarrollo del juicio moral, liderada por Bonifacio Barba, y varias de las tesis resultantes trabajaron con jóvenes estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior, todos en Aguascalientes. Primero, Barba (2004) en una investigación centrada en el desarrollo moral, abarcó los ciclos escolares de 1998 a 2002 con estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura; después, Muñoz (2002) dio cuenta del desarrollo moral en alumnos de escuelas secundarias en un estudio de corte cuantitativo; y Romo (2002) hizo un diagnóstico del desarrollo moral y analizó la resolución de la crisis de identidad en un conjunto de estudiantes de varios bachilleratos públicos y privados.

Siguiendo con esta línea, hubo dos tesis en las que se hicieron sendos diagnósticos del desarrollo cognitivo y del juicio moral con estudiantes del municipio de Aguascalientes: Ramírez (2008) trabajó con bachilleres y Ramos (2009) lo hizo con alumnos de secundaria.

En otras líneas de estudio, también en la UAA, se encuentran cuatro trabajos, tres en maestría y uno en doctorado. Medina (2008) hizo un análisis de los factores asociados al razonamiento verbal y matemático con los resultados del EXANI-II para el año 2002 en media superior; Cruz (2010) estudió la prevención de conductas de riesgo en adolescentes de un bachillerato privado; y Vera (2011) indagó acerca de la percepción que tenían algunos adolescentes del CONALEP acerca de la comunicación con sus padres sobre sexualidad. En años más recientes, la tesis doctoral de Milán (2015) giró en torno a los aprendizajes para la vida en el bachillerato desde la perspectiva de estudiantes del último semestre en la ciudad de Aguascalientes.

Esta lista de trabajos evidencia el acercamiento desde diferentes perspectivas y a través de múltiples metodologías al asunto de los estudiantes, aunque como es observable, la mayoría es con una visión teórica particular (por ejemplo, el desarrollo moral) y con un propósito muy cercano a lo escolar (pues las muestras se configuran con estudiantes cautivos en las escuelas). A diferencia de ellos, el presente trabajo busca un acercamiento a la voz de algunos estudiantes de licenciatura con características socioeconómicas desfavorables para que den cuenta de lo que les significa el bachillerato en su momento actual (pues ya egresaron de este tipo educativo) y, por tanto, desde su ser universitario.

El bachillerato, como el espacio en el cual permanecen aproximadamente tres años de su vida los jóvenes, se traduce en un espacio de significación y a su vez de construcción y reforzamiento de significados, signos y códigos que son parte de un tejido cultural en el cual están inmersos, siguiendo la idea de *urdimbre cargada de significación* de Max Weber y trabajada por Clifford Geertz. Los estudiantes van tejiendo sus biografías sobre su paso por el bachillerato, a partir de sus experiencias, trayectorias, imaginarios, entornos, capital cultural y códigos personales.

De este modo, en este apartado abordaremos y definiremos los tópicos relacionados con los significados, los imaginarios y la construcción del sentido, desde una perspectiva cultural que tiene que ver con el modo de ser, con el modo de pensar, con el modo de vivir, con el modo de relacionarse, con el modo de aprender en el bachillerato.

Es fundamental la perspectiva social porque se construye el sentido con base en las interacciones sociales, en los diferentes tipos de intercambios y en el cómo nos relacionamos.

Castoriadis (1999) plantea que: “La cultura es el ámbito del imaginario en sentido estricto, el ámbito *poiético*, aquello que en una sociedad va más allá de lo meramente instrumental” (p. 98); implica la dimensión relacional, es decir, el cómo nos relacionamos con los otros, con las cosas, con las ideas. Es fundamental el lenguaje en su función comunicativa, expresiva, relacional y representativa. Este autor define el concepto imaginario social instituyente cuando se refiere a las instituciones que están “animadas por –o son portadoras de– significaciones” (p. 94). Tanto las significaciones imaginarias sociales como las instituciones, una vez creadas, se cristalizan o se solidifican; así, se constituye el imaginario social instituido y se traduce en una forma de asegurar la permanencia de las mismas instituciones que no quedan exentas del cambio social, no obstante, se convierte el imaginario en un anclaje. El bachillerato es una institución social de carácter educativo, lo que implica un imaginario basado en reglas, normas, valores, roles, prácticas, que es alimentado cotidianamente por los estudiantes, maestros, directivos y padres de familia, al conferirle diversos significados y un sentido.

El sentido se puede entender como dirección, rumbo o camino. Desde el enfoque de la semiótica, el hombre por el simple hecho de

ser lo que es, le confiere un sentido a su vida y de ahí se desprenden infinidad de prácticas culturales, simbolismos e interpretaciones que definen en un todo al ser cultural.

Por su parte, Garagalza (1990) plantea que el sentido, “no emerge ya en el puro logos, en la reflexión racional y objetiva, sino en el nivel más primario de la experiencia vivida y sentida (consentida)” (p. 24). Sin embargo, Durand (2003) no expone el divorcio del logos y el mitos (pues tradicionalmente la imaginación se considera como “la loca de la casa”), y aunque ambos han andado por caminos separados durante siglos, en la actualidad convergen. En este sentido, el bachillerato no solamente es el lugar para prepararse para el ámbito laboral y/o universitario, a través de un mapa curricular, planes y programas de estudios, mecanismos de evaluación y certificación, sino que va más allá: es un espacio para convivir, consolidar imaginarios, soñar (por ejemplo, en una pareja ideal), disfrutar, equivocarse (aunque existan consecuencias); es decir, tiene su parte racional y su parte irracional, y ésta se muestra además en los impulsos, en los afectos, en lo que disgusta. Por ejemplo, a una de las jóvenes que entrevistamos las matemáticas no le gustaban; otra se vio envuelta en chismes que afectaron su promedio; otra platicó que un profesor la reprobó porque le caía mal. Los seis jóvenes entrevistados platicaron que en sus grupos había relajó, conflictos que llegaron a peleas, amistades entrañables, maestros que les gustaba cómo impartían sus clases. Es interesante cómo la parte “visceral” está presente siempre en las historias de los jóvenes.

Los hombres y mujeres cotidianamente crean y entretejen un mundo de signos, dotándolos de significados y sentidos de acuerdo a su contexto socio-cultural; el bachillerato es un contexto que rodea a los estudiantes, es una esfera significativa. El hombre como constructor de significados nos lleva a una discusión rica referente a la temática de lo que es cultura y la forma de abordar las investigaciones de las prácticas culturales desde la óptica del enfoque semiótico e interpretativo.

Los estudios de la cultura sugieren acercarse a diversas sociedades o a instituciones como el bachillerato para desentrañar el significado de sus ritos, mitos, creencias, formas de vida, enmarcado dentro de la noción del otro y del uno mismo.

Por lo tanto, es necesario dedicar unas líneas al término, por demás polisémico, de cultura. La cultura es propia del hombre y su espíritu; donde está el hombre hay cultura, porque éste la crea y la recrea. A la vez, la cultura se entiende como lo específicamente humano, re-

produciéndose en esquemas, instituciones, valores, costumbres, símbolos; interiorizados por el sujeto, provocando que se comporte de cierto modo ante la realidad que es “su realidad”, otorgándole una interpretación y confiriéndole un significado.

El andamiaje cultural de un pueblo, de un colectivo o de un grupo, está impregnado de signos y símbolos, le son propios creando “su visión” de mundo, en donde tiene mucho que ver el juego de las interpretaciones. Interpretaciones y sentidos que necesitan de códigos. De aquí se desprende una definición de cultura.

Geertz (1991) nos dice: “El concepto de cultura que propugno es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (p. 20).

Geertz parte de la noción de código para estudiar las prácticas de una sociedad determinada. Por ende, la encomienda para el investigador es compenetrarse de esos significados, conocer los códigos (sociales, culturales, políticos, históricos, tecnológicos) y las interpretaciones para llegar a entender esa cultura de una forma profunda y extensa sin quedarse en la superficialidad en donde tienen mucho que ver los prejuicios personales. Por ello, en este trabajo se buscará construir descripciones densas de la cultura del bachillerato a través de las voces de los estudiantes.

De ahí que los estudios de la cultura van estrechamente vinculados a la semiótica:

La semiótica, en efecto, no puede ser sino una semiótica de la cultura: es impensable una semiótica, a secas, que no sea de una manera o de otra semiótica de la cultura. ¿De qué otra cosa puede ocuparse la semiótica si no es de los múltiples signos y procesos de significación de que se compone la cultura y que posibilitan a los seres humanos sus múltiples y variadas formas de comunicación? [...]

Los objetos de una cultura tienen su “valencia” que de una u otra forma determina no sólo su combinabilidad dentro de esa cultura con los otros objetos sino su rol, llámémosle actancial, atándolos permanentemente al sistema semiótico a que pertenecen [...]. (Pérez, 1995: 14-15)

Y recuperamos otro término que da cuenta de cómo vivimos en un mundo de signos: el concepto de *semiósfera* de Lotman que se refiere a

la capa de la tierra, al mundo de los signos en donde está inmerso el hombre y a la esfera cargada de significados. El bachillerato es un universo simbólico y convencional atravesado por las dimensiones del tiempo y el espacio, es decir, es un campo cultural.

No puede perderse de vista la importancia que la escuela tiene, en tanto una de las más importantes agencias de socialización en la conformación de visiones acerca de lo posible o imposible para los individuos de distintos grupos sociales. No obstante, los *significados* que circulan en los distintos grupos sociales no son sólo producidos por la escuela, encontrándose una variedad de fuentes en su origen. (Andrade, 2002: 220)

Las fuentes de origen serían el ámbito familiar o el lugar de nacimiento. Por lo tanto, el estudiante está inmerso en diferentes universos simbólicos que pueden chocar o complementarse en un periodo de tiempo como los tres años del bachillerato; supone para los jóvenes moverse en diversos universos como la misma escuela, la familia, el grupo de amigos (que no necesariamente coincide con el de la escuela), el trabajo (porque estudian para costear sus estudios o ayudar a sus padres), el entorno virtual y otros. Por ende, es interesante preguntarle a los jóvenes: ¿Qué significa o significó el bachillerato?, ¿cuál es el sentido que tiene estudiarlo? y ¿qué imagen tienen de él?

Para responder a estas preguntas se utilizó un enfoque cualitativo y de carácter interpretativo que permite múltiples interpretaciones de la realidad y facilita un sentido comprensivo de los fenómenos sociales considerando las características del objeto de estudio, pues se concibe “a las personas como productoras de sentidos y focalizando el análisis en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través del cual construyen el mundo” (Araya, 2002: 18).

Desde esta perspectiva se reconoce que la comprensión es participativa, conversacional y dialógica, surge mediante encuentros tipo entrevista; así, el significado es negociado mutuamente en el acto de la interpretación, durante la entrevista misma y su análisis, y no es simplemente descubierto *a posteriori* (Schwandt, 2000: 195). Por ello el carácter semiestructurado de las entrevistas realizadas.

Las entrevistas estuvieron dirigidas bajo un formato de relatos de vida cercanas a un modelo autobiográfico y parecida a la *entrevista narrativa* de Mishler (1986), quien la entiende como un acto simbólico y expresivo que permite al entrevistado no sólo organizar sus experiencias, sino darles sentido.

Después de informar a los estudiantes el tema, diseño y propósito de la investigación, así como los alcances de la misma en cuanto al uso de la información y los productos que se tenían contemplado generar, se les solicitó (y audiograbó) su consentimiento, garantizándoles anonimato y confidencialidad, además de la posibilidad de retroalimentación de su parte una vez concluidas la transcripción, el análisis y los productos.

Posterior a sus datos generales de identificación personal, los temas tratados en todas las entrevistas fueron:

- a) Experiencia biográfica en el bachillerato: ¿dónde estudiaste y cómo te fue?, institución, periodo, acceso, tránsito, conclusión, trayectorias y recorrido, anécdotas significativas.
- b) Significados asociados: ¿qué significa para ti el bachillerato? En lo general, en lo académico-escolar, en lo juvenil-afectivo, en lo familiar, en lo laboral.
- c) Tránsito a la educación superior, lo que el bachillerato le ofreció (o no) y desde su posición como universitario cómo valora su experiencia en él.

Las entrevistas fueron hechas durante el mes de febrero de 2015 en un espacio de la misma universidad y tuvieron una duración promedio de 45 minutos. En todos los casos, los estudiantes mostraron una actitud muy favorable para el trabajo y ofrecieron respuestas vastas e ilustrativas de sus experiencias e ideas.

Respecto a la elección de esta forma de entrevista, a través de relatos, es dable mencionar que éstos reconstruyen la experiencia y en este sentido la reestructuran y resignifican. El relato de vida es apropiado para investigar la apropiación subjetiva de lo social, indagar itinerarios biográficos y concepciones de la vida. Esta forma de entrevista se caracteriza por el hecho de que se trata de una narración sobre la vida personal del entrevistado sin previa preparación de su parte (Appel, 2005).

Según Colombo (2003), la narrativa que el entrevistado hace puede ser usada de manera reflexiva en diferentes etapas del proceso de investigación como una herramienta por medio de la cual se tiene acceso a los diferentes marcos de interpretación que los actores utilizan para dar cuenta de sus experiencias y dar sentido a su actuar; por lo demás, incluye no sólo la descripción de sus acciones y de los even-

tos, sino también sus razonamientos y motivaciones y está en relación con un contexto particular.

Esta forma de pensamiento (narrativa), propia de las entrevistas llevadas a cabo, es más interpretativa que causal, más asociativa que deductiva, más temática que categorial y más descriptiva-prescriptiva que predictiva (Feldman, 1991; citado por Colombo, 2003). En este enfoque, la actividad de contar no consiste simplemente en agregar los episodios unos a otros. Ella construye también totalidades significantes a partir de acontecimientos dispersos (Arfuch, 2005; Ricoeur, 2003).

El contexto educativo y social en el que se enmarca el estudio se describe a continuación. La Universidad Pedagógica Nacional unidad 011, en Aguascalientes, forma parte del Sistema de Unidades UPN que se localiza a todo lo largo y ancho del país y en cada uno de los estados, con múltiples unidades, sedes y subsedes; para el caso Aguascalientes, es la única instancia de este sistema presente en el estado.

Históricamente, la unidad 011 ha cumplido con su misión original: profesionalizar al magisterio en servicio; sin embargo, en los últimos años ha diversificado su oferta educativa abriendo sus puertas a egresados de bachillerato en otras opciones formativas, como la Licenciatura en Intervención Educativa. Dicho programa se ha venido consolidando en el estado y la región como una opción de estudios universitarios dirigida al diagnóstico y diseño de proyectos para el desarrollo de grupos en situaciones de desventaja social, cultural, económica y educativa.

En un primer momento, los estudiantes que ingresaban lo hacían como segunda opción al no poder encontrar lugar en las Escuelas Normales, pues muchos de ellos tenían la intención de ser profesores y tener una licenciatura de la UPN les daba esta posibilidad. A raíz de la actual Reforma Educativa y la Ley del Servicio Profesional Docente, así como de los ajustes que se han realizado a nivel estatal en cuanto a la formación inicial de docentes de educación básica, además del posicionamiento de la carrera en el ámbito local, se han generado condiciones en las que ahora los aspirantes a esta licenciatura la eligen como primera opción debido en especial a su versatilidad y flexibilidad laboral.

A pesar de todo ello, el nivel socioeconómico y cultural de nuestros estudiantes y sus familias de origen presenta serios problemas y dificultades, incluso para mantenerles en sus estudios. Así, como nuestros estudiantes no tienen las mejores condiciones para cursar su educación superior, ven su carrera como una de las pocas oportu-

nidades que tienen en este momento para lograr una movilidad social y económica, o para abrirse paso en el campo laboral. Esto es visible en varios momentos de las entrevistas que realizamos, en la valoración que hacen de la universidad y su paso en general por la escuela, incluido el bachillerato. Incluso, la mayoría de ellos son la primera persona en sus familias que tienen la oportunidad de llegar a la educación superior.

Actualmente se cuenta con una población de poco más de 200 estudiantes en tres generaciones; el criterio principal de selección fue que estuvieran en el segundo semestre de la carrera, por la cercanía con la experiencia en el bachillerato. Además, se buscó que hubiera igualdad de género, por lo que se invitó a un hombre y una mujer de cada uno de los tres grupos de segundo semestre; entonces, el total de entrevistas para este acercamiento fue de seis. Los nombres utilizados en el presente escrito son seudónimos.

Tabla 1. Datos de los entrevistados

Seudónimo	Edad	Bachillerato	Familia
María	22 años	CETIS 155 (Especialidad en Informática) 2007-2010	+ 3 hermanos
Alejandro	20 años	Educación Media Superior a Distancia (rural) 2009-2012	+ 9 hermanos
Carlos	24 años	CBTIS 195 (Técnico en Enfermería) 2008-2011	+ 3 hermanos
Rosa	19 años	Colegio Pascal (Escuela privada, organización cuatrimestral) 2010-2012	+ 5 hermanos
Jorge	19 años	Colegio de bachilleres (Huetamo, Michoacán) 2010-2013	+ 10 hermanos
Isabel	22 años	Preparatoria Benito Juárez (Federal por cooperación; Especialidad en Salud e Higiene Comunitaria). 2007-2010	+ 6 hermanos

Después de realizar las entrevistas, éstas se transcribieron y se analizaron temáticamente, además de hacer un análisis de su contenido. Para ello se partió como primer nivel del análisis del guión elaborado con anticipación (*vid supra*), para luego describir los elementos de respuesta de cada uno de los estudiantes y, en conjunto, tratar de identificar regularidades y temas/subtemas con aparición sistemática. Posteriormente se hicieron registros de forma ordenada, intentando

categorizarlos de acuerdo a su presencia/ausencia (tendencias) y las interrelaciones (y comparaciones) que los mismos estudiantes establecían entre subtemas, más allá de los temas generales propuestos por los investigadores, los cuales fungieron, como ya se dijo, como categorías iniciales de análisis. Las unidades de análisis fueron las frases e ideas de los mismos estudiantes, a partir de las pausas hechas por ellos mismos, el cambio de temática o la adición de ejemplos y otros comentarios.

HALLAZGOS

¿Qué significa el bachillerato?

Tradicionalmente se concibe que el bachillerato sólo tiene que ver con su función social, es decir, es una institución a la que asisten los jóvenes para estudiar y en un segundo momento los prepara para la transición, ya sea hacia la vida laboral o la continuación de los estudios a nivel superior. El joven estudia, se prepara para una transición e identifica su vocación.

No obstante, desde la visión y la voz de los jóvenes significa algo más. Existen “puntos de anclaje tales como escuela, familia, pareja, éstos son significados de distintas formas” (López, 2004: 241), a lo que habría que sumar amigos, trabajo, espacios de actividades fuera de la escuela, las formas de relacionarse y los cruces que conforman tejidos de significación.

La construcción del significado del bachillerato para cada joven no es uniforme debido a diversos factores a lo largo de la trayectoria escolar; algunos son enunciados por Ibarra (2013): “capital cultural, la composición de las familias a las que pertenecen, el capital económico, su condición de ser estudiante, su desempeño académico, el entorno de la escuela y la forma como asimilan de manera personal sus experiencias” (p. 20); habría que sumar, según De Garay (2005), el consumo cultural, los ritos escolares, las relaciones y manifestaciones de poder, así como las prácticas y rutinas cotidianas de la institución.

Ibarra, Escalante y Darío (2013) plantean que el concepto que se tiene de bachiller que se dedica a estudiar corresponde con aquel estudiante que tiene un alto aprovechamiento y tiene el capital cultural familiar para desenvolverse sin problemas dentro de la escuela. En su

investigación acerca de las representaciones sociales de los jóvenes sobre el bachillerato, llegan a la conclusión de que “la asistencia a la escuela es un requisito para legitimar el reconocimiento oficial de la formación técnica o profesional, que se demuestra por el gusto de los estudiantes de asistir diariamente a la escuela, independientemente del aprendizaje obtenido [...] ir a la escuela se convierte en fin y no en medio para alcanzar la [...] movilidad social” (p. 23).

En nuestro caso, el testimonio de los jóvenes entrevistados evidencia otros significados. Para María significó el espacio y el tiempo donde surgieron amistades duraderas, el paso necesario para hacer algo con la vida o poder realizar sus proyectos. Fue una experiencia grata. Fue el tiempo para definir la vocación, lo que implicó momentos de crisis y resignificaciones.

Por su parte, para Alejandro su paso por el bachillerato significó un gran esfuerzo, porque desde el ámbito rural implicó distancias, tiempo, dinero; por lo tanto, el bachillerato, si se quería culminar, conllevaba un gran esfuerzo y compromiso. Fue una época para madurar, para asumir responsabilidades económicas como pagar los estudios o desahogar a los padres. En la voz del estudiante, para aquellos que abandonaban el bachillerato la respuesta es que “no era para ellos”, “otro rumbo tomaría su vida”, que la vía no sería la del estudio; insistió que la distancia es un obstáculo para algunos. También significó un espacio para conocer gente y tener amigos, aspecto que es fundamental porque la familia está lejos, se pasaba mucho tiempo con los amigos y ellos se volvieron un factor determinante de motivación y solidaridad (prestarse cosas o dinero, ayudarse con la tarea). Asimismo, se tradujo en esfuerzo por lograr una beca. En lo referente al aula, se habla de buenas relaciones no exentas de problemas, porque cuando se estudia la prepa es la “edad difícil”.

El espacio físico es de cierta forma para contención, los problemas se hacen evidentes con peleas o riñas fuera del espacio escolar, en donde se involucran muy poco las autoridades de la escuela (maestros y/o director). Es una etapa de preparación; para Alejandro representó prepararse para trabajar en CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), porque se contó con más recursos y manejo de emociones a diferencia de otros instructores comunitarios. “La prepa es importante para entrar a la universidad: es un requisito”; asimismo, es el tiempo para reflexionar si efectivamente se quiere continuar estudiando, aunque implique algunos obstáculos y problemas.

Para Rosa, la preparatoria fue una etapa de preparación para la universidad, pues le proporcionó la base; además, significó una experiencia nueva porque se venía con los esquemas de la secundaria, pero después de un proceso de adaptación fue un periodo muy grato de su vida.

Por su parte, Isabel nos comentó que la prepa es un momento determinante en la vida porque se traduce en la toma de decisiones, es el tiempo en que se debe comenzar a tener claridad de lo que se gusta y lo que no. Es también una etapa donde hay que construir equilibrios con los compañeros, la familia y los maestros, porque se tendrían problemas que podrían llegar a ser conflictos graves, pues no con todos se puede tener una buena relación, pero uno debe saber resolver los problemas; no obstante, no se tienen tantas responsabilidades y es el último momento para ser menor de edad. También significa la “oportunidad de buscar un medio para seguir estudiando”.

Jorge nos platicó que el bachillerato significa una de las etapas de la vida en que uno se va formando, es cuando se va tomando conciencia de lo que se quiere hacer, ya no se debe tener la actitud de un niño o adolescente que todavía no sabe lo que quiere o no sabe valorar lo que significa asistir a clases. Es un momento de tomar decisiones sobre la propia trayectoria académica, por ejemplo, darse cuenta de que se va mal en una materia y, por lo tanto, tratar de resolver el problema. También significa, para aquellos que viven en entornos rurales, el último momento para compartir con las amistades de la infancia porque al concluir los estudios del bachillerato vienen procesos diferentes de migración: unos se van a trabajar a Estados Unidos, otros se van para continuar sus estudios, pocos son los que se quedan.

Finalmente, para Carlos la preparatoria permitió que cada quien identificara lo que podía llegar a ser por medio del trabajo y el esfuerzo. Es cuando se sabe que los gustos personales pueden aterrizar en proyectos (para su caso, hacer cortometrajes). Significa convivencia, pero para aquellos que también trabajan (como fue su caso) es muy difícil interactuar con los compañeros fuera del horario y espacio de la prepa.

Los seis testimonios coinciden en que la prepa significa tránsito, lo que tiene que ver con entrar a la edad adulta. Y así como es un espacio para estudiar y prepararse, también representa amistades y relaciones entrañables, y para algunos momentos desagradables como riñas, favoritismos por parte de maestros, materias reprobadas. Es un tiempo

que requiere de mucho esfuerzo porque se trabaja a contra-turno, hay que desplazarse y recorrer distancias que llevan mucho tiempo, también es un sacrificio económico. Uno de los elementos en común es el esfuerzo que no solamente se refiere a lo académico e intelectual, sino a sus propias condiciones de vida, así lo recuerdan y será parte de su visión del mundo.

Recorridos y trayectorias

Como lo señala Weiss (2012), con base en los estudios realizados en la línea de investigación que ha coordinado en el DIE-CINVESTAV, hay evidencias suficientes para poner en entredicho el modelo clásico de la trayectoria social hacia la adultez, aunque tampoco podemos declararlo superado.

En el caso de nuestros estudiantes, pareciera que el recorrido que deben hacer los jóvenes en su avance por la escuela es de “cuesta arriba” debido a la dificultad por seguir adelante y que en muchas ocasiones no es claro hacia dónde se va, pues el camino que ofrece el bachillerato no les representa una meseta o una planicie desde la cual sea posible vislumbrar el horizonte al que se dirigen, aunque saben, como María, que “si no le echaba ganas nunca iba a salir adelante”, por lo que sólo les queda seguir con tesón.

Al igual que lo encontrado en otros trabajos (Guerra y Guerrero, 2004; Velázquez, 2007; Romo, 2009), los recorridos educativos de los estudiantes entrevistados son interrumpidos y fragmentados tanto por cuestiones propias del sistema educativo (reprobar materias, dificultades de acceso, rechazo de las propias instituciones, falta de aprendizajes significativos), como por elementos de su propio contexto social y familiar, especialmente lo económico.

Y ante estas dificultades y la cuesta arriba del camino, aparecen múltiples momentos de decisión entre seguir y claudicar. Y es que, como lo señala muy atinadamente Weiss (2012: 22), el aprendizaje más significativo para algunos estudiantes parece haber sido el siguiente: “Todas estas experiencias me sirvieron para hacerme más responsable [...], me sirvió mucho porque [...], ¡híjole!, fue una época en la que me hice responsable” (Javier).

Durante la entrevista se les preguntó a los estudiantes tres momentos de su recorrido por el bachillerato: el ingreso o inicio, el paso y el cierre o culminación. Es de llamar la atención que en los seis

casos hay un alto grado de coincidencia en cuanto a su apreciación de estos momentos de su paso por la educación media: un comienzo difícil, un tránsito feliz, agradable y altamente significativo, y un cierre con fuertes sentimientos de orgullo, satisfacción e incluso de nostalgia. A continuación presentamos algunas de sus respuestas.

Después de preguntarles datos generales acerca del bachillerato en el que estudiaron, una de las cuestiones iniciales fue saber cómo les había ido en el ingreso. María simplemente dice: “Sí me costó algo de trabajo”; a Rosa se le complicó por el examen: “Fue difícil, porque el examen que presentamos ahí era como lo básico de la secundaria [...] [y] no me acordaba mucho”. En el caso de Isabel, quien a pesar de tener un excelente promedio de secundaria (9.6), buena calificación en el EXANI-I y haberlo intentado en dos escuelas (CBTIS 195 y Bachillerato Reyes Heróles), no quedó en ellas y decidió solicitar el ingreso a una preparatoria federal por cooperación, que le resultaba cercana a su domicilio y accesible en lo económico.

Para Alejandro, la dificultad inicial fue la distancia, pues menciona que para llegar desde su comunidad (rural y en una zona limítrofe del estado) a su escuela (en la periferia de la ciudad capital), debía salir hasta con dos horas de anticipación, tanto si le daban un “ride”, como si tomaba una combi (transporte colectivo suburbano y rural). Y para el regreso era una complicación mayor, pues era por la tarde-noche. Cabe destacar que al llegar a tercer semestre, asumió y aceptó esta dificultad y después de sopesar el esfuerzo que ya había realizado, la distancia pasó a ser un elemento secundario (y dejó de ser una dificultad).

En Carlos hubo dos cosas: primero, “una emoción [positiva] por comenzar una nueva etapa”, y segundo, “estaba muy nervioso porque me iban a ver ahora sí que como el fósil o el ruco en ese lugar”, debido a que al momento de solicitar su ingreso ya tenía 18 años, a diferencia de muchos de sus compañeros que rondaban los 15 años. Después, se dio cuenta que no era el único y que esa situación no le causó ningún tipo de estigma con sus compañeros.

Finalmente, para Jorge la complicación estuvo en un elemento administrativo, aunque la presencia de un familiar en la institución lo resolvió; lo narra de la siguiente manera:

Bueno yo lo viví un poco difícil porque cuando estaba en la secundaria el papeleo para [...] el certificado de secundaria todavía no me llegaba [...] pero me dieron chance de presentar mi examen de admisión. De igual manera te dan una guía y todo, aunque

muchas veces los jóvenes ni la leen, pero pues vamos y hacemos un examen. El cupo es para 800 chicos porque son instalaciones muy pequeñas, y en los salones andan metiendo hasta 40 o 50 por salón [...]. Pero en mi caso luego no se me hizo tan complicado porque yo tenía un tío ahí.

Como vemos en este último caso, ante la dificultad una práctica que aparece de manera natural es el uso de “palancas”: pedir el apoyo a algún conocido que se ubica en alguna posición dentro de la institución para que interceda o facilite los trámites, o incluso para que haga la inscripción de forma directa sin tener que cumplir más requisitos. Tanto María como Jorge estuvieron en esta situación.

Respecto a su paso por el bachillerato, considerando la parte intermedia de esta etapa (una vez aceptados), todos nuestros estudiantes coinciden en que fue un tiempo y un lugar muy importante en sus vidas, especialmente por las personas que pudieron conocer y, en muchos casos, las amistades que generaron.

Entrevistador: ¿Cómo te la pasaste en la prepa?

María: Pienso que es una de las mejores etapas de mi vida. La prepa fue muy bonita.

Entrevistador: ¿Por qué?

María: Cuando yo era pequeña, en la primaria y en parte de la secundaria, yo fui la niña a la que le hacían *bullying*. Sí, siempre me decían muchas cosas [...]. Y al momento de entrar a la preparatoria, los que me tocaron de compañeros fueron muy buenos conmigo.

Al igual que Guerra y Guerrero (2004), nuestros estudiantes muestran como prioritario el significado asociado al bachillerato como un “espacio de vida juvenil”, donde lo más importante es ver a los amigos y convivir con otros.

Entrevistador: Y de toda tu estancia en la prepa, ¿qué sería lo que más te gustó?

Isabel: Diría yo que la experiencia en sí de estar con otro grupo de gente, de personas; se veían muchas cosas diferentes, o sea, yo venía de la secundaria a otro mundo en el que pues había chavos ya más grandes que yo, tenían otro tipo de experiencias, entonces me pareció muy interesante ver cómo todos se relacionaban, creo que eso fue lo más interesante; conocí chavos que se drogaban, conocí todo tipo de personas, incluso se llegaban a drogar en la escuela.

Y es que el bachillerato, en general, es considerado como una etapa (casi) “de oro”, ligada de manera natural al relajo entre compañeros y el esparcimiento con los amigos (Romo, 2009). En términos globales, hay una valoración positiva y muy agradable: “Me fue muy bien, creo que a mí nunca se me complicó la escuela, me encantaba ir a la escuela y me encantaba ir a la prepa” (Isabel).

Y al cuestionarles acerca de la conclusión de sus estudios de bachillerato, la coincidencia estuvo en el orgullo y la satisfacción. Por ejemplo, Alejandro comentó lo siguiente:

Me fue bien porque en sexto ya fue como la despedida, fue donde todos [...] como que un abrazo entre todos [...] se me hizo muy afectivo, pues a pesar de que hubo diferencias entre todos, como que se borró y ahora cada quien va a hacer su vida, va a agarrar su camino [...]. Al terminar fue bonito, como un cierre de logros, porque fue difícil, para mí fue difícil estudiar la preparatoria.

Entrevistador: ¿Te causó satisfacción y orgullo terminar sexto semestre?

Alejandro: Sí, porque terminé algo que pensé que no iba a hacer, pero se hizo.

Finalmente, un elemento que destaca en este tránsito por el bachillerato y una preocupación constante en todos los entrevistados fue la cuestión económica, pues como ya se mencionó antes, provienen de contextos familiares y sociales desfavorables en los que muchas veces no se cuenta con toda la facilidad económica para impulsar a los hijos a seguir estudiando, por lo que iniciar, cursar y terminar la preparatoria requiere de una fuerte decisión personal que asume la responsabilidad por los gastos que se generen. Y todos lo resolvieron aunque de diferentes maneras: con becas (Alejandro), trabajando (Carlos, Isabel, Jorge) o mediante el apoyo y sacrificio de la familia (María, Rosa). Y todos ellos expresan que salieron fortalecidos de este proceso, más maduros y responsables.

El “gran paso” a la educación superior. Camino hacia la universidad

El camino que cada uno de los seis jóvenes tuvo que andar no estuvo exento de obstáculos. Lo que para otros jóvenes sería un paso natural y directo hacia la educación superior, para María, Alejandro, Rosa, Carlos, Isabel y Jorge significó un camino más largo por andar, aunque diferente por las propias circunstancias. Un común denominador fue que no continuaron estudiando y que finalmente no estudian la carrera que pensaban o imaginaban desde el bachillerato.

El bachillerato, como una etapa anterior con respecto a la educación superior, significa preparación; no obstante, Isabel cuenta que los estudios de la preparatoria no le sirvieron de mucho porque al entrar al instituto tecnológico, “había muchas cosas que mis compañeros sabían y yo no; por ejemplo, había compañeros que sí sabían de computadoras, de Matemáticas, de Cálculo; yo también sabía pero no al nivel de ellos”; lo anterior debido a que ella había estudiado en un bachillerato general y no técnico. Por su parte, para Alejandro significó adquirir habilidades como instructor comunitario de CONAFE. Rosa nos dio porcentajes: “De un 100%, la prepa me preparó en un 70%, siento que me hizo falta hasta cierto punto más exigencia”. Rosa comentó que se hizo muy cuidadosa y detallista en la elaboración de trabajos “soy más cuidadosa con la ortografía”.

Sin embargo, antes de transitar hacia otro tipo de experiencias era fundamental el cerrar ciclos. Para los jóvenes, concluir el bachillerato va acompañado de determinados rituales tanto académicos como sociales, dentro de los primeros se encuentra la elaboración y presentación de una tesina que, dependiendo de la perspectiva y el sentido que se le confiere, puede ser útil o inútil; para Carlos fue de mucha utilidad, ya que trabajó un tema relacionado con alguna enfermedad o caso clínico, el trabajo le sería de gran utilidad porque proyectaba ingresar a la carrera de medicina; sin embargo, para Isabel la elaboración de la tesina implicó una decepción porque fue mucho trabajo invertido y ella “sintió que ni siquiera se tomaron el tiempo para haberla leído” (sus maestros).

En relación a los rituales sociales de tránsito, definitivamente cobran importancia las ceremonias de graduación. Rosa platicó que no tuvo una graduación, solamente el acto institucional de entrega de documentos. A ella le hubiera gustado tener una fiesta y hasta compartió que si hubiera culminado sus estudios en la preparatoria de la Escuela Normal seguramente habría disfrutado con sus amigos de la fiesta de graduación, evento de gran significado porque representa el cierre de un ciclo en la vida de los jóvenes y el despedirse simbólicamente de los amigos dado que seguirán rumbos diferentes.

Es de llamar la atención que también el hecho de ingresar a una universidad inmediatamente permite el descubrimiento de aficiones y gustos, como en el caso de María, que descubrió su gran pasión por la danza árabe. Lo anterior es importante porque aunque los jóvenes no se insertan de forma inmediata en la educación superior, no neces-

riamente implica que no hagan nada, pues en su mayoría se dedican a ayudar en casa, trabajan con algún pariente, amigo o conocido. Tal es el caso de María, que habló con el cura de su colonia para que le permitiera impartir talleres de computación.

También es importante mencionar que ninguno de los seis se veía en el bachillerato estudiando la carrera en Intervención Educativa. Carlos comenzó estudios de Medicina y Arte; María quería estudiar Veterinaria o Trabajo Social; Jorge, Alejandro, Rosa querían ser maestros (aunque mencionaron que con la reforma ya no convenía); e Isabel inició la Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación. Por lo tanto, el común denominador es que exploraron en otras posibilidades y dejaron pasar tiempo. Al dejar pasar el tiempo, tanto Carlos como Isabel y María pensaron que si no hubieran interrumpido sus estudios ya estarían acabando sus carreras, no obstante, no se arrepienten, pues en comparación con su grupo se consideran más maduros.

Como universitarios, el bachillerato se traduce en recuerdos para ellos. Carlos lo recuerda como una etapa en la que aprendió a no juzgar a los demás, ya que como estudió la especialidad de Enfermería, en el tiempo destinado a la realización de sus prácticas las experiencias y el trato con enfermos le permitió darse cuenta que no es bueno juzgar con base en apariencias o con las primeras impresiones. María lo añora, quisiera volver a vivir la etapa de "preparatoriana". Jorge recuerda en especial a sus amigos, porque al venir de un entorno rural, cada uno de ellos siguió caminos diferentes que los obligaron a dejar su lugar de origen.

La universidad se traduce en volver a vivir un proceso de adaptación, como el que vivieron al ingresar a la prepa. Sin embargo, en la universidad se piensan como mayores de edad, con más responsabilidades. Y a la pregunta de qué le dirían a un adolescente de secundaria sobre el bachillerato, todos coincidieron en su respuesta: deben seguir estudiando porque la preparatoria significa una oportunidad de crecimiento.

CONCLUSIONES

A través del acercamiento que tuvimos con los seis jóvenes por medio de las entrevistas, ellos nos platicaron y externaron su imagen sobre el bachillerato, lo que viene a reforzar estereotipos que se relacionan con

un espacio para el relaxo, un espacio donde puede haber violencia, un espacio en donde muestran que son inmaduros como parte de su propio desarrollo, un espacio para estudiar, un espacio de tránsito. Sin embargo, también es un ámbito para construir sociabilidades, para reafirmar identidades, para descubrir y consolidar gustos y aficiones y construir sus propios imaginarios a partir de sus experiencias. Desde la visión de los jóvenes, la prepa es mucho más que aquellas etiquetas convencionales que tiene, que no por ello dejan de significar, sino por el contrario, son anclajes para comprender lo que es y lo que significa el bachillerato como un punto de llegada y como un punto de partida.

Por otro lado, es de llamar la atención que entrevistamos a jóvenes que han tenido experiencias muy fuertes (a veces complicadas y difíciles) a nivel personal y familiar como la pérdida de seres queridos, preocupaciones económicas, enfermedades o accidentes; sin embargo, en su discurso es claro que no se victimizan, y que a partir de sus circunstancias han sido capaces de reinventarse. En este sentido, el bachillerato y la universidad se convierten en pilares fundamentales de su propia construcción y de su realidad.

REFERENCIAS

- Andrade, L. (2002). Construcción social e individual de los significados: aportes para su comprensión. *Estudios Sociológicos*. México: Colegio de México, vol. XX, núm. 1, pp. 199-230 (en línea). Disponible en: www.redalyc.org/pdf/598/59805808.pdf.
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa. Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 2 (en línea). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/465>.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf> (consultado 1 de marzo de 2015).
- Arfuch, L. (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: UAA.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. España: Frónesis/Cátedra/ Universitat de Valencia.
- Colombo, M. (2003). Reflexivity and Narratives in Action Research: A Discursive Approach. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, vol. 4, núm. 2 (en línea). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/718> (3 de marzo de 2015).
- Cruz, A. (2010). La prevención de conductas de riesgo en adolescentes de bachillerato privado. Tesis de maestría. Aguascalientes: UAA.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona: Pomares.
- De Garay, A. (2005). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- Durand, G. (2003). *Mitos y sociedades. Introducción a la mitología*. Buenos Aires: Biblos.
- Garalgaza, L. (1990). *La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*. Barcelona: Anthropos.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Guerra, I. y E. G. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: UPN.
- Guzmán, C. y C. S. (Coords.). (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM / Pomares.
- Ibarra, L., Escalante, A. Fonseca y C. Darío (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona State University, vol. 21, pp. 1-32 (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728060.pdf>.
- López, A. (2004). Espacios de identificación entre los estudiantes de bachillerato tecnológico, en Marcela Gómez y B. Orozco (Coords.). *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. México: Plaza y Valdés.
- Medina, I. (2008). Factores asociados al razonamiento verbal y matemático: resultados del EXANI II en estudiantes de Educación Media en Aguascalientes (2002). Tesis de maestría. Aguascalientes: UAA.
- Milán, L. (2015). Aprendizajes para la vida en el bachillerato desde la perspectiva de estudiantes del último semestre en la ciudad de Aguascalientes. Tesis de doctorado. Aguascalientes: UAA.

- Mishler, E. (1986). *Research interviewing. Context and Narrative*. USA: Harvard University Press.
- Muñoz, G. (2002). El desarrollo moral en alumnos de escuelas secundarias de Aguascalientes. Tesis de maestría. Aguascalientes: UAA.
- Pérez, H. (1995). *En pos del signo. Introducción a la Semiótica*. México: El Colegio de Michoacán.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnica del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-42 (en línea). Disponible en: https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-0729.Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf.
- Ramírez, L. (2008). Diagnóstico del desarrollo cognitivo y del desarrollo del juicio moral en bachilleres del municipio de Aguascalientes. Tesis de maestría. Aguascalientes: UAA.
- Ramos, C. (2009). Estudio del desarrollo cognitivo y moral en alumnos de secundaria del municipio de Aguascalientes. Tesis de maestría. Aguascalientes: UAA.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. 2a. edición. México: Siglo XXI Editores, Siglo XXI de España Editores.
- Romo, M. (2002). Diagnóstico del desarrollo moral y resolución de la crisis de identidad en bachilleres del municipio de Aguascalientes. Tesis de maestría. Aguascalientes: UAA.
- Romo, M. (2009). Jóvenes universitarios de Aguascalientes. Procesos identitarios y reflexividad moderna. Tesis de doctorado. México: DIE-CINVESTAV.
- Schwandt, T. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism, en Denzin, Norman & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. 2a. edición. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, pp. 189-213.
- Secretaría de Educación Pública (2008). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf (consultado 1 de marzo de 2015).
- Urteaga, M. (2007). La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos. Tesis de doctorado. México: UAM.

- Velázquez, L. (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*. México: Lucierna Diógenis.
- Vera, O. (2011). Percepción del adolescente en la comunicación con sus padres sobre sexualidad en la escuela preparatoria CONALEP de la ciudad de Aguascalientes. Tesis de maestría. Aguascalientes: UAA.
- Weiss, E. (Coord.) (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Weiss, E., I. Guerra, E. Guerrero, J. Hernández, O. Grijalva, J. Ávalos (2008). Young People and High School in Mexico: Subjectivization, Others and Reflexivity, *Ethnography and Education Journal*, vol. 3, núm. 1, pp. 17-31. ❀

RESUMEN

Se presenta un reporte parcial de un estudio más amplio realizado con estudiantes de primer semestre de educación media superior. El propósito principal fue identificar algunas variables asociadas al logro escolar en el marco del enfoque curricular por competencias. Un propósito particular fue la validación de la escala de actitudes hacia el estudio diseñada para este acercamiento la cual resultó con valores que indican que se trata de un instrumento válido y confiable. En este trabajo se reportan únicamente dos variables: actitudes de los estudiantes hacia el estudio y algunas prácticas de los estudiantes con relación al trabajo escolar. El modelo teórico utilizado para medir las actitudes fue el que propone tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental. Los hallazgos indican que los estudiantes participantes, en general, muestran actitudes favorables hacia el estudio; cuentan con hábitos de estudio y saben hacer uso de estrategias para esta actividad que favorecen, particularmente, la memorización.

Palabras clave: actitudes, medición de actitudes, educación media superior.

¹ Doctora en Investigación Educativa, profesora-investigadora del Departamento de Educación desde 1987. Ha desarrollado proyectos de investigación en los campos de evaluación educativa, currículo, enseñanza de la ciencia. vgutier@correo.uaa.mx.

ABSTRACT

This paper is a partial report of a wider study about freshmen students in high school education which main purpose was to identify several variables associated with academic achievement within the framework of a new curricular approach based on competencies. One of the particular aims for this work was to validate the scale of attitudes towards the study. This scale was designed specifically for the purpose of this research, and its results indicate that it is in fact a valid and reliable instrument. This paper contains only the report of two variables which are: 1) student's attitude towards the study and 2) some student's practices related to schoolwork. The theoretical model used to measure attitudes was one that postulates three components: cognitive, emotional and behavioral. The findings indicate that, in general, the participant students show favorable attitudes toward the study; students do have study habits and also know how to use study strategies that favor particularly memorization.

Keywords: attitudes, measuring attitudes, high school education.

PROBLEMA

El estudio que se presenta forma parte de una investigación más amplia cuyo propósito fue establecer la relación entre un conjunto de variables del estudiante y otras del entorno escolar con el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes de educación media de un bachillerato general. Otro objetivo fue la validación de algunos de los instrumentos utilizados para recabar las evidencias empíricas pertinentes. Por la extensión solicitada para este artículo se reportan únicamente hallazgos iniciales en torno a la variable *actitudes de los estudiantes hacia el estudio* así como algunas prácticas en torno que los mismos participantes refieren. Asimismo, se da cuenta del proceso de validación de uno de los instrumentos empleados.

Las actitudes constituyen desde hace mucho tiempo un importante objeto de estudio de diversas disciplinas, particularmente de la psicología social, la psicología educativa y la psicología de la personalidad. En el campo educativo, junto con otras variables afectivas como la motivación, la autoestima, el auto-concepto y los intereses, se han abordado tanto como objetivos de aprendizaje como variables que influyen en el mismo. Como señalan Gargallo, Pérez, Serra, Sán-

chez y Ros (2007), las variables que condicionan el rendimiento de los alumnos son numerosas y constituyen una intrincada red en la que resulta muy complejo ponderar la influencia específica de cada una de ellas. Sin embargo, se comparte la idea de que, entre todas las mencionadas, las actitudes son variables fundamentales en los procesos de aprendizaje y el rendimiento escolar que se logra; de ahí la importancia de su conocimiento. Al respecto, Vallejo (2011) identifica que cuando éstas tienen una orientación negativa, interferente, como este autor propone, conducen al fracaso académico y a la deserción de los estudiantes. Larsen-Freeman y Long (1994 citado en Minera, 2009) comparten esta apreciación y señalan que una mala disposición en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes, puede empeorar hasta el punto de que éstos abandonen por completo –en el caso de la investigación de estos autores– el estudio de una segunda lengua. Por su parte, Hernández, Gómez, Maltes, Quintana, Muñoz, Toledo, Riquelme, Henríquez, Zelada y Pérez (2011) señalan que un componente importante en el aprendizaje es la predisposición por aprender, lo que permite al estudiante abordar de forma crítica su propio proceso de aprendizaje. Se trata, de algún modo, de las actitudes hacia el trabajo que el estudiante realiza para aprender. Por último, como señalan Montero, Pedroza, Astiz y Vilanova (2015): “Encontramos la necesidad de prestar atención a las actitudes, principalmente porque éstas tienen una importante influencia sobre el rendimiento académico inmediato” (p. 89).

La importancia de conocer la orientación e intensidad de las actitudes se debe a que, como propone McLeod (1992, citado en Montero *et al.*, 2015), las actitudes son respuestas relativamente estables, sentimientos intensos que se forman por repetición de respuestas emocionales que se automatizan con el tiempo y se tornan estables y resistentes a los cambios. De ahí que su identificación nos lleve a consolidarlas o, cuando así se requiera, a implementar estrategias para su cambio.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En el contexto de la educación, las actitudes se dirigen hacia numerosos objetos: las disciplinas que se estudian, los contenidos específicos de éstas, los profesores, el aprendizaje, la estructura y tamaño del

grupo, los cursos y su dinámica así como diversos aspectos de la clase como la disciplina escolar, los métodos de enseñanza que se emplean, las actividades que se realizan en el aula, la propia escuela y el ambiente escolar, entre otros muchos. De hecho, como los teóricos de las actitudes señalan, un objeto actitudinal puede ser cualquier persona, institución, proceso, entidad o situación particular. Uno de esos objetos, importante por su papel en los procesos de enseñar y aprender y hacia el cual el estudiante debiera mostrar una disposición cognitiva, afectiva y conductual favorable, es el *estudio*. Esto es, la actividad principal de todo educando. Se trata de un esfuerzo sistemático cuyo propósito es el aprendizaje de los contenidos educativos propuestos en un currículo y en el que hace uso de una serie de estrategias para su logro.

Por otro lado, es importante señalar que el concepto de actitud no es unívoco. Ésta ha sido definida de múltiples maneras dependiendo del modelo teórico que se asuma. A este respecto, Gutiérrez (1998) presenta los siguientes modelos: *modelos instintivistas* que incluyen todos los paradigmas derivados de una interpretación principalista del instinto, según la cual las actitudes quedan explicadas en términos de impulsos innatos; *modelos referenciales* en los que la actitud se explica como un proceso de imitación del sistema social percibido; *modelos conductistas* que se fundamentan en la acción como clave explicativa (aquí el comportamiento es la causa de la actitud) y, finalmente, los llamados *modelos tradicionales*, paradigmas nacidos del enfoque cuantitativo y del análisis de las dimensiones o componentes. Existen otros modelos explicativos, como es el llamado *teoría de la acción razonada* que intenta explicar con un pequeño número de variables, entre las que se encuentran las actitudes, las conductas de las personas.

En este trabajo se asume la perspectiva del *modelo tradicional* en el que la actitud se define como un sistema de elementos cognitivos, afectivos y comportamentales o de tendencia a la acción, como de manera más precisa se le denomina. El componente cognitivo se estructura por un conjunto de creencias descriptivas, evaluativas y recomendativas. La información que las primeras contienen puede ser amplia o muy básica, e incluso correcta o incorrecta. Por su parte, el componente afectivo se manifiesta a través de las emociones o sentimientos que el sujeto señala, se originan cuando se establece contacto con el objeto actitudinal. El componente de tendencia a la acción contempla un inventario de conductas de acercamiento o alejamiento hacia el objeto de la actitud.

Cabe decir que esta estructura es de naturaleza aprendida, estable y muestra una dirección positiva o negativa (favorable o desfavorable) hacia el objeto actitudinal. Además, presenta distintos niveles de intensidad en las personas. Una idea a destacar es que se considera que las actitudes son variables explicativas de la conducta, de ahí su importancia.

En otro orden de ideas, desde el punto de vista metodológico, el estudio se puede calificar como descriptivo, realizado desde un enfoque cuantitativo y abordado desde la psicología social a través del *modelo tradicional* de las actitudes ya referido.

En esta investigación participaron 455 estudiantes de educación media superior que en el momento de la aplicación de los instrumentos ingresaban al primer semestre del bachillerato con un nuevo currículo por competencias. De este conjunto de jóvenes, 51% eran mujeres y el porcentaje complementario, varones. La edad promedio de estos alumnos fue de 15 años con una desviación de .517, lo que muestra una distribución relativamente homogénea.

Las variables exploradas, cuyo comportamiento se reporta en este estudio, fueron: las actitudes de los estudiantes hacia el estudio, hábitos de estudio, técnicas de estudio utilizadas por los jóvenes y algunas razones por las que los participantes manifiestan no estudiar.

El instrumento empleado para la medición de la actitud hacia el estudio fue una escala Likert diseñada desde el modelo ya mencionado. Dicho instrumento considera las tres dimensiones o componentes de la actitud. La escala original se estructuró con 30 reactivos y cuatro opciones de respuesta que iban del *muy de acuerdo* al *muy en desacuerdo*. Dicho instrumento fue piloteado y evaluado en su calidad técnica. Para el caso de la confiabilidad, la escala en su conjunto obtuvo un valor de alpha de Cronbach de .870. Kerlinger y Lee (2002 en Ursini, Sánchez y Orendain, 2004) han establecido el .70 como el límite entre confiabilidad aceptable y no aceptable, por lo que se puede interpretar que, en términos de consistencia, se trata de un instrumento aceptable. Posteriormente, se determinó la confiabilidad para cada componente que resultó del análisis factorial aplicado al instrumento. Este estadístico se muestra en la tabla correspondiente.

Para determinar la validez de la escala, primero se verificó que el modelo de análisis factorial fuese pertinente para este conjunto de datos. La Tabla 1 muestra la prueba de KMO y Bartlett y su nivel de significancia. Este resultado confirma la pertinencia de hacer uso de dicho tipo de análisis.

Tabla 1. Prueba de KMO y Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkinde adecuación de muestreo		.850
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2782.687
	gl	435
	Sig.	.000

Con este modelo de análisis (factorial de componentes principales con rotación Varimax) se conformaron cinco factores que corresponden a los componentes: afectivo, cognitivo y de tendencia a la acción. Los componentes extraídos explicaron 48.343% de la varianza total. El primer factor mostró 22.098%; el segundo, 10.957% y el tercero, 5.814%. Los otros dos factores, un poco más de 4%. Todas las cargas factoriales fueron mayores a 0.40 lo que sugiere la validez de la escala. El recorrido de la carga factorial fue de 0.414 a 0.753 y sus respectivos valores de alfa de Cronbach (confiabilidad para cada factor), mayores de .70, lo cual se interpreta como adecuado. En la Tabla 2 se muestran los resultados.

Tabla 2. Estructura factorial de la Escala Actitudes hacia el estudio.

Ítem	Componentes				
	1 CA ⁺	2 CCE ⁻	3 CCE ⁺	4 CA ⁻	5 CTA
18. Estudiar me produce satisfacción.	.744				
26. Estudiar me hace sentir bien.	.703				
20. Estudiar me hace sentir muy capaz.	.696				
24. Estudiar es agradable.	.555				
3. Estudiar me hace una mejor persona.	.507				
23. Estudiar me hace sentir útil.	.414				
$\alpha = .810$					
1. Sólo estudio para pasar los exámenes.		.698			
8. Estudiar es muy aburrido.		.626			
7. Estudiar me parece algo difícil.		.625			
19. Estudiar me da flojera.		.556			
27. Prefiero hacer cualquier cosa menos estudiar.		.415			
$\alpha = .791$					

Ítem	Componentes				
	1 CA ⁺	2 CCE ⁻	3 CCE ⁺	4 CA ⁻	5 CTA
5. Los alumnos exitosos son los que estudian más.			.753		
6. Estudiar mucho te asegura que tendrás un buen trabajo.			.667		
4. El estudio asegura un mejor futuro.			.642		
9. Los alumnos más estudiosos son los más responsables			.583		
14. Los jóvenes que no estudian fracasan en la vida.			.510		
$\alpha = .750$					
22. Estudiar me irrita, me pone de mal humor.				.743	
25. Estudiar me produce frustración.				.702	
17. Estudiar me produce ansiedad.				.666	
15. Estudiar quita mucho tiempo.				.533	
$\alpha = .710$					
11. Estudiar debe ser la actividad más importante para los jóvenes.					.750
12. Los jóvenes deberían dedicar la mayor parte de su tiempo a estudiar.					.665
30. Entre estudiar y ver televisión, prefiero lo segundo.					.580
					.624
$\alpha = .624$					
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.					

Después de este análisis fueron eliminados siete reactivos por mostrar un comportamiento disperso, por lo que la escala final se conformó por 23 ítems.

De esta manera, se puede observar que los reactivos poseen características psicométricas de validez. Se concluye señalando que los resultados de confiabilidad y validez resultaron aceptables.

Para las otras variables mencionadas, se aplicó un cuestionario con el que se exploró la existencia de hábitos de estudio, las técnicas que emplean los jóvenes encuestados para estudiar así como las

razones que manifiestan para no estudiar y su percepción sobre el dominio que perciben tener sobre las técnicas de estudio empleadas. Ambos instrumentos fueron aplicados en línea en los laboratorios de cómputo de la institución. La duración de la aplicación fue de aproximadamente de una hora. Sin embargo, el tiempo de respuesta fue aproximadamente de 30 minutos.

Por último, es pertinente señalar que si bien la estrategia de levantamiento de la información permitió identificar nombres, domicilios y otros datos particulares de los estudiantes, se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información por lo que su disposición a responder fue muy favorable.

Hallazgos

La actitud, como ya se señaló, es una estructura en la que se identifican tres componentes: cognitivo, afectivo y de tendencia a la acción.

En la Tabla 3 aparece la distribución de las actitudes de los participantes en los distintos componentes y su orientación (favorable/desfavorable). Asimismo, se muestran las medias de cada ítem.

Como se puede apreciar, las respuestas de los estudiantes muestran actitudes favorables hacia el estudio en el componente afectivo (ítem 1 a 6) dado que los porcentajes en zonas del “Muy de acuerdo” y “Acuerdo” oscilan entre 72.5% y 94.9%. Lo mismo sucede en el componente cognitivo-evaluativo ya que cuatro de los cinco ítems (7 a 10), oscilan en un rango que va de 55.9 a 95.6%. Sólo el ítem que hace referencia a “Los jóvenes que no estudian fracasan en la vida” (reactivo 11) concentra el acuerdo de 40.4%.

En el caso del componente de tendencia a la acción (reactivo 21-23), la actitud favorable se muestra únicamente en uno de los reactivos (21) que agrupa en la zona de acuerdo al 64.1%.

Lo orientado favorable de la actitud en los componentes señalados se confirma con las distribuciones de los ítems desfavorables a la actitud (tanto en el componente afectivo como cognitivo-evaluativo, ítems 11 a 20). Así, por ejemplo, en el componente cognitivo-evaluativo, los porcentajes en zona de desacuerdo en tres de los cinco ítems oscilan entre 57.5% y 80%. Para el componente afectivo desfavorable, los porcentajes en esta área van de 58% a 77%.

En el caso de los valores de la media, el mínimo fue igual a 1.36 y el máximo de 2.63. Se observa, además, que la calificación de la actitud

promedio ($X = 2.20$) se encuentra en la zona de acuerdo (entre 2.63 y 1.36). Con estos resultados se muestra que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia el estudio.

Tabla 3. Actitudes de los estudiantes hacia el estudio: porcentajes y valores de la media para cada reactivo.

Ítems	MA %	A %	D %	MD %	- X
1. Estudiar me hace una mejor persona.	46.6	48.3	3.4	1.7	1.60
2. Estudiar me hace sentir muy capaz.	35.7	55.3	8.6	.3	1.74
3. Estudiar me hace sentir bien.	23.7	61.9	14.1	.3	1.91
4. Estudiar me hace sentir útil.	21.3	53.3	15.8	9.6	2.14
5. Estudiar me produce satisfacción.	19.9	57.4	20.6	2.1	2.05
6. Estudiar es agradable.	11.3	61.2	24.4	3.1	2.19
7. El estudio asegura un mejor futuro.	69.7	25.9	3.8	.7	1.36
8. Los alumnos más estudiosos son los más responsables.	25.9	47.2	23.1	3.8	2.05
9. Los alumnos exitosos son los que estudian más.	17.2	50.3	29.0	3.4	2.19
10. Estudiar mucho te asegura que tendrás un buen trabajo.	16.6	39.3	36.2	7.9	2.36
11. Los jóvenes que no estudian fracasan en la vida.	8.3	32.1	47.9	11.7	2.63
12. Estudiar es muy aburrido.	34.8	7.6	48.5	9.0	2.41
13. Sólo estudio para pasar los exámenes.	9.3	43.1	39.3	8.3	2.53
14. Estudiar me da flojera.	9.0	44.8	40.7	5.5	2.57
15. Estudiar me parece difícil.	4.8	29.3	50.7	15.2	2.24
16. Prefiero hacer cualquier cosa menos estudiar.	1.0	19.0	69.7	10.3	2.11
17. Estudiar quita mucho tiempo.	8.6	27.9	55.5	7.9	2.37
18. Estudiar me produce ansiedad.	26.9	6.6	50.7	15.9	2.24
19. Estudiar me produce frustración.	21.4	5.5	16.6	56.6	2.16

Ítems	MA %	A %	D %	MD %	– X
20. Estudiar me irrita, me pone de mal humor.	3.4	18.3	61.7	16.6	2.09
21. Estudiar debe ser la actividad más importante para los jóvenes.	13.1	51.0	30.0	5.9	2.29
22. Los jóvenes deberían dedicar mayor tiempo a estudiar.	8.2	40.3	43.8	7.6	2.51
23. Entre estudiar y ver la televisión prefiero lo segundo.	4.5	42.1	43.1	10.3	2.41

MA: Muy acuerdo A: Acuerdo D: Descuerdo MD: Muy en desacuerdo \bar{X} : Media

En párrafos anteriores se mencionó que las actitudes, además de su orientación, presentan distintos niveles de intensidad. Para determinar este rasgo de la actitud se seleccionaron sólo los casos que se ubicaron tanto en el “fuerte acuerdo” como en el “fuerte desacuerdo”. De lo anterior resulta que en este grupo de 455 estudiantes, 26% presenta una actitud desfavorable pero intensa hacia el estudio y un 22% una actitud intensa y favorable. Ello llevaría a explorar un poco más a estos grupos que son más definidos en su postura.

Dentro del estudio de las actitudes, se señala que existe una fuerte correlación entre los componentes que la estructuran. Al respecto, se realizó una correlación entre un índice construido para cada uno de estos componentes resultando moderada y significativa para los factores afectivo y cognitivo-evaluativo ($r=.335$ y $p=.000$), lo que indica consonancia entre estos factores por lo que sería esperable que cuando se tienen creencias negativas sobre el objeto de la actitud, las emociones que éste despierta sean igualmente desfavorables y el caso contrario. El componente de tendencia a la acción no mostró correlaciones significativas con los otros dos.

Otro aspecto explorado fue el de los hábitos de estudio. Se trata de una variable que suele asociarse al rendimiento académico del estudiante. Cruz y Quiñones (2011) la definen como las distintas acciones que realiza el estudiante de manera constante para aprender de manera permanente y que tienen que ver con la forma en que se organiza para estudiar: tiempo, espacio, recursos, métodos y técnicas empleadas. Sobre este particular, 82% de los jóvenes señala que cuen-

ta con un lugar específico en casa para estudiar, mayoritariamente el comedor o su recámara. 90% refiere que cuando realiza esta actividad se prepara con todo lo necesario, incluyendo el acceso a internet. Además, programa, dependiendo del nivel de dificultad de las materias, los días y horas que dedicará a su estudio. Lo anterior da cuenta de la dimensión de planificación para el estudio.

Sobre las actividades o técnicas de estudio que los participantes realizan, se encontró que mayormente se hace uso de técnicas que favorecen la memorización de la información. Otras estrategias que demandan procesos de pensamiento de orden superior o que impliquen mayores demandas cognitivas para el estudiante reciben los menores porcentajes como se observa en la Tabla 4. Sería pertinente explorar las metodologías de enseñanza que los profesores utilizan y sus correspondientes experiencias de aprendizaje. Una observación al respecto es que a propósito del enfoque educativo por competencias y el cambio en el enfoque del currículo que se implementa actualmente en las instituciones de nivel medio superior, es esperable un desplazamiento de los métodos centrados en el profesor hacia métodos centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Sabemos que el diseño de experiencias de aprendizaje depende de la o las metodologías que el docente seleccione como pertinentes, en función de las competencias a desarrollar así como de otras condiciones del contexto como el tamaño del grupo, el tiempo del que dispone para desarrollar las actividades así como la modalidad, los escenarios de aprendizaje y los recursos de los que dispone. Es importante destacar que la elección de la o las metodologías de enseñanza es una cuestión fundamental porque como, señala Fernández (2006), si bien sabemos que no existe el “mejor método”, la investigación y la experiencia muestran que hay métodos que por la cantidad y calidad de trabajo que exigen al estudiante, favorecen aprendizajes reflexivos, críticos, responsables y de mayor participación por parte del estudiante, a los que se les denominan aprendizajes autónomos.

En todo caso, la idea es transitar, de manera gradual, hacia esos aprendizajes. De ahí que el docente deba seleccionar y adecuar estrategias que parecen muy pertinentes al desarrollo de competencias tales como: aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, aprendizaje basado en proyectos, método basado en la investigación, la enseñanza por centro de interés, el aprendizaje cooperativo, el contrato de aprendizaje, la tutoría y la tutoría entre pares, entre otras, y combi-

nar distintos escenarios, modalidades y formas de organización para el trabajo: clase presencial o espacios de aprendizaje virtual; seminarios, trabajo individual, en pares, en pequeños grupos, y otros que el profesor pueda idear. Tales formas de enseñanza se fundamentan en enfoques de aprendizaje por descubrimiento y construcción que se oponen a un papel un tanto pasivo por parte del estudiante en el proceso de su propio aprendizaje. Una aportación de estas metodologías radica en el hecho de que en su propio desarrollo favorecen la oportunidad de aprendizajes, en este caso, muy identificados con las competencias genéricas, abordando así los dos tipos de competencias que nos interesa desarrollar: las propias de la formación disciplinar y las de la formación integral. Se trata, pues, de estrategias valiosas que para poder ser utilizadas, los profesores deben conocer, aplicar y luego adecuar de manera que vayan ganando dominio gradual en su utilización.

Con el empleo de tales estrategias de enseñanza, es probable que los estudiantes ampliarán su repertorio de técnicas de estudio y harán uso de aquellas que les demanden un mayor reto cognitivo.

Tabla 4. Técnicas de estudio que implementan los jóvenes para estudiar.

Cuando estudio realizo lo siguiente:	%
Repetir lo leído	76.3
Repasar con otros compañeros (preguntarnos de memoria)	73.4
Resumir	60.5
Subrayar	58.4
Hacer acordeones	55.3
Asociar lo leído con textos, imágenes, palabras, etc.	52.8
Elaborar mapas conceptuales	29.2
Hacer una guía de preguntas y memorizarla	28.2
Escribir, hacer notas en los márgenes del texto	23.7
Elaborar cuestionarios	22.0
Explicar lo leído	12.0

Los estudiantes también realizaron una autovaloración de su dominio sobre ciertas técnicas de estudio. Los hallazgos se presentan en la Tabla 5.

Los resultados indican que los estudiantes “saben hacer” mayores cosas para estudiar que las que normalmente realizan y que son muy probablemente las que solicitan los profesores a través de las actividades que indican a los estudiantes. Aunque también cabría preguntarse en dónde han aprendido a hacer uso de estas técnicas. Es necesario indagar más a este respecto.

Tabla 5. Autovaloración de los jóvenes sobre su conocimiento para realizar ciertas actividades para el estudio.

	% De acuerdo	% Indeciso	% En desacuerdo
Sé cómo elaborar resúmenes.	92.7	7.3	0
Sé cómo elaborar esquemas y cuadros sinópticos.	89.6	10.1	.3
Sé cómo elaborar mapas conceptuales.	88.2	10.8	1.0
Sé tomar notas en clase.	84.4	14.2	1.4
Sé cómo elaborar una síntesis.	84.0	14.9	1.0
Puedo explicar lo que estudio con mis palabras.	83.3	14.6	2.1
Sé hacer trabajos de investigación.	78.0	20.6	1.4
Sé cómo elaborar mis guías para estudiar.	75.0	22.9	2.1
Sé buscar información adecuada y confiable en Internet.	72.6	25.7	1.7
Sé elaborar fichas de trabajo o lectura.	70.4	25.4	4.2
Sé elaborar diagramas.	69.3	25.4	5.2
Sé buscar información en la biblioteca.	63.2	27.1	9.7
Sé identificar las ideas centrales de un autor a través del subrayado.	62.8	36.1	1.0
Sé cómo elaborar un ensayo.	53.8	36.5	9.7
Sé buscar el significado de una palabra en el diccionario.	52.8	34.4	12.8
Sé utilizar el diccionario de sinónimos y antónimos cuando leo o escribo.	13.2	35.4	51.4

Un señalamiento muy importante dentro de la teoría de las actitudes es la delimitación entre lo que constituye la actitud en sus tres componentes, cognitivo, afectivo y comportamental, y lo que es la realización de una conducta. De tal manera, sabemos que la actitud, si bien es un muy buen predictor de la conducta, no es el único, existen otras variables que la determinan. De esta manera, los estudiantes expresaron también que muchas veces no estudian ni en tiempo ni forma, y entre las razones que manifiestan se encuentran las registradas en la Tabla 6.

Tabla 6. Razones que expresan los estudiantes por las que no estudian.

	%
No me puedo concentrar.	85.2
Por cansancio.	77.3
Tengo muchas distracciones.	53.0
Tengo dudas que me impiden avanzar.	44.3
Quiero estudiar pero me cuesta trabajo (voluntad débil).	43.0
Me siento desmotivado(a).	42.3
No tengo tiempo.	38.0
Tengo muchas interrupciones.	32.0
No entiendo lo que tengo que estudiar.	27.5
Falta de materiales (libros, equipo, etc.).	14.1
Se me hace difícil.	13.0
Problemas familiares.	10.3
No dispongo de un lugar adecuado.	10.0
No sé cómo estudiar.	10.0

Como se puede observar, el mayor porcentaje manifiesta un motivo de no estudio que puede ser atendido por la escuela a través de distintas acciones y desde el trabajo realizado en la materia de Metodología para el Trabajo Académico y/o a través del apoyo que brindan

los tutores. Es de interés, también, indagar si el cansancio al que hacen referencia como motivo para no estudiar tiene que ver con la carga académica y el ritmo de trabajo que se impone en la institución o con factores más de tipo familiar y/o personal. En ambos casos, conocer la circunstancia ayudaría a eliminar este factor que impide que los estudiantes se dediquen de lleno al estudio.

CONCLUSIONES

Para cerrar este informe parcial, de lo realizado hasta el momento en la investigación se puede señalar que se ha logrado el propósito de identificar las actitudes de los estudiantes hacia su actividad principal: el estudio. Los resultados muestran que los jóvenes tienen una disposición favorable, lo que constituye un buen principio en este proceso formativo que inician. Será un reto para la institución no sólo mantener sino consolidar tales disposiciones y, desde la teoría de las actitudes, enriquecer el contenido de sus componentes, particularmente las creencias descriptivas y evaluativas de la dimensión cognitiva así como la afectiva.

Vallejo (2011) señala que una importante característica de las actitudes es que si bien son persistentes, no permanecen inmutables; igual pueden afianzarse que debilitarse en correspondencia con las nuevas experiencias del sujeto. Por tal motivo, es fundamental que habiendo encontrado una disposición favorable de los estudiantes hacia el estudio, tal situación sea no sólo aprovechada sino fomentada y consolidada a través de acciones a nivel tanto del aula como del propio centro escolar, como ya se señaló.

Al respecto, se coincide con Gargallo *et al.* (2007) en la consideración de que la actitud es una tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de una determinada forma a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar de modo favorable o desfavorable hacia dicho objeto actitudinal, de manera consecuente con dicha evaluación. Por otro lado, existe también un componente afectivo (que algunos teóricos consideran el más esencial de la actitud) que permite con cierta certidumbre anticipar la conducta de alejamiento o acercamiento al objeto actitudinal. En este estudio, el factor que explica un mayor porcentaje de la varianza fue precisa-

mente el afectivo. En este punto se genera un interés de investigación que lleve a medir sólo este componente y probar si efectivamente es el que tiene mayor peso en la orientación e intensidad de la actitud.

Por otro lado, el acercamiento mostró la pertinencia de hacer uso del modelo teórico tradicional para dar cuenta de la naturaleza de cada uno de los componentes que estructuran la actitud. Sin embargo, el componente de tendencia a la acción deberá trabajarse más, la mayoría de los ítems sobre esta dimensión resultaron con las cargas factoriales más bajas por lo que se eliminaron de la escala.

Otra reflexión que surge se da en torno a la "intensidad" de las actitudes, pues se trata de otra de sus características importantes. En varios estudios realizados por la autora de este artículo se ha encontrado que el porcentaje de personas que se ubican en las zonas de fuerte acuerdo y fuerte desacuerdo es menor a las que se ubican en posiciones más moderadas. Es importante trabajar únicamente con estos grupos una vez identificados para tener mayores probabilidades de que análisis de relaciones con otras variables resulten más esclarecedores. De la misma manera, deberá abordarse con mayor intensidad el estudio de las actitudes con modelos teóricos explicativos como es el caso del enfoque de la Teoría de la Acción Razonada. Con ello podría, por ejemplo, compararse lo encontrado desde el modelo tradicional con un acercamiento desde el paradigma de la TAR para comparar los resultados.

En todo caso, se reconoce la importancia de las actitudes como elementos explicativos de la conducta, avanzar en esa verificación es esencial. Otro punto relevante es el de abordar los distintos objetos actitudinales que tienen que ver con el contexto escolar de modo que pueda construirse un marco de referencia en torno. Léase por ejemplo estudios sobre: las disciplinas que se estudian; los contenidos específicos de éstas; los profesores; el aprendizaje; la estructura y tamaño del grupo; los cursos y su dinámica así como diversos aspectos de la clase como la disciplina escolar; los métodos de enseñanza que se emplean; las actividades que se realizan en el aula, la propia escuela y el ambiente escolar, entre otros muchos.

Por lo que se refiere a los trabajos sobre actitudes hacia el estudio, se puede afirmar que no son muy numerosos y lo son menos en el nivel de educación media superior, tal vez porque se da por hecho que quienes continúan sus estudios presentan actitudes favorables al respecto, lo cual, ciertamente no es así, el estudio realizado aporta a esta tarea.

Otras variables a las que se tuvo un primer acercamiento, como hábitos y técnicas de estudio, merecen un acercamiento más profundo.

Un avance en esta fase del trabajo fue la validación de la escala de actitudes hacia el estudio. Ésta seguirá evaluándose en su calidad técnica hasta contar con un instrumento que constituya una herramienta confiable para otros investigadores.

Como se señaló al inicio, en el presente documento se ha reportado parte de un estudio mayor. En éste se siguen trabajando otras variables medidas así como sus posibles relaciones, particularmente con el rendimiento de los estudiantes encuestados.

REFERENCIAS

- Boza, C. y Toscano, C. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 125-142. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8.pdf>.
- Cruz, N. y Quiñones, U. (2011). Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería, Poza Rica, Veracruz, México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 11 (3), 1-17.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 35-56.
- Gargallo, L., Pérez, P., Serra, C., Sánchez, I. y Ros, R. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 421, 1-11.
- Gutiérrez, M. (1998). *Actitudes de los estudiantes hacia la ciencia*. México: UAA/PIES.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S., y Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de enseñanza básica y media de la provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 71-83. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100004&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052011000100004.
- Kara, A. (2009). The Effect of a 'Learning Theories' Uniton Students' Attitudes Toward Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.5>.

- Kelly, W.A. (1982). *Psicología de la Educación*. Madrid, España: Morata.
- Montero, Y. H., Pedroza, M. E., Astiz, M. S y Vilanova, S. L. (2015). Caracterización de las actitudes de estudiantes universitarios de Matemáticas hacia los métodos numéricos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), 88-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-montero-et-al.html>.
- Minera, R. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73.
- Ursini, S., Sánchez, G., y Orendain, M. (2004). Validación y confiabilidad de una escala de Actitudes hacia las Matemáticas y hacia las Matemáticas Enseñadas con Computadora. *Educación Matemática*, 16 (3), 59-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516304>.
- Vallejo, P. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: una propuesta desde la Pedagogía. *MediSan*, 15 (11). En:http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol_15_11_117san181111. ❁

Desarrollo de competencias emocionales en jóvenes bachilleres bajo un enfoque psicoeducativo

NANCY GABRIELA GALVÁN ESTRADA¹

RESUMEN

De acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), educar por competencias obliga a los educadores a repensar los propósitos educativos y modificar los saberes establecidos para incluir otros que tengan mayor sentido y sirvan para la vida del estudiante.

Esto conlleva pensar en la Educación Emocional como una alternativa innovadora para el desarrollo de competencias emocionales que incidan en el bienestar del educando. Este trabajo muestra un estudio pre-experimental llevado a cabo en el Centro de Educación Media de la UAA en el que se buscó desarrollar dos competencias emocionales: la *conciencia de sí mismo* y la *autorregulación emocional* en 40 estudiantes de un grupo de sexto semestre que tomó la materia optativa de Psicología Humanista en el año 2013. Se aplicó un tratamiento psicoeducativo bajo la luz de los principios y postulados de la Psicoterapia Gestalt y la Educación Emocional, con una medición test-re-test utilizando la escala TMMS-24, un cuestionario construido *ex profeso* para medir la conciencia de sí mismo, así como autoinformes de los alumnos so-

¹ PTC adscrita al Centro de Educación Media de la UAA. Imparte las materias de *Taller de Desarrollo Humano, Psicología y Vida, Orientación Profesiográfica y Plan de Vida y Carrera*. Artículos publicados: "Autoconocimiento, Creatividad y Desarrollo Vocacional" y "Educar en Competencias", en la Gaceta Universitaria de la UAA. Coautora del libro electrónico: *Experiencias de Innovación docente 2008*. nancysol94@hotmail.com.

bre sus experiencias de aprendizaje. Los resultados encontrados mostraron un incremento estadísticamente significativo en el dominio de estas competencias emocionales que, contrastados con otros estudios, permitieron afirmar que la intervención fue exitosa para desarrollar estas competencias, logrando con ello una mejora en la adaptación de los participantes a su medio ambiente y reconociendo un impacto en la autonomía emocional y en otras competencias para la vida y el bienestar que no fueron trabajadas directamente durante la intervención.

Palabras clave: competencias emocionales, conciencia de sí mismo y autorregulación emocional, psicoterapia Gestalt, Educación Emocional.

ABSTRACT

According to the Integral Higher Average Education (RIEMS) reform, educating competence require educators to rethink educational purposes and modify the established knowledge to include others that make more sense and serve for the life of the student.

This involves thinking about the emotional education as an innovative alternative to the development of emotional competence affecting the welfare of the learner. This work shows a prior study carried out in the Centre of Secondary Education of the UAA which sought to develop two emotional competencies: the consciousness of self and emotional self-regulation in a group of 40 sixth-semester students who took the elective course of Humanistic Psychology in the year 2013. It was applied a psychoeducational treatment under the light of the principles and tenets of the Gestalt psychotherapy and emotional education, with a measurement test-re-test, using the scale TMMs-24, a questionnaire specifically built to measure awareness of self, as well as autoreports from students about their learning experiences. The results showed a statistically significant increase in the domain of these emotional competencies; these, contrasted with other studies, allowed to affirm that the intervention was successful to encourage these skills, resulting in an improvement of the participants adaptation to their environment, recognizing an impact on the emotional autonomy and other skills for life and well-being which were not directly worked during the intervention.

Key words: emotional competencies, awareness of self and emotional self-regulation, Gestalt psychotherapy, emotional education.

INTRODUCCIÓN

En la formación de jóvenes bachilleres, no basta con una preparación intelectual y científica, sino que se requiere algo más que eso: una verdadera preparación para la vida donde se vea a los jóvenes como seres en relación con un universo infinito de posibilidades, partiendo para ello de competencias socioemocionales fundamentales. La escuela actual, dice Goleman (2003), tiene entre sus retos el conjugar en sus programas tanto el plano intelectual como el emocional para que los alumnos aprendan a pensar y a sentir con la cabeza y el corazón unidos. Es importante que los jóvenes cuenten con una preparación científica mediante su inteligencia racional, pero también que cuenten con una inteligencia emocional que cimente su identidad, confianza y seguridad para afrontar la vida y desplegar habilidades sociales que les permitan vincularse satisfactoriamente, abonando con ello a una vida saludable.

La Educación Emocional (EE) (Bisquerra, 2003, 2005, 2009, 2011; Fernández y Extremera 2004; Reppeto y Pena, 2010) es un concepto que ha venido cobrando presencia en diversos contextos sociales, sobre todo en el ámbito escolar, buscando con ello desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes de manera que esto les permita tener una vida más plena y satisfactoria. Si esto se analiza a la luz de los cuatro pilares fundamentales de la educación propuestos por Delors (1996), se observa que va en consonancia y acorde con una educación posmoderna de siglo XXI, centrada en los principios de aprender a ser y aprender a convivir. La EE tiene poco más de dos décadas de desarrollo y se ha construido y alimentado conceptual y prácticamente de la psicología, la pedagogía, la teoría de las emociones y de diversos movimientos de renovación para el desarrollo humano surgidos en la segunda mitad del siglo XX; está ligada también a otro concepto llamado inteligencia emocional (IE) donde ambos representan la base y el eje para desarrollar “competencias emocionales” dentro de un contexto escolar.

Este trabajo presenta el fundamento y los resultados de un estudio pre-experimental implementado en aula en el Centro de Educación Media de la UAA como trabajo de tesis, mediante una intervención educativa en un solo grupo escolar donde se observó el desarrollo de dos competencias emocionales: la *conciencia de sí mismo* y la *autorregulación emocional*. Se aplicaron 27 experiencias de aprendizaje bajo los enfoques de la Psicoterapia Gestalt y la Educación Emocional, reconocien-

do el valor relativo y sus limitantes al haber trabajado con uno solo, pero valorando los resultados de aprendizaje arrojados tanto para la autora como para los participantes.

MARCO TEÓRICO

La educación del siglo XXI: educar para la vida

Hoy, las fronteras de la educación se expanden más allá de la instrucción y se hace indispensable una educación para la vida. ¿Qué significa esto? Acaso, ¿romper los límites de un paradigma tradicional centrado en la enseñanza de saberes determinados e ir ahora en pos de algo más como el aprender a vivir, aprender a ser persona y convivir en paz y armonía? Se piensa que sí. Y como nadie da lo que no tiene, si a un joven sus padres o maestros no le ofrecen la posibilidad de que aprenda a conocerse y a tomar conciencia de sí mismo mediante la identificación de sus necesidades, emociones y circunstancias, y el efecto que esto tiene en sus relaciones, estará carente de recursos para enfrentar la vida matizada de retos, situaciones y problemas que trastocan su ser como persona, y su realidad. Pensemos en la ola de violencia que se incrementa, las tendencias suicidas o el suicidio consumado, depresión, ansiedad, estrés, adicciones, el vacío existencial y el sufrimiento, entre otros. Por ello, es fundamental que los estudiantes aprendan a vivir la vida con sentido, conocerse, contactar con ellos mismos y con los otros, y a buscar su realización personal y felicidad. Si se quiere contribuir en preparar a los estudiantes para la vida, se debe atender su vida emocional en los currículums escolares de manera intencionada, planificada y efectiva mediante una Educación Emocional.

El adolescente de hoy

Cada época marca y hace que los jóvenes sean de una manera determinada influenciados por los valores y características de la sociedad. El siglo XXI nos ofrece una generación de adolescentes posmodernos influenciados por la tecnología y los medios de comunicación que viven en estructuras familiares y sociales nuevas donde los vínculos socioemocionales se van trastocando dando pie a comportamientos y

problemáticas que pueden afectar su desarrollo emocional y personal así como sus relaciones interpersonales.

Gavilán y D'Onofrio (2004) refieren que la adolescencia significa “crecer”, “padecer”, “sufrir” e “ir creciendo para convertirse en adulto”, lo cual implica crisis y procesos de cambio a través de los cuales el joven alcanza la autonomía psicológica y se inserta en el medio social sin la intermediación de la familia. Los adolescentes conocen cada vez más el mundo que les rodea, pero se desconocen a sí mismos. Por ello es importante contribuir a que se descubran y valoren, y a que enfrenten la vida con confianza y seguridad, sin temor ni barreras, en el mundo que les toca vivir. En esta etapa hay dos tareas fundamentales: una, el logro de la propia identidad, valorarse y tener seguridad partiendo de la reorganización de la personalidad revisando procesos de identificación con figuras primarias y la integración con otras nuevas identificaciones con personas y grupos; y la otra, la apertura al mundo socio-cultural con un sentido de búsqueda y el desarrollo de un proyecto de vida personal y vocacional.

Boschma (2008), en su libro: *La Generación Einstein* describe a los adolescentes como seres sociables, listos, dialogantes y solidarios que tienen actitudes ingeniosas y creativas así como multidisciplinarias para aprender –pero sólo cuando este aprendizaje les resulta significativo–; personas que nadan como “peces en el agua” en la sociedad de la información donde aprenden y trabajan en la red y se involucran en comunidades virtuales y colectivos sociales con determinados fines. Utilizan más su pensamiento lateral y aprenden por asociación de ideas, saben descubrir e investigar, pero sólo aquello que les interesa, decidiendo cómo y cuándo quieren hacerlo.

Cornejo (2009), psicoterapeuta Gestalt, destaca que los adolescentes de hoy bien pueden pasar del infierno al cielo y del cielo al infierno porque son jóvenes inmersos en nuevas formas y características de la sociedad donde si no se manejan bien los límites y normas apropiadas en la familia y la escuela, se pueden convertir en unos tiranos de los padres y docentes, pero también en seres infelices y sin sentido si no se les apoya y comprende. Refiere que la adolescencia puede ser una *bomba de relojería* donde el joven se cree lo que es, pero que en realidad no sabe lo que es, ni hacia dónde quiere ir; vive una etapa en la que tiene que empezar a demostrar lo que dice que es y muchas veces la realidad le demuestra que no es así, que no vale tanto como cree o que tiene que hacer un esfuerzo mayor para demostrarlo; es

precisamente aquí donde algunos se *quiebran* y presentan síntomas de depresión, abatimiento, indiferencia, una actitud de dejar pasar la vida, comienzan a darse al desenfreno o consumo de drogas; y, en algunos otros casos, simplemente niegan sus problemas.

Es la etapa en la que más pelea con la realidad porque comienza a darse cuenta de que el mundo encantado y mágico de la niñez va adquiriendo otra realidad e intenta negarla por el hecho de que se está convirtiendo en un adulto con obligaciones y responsabilidades, aunque vea al mismo tiempo mayores posibilidades de libertad y autonomía.

Respecto al trabajo educativo con ellos, señala que ser adolescente supone habitualmente la falta de compromiso para un trabajo interior y comprometido porque generalmente les gana la desidia o pereza para hacer las tareas y olvidan algunas cosas, son impuntuales en la escuela, bostezan en clase, se mueven mucho ya sea con las manos, los pies o todo el cuerpo, se enferman o bloquean ante ciertas situaciones emocionales, y pueden entrar en una franca rebelión pasiva o activa, diciendo casi siempre: “no lo sé”. Por lo tanto, sugiere que docentes y padres tengan siempre presentes los límites (que son para ellos como las paredes o el techo de una casa que le dan un sentido de protección y seguridad, a la vez que de contención y defensa), pero también las reglas, así como sus creencias y valores, cuestiones involucradas con su sexualidad, amigos, sueños y proyectos, y que hay que ayudarles a gestionar su capacidad de autocontrol emocional, y a que tengan una favorable autoestima e identidad.

Bisquerra (2011) enfatiza que hay que prevenir en los adolescentes la “miopía hacia el futuro”, una deficiencia en la conducta emocional que consiste en una persistencia en la conducta incorrecta a largo plazo que se caracteriza por elegir opciones con recompensas inmediatas elevadas, pero con altos costos a largo plazo (consumo de drogas, comportamientos de riesgo, vandalismo, delincuencia, violencia). Esto se hace en detrimento de una estrategia ventajosa de recompensas inmediatas menores (estilo de vida saludable, escuchar música, cine, baile, deporte, etc.), pero sin costos a largo plazo o muy reducidos.

El enfoque psicológico: la Psicoterapia Gestalt (PG) en la educación

Ubicada en la corriente humanística de la psicología, la Psicoterapia Gestalt tiene sus raíces en la psicología de la Gestalt iniciada por Max

Wertheimer en la Universidad de Frankfurt a principios del siglo xx, transformándose luego en una terapia de intervención con Fritz Perls quien a mediados de la década de los cincuenta del siglo xx la desarrolló y convirtió en escuela en Estados Unidos de América (Sacristán, 2005).

La PG trasladada al campo educativo representa el espacio psicopedagógico ideal para el desarrollo personal de un estudiante, pues involucra la conciencia, la afectividad y la conducta, y si se desea aún más, hasta lo espiritual.

Naranjo (2004) en su obra *Cambiar la educación para cambiar el mundo* resalta que el proceso educativo debe ser una obra de acompañamiento al crecimiento integral del ser humano, pero que en realidad no es así, porque en la mayoría de los sistemas educativos se vive una educación centrada en los procesos instructivos, la competencia y la individualidad. En la educación no todo es enseñar, sino también una oportunidad para aprender a ser persona y saber convivir en armonía, privilegiando el autoconocimiento y las relaciones interpersonales sanas que incluya un despertar de la conciencia del ego a la conciencia del ser; por lo que si queremos una sociedad diferente, necesitaremos de seres humanos más completos para que puedan llegar a sentirse felices y realizados. Es destacable lo anterior pues hacia allá se orientan los enfoques por competencias: hacia el hecho de promover experiencias prácticas y concretas que tengan sentido para la vida. Pide el autor a quienes trabajan con jóvenes no olvidar las cuestiones urgentes de atender que los asaltan y agobian, como los asuntos “existenciales” que muchas veces se ignoran en el aula. Por ende, es indispensable poner atención para identificar qué les pasa, pero también para estar conscientes de qué es lo que nos sucede a nosotros como docentes cuando interactuamos con ellos. Señala Naranjo que:

No se puede mantener una separación entre lo terapéutico y lo educativo; por lo que situándonos en un contexto escolar, la PG es un recurso de primer orden por sus características y principios y porque tiene un acercamiento experiencial a la verdad, una mejor comprensión de la condición humana, y desarrolla habilidades y actitudes que oscilan entre lo terapéutico y lo didáctico (Naranjo, 2004: 213).

Castanedo (2003), difusor de la Gestalt en la educación, dice que la PG es el proceso de cambiar la toma de conciencia y la conducta, una filosofía existencial que nos habla del arte de vivir y concebir las relaciones del ser humano con el mundo con una visión holística.

La PG no interpreta ni maneja etiquetas, ni se va al pasado, más bien favorece el reconocimiento de la experiencia presente, trabaja con la experimentación y con componentes cognitivo-vivenciales donde el sujeto enfrenta, construye y modifica sus propios pensamientos, sentimientos y conducta generándose cambios de forma y de fondo así como un trabajo unificador que favorece la toma de conciencia en el aquí y en el ahora, ejerciendo la libertad para decidir, asumir la responsabilidad y aprender la independencia funcional (Salama, 2001).

En Gestalt se trabaja con los sentidos, el cuerpo, la voz, la energía, la respiración y la expresión de las emociones, fantasías dirigidas, el psicodrama, la creatividad, el dibujo, la música, la danza y otros recursos más.

Sus objetivos son que la persona descubra por sí misma los mecanismos mediante los cuales enajena parte de sus propios procesos y que le evitan darse cuenta de sí mismo y de su ambiente; poner en evidencia la relación entre percepción y realidad; extraer lo que está dentro del ser humano (concepto parecido al de educación); y que la persona vaya al encuentro consigo misma, la identificación de los "cómo" más que de los "porqués"; pasar de recibir soporte del medio al auto soporte y, finalmente, pasar de una situación de dependencia a otra de independencia (Sacristán, 2005).

Sus valores son la espontaneidad, movimiento, decisión, flexibilidad, congruencia, gozo, cercanía, honestidad, intimidad, autonomía, autenticidad y acción; busca la libertad y responsabilidad del individuo mediante procesos de autoconocimiento, aceptación, confianza y autorregulación.

El valor de peso de la Psicoterapia Gestalt dentro de la educación es grande, pues con ella se puede contribuir a la Educación Emocional del estudiante movilizándolo hacia cambios interiores y exteriores.

El papel del facilitador Gestalt en la educación debe ser el de un líder con inteligencia emocional y un constructor de ambientes propicios para desarrollar competencias emocionales. Debe estar atento a sí mismo, al grupo y a todos y cada uno de los participantes así como a lo que se va generando en las sesiones, pues todo cuenta. Es fundamental su capacidad de observar, intuir, permitir, intervenir, dar afecto y acompañar emocionalmente; ser guía y vigía, tener su plataforma conceptual bien cimentada y contar con habilidades de comunicación (Atienza, 1987).

Las técnicas gestálticas más relevantes de trabajo en grupo son el diálogo, la ronda, el trabajo con asuntos inconclusos, el fomento de la

propia responsabilidad, la proyección, la técnica de recuperación de lo que sale de la persona y que puede ser trabajada de diversas maneras, la inversión de roles, el contacto, el ensayo, el trabajo en fantasía dirigida y la exageración de síntomas o conductas que llevan al individuo a aumentar la percepción de cómo puede estar bloqueando su toma de conciencia (Sacristán, 2005).

Petit (2009), señala que trabajar gestálticamente en un grupo reporta las siguientes ventajas: la esperanza, “si tú cambias, yo también puedo hacerlo”; la universalidad, “creer que yo era el único que tenía esos problemas” viene a disminuir la culpa y pone la atención en todos los miembros del grupo; la información que puede dar el facilitador sobre lo que ha pasado disminuye la angustia ante lo desconocido; y la práctica que desplaza a la teoría y permite el aprendizaje. Así también, otra ventaja es la creación de un campo energético que ofrece la oportunidad de vivir experiencias emocionales intensas, establecer relaciones con los compañeros, crear un microcosmos social donde los participantes experimentarán la unión, el contacto y retirada, y nuevas conductas. En un grupo se es espejo y testigo y se vive la resonancia de las emociones entre los compañeros, lo que puede ser de gran ayuda porque los participantes reciben empuje y energía.

EL ENFOQUE EDUCATIVO: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Rafael Bisquerra, connotado investigador español y psicopedagogo que encabeza los trabajos del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) en la Universidad de Barcelona, define a la Educación Emocional como: “Un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar su bienestar personal y social” (Bisquerra, 2009: 158).

Y por competencias emocionales describe el: “Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Se entiende entonces que la EE es un proceso planificado y sistemático de desarrollo de competencias orientadas al autoconocimiento, al autocontrol emocional, la empatía y la comunicación, donde

los objetivos apuntan a la prevención y el desarrollo para adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las de los demás, denominarlas correctamente, regularlas, subir el umbral de tolerancia a la frustración, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, generar positivas, auto-motivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir, es decir, permitirse, no guardarse sus sentimientos y externarlos.

Las emociones afloran en la adolescencia cuando los jóvenes tienen problemas de comunicación con sus padres, cuando se enfrentan a crisis personales y sociales. Pero, ¿quién sino la escuela, puede ser una alternativa y ambiente para aprender a trabajar con las emociones y los sentimientos?

La Educación Emocional es una forma de prevención primaria inespecífica porque al trabajar con ella de alguna forma se está minimizando la vulnerabilidad de las personas a determinados factores disfuncionales como el estrés. Esto confluye en un proceso educativo para maximizar la tendencia constructiva y no destructiva del ser humano. Sus fundamentos, menciona Bisquerra (2009), están sustentados en aportaciones científicas derivadas de la psicología y la pedagogía así como de diversas disciplinas y movimientos para el desarrollo humano que integrados le dan consistencia. Entre ellos se encuentran: la corriente humanista de la psicología, el movimiento a favor de la autoestima, las teorías de las emociones, las inteligencias múltiples y emocional, así como los movimientos de renovación pedagógica tales como la escuela nueva, la escuela activa y la educación progresiva, los movimientos de innovación educativa y el desarrollo de las habilidades sociales, junto con dos de los pilares de la educación postulados por Delors (1996). Así también, se ha alimentado de la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la educación moral, la psicología positiva y la Programación Neuro Lingüística.

A principios de la década de los noventa en España se comenzó a hablar de la Educación Emocional a raíz de las reformas emprendidas por la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), viéndola como una innovación psicopedagógica que respondía a las necesidades sociales no suficientemente atendidas en el plano escolar.

Tenti (2004) destaca que los jóvenes de hoy necesitan de una educación que les permita enfrentar sin temor alguno los problemas humanos y existenciales para definir su propia vida. El hecho de que los estudiantes aprendan a conocer sus emociones y las regulen les da la

ventaja de ser mejores personas y convertirse en estudiantes emocionalmente inteligentes, con habilidades que les permiten tener, mantener y disfrutar de sus relaciones, desarrollar una mayor tolerancia a la frustración, tener conciencia de sí mismos, sentirse motivados y cultivar una sana autoestima.

EL PAPEL DEL EDUCADOR EMOCIONAL

La Educación Emocional parte del principio de que los referentes y modelos de los educandos tendrán que ser personas que hayan desarrollado competencias emocionales en sí mismos para que un estudiante pueda imitarlas e integrarlas en sus esquemas de desarrollo. Un docente que quiera educar en esto deberá primero sensibilizarse y formarse en competencias emocionales para luego facilitarlas y ser ejemplo.

Bisquerra (2011) refiere que un docente debe permitir que sus estudiantes se expresen sin prohibiciones; no cancelar la expresión de emociones negativas sino enseñarles a que las vivan al igual que las positivas; hablar de ellas con total naturalidad cualesquiera que sean, reconocer las propias para facilitar que ellos reconozcan las suyas y las de otros; recordarles que independientemente de las emociones negativas que sientan se les quiere y respeta; contemplar el lenguaje emocional a través del cuerpo y la palabra; familiarizarlos con estrategias que fomenten el bienestar tales como una ronda de caricias verbales, un masaje, bailar, cantar, reír; permitir que se equivoquen y aprendan de ello; ayudarles a comprender que de la emoción no necesariamente debe derivarse un determinado comportamiento, sino que las emociones se pueden regular, por ejemplo, de la ira no debe derivarse la violencia; fomentar que entiendan la perspectiva del otro (¿cómo te sentirías tú si...?); enseñarlos a que expresen de manera apropiada sus emociones y crear un clima de seguridad en el aula donde el alumno se sienta cómodo, exista una organización flexible y democrática y se favorezca el desarrollo de la responsabilidad y la involucración del alumno en su propio proceso de aprendizaje; tener expectativas positivas sobre el estudiante que lleven al famoso *efecto Pigmalión*; así como utilizar un lenguaje positivo; hablar de oportunidades, de esperanza, confianza y apertura.

La metodología didáctica para una Educación Emocional debe ser eminentemente práctica (dinámica de grupos, *role playing*, Phillips 6/6,

aprendizaje cooperativo, introspección y reflexión, diálogo, actividades lúdicas, respiración, ejercicios de relajación y silencio), con un mínimo de teoría considerando para la profundización el nivel educativo de los destinatarios y las características del grupo.

La investigación en este campo ha concluido que los programas de Educación Emocional que reúnan las condiciones mínimas de calidad y tiempo de dedicación tendrán un impacto importante para el desarrollo integral de las personas, pues suscitan una mayor adaptación escolar, social y familiar, y reducen los pensamientos autodestructivos e índices de violencia así como las conductas antisociales; en la escuela disminuye el número de expulsiones de clase y la edad de iniciación en el consumo de alcohol, tabaco o drogas es más tardío; también se ha encontrado en sus efectos una disminución de la sintomatología depresiva, una baja en la ansiedad y el estrés, así como en los desórdenes relacionados con la comida (Bisquerra, 2011).

De igual manera, estudios recientes han encontrado el “efecto durmiente”, es decir, el impacto a largo plazo ha perdurado en las personas que han tomado cursos de EE más allá de seis meses después de haber tomado el programa. Se han encontrado efectos más elevados que los mostrados en un post-test aplicado inmediatamente de finalizado un taller; esto ha sugerido la conveniencia de establecer evaluaciones diferidas a largo y mediano plazo (Bisquerra, 2011: 19).

En conclusión, programas de Educación Emocional tienen un gran potencial para producir efectos positivos en el desarrollo humano. La falta de éstos o su rechazo equivale a privar a la sociedad de oportunidades cruciales, científicamente contrastadas, para el bienestar personal y social.

Con estos antecedentes, se hizo un estudio en un grupo del Centro de Educación Media de la Universidad Autónoma de Aguascalientes donde se tuvo como objetivo general: evaluar la efectividad de la aplicación de un programa de promoción para el desarrollo de las competencias emocionales: *conciencia de sí mismo y autorregulación emocional* en estudiantes de nivel preparatoria bajo un enfoque de intervención psicoeducativa con los valores y principios de la Psicoterapia Gestalt y la Educación Emocional.

Como objetivos particulares se tuvo: identificar la existencia de diferencias entre el pretest y el posttest en cuanto a la conciencia de sí mismo y la autorregulación emocional en estudiantes de bachillerato.

METODOLOGÍA

Dadas las condiciones que se presentaron en tiempo y en forma para intervenir oportunamente en un semestre donde solamente en éste se llevaría la materia optativa de Psicología Humanista, se eligió un diseño de corte pre-experimental O1 x O2.

Se aplicó un pretest (O1) tratamiento (X) y posttest (O2) para la medición del efecto del tratamiento en las variables dependientes:

- A) Competencia emocional *conciencia de sí mismo*: atención que da el propio estudiante a sus estados internos y recursos, así como a los efectos de cambio que se generan en su conducta, pensamientos y emociones. Indicadores: el estudiante:
- Desarrolla procesos de introspección.
 - Se conoce y valora a sí mismo.
 - Toma conciencia de sus problemáticas y necesidades.
 - Desarrolla la autocrítica y la reflexión sobre sus procesos de mejora personal.
 - Incrementa sus umbrales de aceptación, confianza, seguridad en sí mismo.
 - Reconoce sus recursos y alternativas de cambio.
- B) Competencia *autorregulación emocional*: capacidad del estudiante para reconocer, expresar y reparar sus emociones y sentimientos de manera voluntaria y responsable. Indicadores: el estudiante:
- Toma conciencia de sus emociones y sentimientos.
 - Los denomina.
 - Los regula y autocontrola en forma saludable.
 - Desarrolla estrategias de afrontamiento para sus estados emocionales negativos.
 - Mantiene los positivos.

Como variable independiente se tuvo un Programa de Promoción de la Conciencia de Sí Mismo y la Autorregulación Emocional en Estudiantes de Preparatoria Bajo un Enfoque Psico-Educativo.

Participantes

40 estudiantes de ambos sexos de nivel bachillerato que tomaron la materia optativa de Psicología Humanista en el periodo enero-junio de 2013, con una edad promedio de 17.3 años.

Materiales

Hojas blancas y de colores, tarjetas, cartulinas, plumones, lápices de colores, aparato reproductor de audio, audios, películas, lecturas y objetos facilitadores.

Instrumentos

- La escala Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), adaptada a la población española por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en 2004, de la original TMMS-48, creada por Salovey y Mayer (1998). Instrumento integrado por 24 ítems (en forma de afirmaciones) donde el participante identifica el grado de acuerdo con cada uno de ellos sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que van desde *nada de acuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (5).
- Cuestionario para identificar la competencia emocional *conciencia de sí mismo* (CCECSM) que buscaba calificar el grado de dominio del participante sobre esta competencia, elaborado por una servidora, mostrando una validez de constructo en jueceo, así como confiabilidad en población adolescente con un alpha de 0.80. Constituido por 28 afirmaciones que medían el grado de atención que el participante daba a sus estados internos y a las consecuencias en su conducta.
- Cuestionario informativo para el docente –que era yo misma–, elaborado con el propósito de identificar la situación socio-personal con la que llegaba el alumno al curso, su estructura familiar, condiciones de salud y alguna problemática presente en los planos personales, sociales, escolares y familiares, así como el detectar las preocupaciones o necesidades más apremiantes que presentaba el estudiante en ese momento.
- Y una bitácora del alumno para el registro de sus experiencias de aprendizaje que partían principalmente de las siguientes preguntas: ¿Cómo viví la experiencia? (que buscaba llevarlos a la

identificación de sus sensaciones y sentimientos), ¿De qué me di cuenta? (que buscaba llevarlos a estructurar cognitivamente sus pensamientos) y ¿Qué decido hacer al respecto? (que implicaba llevarlos al compromiso de cambio, basado en lo aprendido en las experiencias de aprendizaje que se implementaban).

Escenario

Plantel de Educación Media en el estado, aula amplia, pupitres móviles, pantalla para proyecciones, reproductor de audio, bocinas y cañón.

Procedimiento

Iniciado el curso, fueron aplicados el Cuestionario Informativo Docente, el CCECSM y el Trait Meta-Mood Scale-24 o test TMMS-24. El CCECSM y el TMMS-24 se aplicaron al finalizar el taller, en tanto que el Cuestionario Informativo Docente se aplicó sólo al inicio; no obstante, se le dio seguimiento a los datos que cubría mediante el uso de auto-informes de los participantes.

Posteriormente se aplicó el programa de intervención durante 60 sesiones grupales, teniendo cuatro a la semana con una duración de 60 minutos. En ellas se implementaron 27 experiencias de aprendizaje implicando diversos tiempos y movimientos, teniéndose siempre presente la dinámica y marcha del grupo, la reflexión, introspección, comunicación y el trabajo cooperativo.

Cada sesión iniciaba con la detección del ambiente y necesidades en el grupo y participantes con la pregunta: ¿cómo estás, cómo te sientes hoy?

Al término de cada semana se pedía a los alumnos un informe donde se narrara lo que les habían dejado cada una de las experiencias vividas; a través de éstos se realizaba el seguimiento, analizando cualitativamente los cambios y experiencias de los alumnos a fin de ver si los propósitos educativos se iban cumpliendo junto con el efecto de las sesiones y actividades desarrolladas.

Las acciones y recursos fueron de corte gestáltico y educativo, y al final del curso se pidió al alumno un trabajo integrador sobre sus aprendizajes respecto a la conciencia de sí mismo, la autorregulación emocional, los cambios personales, necesidades y compromisos.

Posteriormente se aplicó la prueba T para muestras relacionadas con la finalidad de buscar diferencias significativas en los puntajes de la aplicación inicial y aplicación final para ambos instrumentos.

RESULTADOS

52% de los participantes reportó sentirse satisfecho y encontrarse bien consigo mismo, con gusto por terminar la preparatoria y expectativas para su futuro; un 35% presentaba estrés por la culminación de los estudios, y un 13% estaba insatisfecho.

A nivel familiar, 50% enfrentaba problemáticas familiares y el otro 50% se sentía satisfecho y no refería problemática alguna.

En lo escolar, 57.5% se encontraba en bienestar, 30% tenía problemas con sus materias y 12.5% denotaba cansancio y deseaba terminar ya.

En lo social, 72% vivía con satisfacción, 10% veía nuevas oportunidades de ampliarla, otro 10% tenía problemas de noviazgo y 8% miedo a socializar. En cuanto a problemáticas y necesidades, 75% presentaba cuestiones vocacionales y de ingreso a la Universidad, 13% deseaba concluir, 5% presentaba rezago, 2% problemas económicos y otro 2% problemas personales, y 3% no reportó preocupación alguna.

En el instrumento TMMS-24, se encontró que en el componente *Atención a los sentimientos*, de la competencia *Conciencia de sí mismo*, hubo una ligera disminución del dominio, pasando de un puntaje de 27.73 en el pretest a 27.28 en el posttest. La diferencia no fue estadísticamente significativa ($p > 0.05$), por lo que los participantes se mantuvieron en el mismo rango de dominio del componente, significando que los alumnos mostraron una adecuada percepción en cuanto a atender sus sentimientos, no teniendo carencias para detectarlos ni una actitud desmedida de atención. Se concluye una adecuada percepción de sus sentimientos.

En el componente *Claridad emocional* de la competencia *Conciencia de sí mismo*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.01$, $F = 1241.86$) entre el pretest y posttest al aplicar la prueba T para muestras relacionadas. Puntaje medio en el pretest de 24.9 puntos y el posttest 28.8 puntos, lo cual significó que los estudiantes cambiaron de la categoría "debe mejorar la comprensión de sus estados de ánimo" a una "adecuada comprensión".

El instrumento TMMS-24 se ocupa también de la competencia *Regulación emocional*, a través del concepto *reparación de los estados de ánimo*; para este componente no se presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p>0.05$) entre los puntajes alcanzados en el pretest (29.13) y en el postest (29.98). Se afirma entonces que se mantuvieron en el mismo rango de dominio, significando que los estudiantes se mantuvieron en una adecuada regulación y autocontrol de sus estados emocionales negativos.

En cuanto la aplicación del pretest y postest del Cuestionario para Identificar la Competencia Emocional Conciencia de Sí Mismo (CCECSM), hubo diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en ambas aplicaciones ($p\leq 0.01$, $F=1267.21$) con un puntaje medio de 148.13 en la aplicación inicial y de 158.88 para la aplicación final. Ello implicó un incremento estadísticamente significativo en la habilidad para reconocer las emociones y desarrollar procesos de introspección.

En las bitácoras de los alumnos, los reportes daban cuenta de sus logros en términos cualitativos.

Respecto a la *Conciencia de sí mismo*, se observó que un alto porcentaje logró alcanzar este indicador. Los alumnos reportaron que con las experiencias de aprendizaje se exploraron y contactaron consigo mismos, valoraron y reconocieron sus cualidades y defectos e identificaron sus temores como a crecer e independizarse; así también, se descubrieron en sus límites y potencialidades, incluso unos cuantos mostraron señales de una conciencia más expandida.

Lograron desarrollar procesos de introspección mediante la auto-observación y descripción de sí mismos, permitiéndoles esto reconocer sus circunstancias, problemáticas y necesidades, así como identificar sus recursos y alternativas de cambio. Hubo autocrítica y reflexión sobre sus procesos de mejora, y sus umbrales de aceptación, confianza y seguridad se incrementaron.

En cuanto a la *Autorregulación emocional*, la mayoría mostró cambios en su capacidad para reconocer, expresar y reparar sus estados de ánimo de manera voluntaria y responsable, logrando contactar con sus emociones y sentimientos, permitiéndose hablar de ellos, reconociendo cómo los habían aprendido desde niños, dándose la oportunidad de experimentar toda clase de emociones sin temor y manteniendo bajo control sus estados emocionales negativos, generando positivos.

Algunos testimonios de los estudiantes:

Soy una persona con defectos, con miedos, pero con muchas ganas de crecer, de salir adelante y ser mejor cada día, consciente de que el pasado nos sirve para ser mejores personas si lo sabemos enfocar. AMM

Durante este curso me he dado cuenta de quién soy yo, me ha ayudado a autoconocerme mediante de actividades que me pusieron a reflexionar cómo me defino a mí mismo, y otras que me ayudaba a hacer un contacto con mi interior, algo que nunca hice antes en mi vida, porque nunca me había dado a mí mismo el tiempo para hacerlo y ponerme en contacto conmigo mismo y reflexionar acerca de quién soy. Nunca antes había experimentado con tanta intensidad esa sensación de bienestar y tranquilidad que me proporciona el poder conectarme con mi interior y me ha dado la oportunidad de decirme que estoy vivo y de estar consciente de que estoy en el aquí y el ahora. LVM

Estas actividades, aunque no me resultó tan sencillo realizarlas, me ayudaron a conocer más sobre mí misma, y como no es nada fácil la autodescripción, ya que muchas veces no vemos nuestras virtudes y sólo nuestros defectos, me ayudó a tener una idea más clara de quién soy, mis virtudes y valores, entre otras cosas; en pocas palabras, valorarme a mí misma. MRL

Cabe señalar que incluso unos cuantos mostraron señales de una conciencia más expandida:

Yo soy un ser humano único y valioso, con grandes cualidades, dones y defectos, yo soy amor y fortaleza, soy tenaz y perseverante, creativa y soñadora, reservada, divertida y con sentido del humor, responsable, trabajadora, valiente, curiosa y aventurera. Descubrí además que sólo yo soy responsable de mi vida, que tengo la suficiente fuerza interna para superar adversidades, me falta madurar emocionalmente y tenía una niña herida, que ahora comienza a sanar. PSR

Nuestra conciencia es igual que una flama, pues crece conforme la vamos alimentando y no debemos dejar que se extinga, pues sin el yo consciente mi llama llega a apagarse. MLLP

Gracias a lo que va del curso de Psicología Humanista me he creado una conciencia de mí misma nueva, pues gracias a las actividades realizadas me he puesto en contacto conmigo mismo, momentos y experiencias que han marcado mi vida. SFR
Me he conocido más a fondo y he aprendido a satisfacer mis necesidades y a mantener una relación sana con mi propio ser. SST

Hubo autocrítica y reflexión sobre sus procesos de mejora, y sus umbrales de aceptación, confianza y seguridad en sí mismos se incrementaron:

Antes estaba muy confundida acerca de la Andrea que realmente era, porque era dos: la que me daba miedo mostrar y la que soy. ARS

Sólo yo tengo la llave de mi vida. Soy la única que puede juzgarme, criticarme, aplaudirme. ULL

[...] hay gente nueva que no conozco y me gustaría conocerlos, y hay otros que me gusta que estén, el miedo y la inseguridad es lo que me aborda, pero es bueno conocer y descubrir nuevas personas o cosas; adoro haber elegido esta materia porque tiene un buen programa y temas diferentes. Mi estado: emocionada y ansiosa. (Actividad 1, LMM)

[...] esta actividad fue muy especial y tranquilizante para mí, la maestra nos dijo: pónganse cómodos, cierren sus ojos y escuchen lo que les pondré y diré, puso la canción *Espejo*, para mi punto de vista muy reflexiva y acertada, me sentí rara, sensible y llena de experiencias y emociones, abrí mi mente y me sentí tranquila y empecé a dibujar por todos lados hasta que llegué a un bosque... había un niño y ahí estaba yo... me dijo que todo iba a estar bien y esto me hizo sentir reconfortada... Después, la maestra nos dio a firmar un contrato que decía muchas cosas para ser exitosos. Me gustó esta actividad pues estuvo llena de emociones y certezas. Mi estado: decidida. (Actividad 6, LMM)

En cuanto a la *Autorregulación emocional*, se observó que la mayoría mostró cambios en su capacidad para reconocer, expresar y reparar sus estados de ánimo de manera voluntaria y responsable:

He aprendido a estar más tranquila, a aceptar las cosas que siento y que me suceden como parte de la vida, creo que he aprendido a superar las emociones que a veces me embargan, y antes no sabía qué hacer con ellas. EJ

He aprendido que puedo estar tranquila siempre que yo me lo proponga, me han hecho más fuerte las experiencias, he aprendido mucho y me agrada saber que mis sentimientos me hacen crecer junto con cada vivencia en el transcurso de mi vida, me ha hecho acercarme más a mí, a conocerme y como tal, poder relacionarme mejor con los demás estando bien conmigo misma. FDD

He experimentado felicidad, tristeza y enojo, las cuales he sabido controlar y dejarlas ir cuando es el momento. ARS

Durante las clases de psicología hacemos actividades que nos pueden llevar a la alegría o hasta el punto de recordar el momento más triste de nuestra vida. Yo creo que este punto es extremadamente útil puesto que nos enseña los momentos en los que debemos de abrirnos a la gente y los que no, nos enseña a ser fuertes y a entender que no todas las personas reaccionan igual que yo frente a situaciones que yo podría considerar inmaduras o no tan fuertes. AAM

Los estudiantes lograron contactar con sus emociones y sentimientos permitiéndose hablar de ellos, reconociendo cómo los habían aprendido desde niños, se dieron la oportunidad de experimentar toda clase de emociones sin temor frente a los compañeros:

En el curso he aprendido sobre mis emociones, a conocerlas y a manejarlas. Con estos aprendizajes puedo tener un perfil más completo de mí mismo emocionalmente, comprender el porqué de las emociones y saber qué tanto control tengo sobre éstas. AAM

Durante esta clase hemos experimentado vivencias muy valiosas y emocionantes, las cuales creo que me han estado regulando y haciendo sacar cosas que lleva uno dentro y se van juntando con el paso del tiempo. Estas vivencias se han hecho muy útiles para mí ya que con ellas he logrado una mejor calidad de vida porque he podido sacar cosas que nunca pensé que pudiera tocar y esto se me hace muy bueno ya que los sentimientos se aclaran. MGLP

Los estudiantes fueron capaces de regular y mantener bajo control sus estados emocionales negativos, así como mantener y/o generar los positivos:

Gracias a las actividades y vivencias del curso puedo decir que ha habido un gran avance en mi regularización emocional, pues he aprendido mucho de las emociones y cómo manejar las propias. [...] he podido expresar cosas y sentimientos que jamás había podido antes. EJ

Muchos días he llegado con una actitud de cansancio, estrés o enojo. En base a muchos ejercicios, sobre todo al de respiración, he podido relajarme, dejarme llevar y volver a un estado de plenitud y un sentimiento de fortaleza para afrontar felizmente mi vida. He regulado mis emociones, pues ciertos ejercicios como el de mi niño interior, me han motivado para modificar ciertas cosas de mi persona. Han sido muy buenas todas esas historias que leemos pues he reflexionado mucho. AAM

El autoconocimiento es el principio para un programa de Educación Emocional y en este estudio se buscó que el estudiante fuera el protagonista principal de su propio cambio guiado por el docente, suscitando en él la confianza para lograrlo y los aprendizajes pertinentes para que aprendiera a conocerse, aceptarse y respetarse.

CONCLUSIONES

En esta investigación se comprobó el valor y el importante aporte que tiene la Psicoterapia Gestalt y la Educación Emocional para el desarrollo de las competencias emocionales propuestas, los beneficios repercutieron en una mayor adaptación personal y social de los jóvenes participantes.

Los resultados coincidieron con los registrados por Bisquerra (2000), Fernández Berrocal (2004) y Repetto (2010), quienes encontraron que el desarrollo de competencias emocionales a través de la Educación Emocional contribuye a que los estudiantes aprendan a tener mayor conciencia de sí mismos, de sus estados de ánimo y pensamientos, así como a regular sus emociones y reconocerlas en los demás, disfrutar de sus relaciones, mejorar su motivación e incrementar la autoestima, prevenir los conflictos y conductas de riesgo.

Los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes se movilizaron; conforme el curso avanzaba, el desarrollo de competencias se hacía evidente aunque el ritmo y proceso era diferente para cada estudiante.

Los cambios experimentados en cuanto a necesidades, deseos y compromisos se vieron reflejados en sensaciones de bienestar, esperanza y confianza en ellos mismos.

La comunicación entre docente y estudiantes fue fluida y confiada; en clase se denotaba entusiasmo, alegría, tolerancia y extroversión, la incertidumbre con la que llegaron al curso se había transformado en un espacio fértil y revitalizante.

Cada ocasión es propicia para renovar o mejorar a partir de lo encontrado, y con esta experiencia se retoman los aciertos y desaciertos para hacer los cambios y ajustes pertinentes para futuros cursos, mejorar y enriquecerlos en temas, procesos y metodologías derivados de los enfoques humanista y transpersonal; por ejemplo, tocar la parte espiritual del ser humano y expandir más la conciencia, ésta es la inten-

ción para la materia que a partir de 2014 se convierte en Taller de Desarrollo Humano. Las 27 experiencias de aprendizaje propuestas pueden ser enriquecidas y modificadas según las necesidades de cada grupo.

Se considera que un estudiante que aprenda a conocerse y a cuidar de sí mismo podrá tener una actitud más solidaria. Con esto se sientan las bases para un bien común y una mejor sociedad.

Con el desarrollo de estas competencias emocionales se contribuye a la Educación Emocional del adolescente, se abona a la formación humanista e integral que se busca en la Universidad y se generan cambios en su comportamiento, emociones y manera de vivir.

Pero, ¿cómo acercarnos y detectar las necesidades emocionales de los jóvenes? Mi respuesta es: observando, escuchando, intuyendo, sintiendo, permitiendo y respetando; así también, creando el clima en aula, estableciendo reglas, actitudes y comportamientos que den marco a un espacio del trabajo con ellos en este sentido.

Se aceptan los límites de este estudio y el hecho de que los resultados no pueden generalizarse.

Se reconoce que el tiempo que duró el curso durante el semestre no permitió explorar más competencias de índole social.

Se sugiere que un trabajo como el realizado puede ser trasladado también a los docentes.

Finalizo diciendo que es importante tomar el timón y navegar en la mar de la Educación Emocional de nuestros jóvenes para contribuir aunque sea con un grano de arena a hacer de ellos personas conscientes, saludables y responsables de su vida y felicidad.

REFERENCIAS

- Atienza, M. (1987). *Estrategias en psicoterapia gestáltica: grupos, parejas y dinámica gestáltica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida, en *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, pp. 7- 43. España.
- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional*. Barcelona: Escuela Española.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. España: Desclée de Brouwer.

- Boschma, J. (2008). *Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociales*. España: Gestión 2000.
- Castanedo, C. (2003). *Grupos de encuentro en terapia Gestalt*. (3ra. Ed.) Barcelona, España: Herder.
- Cornejo, L. (2009). *Manual de terapia gestáltica aplicada a los adolescentes*. 3ª edición. España: Desclée de Brouwer.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Traid Meta-Mood Scale, en *Psychological Reports*, 94, pp. 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el día 2 de enero de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Gavilán, M. A., y D'Onofrio S. (2004). *Re-pensar al adolescente de hoy y re-crear la escuela*. Foro Virtual de la Vicaría de Educación/Buenos Aires. Consultado el día 15 de marzo de 2011 en: <http://cursos.aiu.edu/Desarrollo%20Humano%20II%20Adolescencia/PDF/Tema%208.pdf>.
- Goleman, D. (2003). *La inteligencia emocional*. 37ª edición. México: Vergara.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. 5ª edic. Barcelona: La Llave.
- Petit, M. (2009) *La terapia Gestalt*. España: Kairós.
- Repetto Talavera E., y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la Educación. [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 8, Número 5. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>.
- Sacristán Romero, F. (2005) *Reflexiones sobre la terapia Gestalt*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consultado el día 01 de mayo de 2014 de: <http://site.ebrary.com/lib/univeraguascalientessp/Doc?id=10088640&ppg=19>.
- Salama Penhos, H. (2001) *Psicoterapia Gestalt: proceso y metodología*. México: Alfaomega.

Tenti, E. (2004). La escuela y la educación de los sentimientos. Algunas notas sobre la formación de los adolescentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, No. 1. Buenos Aires, Argentina. ✱

CALEI-
DOSCOPIO

33



JULIO - DICIEMBRE
2015

Profesores

La profesión docente en la educación media superior en Aguascalientes: características socioeconómicas, formación y condiciones laborales de los docentes de tres subsistemas

FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ¹

RESUMEN

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 y el decreto de obligatoriedad de la educación media superior (EMS) en 2012, este tipo educativo es retomado como un punto importante en la agenda educativa del país. Ambos cambios en la política educativa relacionados con la EMS llevan a reflexionar sobre sus actores para entender el contexto y condiciones en que se gestan, tema poco tratado por la investigación educativa. Este artículo se enfoca en documentar las características socioeconómicas, formación docente y condiciones laborales de los docentes de tres subsistemas de la EMS, a partir de los resultados de una investigación centrada en la profesionalización y realizada con una metodología tipo encuesta. Se concluyó que la formación, condiciones laborales y características socioeconómicas de los docentes están vinculadas con el subsistema de adscripción.

Palabras clave: educación media superior, profesión docente, condiciones laborales, formación docente.

¹ Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Coordinadora de la Especialidad en Tecnología Educativa y responsable de la creación de un programa de maestría en modalidad virtual dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. fatimacoiffier@gmail.com.

ABSTRACT

With the Comprehensive Reform in High School 2008 and the obligatory nature of the High School decreed in 2012, this degree is taken up as an important fact of the educational agenda of the country. Both changes in education policy related to High School necessarily lead to reflect on the actors to understand the context in which they are conceived, an aspect indelibly addressed by educational research. This article focuses on documenting teachers' socio-economic, teacher training and working conditions in three different sub-systems, based in a study focused in professionalization and followed by a quantitative approach with survey-type methodology. It was concluded that the working conditions are linked to the teachers' sub-systems, and any sub-system had ideal conditions to develop teaching profession.

Key words: high school, teaching profession, work conditions, teacher training.

La educación media superior se ha posicionado a partir de 2008 como un tipo educativo de relevancia para el Sistema Educativo Nacional, al reconocerse que es un medio para habilitar a los jóvenes para dos actividades de trascendencia: la incorporación a la educación superior y/o la inserción en la vida laboral. La importancia de la EMS radica en la premisa de que constituye una posibilidad de movilidad social ascendente, es decir, quien la culmina tiene mayores posibilidades de evadir un estatus de pobreza o de quedar en vulnerabilidad social al tener ingresos bajos por no contar con este tipo educativo (CEPAL 2010 en INEE, 2011b; e INEE, 2011b).

Con el decreto de obligatoriedad de la EMS, las autoridades educativas deberán comenzar a emprender acciones que no sólo posibiliten el acceso de las personas a este tipo educativo, sino que además aseguren que los egresados cuenten con las competencias previstas en él; éste es un principio de calidad educativa.

De acuerdo con el INEE (2011a) una educación de calidad contribuye a la superación de las necesidades sociales y cuenta con los siguientes atributos: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia interna, eficacia externa, impacto en la sociedad, suficiencia y eficacia en la utilización de sus recursos.

El último atributo de la calidad educativa –la eficacia en el uso de los recursos– tiene que ver al menos con dos aspectos: la optimiza-

ción y buen uso de los recursos económicos para solventar los gastos para brindar el servicio educativo, y el hecho de contar con los recursos humanos necesarios para que el acto educativo ocurra con éxito: dentro de estos últimos se encuentra el docente. Castrejón (1998) afirma que cuando un nivel educativo en crecimiento no tiene resuelto el problema de sus recursos humanos, permanecerá en crisis continua. En este sentido y a la luz de la RIEMS y de la obligatoriedad de la EMS, las autoridades del Sistema Educativo Nacional tienen la tarea de asegurar que los alumnos estén atendidos por profesores competentes, es decir, por verdaderos facilitadores del aprendizaje.

Aunque es bien sabido que los docentes son elementos fundamentales para el logro de mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes, los alumnos han sido y siguen siendo atendidos por maestros que no cuentan con una formación disciplinaria completa y consolidada, así como con la preparación pedagógica suficiente para desempeñar adecuadamente su función (INEE, 2011b). Esto resulta preocupante ante la necesidad de mejorar los niveles de desempeño y disminuir los índices de deserción y reprobación, aún más en aras de la universalización del tipo educativo. A lo anterior se suma el asunto no resuelto de las condiciones laborales de los docentes al existir profesores que trabajan en circunstancias poco favorables para el ejercicio de su profesión.

En este marco y con la implicación de la RIEMS y la obligatoriedad, para atender las necesidades de formación y las condiciones en que los docentes ejecutan la difícil tarea de ser facilitadores del aprendizaje, es imprescindible saber quiénes son, cuáles son sus características socioeconómicas y con qué formación y condiciones laborales cuentan, más aún si la información al respecto es limitada.

Realizando un análisis de los trabajos de investigación en México que abordan los tres elementos mencionados, se encontró que la mayoría de los estudios sobre los docentes se enfocan en la educación básica y en la educación superior (Ávila, 2009; De Ibarrola, Silva y Castelán, 1997; Fuentes, 2009; Galaz, 2002; Galaz y Gil Antón, 2009; Gil Antón, 2008; Grediaga, 2001; Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2007, 2008; Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; y Toriz, 2009), pero no en los maestros de la EMS, tipo educativo que si bien ha comenzado a ser abordado por el INEE en diferentes publicaciones (2011a, 2011b, 2013, 2015), aún es una veta para la investigación educativa en México.

Ante la necesidad de contar con información sobre los docentes de la EMS, sea como un insumo para la toma de decisiones o como una

aportación al campo de conocimiento sobre este rubro, este artículo presenta los principales resultados de una investigación² enfocada en el análisis de la profesionalización de la planta docente valorada a partir de tres indicadores: las características socioeconómicas, la formación y las condiciones laborales de los profesores en tres subsistemas de la EMS en el estado de Aguascalientes.

PERSPECTIVA TEÓRICA

El trabajo de investigación partió del concepto de profesión y luego del de profesión docente. Revisando la perspectiva de varios autores (Abbott, 1998 citado por Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Corrigan y Haberman, 1990; Lieberman, citado por Holey, 2001; Vaillant y Rossel, 2004), una profesión implica poseer conocimientos especializados que permitan la resolución autónoma de problemas inherentes a un campo de trabajo específico; asumir un conjunto de valores y código de ética que rigen el actuar de quienes la practican; contar con las condiciones y recursos necesarios para ejercerla profesionalmente; tener una organización que a través de sistemas de control regulen la pertenencia a la profesión así como los criterios de prestigio y reconocimiento dentro de ésta; y, finalmente, que sus miembros reconozcan la función social de la profesión, la cual es única.

Tomando en cuenta el concepto de profesión, se tiene entonces que la profesionalización es el grado en que ésta es considerada como tal a partir del cumplimiento de los elementos que la caracterizan. De esta forma, la profesionalización no es algo dicotómico, es más bien un continuo donde la profesión puede ubicarse dependiendo de que cumpla con los rasgos que la describen (Darling-Hammond y E. Wise, 1992). De esta manera, valorar el nivel de profesionalización de los docentes es posible a través de los indicadores, formación docente y condiciones laborales.

A diferencia de las profesionales liberales, la docencia es una profesión regulada por un ente más: las escuelas, instituciones que pueden reforzarla en tanto emprendan acciones para mejorar los co-

2 Trabajo de tesis: "La profesionalización de la planta docente en el bachillerato: un estudio de sus características socioeconómicas, condiciones laborales y formación del docente" desarrollado en el marco de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

nocimientos de los maestros, asegurar su autonomía, prever condiciones de trabajo adecuadas y respetar la experiencia y juicio profesional de los maestros en la toma de decisiones que les atañen (Ávalos *et al.*, 2010); o bien, debilitarla si descuidan los aspectos mencionados. Así, la condición de la profesión docente está vinculada con la institución en que se enmarca.

Para el análisis de la formación del docente, se partió de dos conceptos: formación disciplinar y formación para la docencia. La formación disciplinar es el proceso educativo generalmente reconocido por una institución de educación superior a través de un certificado que acredita el dominio de un área específica del conocimiento, que no necesariamente es la educación. En cambio, la formación para la docencia se define como el cúmulo de actividades y procesos diseñados para perfeccionar el conocimiento profesional, habilidades y actitudes de los educadores (Guskey, 2000 citado por Imants y Van Veen, 2010). Cabe mencionar que la formación para la docencia en el marco de la RIEMS se fortaleció a través del Programa de Formación Docente en el Nivel Medio Superior (PROFORDEMS).

En cuanto a las condiciones laborales, se partió de la concepción de Robadino y Körner (2005), quienes las definen como el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las que laboran los docentes. Este escenario es la institución educativa y está conformado por aspectos como la contratación, la concentración en la profesión, la carga de trabajo, la percepción del trabajo y el ingreso, incentivos y promoción en la profesión.

Por último, se abordaron en el estudio las características socio-económicas, definidas como aquéllas que con base en una visión objetivista (posesión de bienes materiales) y subjetivista (posesión de bienes culturales), definen la posición de los docentes en la estructura social y económica, considerando además elementos demográficos (Tenti, 2007).

METODOLOGÍA

El estudio se realizó con una metodología tipo encuesta. Los subsistemas se eligieron a partir de los siguientes criterios: que fueran escolarizados y albergaran un alto porcentaje de docentes adscritos en comparación con los otros subsistemas, resultando seleccionados los

siguientes: 1) subsistema de bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) caracterizado por estar adscrito a una institución educativa de nivel superior pública y autónoma, la de mayor tradición en el estado, 2) subsistema de bachilleratos incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), integrado por instituciones privadas coordinadas por el estado y que comenzó a funcionar a inicios de la década de los noventa; es una estructura joven en comparación con los otros; y, finalmente, 3) subsistema conformado por los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) localizados en Aguascalientes; forman parte de una organización federal con presencia en el estado desde la década de los setenta y con mayor auge en los ochenta. Esta caracterización que refleja la consolidación de los diferentes subsistemas resulta importante, pues como se verá en los resultados, el subsistema de adscripción está relacionado con las condiciones laborales, formación y características socioeconómicas de los docentes.

De acuerdo con el IEA (2012), para inicios del Ciclo Escolar 2011-2012 en el estado se registró la cantidad de 1,357 docentes, sin considerar a profesores de asignaturas relativas a artes y deportes; los subsistemas elegidos agrupaban aproximadamente a 38.93% del total.

Determinada la población, se calcularon muestras aleatorias simples para cada subsistema de EMS seleccionado, en todos los casos con un 95% de nivel de confianza y 5% de margen de error. La Tabla 1 presenta la descripción de la población y muestra.

Tabla 1. Población y muestra por subsistema

Subsistema	Total de profesores	% respecto al total de la población	Muestra estimada	% respecto al total de la muestra
Bachilleratos de la UAA ^a	143	12.2	92	17.0
CBTIS ^a	471	40.3	215	39.7
Bachilleratos incorporados al IEA ^b	555 ^c	47.5	235	43.4
Total	1169	100.0	542	100.0

Notas:

^a Datos proporcionados por el área de servicios docentes o subdirección académica de la institución.

^b Datos proporcionados por el IEA (2012).

^c Dato calculado a partir de estimar que 25% de los docentes de las instituciones incorporadas al IEA (N=740) son de artes y deportes, a partir de la experiencia del pilotaje donde se visitaron 5 bachilleratos incorporados al IEA y se pudo apreciar de manera aproximada este porcentaje.

Como instrumento de obtención de información se utilizó un cuestionario validado previamente por cinco jueces y un proceso de pilotaje con 108 aplicaciones; en su versión final contuvo 43 preguntas en su mayoría cerradas y distribuidas en cinco secciones.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de octubre-diciembre de 2012, lográndose recuperar 439 de los 542 cuestionarios aplicados. La información se sistematizó con el software SPSS y se analizó principalmente con la prueba de comprobación de hipótesis Chi-cuadrada.

RESULTADOS

Características demográficas y socioeconómicas

Al igual que a nivel nacional (INEE, 2011a) y sin distinguir entre subsistemas, se encontró una planta docente conformada en similar porcentaje por hombres (50.6%) y mujeres (49.4%). A diferencia de la educación básica, en la EMS existe una menor feminización de la planta docente.

A diferencia del sexo, el estado civil y la edad de los docentes se relacionaron con el subsistema de adscripción de los mismos. La Tabla 2 muestra los porcentajes por subsistema.

Tabla 2. Porcentaje de docentes por edad ($N_T=439$).

Subsistema de EMS	(N)	Edad			(N)	Estado civil	
		De 20 a 35 años	De 36 a 50 años	De 51 a 75 años		Soltero nunca casado	Casado (a)
Bachilleratos de la UAA	80	36.3	42.5	21.3	81	27.2	58.0
CBTIS	164	18.9	43.3	37.8	167	17.4	68.9
Bachilleratos incorporados al IEA	178	57.3	28.1	14.6	181	42.0	43.1
Total	422	38.4	36.7	24.9	429	29.6	55.9

Chi cuadrada, $p < .001$

Se aprecia que los bachilleratos incorporados al IEA cuentan con el mayor porcentaje de profesores jóvenes con edades entre los 20 y 35 años y con estado civil soltero, mientras que la planta docente de los CBTIS presenta un 37.8% de docentes iguales o mayores de 51 años y poco menos del 70% con estado civil casado. Es importante considerar la edad pues frecuentemente está asociada con la experiencia de los profesores; esto significaría que los docentes de los bachilleratos incorporados al IEA son los menos experimentados y que el ejercicio de la docencia es probablemente su primer empleo.

En cuanto al aspecto socioeconómico, se tienen los siguientes resultados. Respecto a la posesión de bienes y servicios calculada a través de un índice,³ se obtuvo que aunque la mayoría de los docentes se ubicó en un nivel medio (48.5%), existen diferencias asociadas al subsistema de adscripción, siendo los bachilleratos de la UAA los que cuentan con un mayor porcentaje de docentes en un nivel alto 36%, seguido por los CBTIS con 32% y, por último, los bachilleratos incorporados al IEA con sólo un 15.5% del total en esta categoría. Aunque los resultados pueden parecer alentadores, con el propósito de saber si el nivel alto de posesión de bienes y servicios se asocia con el porcentaje de ingresos obtenidos de la docencia, indicador de la concentración en la profesión, se relacionaron ambos rubros. La Tabla 3 contiene los resultados.

3 Para ubicar a los profesores dentro de una posición económica se realizó un índice sumativo a partir de los bienes que afirmaron poseer, los servicios que consumen y el estatus en cuanto a posesión de vivienda; el valor mínimo de puntos a obtener en el índice es uno y el máximo 20, de tal manera se definieron los siguientes niveles: bajo (10 o menos puntos), medio (11 a 15 puntos) y alto (16 puntos o más).

Tabla 3. Porcentaje de docentes por ingreso obtenido de la docencia y nivel de posesión de bienes y servicios (N_T=439).

Porcentaje de ingreso obtenido de la docencia	(N)	Nivel de posesión de bienes y servicios			Total
		Nivel bajo (10 puntos o menos)	Nivel medio (11 a 15 puntos)	Nivel alto (16 puntos o más)	
Del 1% al 30%	50	14.0	40.0	46.0	100.0
Del 31% al 60%	54	29.6	38.9	31.5	100.0
Del 61% al 90%	44	27.3	50.0	22.7	100.0
Del 91% al 100%	249	26.1	53.0	20.9	100.0
Total	397	25.2	49.1	25.7	100.0

Chi cuadrada, p<.01

Observando los porcentajes entre los profesores con nivel alto de posesión de bienes y servicios, los que obtienen del 1 al 30% de su ingreso de la docencia, presentan un porcentaje mayor (46.0%) al esperado (25.7%), mientras que los profesores que obtienen de la docencia del 91 al 100% de su ingreso son menos de lo esperado (20.9%). Con estos porcentajes se podría establecer que el que los profesores tengan un nivel alto en el índice de posesión de bienes y servicios se debe a que su principal fuente de ingreso es una actividad distinta a la docencia, lo que indicaría una debilidad de la profesión docente en la EMS, pues de acuerdo con Tenti (2009), cuando una actividad se desarrolla de manera profesional, quien la ejerce obtiene de ella los recursos necesarios para vivir.

Un último indicador del aspecto socioeconómico es la escolaridad de los padres de los profesores. Se identificó que la mayoría de los docentes son la primera generación de su familia con educación superior; 82.1% de los docentes reportó una escolaridad de la madre menor a la educación superior y un 71.1% en este mismo rubro para el padre. La escolaridad del padre se vio relacionada con el subsistema de adscripción de los profesores, siendo los bachilleratos de la UAA los que reportaron el mayor porcentaje de docentes con padre con grado académico superior a la licenciatura (45.2%).

Formación disciplinar y para la docencia

La mayoría de los docentes (90.3%) registró contar con licenciatura, grado académico suficiente en formación disciplinaria para ser profesor de EMS, mientras que 36.8% dijo rebasar este perfil. Pese a lo anterior, al analizar este indicador por subsistema se encontraron diferencias significativas: 57.6% de los profesores de los bachilleratos de la UAA reportó estudios superiores a la licenciatura, seguidos de los docentes del CBTIS (44.6%), mientras que esta proporción es menor en los bachilleratos incorporados al IEA donde únicamente 20.3% de los docentes tiene esta cualidad, además de tener 19.1% de maestros con un nivel educativo menor a la licenciatura. El incremento de escuelas privadas que ofrecen servicios de EMS es una realidad con los resultados anteriores. Las instituciones encargadas de otorgar los permisos para su funcionamiento deberán contar con mejores mecanismos para asegurar que los alumnos estén siendo atendidos por docentes que al menos cumplan con el nivel de escolaridad aceptable para desempeñarse en la EMS.

En cuanto a la formación para la docencia, se identificó que el estatus de los docentes en el diplomado del PROFORDEMS guarda una relación con el subsistema de adscripción. 83.6% de los docentes de los bachilleratos incorporados al IEA dijo no haber tenido contacto con el diplomado, a diferencia de 48.3% de los profesores de los CBTIS que son egresados del programa. Respecto de los bachilleratos de la UAA, 35.8% de los profesores ha egresado del programa y 3.7% lo está cursando; sin embargo, cabe aclarar que esta institución aplica otros programas similares para capacitar a sus profesores. Con esto se evidencia que las políticas nacionales de formación docente en EMS no son transversales en los diferentes subsistemas de EMS, aunque en el discurso educativo se plantee lo contrario.

Otro aspecto para valorar la formación para la docencia fue la participación de los docentes en cursos, talleres, seminarios y/o diplomados referentes al área educativa y en el área de inglés y uso de TICs. Aunque de manera general 35.2% de los docentes dijo no haber participado en los últimos tres años en algún curso, taller, seminario y/o diplomado en el área de educación, los bachilleratos incorporados al IEA con 39.1% y los CBTIS con 39.2% tienen los mayores porcentajes de docentes con ningún elemento de formación continua en el área de educación. Es preciso pensar en las condiciones que tienen estos dos subsistemas para poder incrementar la profesionalización de sus docentes.

Respecto al área de inglés y uso de las TICs, 91.7% de los docentes manifestó no contar con ningún curso o taller en esta área, situación que es foco de atención toda vez que al revisar el perfil del docente establecido a partir de la RIEMS, el dominio de estos aspectos resulta indispensable para poderlo cubrir.

Condiciones laborales

Analizar las condiciones laborales en que los maestros realizan su trabajo y la percepción que tienen del mismo puede contribuir a comprender la profesionalización de la planta docente del bachillerato, en tanto son aspectos que favorecen o no la ejecución de su labor. El estudio de las condiciones laborales requiere de múltiples indicadores. En este artículo únicamente se reportan los siguientes: tipo de contratación, prestaciones, tiempo de dedicación, carga de trabajo y satisfacción.

La Tabla 4 presenta los porcentajes correspondientes al tipo de contratación, indicador que se vio relacionado con el subsistema de adscripción de los docentes.

Tabla 4. Porcentaje de docentes por tipo de contratación y subsistema ($N_T=439$).

Subsistema de EMS	(N)	Tipo de contratación				Total
		Base	Interinato	Honorarios con perspectiva de contrato continuo	Honorarios sin perspectiva de contrato continuo	
Bachilleratos de la UAA	74	36.5	51.4	10.8	1.4	100.0
CBTIS	166	94.0	4.8	0.6	0.6	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	171	12.9	1.2	40.9	45.0	100.0
Total	411	49.9	11.7	19.2	19.2	100.0

Chi cuadrada, $p < .001$

En términos generales, 49.9% de los profesores tiene una contratación tipo base; sin embargo, existen diferencias importantes al analizar este dato por subsistema. Se aprecia que nueve de cada diez profesores de los CBTIS cuentan con un contrato tipo base, en contraposición con los bachilleratos incorporados al IEA donde esta proporción es

considerablemente menor: únicamente uno de cada diez profesores. Esta distribución es un reflejo de la disparidad en la estabilidad laboral de los profesores respecto al subsistema de adscripción vinculada de cierta forma con su estructura y tipo de financiamiento. En cuanto a los bachilleratos de la UAA para este mismo rubro, aunque tres de cada diez docentes tienen base, existe una alta proporción de profesores que tiene contrato interino (51.4%).

Para este mismo rubro también es destacable que aunque es bajo el porcentaje de docentes con contratación tipo base, en los bachilleratos incorporados al IEA el subsistema presenta una alta proporción de profesores con contratación por honorarios con perspectiva de contrato continuo (40.5%) que podría darles cierta estabilidad laboral, aunque una proporción similar (45.0%) presenta una situación contractual más precaria al estar contratada por honorarios, pero sin perspectiva de contrato continuo.

Las prestaciones son otro elemento muy importante de las condiciones laborales, pues brindan una mayor estabilidad a quienes ejercen la profesión docente al proveerles cierta seguridad social (Loeb y Myung, 2010; y Santibáñez, 2010). Dentro de éstas se consideraron: derecho a servicios médicos, acceso al financiamiento de vivienda, autorización para ausentarse con goce de sueldo, derecho a pensión, aguinaldo, derecho a préstamos, vacaciones y días festivos con goce de sueldo, fondo de ahorro para el retiro y derecho a liquidación. La Tabla 5 presenta los resultados obtenidos para este rubro.

Tabla 5. Porcentaje de docentes por número de prestaciones y subsistema ($N_1=439$).

Subsistema de EMS	(N)	Número de prestaciones				Total
		Ninguna	De 1 a 3	De 4 a 6	De 7 a 9	
Bachilleratos de la UAA	82	0.0	4.9	29.3	65.9	100.0
CBTIS	170	1.2	6.5	10.0	82.4	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	181	40.3	43.1	13.3	3.3	100.0
Total	433	17.3	21.5	15.0	46.2	100.0

Chi cuadrada, $p < .001$

Las diferencias entre los subsistemas en cuanto a las prestaciones son significativas: una alta proporción de los profesores de bachilleratos incorporados al IEA dijo no contar con alguna prestación (40.3%), mientras que esta proporción es nula en el caso de los bachilleratos de la UAA y mínima en el caso de los CBTIS (1.2%), mismos subsistemas que presentan los porcentajes más altos de profesores con siete a nueve prestaciones, con 65.9% y 82.4%, respectivamente. Al igual que en la situación contractual, estos porcentajes tan diversos en las prestaciones que los profesores reportaron recibir pueden tener su explicación en el tipo de financiamiento, trayectoria y estructura del subsistema. En este sentido, los bachilleratos incorporados al IEA tendrían que comenzar a plantearse la posibilidad de mejorar, en la medida de lo posible, las condiciones en que laboran sus docentes, siendo éstos clave para la formación de los estudiantes; y las autoridades educativas deberán verificar las condiciones en que los profesores de estas instituciones están laborando.

De acuerdo con Tenti (2009), cuando una actividad se desarrolla de manera profesional, demanda la mayor parte de tiempo de quien la ejerce y esta persona, a su vez, obtiene de su ejercicio los recursos necesarios para vivir, de ahí la importancia de analizar el tiempo de dedicación a la profesión docente como indicador. Si los maestros encuentran mayor estabilidad laboral al ejercer la profesión, muy probablemente continúen y se afiancen en ella. La Tabla 6 presenta la distribución de docentes por tiempo de dedicación y por subsistema.

Tabla 6. Porcentaje de docentes por tipo de dedicación y subsistema ($N_T=439$).

Subsistema de EMS	(N)	Tipo de dedicación				Total
		Tiempo parcial (hasta 14 horas)	Medio tiempo (de 15 a 25 horas)	Tres cuartos de tiempo (de 26 a 35 horas)	Tiempo completo (de 36 a 40 horas)	
Bachilleratos de la UAA	79	34.2	54.4	6.3	5.1	100.0
CBTIS	169	21.9	36.1	10.1	32.0	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	168	46.4	32.7	11.9	8.9	100.0
Total	416	34.1	38.2	10.1	17.5	100.0

Chi cuadrada, $p < .001$

Nota: el cálculo se realizó a partir de promediar el número de horas de contratación que los docentes especificaron para el semestre anterior y actual. Cabe mencionar que este dato fue solicitado considerando únicamente a la institución donde fueron encuestados.

Sin distinguir entre subsistemas, únicamente 17.5% de los docentes tiene una dedicación de tiempo completo en la institución en que fue encuestado. Al interior de los subsistemas se encontró que los CBTIS presentan una mayor proporción de profesores que dijeron tener tiempo completo (32.0%), en contraste con los profesores de bachilleratos incorporados al IEA, donde 46.4% son profesores de tiempo parcial. A diferencia de estos dos subsistemas, los profesores de los bachilleratos de la UAA son en su mayoría profesores de medio tiempo (54.4%). Con estos resultados, la profesión docente se observa débil en los bachilleratos incorporados al IEA por ser intermitente, además de impactar en el funcionamiento de la institución. De acuerdo con Sandoval (2001), una menor concentración en la profesión dentro de una misma escuela implica que existan pocas posibilidades de que los profesores se comprometan con un proyecto institucional, pues la estancia corta dentro de la escuela plantea una mayor dificultad de involucrarse con aspectos organizacionales y académicos de ésta.

Ahora bien, contar con una carga de trabajo suficiente, no excesiva pero tampoco relajada, es un referente más para la determinación de las condiciones laborales de los docentes; en este caso, la carga de trabajo se valoró por el número de grupos atendidos (Tabla 7) y número de alumnos por grupo (Tabla 8), entre otros elementos que en este artículo no se abordarán.

Tabla 8. Porcentaje de docentes por número de grupos atendidos y subsistema ($N_1=439$).

Subsistema de EMS	(N)	Número promedio de grupos atendidos			Total
		Hasta 3 grupos	De 4 a 6 grupos	7 grupos o más	
Bachilleratos de la UAA	75	54.7	42.7	2.7	100.0
CBTIS	159	37.7	54.1	8.2	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	173	39.9	33.5	26.6	100.0
Total	407	41.8	43.2	15.0	100.0

Chi cuadrada, $p < .001$

Nota: los datos se construyeron a partir de la media resultante del número de grupos atendidos en el semestre anterior y actual.

Tabla 9. Porcentaje de docentes por alumnos por grupo y subsistema ($N_T=439$).

Subsistema de EMS	(N)	Número promedio de grupos atendidos			Total
		Hasta 25 alumnos	De 26 a 40 alumnos	41 o más alumnos	
Bachilleratos de la UAA	76	2.6	38.2	59.2	100.0
CBTIS	156	2.6	23.1	74.4	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	165	53.3	40.0	6.7	100.0
Total	397	23.7	33.0	43.3	100.0

Chi cuadrada, $p < .001$

Nota: los datos se construyeron a partir de la media resultante del número de alumnos por grupo atendidos en el semestre anterior y actual.

Respecto a la cantidad de grupos atendidos por docente, los porcentajes son un tanto similares a la tendencia nacional. De acuerdo con el INEE (2011a), 35.3% de los docentes de EMS atiende hasta tres grupos y 22.6% hasta siete o más grupos. En cuanto al número de alumnos por grupo, la mayoría de los profesores dijo atender en promedio a 41 estudiantes o más por grupo (43.3%), mientras que esta proporción es menor en un 20% para grupos de hasta 25 alumnos (23.7%).

Para una mejor comprensión de estos resultados, ambas tablas deben leerse en paralelo y distinguiendo entre subsistemas. La mayoría de los docentes de CBTIS se ocupa de 4 a 6 grupos y dijo atender a grupos integrados por arriba de los 41 alumnos, es decir, presenta una carga de trabajo considerable, misma que se puede ver asociada con la matrícula que el subsistema atiende, con el tipo de contratación de los docentes tipo base y dedicación de tiempo completo, en un alto porcentaje, como se observó anteriormente.

En los bachilleratos de la UAA, la mayoría de los docentes dijo atender hasta tres grupos (54.7%) y otro porcentaje importante dijo atender de cuatro a seis grupos (42.7%). El tamaño de éstos debe tenerse presente, 59.2% de los profesores de este mismo subsistema dijo ocuparse de 41 alumnos o más por grupo; los CBTIS presentan una situación similar.

En contraste, los profesores de los bachilleratos incorporados al IEA reportan un mejor panorama: la mayoría de sus docentes (39.9%) atiende hasta tres grupos y la cantidad promedio de alumnos por grupo es menor en comparación con los otros subsistemas: el 53.3% de los profesores dijo atender en promedio hasta 25 alumnos; aunque también se debe destacar que en comparación con los otros dos subsis-

temas, éste presenta el mayor porcentaje de docentes (26.6%) que atienden a siete grupos o más, lo que representa una alta carga de trabajo.

Como último indicador se presenta la satisfacción laboral, que de acuerdo con Locke (1976, citado por Galaz, 2003) se refiere a un estado emocional agradable o positivo resultado de la valoración del trabajo que se realiza día a día. Reconociendo que el análisis de la satisfacción resulta complejo como para realizar un estudio completo sobre ese punto, únicamente se realizó un acercamiento a éste a través del cálculo de un índice de satisfacción con el trabajo docente que consideró: el trabajo docente, el rendimiento de los estudiantes, el trabajo de los administrativos, la infraestructura de la escuela y las relaciones con los colegas, donde a la categoría “muy satisfecho” se le asignó cinco puntos y a “muy insatisfecho” un punto. La Tabla 10 presenta los resultados por subsistema.

Tabla 10. Porcentaje de docentes por puntaje en índice de satisfacción con aspectos de la profesión docente ($N_T=439$).

Subsistema de EMS	(N)	Grado de satisfacción			Total
		Baja (de 8 a 13 puntos)	Media (de 14 a 19 puntos)	Alta (de 20 a 25 puntos)	
Bachilleratos de la UAA	82	1.2	30.5	68.3	100.0
CBTIS	170	4.1	58.2	37.6	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	179	6.1	49.2	44.7	100.0
Total	431	4.4	49.2	46.4	100.0

Chi cuadrada, $p < .001$

Considerando el grado de satisfacción más alto, se tiene que los CBTIS concentran al mejor porcentaje de docentes en esta categoría, mientras que el porcentaje más alto lo tienen los profesores de los bachilleratos de la UAA. La satisfacción puede ser promovida por la institución educativa; un profesor satisfecho tenderá a realizar de mejor manera su trabajo. Con esta consideración, los CBTIS y bachilleratos incorporados al IEA deben identificar los aspectos que causan insatisfacción a sus profesores y atenderlos, ya que esto puede contribuir a configurar una mejor planta docente.

Para cerrar con esta sección y tener un panorama completo de las condiciones laborales de los docentes, la Tabla 11 muestra un resu-

men de los resultados obtenidos en los indicadores presentados, donde el signo (+) significa que el subsistema tuvo el mayor porcentaje en el rubro, el signo (0) una posición media y el signo (-) el menor porcentaje.

Tabla 11. Resumen de resultados en indicadores de las condiciones laborales.

Subsistema	Contrato tipo base	Máximo número de prestaciones (7 a 9)	Dedicación de tiempo completo (de 36 a 40 horas)	Atiende hasta 3 grupos	Grado alto de satisfacción con el trabajo docente (20 a 25 puntos)
Bachilleratos de la UAA	0	0	-	+	+
CBTIS	+	+	+	-	-
Bachilleratos incorporados al IEA	-	-	0	0	0

Chi cuadrada, $p < .001$

De acuerdo con la Tabla 11, aunque los profesores de CBTIS reportaron tener las mejores condiciones laborales, este mismo grupo también reporta la mayor carga de trabajo además de una satisfacción baja con el trabajo docente. En contraste, los profesores de bachilleratos incorporados al IEA presentan las condiciones laborales menos favorables, aunque una carga de trabajo moderada y una postura media en cuanto a la satisfacción con el trabajo docente. Finalmente, los docentes de los bachilleratos de la UAA presentan una posición media en cuanto a las condiciones laborales y una satisfacción alta con la profesión docente.

CONCLUSIONES

Se identificó que la consolidación institucional de los subsistemas tuvo un peso importante en la condición que guardaron los docentes. Las características de la escuela como centro de trabajo que enmarca a la profesión docente determinan en gran medida las condiciones laborales y oportunidades de desarrollo profesional de los docentes. Con ello, para fortalecer a la profesión docente habrá que fortalecer a las instituciones que la albergan.

En términos generales, se concluye que aunque los profesores de CBTIS reportaron las condiciones laborales más favorables, este grupo presentó los porcentajes más desfavorables en la satisfacción con la docencia. Cabe señalar que el subsistema agrupa a la población con mayor edad y estado civil casado, lo que puede reflejar una mayor tensión por tener un trabajo estable y bien remunerado. Por su lado, los profesores de los bachilleratos de la UAA presentaron mayores niveles académicos, además de las características socioeconómicas más favorables y la mejor satisfacción el trabajo docente. Por último, los docentes de los bachilleratos incorporados al IEA tuvieron una situación menos favorable, tanto en aspectos de formación del docente como en las condiciones laborales que reportaron, además de ser los profesores más jóvenes y menos experimentados; en este subsistema se señala como factor de riesgo para la profesión docente, la rotación de personal.

REFERENCIAS

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*. (No. XXXVI, pp. 235-263). Recuperado el 10 de septiembre de 2011, de la base de datos Redalyc.
- Ávila, A. (2009). *Los niveles de satisfacción laboral de los directivos y docentes de la región centro del estado de Chihuahua*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.
- Castrejón, J. (1998). El bachillerato. En P. Latapí (Coord.). *Un siglo de educación en México* (Vol. 2, pp. 76-97). México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, CONACULTA y FCE.
- Corrigan, D. y Haberman, M. (1990). The Context of Teacher Education. En W. Robert Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 195-211. New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. y E. Wise, A. (1992). Teacher Professionalism. En M. C. Alkin (Coord.), *Encyclopedia of Educational Research*. (Vol. 4, pp. 1359-1366). EUA: MacMillan, 6ta. edición.
- De Ibarrola, M., Silva, G y Castelán, A. (1997). *Quiénes son nuestros profesores: análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Fuentes, R. (2009). *Las condiciones laborales y profesionales en el marco de la reforma a la educación secundaria, visión o perspectiva de sus actores*. Trabajo

- presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.
- Galaz, J. (2002). La satisfacción en el trabajo de los académicos una universidad pública estatal. *Perfiles Educativos*, XXIV (96), 47-72. Recuperado el 15 de enero de 2012, de la base de datos: Redalyc.
- Galaz, J. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad pública estatal. La realidad institucional bajo la lente del profesorado*. México: ANUIES.
- Galaz, J. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-31. Recuperado el 16 de enero de 2012, de la base de datos Redalyc.
- Gil Antón, M. (2008). Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII, 115-121.
- Grediaga, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11). Recuperado 10 de enero de 2012 de la base de datos de Redalyc.
- Holey, E. (2001). Teaching as Profession. En N. J. Smelser y P. B. Baltes (Eds.). *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. (Vol. 23, pp. 15472-15476). Oxford: Elsevier.
- IEA (2012). *Las cifras de la educación, inicio y fin de fin de ciclo 2011-2012, estadísticas de media superior*. Aguascalientes, México: IEA. Recuperado el 26 de noviembre de 2012 de http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_informacion/cifras/cifras/media_1112.pdf.
- Imants, J. y Van Veen, K. (2010). Teacher Learning as Workplace Learning. En P. Peterson, E. Baker y B. MaGraw (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 569-574). United Kingdom: Elsevier, 3ra edición.
- INEE (2011a). *La educación media superior en México. Informe anual 2010-2011*. México: INEE
- INEE (2011b). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2009, educación media superior*. México: INEE.
- INEE (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2012, educación básica y educación media superior*. México: INEE.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Loeb, S. y Myung, J. (2010). Economic Approaches to Teacher Recruitment and Retention. En P. Peterson, E. Baker y B. MaGraw (Eds.).

- International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 569–574). United Kingdom: Elsevier, 3ra. edición.
- Padilla, L., Jiménez, L. y Ramírez, M. (2007). *La satisfacción laboral global del profesorado y su satisfacción con la libertad académica, valor sustancial de la universidad. El caso de una universidad pública estatal*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán.
- Padilla, L., Jiménez, L. y Ramírez, M. (2008). La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIII (38), 843-865.
- Robadino, M. y Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Otras dimensiones del desempeño profesional*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>.
- Rodríguez, L., Oramas, A. y Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15 (1), 5-16. Recuperado el 24 de octubre de 2011, de la base de datos: Scielo.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México, condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 83-102. Recuperado el 15 de marzo de 2012 de la base de datos Redalyc.
- Santibáñez (2010). Teacher Incentives. En P. Peterson, E. Baker y B. McGraw (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 569-574). United Kingdom: Elsevier, 3ra. edición.
- Tenti, E. (2007). *La condición docente, análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, Editores Argentina.
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz y D. Vaillant (Coords.). *Profesión docente, aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). Colección de Libros de Metas Educativas 2021. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fundación Santillana.
- Toriz, A. (2009). *Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina, tendencias, temas y debates*. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, del sitio web del PREAL, en buscador: <http://www.preal.org/BusquedaNN.asp>. ❁

El síndrome de desgaste profesional (burnout) en profesores de educación media superior en Aguascalientes

CINTYA GUZMÁN RAMÍREZ¹

RESUMEN

El síndrome de desgaste profesional (*burnout*) es un padecimiento psicológico relacionado con la actividad laboral de los individuos, principalmente de aquellos que mantienen un contacto frecuente con personas. Se desarrolla gradualmente y tiene la peculiaridad de ser contagioso. Posee tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal. Se reporta un fragmento de un trabajo realizado con el objetivo de estudiar este síndrome en profesores de educación media superior pertenecientes a dos subsistemas en Aguascalientes. Los resultados mostraron que el tipo de institución en la que laboran no tenía una relación significativa con niveles altos de desgaste. Además, se encontró una relación significativa entre niveles altos del síndrome y cuatro áreas de la vida laboral.

Palabras clave: síndrome de desgaste profesional, profesores, educación media superior.

¹ Maestra en Investigación Educativa por la UAA. Trabajó en las ponencias: a) Estudiantes de último semestre de bachillerato: su expectativa de transición y experiencia en este proceso y b) La aspiración educativa y la experiencia de ingreso a la educación superior de los estudiantes que egresan de bachillerato en Aguascalientes. cintyaguzr@gmail.com.

ABSTRACT

The Burnout Syndrome is a psychological condition related to the job activity of individuals, especially those who have frequent contact with people. It develops gradually and has the distinction of being contagious. It has three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment. This is a part of a bigger work made in order to study this syndrome in secondary education teachers from two subsystems in Aguascalientes. The results showed that the type of institution in which they work was not significantly associated with high levels of the syndrome. In addition, a significant relationship between high levels of the syndrome and four areas of working life was found.

Key words: burnout, teachers, secondary education.

La finalidad de este documento es la de exponer los resultados de un proyecto de investigación realizado durante el periodo 2009-2011, en el que se abordó el síndrome de desgaste profesional (SDP) en profesores de educación media superior en la ciudad de Aguascalientes. Se presenta enseguida el fundamento teórico del estudio, posteriormente el objetivo del mismo, la metodología utilizada, los resultados más relevantes y finalmente se agregan las conclusiones del estudio.

EL SÍNDROME DE DESGASTE PROFESIONAL

La educación media superior ha ido cobrando mayor relevancia en los años recientes. En términos de política educativa ocurrieron dos logros importantes: en 2008, la Reforma Integral de la Educación Media Superior y en 2012, la aprobación de la universalización de este tipo educativo.

En este contexto, el estudio de sus profesores ha tenido avances importantes especialmente porque se les considera como actores fundamentales para conseguir las metas planteadas para este tipo educativo. En el caso del trabajo que aquí se reporta, se ha centrado la atención en un rasgo relacionado con sus condiciones laborales: el síndrome de desgaste profesional (*burnout*).

Este padecimiento ha sido estudiado desde la década de 1970 y, de acuerdo con Napione (2008), ha pasado por tres fases.

1. *Fase pionera*. Tuvo un carácter más exploratorio. Surgió en Estados Unidos cuando Freudenbergler comenzó con la publicación de sus primeros trabajos y casi simultáneamente Maslach con los propios. Esta fase se caracterizó por ofrecer las primeras descripciones de este síndrome, así como por identificarlo con mayor frecuencia y por su estudio principalmente en profesionales del área de la salud.
2. *Fase empírica*. Ocurrió en la década de 1980. En este periodo los estudios cuantitativos para abordar el fenómeno tuvieron más impulso. La descripción de las tres dimensiones propuestas por Maslach y Leiter (1997): agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal, fue aceptada por la comunidad y con ella el uso del instrumento *Maslach Burnout Inventory* (MBI) se generalizó.
3. *Fase de consolidación*. Comenzó en la década de 1990 y se distinguió por la generalización del estudio hacia profesiones distintas al área de la salud. Asimismo, se comenzaron a diseñar instrumentos más sofisticados así como análisis estadísticos más pertinentes.

Hasta ahora no existe consenso acerca de una sola definición del síndrome y se distinguen dos enfoques: uno que lo ve como un estado y otro como un proceso. El trabajo que se reporta adoptó la perspectiva de este último, desde el cual Maslach (2003) explica que:

[...] es un síndrome psicológico de desgaste emocional, despersonalización y falta de realización personal que se puede presentar en individuos que trabajan con otras personas. Surge como respuesta a la demanda emocional crónica que se presenta cuando se trabaja de forma prolongada con personas y éstas tienen problemas o dificultades (p. 2).

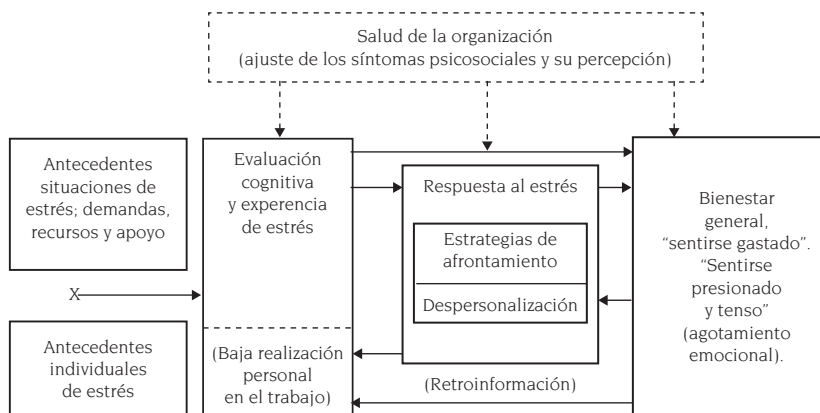
Con la adopción de este enfoque, también se acepta que posee tres dimensiones que, de acuerdo con Maslach y Leiter (1997), son:

1. *Agotamiento emocional*. Ésta es la primera reacción que experimentan los sujetos al estar sometidos a un estrés constante como consecuencia de las exigencias en sus trabajos. Suelen sentir fatiga crónica, sobrecarga laboral, emocional y psicológi-

ca, así como pérdida de energía para atender a otros proyectos o personas.

2. *Despersonalización*. Éste es un mecanismo de defensa mediante el cual los individuos se sienten más seguros al disminuir el vínculo que tienen con su trabajo. Pueden mostrarse distantes y con una actitud fría tanto con sus compañeros de trabajo como con los usuarios.
3. *Falta de realización personal*. Los sujetos perciben que el mundo entero conspira en contra de sus intentos por progresar. Asimismo, tienen sentimientos de ineficacia y de desconfianza hacia sus habilidades. Esta última contribuye a que sus compañeros de trabajo también desconfíen de sus capacidades.

El estudio acerca del síndrome ha permitido elaborar modelos explicativos sobre el mismo. En este caso se utilizó el elaborado por Cox, Kuk y Leiter (1993, citados en Gil-Monte y Peiró, 1999), mismo que se expone en la Figura 1. De acuerdo con este modelo, el agotamiento emocional puede ser consecuencia directa de las experiencias estresantes o bien de una respuesta inadecuada ante estas situaciones, y viene acompañado de la sensación de sentirse agotado, presionado y tenso. Por otro lado, la despersonalización es una forma en la que los individuos afrontan el agotamiento emocional. Finalmente, la baja realización personal es el resultado tanto del agotamiento emocional como de la despersonalización.



En síntesis, este padecimiento es exclusivo del espacio laboral; se desarrolla de manera gradual en los individuos como consecuencia de la respuesta inadecuada a situaciones estresantes dentro de dicho ambiente. Ocurre principalmente en actividades (médicos, trabajadores sociales, profesores, entre otros) en las que se tiene contacto constante con otras personas, quienes generalmente tienen dificultades.

De acuerdo con Gil-Monte (2006), esta condición psicológica posee una naturaleza de contagio, esto como resultado de la convivencia entre compañeros. Por lo tanto, el síndrome puede afectar no sólo al sujeto que la padece, sino a toda la organización donde éste trabaja. En el caso de la educación, puede provocar afectaciones en la calidad de los servicios educativos.

DESENCADENANTES, FACILITADORES Y CONSECUENCIAS DEL SÍNDROME

Existen ciertos elementos del espacio laboral que pueden presentarse como desencadenantes del SDP. Éstos “son aquellos estresores que se presentan de forma crónica en el ambiente organizacional” (Guzmán, 2011: 36). Entre éstos, autores como Maslach y Leiter (1997) distinguen seis, mismos que nombra como “áreas de la vida laboral” y que se describen enseguida.

- *El exceso de trabajo.* Se puede manifestar de tres formas distintas. En primer lugar, con un incremento en la cantidad de actividades por realizar en el trabajo. En segundo lugar, tiene que ver con un aumento en la cantidad de tiempo que los individuos invierten para poder cumplir con sus funciones, lo que en ocasiones puede conducirlos a dedicar parte de su tiempo libre a actividades laborales. En tercer lugar, se encuentra una mayor complejidad en las funciones que los sujetos tienen encomendadas.
- *La pérdida de control.* Se refiere a pérdida de la libertad que experimentan los sujetos para poder establecer prioridades, decidir cómo utilizar los recursos con los que cuentan y la forma más pertinente de realizar sus actividades.
- *Las recompensas insuficientes.* Los incentivos no se refieren únicamente a cuestiones salariales, aunque también las incluye. Los individuos esperan, además, recompensas tales como el prestigio social, la seguridad laboral, el crecimiento profesional, entre otros.

- *La interrupción de la comunidad.* Se refiere a la ruptura de los equipos de trabajo, especialmente como consecuencia de despidos y contrataciones constantes, la competencia entre compañeros por conservar el empleo y la falta de trabajo en equipo.
- *La parcialidad en la toma de decisiones.* Es importante crear un ambiente en el que la toma de decisiones dentro de las organizaciones promueva la confianza, franqueza y respeto entre los individuos; el caso contrario podría generar cierto riesgo para los trabajadores.
- *El conflicto de valores.* Se refiere a la falta de congruencia entre los valores de la organización y los de los trabajadores.

Estos mismos autores agregan otros desencadenantes como el ambiente físico del trabajo, y Gil-Monte y Peiró (1999) incluyen, para el caso de los profesores, a los estresores relacionados con las nuevas tecnologías. Un ambiente laboral en el que estas áreas sean atendidas de manera pertinente será un espacio en el que los sujetos difícilmente experimentarían al SDP.

Por otro lado, los facilitadores son variables personales que pueden impedir o facilitar la ocurrencia del síndrome. Entre éstos se encuentran variables demográficas (sexo, estado civil, hijos, antigüedad en el puesto o profesión), de personalidad, estrategias de afrontamiento y apoyo social en el trabajo.

Las consecuencias que el SDP puede traer consigo se dividen en personales, interpersonales extralaborales y organizacionales. Las primeras afectan principalmente la salud de los sujetos, se presenta fatiga crónica, problemas de sueño y vulnerabilidad a adquirir enfermedades, entre otros malestares.

Las segundas ocurren cuando los individuos no consiguen separar los problemas laborales de otras facetas de sus vidas y esto los conduce a tener conflictos con personas fuera de su lugar de trabajo o incluso en su ambiente familiar.

Las consecuencias para las organizaciones son variadas y se relacionan principalmente con la falta de satisfacción laboral. Puede existir ausentismo o en casos más severos cierta propensión al abandono definitivo del trabajo, y como consecuencia de esto, un deterioro en la calidad de los servicios que se ofrecen.

EL SÍNDROME DE DESGASTE PROFESIONAL EN PROFESORES

En el caso de los profesores, las condiciones laborales como el exceso de presión, la diversidad de tareas (planeaciones, elaboración de materiales para las clases, atención a las necesidades de los estudiantes, de los padres de familia, directivos y compañeros, por mencionar algunas), la necesidad de trabajar más allá del horario establecido, la inseguridad laboral, la obligación de actualización permanente, la desvalorización de la profesión, pueden ser circunstancias que representen una fuerte carga de estrés y que, combinado con ciertas características personales y ambientales, pueden dar paso al desgaste profesional.

De acuerdo con Joseph Blase (citado en Bórquez, 2004), el proceso mediante el cual los docentes pueden desarrollar el síndrome es el siguiente:

[...] se produce un conjunto de condiciones en las que el esfuerzo y la competencia del maestro son insuficientes para alcanzar las que –se supone– han de ser metas de su actividad educativa; ese conjunto aparece como productor de tensión, de “estrés”, resultando en sentimientos negativos, de insatisfacción y decremento de la motivación por el trabajo en el maestro; tales consecuencias negativas, a su vez, aumentan la posibilidad de una posterior actividad ineficaz, fracasada, que conducirá a agravar la tensión y el sentimiento de inutilidad completa (p. 29).

En este sentido, los trabajos realizados en este campo han permitido identificar una serie de variables relacionadas con el síndrome en la docencia.

Por un lado, Byrne (1999) encontró que la despersonalización ha mostrado niveles más altos en profesores que en profesoras. El análisis de la edad ha evidenciado que los profesores más jóvenes presentan niveles más altos del síndrome en comparación con sus compañeros mayores. Asimismo, estar casados y tener hijos (la estabilidad familiar) puede representar una especie de protección al síndrome.

Otro grupo de variables es el de las laborales y organizacionales. Dentro de éstas, es posible identificar que el conflicto o la ambigüedad en los roles dentro de la institución, la sobrecarga laboral, el clima dentro del aula, la dificultad para tomar decisiones dentro de su actividad profesional, la ausencia de un soporte social, la inseguridad laboral, el tipo de contrato, el horario laboral, incluso las caracterís-

ticas físicas de las escuelas o el nivel escolar en el que laboren, han mostrado relaciones significativas con el desgaste. Especialmente, existen autores como Byrne (1999) que encontraron una mayor prevalencia en profesores de educación media.

Con base en estos antecedentes se planteó el objetivo de identificar la presencia del Síndrome de Desgaste Profesional (SDP) y su relación con el tipo de escuela de adscripción así como con variables del ambiente organizacional en docentes de dos subsistemas de educación media superior ubicados en la ciudad de Aguascalientes. Por cuestiones de espacio, se presenta sólo una parte de estos resultados que tienen que ver con el tipo de escuela a la que pertenecen y variables del área laboral.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Se realizó un estudio cuantitativo tipo encuesta. Las variables exploradas en los profesores fueron: tipo de escuela al que pertenecía, sociodemográficas, de formación, condiciones laborales y del ambiente organizacional.

El cuestionario utilizado constaba de dos partes. En la primera se exploraba el síndrome de desgaste profesional mediante el uso del instrumento Maslach *Burnout* Inventory en su versión para profesores (Maslach, Jackson y Leiter, 1996). Este instrumento consta de 22 ítems, de los cuales 9 miden el agotamiento emocional, 5 la despersonalización y 8 la falta de realización personal. La escala utilizada para responder a cada reactivo es 0 nunca, 1 esporádicamente, 2 pocas ocasiones, 3 regularmente, 4 frecuentemente, 5 muy frecuentemente, 6 diariamente (Maslach, Jackson, Leiter, 1996). En la Tabla 1 se exponen los rangos de desgaste de acuerdo con las dimensiones del síndrome.

Tabla 1. Rangos de desgaste profesional.

	Bajo	Medio	Alto
Agotamiento emocional	≤16	17-26	≥27
Despersonalización	≤8	9-13	≥14
Falta de realización personal	≥30	36-31	≤30

Con base en la Tabla 1 se puede interpretar que la presencia de niveles altos de desgaste ocurre cuando se obtienen puntuaciones altas en agotamiento emocional y despersonalización, así como bajas en falta de realización personal.

En la segunda parte del cuestionario se utilizó el instrumento *The Areas of Worklife Survey*, 4th ed. Estuvo integrado por 30 ítems distribuidos de la siguiente forma: 6 miden el exceso de trabajo, 3 la pérdida de control, 4 las recompensas insuficientes, 5 la interrupción de la comunidad, 6 la ausencia de imparcialidad y 6 el conflicto de valores. Se utilizó la siguiente escala: 1 fuertemente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo, 5 fuertemente de acuerdo (Leiter, 2002).

Se diseñó una muestra estratificada por tipo de escuela de 525 profesores. Se realizó con base en los 878 profesores que integraban ambos subsistemas. En la Tabla 2 se expone la distribución de la muestra. La selección de los participantes fue elaborada de manera aleatoria.

Tabla 2. Distribución de la muestra utilizada en el estudio.

Tipo de escuela	Población	Muestra mínima	Muestra esperada	Muestra ajustada	Porcentaje (%)
Centro de Educación Media de la UAA	195	49	115	115	59.0
Bachilleratos incorporados a la UAA	349	87	206	210	60.2
CBTIS	334	84	197	200	59.9
Total	878	220	518	525	59.8

El periodo de recolección de la información fue entre septiembre y diciembre de 2010. Como puede observarse en la Tabla 3, de los 525 cuestionarios distribuidos se recuperaron 346, lo que representó el 65.9% de la muestra.

Los cuestionarios fueron capturados en el paquete estadístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS). Debido a que las variables no provenían de una distribución normal, fue necesario utilizar las pruebas no paramétricas *Kruskal Wallis* y *Mann-Whitney* que permitieron identificar las diferencias entre varios grupos.

RESULTADOS

Se presentarán en primer lugar los resultados del análisis univariado y enseguida se especificarán los bivariados.

Se encontró que 53.2% de los profesores encuestados eran mujeres. Su promedio de edad era de 44 años con un rango de entre 22 y 77 años y una desviación estándar (S) de 11.361. En cuanto a su estado civil, 64.1% de ellos era casado.

El mayor porcentaje de profesores (39.9%) se ubicaba en el rango de 6 a 15 años dedicados a la docencia y sólo 3.1% de los encuestados tenía 36 años o más desempeñándose en esta actividad. Un porcentaje alto de los docentes (33.2%) reportó tener hasta cinco años trabajando en la institución donde respondió el cuestionario y 22.4% dijo tener 20 años o más laborando en la misma institución.

En relación con las condiciones contractuales, 53.8% de los profesores contaba con un contrato de base. Además, 39.0% de los encuestados tenía un contrato de 31 horas o más a la semana y sólo 22.0% de ellos reportó dedicar cinco horas o menos a actividades relacionadas con la docencia, fuera del horario de trabajo. El resto dedicaba cinco horas o más a realizar actividades fuera del tiempo contratado.

Enseguida se describe la forma en la que el síndrome de desgaste profesional se presentó entre los participantes.

El síndrome de desgaste profesional

Como se puede observar en la Tabla 3, el porcentaje de profesores con niveles de desgaste profesional altos es mínimo. El mayor porcentaje en niveles altos se ubicó en la falta de realización personal y el porcentaje más bajo en la despersonalización. Este hallazgo es congruente con estudios previos al presentar pocos casos en niveles altos de desgaste. Sin embargo, difiere con los antecedentes en los que el agotamiento emocional es la dimensión con mayores porcentajes de desgaste profesional.

Asimismo, es importante resaltar que a pesar de tener pocos casos con niveles altos de desgaste, la atención a estos profesores resulta relevante debido a que se encuentran en funciones con la responsabilidad de formar jóvenes de bachillerato. Además, al considerar que el síndrome posee la característica de ser contagioso, sus compañeros podrían encontrarse en una situación de riesgo, especialmente aque-

llos que se encuentran en niveles medios de desgaste. En el caso de estos profesores, es importante no perder de vista, además, que el SDP se adquiere de manera gradual, por lo que tener niveles medios de desgaste los colocan en una situación de mayor vulnerabilidad.

Tabla 3. Niveles de desgaste profesional en las tres dimensiones.

Dimensión del desgaste	Nivel de desgaste				
	α	N	% Bajo	% Medio	% Alto
Agotamiento emocional	0.889	346	83.2	13.0	3.8
Despersonalización	0.487	346	93.4	6.1	0.6
Falta de realización personal	0.833	345	65.2	23.5	11.3

Resulta relevante mencionar que el análisis de la prueba Alfa de Cronbach (α) indicó que la dimensión *despersonalización* tenía una consistencia interna inadecuada; por esta razón se tomó la decisión de eliminarla del análisis bivariado.

Relación del síndrome de desgaste profesional con las áreas de la vida laboral

En relación al subsistema de adscripción, si bien no se identificaron diferencias estadísticamente significativas, sí fue posible identificar, a nivel descriptivo, que en la dimensión de agotamiento emocional, los profesores de CBTIS obtuvieron los porcentajes más bajos en ambas dimensiones. Sin embargo, en el nivel medio tuvieron un mayor porcentaje en falta de realización personal.

Tabla 4. Niveles de desgaste profesional por tipo de escuela de adscripción.

Tipo de escuela	Agotamiento emocional			Falta de realización personal			
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Centro de educación media	81	86.4	9.9	3.7	66.7	18.5	14.8
Preparatorias incorporadas a la UAA	154	77.9	17.5	4.5	65.4	23.5	11.1
CBTIS	111	88.3	9.0	2.7	64.0	27.0	9.0

Relación del síndrome de desgaste profesional con las seis áreas de la vida laboral

A pesar de que, como se observa en la Tabla 5, se presentó una tendencia por parte de los profesores a mostrarse de acuerdo con la forma en la que estas seis áreas eran vividas en sus lugares de trabajo, en el caso de las dimensiones carga de trabajo, sentido de la comunidad e imparcialidad en el trato, los profesores reportaron porcentajes superiores a 15% en la categoría desacuerdo a indeciso. Además, en esta última dimensión, 10% de ellos se mostró en fuerte desacuerdo.

Conjuntamente, el área de control sobre el trabajo obtuvo un α inferior a lo esperado, por lo que se tomó la decisión de omitirla del análisis bivariado.

Tabla 5. Percepción de las seis áreas de la vida laboral.

	α	N	Fuertemente en desacuerdo	Desacuerdo/ indeciso	Indeciso/ de acuerdo	De acuerdo/ fuertemente de acuerdo
Carga de trabajo	0.690	345	2.6	17.1	47.5	32.8
Control sobre el trabajo	0.532	345	0.3	6.4	27.5	65.8
Recompensas	0.851	344	4.4	13.7	30.2	51.7
Sentido de comunidad	0.858	345	5.5	19.4	32.2	42.9
Imparcialidad en el trato	0.851	345	10.1	26.7	40	23.2
Valores	0.838	344	2.0	5.8	29.7	62.5

Como se observa en la Tabla 6, los profesores que se encontraban en desacuerdo con su carga de trabajo y con las recompensas recibidas por su actividad laboral, obtuvieron mayores niveles de desgaste tanto en agotamiento emocional como en la falta de realización personal. En el caso de la dimensión sentido de la comunidad, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

Tabla 6. Relación del síndrome de desgaste profesional con la carga de trabajo y las recompensas insuficientes.

	Agotamiento emocional			Falta de realización personal			
	N	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Carga de trabajo ^a							
Fuertemente en desacuerdo	9	11.1	44.4	44.4	44.4	22.2	33.3
Desacuerdo/ indeciso	59	55.9	33.9	10.2	40.7	42.4	16.9
Indeciso/ de acuerdo	164	87.2	11.0	1.8	68.3	19.5	12.2
De acuerdo/ fuertemente de acuerdo	113	97.3	2.7	0.0	75.0	19.6	5.4
Recompensas insuficientes ^b							
Fuertemente en desacuerdo	15	66.7	6.7	26.7	53.3	33.3	13.3
Desacuerdo/ indeciso	47	70.2	21.3	8.5	51.1	29.8	19.1
Indeciso/ de acuerdo	104	80.8	19.2	0.0	61.2	26.2	12.6
De acuerdo/ fuertemente de acuerdo	178	89.3	7.9	2.8	71.9	19.7	8.4

^ap=0.000 para ambas dimensiones.
^bp=0.002 para agotamiento emocional y p=0.021 para falta de realización personal.

En este orden de ideas, la Tabla 7 expone que en la dimensión imparcialidad en el trato, tanto el agotamiento emocional como la falta de realización personal se encontraron asociadas a la inconformidad con la forma en la que son tomadas las decisiones institucionales.

En lo que se refiere a los valores, los profesores que percibieron incongruencia entre sus valores personales y los institucionales mostraron niveles más altos de desgaste sólo en la falta de realización personal.

Tabla 7. Relación del síndrome de desgaste profesional con la imparcialidad en el trato y los valores institucionales.

	N	Agotamiento emocional			Falta de realización personal		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Imparcialidad en el trato^a							
Fuertemente en desacuerdo	35	68.6	20.0	11.4	62.9	28.6	8.6
Desacuerdo/ indeciso	92	77.2	17.4	5.4	56.5	26.1	17.4
Indeciso/ de acuerdo	138	87.7	11.6	0.7	64.2	24.1	11.7
De acuerdo/ fuertemente de acuerdo	80	88.8	7.5	3.8	77.5	17.5	5.0
Valores^b							
Fuertemente en desacuerdo	7	71.0	14.3	14.3	42.9	28.6	28.6
Desacuerdo/ indeciso	19	84.2	10.5	5.3	73.7	21.1	5.3
Indeciso/ de acuerdo	75	76.0	18.7	5.3	52.0	33.3	14.7
De acuerdo/ fuertemente de acuerdo	243	85.6	11.5	2.9	69.4	20.2	10.3

^a p=0.007 para agotamiento emocional.
^b p=0.022 para valores.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados expuestos, en el momento en el que se realizó el estudio no existían profesores que tuvieran desgaste profesional en las tres dimensiones. Además, en comparación con estudios previos acerca del mismo fenómeno y realizados en Aguascalientes, los porcentajes de desgaste fueron menores.

En contraste con lo expuesto por la literatura, la falta de realización personal fue la dimensión con un porcentaje mayor de profesores con desgaste alto, seguida del agotamiento emocional.

Es importante resaltar que si bien los niveles de desgaste no fueron altos, sí se encontró un porcentaje elevado de profesores en niveles medios del síndrome, lo que conduce a reflexionar acerca de la posibilidad de que estos profesores, en caso de no haber desarrollado estrategias de afrontamiento pertinentes, pudieran desarrollar el síndrome. Aunado a esto, los docentes, aunque pocos con niveles altos como consecuencia de la convivencia diaria con sus compañeros, podrían contagiarlos.

Otro hallazgo importante es que no se encontró relación entre los niveles altos del síndrome y el tipo de escuela al que pertenecían los profesores, esto a pesar de las diferencias que los subsistemas presentan en cuanto a las condiciones laborales de sus docentes.

A pesar de que, por cuestiones de espacio estos datos no se expusieron detalladamente, es importante resaltar que los resultados del estudio mostraron consistencia con los antecedentes, especialmente en la relación entre niveles altos del síndrome en la dimensión de agotamiento emocional en profesoras y en los jóvenes. Asimismo, la variable edad mostró el mismo fenómeno en U identificado por Noyola y Padilla (2009) y Mercado y Ramírez (2009). Además, los niveles altos de agotamiento emocional se relacionaron con los años dedicados a la docencia, el número de grupos que atendían los profesores y el número promedio de estudiantes por grupo.

También se encontró que aquellos profesores que se encontraban en desacuerdo con su carga de trabajo y con las recompensas recibidas, así como aquellos que percibían parcialidad en la toma de decisiones dentro de sus escuelas, obtuvieron porcentajes más altos de desgaste profesional en la dimensión de agotamiento emocional. En la falta de realización personal, la percepción de la falta de congruencia entre los valores personales y los institucionales, además de las tres dimensiones mencionadas, también obtuvieron porcentajes altos de desgaste.

Finalmente, es importante mencionar que el trabajo que se reportó, si bien tuvo algunas limitaciones, permitió una primera aproximación tanto a la situación laboral de profesores de educación media superior en Aguascalientes como al estudio del síndrome en este grupo de docentes. Se reconoce la pertinencia de realizar réplicas del estudio que superen las limitaciones del que aquí se expuso y que, además, permitan la exploración en otros subsistemas. Asimismo, se sugiere la elaboración de otros trabajos con enfoques metodológicos distintos que permitan tener un mayor conocimiento tanto del síndrome como de las condiciones en las que laboran los profesores de este subsistema.

REFERENCIAS

Bórquez, S. (2004). *Burnout* o estrés circular en profesores. *Faros Universidad de las Américas* (Chile) Vol. 11, no. 001, 23-34.

- Byrne, B. M. (1999). The Nomological Network of Teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. En Vandenberghe, R. y Huberman, A. M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Source Book of International Research and Practice*. USA: Cambridge University Press.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del Síndrome de Desgaste Profesional. *Anales de Psicología*, 2, 261-268.
- Gil-Monte, P. (2006). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. España: Ediciones Pirámide.
- Guzmán, C. (2011). *El síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación media superior, el centro de educación de la UAA, sus bachilleratos incorporados y los CBTIS*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Leiter, M. (2002). *The Areas of Worklife Survey Manual*. Second edition. Centre for Organizational Research and Development.
- Maslach, C. (2003). *Burnout the cost of caring*. USA: Malor Books.
- Maslach, C., Jackson, S. y Leiter, M. (1996) *Maslach Burnout Inventory*. Third edition. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C. y Leiter, M. (1997). *The Truth about Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Mercado, A. y Ramírez, M. D. (2009). *El síndrome de desgaste profesional (SDP) en docentes de educación básica secundaria en la ciudad de Aguascalientes*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Napione, M. E. (2008) *¿Cuándo se “quema” el profesorado de secundaria?* España: Ediciones Díaz de Santos.
- Noyola, V. S. y Padilla, L. E. (septiembre, 2009). *Desgaste profesional (síndrome de Burnout) en profesores de escuelas primarias públicas del municipio de Aguascalientes*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. ✻

Necesidades de formación de los docentes respecto a la atención de estudiantes mayas en educación media superior

CRISTÓBAL CRESCENCIO RAMÓN MAC¹

RUBÍ SUREMA PENICHE CETZAL²

YENDI ESPERANZA MENA ARANDA³

RESUMEN

El estudio tiene como propósito describir las necesidades de formación que los docentes de nivel medio superior en ejercicio tienen en el aula al brindar atención a los estudiantes mayas. Se realizó a través de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo en tres instituciones públicas de educación media superior en el oriente de Yucatán. Las técnicas para la recolección de datos que se utilizaron fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Los hallazgos se enfocan en la necesidad de los docentes de diseñar estrategias para diagnosticar a los estudiantes, aumentar su dominio del lenguaje maya, enfocar su formación y actualización al área de la educación y orientar la capacitación que se les proporciona para desempeñarse en el rol de tuto-

-
- 1 Maestro en Desarrollo Organizacional por el INESPO. Sus líneas de investigación: evaluación institucional, política y administración educativas. Profesor de la Facultad de Educación en la UADY.
 - 2 Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Granada, España. Línea de investigación: educación media superior en contextos vulnerables, política y gestión en educación superior. Investigadora comisionada por el Conacyt a la Universidad Autónoma de Aguascalientes. rspenichece@conacyt.mx.
 - 3 Estudiante de la Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo en Ensenada, Baja California. Intereses de investigación relacionados con la interculturalidad en educación.

res, hacia temáticas asociadas con las necesidades de los estudiantes mayas.

Palabras clave: educación media superior, profesores, enseñanza, educación indígena.

ABSTRACT

The study aims to describe the training needs that teachers have in the classroom when giving their attention to their Maya students. It was made through a descriptive qualitative approach in three public institutions of higher education in the Middle East of Yucatan. The techniques for collecting data used were the semi-structured interviews and the focus group. The main findings are focused on the need of teachers to design strategies to diagnose Maya students, increase their mastery of the Mayan language, focus their training and updating in the area of education, and guide them to work in the role of tutors in themes associated with the needs of Mayan students.

Key words: high school, teachers, teaching, indigenous education.

ANTECEDENTES

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) afirma que muchos estudiantes ingresan a la educación media superior (EMS) con grandes deficiencias y lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos, lo que les impide un desempeño satisfactorio. En el informe 2010-2011 de la Educación Media Superior elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se remarca que solamente 49 de cada 100 jóvenes hablantes de alguna lengua indígena tienen el antecedente escolar para cursar la EMS.

La población indígena en Yucatán presenta los peores indicadores educativos, socioeconómicos y laborales del estado, situación que refleja disparidades en el ingreso y agravamiento de las brechas de desigualdad social (UNICEF, 2010). En datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se estima que 62.69% de la población de 3 años y más en Yucatán se reconoce como perteneciente a un pueblo indígena. Cabe señalar que la región oriente concentra la mayor cantidad de población maya en la entidad, seguida de la región sur. El panorama puede

ser más complejo añadiéndole al proceso educativo la intervención diversa de actores como son los alumnos, profesores, personal administrativo, padres de familia, así como las políticas educativas. Díaz (2009) señala que en la EMS generalmente los profesores son profesionales de distintas disciplinas. Existen poco más de 230,000 profesores para atender a más de tres y medio millones de alumnos. De acuerdo con la Secretaría de Educación del estado de Yucatán, en el ciclo escolar 2011-2012 la cantidad total de maestros para el nivel medio superior fue de 5077.

Vélaz y Vailant (2009) señalan que la sociedad actual exige que los profesores asuman nuevas responsabilidades. Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. Sin embargo, no se ha cambiado la formación inicial que los profesores reciben para hacer frente a estas nuevas exigencias.

Por su parte, Leiva (2007) afirma que constantemente el docente se encuentra ante nuevas situaciones educativas a las que tiene que dar respuestas, en muchas ocasiones sin tener una adecuada formación para ello. Concluye su trabajo de investigación destacando la necesidad de que los docentes atiendan más a las peculiaridades culturales de los alumnos que hay en sus clases. Es evidente que el docente de EMS en estos momentos está abordando nuevos retos, como lo es la inclusión de un alumnado indígena que ha sido educado por separado y que se incorpora a este nivel con nuevas necesidades. Es notoria la carencia de resultados de investigación realizada en el contexto mexicano y, sobre todo, el yucateco, relacionados con las problemáticas y los retos que enfrentan los docentes de nivel medio superior cuando en las aulas tienen uno o más estudiantes mayas.

Planteamiento del problema

La SEP (2009) en su díptico titulado *El perfil del docente en la Educación Media Superior* incluye 8 competencias y un conjunto de atributos relacionados con cada una de ellas, destacando: organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; planifica procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque

por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con su enfoque formativo; construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; y participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Lamentablemente, puede observarse que aún no se ha establecido alguna competencia que haga referencia de manera específica a cómo debe ser el trabajo de los profesores con los estudiantes indígenas que se incorporan al nivel medio superior y que lo hacen con otros estudiantes que no son indígenas. Souza (2012) destaca la necesidad del docente de ser agente activo y participativo en la producción de los cambios que afectan su quehacer educativo, pues su contexto les brinda un panorama claro y amplio de lo que ocurre en su realidad escolar. Por su parte, Richardson (citado en Giles, Barona y Torres, 2011) sostiene que es importante el estudio de los profesores a partir de sus propias expectativas y creencias porque guían su desarrollo y práctica profesional.

Actualmente existe escasa literatura que describa las opiniones de los docentes del nivel medio superior respecto de sus retos en el aula, pero el desconocimiento es aún mayor cuando en éstas cuentan con estudiantes mayas, lo cual evidencia un área que ha sido desatendida puesto que no se ha puesto mayor énfasis en la labor de los docentes en aulas de escuelas no indígenas situadas en zonas rurales que cuentan con estudiantes provenientes de comunidades indígenas. En el caso de Yucatán, es en la región oriente donde se concentra la mayor cantidad de población maya, seguida de la región sur (INEGI, 2010).

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las necesidades de formación de los docentes respecto de la atención en el aula de estudiantes mayas en educación media superior?

OBJETIVO GENERAL

Describir las necesidades de formación de los docentes respecto de la atención en el aula de estudiantes mayas en educación media superior.

Justificación

Para los fines de esta investigación, se entenderá como estudiante maya aquella persona matriculada en cualquier grado de los diversos tipos, niveles, modalidades y servicios educativos del Sistema Educativo Nacional, que pertenece al estado de Yucatán, que habla y/o entiende la lengua maya y que posee sentimientos de identidad con la cultura maya.

Es importante recalcar que existe escasa información sustentada en donde se describan las características que permitan identificar a un estudiante de origen maya. Probablemente por este desconocimiento se minimice la problemática que se enfrenta cuando a la escuela llega un estudiante de este tipo. Como fue mencionado en el apartado del planteamiento, en las instituciones de educación media superior generalmente los profesores son profesionales de distintas disciplinas (Díaz, 2009) y su formación y actualización han estado enfocadas de manera insuficiente en la atención de las necesidades de estudiantes indígenas en el aula, ya que de acuerdo con la SEP (2003) no se ha logrado consolidar una formación que permita a los docentes planear y organizar su trabajo a partir de aprovechar los saberes de los niños y los jóvenes indígenas y atender a sus necesidades de aprendizaje. Además, los programas de actualización y superación profesional dirigidos a los profesores que trabajan con población indígena carecen de pertinencia y sistematicidad, por lo que no ofrecen una alternativa coherente para continuar su formación como docentes.

Este estudio proporcionará fundamentos a las instituciones para incorporar en la formación de los docentes estrategias para cubrir las necesidades de adaptación y desempeño académico de estudiantes mayas, pues de acuerdo con Souza (2012), durante décadas los estudiosos del cambio educativo han coincidido en señalar que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando han surgido de las propias escuelas. Se espera que este trabajo ayude a las instituciones a la identificación oportuna de estudiantes

mayas y que cuando las estrategias sean implementadas, resulten beneficiados estos estudiantes en aspectos sociales y académicos.

MARCO TEÓRICO

La educación media superior en México

La EMS corresponde al segundo tipo educativo y se conforma por dos niveles: profesional técnico y bachillerato, ambos con el antecedente de la educación secundaria. La matrícula total de este servicio es de 4,443,792 alumnos y de 288,464 docentes (SEP, 2014). La mayoría de los programas de bachillerato posee un enfoque propedéutico, dirigiéndose principalmente a la preparación del alumno con aspiraciones de cursar estudios profesionales; en los demás programas se pretende formar para una ocupación determinada en el mercado laboral (Alcántara y Zorrilla, 2010).

En la reforma del artículo 3^{ro} constitucional se establece la obligatoriedad del Estado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la EMS en el marco del federalismo y la concurrencia, previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la ley (Secretaría de Gobernación, 2013). Un importante reto de la EMS será incrementar la eficiencia terminal que en la actualidad es de 61.8 %. De manera gradual y creciente hacia el ciclo 2021-2022, se deberá lograr la cobertura universal de este tipo educativo (Universidad Nacional Autónoma de México, 2012).

Los docentes de educación media superior

Uno de los ingentes problemas a los que se enfrentan los sistemas educativos del mundo es la capacitación de maestros en servicio (Díaz, 2009). El magisterio mexicano es la profesión que guarda mayor cercanía con la sociedad. Los maestros han desempeñado un papel de suma importancia en la construcción del México de hoy y su contribución permanecerá por mucho más tiempo en el fortalecimiento de la identidad nacional y, especialmente, en la formación de ciudadanos.

De 2009 a 2010, el Sistema Educativo Nacional contaba con poco más de 269,000 profesores de la EMS trabajando en más de 14,000 es-

cuelas y atendiendo a cerca de 4.4 millones de estudiantes; de ellos, 84.1% contaba con estudios de licenciatura y 8.3% con estudios de posgrado. Sin embargo, esos estudios corresponden a formaciones profesionales que no comprenden la preparación para desempeñarse como profesores de la EMS (UNAM, 2012). Además, de acuerdo con datos del INEE (2010), en el caso de la asignación de tiempo frente a grupo, más de la mitad de los docentes de EMS en México (59.7%) tenía un contrato de trabajo por horas.

En atención a ello, en la Reforma Educativa se reconoce la necesidad de la creación de un servicio profesional docente mediante una reforma constitucional (SEP, 2013). El perfil deseable del nuevo docente de EMS estará definido por el dominio de capacidades de índole profesional, tanto en lo que respecta a su disciplina, como en lo que atañe al aprendizaje de su disciplina por parte de los alumnos (UNAM, 2012). Sin embargo, a pesar de que se reconoce la importancia de la formación de docentes en el nivel medio superior, ha habido una gran omisión histórica al no existir una respuesta a tal necesidad en la oferta de programas de licenciatura en las universidades (Alcántara y Zorrilla, 2010).

Los docentes y la atención a estudiantes indígenas de educación media superior

De acuerdo con Mendoza (2010), la práctica pedagógica de la interculturalidad debe comenzar por el autoconocimiento de los rasgos comunes, constantes y distintivos que caracterizan a la comunidad de pertenencia, de modo que se obtenga primero el afianzamiento de la propia identidad; a partir de ello, el conocimiento de los rasgos culturales que confieren identidad a las comunidades contiguas para continuar con el conocimiento de los rasgos que definen a las culturas regionales y nacionales.

En general, los estudios se han enfocado en analizar las expectativas de los profesores en relación con la raza, género y estrato socioeconómico de los estudiantes. Han mostrado que los docentes establecen menores expectativas con los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, así como con los alumnos de grupos étnicos minoritarios o marginados (Jusim citado en Treviño, 2003). Por lo tanto, los profesores tienden a aceptar este aspecto de las prácticas sociales y, en mayor o menor medida, lo incluyen en sus prácticas diarias (Treviño, 2003).

Ipiña (1997) propone tres actitudes habituales de un educador intercultural: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia

activa y la estimación de lo diferente y la apertura al mundo; además, tres aptitudes esenciales de un educador intercultural: la competencia profesional con capacitación constante, la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada y el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua que es la lengua común a todos los ciudadanos.

Por su parte, Byram, Gribkova y Starkey (citados en Paricio, 2004) describen las siguientes tareas para los docentes en relación con los alumnos para fomentar la interculturalidad:

[...] (a) prepararlo para entablar relaciones con personas de otras culturas; (b) favorecer que comprenda y acepte a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos; (c) ayudarlo a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales; (d) mostrarle que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación; (e) demostrarle la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación; (f) conducirlo a saber más, por sí mismo, de las personas con las que se comunica; y (g) ayudarlo a aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones.

De acuerdo con Carrillo (2012), en los años recientes se ha incorporado como parte del discurso en las políticas educativas relacionadas con la formación y el desarrollo profesional de los docentes en México, el concepto de interculturalidad y se han manifestado intenciones de que sea un elemento esencial en estos procesos formativos; sin embargo, han sido insuficientes y se requiere de la implementación de políticas más adecuadas orientadas a la capacitación pertinente de los profesores que se encuentran en servicio, no sólo para los maestros del medio indígena, sino para todo el profesorado, si de verdad se quiere lograr lo que se plantea en los documentos normativos: el respeto a la diversidad cultural y lingüística de México.

Aunado a esto, Vázquez- Zentella, Pérez y Barriga (2014) proponen una serie de saberes y habilidades específicos que requieren promoverse en relación con la formación docente para la educación intercultural. Constan de estrategias didácticas, actitudes y valores, formas de trabajo y colaboración, medidas para la adaptación de currículo y de construcción de experiencias educativas para la atención desde una mirada de diversidad y derechos humanos.

La UNESCO (2014) establece que la formación docente debe preparar a los futuros educadores para impartir instrucción a estudiantes que proceden de distintos medios, utilizando una amplia gama de estrategias.

Dificultades, necesidades y retos de los docentes de EMS en el aula con estudiantes indígenas

Para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar donde el conocimiento profesional se concretiza (Díaz, 2010). De acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), en el tema de los docentes, uno de los principales retos se encuentra en definir el perfil que deben tener y crear mecanismos que aseguren que los nuevos maestros lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente de las escuelas.

En la RIEMS se establece que para acceder a oportunidades de actualización docente se requiere tener una asignación de al menos 15 horas de tiempo frente a grupo. En México, 59.7% de los docentes de la EMS está contratado por horas y tan sólo 16.3% de los maestros tiene un contrato de tiempo completo, por lo que más de la mitad de los profesores no puede acceder a los cursos de capacitación y formación docente ofertados en la RIEMS (INEE, 2010). Carrillo (2012) destaca la necesidad de la formación docente apropiada destinada a familiarizar a los profesores con el patrimonio cultural de su país; poseer una conciencia que se dirija hacia las necesidades de la educación, así como de factores culturales de grupos desfavorecidos. Es necesaria igualmente una oportuna adaptación del currículo para las necesidades en el aula, evitando implementar con rigidez aquellos diseñados para grupos mayoritarios.

Las estrategias que se utilicen para llevar a cabo estos cambios educativos deben tener en cuenta la transformación de los procesos de formación y actualización de los docentes como base del mejoramiento (Sánchez de Tagle y Becerra, 2002). Señalan que en el aula es necesario transformar la calidad de interrelaciones para que se vuelva un sitio donde se aprenda a valorar la diversidad, prevalezca el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo y valores de convivencia.

En México, los maestros de los niños cuya lengua materna es un idioma indígena suelen tener un menor grado de formación que otros

maestros porque pocos de los docentes que abrazan la profesión hablan esos idiomas (Chudgar y Luschei citados en UNESCO, 2014). Mijangos (2009) señala que la mayoría de los actores del sistema organizativo de la educación formal dirigida a la población maya considera que no se cumple con la obligación de proveer a los profesores de mayor capacidad para la toma de decisiones curriculares.

Otros cambios en el sistema de formación de maestros son resultado de una serie de modificaciones en la vida sociocultural del país, viéndose reflejado directamente en la política y el desarrollo educativo. La emergencia del mundo indígena y del pluriculturalismo del país exige una política educativa así como atención a las particularidades y necesidades formativas de los grupos diferenciados social, cultural y lingüísticamente. Los grupos desfavorecidos ya demandan en mayor medida sus necesidades; es evidente en los medios de comunicación la cantidad de situaciones que muestran un panorama urgente de atención y que ha sido olvidado por sexenios completos (Arnaut, 2004). Sin embargo, de acuerdo con Díaz (2001), el mejoramiento docente aún es concebido como el resultado mecánico de la asistencia a cursos obligatorios, del establecimiento de sistemas a distancia de información o de la generalización de un sistema de exámenes para estudiantes y docentes.

Por su parte, la UNESCO (2014) establece que en los países pobres los educadores tienen que estar preparados para hacer frente a los problemas prácticos que suponen las aulas con recursos insuficientes y diversidad de alumnado, particularmente en las zonas rurales remotas.

Estudios relacionados con el trabajo docente con estudiantes indígenas

Cuando se habla de la investigación sobre educación indígena en América Latina, difícilmente se encuentran estudios respecto de las expectativas del profesorado, más bien se centran en factores internos al aula o cuestiones políticas. En algunos casos, los estudios se enfocan en aspectos como el uso del lenguaje, el currículo y la dominación social y cultural (UNESCO citado en Treviño, 2003). Biddle, Good y Goodson (2000) afirman que por desgracia no parece que se hayan realizado estudios en los que se comparen directamente las culturas de iguales de los alumnos que proceden de distintos medios raciales y étnicos, así como tampoco se ha realizado una investigación

sistemática para determinar las condiciones en las que los alumnos de centros que se caracterizan por la diversidad racial y étnica forman grupos de iguales que son a la vez diversos, y no grupos de iguales que sean racial y étnicamente homogéneos.

Carrillo (2012), en su trabajo acerca de las necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, concluye que para mejorar la educación indígena es necesario atender primordialmente la formación permanente de los profesores, considerando sus necesidades específicas, así como modificar los planes y programas de estudio que imparten donde se integren contenidos relacionados con las culturas indígenas.

De acuerdo con Schmelkes (2013): “Los maestros no han sido formados para atender esta creciente realidad multicultural y el sistema educativo tampoco está preparado para enfrentarla. Sólo existe una experiencia incipiente de atención a la multiculturalidad en la zona urbana en Monterrey, Nuevo León, que atiende ya a dos mil niños indígenas migrantes en escuelas regulares con buenos resultados iniciales” (p. 10). Con ello, el panorama es aún más preocupante.

Actualmente, la Universidad Pedagógica Nacional ofrece la Licenciatura en Educación Indígena, cuyo objetivo es formar cuadros profesionales que afronten crítica y creativamente los problemas de la educación indígena en contextos institucionales y comunitarios tanto rurales como urbanos y que sean capaces de producir, asesorar, acompañar y evaluar propuestas educativas más pertinentes en esos contextos (UPN, 2013).

MARCO METODOLÓGICO

Diseño y tipo de estudio

Esta investigación estuvo guiada por el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, ya que de acuerdo con Miles y Huberman (citados en Álvarez, 2006) consistió en explicar las formas en que los profesores comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares con los estudiantes mayas y su interacción en el aula. La realidad que importó es lo que los docentes percibieron como importante (Taylor y Bogdan, 1987). Este tipo de investigación consistió en proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a

mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo (Pérez, 2001). De acuerdo con Ruiz (2012), lo esencial de la investigación cualitativa es el análisis objetivo del significado subjetivo.

Población y muestra

Para realizar este estudio se identificaron tres instituciones de EMS públicas en un municipio ubicado al oriente de Yucatán, las cuales se caracterizan por tener una matrícula considerable de estudiantes mayas. Por lo tanto, y para fines del estudio, la población estuvo conformada por 112 profesores que imparten diferentes cursos.

Para seleccionar la muestra de profesores, se llevó a cabo la determinación *a priori*, pues de acuerdo con Flick (2004), el material se reunió según ciertos criterios que los investigadores determinaron antes de conocer a los sujetos, que en este estudio fueron el lugar de trabajo de los profesores y su interacción con estudiantes mayas en el aula. Estas características permitieron discriminar a los sujetos, reducir la muestra e indicar cuáles cumplen con las características para así formar grupos de casos (Flick, 2004). La cantidad total de participantes entrevistados fue una muestra de 9 sujetos, tres pertenecientes a cada una de las tres instituciones públicas de la EMS. En el caso del grupo de enfoque, fueron identificados otros diez profesores con las características esperadas para el estudio, aunque sólo siete acudieron al grupo de discusión.

Instrumento de recolección de datos

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos y que permitieron comprender los puntos de vista de los participantes fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Se utilizó la entrevista semiestructurada ya que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera espontánea al estar diseñada de manera accesible (Flick, 2004); además, estuvo enfocada en una serie de preguntas claras y neutrales que la investigadora hizo a cada participante (Mayan, 2001), lo que significó que los sujetos se pudieron expresar libremente para abordar con mayor profundidad aspectos relevantes de cada entrevista, pero siempre cuidando no salirse del contexto temático. La entrevista semiestructurada fue titulada: *Retos de los docentes respecto de la formación de estudiantes mayas en Educación*

Media Superior la cual se compone de dos apartados. En el primero, se encuentra un breve texto dirigido a los participantes donde se describe la finalidad de la entrevista, se recalca la importancia de las opiniones y se agradece por su tiempo y la disponibilidad. En el segundo apartado está el tema, el objetivo y las diez preguntas cuyo propósito fue reunir información que permitió conocer los retos de los docentes de EMS, así como las dificultades y las necesidades de formación respecto de su trabajo en las aulas con estudiantes mayas. Esta guía de entrevista no fue un protocolo estructurado, sino una lista de áreas generales que pretendieron cubrirse con cada informante y en la que se decidió cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas (Taylor y Bogdan, 1987).

Además, para fortalecer la metodología de esta investigación, se llevó a cabo un grupo focal que consistió en un tipo de entrevista que enfatizó la interacción entre los participantes, siete personas seleccionadas que compartían ciertas características relevantes para las cuestiones del estudio (Marshall y Rossman, 2010), en este caso, por ser profesores de estudiantes mayas, indistintamente del género o la edad. Cabe señalar que la participación de estos profesores reforzó la información que se había recabado en las entrevistas.

Análisis de datos

De acuerdo con Álvarez (2006), se necesita la organización de la información obtenida porque el orden sistemático de los datos desde determinados enfoques de análisis permite la aproximación al conocimiento del fenómeno de estudio. Por ello, antes de comenzar el análisis de la información se realizó la transcripción de las entrevistas, que es el paso de las entrevistas grabadas a texto escrito. Esto proporcionó una versión de fácil lectura, aunque se tiene que reconocer que la transcripción nunca será completamente precisa (Gibbs, 2012). El referente para iniciar el análisis fue recordar los objetivos de estudio, ya que el problema es lo que guía el análisis (Álvarez, 2006).

Para llevar a cabo el análisis de la información, se siguió el método propuesto por Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005) ya que primero se realizó la división de la información en unidades siguiendo el criterio gramatical, pues el texto quedó reducido en función de unidades básicas como oraciones o párrafos. Se escribió una marca en cada unidad para identificar el sujeto al que pertenece la información. Después, se

realizó la etapa de síntesis y agrupamiento guiados por los objetivos de la investigación que permitió reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que la representa. Por último, se llevó a cabo la categorización de los datos por el método inductivo que consistió en elaborar categorías a partir de la lectura de la información que sirvieron para agrupar la información (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005). Se considera que este método es óptimo para el análisis de los datos que se recogerán mediante entrevistas y un grupo focal que serán realizados por la investigadora.

Para finalizar, se efectuó el reporte de los resultados y de las conclusiones, todo esto basado en las opiniones de los participantes durante la investigación.

Aspectos éticos

Desde el momento en que se realizó la invitación a los participantes se les informó que tanto la entrevista como el grupo focal serían grabados con el fin de facilitar la transcripción de las opiniones y el análisis de la información. Esto se les recordó al momento de llevar a cabo la entrevista así como el que la privacidad y la protección de sus identidades eran primordiales en la investigación; por lo tanto, se requirió de su permiso para llevar a cabo las grabaciones (Marshall y Rossman, 2010).

RESULTADOS

Necesidades de formación de los docentes para atender a los estudiantes mayas

En este apartado se realizará la descripción de las necesidades de formación de los docentes para atender la formación integral en el aula de los estudiantes mayas, de acuerdo con los comentarios de los mismos docentes respecto del segundo objetivo de la investigación. Las áreas de mejora que se percibieron fueron: diagnóstico de la población estudiantil, desarrollo de la lengua maya, actualización de las estrategias didácticas, adaptación de las estrategias tutoriales y desarrollo humano.

Diagnóstico de la población estudiantil

Al parecer, saber que se cuenta en el aula con estudiantes mayas es una dificultad para los docentes, al mismo tiempo que se sugiere que es una necesidad latente:

Pero muchas veces ni saben que hay ese tipo de estudiantes. No saben la magnitud que va adquiriendo este problema día a día.

[...] entonces, si nosotros supiéramos eso, si tuviéramos esa información, pues entonces sí podríamos adaptar alguna cosa y saber que a estas personitas hay que ayudarlas en ese aspecto.

Se puede notar que reconocen que este desconocimiento es una necesidad que se debe satisfacer porque argumentaron que si desde el principio tuvieran la información acerca de cuáles alumnos son mayas tendrían mayores posibilidades de ayudarlos. Destacaron también la necesidad de apoyar más a estos estudiantes, pues consideran que hasta ahora se les ha relegado.

Durante el grupo focal se notó que generalmente los docentes no están enterados de la definición de estudiante maya:

[...] pero a lo mejor los otros maestros dan su clase y no lo saben o no saben la definición de un alumno maya, a lo mejor ellos pensarán que el alumno maya es solamente el que habla maya, a lo mejor no [...].

[...] yo creo que es capacitar también a los maestros para que estén preparados para reconocer el primer paso, que es saber qué es un alumno maya. Éste es mi punto de vista.

Como se pudo observar, para los docentes es relevante saber cómo identificar si hay estudiantes de este tipo en sus aulas; aún más, se refleja en sus comentarios que es escasa la información que poseen acerca de las características que conforman a un estudiante maya. Por lo tanto, reconocen que existe también la necesidad de que los capaciten en este aspecto y que así, tal vez, puedan diseñar estrategias que involucren a estos alumnos.

Desarrollo de la lengua maya

Con base en los comentarios de los docentes, se pudo notar que recalcaron la necesidad de aprender a comunicarse en la lengua maya:

[...] y a veces ellos están hablando en el salón de clase en maya y por curiosidad me acerco y empiezo a escuchar qué es lo que están diciendo sin lograrlo traducir.

[...] y con mis colegas que han trabajado con ellos compartimos a veces: “Es que él cuando te habla, te habla en maya y no sé qué es lo que dice”.

Por su parte, corroborando lo anterior, uno de los entrevistados señaló: “[...] pero a mí sí me gustaría el idioma, enfocarme a eso, aprenderlo. Creo que los ayudaría más”.

Esta necesidad surge porque, en ocasiones, los estudiantes provenientes de zonas rurales utilizan la lengua maya para comunicarse entre ellos, lo que dificulta la comprensión del profesor; aún más: hay alumnos que llegan a la institución y no saben expresarse en español, lo que complica más la comunicación entre el docente y el alumno.

A través de los comentarios se observó que son escasos los docentes que comprenden y escriben totalmente la lengua maya, algunos inclusive han tomado cursos de este idioma, pero argumentan que han aprendido solamente lo básico. Además, los participantes consideran importante aprender la lengua maya porque es una necesidad que está presente en las aulas:

Nos tendrían que sacar a todos de dar clases y poner a puros maestros maya hablantes.

Es conveniente enfatizar que tanto en las entrevistas como en el grupo focal se destacó esta necesidad:

Yo creo que deberían tener maestros. Ahorita, precisamente en Profordems, la maestra que nos está dando el segundo módulo estaba requiriendo maestros de inglés que hablen maya y desgraciadamente entre nosotros no hay ninguno. [...] No hay licenciados en educación o personas que puedan dar clase que hablen maya, es muy difícil.

Como se observó, es evidente que los docentes enfatizan la necesidad de ser actualizados en el manejo de la lengua maya, pues esto

les permitirá brindar una atención integral a los estudiantes con estas características.

Actualización de las estrategias didácticas

A partir de la información brindada por los entrevistados se pudo notar que la mayoría de los docentes comentó que su formación profesional no estuvo enfocada específicamente en el área de la educación. Así, varios de los entrevistados explicaron lo siguiente:

[...] porque solamente con la carrera que tenía sí me daba trabajo, o sea, como que no era enfocada en las estrategias correctas.

Bueno mi formación profesional tal cual no, porque no soy maestra, soy ingeniera.

Pues no tienes tu licenciatura, pero ya lo compensaste con un montón de cursos que estamos tomando.

Los profesores han cursado maestrías afines con la educación; otros consideran que su experiencia y los cursos de actualización que han tomado son suficientes, pero de acuerdo con sus comentarios siguen teniendo necesidades de actualización en diferentes áreas, como se puede observar en las siguientes afirmaciones:

Tenemos las habilidades que se nos han enseñado a lo largo de nuestra formación de docente. Ciertamente cuando iniciamos teníamos muchas cosas que mejorar y hasta ahora tenemos muchas cosas que mejorar, como esas habilidades de manejo de grupo y de cosas así que nos ayudan para poder lidiar, digamos, con estos chicos que no es muy sencillo a veces.

[...] la forma en que te enseñaban conductista en la secundaria y aun así, aunque hayan cambiado los paradigmas, que la RIEMS, que por aquí, por allá, seguimos viendo que los maestros, en lo personal, siguen enseñando las mismas estrategias de hace diez años.

A partir de los comentarios anteriores, se observó que los docentes expresaron que tienen aspectos que deben mejorar en cuestiones de estrategias para atender la formación del estudiante maya, pues reconocen que no es una tarea fácil.

Adaptación de las estrategias tutoriales

Por otra parte, se encontró también que los docentes consideran que la formación que han tenido para desempeñar su función como tutores ha sido escasa en relación con la atención de las necesidades de los estudiantes mayas:

La atención no se lleva a cabo como tal porque los tutores no son tutores, son maestros que tienen más tiempo, pero no necesariamente tienen la formación de tutores.

Tal vez en la parte de tutoría, nosotros en Conalep manejamos preceptoría, pero estamos manejando en las preceptorías temas relacionados a la sexualidad, la adaptación y todo ese tipo de cosas, cuestiones sociales básicamente, pero ese punto importante sobre lo que es el idioma, tal vez no se esté atendiendo como debe ser.

Comentaron que es importante que además de la detección de los casos de estudiantes mayas, se les brinde seguimiento:

Entonces yo sí considero que eso es un reto por parte de educación media superior, de que a esos alumnos pues se les debe de monitorear para que no empeoren, mantenerlos y que mejoren.

Como se pudo observar, los participantes creen que su formación como tutores podría mejorar en los aspectos de su aprendizaje de la lengua maya y en la capacitación para impartir temáticas que vayan más de acuerdo con las necesidades de los estudiantes mayas.

Desarrollo humano

Otra necesidad que se destacó en ambas técnicas de recolección de datos fue el desarrollo humano, específicamente la necesidad de ser sensibles al trato con este tipo de jóvenes, hacerlos partícipes de un grupo escolar comunitario, pues los docentes consideran relevante tener apertura para relacionarse con los estudiantes mayas:

Tal vez muchos de nuestros docentes son gente que sí conoce esto, pero a veces vamos perdiendo ese aspecto de no querernos relacionar mucho con ellos y sí se requieren ciertos cursos de sensibilización.

Que a todos sus maestros se les informara y se les formara en el trato a este tipo de muchachos.

No es que no los tratemos por igual, pero que cuando hagamos la integración o los cursos previos a entrar al plantel, que se hable sobre la autoestima.

Como se observó, esta necesidad de desarrollo humano está enfocada en la sensibilización de los docentes, pues comentaron que aunque se relacionan todos los días con los estudiantes mayas, con el paso del tiempo van perdiendo apertura para detectar sus carencias. Se denota la necesidad de tomar cursos para que puedan tratar asuntos de autoestima de estos estudiantes, aspecto que con anterioridad se destacó como una dificultad en el aula.

Durante el grupo focal se destacó este aspecto, pues los docentes mencionaron que gracias a esta técnica pudieron darse cuenta de otros asuntos que no consideraban:

El reto de uno mismo es que los compañeros también entiendan que esto ya cambió, las necesidades son diferentes y, ahora, si se pretende apoyar a ese tipo de alumnos, hay que cambiar nuestra manera de ver las cosas.

Igual, de cierta manera, las escuelas deben capacitar, porque a lo mejor me hablas ahorita que me tocas el tema como maestro, me doy cuenta que sí, a lo mejor hay cosas que no consideraba y en este momento lo estoy considerando.

Como se observó, los profesores consideran que es importante que las propias instituciones educativas sean quienes se encarguen de actualizarlos en el aspecto de desarrollo humano, pero reconocen que la iniciativa de ayudar al estudiante maya debe ser del propio docente.

Hallazgos adicionales

Además de los hallazgos descritos a partir de los objetivos de la investigación, se encontró que los profesores consideran que es imperioso cubrir la necesidad de aprender la lengua maya, no solamente en beneficio de los estudiantes, sino también para mejorar la atención que se brinda a sus padres:

Déjate de los muchachos, los papás de los muchachos, que vienen a pedirte una referencia de sus hijos que te muestran una boleta y no entienden ni siquiera que un cinco es reprobado porque no hablan español, no saben escribir, no saben leer.

[...] entonces a veces es una pena o es una vergüenza porque no puedo comunicarme.

Se considera relevante incluir esta información como parte de los hallazgos de la investigación, ya que la interacción de los docentes con los padres de familia influye en el desarrollo del estudiante maya.

Otro aspecto relevante que surgió entre los hallazgos de la investigación, aunque no es parte de los objetivos, es el hecho de que los docentes consideran que la formación que se está brindando a los estudiantes mayas en educación media superior ha servido para que ellos puedan emigrar hacia otros lugares en busca de fuentes de empleo:

Una de las cosas que hemos percibido muchísimo es que estos chicos cuando salen de sus comunidades y estudian, en el caso del Conalep donde yo trabajo, que es una carrera corta podríamos decir, salen de la comunidad y ya no regresan más.

Se van a Quintana Roo, que es donde tienen su fuente de empleo, básicamente estamos formando estudiantes para exportarlos, no tanto para que regresen a su comunidad y ayuden también a la comunidad a crecer, simplemente servimos como el trampolín.

Al parecer, los docentes tienen una opinión negativa acerca de que los alumnos mayas, en lugar de utilizar su formación en el nivel medio superior para atender las necesidades de sus comunidades, opten por irse para continuar estudiando o trabajar en otros lugares.

CONCLUSIONES

Con base en el objetivo de investigación acerca de las necesidades de formación de los docentes para atender a los estudiantes mayas de educación media superior en el aula, se concluye lo siguiente:

1. Es una necesidad latente de los docentes aprender estrategias que les permitan conocer las características de los estudiantes

- mayas, pues al parecer esto favorecerá el diseño de otras estrategias para el diagnóstico oportuno de dichos estudiantes.
2. Otra necesidad de los docentes es aumentar su dominio de la lengua maya, pues tanto sus comentarios como la teoría reflejan que subsanar esta necesidad repercutirá favorablemente en la comunicación con los alumnos, así como en la adaptación y el aprendizaje de los estudiantes mayas.
 3. La formación profesional de los docentes de educación media superior escasamente está enfocada en el área de la educación y la didáctica, lo que al parecer complementan con cursos, talleres y maestrías afines a esta área.
 4. Los docentes tienen que estar en constante actualización respecto de sus estrategias didácticas debido a que en pocos casos su formación inicial ha estado enfocada en el área de la educación y, en menor medida, en la formación para la atención a las necesidades de los estudiantes mayas.
 5. Se necesita enfocar más la capacitación que se proporciona a los docentes para desempeñarse en el rol de tutores en temáticas asociadas con las necesidades de los estudiantes mayas.
 6. Los docentes esperan que sea la institución educativa la encargada de realizar estrategias tanto en el aula como fuera de ella que promuevan la sensibilización hacia los estudiantes y la cultura maya.

En relación con los hallazgos adicionales se concluye lo siguiente:

7. En la opinión de los docentes de educación media superior, los estudiantes mayas que logran terminar este nivel deberían optar por regresar a sus comunidades para que su preparación sea en beneficio de éstas; sin embargo, los padres de familia esperan que esta formación sirva para que los jóvenes emigren en busca de mejores oportunidades de desarrollo.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a los docentes tomar en cuenta las características tanto de los estudiantes mayas como de los estudiantes no mayas para diseñar estrategias que favorezcan la formación integral de ambos du-

rante su transcurso por el nivel medio superior. Se recomienda que se mantengan en constante actualización para atender las necesidades de los estudiantes mayas.

Para las instituciones educativas podría ser beneficiosa la creación de un espacio donde al menos una persona especializada en la cultura maya pudiera atender las necesidades sociales tanto de los estudiantes mayas como de los padres de estos estudiantes, quienes también son un factor importante en su formación. También es recomendable para las instituciones educativas implementar estrategias de sensibilización tanto para los docentes como para la sociedad en general acerca de la convivencia y de las características de la población maya.

Futuras investigaciones

Se considera oportuno llevar a cabo nuevas investigaciones relacionadas con esta temática. Sería interesante conocer las dificultades y necesidades que tiene el propio estudiante maya al estar inmerso en una institución de nivel medio superior junto con estudiantes que no son mayas, así como también conocer las estrategias que utilizan para concluir sus estudios de nivel medio superior. Otro tema que convendría estudiar pudiera estar orientado a conocer las opiniones que los directivos y administradores de las instituciones tienen respecto de la atención de estos estudiantes. Al poseer esta información se podría realizar un contraste para tener un panorama general acerca de cuáles son los aspectos que son pertinentes atender.

REFERENCIAS

- Alcántara, A., Zorrilla, F. (2010). Globalización y educación media superior en México: en busca de pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*, 32(127), 38-57. Recuperado el 22 de noviembre de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100003&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de Discusión*, 17. Recupe-

- rado el 18 de octubre de 2013 de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.pdf>.
- Biddle, B., Good, T., Goodson, I. (2000). v.2. *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Paidós: España.
- Carrillo, J. (2012). Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México. Memoria para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/16674/1/T34003.pdf>.
- Díaz, R. (2009). *La educación mexicana y sus barreras*. México. Trillas.
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. RIES. Vol. 1, Núm. 1. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innova>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giles, V., Barona, C., Torres, A. (2011). Expectativas de profesores sobre el aprendizaje en educación media superior. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 07 de julio de 2013 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1432.pdf.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Recuperado el 19 de octubre de 2013 de <http://www.inee.edu.mx/images/panorama2010/capitulo3.3.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Censo de población y vivienda. Recuperado el 03 de abril de 2014 de http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf.
- Ipiña E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 13, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a04.htm>.
- Leiva, J., Merino, D. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1425Leiva.pdf>.
- Marshall, C., Rossman, G. (2010). *Designing Qualitative Research*. United States of America: SAGE. Recuperado el 24 de enero de 2014 de <http://books.google.com.mx/books?id=RbqXGjKHALo>

- C&pg=PR3&dq=designing+qualitative+research+marshall&lr=&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q=designing%20qualitative%20research%20marshall&f=false.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Internacional Institute for Qualitative Methodology. Recuperado el 23 de enero de 2014 de <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>.
- Mendoza, A. (2010). Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica. Recuperado el 06 de abril de 2014 de http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/25/59/PDF/AT17_Mendoza.pdf.
- Mijangos, J. (2009). *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán*. México: Unas Letras.
- Paricio, M. S. (diciembre, 2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana*, 34(4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.pdf>.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo 1: Métodos (3ª ed). Madrid: La muralla.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM.*, XV (002), 133-154. Recuperado el 23 de febrero de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ª ed. Granada, España: Deusto. Recuperado el 17 de octubre de 2013 de http://books.google.com.mx/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=front-cover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Sánchez de Tagle, A., Becerra, J. (2002). La integración de las nuevas tecnologías en la formación y actualización del magisterio. Ponencia XVIII Simposio Internacional de Cómputo en la Educación. Recuperado el 28 de febrero de 2014 de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece2002/Grupo4/Sanchez.pdf>.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12. Recuperado en 27 de octubre de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.

- Secretaría de Gobernación (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; y se adicionan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Programa de educación intercultural para escuelas primarias generales que atienden a población indígena. Recuperado el 29 de octubre de 2013 de <http://eib.sep.gob.mx/ievaluacion/pdf/LIGA%205%20A%20PAPIER%20CGEIB.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Recuperado el 22 de octubre de 2013 de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad1/cuad1.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Reforma integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de http://www.nl.gob.mx/pics/pages/d_med_superior_base/reforma_integral.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). El perfil del docente en la Educación Media Superior. Recuperado el 05 de abril de 2013 de http://mediasuperior.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/2011/10/diptico_El_perfil_docente.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Los desafíos de la educación media superior en México. Seminario de análisis de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es/sems/los_desafios_educacion_media_superior_mexico.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Bachillerato intercultural. Recuperado el 26 de noviembre de 2013 de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/bachillerato-intercultural-bi/>.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf.
- Souza, Z. (2012). Reforma Integral de Educación Media Superior: Una aproximación a la percepción de docentes de una institución de educación media de Yucatán. Tesis elaborada para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa. Recuperado el 05 de noviembre de 2013 de <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2013/04/Souza-Zaira-MIE-2012.pdf>.

- Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Book Print: España. Recuperado el 17 de octubre de 2013 de <http://books.google.com.mx/books?id=EOanW4hLHQgC&printsec=frontcover&dq=taylor+y+bogdan+1986&hl=es&sa=X&ei=Q2iIUu7sJlqF2gXuz4D4BA&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=produce%20datos%20descriptivos%20de%20las%20propias%20palabras%20de%20las%20personas%2C%20habladas%20o%20escritas%20y%20la%20conducta%20observable%20&f=false>.
- Treviño, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIII, 2º trimestre, 83-118. Recuperado el 20 de agosto de 2013 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27033204>.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2012). *Plan Educativo Nacional*. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_01/Text/01_05a.html.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. ISBN 978-92-33-04255-1. Francia.
- UNICEF. (2010). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Yucatán*. Recuperado el 03 de abril de 2014 de http://www.unicef.org/mexico/spanish/SITAN2013_Yucatan.pdf.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2013). *Licenciatura en educación indígena*. Recuperado el 18 de octubre de 2013 de <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/educacion-indigena>.
- Vázquez- Zentella, V., Pérez, T., Barriga, F. (2014). El caso de Juan, el niño triqui. Una experiencia de formación docente en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 60, pp. 129-154. Recuperado el 28 de febrero de 2014 de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART60006&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n060/pdf/ART60006.pdf>.
- Vélaz, C., Vailant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Recuperado de http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=✻.

CALEI-
DOSCOPIO

33



JULIO - DICIEMBRE
2015

Políticas educativas

RESUMEN

El texto describe el desarrollo de los sistemas educativos que comienza con el nacimiento de las universidades en los siglos XII y XIII y continúa hacia el XVI con el surgimiento de los liceos, antepasados de la educación media superior. Se analiza luego la expansión de los sistemas educativos, primero según el “modelo dual” que separa tempranamente a los niños que se espera lleguen a la universidad de los que se incorporan pronto al mercado de trabajo. Con el antecedente temprano de los Estados Unidos, a mediados del siglo XX se extiende el “modelo comprensivo”, en que todos los jóvenes estudian en escuelas similares hasta el final de la media superior. Se analiza la dificultad que se ha encontrado en todos los países para universalizar este tipo educativo y se sacan conclusiones para el sistema educativo mexicano.

Palabras clave: sistemas educativos, educación media superior, educación universal, historia.

-
- 1 Este artículo se deriva de un capítulo del autor mucho más extenso previamente publicado, y aprovecha algunos elementos del mismo. El capítulo en cuestión se encuentra en: Martínez Rizo, F. (2012). El futuro de la educación media superior. En Martínez Espinoza, M. Á. (Coord.). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*, pp. 220-287. México, FCE-SEP. ISBN 978-607-16-0851-2.
 - 2 Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad de Lovaina. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y a la Academia Mexicana de Ciencias. Recibió el Premio ANUIES, la Medalla de la Facultad de Filosofía y Educación y el Doctorado *Honoris Causa* de la Universidad de Valencia. felipemartinez.rizo@gmail.com.

ABSTRACT

This paper describes the development of education systems, beginning with the birth of universities in the twelfth and thirteenth centuries, and in the XVI continues with the emergence of lyceums, forefathers of high schools. The expansion of education systems is analyzed, first by the “dual model”, which separates early children who are expected to reach college and those who will be integrated soon into the labor market; then with the “comprehensive model”, first in the United States, and since mid-twentieth century in other countries. In this model all young people study in similar schools until the end of high school. Finally, it is analyzed the difficulty found in all countries to universalize upper secondary education, and conclusions are drawn for Mexican education.

Key words: education systems, upper secondary education, universal education, history.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos que hoy existen en todos los países suelen distinguir tres etapas: educación primaria, secundaria y terciaria, o bien, básica, media y superior.

La enseñanza primaria o elemental tiene siempre carácter de obligatoria y se concibe como la que debe proporcionar a todo futuro ciudadano el bagaje mínimo para vivir en la sociedad, por lo que también se le designa con el término de básica. El propósito de la educación superior ha tenido siempre que ver con la preparación de personal calificado para desempeñar tareas especializadas de naturaleza profesional, por lo que se ha considerado también como reservado a una minoría o, al menos, no a la totalidad de la población. Entre esos dos niveles, la definición de la enseñanza secundaria o media ha sido menos clara, entre una prolongación de la primaria, con sus rasgos de educación básica, y una preparación para la enseñanza superior, con carácter propedéutico.

Esta configuración en tres niveles de los sistemas educativos es el resultado de un proceso secular sobre el que suele haber ideas inexactas. Parece lógico pensar que en el primer momento habrían aparecido las escuelas elementales, seguidas por las de tipo medio y, por último, las de nivel superior, pero en realidad ocurrió lo contrario.

Randall Collins (1990) muestra que el desarrollo de las instituciones educativas modernas tuvo lugar de arriba hacia abajo, y no al revés. De los siglos XII y XIII datan las primeras universidades; los primeros liceos y planteles similares, que hoy podrían considerarse de enseñanza media, surgieron a fines del siglo XV y principios del XVI; y las escuelas de primeras letras, con los antecedentes remotos mencionados, comenzaron a tomar una forma reconocible para la mirada actual hasta los siglos XVIII y XIX o, a lo más, a fines del XVII, como ocurrió en Prusia.

En las sociedades primitivas, la familia extendida, el clan o la tribu cumplían todas las funciones que en formaciones sociales más complejas se asignan a instituciones especializadas. La socialización primaria y la secundaria, en particular, además de la interiorización de los roles fundamentales de varón/mujer, padre/madre, hijo/hija, abuelo, tío, nieto, sobrino y otros, bastaban para asegurar que hacia los 15 años de edad, los jóvenes hubieran aprendido todo lo que necesitaban para defenderse en la vida y accedieran al estatus de adulto sancionado por diversos ritos de paso.

Al volverse más complejos los grupos humanos, la aparición de las primeras formas de Estado se vio acompañada por el surgimiento de instituciones educativas dirigidas inicialmente no a niños sino a jóvenes, para prepararlos para funciones adultas especializadas como la milicia, el sacerdocio, la escritura y otras actividades cultas como la astronomía o la filosofía. La educación de los *efebos* era actividad de adultos, como los estudios que se impartían en la Academia de Platón, el Liceo de Aristóteles o la escuela de retórica de Isócrates.

LAS PRIMERAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: LAS UNIVERSIDADES

Los estudiantes de las actuales instituciones de educación superior, aun de nuevo ingreso a licenciatura o técnico superior, tienen 18 años o más, por lo que legalmente son adultos. La edad de ingreso a la universidad medieval era menor, pero los estudiantes también eran considerados adultos, como lo muestra el que tanto ellos como los maestros de los *studia generalia* podían agremiarse en corporaciones: *universitas magistrorum aut scholarium*.

Esas universidades medievales fueron las primeras instituciones educativas. En la baja Edad Media no había otras con ese carácter.

La enseñanza de primeras letras se limitaba a los hijos de familias acomodadas y tenía lugar en el hogar, a cargo de instructores privados de bajo estatus, como los instructores, esclavos o no, que los griegos llamaban *pedagogos* y los romanos *grammatici*. Conviene añadir que la enseñanza de una lengua se refería al latín y no a la lengua vernácula, que no necesitaba de escuela para aprenderse. Desde la antigüedad, algunos maestros ofrecían enseñanza a pocos alumnos de familias diferentes. Quintiliano discutía ya las ventajas y desventajas de la enseñanza en el hogar o en un grupo en casa de un *grammaticus* (cfr. Johannesson, 1994).

En una u otra forma, esa enseñanza elemental estaba restringida a una pequeña elite y se reducía al aprendizaje de la lectura, al que se añadían, como elementos menos esenciales, el manejo de la escritura y los rudimentos de la aritmética. Los conocimientos más amplios de gramática, retórica y dialéctica (*trivium*), así como de aritmética, geometría, astronomía y música (*quadrivium*), eran el contenido de la *facultad de artes* de las universidades medievales en las que adultos que ya sabían leer y escribir en latín se preparaban para acceder a facultades especializadas de teología, derecho o medicina. Se daba por sentado que la mayoría de la población no necesitaba saber leer y escribir, pues se dedicaría a actividades que no lo requerían, como la agricultura (cfr. Gaulupeau, 1992: 26).

A lo largo del siglo XII, y con más fuerza en el XIII y el XIV, a partir de escuelas catedralicias y otros orígenes modestos surgieron las universidades de París, Boloña, Montpellier, Padua, Orleans y Oxford, seguidas por Cambridge, Aviñón, Siena, Heidelberg, Colonia, Praga, Cracovia, Palencia, Salamanca y muchas otras, con diversa fortuna. Hacia 1300 funcionaban en Europa entre 15 y 20 universidades, y en 1500 el número llegaba a 70 (Cobban, 1994: 1246-1248).

El surgimiento de los liceos

Las características de las primeras universidades correspondían a su entorno: una sociedad feudal, integrada por señores y siervos que se dedicaban a labores del campo, un estrato de artesanos y un poderoso sector eclesiástico estrechamente ligado a la nobleza.

En ese contexto era funcional una educación con fuerte componente filosófico y teológico que se impartía en latín, lenguaje necesario para el ejercicio de cualquier actividad letrada de religiosos y

laicos, del derecho canónico y el derecho civil, y también para la medicina o la arquitectura, ya que la lengua de comunicación entre las personas cultas de cualquier nación era el latín.

La sociedad feudal, y con ella las universidades, entraron en crisis desde mediados del siglo *xiv* con la llegada de la primera oleada de la *plaga*: la peste negra que redujo la población de Europa de unos 65 millones de habitantes que había alcanzado en 1340, a menos de 40 millones en 1420 (*cfr.* Chaunu, 1982: 116).

La recuperación de la población, desde la segunda mitad del siglo *xv* y a lo largo del *xvi*, fue acompañada por otros fenómenos culturales y económicos, en particular del Renacimiento, la Reforma protestante y la Contrarreforma católica, y también del paulatino surgimiento de la burguesía como nueva clase social que sustituiría a la nobleza como clase dominante con las revoluciones políticas del *xviii* y el *xix*, y con la Revolución Industrial que transformó los viejos modos de producción. Harold Perkin afirma:

Con unas cuantas excepciones en Escocia, los Países Bajos y Alemania, la mayoría de las universidades europeas del siglo *xviii* estaban moribundas, con ociosos profesores que enseñaban lánguidamente un currículo medieval irrelevante para la vida moderna, despreciados por los intelectuales de la ilustración. (Perkin, 1997: 15)

En este contexto comenzó el surgimiento de nuevas instituciones educativas. Desde el siglo *xv*, ante la creciente demanda de una educación que respondiera mejor a las necesidades de los hijos de artesanos prósperos y burgueses, surgió otro tipo de plantel que está en el origen de nuestra educación media superior: los colegios o liceos, que a lo largo del *xvi* y el *xvii* rivalizaron con las ya viejas universidades y ocuparon su lugar para la formación de las elites laicas y las profesiones no clericales.

Esta tendencia hacia nuevas formas de educación continuaría en los siglos *xviii* y *xix* con la aparición de escuelas de agronomía, de minas, de caminos y puentes y de ingenieros militares, precursoras de tecnológicos y politécnicos, para preparar a los especialistas que demandaba el desarrollo económico producido por la revolución industrial.

También desde el siglo *xvii* surgieron academias y sociedades científicas que reunían a estudiosos de la naturaleza y eruditos. En el *xix* también algunas universidades adoptaron formas de organización moderna, como la que Guillermo de Humboldt fundó en Berlín, paradigma de las universidades de investigación actuales.

Por su parte, las escuelas elementales, muy escasas en el siglo xv, en las siguientes centurias crecieron en número y ya no dependían sólo de parroquias y conventos sino también de las autoridades municipales y de los gremios de maestros. Sin embargo, todas coincidían en tener rasgos opuestos a los de los sistemas educativos modernos que conciben a la educación básica como un derecho y por ello es universal y obligatoria, gratuita y laica o, al menos, plural, ya que se trata de un servicio *público* a cargo del Estado. En el Antiguo Régimen, en cambio, la educación básica se distinguía por ser privilegio de una elite y, por consiguiente, de paga, por lo que era algo *privado* a cargo de la iglesia o el gremio —que era también una hermandad o cofradía—. Por esta razón, se daba por supuesto un fuerte contenido religioso. Un rasgo más era omnipresente: la organización que hoy llamamos *multigrado*, en la que un solo maestro atendía a un pequeño grupo de alumnos de edad y avance diferente.

Frente a este modelo de organización, los nuevos planteles educativos que surgieron en el siglo xv y prefiguran nuestra educación media superior, tenían varios maestros que se encargaban de la enseñanza de un número mayor de estudiantes organizados en varios *grados*, formados por chicos de edad y/o avance similar.

Este modelo fue desarrollado por primera vez en la población de Zwolle en los Países Bajos por Joan Cele, de los Hermanos de la Vida Común. En su escuela, *los alumnos se repartían en clases homogéneas que se sucedían anualmente, de la octava a la primera, según un avance regular. Un examen permitía acceder a la siguiente clase.* Este modelo educativo fue introducido en Francia en 1490 por el director del Colegio Montaigu de París, Jean Standonck, y pasó a conocerse como el *modus parisiensis* (Frijhoff, 1994: 1254; Gaulupeau, 1992: 28-32).

Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús, había sido alumno del Colegio Montaigu, cuya influencia es evidente en la organización de los liceos jesuitas que a partir de la segunda mitad del siglo xvi rivalizaron con las decadentes universidades para la formación de la elite social de los países católicos. En 1556, los jesuitas establecieron en Billom el primero de muchos colegios nuevos o liceos que marcarían el desarrollo de la educación en Francia y otros lugares.

Del siglo xiii al xv, las universidades bastaban para formar una reducida elite del saber: teólogos, médicos y juristas, entre los que la Iglesia y el Estado escogían a la

mayor parte de sus grandes servidores. Con los colegios, hijos del Renacimiento y de las reformas religiosas, es toda la elite social la que toma poco a poco el camino de la escuela para adquirir en ella una nueva cultura, humanista y cristiana, la del “hombre honesto”. (Gaulupeau, 1992: 25)

En el mismo sentido, Jacques Minot apunta:

A pesar de algunos indicios alentadores, se anuncia el declinar de las universidades. Las facultades de artes se estacan y acaban por morir frente a la competencia de los nuevos colegios, en particular, los de los jesuitas, de espíritu mucho más moderno. (Minot, 1991: 28)

En el norte de Europa, la Reforma protestante, junto con otros factores, influyó para que el desarrollo de las instituciones educativas fuera mayor, pero en la dirección apuntada. El nuevo modelo fue introducido en 1538 por Johan Sturm en el *gymnasium* de Estrasburgo, que era una combinación de *grammar school* y *college universitario*; en 1540, Claude Baduel lo implantó en Nimes y ambos reconocen como inspirador a Philip Melanchthon, el llamado *Praeceptor Germaniae*.

El modelo del *gymnasium* –que adoptaron todas las instituciones educativas luteranas del Imperio Alemán, Escandinavia y el Báltico, y luego de Escocia y otros lugares– comprendía una *grammar school* organizada por grados complementada por una superestructura semi-universitaria donde catedráticos enseñaban elementos de filosofía y en ocasiones materias de las facultades superiores. Estos planteles –adscritos a una universidad o independientes– atendían mejor las necesidades educativas que las viejas instituciones, cuyo alumnado se redujo. Los estudiantes de la Facultad de Artes de la Universidad de París, por ejemplo, que en 1470 eran 2,200, pasaron a menos de 300 en 1620 (Frijhoff, 1992: 1254-1255).

La expansión limitada de la media superior: el modelo educativo dual

La necesidad de que toda persona supiera al menos leer y escribir hizo que la enseñanza elemental se definiera como obligatoria desde el siglo XIX en los países más avanzados y, también, tempranamente en otros menos desarrollados, cuyas leyes reflejaban aspiraciones ampliamente compartidas, aunque su cumplimiento estuviera lejano en la realidad. Tal fue el caso de México, donde la primaria se concebía

ya como obligatoria en la Constitución de 1857, aunque llevó más de un siglo acercarse a que el precepto se cumpliera.

Hasta el siglo xvii se juzgaba normal que en una sociedad fuera minoritaria la población que supiera leer y escribir y que la mayoría fuera analfabeta. Prevalecía la idea de que leer era una habilidad innecesaria e incluso peligrosa para la mayoría de la población. Philippe Aries ha mostrado que cuando la escuela secundaria comenzó a extenderse, apareció también una postura que veía con malos ojos esa tendencia. A diferencia de algunos reformadores del siglo xvii que veían en la instrucción el único medio de moralizar a los indigentes y volverlos trabajadores útiles para los oficios, en el xviii aparece la idea de que: “Debe negarse el acceso a la enseñanza secundaria a los hijos del pueblo [...], que la instrucción debe estar reservada a los ricos, porque si se extiende a los pobres los alejará de los trabajos manuales y hará de ellos unos fracasados [...]” (1973: 346).

La Chalotais creía que había: “Demasiados maestros, demasiadas escuelas secundarias [...] incluso el pueblo quiere estudiar; los campesinos y los artesanos envían a sus hijos a las escuelas secundarias de los pueblos [...]”. Y añadía que los estudios de mala calidad que cursan, “les han enseñado a desdeñar la profesión de su padre [...]”. Además de sostener que las escuelas de latín y la secundaria deberían prohibirse a los campesinos, consideraba que también la educación elemental era negativa y criticaba a los Hermanos de las Escuelas Cristianas (a los que designaba con el mote burlesco popular de *ignorantins*) porque: “Enseñan a leer y escribir a personas que sólo deberían aprender a dibujar y a manejar el cepillo y la lima pero ya no quieren hacerlo” (Aries, 1973: 347).

Llama la atención que destacados pensadores de la Ilustración compartieran esas ideas. Voltaire, por ejemplo, felicitó a La Chalotais por las ideas anteriores y le escribió:

Le agradezco que proscriba el estudio a los campesinos. Yo, que me dedico al cultivo de la tierra, lo que busco es tener mano de obra y no clérigos tonsurados [...] conviene que el pueblo sea conducido y no que sea instruido [...], me parece esencial que haya indigentes ignorantes [...]. (Aries, 1973: 348)

Antes de la Revolución Industrial, de la Ilustración y la democracia moderna, era funcional una población con una minoría capaz de leer y escribir y una gran mayoría analfabeta dedicada a la agricultura, la

ganadería y algunos oficios. La expansión de la educación primaria puede verse, en parte, como la aceptación de que una capacidad mínima de lectura era necesaria para todos, en sociedades en que la Revolución Industrial había transformado el trabajo al que debía dedicarse la mayor parte de la población, y las revoluciones políticas comenzaban a suponer la existencia de ciudadanos también mínimamente informados. Sólo las elites necesitaban conocimientos más complejos, por lo que la división entre personas con educación media y superior, frente a otras sólo con primaria, sustituyó a la anterior, entre letrados y analfabetas. Esto se refleja en que la expansión de los sistemas educativos durante el siglo XIX se caracterizó en general por la temprana separación de las trayectorias corta y larga de la escolaridad, en lo que se suele denominar un *sistema educativo dual*. Como escribe en 1801 uno de los más destacados pensadores conservadores de la primera mitad del siglo XIX, a quien se atribuye la introducción del término *ideología*, Destutt de Tracy:

Los hombres de la clase obrera necesitan tempranamente del trabajo de sus hijos, y ellos mismos necesitan adquirir tempranamente el hábito y la costumbre del trabajo penoso al que están destinados. Por ello no pueden perder demasiado tiempo en la escuela [...]. Concluamos, pues, que en todo Estado bien administrado [...] debe haber dos sistemas de enseñanza completos, que no tienen nada en común el uno con el otro. (En Gaulupeau, 1992: 68)

Frente al modelo educativo dual, los sistemas de tipo *compreensivo* se distinguen porque en ellos, en principio, todos los alumnos asisten a escuelas similares durante la educación secundaria, al menos en su parte básica, y en alguna medida también en la superior. Esta opción suponía una visión diferente, más igualitaria: el acceso a la educación posterior a la primaria no tiene por qué estar reservado a los hijos de una minoría. La idea de que la educación es un derecho universal debe abarcar la enseñanza media superior.

La primera concepción prevaleció en la mayor parte de los países hasta bien entrado el siglo XX y sólo algunos tomaron tempranamente la segunda dirección. Por ello hasta hace algunas décadas, los sistemas educativos de casi todos los países estaban estructurados con base en el supuesto implícito de que era natural y aceptable que sólo una minoría de alumnos tuviera buenos niveles de aprendizaje en la escuela primaria o elemental y accediera a niveles superiores, en tanto

que el grueso del alumnado no lo conseguía y debía dejar la escuela al final de la primaria, para dedicarse a ocupaciones de tipo manual.

La excepción a esa tendencia la constituyó Estados Unidos de América que desde el siglo XIX adoptó un enfoque *compreensivo* para su educación secundaria. En Europa, la adopción de un modelo *compreensivo* se dio por vez primera hasta mediados del siglo XX en Suecia. El cambio del sistema educativo de ese país fue parte del proceso que llevó al *estado de bienestar*, fruto de un movimiento social iniciado desde fines del XIX. Hasta entonces, el sistema sueco tenía las dos redes diferenciadas tradicionales: la que atiende a una minoría de niños y jóvenes de clase media y alta y llega hasta la universidad, y la destinada a los hijos de las clases populares, que se reducía a una escuela elemental de baja calidad, después de la cual se entraba al mercado laboral, a veces con la limitada enseñanza de un oficio.

Una comisión del parlamento sueco creada en 1946 para definir cómo se debería organizar el sistema educativo llegó a la conclusión de adoptar un modelo *compreensivo* contra las ideas generalmente aceptadas a partir de estudios sobre el desarrollo de las habilidades de los chicos de 7 a 16 años que mostraron, entre otras cosas, que los medios utilizados para supuestamente detectar la aptitud académica de los estudiantes eran poco confiables y tenían un fuerte sesgo sociocultural; que muchos chicos así seleccionados fracasaban posteriormente en los estudios, y que no era cierto que los chicos con mayores aptitudes académicas tuvieran menos habilidades prácticas y viceversa (Husén, 1986: 156).

Poco a poco otros países han dado un enfoque *compreensivo* a sus sistemas educativos, al tiempo que han aumentado el lapso comprendido por la escolaridad obligatoria, llevándolo hasta los 15 años y en algunos casos hasta los 18. Así ocurrió primero en los demás países escandinavos, luego en países anglosajones no europeos y en el resto de Europa, en Asia oriental y, más recientemente, en Iberoamérica.

El cambio de las ideas dominantes refleja influencias de dos tipos de factores: por una parte, la creciente sensibilidad a los derechos humanos y a valores de igualdad, justicia, equidad y solidaridad; por otra, las necesidades que plantean a la educación las nuevas tendencias de la economía y, en particular, de los mercados laborales.

Tradicionalmente se aceptaba como natural la desigualdad entre grupos sociales, como europeos e indígenas americanos, negros y blancos o mujeres y hombres, niños de familias pobres o acomodadas. Esas ideas dejan cada vez más el lugar a la aceptación, al menos teórica, del valor de la igualdad fundamental de todos los seres humanos, fundamento de los pactos internacionales como el que dio origen a la Organización de las Naciones Unidas. Este trascendental cambio se refleja en la evolución de la noción de educación básica en los documentos oficiales de la ONU y la UNESCO.

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948 establece el derecho universal a la educación, pero limita a la elemental las nociones de gratuidad y obligatoriedad, en tanto que para la educación técnica y profesional usa la expresión *habrá de ser generalizada*, y para la educación superior indica que *el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos* (ONU, 1948).

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en Jomtien en 1990, comenzaba diciendo, en relación a la Declaración de 1948: “Hace más de cuarenta años, las naciones del mundo afirmaban [...] que toda persona tiene derecho a la educación”. Luego añadía que pese a los esfuerzos realizados, todavía más de 100 millones de niños, de los cuales al menos 60 millones son niñas, no tienen acceso a la primaria y ofrece otros datos preocupantes sobre los adultos analfabetas y sobre quienes comienzan la primaria pero no la terminan (Commission Interinstitutions, 1990: 45).

En el Marco de Acción que sigue a la Declaración de Jomtien, se encuentra la siguiente precisión en cuanto a los objetivos específicos que los países deberían fijar para alcanzar durante la década de los años noventa:

- Universalización de la educación primaria o de cualquier otro nivel de educación más elevado que se considere “fundamental” de aquí al año 2000, y no sólo en lo que se refiere al acceso al ciclo de estudios, sino también a su terminación. (Commission Interinstitutions, 1990: 57)

En el año 2000, el Foro de Dakar dio continuidad a la política de *Educación Para Todos* lanzada en Jomtien. Uno de los documentos pre-

paratorios da un paso más en la dirección de extender la noción de educación básica a la secundaria.

El concepto de educación básica no es fijo o del todo claro y la mayoría de los países han decidido limitar la noción de "básica" a la educación primaria [...]. En un número creciente de países, sin embargo, "básico" ahora comprende la secundaria básica y en otros se extiende hasta la secundaria superior completa. (EFA Forum, 2000: 2)

Esos cambios en las concepciones de la UNESCO y muchos países se ven apoyados por los avances de la investigación que muestran la falta de sustento de la antigua creencia de que habría diferencias insalvables de capacidades entre ciertos grupos y, en particular, que sólo una pequeña parte de las personas tendría capacidad para hacer con éxito estudios superiores o, en general, para adquirir competencias complejas.

La opinión de que la inteligencia está determinada genéticamente no ha desaparecido por completo; todavía a fines del siglo xx era sostenida por científicos importantes, como muestra la publicación de *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994). Varias publicaciones que reaccionaron ante los planteamientos de esa obra (Jencks y Phillips, 1998; Neisser, 1998) mostraron que la opinión de otros científicos reconocidos era diferente. Nisbett hace el siguiente balance de la situación actual:

A fines del siglo xx muchos de los expertos sobre el tema, si no la mayor parte de ellos, creían que la inteligencia y el talento académico estaban sustancialmente bajo control genético [...]. Esos expertos eran muy escépticos en cuanto al posible éxito de cualquier esfuerzo por mejorar la inteligencia y no se sorprendían cuando intervenciones como las de la educación temprana no conseguían tener efectos duraderos. Dudaban mucho de que las personas pudieran volverse más inteligentes como resultado de mejoras en la educación o de cambios en la sociedad. Sin embargo, los resultados de las recientes investigaciones en psicología, genética y neurociencia, junto con los actuales estudios sobre la eficacia de las intervenciones educativas, han puesto de cabeza la postura hereditaria sobre la inteligencia. Ahora se considera claro que la inteligencia es altamente modificable por el medio. Sin educación formal una persona simplemente no será muy brillante, sea que la inteligencia se mida con pruebas de Cociente Intelectual (IQ) o de cualquier otra forma. Y que el IQ de cualquier persona, así como sus resultados académicos y su éxito

ocupacional sean altos o bajos depende en buena medida de factores ambientales que no tienen nada que ver con sus genes. (Nisbett, 2009: 1-2)

La inteligencia puede variar y varía gracias a la mayor o menor exposición de los sujetos a la educación formal. Hay intervenciones que tienen impacto considerable y las de resultados más notables y duraderos se caracterizan por hacerse en los primeros años de vida de los niños, en formas intensivas y costosas, pero que inciden de manera profunda en su desarrollo. Hay base suficiente para una opinión razonablemente optimista en cuanto a las posibilidades de la escuela. No se trata de adoptar una postura ingenua, pero sí de escapar al determinismo que da un peso excesivo a los factores extraescolares, genéticos o del medio social y familiar, así como al pesimismo derivado de ello. La visión que expresa Nisbett apoya la idea de que es posible que un sistema educativo de enfoque comprensivo lleve a todos los alumnos a alcanzar niveles de aprendizaje que antes se pensaba sólo podían lograr unos cuantos.

Los nuevos mercados laborales y la expansión de la educación

El segundo tipo de razones, cuya influencia posiblemente sea más importante para explicar la extensión de la escolaridad hasta los 18 años, tiene que ver con las demandas que se presentan en los nuevos mercados laborales que se deben, a su vez, de las necesidades de las economías avanzadas.

Estudios norteamericanos muestran que en la segunda mitad del siglo xx la proporción de puestos de trabajo de tipo manual disminuyó, en tanto que los puestos gerenciales, administrativos y de servicios aumentaron.

El título de otra obra en este sentido es elocuente: *La nueva división del trabajo: cómo están creando el siguiente mercado laboral las computadoras* (Levy y Murnane, 2004). Un estudio anterior muestra que en las últimas décadas del siglo xx la demanda de habilidades de tipo manual (rutinario o no) y las de tipo cognitivo-rutinario, disminuyó entre 3 y 8 puntos, al tiempo que aumentaba entre 8 y 14 puntos la demanda de competencias complejas de comunicación y pensamiento experto (Autor, Levy y Murnane, 2003).

La consecuencia para los sistemas educativos es clara: cada vez será más necesario que, al fin de su paso por la escuela, los jóvenes

tengan conocimientos y habilidades que no se desarrollan durante los años de la primaria ni los de la secundaria básica.

La creciente necesidad de personas con competencias complejas en los nuevos mercados laborales junto con la convicción de que la mayor parte de los alumnos puede alcanzar esas competencias si las escuelas funcionan bien y la atención a los niños –en especial los de medio desfavorable– comienza a temprana edad y se prolonga lo suficiente, constituye una combinación poderosa que impulsa la tendencia a extender la escolaridad obligatoria hasta el fin de la secundaria superior, hacia los 18 años de edad.

Debe añadirse que conseguir que todas las personas tengan al menos educación media superior es necesario no sólo para tener economías competitivas, sino también para que puedan funcionar democracias maduras y sociedades cohesionadas. Y si la prosperidad económica es importante, la democracia y la cohesión lo son tanto o más, lo que implica la necesidad de que todo joven acceda a niveles educativos medios o superiores, y que gracias a ellos desarrolle las competencias para la vida en tales sociedades.

Hacia el futuro: la difícil generalización de la media superior

Hoy se considera que para que una persona pueda tener una vida satisfactoria no sólo en lo económico, sino también en lo político y lo cultural, la enseñanza primaria y la secundaria básica no bastan, sino que son indispensables 12 años de escolaridad. Por otra parte, no es fácil conseguir que todos los jóvenes lleguen a la secundaria superior, la terminen y lo hagan con un dominio suficiente de las competencias complejas necesarias para enfrentar los retos de las sociedades contemporáneas. De hecho ningún país lo ha conseguido del todo y algunos de los más desarrollados enfrentan dificultades considerables para ello.

No suele haber datos sobre el acceso a la educación media superior de mediados del siglo XIX a mediados del XX. Hay que recordar, sin embargo, que los sistemas educativos duales hacían que la elite que llegaba a la universidad se separara tempranamente de la masa que iría a desempeñar trabajos manuales, dejando la escuela al terminar la primaria o, a lo más, la secundaria básica. Los que accedían a la media superior, por su parte, llegaban casi todos a la universidad. Por ello es posible usar las cifras de acceso a la educación superior como indica-

dores aproximados del acceso a la media superior en periodos antiguos en los que no se cuenta con otros datos.

Tabla 1. Tasas de escolarización en la educación superior en algunos países, como porcentaje del grupo de 20 a 24 años de edad.

País	1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1985
Alemania	0.6	0.6	0.6	1.0	1.2	1.9	2.6	29.4
Francia	0.5	0.6	0.9	1.2	1.7	2.0	2.9	30.0
Reino Unido	0.4	0.6	0.7	0.8	1.3	1.6	1.9	22.3
Estados Unidos	2.3	3.4	3.5	5.0	5.6	9.0	11.2	64.4

Fuente: Charle y Verger, 1994, Tabla 2, p. 122.

Las cifras de los países europeos muestran lo reducido que era el acceso a la educación superior –y, por inferencia, a la media superior– en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. El último renglón muestra el caso de Estados Unidos que, desde la segunda mitad del XIX, mucho antes que los demás países, optó por una educación de tipo comprensivo basada en la idea de que todos los niños, y no sólo los hijos de la elite, pueden aspirar a realizar estudios superiores.

La última columna, por su parte, muestra cómo a mediados de la década de 1980 la tendencia a la universalización de la educación superior –y sin duda a la expansión aún mayor de la media superior– habían avanzado ya en forma importante en países altamente industrializados de Europa, pero también que Estados Unidos todavía mostraba cifras muy superiores a ellos.

La Tabla No. 2 muestra datos de 2007 de la población de 25 a 64 años de edad con al menos media superior. Al desagregarse por grupos de edad, los datos revelan la forma en que se extendió ese nivel educativo. Los encabezados de columnas muestran que quienes en 2007 tenían de 55 a 64 años de edad nacieron entre 1943 y 1952, y debieron terminar la media superior entre 1961 y 1970. Los grupos de 45 a 54, 35 a 44 y 25 a 34 años, por su parte, permiten apreciar lo que pasó en los años 70, 80 y 90 del siglo pasado.

Tabla 2. Porcentaje de la población que tiene al menos educación media superior, por grupos de edad de 25 a 64 años (2007).

Países	Grupos de edad, década de nacimiento y fin de EMS			
	55-64*	45-54*	35-44*	25-34*
	1943-1952**	1953-1962**	1963-1972**	1973-1982**
	1961-1970***	1971-1980***	1981-1990***	1991-2000***
México	18	29	37	39
Brasil	22	31	37	47
Chile	32	44	52	64
Portugal	13	20	27	44
España	28	44	56	65
Italia	34	48	56	68
Grecia	37	53	67	75
Francia	53	63	74	83
R. Unido	61	66	69	75
Finlandia	65	81	87	90
Suecia	74	83	90	91
Alemania	81	85	86	85
Polonia	74	86	90	92
Rusia	71	89	94	91
Estados Unidos	87	89	88	87
Corea del Sur	39	65	92	97

Notas: *Edad **Fecha de nacimiento ***Fecha de fin teórico de media superior.
Fuente: INES (2009). *Education at a Glance*, 2009. Tabla A1.2a, p. 38.

Los tres primeros países son latinoamericanos y tienen los porcentajes más bajos de personas con al menos educación media superior, tanto en el grupo de mayor edad como entre los más jóvenes. Ya en la década de 1960, Brasil y Chile tenían cifras más altas que México; en los tres países la población más joven, que llegó a la media superior en la década de 1990, lo hizo en proporciones que duplicaban las de sus antepasados, pero ese avance similar se traduce en distancias crecientes tres décadas más tarde.

La tabla muestra luego cifras de países del área mediterránea, del centro y norte de Europa, la región escandinava y los antiguos países socialistas, que permiten apreciar diferentes situaciones hacia 1960 y diferentes evoluciones en las décadas siguientes. Al final de la tabla, Estados Unidos, que tenía las cifras más altas en la década de 1960, treinta años más tarde no muestra crecimiento alguno (87%), por de-

bajo de varios de los países que se presentan. En fuerte contraste con Estados Unidos y todos los demás países, Corea del Sur en los años 60 del siglo xx tenía una población con al menos media superior de 39%, que sólo superaba a la de los tres países latinoamericanos y cuatro mediterráneos, mientras que a fines del siglo alcanzó la cifra más alta de todos: 97%.

La Tabla 3, que incluye sólo a países de la Unión Europea, complementa la información de la anterior para años más recientes, con dos tipos de datos: la proporción de personas que seguía en el sistema educativo a la edad de 18 a 24 años; y tasas netas de escolaridad de 15 a 18 años. Téngase en cuenta que quienes tenían de 18 a 24 años de edad en 2007 nacieron entre 1983 y 1989 y debieron cursar la secundaria superior entre 2001 y 2007.

Tabla 3. Tasas netas de escolaridad de 15 a 18 años de edad 2006-2007.

Países	Tasas netas de escolaridad, curso 2006-2007			
	15 años	16 años	17 años	18 años
Portugal	99.7	90.8	80.0	64.8
España	99.2	93.4	83.1	70.0
Italia	93.5	89.2	83.4	78.1
Grecia	92.1	89.5	84.9	65.9
Francia	98.3	93.9	89.5	76.6
Finlandia	99.3	95.9	95.1	93.8
Suecia	95.5	99.0	97.6	94.8
Polonia	98.1	97.3	95.4	93.9
Alemania	98.2	96.0	92.3	84.8

Fuente: IE (2010a). *Informe 2009: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*, pp. 58 y 62.

En todos los países, las tasas netas de asistencia a la escuela a los 15 años de edad son superiores a 90%; en Finlandia, España y Portugal, rebasan 99%. Luego, las cifras bajan ligeramente en Suecia, Polonia y Finlandia en los jóvenes de 18 años que tienen tasas netas de asistencia cercanas a 95%; y más rápido en Grecia y Portugal, con asistencia neta a los 18 años de alrededor de 65%; España alcanza 70%; Francia e Italia no llegan a 80%.

Todavía a fines de la primera década del siglo XXI ningún país ha conseguido que todos sus jóvenes terminen la secundaria superior. En varios casos la proporción que no lo consigue representa 20% o incluso más de 30% de cada cohorte.

En 1985, el presidente de Francia, Francois Mitterrand, estableció la meta de que en el año 2000 100% de los jóvenes prosiguiera estudios hasta los 18 años de edad y que 80% lo hiciera en los programas que preparan para la universidad, de manera que una proporción cercana a esa obtuviera el *baccalaureat*. Las cifras recién analizadas muestran que esa meta no ha podido alcanzarse todavía. De hecho, después de un rápido avance entre 1985 y 1995, las cifras no han mejorado (cfr. Beaud, 2003; Forestier y Thélot, 2007).

Un indicador de la Unión Europea da la misma información pero en sentido negativo, es decir, el abandono escolar temprano definido como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años de edad que consiguieron lo más terminar la secundaria básica y que no sigue estudiando.

La importancia que conceden a este indicador las políticas educativas de todos los países de la Unión Europea se refleja en el hecho de que uno de los puntos de referencia que estableció la Estrategia de Lisboa, adoptada por el Consejo Europeo en 2000 como meta a alcanzar en 2010 fue, precisamente, que en ningún caso dicho abandono temprano superara la cifra de 10% (Instituto de Evaluación, 2010b: 15).

En España se considera que alcanzar esa meta constituye uno de los retos más importantes del sistema educativo. En 2007, el porcentaje de jóvenes de esa edad que no seguía estudios después de terminar la secundaria básica era 31% y en 2008 subió a 31.9%, más del doble de la cifra de la Unión Europea (15.2 y 14.9%, respectivamente), todavía lejos, a su vez, de la meta mencionada (Instituto de Evaluación, 2009: 25 y 59).

La Tabla 4 muestra que en 2008 sólo Polonia y Finlandia tienen cifras menores a 10%, en tanto que España y Portugal todavía presentan más de 30% e Italia casi 20%.

Tabla 4. Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la secundaria básica y sigue o no estudiando. Unión Europea. 2008.

Países	No sigue estudiando			Sigue estudiando
	Ambos sexos	Mujeres	Hombres	
Alemania	11.8	11.2	12.4	88.2
España	31.9	25.7	38.0	68.1
Finlandia	9.8	7.7	12.1	90.2
Francia	11.8	9.8	13.8	88.2
Grecia	14.8	10.9	18.5	85.2
Hungría	11.7	10.9	12.5	88.3
Irlanda	11.3	8.0	14.6	88.7
Italia	19.7	16.7	22.6	80.3
Polonia	5.0	3.9	6.1	95.0
Portugal	35.4	28.6	41.9	64.6
Reino Unido	17.0	15.6	18.3	83.0
Suecia	11.1	9.9	12.3	88.9
U. Europea	14.9	12.9	16.9	85.1

Fuente: IE (2010a). *Informe 2009: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Tabla 2.1, p. 58.

A diferencia de otras metas de la Estrategia de Lisboa, en abandono escolar temprano no se avanzó bastante hacia la meta adoptada en 2000. Esto hizo que el Consejo de Ministros de la Unión Europea de mayo de 2009 mantuviera la cifra de 10% de abandono escolar como meta a alcanzar en la década siguiente, esto es, en el 2020 (Instituto de Evaluación, 2010b: 17).

CONCLUSIÓN

El reto de la universalización de la media superior para México

Algunos países de la Unión Europea consideran obligatoria la asistencia a la escuela hasta los 18 años, pero en otros la obligatoriedad llega hasta edades menores, como en España, en donde llega a los 16 años.

Lo que tienen en común dichos países es que se han propuesto que la gran mayoría de sus jóvenes siga estudiando al menos hasta el fin de la media superior, hacia los 18 años, y que han definido políticas precisas para conseguirlo, independientemente de que la meta se defina como obligatoria o no.

En México se ha comenzado por poner en la ley una obligación, aunque se sepa que no será posible cumplirla en cierto tiempo, como pasa con la obligatoriedad de la secundaria, fijada legalmente en 1993 y aún por cumplir. Lo mismo pasó con la obligatoriedad de los tres grados de educación preescolar, adoptada en 2002 con un horizonte al 2008 ya rebasado, y otro tanto pasará sin duda con la obligatoriedad de la media superior, que en 2012 se incorporó a la Constitución, estableciendo el año 2021 como fecha para su pleno cumplimiento.

Para alcanzar propósitos tan ambiciosos no basta modificar la ley; son necesarias muchas condiciones más. Cuando recientemente en Argentina se decidió hacer obligatorio asistir a la escuela hasta los 18 años, el ministro de educación apuntaba que tomar en serio ese reto implicaba reconocer sus implicaciones no sólo para el sistema educativo sino para la sociedad toda, ya que los medios necesarios para hacerlo realidad no se limitan a tener lugares disponibles para atender la demanda, sino muchas otras cosas para que la escuela sea realmente accesible a todos los jóvenes, y también para que sea relevante para ellos.

En México todavía alrededor de 15% de los jóvenes no consigue terminar la secundaria básica y la mitad del total no termina la media superior, por lo que el reto es mayor. Para apreciar sus dimensiones es necesario no limitarse a la consideración de los aspectos cuantitativos, sino incluir en el análisis sus diversas y complejas aristas cualitativas. Como se acaba de decir, el reto no se limita a que el número de lugares teóricamente disponibles en media superior sea igual o mayor al de los jóvenes que terminan la secundaria, sino que se necesitan otras cosas para que la escuela sea realmente accesible.

Es necesario que los lugares disponibles estén razonablemente cercanos al domicilio de los demandantes, pero también que todos terminen el nivel anterior y lo hagan a una edad y con un nivel de aprendizaje que les permitan seguir adelante con probabilidades de éxito, lo cual implica que todos los niños comiencen la enseñanza básica a la edad apropiada y que recorran sus etapas en el tiempo estipulado y con niveles de aprendizaje aceptables, ya que el abandono prematuro de la escuela tiene como antecedentes claros el bajo rendimiento y la

extraedad; esta última debida a su vez al ingreso tardío o a la reprobación previa de uno o más grados. Este fenómeno, estudiado hace ya más de 30 años en México por Carlos Muñoz Izquierdo (1979), se encuentra invariablemente en los sistemas educativos en los que el abandono temprano es un problema importante.

A los hallazgos anteriores se añade lo que se sabe en México, en el sentido de que la necesidad económica no es el factor principal que explica la deserción de los jóvenes en secundaria y educación media superior. Mucho más importante es la falta de interés por una escuela que se encuentra poco atractiva e irrelevante. No deja de ser importante, desde luego, que la familia no requiera que los jóvenes trabajen para contribuir al sostenimiento del hogar, e incluso que los puedan apoyar económicamente mientras son improductivos en términos económicos, pero es aún más importante que los jóvenes mismos vean a la escuela como algo interesante, más atractivo que los trabajos a los que pueden tener acceso, ya que a los 15 años o más no basta que los padres quieran que sus hijos vayan a la escuela, sino que ellos también deben quererlo.

A propósito del fracaso del sistema educativo francés para alcanzar la meta de que en el año 2000 todos los jóvenes estuvieran en la escuela hasta los 18 años y 80% en el *baccalaureat*, un ministro de educación de ese país se preguntaba qué hace falta para convencerse de que ciertos elementos de la llamada alta cultura no interesan a la mayoría de los muchachos, después de que muchos de ellos han reprobado dos y tres veces *por no leer a Balzac*.

Por otra parte, la investigación señala que el éxito en la educación media depende en gran medida de lo que pase en el hogar, en el preescolar y en los primeros años de la primaria.

Según Hart y Risley (1995 y 1999), desde los primeros meses de vida se marca la diferencia entre hijos de padres con educación superior que oyen en promedio 2,000 palabras por hora, en contraste con hijos de clase trabajadora a los que se dirigen 1,300 palabras y, sobre todo, con los niños más pobres, que sólo escuchan en promedio 600 palabras por hora. Además, los padres del primer grupo hacen seis comentarios elogiosos a sus hijos por un regaño; los padres de clase trabajadora hacen sólo dos comentarios elogiosos por cada regaño; los niños más pobres reciben dos regaños por cada comentario elogioso. Las diferencias se acumulan: a los tres años de edad, en los extremos socioeconómicos unos niños han recibido 500,000 elogios y 80,000 re-

gaños; otros 75,000 elogios y 200,000 regaños. Unos han oído 30 millones de palabras y otros sólo 10 millones (Nisbett, 2009: 86, 111-112, 116).

Los niños aprenden a leer durante los primeros años del trayecto escolar y en general se espera que al fin del tercer grado de la primaria todos lo hayan conseguido; a partir de ese momento la lectura ya no debería ser un problema ni un objetivo a alcanzar, sino una herramienta para aprender otras cosas. Es la crucial transición de “aprender a leer” a “leer para aprender” (*from learning to read to reading to learn*). Al comenzar el cuarto grado de la primaria, sin embargo, todavía algunos alumnos tienen dificultades para leer: los que no han conseguido hacer a tiempo la transición mencionada. La proporción es especialmente grande en sistemas educativos con altas cifras de repetidores.

Después de seguir la trayectoria de alumnos de los seis a los 15 años, un trabajo canadiense concluye que la mayor parte de los que no consigue hacer exitosamente dicha transición entre los ocho y nueve años de edad avanza poco a partir de ese momento, hasta los 15. El trabajo muestra también que los niños que repiten el primer grado o el segundo tienen mucho menos probabilidades de hacer una transición exitosa entre los ocho y los nueve años, y que:

75% de los estudiantes que tienen problemas con la lectura al final del tercero de primaria siguen teniéndolas en la educación media superior. Además, los que no consiguen hacer la transición de “aprender a leer” a “leer para aprender” tienen más probabilidades de presentar más tarde problemas de conducta, de manifestar falta de interés por la escuela y de abandonar la escuela prematuramente. (Beswick y Willms, 2008: 6)

Esos datos refuerzan la convicción de que, si se quiere que los jóvenes terminen con éxito y a tiempo la secundaria y sigan en la educación media superior, hay que mejorar los niveles educativos previos, pero también reorientar profundamente la media superior para que se vuelva una opción interesante para los jóvenes, que compita con el atractivo del dinero fácil de la delincuencia y sea relevante para quienes despiertan a la vida, están afirmando su identidad sexual, aprendiendo a respetar a los demás, preparándose para formar una familia y sostenerla, sin saber cómo mejorar una democracia muy imperfecta, confundidos ante las proclamas de credos viejos y nuevos poco auténticos, con una gama creciente de productos de consumo y sin elementos para orientarse entre ofertas culturales de muy distinto valor.

Una reciente revisión de la investigación señala que hay cada vez más evidencia de que las curvas que grafican la evolución del aprendizaje de los estudiantes se vuelven planas durante la educación media, cuando muchos jóvenes muestran una fuerte disminución de su interés por la educación y menor aprendizaje. Después del fin de la escolaridad obligatoria, las curvas vuelven a mostrar una tendencia ascendente, *reflejando tal vez el hecho de que los alumnos no interesados (disengaged) ya han dejado la escuela*. Según este trabajo, los indicadores de interés decreciente se refieren a conductas más o menos preocupantes que van de *aburrimiento y pasividad a delincuencia y autodestrucción*. El trabajo también comenta un cambio interesante de los estudios sobre los adolescentes que antes centraban la atención casi exclusivamente en aspectos negativos y ahora *se interesan también por capacidades de los jóvenes, en especial su creciente potencial cognitivo* (Russell, 2010: 233-234).

Deben tenerse en cuenta las peculiaridades de los jóvenes destinatarios de la enseñanza media superior y su heterogeneidad. La investigación mexicana sobre juventud forma ya un cuerpo importante de trabajos (*cfr.* por ejemplo Pérez Islas, 2007) y su consulta es obligada para educadores muchas veces perplejos ante manifestaciones de subgrupos y subculturas que resultan extrañas a los mayores, educados al estilo tradicional.

Cuando llegaba a primaria sólo 30% de los mexicanos, a principios del siglo xx, se trataba de niños urbanos que tenían condiciones favorables de salud, nutrición y otras. Al aumentar la cobertura llegaron a la escuela los niños de medio popular urbano, luego los de medio rural de mejores condiciones, después los niños campesinos más pobres y al final los de los grupos indígenas más marginados. Algo similar ocurre ahora en los siguientes niveles, con claras implicaciones para dar buena formación a un alumnado numeroso formado por jóvenes que, en proporción creciente, tendrán características distintas y aun opuestas a las que distinguían a los escasos alumnos de la media superior de 1950. El alumnado de educación media superior del siglo xxi estará formado cada vez más por jóvenes en pleno periodo de desfase entre su madurez biológica y psicológica que muchas veces deben combinar trabajo y estudio, con una perspectiva de su futuro plagada de signos de interrogación, desencantados de la vida política y las instituciones y fácil presa de manipulaciones ideológicas.

Las nuevas generaciones pueden ser más altas y fuertes y las tics muestran que tienen gran capacidad de aprendizaje y más informa-

ción sobre el mundo que sus antecesoras. Los jóvenes de hoy no son peores que los de antaño; son distintos, y darles a todos buena educación media superior es un reto monumental, pero encararlo es indispensable si deseamos que México enfrente con éxito el triple reto de buscar la prosperidad económica, la democracia política y la integración cultural en forma abierta al mundo. Para ello hace falta mucha investigación sobre ese tipo educativo tan importante y tan descuidado.

REFERENCIAS

- Aries, Ph. (1970). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Seuil.
- Autor, D., Levy F. y Murnane R. J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118 (4), pp. 1279-1333.
- Beaud, S. (2003). *80% au bac... et après?* Paris: La Découverte.
- Beswick, J. F. y Willms, D. J. (2008). The Critical Transition from "Learning-to-Read" to "Reading-to-Learn". Series *Successful Transitions: Findings from the National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Gatineau, Quebec. Human Resources and Social Development Canada Publications Center.
- Charle, Ch. y Verger, J. (1994). *Histoire des Universités*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chaunu, P. (1982). *Historia y población. Un futuro sin porvenir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cobban, A. B. (1994). Universities: 1100-1500. En Clark, B. R. y Neave, G. R. (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education (1245-1251)*. Oxford-New York: Pergamon Press.
- Collins, R. (1990). *Cuatro tradiciones sociológicas*. México: UAM.
- Commission Interinstitutions (1990). *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. New York: UNICEF.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- EFA Forum (2000). Briefing Papers. Contributed by UNESCO, pp. 1-8. Consultado en <http://cyberschoolbus.un.org/briefing/education/education.pdf>.
- Forestiere, Ch., Thélot, C. y Émin, J. C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France? Les conclusions du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Paris: Stock.

- Firjhoff, W. (1994). Universities: 1500-1900. En Clark, B. R. y Neave, G. R. (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education (1251-1259)*. Oxford-New York: Pergamon Press.
- Gaulupeau, Y. (1992). *La France a l'école*. París: Gallimard.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1999). *The Social Word of Children Learning to Talk*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Herrnstein, R. J. y Murray Ch. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Husén, T. (1986). Why did Sweden Go Comprehensive? *Oxford Review of Education*. 12 (2), pp. 153-163.
- Instituto de Evaluación (2009). *Informe 2008: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2010a). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Edición 2010. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2010b). *Informe 2009: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010*. Madrid: Ministerio de Educación.
- INES (2009). *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*. París: OECD.
- Jencks, Ch. y Phillips, M. (Eds.). (1998). *The Black-White Test Score Gap*. Washington: Brookings Institution Press.
- Johannesson, K. (1994). Quintilian and Education. En Husén, T. y Postlethwaithe, N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education (4887-4890)*. Oxford-New York: Pergamon Press.
- Levy, F. y Murnane, R. J. (2004). *The New Division of Labor. How Computers are Creating the Next Job Market*. Princeton: Princeton University Press.
- Minot, J. (1991). *Histoire des universités françaises*. París: Presses Universitaires de France.
- Muñoz Izquierdo, C. (1979). El síndrome del atraso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. IX (3), pp. 1-60.
- Neisser, U. (Ed.) (1998). *The Rising Curve. Long-Term Gains in IQ and Related Measures*. Washington: American Psychological Association.
- Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and How to Get It. Why Schools and Cultures Count*. New York: W. W. Norton and Co.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Consultada en www.un.org.
- Pérez Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En Pérez Islas, J. A., Valdez González, M. y Suárez Zozaya, M. H. (Coords.).

- Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos (9-33)*. México: UNAM, CIIJ, y Miguel Ángel Porrúa.
- Perkin, H. (1997). History of Universities. En Goodchild, L. F. y Weschsler, H. S. (Eds.). *The History of Higher Education (3-32)*. Needham Heights: Simon & Schuster.
- Russell, V. J. (2010). Perspectives on Schooling in the Middle Years. En Peterson, P., Baker, E. y McGaw, B. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education, 3rd Ed. Vol. 2, 233-241*. Oxford: Elsevier. ✱

CALEI- DOSCOPIO



RESÚMENES

HÉCTOR MANUEL RODRÍGUEZ FIGUEROA

LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL BACHILLERATO. UN ESTUDIO DE CASO

Se reporta un estudio de caso sobre violencia escolar que se realizó en un bachillerato de Aguascalientes. Se recuperó la perspectiva de directivos, docentes, estudiantes y familiares por medio de cuestionarios y entrevistas individuales y grupales. Se examinó la violencia escolar a partir de seis dimensiones: verbal, física, psicológica, daños materiales, violencia a través de las TICs y acoso escolar, buscando sus raíces estructurales y culturales. Se encontró que si bien se percibe un buen clima de relaciones, hay presencia de diversas manifestaciones de violencia en la escuela, algunas formas de las cuales se tienden a invisibilizar incorporándose como parte de la cultura escolar. Además, cuando las expresiones de violencia escolar se naturalizan por parte de docentes y directivos se inhibe la toma de acciones organizativo-estructurales para contrarrestarlas; en cambio, cuando se perciben como problemas graves se movilizan recursos para erradicarlas.

Palabras clave: violencia escolar, acoso escolar, bachillerato, educación media superior.



LETICIA POGLIAGHI
ESTUDIANTES 2.0: JÓVENES, VIOLENCIA Y FACEBOOK

A partir de dos estudios de caso sobre el uso que dieron los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, Platel Naucalpan de la Universidad Nacional Autónoma de México a un grupo de Facebook, se aborda la relación entre estudiantes, violencia y redes sociales en internet. Se procura comprender cómo los sujetos hacen uso de la red social en internet en dos contextos diferenciados: uno de manifestaciones de violencia en el plantel escolar y otro de diversión ante la inminente llegada de los nuevos estudiantes de primer ingreso, y cómo las interacciones en la red social dan lugar a posicionamientos respecto de los eventos, la violencia y los pares.

Palabras clave: estudiantes, bachillerato, violencia, redes sociales en internet, Facebook.



LAURA MILÁN ESPINOSA
APRECIACIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE SUS APRENDIZAJES
PARA LA VIDA DESARROLLADOS O FORTALECIDOS EN EL BACHILLERATO

Se presentan algunos resultados de una investigación que explora la perspectiva de jóvenes estudiantes de bachillerato sobre los aprendizajes para la vida desarrollados o fortalecidos en este nivel educativo y los ámbitos de actuación donde los pueden aplicar. El enfoque teórico que lo soporta es la educación para la vida, preparar para la vida desde la escuela, los jóvenes como estudiantes y la perspectiva de curso de vida. Se utilizó una estrategia metodológica enmarcada en la tradición cualitativa, en el método fenomenológico y se apoyó en la técnica de la entrevista para obtener información de 15 estudiantes de sexto semestre de tres bachilleratos particulares incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes. Los ámbitos de actuación más favorecidos fueron el personal y el interpersonal, destacan elementos como la formación de la identidad, la socialización, el disfrute de la vida juvenil y el planteamiento de un proyecto de vida.

Palabras clave: aprendizajes para la vida, bachillerato, jóvenes estudiantes.



Laura Elena Padilla González / Alma Elena Figueroa Rubalcava
VARIABLES SOCIO-FAMILIARES PRESENTES EN LA TRANSICIÓN
DE LOS EGRESADOS DEL BACHILLERATO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN EL ESTADO DE AGUASCALIENTES Y SU ELECCIÓN
DE CARRERA E INSTITUCIÓN

Esta investigación se orienta al estudio de las expectativas de transición a la educación superior de los estudiantes que están por egresar del bachillerato en el estado de Aguascalientes y su relación con determinadas variables socio-familiares. Con base en dichas expectativas se explora en un segundo momento el tipo de transición que un sub-conjunto de estos estudiantes de hecho realizó en términos de la institución y carrera a las que aspiraba a ingresar. Se aplicó una encuesta a una muestra estratificada por subsistema y representativa a nivel estatal constituida por 2,113 estudiantes que egresaban de bachillerato; una vez que egresaron, se localizó a través de diversas estrategias 35% de los estudiantes encuestados y con base en lo reportado por ellos se estimó el tipo de transición inicial realizada. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes espera transitar hacia la educación superior (87.5%), aunque 61.1% combinaría sus estudios con el trabajo. Se encontró una relación estadísticamente significativa entre las expectativas de transición de los jóvenes con su edad, el nivel socio-económico, el desempeño académico y el apoyo de su familia, así como con el subsistema de adscripción. Con las expectativas se asocian, además, el tipo de institución y carrera que quieren estudiar. En cuanto al tipo de transición realizada, se observó que cerca de la mitad del grupo de seguimiento realizó una transición exitosa y entre ellos prevalecen: los estudiantes con mejor nivel socio-económico y rendimiento académico, y los hombres.

Palabras clave: jóvenes, educación media superior, transición, características familiares.



JOSÉ MATÍAS ROMO / AURORA TERÁN FUENTES

EXPERIENCIAS EN EL BACHILLERATO.

VISIONES RETROSPECTIVAS Y SIGNIFICADOS DIVERSOS

Las experiencias del bachillerato adquieren múltiples significados en la vida de los jóvenes. La relevancia actual de investigaciones acerca de la educación media se refleja en un incremento de trabajos con este objeto de estudio a partir de diferentes perspectivas y metodologías.

El documento explora los significados que le atribuyen al bachillerato un grupo de estudiantes de licenciatura, a partir de una visión retrospectiva de su experiencia en este tipo educativo. Para ello se realizaron entrevistas con un formato de relatos de vida cercanos a una perspectiva autobiográfica y narrativa.

Se presentan los significados que le atribuyen al bachillerato en general (superación, espacio juvenil), sus experiencias en el paso por este tipo educativo y cómo vivieron su tránsito hacia la educación superior en la que actualmente se encuentran.

Palabras clave: bachillerato, jóvenes, imaginario social, experiencia de los estudiantes, transición de estudiantes.



VICTORIA EUGENIA GUTIÉRREZ MARFILEÑO

ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL ESTUDIO

Se presenta un reporte parcial de un estudio más amplio realizado con estudiantes de primer semestre de educación media superior. El propósito principal fue identificar algunas variables asociadas al logro escolar en el marco del enfoque curricular por competencias. Un propósito particular fue la validación de la escala de actitudes hacia el estudio diseñada para este acercamiento, la cual resultó con valores que indican que se trata de un instrumento válido y confiable. En este trabajo se reportan únicamente dos variables: actitudes de los estudiantes hacia el estudio y algunas prácticas de los estudiantes con relación al trabajo escolar. El modelo teórico utilizado para medir las actitudes fue el que propone tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental. Los hallazgos indican que los estudiantes participantes, en general,

muestran actitudes favorables hacia el estudio; cuentan con hábitos de estudio y saben hacer uso de estrategias para esta actividad que favorecen, particularmente, la memorización.

Palabras clave: actitudes, medición de actitudes, educación media superior.



NANCY GABRIELA GALVÁN ESTRADA

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN JÓVENES BACHILLERES
BAJO UN ENFOQUE PSICOEDUCATIVO

De acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), educar por competencias obliga a los educadores a repensar los propósitos educativos y modificar los saberes establecidos para incluir otros que tengan mayor sentido y sirvan para la vida del estudiante.

Esto conlleva pensar en la Educación Emocional como una alternativa innovadora para el desarrollo de competencias emocionales que incidan en el bienestar del educando. Este trabajo muestra un estudio pre-experimental llevado a cabo en el Centro de Educación Media de la UAA en el que se buscó desarrollar dos competencias emocionales: la *conciencia de sí mismo* y la *autorregulación emocional* en 40 estudiantes de un grupo de sexto semestre que tomó la materia optativa de Psicología Humanista en el año 2013. Se aplicó un tratamiento psicoeducativo bajo la luz de los principios y postulados de la Psicoterapia Gestalt y la Educación Emocional, con una medición test-re-test utilizando la escala TMMS-24, un cuestionario construido *ex profeso* para medir la conciencia de sí mismo, así como autoinformes de los alumnos sobre sus experiencias de aprendizaje. Los resultados encontrados mostraron un incremento estadísticamente significativo en el dominio de estas competencias emocionales que, contrastados con otros estudios, permitieron afirmar que la intervención fue exitosa para desarrollar estas competencias, logrando con ello una mejora en la adaptación de los participantes a su medio ambiente y reconociendo un impacto en la autonomía emocional y en otras competencias para la vida y el bienestar que no fueron trabajadas directamente durante la intervención.

Palabras clave: competencias emocionales, conciencia de sí mismo y autorregulación emocional, psicoterapia Gestalt, Educación Emocional.



FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ

LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
EN AGUASCALIENTES: CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS, FORMACIÓN
Y CONDICIONES LABORALES DE LOS DOCENTES DE TRES SUBSISTEMAS

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 y el decreto de obligatoriedad de la educación media superior (EMS) en 2012, este tipo educativo es retomado como un punto importante en la agenda educativa del país. Ambos cambios en la política educativa relacionados con la EMS llevan a reflexionar sobre sus actores para entender el contexto y condiciones en que se gestan, tema poco tratado por la investigación educativa. Este artículo se enfoca en documentar las características socioeconómicas, formación docente y condiciones laborales de los docentes de tres subsistemas de la EMS, a partir de los resultados de una investigación centrada en la profesionalización y realizada con una metodología tipo encuesta. Se concluyó que la formación, condiciones laborales y características socioeconómicas de los docentes están vinculadas con el subsistema de adscripción.

Palabras clave: educación media superior, profesión docente, condiciones laborales, formación docente.



CINTYA GUZMÁN RAMÍREZ

EL SÍNDROME DE DESGASTE PROFESIONAL (BURNOUT) EN PROFESORES
DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN AGUASCALIENTES

El síndrome de desgaste profesional (*burnout*) es un padecimiento psicológico relacionado con la actividad laboral de los individuos, principalmente de aquellos que mantienen un contacto frecuente con personas. Se desarrolla gradualmente y tiene la peculiaridad de ser contagioso. Posee tres dimensiones: agotamiento emocio-

nal, despersonalización y falta de realización personal. Se reporta un fragmento de un trabajo realizado con el objetivo de estudiar este síndrome en profesores de educación media superior pertenecientes a dos subsistemas en Aguascalientes. Los resultados mostraron que el tipo de institución en la que laboran no tenía una relación significativa con niveles altos de desgaste. Además, se encontró una relación significativa entre niveles altos del síndrome y cuatro áreas de la vida laboral.

Palabras clave: síndrome de desgaste profesional, profesores, educación media superior.



CRISTÓBAL CRESCENCIO RAMÓN MAC / RUBÍ SUREMA PENICHE CETZAL
YENDI ESPERANZA MENA ARANDA

NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES RESPECTO
DE LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES MAYAS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El estudio tiene como propósito describir las necesidades de formación que los docentes de nivel medio superior en ejercicio tienen en el aula al brindar atención a los estudiantes mayas. Se realizó a través de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo en tres instituciones públicas de educación media superior en el oriente de Yucatán. Las técnicas para la recolección de datos que se utilizaron fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Los hallazgos se enfocan en la necesidad de los docentes de diseñar estrategias para diagnosticar a los estudiantes, aumentar su dominio del lenguaje maya, enfocar su formación y actualización al área de la educación y orientar la capacitación que se les proporciona para desempeñarse en el rol de tutores, hacia temáticas asociadas con las necesidades de los estudiantes mayas.

Palabras clave: educación media superior, profesores, enseñanza, educación indígena.



FELIPE MARTÍNEZ RIZO
EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.
UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

El texto describe el desarrollo de los sistemas educativos que comienza con el nacimiento de las universidades en los siglos XII y XIII y continúa hacia el XVI con el surgimiento de los liceos, antepasados de la educación media superior. Se analiza luego la expansión de los sistemas educativos, primero según el “modelo dual” que separa tempranamente a los niños que se espera lleguen a la universidad de los que se incorporan pronto al mercado de trabajo. Con el antecedente temprano de los Estados Unidos, a mediados del siglo XX se extiende el “modelo comprensivo”, en que todos los jóvenes estudian en escuelas similares hasta el final de la media superior. Se analiza la dificultad que se ha encontrado en todos los países para universalizar este tipo educativo y se sacan conclusiones para el sistema educativo mexicano.

Palabras clave: sistemas educativos, educación media superior, educación universal, historia.



ABSTRACTS

HÉCTOR MANUEL RODRÍGUEZ FIGUEROA
LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL BACHILLERATO. UN ESTUDIO DE CASO

A case study on school violence that took place in a technological high school of Aguascalientes, Mexico, is reported in this article. The perspective of principals, teachers, students and families is recovered through questionnaires, and individual and group interviews. School violence is examined through six dimensions: verbal, physical, psychological, physical damage, violence through ICT and bullying, seeking for their structural and cultural roots. It was found that although a good climate of relationships is perceived, various manifestations of violence are present at school, some forms of which tend to make invisible and are incorporated as part of the school culture. Besides, when teachers and principals naturalize expressions of school violence, structural and or-

ganizational measures to counter them are inhibited; but when serious problems are perceived, resources are mobilized to eradicate them.

Key words: school violence, direct violence, bullying, high school.



LETICIA POGLIAGHI

ESTUDIANTES 2.0: JÓVENES, VIOLENCIA Y FACEBOOK

This article looks at the complex relationship between students, violence and social networking sites, by the study of two cases of the Colegio de Ciencias y Humanidades, campus Naucalpan of the Universidad Nacional Autónoma de México. On one hand, it analyzes the uses that students gave to a Facebook group in two different contexts. One, of manifestations of violence that occurred in the school. The other one, of amusement because of the arrival of the first year students. On the other hand, it shows how interactions within the social network site give rise to positions regarding the events, violence and pairs.

Key words: students, high school, violence, social networking site, Facebook.



LAURA MILÁN ESPINOSA

APRECIACIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE SUS APRENDIZAJES
PARA LA VIDA DESARROLLADOS O FORTALECIDOS EN EL BACHILLERATO

The purpose of this paper is to share some results of a study that explores the perspective of young high school students on the learning for life developed or strengthened at this level and the areas where it can be applied. The theoretical approach that supports it is education for life, preparation for life from school, youth and students and the life course perspective. The methodological strategy is framed in the qualitative tradition, on the phenomenological method and is leaned on the interview technique to obtain information from 15 students of sixth semester of three private high schools incorporated to the Institute of Education of Aguascalientes. The most favored areas of action were the staff and

interpersonal, including elements such as the formation of identity, socialization, youth enjoy life and portraying a life.

Keywords: learnings for life, high school, young students.



LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ / ALMA ELENA FIGUEROA RUBALCAVA
VARIABLES SOCIO-FAMILIARES PRESENTES EN LA TRANSICIÓN DE LOS EGRESADOS
DEL BACHILLERATO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO
DE AGUASCALIENTES Y SU ELECCIÓN DE CARRERA E INSTITUCIÓN

This paper focuses on the study of high school senior students' educational expectations, and the role of variables related to socio-economic status and family characteristics in the state of Aguascalientes. In addition, these expectations are examined to identify the type of transition that these students made into higher education regarding the institution as well as the major they were expecting to get in. The theoretical framework relies on key concepts related to educational expectations for attending college. A survey was administered to a statewide stratified random sample made of 2,113 high school senior students; once they graduated and based on the survey findings, a sub-sample made of 35% of the surveyed students was briefly interviewed in order to identify the extent to which they accomplished or failed their educational expectations. The results show that most students are expecting to attend college (87.5%), albeit 61.1% would combine work and study. Students' educational expectations were significantly associated with their academic achievement, age, socio-economic status, their perception of the family support, as well as the type of high school they were enrolled at. In addition, educational expectations were also related to the primary type of college and major they expected to be admitted in. Considering the follow-up sub-sample, it was observed that half the students made a successful transition into college; these successful students were mostly men, students with a high academic achievement, and students from a high socio-economic status.

Key words: high school students, educational aspirations, expectations for attending college.



JOSÉ MATÍAS ROMO / AURORA TERÁN FUENTES
EXPERIENCIAS EN EL BACHILLERATO.
VISIONES RETROSPECTIVAS Y SIGNIFICADOS DIVERSOS

High school experiences acquire multiple meanings in youth lives. The relevance of research on this educational level is reflected in an increased work from different perspectives and methodologies. This paper explores the meanings attributed to school from a retrospective view of the experience of one group of undergraduates. To do interviews, we work with a form of life stories, close to an autobiographical narrative perspective. Results show the meanings attributed to the school in general (improvement, youth space), their experiences in passing through this educational type, and how they lived their transition to higher education, which they are currently studying.

Keywords: high school, young people, social imaginary, students' experience, students' transition.



VICTORIA EUGENIA GUTIÉRREZ MARFILEÑO
ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL ESTUDIO

This paper is a partial report of a wider study about freshmen students in high school education which main purpose was to identify several variables associated with academic achievement within the framework of a new curricular approach based on competencies. One of the particular aims for this work was to validate the scale of attitudes towards the study. This scale was designed specifically for the purpose of this research, and its results indicate that it is in fact a valid and reliable instrument. This paper contains only the report of two variables which are: 1) student's attitude towards the study and 2) some student's practices related to schoolwork. The theoretical model used to measure attitudes was one that postulates three components: cognitive, emotional and behavioral. The findings indicate that, in general, the participant students show favorable attitudes toward the study; students do have study habits and also know how to use study strategies that favor particularly memorization.

Keywords: attitudes, measuring attitudes, high school education.



NANCY GABRIELA GALVÁN ESTRADA

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN JÓVENES BACHILLERES
BAJO UN ENFOQUE PSICOEDUCATIVO

According to the Integral Higher Average Education (RIEMS) reform, educating competence require educators to rethink educational purposes and modify the established knowledge to include others that make more sense and serve for the life of the student.

This involves thinking about the emotional education as an innovative alternative to the development of emotional competence affecting the welfare of the learner. This work shows a prior study carried out in the Centre of Secondary Education of the UAA which sought to develop two emotional competencies: the consciousness of self and emotional self-regulation in a group of 40 sixth-semester students who took the elective course of Humanistic Psychology in the year 2013. It was applied a psychoeducational treatment under the light of the principles and tenets of the Gestalt psychotherapy and emotional education, with a measurement test-re-test, using the scale TMMS-24, a questionnaire specifically built to measure awareness of self, as well as autoreports from students about their learning experiences. The results showed a statistically significant increase in the domain of these emotional competencies; these, contrasted with other studies, allowed to affirm that the intervention was successful to encourage these skills, resulting in an improvement of the participants adaptation to their environment, recognizing an impact on the emotional autonomy and other skills for life and well-being which were not directly worked during the intervention.

Key words: emotional competencies, awareness of self and emotional self-regulation, Gestalt psychotherapy, emotional education.



FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ
LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
EN AGUASCALIENTES: CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS, FORMACIÓN
Y CONDICIONES LABORALES DE LOS DOCENTES DE TRES SUBSISTEMA

With the Comprehensive Reform in High School 2008 and the obligatory nature of the High School decreed in 2012, this degree is taken up as an important fact of the educational agenda of the country. Both changes in education policy related to High School necessarily lead to reflect on the actors to understand the context in which they are conceived, an aspect indelibly addressed by educational research. This article focuses on documenting teachers' socio-economic, teacher training and working conditions in three different sub-systems, based in a study focused in professionalization and followed by a quantitative approach with survey-type methodology. It was concluded that the working conditions are linked to the teachers' sub-systems, and any sub-system had ideal conditions to develop teaching profession.

Key words: high school, teaching profession, work conditions, teacher training.



CRISTÓBAL CRESCENCIO RAMÓN MAC
RUBÍ SUREMA PENICHE CETZAL
YENDI ESPERANZA MENA ARANDA
NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES RESPECTO
DE LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES MAYAS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

The study aims to describe the training needs that teachers have in the classroom when giving their attention to their Maya students. It was made through a descriptive qualitative approach in three public institutions of higher education in the Middle East of Yucatan. The techniques for collecting data used were the semi-structured interviews and the focus group. The main findings are focused on the need of teachers to design strategies to diagnose Maya students, increase their mastery of the Mayan language, focus their training and updating in the area of education, and guide them to work in the role of tutors in themes associated with the needs of Mayan students.

Key words: high school, teachers, teaching, indigenous education.



FELIPE MARTÍNEZ RIZO
EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.
UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

This paper describes the development of education systems, beginning with the birth of universities in the twelfth and thirteenth centuries, and in the XVI continues with the emergence of lyceums, forefathers of high schools. The expansion of education systems is analyzed, first by the “dual model”, which separates early children who are expected to reach college and those who will be integrated soon into the labor market; then with the “comprehensive model”, first in the United States, and since mid-twentieth century in other countries. In this model all young people study in similar schools until the end of high school. Finally, it is analyzed the difficulty found in all countries to universalize upper secondary education, and conclusions are drawn for Mexican education.

Key words: education systems, upper secondary education, universal education, history.



CALEI- DOSCOPIO



CRITERIOS PARA COLABORACIONES

Caleidoscopio, revista semestral de Ciencias Sociales y Humanidades es un proyecto editorial que surgió hace poco más de quince años. Es una publicación académica arbitrada, con periodicidad semestral de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en la que tienen cabida trabajos de las áreas relacionadas con la Educación, las Humanidades y el Arte, así como con las Ciencias Sociales y Administrativas.

Los trabajos se entregarán en disco compacto, en archivo Word (extensión .doc), acompañados por una copia impresa, o enviados por correo electrónico a caleidos@correo.uaa.mx. Las colaboraciones enviadas por correo postal se dirigirán a: Revista Caleidoscopio. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Edificio 6, planta alta. Avenida Universidad No. 940, Col. Cd. Universitaria, C.P. 20131, Aguascalientes, Ags., México. Atn'. Dr. Luciano Ramírez Hurtado.

Las modalidades de los textos académicos serán las siguientes:

- *Artículos* de investigaciones concluidas que presenten un problema, con un marco teórico-metodológico adecuado, sus hallazgos y las conclusiones que hayan derivado de ellos.
- *Ensayos* que presenten reflexiones sobre el estado del arte o de la cuestión de la investigación actual en un área del conocimiento.
- *Propuestas metodológicas* en el área de conocimiento.
- *Reseñas* sobre libros relevantes en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, sobre una temática inscrita en los temas o áreas de interés antes mencionados.

Para artículos, *ensayos, estados del arte y propuestas metodológicas* se requiere:

1. Un texto inédito, producto de un trabajo de investigación de calidad, de pertinencia académica y que suponga una contribución original al conocimiento.
El envío o entrega de un trabajo a esta revista compromete a su autor a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones. Los trabajos entregados serán versiones definitivas.
2. Contar con una extensión de 15 a 30 cuartillas tamaño carta, incluyendo notas, bibliografía, gráficos, imágenes, mapas, planos, etcétera. Esto es, máximo 9000 palabras.
3. Tipo de fuente Times New Roman, en 12 puntos para el texto y 10 puntos para pies de páginas, con un interlineado de 1.5 para el texto y sencillo para las notas. No poner macros ni viñetas de adorno y sin hacer énfasis en fuentes tipográficas; utilizar cursivas sólo para voces extranjeras y publicaciones (títulos de libros, de revistas y de periódicos).
4. Las notas deben ir a pie de página con la referencia completa del material citado.
5. Cada texto podrá contar hasta un máximo de cinco imágenes, en escala de grises, incluyendo mapas, cuadros y gráficas. No se aceptarán imágenes a color, de ningún tipo.
6. En el texto se señalará debidamente el lugar en el que se incluirán las imágenes, incluyendo todos los datos de identificación y las mismas se anexarán en archivos independientes (identificables para su inserción), con un formato .tif de al menos 300 dpi.
7. Los artículos iniciarán con un resumen del trabajo tanto en español como en inglés de 15 a 20 líneas, es decir, entre 70 y 75 palabras, e incluirán 4 o 5 palabras clave.
8. Los trabajos deberán incluir (en el mismo archivo) una reseña curricular de 10-20 líneas, en la que conste el grado de estudios obtenidos y la institución de adscripción, además de sus 3 últimas publicaciones.
9. Las fuentes de consulta irán al final del artículo en este orden: autor (apellidos, nombre completo, no iniciales), año, obra (en cursiva), lugar de edición, editorial. Ejemplos: a) Pérez Romag-

noli, Eduardo. (2010), *Más allá del vino. Industrias derivadas de la vitivinicultura moderna en Mendoza y San Juan. Dinámicas de una región en formación (1885-1930)*. Rosario: Prohistoria ediciones; b) Rojas Nieto, Beatriz, El cultivo de la vid y la fabricación de chinguirito. En *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, v. VII, El Colegio de Michoacán, Zamora, núm. 26, primavera 1986, pp. 35-57.

Las páginas electrónicas, con referencia completa, anotando la fecha de consulta.

En el caso de números monográficos podría solicitarse y cumplirse con los criterios establecidos por la APA.

10. Los autores podrán sugerir los nombres de tres dictaminadores, indicando sus datos de adscripción institucional, especialidades académicas y direcciones electrónicas, para tener referencia de la posible audiencia del trabajo.
11. Una vez emitidas las evaluaciones de los árbitros consultados, bajo la modalidad doble ciego (*peer review double blind*), será del conocimiento de los autores el acta de dictamen, y tendrán un plazo no mayor de dos meses para entregar la versión final del artículo con las correcciones pertinentes. La dirección de la revista verificará la versión final con base en los dictámenes y comunicará a los autores la información del número de la revista en el que será publicado su trabajo. A lo largo de este proceso se conservará el anonimato de los árbitros y autores.

El resultado del dictamen final podrá ser:

- a) Aceptado sin modificaciones o con modificaciones menores.
- b) Condicionado a realizar modificaciones mayores, dentro de la fecha límite de dos meses, una vez entregadas las observaciones.
- c) Rechazado.

Reseñas. Las reseñas son revisiones críticas de libros o trabajos recientes (últimos tres años), relacionados con las ciencias sociales y las humanidades –historia, sociología, antropología, educación, comunicación, ciencia política y administración pública, derecho, psicología, literatura, arte, cultura, arquitectura, etcétera.

Deberán señalar las aportaciones y limitaciones de la obra reseñada, así como su vinculación con la literatura previamente publicada sobre el tema que se aborda. La extensión será entre cinco y diez cuartillas.

Cesión de derechos y autoría. Los autores de los trabajos aceptados concederán el permiso para que el material se difunda en *Caleidoscopio, revista semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*. Los derechos patrimoniales de los artículos publicados serán cedidos a la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El formato de la carta de cesión de derechos se les enviará oportunamente.

Cada autor será responsable del contenido que presenta. En el caso de los textos colectivos, el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial.

Para el tema de las imágenes, los autores se comprometen a obtener la licencia formal o la debida autorización para reproducir materiales gráficos, fotográficos o de otra naturaleza que pertenecen a terceros. La UAA no puede hacerse cargo de ningún trámite.

Los autores serán plenamente responsables en caso de falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación o el texto elaborado.

CALEI- DOSCOPIO



AÑO 18, NÚMERO 33, JULIO-DICIEMBRE DE 2015 ESTUVO AL CUIDADO DE LOS COORDINADORES LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ, ALMA ELENA FIGUEROA RUBALCAVA VICTORIA EUGENIA GUTIÉRREZ MARFILEÑO SALVADOR CAMACHO SANDOVAL, Y DEL DEPARTAMENTO EDITORIAL DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE DIFUSIÓN Y VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES.